

LUIZ EDUARDO MENDES BATISTA

**A ARTICULAÇÃO DE VOZES SOCIAIS EM PRODUÇÕES DE TEXTOS/GÊNEROS
DO DISCURSO NA ESCOLA**

UBERLÂNDIA

2023

LUIZ EDUARDO MENDES BATISTA

**A ARTICULAÇÃO DE VOZES SOCIAIS EM PRODUÇÕES DE TEXTOS/GÊNEROS
DO DISCURSO NA ESCOLA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Linguagem, sujeito e discurso.

Orientador(a): Dra. Fernanda Mussalim

UBERLÂNDIA

2023

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

B333
2023 Batista, Luiz Eduardo Mendes, 1982-
A ARTICULAÇÃO DE VOZES SOCIAIS EM PRODUTOS DE
TEXTOS/GÊNEROS DO DISCURSO NA ESCOLA [recurso
eletrônico] / Luiz Eduardo Mendes Batista. - 2023.

Orientador: Fernanda Mussalim.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Pós-graduação em Estudos Linguísticos.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2023.121>

Inclui bibliografia.

1. Linguística. I. Mussalim, Fernanda, 1966-,
(Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-
graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801


UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
 Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G256 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: (34) 3239-4102/4355 - www.ileel.ufu.br/ppgel - secppgel@ileel.ufu.br


ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguístico				
Defesa de:	Tese - PPGEL				
Data:	Dezesseis de fevereiro de dois mil e vinte e três	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	17:00
Matrícula do Discente:	11823ELI004				
Nome do Discente:	Luiz Eduardo Mendes Batista				
Título do Trabalho:	A articulação de vozes sociais em produções de textos/gêneros do discurso na escola				
Área de concentração:	Estudos em linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Linguagem, sujeito e discurso				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	A cena de enunciação como lócus teórico-metodológico de abordagem da relação linguagem-cognição e como embreagem discursivo-cognitiva em interações				

Reuniu-se, por videoconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em **Estudos Linguísticos**, assim composta: Professores Doutores: **Norma Discini de Campos-USP**; **Sírio Possenti-UNICAMP**; **Juliane da Silva Barros Gomes-UFAP**; **Ormezinda Maria Ribeiro-UNB**; e **Fernanda Mussalim Guimarães Lemos Silveira-UFU**, orientadora do candidato.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Mussalim Guimarães Lemos Silveira, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato, agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir o candidato. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o candidato:

Aprovado.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de **Doutor**.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Sírio Possenti, Usuário Externo**, em 17/02/2023, às 12:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ormezinda Maria Ribeiro, Usuário Externo**, em 17/02/2023, às 13:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Mussalim Guimarães Lemos Silveira, Professor(a) do Magistério Superior**, em 17/02/2023, às 16:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Juliene da Silva Barros Gomes, Usuário Externo**, em 17/02/2023, às 16:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Norma Discini de Campos, Usuário Externo**, em 17/02/2023, às 17:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4274747** e o código CRC **6E2A928D**.

Para o Bernardo, meu filho

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Juliana, minha esposa, pelo apoio incondicional e irrestrito nos momentos de alegria e de turbulências... Sem ela, não seria possível.

À Fernanda pela parceria e orientação. Apostou em meu tema, já em andamento, e abraçou o processo comigo. Certamente, uma parceria que ainda renderá bons frutos.

À Maura por me admitir no Curso de Doutorado inicialmente e, de modo cuidadoso, por ter me conduzido à orientação da Fernanda.

Ao PPGEL/UFU pela atenção ao longo de todo o processo, sempre agindo de modo rápido e pontual.

Aos professores do PPGEL pelas ideias e leituras de minha tese.

Às professoras Dra. Juliene da Siva Barros Gomes e Dra. Marina Célia Mendonça, pelas importantes contribuições na Qualificação.

Aos professores Dra. Juliene da Silva Barros Gomes, Dra. Norma Discini, Dra. Ormezinda Maria Ribeiro e Dr. Sírio Possenti por participarem de minha banca como membros titulares, a fim de contribuírem com suas notáveis leituras.

Aos professores e colegas do CED Dr. Breno Rafael Martins Parreira Rodrigues Rezende e Dr. Bruno de Souza Figueira por poderem contribuir, como membros suplentes, com suas leituras igualmente importantes.

À Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – EAPE/ DF – por ter me concedido Afastamento para Estudos e por ter me acompanhado no processo.

“O que foi tornará a ser, o que foi feito se fará novamente; não há nada novo debaixo do sol”

Eclesiastes

“Repetir, repetir – até ficar diferente
Repetir é um dom do estilo”

Manoel de Barros

RESUMO

Nos últimos anos deste século, não tem sido difícil perceber o quanto estamos imersos em práticas de linguagem em que somos constantemente convocados a produzir textos, como talvez nunca antes na história humana. A escola, enquanto instituição que poderia assimilar de modo mais efetivo tais práticas, a fim de possibilitar uma inscrição dos sujeitos-alunos em diferentes esferas de circulação, ainda não se apercebeu da necessidade de uma ancoragem social e histórica mais engajada da produção de textos e tem insistido em abordagens classificatórias e tipológicas. Em linhas gerais, essa problemática concitou-nos a tomar como objetivo central desta pesquisa investigar como se constitui o que aqui denominamos como *competência dialógico-discursiva* em produções textuais, realizadas através da apropriação de gêneros do discurso por sujeitos-alunos. Assim, partindo de conceitos de Bakhtin (2015, 2016), como *gênero do discurso* e *heterodiscurso*, pudemos compreender melhor que, ao tomar os gêneros do discurso como efetivo objeto de ensino da produção textual, é possível acessar *vozes sociais* e, como efeito disso, reconhecer como se constitui tal competência dialógico-discursiva dos sujeitos-alunos, a fim de que seja possível pensar caminhos na direção uma contínua otimização dessa competência. Essa verificação foi possível a partir de uma coleta de produções textuais que fizemos em uma escola pública de Brasília no ano de 2018, mais especificamente de uma turma do 8º ano, em que se haviam tomado os gêneros como objeto de trabalho com produção de textos. Tal coleta se deu ao longo do ano mencionado, de maneira que nosso *corpus* pôde contar com produções de resumos, realizados no início do ano, e de resenhas, realizadas no meio e no final do ano letivo. Embora tenhamos percebido movimentos do que denominamos como *abertura*, *apagamento*, *sedimentação/bricolagem*, *mitigação* e *silenciamento* de vozes sociais, pelos sujeitos-alunos, foi interessante perceber que, em princípio, tais movimentos consistiram não em erros ou meros equívocos cometidos pelos alunos, mas faziam parte de um contexto mais amplo de resposta desses sujeitos às condições de produção da própria esfera escolar. Isso ficou claro, por exemplo, na análise que fizemos do fenômeno da cópia. Por fim, propusemos, em linhas gerais, um trabalho com o que denominamos de *gêneros reatores*, no sentido de, inexoravelmente, se fazerem emergir vozes sociais na escola que dialoguem com as vozes dos sujeitos-alunos produtores de textos, possibilitando, assim, “emancipar inteligências”, no sentido dado por Rancière (2017).

Palavras-chave: Vozes sociais. Gêneros do discurso. Competência dialógico-discursiva. Ensino de produção textual.

ABSTRACT

In the last years of this century, it has not been difficult to perceive how much we are immersed in language practices in which we are constantly summoned to produce texts, as perhaps never before in human history. The school, as an institution that could more effectively assimilate such practices, in order to enable the enrollment of subject-students in different spheres of circulation, has not yet realized the need for a more engaged social and historical anchorage of the production of texts and has insisted on classificatory and typological approaches. In general terms, this problem encouraged us to take as the central objective of this research to investigate how what we call here as *dialogic-discursive competence* in textual productions, carried out through the appropriation of discourse genres by subject-students, is constituted. Thus, based on Bakhtin's concepts (2015, 2016), such as *discourse genre* and *heterodiscourse*, we could better understand that, by taking discourse genres as an effective teaching object of textual production, it is possible to access *social voices* and, as an effect of this, to recognize how such dialogic-discursive competence of the subject-students is constituted, so that it is possible to think of ways towards a continuous optimization of this competence. This verification was possible from a data collect of textual productions that we made in a public school in Brasília in 2018, more specifically from an 8th grade class, in which genres had been taken as an object of work with text production. Such collection took place throughout the mentioned year, so that our corpus could count on the production of summaries, carried out at the beginning of the year, and reviews, carried out in the middle and at the end of the school year. Although we have noticed movements of what we call *opening, deletion, sedimentation/bricolage, mitigation* and *silencing* of social voices, by the subject-students, it was interesting to notice that, in principle, such movements did not consist of errors or mere misunderstandings committed by the students, but they were part of a broader context of response by these subjects to the production conditions of the school sphere itself. This became clear, for example, in our analysis of the phenomenon of copying. Finally, we proposed, in general lines, a work with what we call *reactive genres*, in the sense of, inexorably, making social voices emerge in the school that dialogue with the voices of subject-students who produce texts, thus enabling “emancipate intelligences”, in the sense given by Rancière (2017).

Keywords: Social voices. Discourse genre. Dialogical-discursive competence. Text production teaching.

Lista de ilustrações

Figura 1. Distorção idade-ano no Brasil em 2018	15
Quadro 1. As três dimensões da relação gênero-esfera	40
Quadro 2. A emergência de um gênero secundário no tempo-espaço	49
Quadro 3. Esquema da competência dialógico-discursiva de sujeitos inscritos na instância do gênero do discurso	66
Quadro 4. Organização do trabalho em ciclos na escola pesquisada	88
Quadro 5. Relação entre objetivos específicos e procedimentos de análise	93
Quadro 6. As vozes sociais no resumo produzido pelos alunos	99
Quadro 7. A articulação de vozes no texto de divulgação científica lido	106
Quadro 8. As vozes sociais na resenha produzida pelos alunos	127
Quadro 9. O <i>resumo</i> como <i>gênero reator</i> de vozes sociais na escola – esquema propositivo	168
Quadro 10. A <i>resenha</i> como <i>gênero reator</i> de vozes sociais na escola – esquema propositivo	170

Lista de tabelas

Tabela 1. Dados percentuais das dificuldades de aprendizagem no ano pesquisado	89
Tabela 2. Levantamento das produções textuais realizadas ao longo do ano na turma pesquisada	92
Tabela 3. Índícios da sedimentação/bricolagem de vozes e da rarefação da voz do autor do texto-fonte	107
Tabela 4. A incorporação da voz da polêmica e da voz da ciência nos resumos produzidos	111
Tabela 5. Índícios da sedimentação/bricolagem e da rarefação operadas pelos alunos em suas resenhas	131
Tabela 6. Agrupamento por nível de elaboração do movimento parafrástico na escrita das resenhas	139

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 (RE)DEFININDO GÊNEROS DO DISCURSO EM BAKHTIN: um retorno em espiral	22
1.1 O signo ideológico: reflexão e refração na relação gênero-esfera	29
1.2 As três dimensões socioideológicas do gênero	32
1.3 O sujeito-aluno	41
1.4 Enunciados concretos	47
1.5 O heterodiscurso: vozes sociais dialogando no gênero	53
2 EM DIREÇÃO À CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIA DIALÓGICO-DISCURSIVA	59
2.1 A noção de competência em Coseriu e em Dell Hymes	60
2.2 A ancoragem dialógico-discursiva	63
2.2.1 Mecanismos que materializam as vozes sociais nos gêneros	66
3 A PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESFERA ESCOLAR: aspectos político-históricos e teórico-metodológicos	71
3.1 Uma breve incursão histórica: do <i>oral</i> para o <i>escrito</i>	71
3.2 A produção textual em documentos oficiais no Brasil: problematizando as noções de <i>competência</i> e de <i>gênero</i>	76
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	86
4.1 A escola escolhida	86
4.2 Procedimento de coleta de dados	88
4.3 A perspectiva longitudinal da coleta de dados	90
4.4 Procedimento de análise de dados	92
5 A ARTICULAÇÃO DAS VOZES SOCIAIS NOS RESUMOS PRODUZIDOS	95
5.1 O contexto de produção em aula	96
5.2 Descrição e análise dos resumos produzidos	99
5.2.1 Movimentos de <i>apagamento</i> e de <i>abertura à voz do outro</i>	99
5.2.2 Sedimentação/bricolagem e rarefação da voz do autor do texto-fonte ..	103
5.2.3 A <i>cópia</i> e a inscrição dos sujeitos-alunos na esfera escolar	114
6 A ARTICULAÇÃO DE VOZES SOCIAIS NAS RESENHAS PRODUZIDAS	122
6.1 O contexto de produção em aula	124
6.2 Descrição e análise das resenhas produzidas	127

6.2.1	Movimentos de <i>apagamento</i> e de <i>abertura</i> à voz do outro	128
6.2.2	Sedimentação/bricolagem e rarefação das vozes evocadas na trama . .	130
6.2.3	O posicionamento do aluno no movimento de avaliação	140
6.3	A resenha em situação de avaliação no final do ano letivo	149
7	ORQUESTRANDO VOZES SOCIAIS: um caminho propositivo	156
7.1	O movimento <i>parafrástico</i> como constitutivo das práticas de linguagem	158
7.1.1	Definindo o objeto: <i>atos</i> e <i>mecanismos enunciativos</i> que materializam/corporificam vozes	159
7.2	Os gêneros <i>reatores</i>	167
8	CONCLUSÃO	175
	REFERÊNCIAS	178
	ANEXO I – Produção do gênero resumo	185
	ANEXO II – Produção do gênero resenha	196
	ANEXO III – Produção do gênero resenha em contexto de avaliação final	208
	ANEXO IV – Termos de assentimento e consentimento	215

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é resultado de um longo processo de reflexões sobre práticas de ensino de língua portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Desde o curso de Graduação em Letras, passando pelo Mestrado em Linguística, finalizado em 2008, temos compreendido a sala de aula como espaço de investigação sobre usos da língua, para além da mera escolarização. A relação pesquisa-ensino se tornou desde então indissociável para nós. Sobretudo em Brasília, onde atuamos na escola pública, inicialmente como professores de língua portuguesa e mais recentemente como formadores de professores, temos percebido o quanto a necessidade de se inserirem as práticas de produção textual em sala tem sido uma percepção não apenas dos professores de língua materna, mas também de professores de outros componentes curriculares. No entanto, o modo de se fazer tal inserção pode ser considerado o nó do processo.

Vemos com bons olhos o fato de que a escola parece, ao menos, ter compreendido que os usos da língua – na forma de textos – em diferentes contextos sociais devem ser tomados como transversais, e seu ensino não pode ser visto apenas como responsabilidade do professor de português. No entanto, ainda pesam dois problemas que delinearão nossa escolha temática nesta pesquisa: i) a pouca atenção dada pelo governo e pela sociedade de modo geral aos Anos Finais do Ensino Fundamental e ii) a ausência de uma visão mais ampla que compreenda que produzir textos não é uma demanda unilateral da escola, isto é, não se deve conceber a produção textual como mero exercício escolar em si, mas como uma exigência mais ampla da contemporaneidade, atravessada pelas múltiplas vozes em debate.

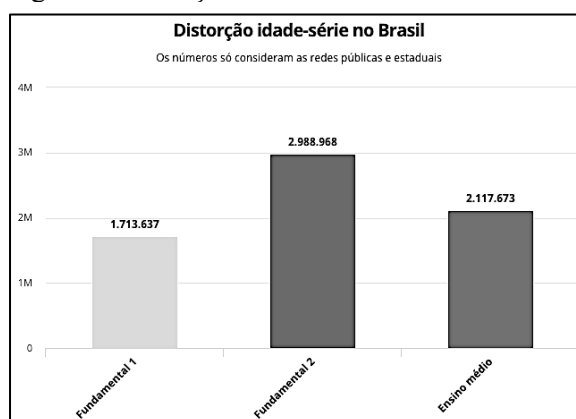
Verificando mais de perto *o primeiro problema*, que trata da pouca atenção dada aos Anos Finais do Ensino Fundamental, acreditamos ser necessário expor aqui dados que evidenciam alguns dos principais motivos do fracasso escolar nessa etapa de ensino. Esses motivos vão desde a *baixa frequência dos alunos* e sua conseqüente *evasão escolar*, passando pela *defasagem idade-ano*, até os *baixos índices de proficiência em leitura*, constatados tanto por ações governamentais nacionais, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB –, quanto por aqueles de alcance internacional, especialmente o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA¹.

¹ As avaliações em larga escala constituem instrumentos complexos que precisam ser analisados criteriosamente tanto em perspectiva epistemológica quanto metodológica, mesmo porque o resultado final divulgado nas mídias pode não ser coincidentes com uma verificação mais pontual. É o que mostra Mendonça (2020), ao trazer para a discussão aspectos como o aumento de alunos de baixa renda frequentando a educação básica e as diferenças regionais no Brasil, que explicitam discrepâncias importantes. Mesmo assim, é inegável tanto os sérios casos de

Em relação à frequência nas escolas públicas, por exemplo, houve melhora em todo o Brasil em 2018, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE –, que verificou um total de 86,7% de alunos frequentes, maior que em 2017². No entanto, há, segundo o órgão, uma diminuição na frequência desses alunos quando vão finalizando o Ensino Fundamental – período de nosso interesse neste trabalho – e quando chegam ao Ensino Médio.

Já sobre a defasagem idade-ano, que corresponde àqueles alunos que estão atrasados em relação ao que é considerado normal para a idade, também houve diminuição em 2018. No Ensino Médio, 28% dos alunos estão nessa situação de atraso da aprendizagem e, nessa etapa, o problema é mais agravante porque geralmente os alunos vêm acumulando defasagens de anos anteriores (cf. UNICEF, 2018). Porém, devemos mencionar que, em termos numéricos, o problema maior se dá nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Vejamos na figura a seguir alguns dados que exemplificam o que aqui estamos dizendo:

Figura 1: Distorção idade-ano no Brasil em 2018



Fonte: UNICEF (2018)

É evidente que há entraves na qualidade do processo de ensino-aprendizagem dos Anos Finais que não deveriam ser ignorados, e a situação se agrava quando estamos diante dos índices de leitura avaliados em nível nacional e internacional. No caso do SAEB, em 2018, em uma escala de 0 a 9 de proficiência em leitura, o 9º ano, turma avaliada nos Anos Finais, alcançou a média 3, insuficiente na visão da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Em relação ao Ensino Médio, apenas 1,62% dos estudantes que fizeram a prova conseguiram um nível adequado, de acordo com a Secretaria. No Pisa, que verifica a leitura comparando países, o Brasil permanece estagnado desde 2009 com sérios problemas de compreensão de

evasão escolar, quanto os problemas com leitura, por exemplo. Para uma análise mais atenta dessas avaliações em larga escala, sugerimos a leitura de textos como Mendonça (2020) e Coscarelli et al. (2002).

² Dados no site: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>. Acesso em 27/08/2020.

textos pertencentes a gêneros variados³. Entre os países da América do Sul, o Brasil é o segundo mais mal colocado e, no mundo, ocupa a faixa entre a 55ª e a 59ª posições.

Como é possível observar, nos três aspectos mencionados – *frequência/ evasão escolar, distorção idade-ano e baixa proficiência em leitura* – os Anos Finais do Ensino Fundamental ganham destaque negativo na Educação Básica brasileira. Soma-se a isso tudo o fato de que este trabalho – desenvolvido entre 2018 e 2022 – foi frontalmente atravessado pelo nebuloso período da pandemia de COVID-19, que nos deu outra – e maior – justificativa para sua realização: o fato de que a educação, especialmente a educação pública, tem sofrido, e ainda sofrerá, fortes impactos dessa crise global. Uma pesquisa realizada pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pelo Itaú Social mostrou um esforço mensal, empreendido por mais de 50% das escolas municipais brasileiras participantes do estudo, no sentido de se minimizarem problemas de evasão escolar e dificuldades de aprendizagem, aprofundados com a pandemia. O relatório mostra que, em contrapartida, as instituições carecem de *avaliações diagnósticas sistemáticas, formação continuada de professores e elaboração de materiais didáticos* que ataquem frontalmente o problema⁴.

E é nesse contexto complexo que nos situamos nesta tese, a fim de tentarmos, de algum modo, compreender melhor o lugar que as práticas de produção textual ocupam/deveriam ocupar, para contribuírem com a inserção dos alunos em práticas sociais. É esse, pois, o assunto do *segundo problema apontado anteriormente*.

Tal problema refere-se, mais especificamente, ao grande alcance que essa atividade de produção textual vem ganhando na contemporaneidade, pressionando a escola a uma revisão do trabalho com a língua materna. Sem dúvida, estamos falando de um cenário que colocou os processos de produção textual no centro das atenções mundiais, sobretudo com o advento das tecnologias da informação. Hoje, um texto produzido que nos chega às mãos para ser lido pode ser, em tempo recorde, questionado, reescrito/repostado, por qualquer sujeito com acesso aos meios digitais.

Produzir textos pode ser considerado, neste sentido, um índice de poder, já que, paulatinamente, estamos avançando da direção de uma economia industrial para uma economia

³ Tanto os dados do SAEB quanto os do PISA exploram em suas matrizes de referência de Língua Portuguesa desde leitura de informações explícitas no texto e inferências, até aspectos da constituição de *gêneros textuais/discursivos* (como nomeiam os documentos). Todas as informações sobre os dados aqui apresentados e sobre as matrizes estão em <http://portal.inep.gov.br/>

⁴ Os dados podem ser obtidos em <https://www.unicef.org/brazil/media/19631/file/pesquisa-undime-educacao-na-pandemia-oitava-onda.pdf> (Acesso em 06/11/2022).

baseada na informação e no conhecimento. Essa é a posição de Coulmas (2014), que associa a capacidade de elaboração de textos na sociedade atual com a economia nas sociedades capitalistas. Segundo o autor, a própria UNESCO hoje considera estreita a relação entre a publicação de novos livros e a melhoria no padrão de vida e na educação humana: “a **capacidade de produzir textos bem elaborados** é um componente comercial do capital humano que alimenta mais pessoas do que jamais antes na história da humanidade” (COULMAS, 2014, p. 172, grifos nossos). O autor defende ainda, muito próximo do que acreditamos, a ideia de que as novas tecnologias da informação não vieram desbancar a escrita, mas, antes, fomentar ainda mais sua posição central nos processos de interação humana, aos quais ele chama de *letramentos*: “é importante enfatizar que nada rivaliza com a palavra escrita como veículo de geração, armazenamento e comunicação de conteúdo, e que as novas tecnologias têm fortalecido, mais do que diminuído, sua posição proeminente” (COULMAS, 2014, p. 175).

Desse modo, não basta produzir ou ler notícias, artigos de opinião, textos de divulgação científica, mas, antes de tudo, deve-se confrontar fontes, pesquisar dados seguros, verificar quem e sob que circunstâncias escreveu *tal* texto para não incorrer nos ardis das *fake news*, por exemplo. Se antes o jornalismo hegemônico detinha certo controle da produção e divulgação de notícias em primeira mão, de um lado, e nós, leitores/telespectadores, de outro lado, aguardávamos a hora em que poderíamos acessá-las, hoje um jornalismo socialmente tido como confiável e importante tem o duro trabalho de elaborar com qualidade seus textos, buscando maior interação com o público leitor/espectador, a fim de obter aceitabilidade.

É importante aqui esclarecer que, por mais que a internet, como defende Coulmas (2014), tenha colocado lado a lado e, até certo ponto, tenha democratizado a escrita de *pidgins*⁵ e as variedades padrão, é ingênuo, para nós, acreditar em uma horizontalização, em uma igualdade de acesso aos processos de produção de textos. Há ainda processos, paradigmas, modelos dominantes, cuja apropriação pode possibilitar maior inserção em outras esferas de circulação social, e aqui entra a escola em sua função de fazer circular entre os sujeitos-alunos tais práticas socialmente privilegiadas de produção de textos.

⁵ De modo geral, os *pidgins* são línguas auxiliares formadas a partir do contato de falantes de diferentes línguas, em casos de contatos esporádicos. Esses falantes tomam como base uma língua de um grupo dominante. Cremos que aqui Coulmas (2014) se refira, entre outras coisas, aos contatos de imigrantes e refugiados com as nações para onde se dirigem, criando “novos códigos” de linguagem, a fim de garantirem a comunicação entre esses povos. Faraco (2016) dá um exemplo interessante disso ao falar da expansão do português no período das Grandes Navegações: “os portugueses envolvidos no comércio com as populações locais eram obrigados a lançar mão do *pidgin*, enquanto os nativos permaneciam desobrigados de aprender a língua portuguesa” (FARACO, 2016, p. 69). Esses *pidgins* teriam surgido, então, especialmente em situações comerciais momentâneas.

Mas onde buscar um objeto de ensino que possa constituir o eixo capaz de absorver essas práticas sociais de linguagem nas atividades de produção de textos na escola? Para nós, nos *gêneros do discurso*⁶, definidos principalmente em Bakhtin (2016). A fim de propiciar um ambiente de aprendizagem em que os sujeitos-alunos sejam capazes de enxergar o movimento social das diferentes vozes sociais materializadas em textos, precisamos (re)posicionar o ensino de língua – e de produção textual – e incorporar (mais adequadamente) no espaço escolar esse objeto de linguagem que, como defenderemos, pode permitir esses sujeitos-alunos perceberem e apreenderem o potencial discursivo da/na língua.

A produção textual torna-se, assim, um complexo trabalho de seleção, diálogo e confronto de vozes sociais em um jogo que oscila entre forças centralizadoras – centrípetas – e descentralizadoras, questionadoras – centrífugas. A esse movimento de vozes Bakhtin (2015) dá o nome de *heterodiscurso*, como apresentaremos mais adiante. Em nossa pesquisa, o olhar para a *competência discursiva*⁷ dos alunos vai ao encontro dessas premissas, já que ser competente discursivamente, como defenderemos, leva em conta esse complexo exercício de escolhas e de materialização das vozes sociais no processo de construção do gênero.

Desse modo, por tudo o que foi problematizado até aqui, buscaremos empreender uma investigação sobre como os alunos dos Anos Finais de uma escola pública de Brasília têm, ou não, desenvolvido uma competência discursiva – dialógico-discursiva, como se verá – ao produzirem textos/gêneros⁸ do discurso na escola, a fim para verificarmos, ainda, se e como a esfera escolar tem, ou não, estabelecido o diálogo com as práticas sociais de linguagem. Em decorrência disso, cremos ainda poder contribuir em nosso estudo no sentido de propiciar um olhar mais discursivo e dialógico ao ensino-aprendizagem da produção textual por meio de gêneros. Isso porque, nessa perspectiva, desloca-se o eixo da supervalorização dada à (super)estruturação modelar de um gênero para o jogo discursivo de orientações valorativas – socioideológicas – marcadas nos enunciados.

Diante da problematização apresentada, as *principais perguntas* que buscamos responder nesta tese são:

⁶ Embora tomemos a expressão “gêneros do discurso” como terminologia principal, eventualmente, poderemos intercambiá-la com a expressão “gêneros discursivos”.

⁷ Como esclareceremos mais adiante, propomos neste trabalho que se use a expressão “competência dialógico-discursiva”, por encapsular melhor o enquadre teórico-metodológico de que tratamos.

⁸ Adotamos a expressão “textos/gêneros do discurso (ou discursivos)” para nos referirmos à ideia de que os textos são sempre exemplares/realizações de gêneros do discurso e, como via dupla, os gêneros do discurso se realizam por meio de textos (orais e escritos, multimodais/multissemióticos etc.).

- A. De que modo os sujeitos-alunos se apropriam – ou não – de vozes sociais no processo de escrita de textos/gêneros discursivos e as materializam em suas produções?
- B. O que essa apropriação revela em termos de competência dialógico-discursiva já adquirida pelos alunos e daquelas ainda não otimizadas?
- C. Quais encaminhamentos teórico-metodológicos podem ser propostos, a fim de se colaborar com estudos que intentem dar relevo à competência dialógico-discursiva dos sujeitos-alunos como produtores de textos?

Nossas *hipóteses*, por sua vez, são:

- I. Ao olhar para o trabalho de produção textual como prática social e histórica de inscrição de sujeitos, é possível desvelar as vozes sociais colocadas em evidência, as vozes sociais silenciadas e mesmo aquelas incompreendidas;
- II. Quando se dá, na escola, proeminência ao jogo de vozes sociais que se articulam na escrita de textos/gêneros discursivos, é possível (re)dimensionar a aprendizagem a partir de um balizamento entre a competência dialógico-discursiva já adquirida e aquela por adquirir.

Nosso *objetivo geral*, portanto, é o seguinte:

- Investigar como se constitui a *competência dialógico-discursiva* em produções textuais, realizadas através da apropriação de gêneros do discurso por sujeitos-alunos em uma turma dos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma escola pública de Brasília.

Como *objetivos específicos* elencamos os seguintes:

- A. Descrever como os sujeitos-alunos articulam as vozes sociais no processo de elaboração de textos/gêneros do discurso;
- B. Analisar comparativamente as regularidades – incluídas aí as singularidades – presentes nas produções textuais dos alunos, no que se refere ao modo como articulam essas vozes sociais;
- C. Promover uma discussão de cunho propositivo sobre possíveis caminhos para se (re)pensar a produção textual na escola, especialmente no que se refere à construção da competência dialógico-discursiva, considerada a partir da articulação de vozes sociais na elaboração de textos/gêneros.

Para atingir esses objetivos, coletamos em uma escola pública de Brasília as produções textuais de uma turma do 8º ano, cuja professora explorou sobretudo os gêneros do discurso

resumo e resenha. Tal coleta se deu em 2018, ano da transição do sistema de seriação para o sistema de *ciclos de aprendizagem* no Distrito Federal e, na ocasião, muito se discutia sobre a necessidade de se elaborarem currículos que se ancorassem nas *práticas sociais de leitura e escrita*. É nesse contexto que os *gêneros do discurso* entraram, de maneira mais efetiva, na ordem do dia dos debates na escola, sendo apontados como importantes objetos que poderiam permitir – ao menos em tese – o diálogo da esfera escolar com outras esferas sociais.

No *capítulo 1*, retornamos à noção bakhtiniana de gêneros discursivos, dando ênfase à noção de esfera de circulação, mas buscando compreendê-la em três dimensões interdependentes: uma dimensão histórica e cultural mais ampla, em que o gênero emerge como condição premente de inscrição do sujeito na linguagem humana; uma dimensão social, em que a interação discursiva é atravessada pelos condicionamentos socioideológicos que constituem as diferentes esferas sociais e uma dimensão subjetiva, em que essa interação, embora condicionada histórico e socialmente, sofre as ações dos sujeitos que nela *agem*. A partir disso, julgamos pertinente uma discussão sobre a noção de *sujeito* que aqui adotamos para, depois, investigarmos a constituição dos gêneros enquanto enunciados concretos. Por fim, chegamos à ideia de *heterodiscurso*, conceito central para este trabalho, já que nos permitiu uma formulação teórica sobre o que chamamos de *vozes sociais*.

No *capítulo 2*, buscamos definir *competência dialógico-discursiva* a partir, principalmente, das concepções bakhtinianas de dialogismo e heterodiscurso, fazendo frente à noção de competência discursiva proposta por autores do *interacionismo sociodiscursivo* (ISD), que tem sido amplamente mobilizada em pesquisas e que tem como escopo a relação linguagem e ensino. Afastando-nos da visão classificatória que a conceituação do ISD propõe, entendemos que uma definição de competência dialógico-discursiva deve ser emoldura pelas condições sócio-históricas de interação dos sujeitos posicionados em diferentes esferas de circulação, sofrendo as coerções destas e agindo *responsivamente*. Finalizamos com uma reflexão sobre mecanismos que materializam vozes sociais em textos, reforçando tanto o caráter socioideológico, quanto composicional/estrutural da heterodiscursividade. Esclarecemos, desde o início, que a noção de *voz social* aqui será tomada tanto em uma acepção discursiva, em que se verificam posicionamentos socioideológicos dos sujeitos na interação, quanto em uma acepção textual e enunciativa, em que se busca compreender como as vozes são corporificadas (materializadas) na construção textual do gênero do discurso (cf. nota 38, em que esclarecemos a necessidade de uma análise da organização informacional das produções consideradas, quando tal organização entra no processo de construção de vozes).

O *capítulo 3* se torna significativo nesta tese por nos permitir apontar aspectos do ensino de língua na escola brasileira, mais especificamente nos documentos oficiais que norteiam o ensino, e os efeitos disso sobre a concepção de produção textual. Não deixamos de analisar como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), principal documento sobre o tema em vigor, trata essas questões centrais para nós.

No *capítulo 4*, apresentamos as diretrizes metodológicas – escola pesquisada e procedimentos de coleta e análise de dados – que nos orientaram nas análises. De um lado, o processo de transição de seriação para ciclos, de que falamos acima, gerou constantes debates nas escolas do Distrito Federal no sentido de abrirem caminho para se assumir efetivamente o gênero do discurso como objeto de ensino. Na turma pesquisada, o 8º ano, foram trabalhados, pela professora-regente, sobretudo os gêneros *resumo* e *resenha* ao longo de todo o ano letivo. Enquanto o resumo foi explorado no início do ano, duas resenhas foram exploradas ao longo do ano, uma no meio e no final do ano. Estas duas produções partiram de leituras feitas pelos alunos do livro *Noite da espera*, de Milton Hatoum.

Nos *capítulos 5 e 6*, partimos para a descrição e a análise dessas produções. Seguindo a ordem do trabalho realizado pela professora naquele ano da coleta de dados, começamos analisando os resumos. Como se verá, investigamos o movimento de vozes sociais operados pelos alunos ao lidarem com a escrita de um resumo de um texto de divulgação científica. Aspectos que vão desde o apagamento de vozes até a sedimentação/bricolagem e cópia dos dizeres do outro foram descritos e analisados por nós, tomando como base os fundamentos teóricos desenvolvidos sobretudo nos capítulos 1 e 2. Em relação às resenhas, certamente nosso olhar se deteve sobre a construção da argumentação, mas também verificamos movimentos muito semelhantes aos que os alunos fizeram nos resumos – apagamentos, sedimentações/bricolagens etc. –, posto serem, como explicaremos, movimentos mais ou menos transversais na constituição dos gêneros⁹.

No *capítulo 7*, pretendemos, em certo sentido, sintetizar os resultados obtidos nos capítulos 5 e 6, propondo um trabalho que intente mobilizar vozes sociais em produções textuais na escola (ou mesmo em outros contextos de produção), a fim de se otimizar a competência dialógico-discursiva. Nesse sentido, os *gêneros reatores*, como nomeamos, emergem como objetos que, como se verá, permitem maior reconhecimento e mobilização dessas vozes.

⁹ Esta tese tem um propósito primordialmente analítico, por isso, nosso olhar para o *corpus* não é, definitivamente, normativo, mas problematizador, na direção de se buscar uma sistematização dos fenômenos encontrados.

1 (RE)DEFININDO GÊNEROS DO DISCURSO EM BAKHTIN: um retorno *em espiral*

“Continuar a se ocupar dos gêneros pode parecer na atualidade um passatempo ocioso, quando não anacrônico” (TODOROV, 2018, p. 59).

“O estudo do gênero não é novo, mas está na moda” (MARCUSCHI, 2008, p. 147).

Por que se ocupar dos gêneros (discursivos) – enquanto objeto de pesquisa e ensino – hoje? Para esse questionamento, Todorov (2018), mencionado na epígrafe, aventa a possibilidade de tratar-se de um anacronismo falar de gêneros em uma época em que os limites entre eles, se não foram rompidos, foram amplamente postos em xeque. Como expõe o autor, já na década de 70 do século XX, era possível afirmar que o fazer literário, a produção de uma obra, não obedecia à estrita separação aristotélica de gêneros, liquefazendo, inclusive, o próprio conceito clássico de literatura, que atualmente dialoga mais de perto com outros campos da produção humana.

Hoje, esse mesmo debate continua intenso, não apenas no terreno da literatura, mas também na Linguística e em todo o campo das Ciências Humanas, quando se quer compreender as práticas sociais de produção e circulação de discursos na sociedade. Assim, hibridismo, multimodalidade, pluralidade/plurilinguismo, rizoma, entre outros termos, têm sido conceitos recorrentes ao se buscar essa compreensão, o que é efeito, na verdade, de uma modernidade recente, quando a cultura digital ataca diretamente a ideia de linearidade dos textos e aproxima sujeitos do objeto de conhecimento, antes preso em livros, obras acabadas, fazendo, portanto, emergir o que Pierre Lévy (1993) concebe como *conhecimento por simulação*, relativista, no sentido de não ser fixo ou estabilizado no tempo e no espaço.

A seguir, antes de conceituarmos gênero do discurso, tal como assumimos nesta tese, apresentaremos brevemente dois polos importantes que, em certo sentido, têm conduzido grande parte dos debates sobre os gêneros e que perpassarão boa parte de nossas discussões neste trabalho.

De um lado, efeito direto do *relativismo* mencionado, os gêneros são concebidos como categoria fluida, líquida, múltipla, com bordas opacas, ou sem bordas, se levado isso ao extremo, remetendo a categorias muito amplas: não mais o romance ou o conto, por exemplo, mas a Narrativa como grande gênero (cf. MACHADO, 1998, 2001). Decorre disso que não há forma de comunicação que não esteja submetida ao crivo dos gêneros, “tudo” é gênero, inclusive. De outro lado, e opondo-se a essa visão, há quem se embrenhe em uma necessidade

de classificar, (re)categorizar, os inúmeros gêneros que circulam na sociedade, gerando infindas listas, agrupando-os das mais diversas maneiras e criando verdadeiros muros que aprisionam tais objetos, se é que é possível criar barragens aos movimentos da linguagem.

Ou seja, no primeiro caso, o objeto gênero nos escapa devido aos constantes deslizamentos que sofre, dissolvendo quaisquer definições. Somos imersos em um tempo-espaço – *cronotopo* – tão amplo, metafísico por excelência, que não conseguimos apreender qualquer aspecto da realidade social. Ao contrário, o segundo caso leva-nos a um formalismo classificatório dos gêneros, desconsiderando seu trânsito social e as implicações que disso decorre. Em prefácio à obra de Mikhail Bakhtin, Todorov (2003) vai mostrar justamente o que queremos dizer com a visão meramente formalista aqui posta: uma reificação do material linguístico sem levar em conta o funcionamento da língua; é a perspectiva da linguagem sem ancoragem social efetiva.

Embora tanto um *relativismo* que caminha na direção de uma metafísica com alto grau de abstração, quanto um *formalismo* com forte tendência classificatória contenham equívocos sobre o objeto gênero, quando olhamos para a esfera escolar, a segunda tendência, em maior ou menor grau, parece ser a principal sombra que nos cerca. O questionamento de Luiz A. Marcuschi, deduzido da epígrafe de abertura de um capítulo de seu livro sobre o ensino de língua, toca nesta questão e enfatiza a tradição dessas discussões que remonta à Grécia Clássica:

O estudo dos gêneros textuais não é novo e, no Ocidente, já tem pelo menos vinte e cinco séculos, se considerarmos que sua observação sistemática iniciou-se em Platão. O que hoje se tem é uma nova visão do mesmo tema. Seria gritante ingenuidade histórica imaginar que foi nos últimos decênios do século XX que se descobriu e iniciou o estudo dos gêneros textuais. Portanto, uma dificuldade natural no tratamento desse tema acha-se na abundância e diversidade das fontes e perspectivas de análise. Não é possível realizar aqui um levantamento sequer das perspectivas teóricas atuais. (MARCUSCHI, 2008, p. 147).

Assim, os estudos aristotélicos fundam a noção clássica de gêneros: de uma parte, estão os *gêneros literários*, épico, narrativo e lírico, que aparecem em sua Poética, e, de outra, os *gêneros retóricos*, deliberativo, judiciário/forense e epidítico/demonstrativo, que aparecem em sua Retórica e estão diretamente ligados à oratória no processo de fundação da *polis* grega.

Embora não seja nossa pretensão retomar estudos diacrônicos já amplamente efetuados por autores como o próprio Marcuschi (2008) e Rojo (2008) e, um pouco mais recentemente

por Bawarshi e Reiff (2013), cumpre-nos reiterar o fato de que uma perspectiva classificatória¹⁰, amplamente difundida na escola, busca i) selecionar os textos e ii) esmerar-se em dar-lhes um nome, reconhecendo-os como pertencentes a um gênero, segundo certas características fixas. Por essa razão é que se deve problematizar até que ponto há de se falar em “nova visão” que os gêneros hoje adquirem, como o faz o próprio Marcuschi (2008). De qualquer forma, os questionamentos desse autor vão ao encontro, em certa medida, da seguinte pergunta de Todorov (2018, p. 59), que nos alerta sobre o anacronismo do tema: “Todos sabemos que nos velhos tempos dos clássicos havia baladas, odes e sonetos, tragédias e comédias, mas... hoje?”.

Rojo (2008) lança a mesma problemática, com atenção especial ao ensino de língua materna, quando pergunta no título de seu trabalho: *Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium?* A autora problematiza, muito oportunamente, o caráter aparentemente inovador dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), quando esse documento posiciona os gêneros *textuais* como objeto de ensino. E mais uma vez, aqui, questionamos, mais ou menos na mesma direção de Rojo, até que ponto não trata de um retorno a uma perspectiva aristotélica, com vistas a um esmero classificatório e formalista com uns poucos toques funcionalistas, em que o social emerge, no máximo, sob a capa da tão estimada *finalidade* do gênero? Ora, trata-se de um problema complexo que exige forte recorrência à teoria pertinente para delinear melhor teses e conceitos.

Ademais, quando partimos das perspectivas teóricas para as incursões práticas, especialmente a apropriação de gêneros na escola, há hoje uma necessidade premente de investigações mais pontuais no chão da escola para verificar como esses objetos têm sido apropriados. É neste lugar, portanto, que nos colocamos de modo mais pontual e, com relação à forte retomada hoje do tema dos gêneros no Brasil, sobretudo quando se fala de seu ensino-aprendizagem, não há como negar o discurso fundador de Mikhail Bakhtin, como aquele que se posiciona contraditoriamente à tradição aristotélica e lança outras/novas bases sobre o assunto. Obviamente, outras vertentes teóricas, mais ou menos independentes de Bakhtin, têm alcançado grande espaço nas discussões e produções acadêmicas no Brasil, mas, quando se fala de ensino, as teses do autor russo, direta ou indiretamente, ganham centralidade.

Assim, as questões teóricas que dialogam com as perguntas de pesquisa mencionadas na abertura desta tese constituem um retorno *em espiral* à elaboração conceitual de Mikhail

¹⁰ Embora reconheçamos que os estudos classificatórios possam colaborar no sentido de se conhecer e catalogar diferentes tipos de textos em circulação, transpor essa visão classificatória *per se* para a escola desconsidera a historicidade da linguagem, tão necessária em uma perspectiva que dá proeminência às práticas sociais de leitura e escrita.

Bakhtin. Em espiral, porque, ao mesmo tempo em que pretendemos nos reaproximar de algumas definições desse autor para tentar uma reconstituição que atenda a nosso propósito discursivo – e, por isso, obviamente trata-se de um recorte –, voltamo-nos também a conceitos mais pontuais, sobretudo o de *competência dialógico-discursiva*, como aqui denominamos, bem como a outros específicos da ciência linguística, especialmente aqueles relativos ao *funcionamento textual e discursivo* do gênero.

Tomando, portanto, como pressuposto o fato de que a teoria bakhtiniana de gêneros do discurso rompe e avança em muitos aspectos em relação ao que tradicionalmente se estudava, perguntamo-nos quais conceitos presentes no construto teórico de Bakhtin dialogam com esse conceito permitindo sua ressignificação? E, de modo mais preciso, considerando recentes demandas por um posicionamento mais imanente em relação à esfera escolar, questionamos: em que perspectiva teórica a definição de competência discursiva, associada à noção de vozes sociais – heterodiscursividade –, pode permitir-nos adentrar a constituição/construção composicional do gênero produzido pelos alunos? É, portanto, retornando a alguns conceitos-chave em Bakhtin que poderemos compreender melhor a perspectiva de gêneros do discurso que aqui perseguimos.

Partamos, então, da clássica definição bakhtiniana de nosso objeto de interesse: “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2016, p. 12). Ela é o corolário da definição bakhtiniana de gênero e contém ao menos três importantes aspectos que nos importam esclarecer nas próximas linhas: i) os gêneros do discurso são elaborados – *se originam* – no interior de certos campos/esferas sociais de uso da língua; ii) são enunciados, manifestações sociais e históricas da linguagem, e iii) eles possuem, em sua constituição, duas características: adquirem certa *estabilidade*, o que permite, obviamente sua apropriação pelos sujeitos que circulam nas esferas, e só podem ser compreendidos em *relação a* – relativos a – outros gêneros de seu tempo ou de outros tempos.

Considerando, então, os conceitos envolvidos na noção de gêneros do discurso, recorreremos prioritariamente a três textos produzidos no interior do chamado Círculo de Bakhtin que nos permitirão um recorte mais apropriado desse objeto, a saber: *Os gêneros do discurso*, de Bakhtin (2016); *O discurso no romance*, de Bakhtin (2015) e *Marxismo e filosofia da linguagem*, de Volóchinov (2017). O problema da autoria dos textos de Bakhtin e dos outros membros do círculo merece algumas considerações especialmente pelo movimento de retorno teórico que aqui operamos inicialmente.

Muitos autores como Sériot (2010) e Bronckart e Bota (2012) dedicaram ensaios e obras inteiras para tratar da polêmica que, para nós, ganha muito mais enredo policialesco, detetivesco, do que contribui de fato com o propósito aqui posto. As acusações diversas vão desde o fato de Mikhail Bakhtin ter assinado obras que não foram escritas por ele, até a possibilidade de, sequer, ter feito ou concluído um curso superior por falta de provas, como registros de presença ou outros documentos que pudessem comprovar sua formação.

Na verdade, essas questões parecem tendência no início deste século em que estudiosos habitualmente têm retornado a arquivos de grandes pensadores, geralmente *fundadores de discursividades*, para recuperarem algum aspecto não notado no construto teórico deles ou mesmo encontrar alguma peça que possa trazer (novas) luzes às ideias de tais pensadores.

Preferimos, entretanto, o caminho proposto por autores como Silveira et al. (2019) que, ao tratarem de polêmicas que colocam em xeque tanto a autoria de Ferdinand Saussure, quanto seu status de fundador da Linguística Moderna, recorrem à noção de autoria em Michel Foucault para mostrar que, na realidade, Saussure é um *fundador de discursividade*, já que, no percurso das obras a ele atribuídas como autor, há uma tessitura discursiva que nos permite verificar uma discursividade que é (re)construída, retomada, e conclui: “o fundador da Linguística Moderna mais uma vez ocupa o lugar da autoria na condição de agrupamento de discursos. Tal condição rompe a ideia simples de obra e escrita e permite extrapolar a relação entre nome de autor e atribuição”. (SILVEIRA et al., 2019, p. 252).

Algo parecido se dá com Bakhtin. A obra *Marxismo e filosofia da linguagem* – MFL –, por exemplo, central aqui em nossa discussão, embora assinada por Valentin Volóchinov, acreditava-se¹¹ ter sido escrita por Mikhail Bakhtin. Sériot (2010) mostra que, em diferentes momentos, o próprio Bakhtin atribui a si a autoria, a escrita da obra, e em outros a seu amigo Volóchinov. Há ainda quem acredite que autores do Círculo de Bakhtin teriam escrito, por diferentes mãos, a mesma obra e, para a publicação, teriam escolhido algum autor, já que, em tempos difíceis na Rússia do período stalinista, a assinatura de uma obra poderia significar a morte de alguém. De todo modo, o que queremos reiterar com isso é que, para nós, a transversalidade das discussões de Bakhtin nos permite enxergar muito mais coerências que contradições.

A tessitura textual-discursiva bakhtiniana que pretendemos percorrer assenta-se no processo de conceituação dos gêneros do discurso, por isso, a costura proposta por autores como Arán (2014) nos é mais apropriada, já que dá conta de, mais didaticamente, compreender a

¹¹ Hoje é consenso que tenha sido Volóchinov o autor de MFL.

construção de um pensamento complexo. A autora propõe muito apropriadamente uma divisão em três fases da obra de Bakhtin, das quais nos interessam as duas primeiras, em que se localizam os textos que mais referenciamos aqui. *Marxismo e filosofia da linguagem* situa-se na primeira fase de produções do Círculo, que vai de 1919 a 1929 e firma-se especialmente em combater quaisquer visões puristas de língua, como aquela de herança romântica que buscava, por meio de estudos filológicos intensos, descobrir a língua-mãe ou a aclamada identidade nacional de uma língua. Essa proposta do Círculo ia de encontro com o projeto nacionalista de Stálin. É nesse momento, portanto, que surgem as primeiras defesas em favor de uma ética que prioriza uma visão *axiológica* de mundo, segundo o qual um autor, por exemplo, não assume uma posição autoritária sobre o personagem – o herói –, mas uma posição *em relação a* esse personagem, que incorpora vozes sociais muitas vezes conflitantes. É dessa época também a obra sobre Dostoiévski, em que emerge o conceito de *polifonia*.

Em um segundo momento, que compreende o período de produções que vai de 1930 a 1959, o trabalho de Bakhtin centra-se em uma discussão intensa sobre o gênero romance. *Os gêneros do discurso* e *O discurso no romance* pertencem a esse período. Aspectos como a origem do romance e seus desdobramentos até chegar ao romance contemporâneo, com uma intensa pesquisa sobre a construção temático-composicional desse gênero entram na ordem dos trabalhos produzidos nesse período. Arán (2014, p. 17), a respeito do empreendimento das obras desse período, afirma:

Os autores reais mais admirados por Bakhtin – os humoristas ingleses, Dostoiévski ou Rabelais, são aqueles que foram capazes de romper o mito da língua única e mostrar a hibridez de cada enunciado, cheio de matizes e inflexões alheias, de marcas de classe, de gênero, idade ou profissão, ou de incorporar as línguas da praça pública e da feira, e os gêneros carnavalizados.

O último período destacado pela autora, que vai de 1960 até 1975, ano da morte de Bakhtin, compreende uma fase de afirmação de seus conceitos na busca por lançar bases a uma *metalinguística* que romperia os limites da ciência linguística para alçar à constituição do campo das Ciências Humanas. Embora muitos conceitos de Bakhtin aqui ganhem, para Arán (2014), mais consistência e riqueza teórica, não nos interessa diretamente essa discussão epistemológica em torno da obra do autor russo que, a nosso ver, no segundo período aqui resumido, promove um debate profícuo sobre o estatuto socioideológico e heterodiscursivo, dialógico por excelência, da linguagem. Além disso, é importante reforçar que a proposta de sedimentar em momentos a produção de Bakhtin e de outros membros do Círculo permite um

entendimento da coerência no processo de construção teórica de Bakhtin confirmando, por sua vez, a transversalidade de sua posição autoral.

Entretanto, isso não significa que seguiremos cronologicamente, tal qual a autora citada, o retorno teórico que aqui propomos. Tomaremos, antes, a obra *Os gêneros do discurso* como eixo condutor do diálogo tanto com *Marxismo e filosofia da linguagem*, quanto com *O discurso no romance*. Assim, enquanto a conceituação norteadora de gêneros tem sua definição mais acabada na primeira obra, as outras duas corroboram no sentido de nos propiciar (re)construir definições que sustentam a arquitetura em relevo. Desse modo, nas seções seguintes, abordaremos, de modo central, as seguintes problemáticas:

- I. Afinal, de que *social* se trata quando os estudos bakhtinianos falam em gênero do discurso? Ou seja, qual é a relação estreita entre gênero e esfera de circulação? E o que significa afirmar que os sujeitos, ao interagirem por meio dos gêneros, se posicionam responsivamente nessas esferas?
- II. Como se dá efetivamente a constituição interna do gênero, enquanto *enunciado concreto* com características estilísticas, temáticas e *sobretudo composicionais* delimitadoras? Ou seja, como as características internas do gênero respondem diretamente às linhas de força operadas por sua relação com a(s) esfera(s) de circulação?
- III. Em estreita relação com os dois aspectos acima, questiona-se o seguinte: o que são, afinal, as *vozes sociais* – calcadas na definição de *heterodiscurso* –, tão referenciadas hoje à revelia de uma investigação mais profunda do significado dos termos? E como essas vozes ganham materialidade no processo de construção composicional do gênero?

O ensaio de Bakhtin (2016) que traz a clássica definição de gênero do discurso, anteriormente mencionado, foi escrito entre 1952 e 1953, e tendo em sido publicado somente após a morte do autor, em 1978, em uma revista russa, e, posteriormente, em 1979 na França, como adendo de *Estética da criação verbal* (do russo, *Estetika sloviésnovo tvórtchestva*).

O conceito de gênero do discurso nessa obra emerge de uma breve discussão inicial do autor que considera o uso da linguagem no bojo dos campos de atividade humana, ou esferas sociais¹², em que os gêneros surgem como elementos que *condensam práticas sociais*. Está aí,

¹² Os termos campos ou esferas sociais de circulação humanas, de atividades etc. aparecem nas traduções da obra de Bakhtin de modo sinônimo. Aqui, optamos mais pelo segundo uso.

portanto, a primeira grande validade de olhar a comunicação humana sob o prisma dos gêneros: estes objetos são constitutivos da interação e, ao mesmo tempo, a constituem.

Mas quais seriam os traços definidores dos gêneros do discurso, se não é mais sustentável considerá-los segundo uma classificação estanque? Bakhtin vai dizer que eles trazem em sua configuração as marcas de cada esfera onde circulam “não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional” (BAKHTIN, 2016, p. 11-12). Chama-nos a atenção o destaque dado por Bakhtin à construção composicional em relação ao conteúdo e ao estilo do gênero – “mas, acima de tudo, por sua construção composicional”, ele vai dizer. Porém, antes de aprofundar essas características, parece-nos anterior e transversal a necessidade de se definir o *movimento dos gêneros na sociedade*, seu movimento nas esferas de atividade humana.

1.1 O signo ideológico: *reflexão e refração na relação gênero-esfera*

Há um aspecto que é anterior e que, ao mesmo tempo, perpassa importantes conceitos desenvolvidos no Círculo, especialmente o de gênero enquanto construto de uma esfera: a noção de signo ideológico. Em *Marxismo e filosofia da linguagem* (cf. VOLÓCHINOV, 2017), esse signo em sua manifestação concreta – o enunciado –, relaciona-se com a realidade, não somente refletindo-a, mas também *refratando-a*. Ora, se na Física a refração diz respeito a uma mudança de direção de uma onda que incide de forma oblíqua em determinado espaço, por analogia, não é difícil entender que uma característica fundamental da linguagem não é a de produzir um efeito-pastiche, de mera reprodução ou transposição da realidade, mas, necessariamente, (re)direcioná-la, (re)cortá-la. Por essa razão, o gênero em Bakhtin não é um reflexo idealizado da realidade ou da esfera onde ele circula, mas, antes de tudo, um construto de linguagem que constitui essa esfera e por ela é constituído.

Esse último aspecto merece uma observação mais pontual em relação à capacidade de reflexão e refração do signo, já que, como se verá, essa ideia dialoga com o conceito de *voces sociais*. Chama-nos a atenção o fato de que Valentín Volóchinov reposiciona a ideia de signo que, como dissemos, é ideológico e materializado na interação discursiva. O autor combate qualquer tese que apresente a ideologia como aspecto ligado à consciência, no sentido psicológico, individual. Antes, reforça sua concepção interacional ao enfatizar que o signo ideológico é materializável/materializado nas relações discursivas, como bem nos afirma:

O ideológico em si não pode ser explicado a partir de raízes animais, sejam elas pré- ou supra-humanas. Seu verdadeiro lugar na existência está em um *material sógnico* específico, que é social, isto é, criado pelo homem. A sua especificidade está justamente no fato de que ele existe entre indivíduos organizados, de que representa o seu meio e serve como *médium* para a comunicação entre eles.

Um signo só pode surgir em um *território interindividual*, que não remeta à natureza no sentido literal dessa palavra. O signo tampouco surge entre dois *Homo sapiens*. É necessário que esses dois indivíduos sejam *socialmente organizados*, ou seja, componham uma coletividade – apenas nesse caso um meio sógnico pode formar-se entre eles. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 96-97, grifos do autor)

É a partir dessa concepção que entendemos o fato de que o signo realiza um duplo movimento de refletir e refratar a esfera onde ele ocorre na forma de gêneros. Assim, por exemplo, o romance de Dostoiévski – ou o romance russo na virada do século XIX para o século XX – ao mesmo tempo em que *reflete* características culturais de ascensão da classe burguesa, *refrata* ideologicamente as mesmas características pela inserção da voz social do personagem proletário/operário em embate com vozes mais elitizadas e as vozes do narrador e do autor, que ora se distanciam, ora se aproximam dos personagens emitindo julgamentos valorativos¹³. A análise caminha, então, muito mais no sentido de mostrar o romance como arena de disputas de vozes, de lutas de classe. Narzetti (2013, p. 379-380) desenvolve, mais de perto, essa ideia sobre como Volóchinov concebe a reflexão e a refração do signo:

Voloshinov entende que todas as classes são capazes de produzir suas ideologias, representando suas condições de existência materiais, e que essas ideologias travam lutas num processo dialético. As perspectivas de classe entram em luta no campo ideológico por meio dos signos que são constituídos de índices sociais de valor impressos neles por essas classes. No entanto, para Voloshinov, essa luta não é travada em igualdade de condições: a ideologia dominante tenta apagar índices sociais de valor heterogêneos, visando estabilizar aqueles que respondem a seus interesses.

A autora segue os passos de Voloshinov, ao relacionar reflexão e refração do signo à perspectiva marxista de luta de classes. Assim, segundo ela, embora reflexão e refração sejam movimentos constitutivos da linguagem humana – havendo sempre um e outro –, a refração

¹³ Para uma análise dessa relação de vozes na prosa, sugerimos a leitura da parte III de *Marxismo e filosofia da linguagem* (VOLÓCHINOV, 2017), em que são analisados os discursos direto, indireto e indireto livre sob uma perspectiva socioideológica. Também em obras de Bakhtin (cf. BAKHTIN, 2002, 2003, 2015) há análises dessa natureza, mas na obra de Volóchinov há ancoragem maior com a característica reflexiva e refratante do signo, que queremos ressaltar.

ocorre de modo mais evidente no discurso das classes dominantes, já que estas buscam a “distorção, ilusão, deformação” (NARZETTI, 2013, p. 380) da realidade – manifestação ideológica – e cabe às classes proletárias a identificação e reversão desse processo. Ou seja, há um grau de refração do signo que se torna cada vez mais intenso e evidente quando se aproxima dos discursos dominantes. Portanto, na leitura de Narzetti (idem), refração tem a ver com mascaramento, com estratégias de ocultamento da realidade, com opacidade da realidade.

Faraco (2009) critica o fato de esse conceito não aparecer bem desenvolvido na obra do autor russo, destacando especialmente a ausência de clareza em relação ao modo como se dão esses *graus de refração* e como esses graus se relacionam com as diversas classes sociais revelando suas *verdades sociais*, sobretudo a do proletariado. No entanto, essa noção de reflexão e refração como constitutiva do signo e, conseqüentemente, da linguagem, precisa ser depreendida de uma leitura atenta que costure o pensamento de Volóchinov encontrando uma definição mais pontual na relação entre *signo – ideologia (reflexão/refração) – luta de classes*. Entretanto, nas obras do próprio Círculo de Bakhtin esses conceitos são reatualizados conforme nuances determinadas pelo contexto teórico.

Machado (2021) busca pontos convergentes entre o que Volóchinov conceitua como refração e reflexão do signo e a ideia de que a ideologia é geradora de formas no romance polifônico, como concebe Bakhtin (2002). Embora reconheça os conceitos dos autores russos como complementares, há, em certo sentido, um distanciamento da noção de *refração* calcada na luta de classes. Segundo a autora, os conflitos entre heróis e personagens, e entre estes e o narrador e o autor “emergem sob a forma de acentos que distinguem, qualificam e enunciam os diferentes pontos de vista em confronto” (MACHADO, 2021, p. 132). Relendo Bakhtin, a autora não abandona o aspecto socioideológico inerente à conceituação do Círculo, mas amplia noção de refração ao dizer que se trata de uma impressão acentual, uma orientação valorativa do autor, do herói, do narrador, não reduzindo, pois, sua conceituação à ideia de lutas de classes:

Enquanto na reflexão a significação se aproxima da referência, na refração se articula um movimento que se abre em possibilidades previsíveis e imprevisíveis de significação. [...]

Se, por um lado, a formulação da ideia reflete um contexto de pensamento único dominado pelo movimento centrípeto no universo monológico, ao dirigir-se para o outro, a ideia reage e se expande em diferentes posicionamentos centrífugos, ampliando as fronteiras enunciativas da dialogia. (MACHADO, 2021, p. 132-133)

Assim, a reflexão pode ser compreendida como efeito da inserção do sujeito no discurso, na esfera social, por meio de gêneros, que refletem as características dessa esfera. Ao mesmo tempo, entretanto, em que o sujeito interage na/com a esfera, refletindo-a, ele também a refrata por meio de pontos de fuga e (re)direcionamento de seu dizer, sempre construído na alteridade, como palavra que responde a contrapalavras e se abre a outras, decorrendo disso tonalidades específicas.

Há, então, pelo menos, duas posições claras a respeito de como se pode conceber a ideia de reflexão e refração do signo ideológico: uma, que se acerca mais da ideia de Volóchinov e toma a luta de classes como motor de um processo que se dá a partir do escamoteamento pela classe dominante e das tentativas de desvelamento pela classe proletária; e outra, defendida por Machado (2021), por exemplo, que amplifica e ressignifica a primeira, ao considerar a refração uma força centrífuga marcada pela (re)acentuação/pelos múltiplos pontos de vista materializados nos gêneros. Ainda assim, mesmo com a divergência entre essas duas visões, há de se considerar o fato de que *é constitutivo da linguagem* os movimentos de aproximação (reflexão) e redirecionamento/ressignificação (refração) da significação que se constrói no processo de produção dos gêneros discursivos.

A título de exemplo, podemos tomar, de modo bem geral, a conceituação de *discurso direto* por Volóchinov (2017). Diríamos com esse autor que, nas narrativas medievais, há um claro distanciamento das vozes do herói, do narrador e do autor, que não dialogam entre si. É um processo meramente reflexivo em que o herói, enquanto personagem acabado, age dentro de limites pré-estabelecidos pelo autor – aquele que detém o domínio sobre a narrativa. Já o romance polifônico refrata a sociedade de consumo, burguesa, fazendo emergir o discurso direto reificado, em que o herói, personagem inacabado, dialoga com outras vozes sociais.

Ora, se não há um reconhecimento inicial das vozes sociais que poderão compor a tessitura do gênero produzido, e se a partir desse reconhecimento não se souber fazer dialogar tais vozes, colocando-as em relação de harmonia ou de conflito/embate (refração), não pode haver efetiva apropriação das capacidades de se produzir gêneros.

1.2 As três dimensões socioideológicas do gênero

Fica evidente, a partir do que foi discutido antes, que a noção de signo ideológico é fundante da noção de gênero do discurso enquanto construto socioideológico de linguagem e, por sua complexa definição, merece um recorte que reposicione o conceito conforme o que aqui

pretendemos. Nesta seção, portanto, faz-se necessária uma aproximação mais pontual da relação entre o gênero e a esfera, a começar pela própria ideia levantada por Bakhtin de que é a *função social* nos processos de comunicação humana o aspecto que faz emergir “novos” gêneros:

Uma função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e certas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis. (BAKHTIN, 2016, p. 18)

O autor continua suas considerações sobre a noção de social, ou de função social de comunicação, ou mesmo de esfera e interação na segunda parte de seu texto, revisitando uma discussão persistente em sua obra e nos escritos do Círculo, a saber: aquela que trata de posicionar-se contra a concepção individualista de interação presente, principalmente, em autores como Wilhelm Humboldt e Karl Vossler. A Humboldt, faz-se uma forte crítica à separação entre pensamento e comunicação como se o primeiro, superior às categorias da linguagem humana, surgisse antes e independentemente das interações humanas. A Vossler, critica-se a visão *expressiva* de linguagem e, por isso, individualista, em que os sentidos se dariam no espírito do falante, independente, pelo menos em um primeiro momento, das ressonâncias sociais desses sentidos expressivos.

Embora haja trabalhos hoje que revisitam e recolocam as interpretações que Bakhtin faz desses autores, entendemos que, no contexto do autor russo e tendo em vista seu empreendimento teórico, as críticas significam um posicionamento do autor sobre a complexa relação da língua(gem) com o social e o histórico, enquanto lugares de interação tanto marcado no *agora*, presentificado, quanto no *grande tempo*, lugar das culturas, em que as produções de linguagem humana saltam do tempo cronológico e alçam um lugar na cultura. Sobre o (re)direcionamento de Bakhtin à ideia de interação/comunicação, o autor afirma o seguinte na sequência de seu texto:

Nos cursos de linguística geral (inclusive em alguns tão sérios quanto o de Saussure) aparecem com frequência representações evidentemente esquemáticas dos dois parceiros da comunicação discursiva – o falante e o ouvinte (o receptor do discurso); sugere-se um esquema de processos ativos de discurso no falante e de respectivos processos passivos de recepção e compreensão do discurso no ouvinte. Não se pode dizer que esses esquemas sejam falsos e que não correspondam a determinados momentos da realidade; contudo, quando passam ao objetivo real da comunicação discursiva eles se transformam em ficção científica. De fato, **o ouvinte, ao perceber e**

compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-o para usá-lo, etc. (BAKHTIN, 2016, p. 24-25, grifos nossos).

Desse modo, o autor caminha na direção de delimitar a noção de enunciado, como produto forjado na/pela interação humana, em situações concretas de comunicação. Mas como se constituiriam tais interações, se não bastam falante e ouvinte para se acreditar estar diante de um processo interacional? Ou seja, antes mesmo de se compreender a atividade dos sujeitos no processo interacional, em termos de atitude responsiva ante enunciados, como Bakhtin e o Círculo definem a *interação*?

É evidente, portanto, que a ideia de *interação* não é periférica nos estudos bakhtinianos e precisa ser mais bem examinada, já que, tanto esse termo, quanto os termos *situação de comunicação*, *contexto social* etc. podem sofrer deslizos conceituais, ante a amplitude e variedade de definições e aplicações que podem alcançar. Assim, neste recorte que estamos propondo fazer, dividimos três âmbitos estruturantes do modo como os gêneros se relacionam com os aspectos socioideológicos característicos das esferas onde circulam. Para isso, voltamos a Volóchinov (2017) que concebe, em um primeiro momento, o fato de que as relações sociais existentes se dão entre as *bases da sociedade* e suas *superestruturas*, sobretudo a ideologia, e, em um segundo momento, interessa-nos o conceito de *interação discursiva* para, ao final, procedermos a uma síntese.

A *primeira importante definição* apresentada pelo autor do Círculo decorre da noção de signo ideológico, como já discutimos antes, e que se dirige para a realidade, sendo “capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante [...] O campo ideológico coincide com o campo dos signos” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 93). Disso decorre um exemplo bem ilustrativo dado pelo autor, de que um simples pão, mero produto de consumo, pode ser transformado em signo ideológico quando se torna símbolo religioso, ao lado do vinho, usado nos sacramentos cristãos. O autor continua afirmando que não há um apagamento completo da fronteira semântica entre o *pão* como produto de consumo e o *pão* como símbolo religioso. O que há, então, é uma *refração*, uma reacentuação, como explicamos no item anterior, ao se transferir de um campo a outro a ideia de *pão*. Há atribuição de significação (que é sempre ideológica), (retro)alimentada pelo campo religioso. Sendo assim, não há como escapar de uma questão crucial que vai perpassar toda a obra do Círculo de Bakhtin: o que é ideologia? E qual sua relação com a linguagem e, mais especificamente, com os gêneros?

Se até o momento ignorava-se, em certa medida, a questão da ideologia, ou a concebiam como periférica, ao se tratar os gêneros do discurso como objeto de investigação, ao retornar à obra do Círculo, percebemos a necessidade premente de revisitar esse conceito que, para os autores russos, se confunde com a própria ideia de signo. A ideologia, embora não seja uma noção cunhada primeiramente por Marx no fim do século XIX, mas por filósofos anteriores a ele, aparece nos trabalhos do grupo de Bakhtin por influência do pensador alemão. Na verdade, o grupo teve contato intenso com os pensamentos neokantiano e marxista, como fontes para desconstruir a noção idealista de língua, tal como preconizada pelos românticos antecessores. O grupo de Bakhtin foge do psicologismo que atribui certo caráter individual, ligado à consciência do indivíduo, à noção ideologia, e foca na exterioridade, no social – alteridade – como escopo de definição desse conceito:

O que o idealismo e o psicologismo ignoram é que a própria compreensão pode ser realizada apenas em algum material *sígnico* (por exemplo, no discurso interior). Eles desconsideram que um signo se opõe a outro signo e que *a própria consciência pode se realizar e se tornar um fato efetivo apenas encarnada em um material sígnico*. A compreensão de um signo ocorre na relação deste com outros signos já conhecidos; em outras palavras, a compreensão responde ao signo e o faz também com os signos. Essa cadeia da criação e da compreensão ideológica, que vai de um signo a outro e depois para um novo signo, é única e ininterrupta: sempre passamos de um elo *sígnico*, e portanto material, a outro elo também *sígnico*. Essa cadeia nunca se rompe nem assume uma existência interna imaterial e não encarnada no signo. (id., p. 95, grifos do autor)

Essa perspectiva relacional de linguagem se estenderá por todo o texto de Volóchinov e pela obra de Bakhtin e se constitui um posicionamento contrário à ideologia romântica e ao psicologismo de que falamos. O filão neokantiano faz-se presente ao se localizar o signo no interior de um *sistema de relações* – sociais – em que um signo só se constitui por aproximar-se (refletir) e distorcer (refratar) outros signos, como já desenvolvemos acima. Estamos, por isso, no âmbito da ideologia, esse jogo de ocultamento, de escamoteamento das relações sociais de significação. Trata-se, portanto, de um “cruzamento de interesses sociais multidirecionados nos limites de uma coletividade *sígnica*, isto é, *a luta de classes*” (Ibid., p. 112, grifos do autor). Ou seja, não há neutralidade no processo de significação, mas conflitos, embates, problematizações, refrações. Na manifestação verbal, essa estratégia de ocultamento, de desvio dos significados, se manifesta, segundo o autor, por meio da *palavra*, primeira unidade concreta pela qual o signo ideológico se realiza. Diz Volóchinov (2017, p. 113):

Essa dialética interna do signo revela-se na sua totalidade apenas em épocas de crises sociais e de mudanças revolucionárias. Em condições normais da vida social, essa contradição contida em todo signo ideológico é sempre um pouco reacionário, em uma espécie de tentativa de estabilizar o momento anterior do fluxo dialético da formação social, ou seja, de enfatizar a verdade de ontem como se fosse a verdade de hoje.

Depreende-se, pois, que, segundo o autor, a ideologia – dominante – em condições ditas normais da vida social, isto é, na ausência de crises sociais evidentes, opera no sentido de estabilizar conflitos, de produzir no imaginário social a ideia de “neutralidade” e eternidade da verdade, mas em que espaços essa constituição sógnica ideológica *emerge*? Nas/por meio das superestruturas sociais, como a religião, a moral, a política, o direito, a cultura. E onde ela *funciona*? Nas bases, na infraestrutura social, quer seja: na *interação discursiva*, a segunda dimensão social de atuação dos gêneros.

Em relação ao conceito de interação discursiva, importante para o Círculo, ele aparece associado ao funcionamento social das esferas/dos campos de circulação dos sujeitos que elegem formas de comunicação, os gêneros discursivos, para atuarem. Nesse ponto da discussão, Volóchinov desloca-se de um campo mais amplo de definição da ideologia para um lugar mais imanente da relação social-discursiva, e o qual vai denominar *situação social mais próxima*. Por buscar compreender esse contexto de interações discursivas mais imediato, é que o autor vai cunhar a expressão *ideologia do cotidiano* como sendo “todo o conjunto de vivências da vida e expressões externas ligadas diretamente” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 213). E prossegue:

Os sistemas ideológicos formados – a moral social, a ciência, a arte e a religião – cristalizam-se a partir da ideologia do cotidiano e, por sua vez, exercem sobre ela uma forte influência inversa e costumam dar-lhe o tom. [...] A ideologia do cotidiano insere a obra em uma dada situação social. A obra passa a ser ligada a todo o conteúdo da consciência e é percebida apenas no contexto dessa consciência atual. A obra é interpretada no espírito desse conteúdo da consciência (da consciência daquele que percebe) e é elucidada por ele de modo novo. (Ibid., p. 213-214)

Há aqui uma definição de ideologia que não se alinha a uma visão estritamente marxista, uma vez que é concebida como uma produção de discursos entre sujeitos socialmente posicionados na interação aqui e agora. É, portanto, *a atuação da ideologia no aqui e agora que (re)atualiza uma obra, um texto, dá-lhe uma nova entonação*. Nesse sentido, ideologia está presente em todo engendramento da sociedade *concreta*. Ela emerge das *práticas sociais*

cotidianas, práticas não transparentes e nem mesmo neutras, mesmo que muitas vezes silenciosas, em que posições conflituosas problematizam a realidade.

A partir dessas conceituações, chega-se à imbricada relação entre ideologia e esferas de circulação humanas, definidas pelo autor como *formações ideológicas*. A ideologia do cotidiano, então, penetra essas esferas/formações sociais, afeta-as e por elas é afetada, provocando transformações sociais:

Antes de conquistar seu espaço na ideologia oficial organizada, as novas forças sociais emergentes primeiramente encontram expressão e acabamento ideológicos nas camadas superiores da ideologia do cotidiano. É claro, no processo de luta, no processo de penetração gradual nas formações ideológicas (na imprensa, na literatura, na ciência), essas novas tendências da ideologia do cotidiano, por mais revolucionárias que sejam, sofrem a influência de sistemas ideológicos já formados, assimilando parcialmente as formas acumuladas, as práticas e as abordagens ideológicas. (Ibid., p. 215)

Há tanto um instante de estabilização dessas esferas, quanto um movimento de mudança, de transformação, mas essas esferas jamais são estáticas no tempo e no espaço. Nota-se também que, nessa segunda instância de definição do gênero em relação à esfera, mais uma vez emergem a força centrípeta – de reflexão –, estabilizadora de significações, e a força centrífuga – de refração –, transformadora de sentidos, como já mencionamos. É por isso que as formações ideológicas se institucionalizam e, por isso, muitas vezes, afirma-se que uma esfera é uma institucionalização de certos discursos cunhando-se expressões como esfera jornalística/midiática, esfera escolar, esfera acadêmica, esfera familiar, esfera científica, esfera artístico-literária etc.

É no interior dessas esferas que os sujeitos de linguagem agem, produzem discursos, enquanto *posição* na interação discursiva. *Estamos no terceiro âmbito da definição da relação gênero – esfera*: o lugar dos sujeitos interagentes. Trata-se de uma posição porque a palavra não lhe pertence por inteiro, mas é tomada pelo sujeito de empréstimo. Assim, nas relações sociais mais próximas, isto é, na situação concreta imediata, os *participantes sociais imediatos*, considerando sua posição social, manifestam um *ponto de vista*, uma *entonação* específica, em relação a essa palavra que, agora, ganha o estatuto do que o autor vai chamar de *enunciado*, e que será a base estrutural de compreensão do gênero em Bakhtin, como veremos melhor adiante. Assim, exemplificará o autor, até mesmo o choro de um bebê ganha status de posicionamento social quando é dirigido à mãe, e esta, em sua posição de sujeito, o *responde*.

Na realidade, seguindo os princípios da construção conceitual da dimensão sociológica da linguagem, Volóchinov segue utilizando o termo *gêneros cotidianos* para definir como os participantes da situação imediata, mais próxima, e, por isso, cotidiana, interagem verbalmente no bojo de um contexto ideologicamente marcado:

Cada situação cotidiana recorrente possui uma determinada organização do auditório e portanto um determinado repertório de pequenos gêneros cotidianos. Em todo lugar, o gênero cotidiano se insere em uma determinada via da comunicação social, sendo um reflexo ideológico do seu tipo, estrutura, objetivo e composição social. O gênero cotidiano é uma parte do ambiente social: da festa, do lazer, da conversa na sala de visitas, na oficina etc. Ele entra em contato com esse ambiente que o limita e define em todos os seus aspectos interiores. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 222)

Na sequência, o autor vai falar em *gêneros ideológicos*, não para opô-los aos gêneros cotidianos, mas para mostrar a presença de gêneros mais complexos que circulam em esferas menos espontâneas, como o ambiente jurídico, político etc. De toda forma, são os sujeitos posicionados que se inscrevem na esfera por meio dos gêneros cotidianos e/ou ideológicos¹⁴ e, inscritos na esfera, podem refratá-la e produzir efeito transformador sobre a história.

Assim, nesses três âmbitos definidores do diálogo gênero-esfera, tem-se a complexa relação entre o que é da ordem do posicionamento do sujeito e, ao mesmo tempo, da ordem do que já está inscrito no social e, por conseguinte, na história, antes mesmo da existência biológica desse sujeito, que a ideologia se funda, se constitui e é constituída. Ou seja, há um contínuo relacional entre os participantes imediatos em situações imediatas aqui e agora e as estruturas mais profundas da sociedade, situadas no *grande tempo*:

Essa situação mais próxima e os participantes sociais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais do enunciado. As camadas mais profundas da sua estrutura são determinadas por ligações sociais mais duradouras e essenciais, das quais o falante participa. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 207).

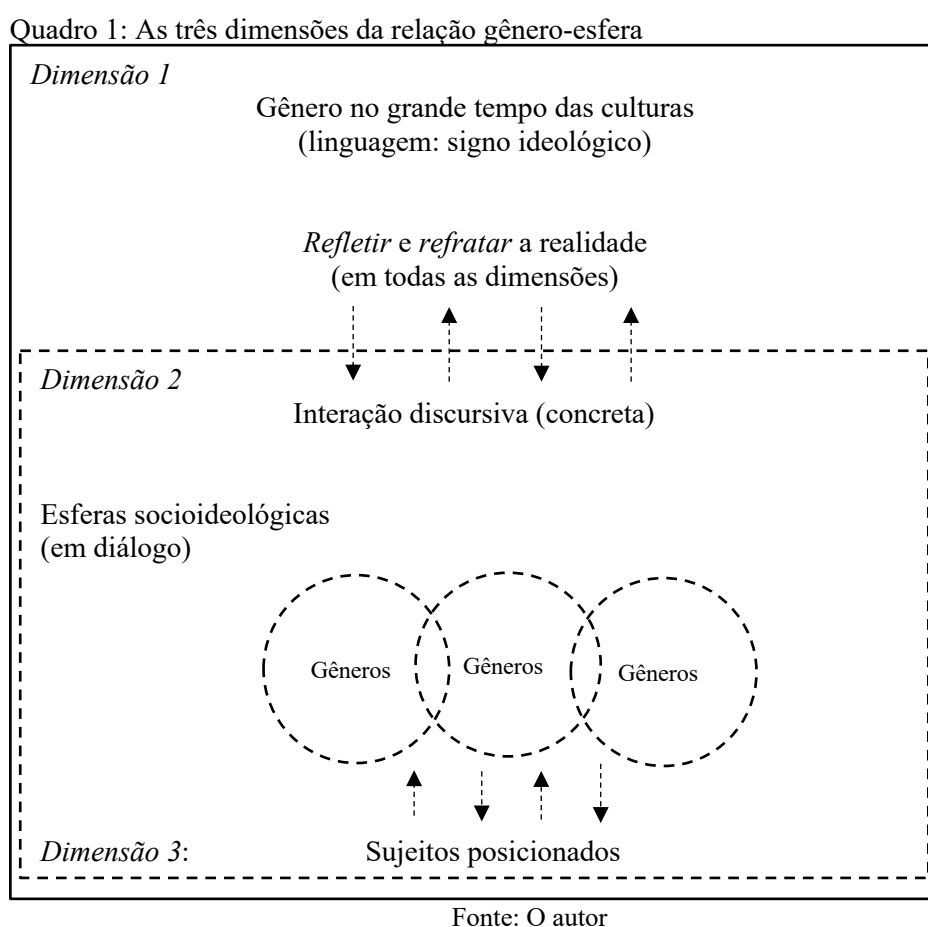
Após essa primeira retomada em espiral desses conceitos, é possível sintetizar as três dimensões da relação entre gêneros e esferas:

¹⁴ Essa discussão sobre *gêneros cotidianos* e *ideológicos* é um prenúncio, a nosso ver, do que será denominado por Bakhtin no início da década de 1950, duas décadas após a publicação de MFL, de *gêneros primários* – do cotidiano, mais espontâneos – e *gêneros secundários* – mais complexos, produzidos em situações mais institucionalizadas e, privilegiadamente, mediadas pela escrita. É importante reforçar, no entanto, que o próprio Bakhtin considera todos os gêneros, sejam primários ou secundários, como sendo *ideológicos* (cf. BAKHTIN, 2016, p. 15).

- a) Em um primeiro nível, mais abrangente, os gêneros são um construto histórico da linguagem humana. Estão dispostos na cultura. Estamos falando de uma condição elementar e indissociável que os gêneros possuem de guardar as marcas da história humana. A título de breve exemplo, basta ver as análises de Bakhtin sobre o aparecimento do romance polifônico como espaço que permite a emergência do personagem inacabado, o funcionário público pobre, o “homem supérfluo”, no dizer do autor, inconcebível em uma visão de mundo calcada nos ditames de uma sociedade absolutista idealista. Ou seja, o romance polifônico efetuou um furo no tempo ao imprimir na prosa as transformações do homem moderno. O gênero no momento de emergir preserva/estabiliza/reflete historicamente características da esfera onde circula, mas, em determinado grau, transforma/pluraliza/reacentua/refrata a esfera, inscrevendo seu lugar no tempo, ou no grande tempo. O gênero *conta uma história*.
- b) Em um segundo nível, há uma configuração mais imanente da *esfera socioideológica*, uma vez que estamos no nível das *interações discursivas concretas*. É o lugar do *aqui* e do *agora*, como dito acima, do espaço presentificado, em que os grupos sociais estabelecem seu repertório de *formas discursivas* da comunicação ideológica cotidiana, os gêneros discursivos em uso. O gênero é uma *estrutura discursiva*, por meio da qual os sujeitos *dialogam*, no sentido de *diálogo* dado em Bakhtin, sob coerções do *regime sociopolítico*, como denomina Volóchinov. A esfera é, nesse sentido, um *lugar* de enlace social e o gênero é o porto de chegada e partida, onde se dão as trocas, onde os sujeitos se comprometem uns com os outros, se relacionam com as normas sociais, ora apropriando-se delas – refletindo-as –, ora contestando-as e contradizendo-as – refratando-as. É neste nível das interações concretas que há o movimento no sentido de (trans)formar o social, de problematizar as ideologias dominantes. Neste âmbito, *o gênero expõe – e revela – as interações sociais*.
- c) No último nível, está a esfera social manifestada sob o *ponto de vista* dos sujeitos que nela circulam. É o nível da criação, do *tom* discursivo dado aos temas em discussão. Obviamente, criação aqui não é um ato individual, monológico, mas subjetivo: “o sentido da entonação da sensação interior de fome dependerá tanto da situação mais próxima da vivência quanto da posição social geral daquele que passa fome” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 207). Nesse nível, os sujeitos, embora alienados a uma formação ideológica, a uma esfera, refletindo-a, não deixam de dar cor, tonalidade com diferentes graus de precisão, diferenciação, refratando-a. Nessa perspectiva, “não pode

haver vivência sem ao menos uma orientação social valorativa [...] A vivência da fome pode possuir tons de apelo ou de propaganda” (Ibid., p. 208), por exemplo, de modo que, em função de posicionamentos, os gêneros são mobilizados para atenderem a um *projeto discursivo* – de apelo, protesto, pedido de socorro etc. – dos sujeitos em ação. Neste último domínio, *o gênero aparelha sujeitos*, o gênero é um lugar de *debate de pontos de vista*.

Vejamos o esquema abaixo que ilustra essa relação entre gênero e esfera nos três níveis definidos:



Vale reforçar o que viemos dizendo desde o início: as três dimensões estão em relação estreitamente dialógica sempre em movimentos de refletir e refratar pontos de vista dos sujeitos – suas vozes – que, na interação discursiva, se posicionam mediados pelos gêneros. Estes, por sua vez, além de permitir que os sujeitos ajam aqui e agora, também os colocam em diálogo com o (grande) tempo das culturas.

Para este trabalho, como se verá, esses conceitos nortearão o modo como analisaremos a atuação dos alunos ao produzirem seus textos por meio de gêneros. Os verbos que encapsulam

as três dimensões da relação do gênero com a esfera, *contar* uma história; *expor* as relações socioideológicas e *aparelhar* sujeitos posicionados em relação a outros sujeitos e à cultura, nos servirão de fundamento para tomar a escrita desses alunos como um complexo tecido de vozes sociais que ora são apagadas, ora postas em relevo em diferentes graus.

Em conclusão, tendo buscado revisitar a relação entre o gênero e a esfera nas obras de autores do Círculo, resta-nos ajustar a lupa para achegarmos ao lugar mais pontual de nosso interesse: o modo como as *vozes sociais* interagem na composição dos gêneros, evidenciando ou não a *competência dialógico-discursiva* de quem produz. Mas, antes, dois caminhos precisam ser percorridos se quisermos chegar a esse ponto fulcral: encarar o aluno como *sujeito* em uma perspectiva a um só tempo *dialógica e discursiva* e compreender mais de perto como os gêneros se constituem internamente enquanto *enunciados concretos*.

1.3 O sujeito-aluno

“O sujeito bakhtiniano não faz simplesmente a mediação entre mente e mundo, ou pelo menos o faz de modo muito particular: o sujeito age”. (RENFREW, 2017, p. 48)

O movimento que fizemos até aqui tentou efetuar deslocamentos em dois níveis: primeiro, desviando de qualquer sociologismo que parta de visões deterministas sobre a linguagem e, segundo, tangenciando noções que olhem para o gênero essencialmente como um material linguístico-formal, sendo a ideia constitutiva de sujeito, agente/atuante na interação discursiva, que, em nossa concepção, nos permitiu esse movimento.

Não faz parte de uma preocupação central do Círculo de Bakhtin discutir a noção de sujeito como se faz desde meados do século XX. Alastair Renfrew chega a defender uma tese mais incisiva de negação do Círculo ao tema, preferindo os termos *autor* e *herói* da atividade estética:

Bakhtin não está de todo confortável como os termos que usamos para caracterizar a significação mais ampla de sua obra inicial, “eu” e “outro”. Nem “sujeito-objeto”, nem “eu-outro” facilitam o salto para além da observação da vida necessária ao desenvolvimento do programa bakhtiniano; isso vai requerer uma concentração na relação entre um “autor” e um “herói”, termos que devem ser entendidos tanto literal quanto figurativamente (RENFREW, 2017, p 65)

A “obra inicial” a que se refere é *Para uma filosofia do ato responsável*, escrito mais ou menos entre 1920 e 1924, de cunho filosófico, diferindo em certa medida das obras posteriores ancoradas na atividade estética. Compreendemos a intenção de Renfrew em discutir os conceitos bakhtinianos levando em conta o contexto em que foram elaborados, mas não vemos aí mudança conceitual radical, antes um contínuo entre os aspectos éticos e estéticos, um contínuo dialógico entre a vida e a arte.

Por esse motivo, preferimos a abordagem de Sobral (2006; 2017) que nos mostra a conceituação de ato, atividade e evento totalmente imbricada com a ideia de sujeito da/na interação concreta. O ato nesse sentido não seria meramente um fazer físico, mas um *devoir* – vir-a-ser – que realiza a potência. Assim, o sujeito transforma a potência – condição do existir humano – em ato na relação com outros sujeitos situados na interação real e concreta: “Bakhtin propõe um agente que vê seu ponto de vista, exotopicamente, a partir desse mesmo ponto de vista, composto com base em suas relações com outros sujeitos que lhe conferem o necessário, e sempre fluido, acabamento” (SOBRAL, 2017, p. 18). O autor nos mostra o esforço operado por Bakhtin e o Círculo no sentido de superar a ideia transcendental (metafísica) de ato e idealista de sujeito. É, portanto, na alteridade – das relações concretas – que o sujeito vai se constituir.

A alteridade pressupõe outro conceito bakhtiniano que mencionamos acima: o de *responsividade*, ou capacidade de resposta à interpelação do outro, inerente à interação. Ora, essa capacidade de resposta se liga também a questões éticas de ação do sujeito, quer dizer, ao responder o outro, o sujeito também se responsabiliza eticamente e, após uma cuidadosa verificação terminológica de termos que poderiam compor tanto a noção de ato-responsivo quanto de ato-responsável, o autor chega ao termo *responsabilidade*:

O ato “responsável” envolve o conteúdo do ato, seu processo, e, unindo-os, a valoração/avaliação do agente com respeito a seu próprio ato, vinculada com o pensamento participativo [...] Assim, a experiência no mundo humano é sempre mediada pelo agir situado e avaliativo do sujeito, que lhe confere sentido a partir do mundo dado, o mundo como materialidade concreta. [...] Portanto, o agir do sujeito, sem negar a realidade dada do mundo, também o postula ou, no caso do estético, o cria. (SOBRAL, 2017, p. 21-22)

Veja-se, então, que a *responsabilidade* como característica do agir do sujeito possibilita-nos vislumbrar sujeitos em movimento, “criativos”, que se inscrevem e assinam o ato sempre e necessariamente sob condições da relação com o *outro* – alteridade – e com a historicidade que lhe constitui.

Essa conceituação é base para a rejeição de categorias como a de *assujeitamento* (cf. SOBRAL, 2006), no sentido de se elidir a subjetividade em nome de discursos que apenas atravessam os sujeitos sem serem processados, em alguma instância, por estes. Além disso, recusa-se a ideia de uma individualidade subjetiva que ilusoriamente concebe o sujeito como totalmente livre. Não se trata de fazer ressurgir o espectro do sujeito cartesiano, mas de reconhecer que os sujeitos – também – atuam, no dizer de Possenti (2009), *fora do arquivo*. Esse autor, partindo de conceitos da Análise do Discurso de linha francesa, em certo sentido vai ao encontro dessas considerações, mostrando-nos sua dificuldade em aceitar a noção de assujeitamento pelo reducionismo que comporta, reconhecendo, inclusive que, em seus avanços, a AD buscou incluir outros fatos e hipóteses no intuito de ampliar o diálogo com outros campos de estudos:

Uma das passagens mais esclarecedoras que já vi sobre a relação entre língua e discurso é a seguinte, de Maingueneau (1987, p. 12): a AD “afirma... a dualidade radical da linguagem, a um só tempo integralmente formal e integralmente atravessada pelos embates subjetivos e sociais”. A aceitação de uma tese como esta permite que pesquisas de natureza diversa carreguem água para moinhos comuns. Por exemplo, a pesquisa de formas sintáticas não se torna excludente em relação à historicidade dos sentidos, mesmo que, por hipótese, se descobrisse que há formas sintáticas universais. (POSSENTI, 2009, p. 79)

Trata-se de um reconhecimento de que os sujeitos são constitutivamente históricos e atuantes e, por essa razão, ao se remeter à ideologia, como já dissemos, precisa-se fazê-lo com o verbo no presente, já que ela é atualizada no processo de estratificação dos discursos em (de/em)bate, ou seja, no *heterodiscurso*, como explicaremos melhor adiante.

Aliada a essa ideia de *responsabilidade* como aspecto que delimita a relação intersubjetiva, faz-se necessário tecer algumas considerações sobre a noção de autoria, elaborada por Bakhtin (2003), sobretudo a ideia de *exterioridade*, ou o *excedente de visão/exotopia*.

Embora seja um conceito que em Bakhtin aparece ajustado à teoria estética – campo literário –, a noção de *exotopia* parece-nos muito passível de aplicabilidade a outras formas de comunicação humana. Para o autor russo, a cultura estética moldura a vida, pontua e desenha o mundo a partir de uma posição axiológica e essa posição, por sua vez, só pode ser ocupada na fronteira entre a vida e a arte. É neste ponto que faz sentido falar em *autor-criador*, ou aquele do processo – do momento – de construção artística. Ou seja, ao se dar o efeito de acabamento da obra, esse autor-criador é reconduzido a seu lugar de pessoa – autor-pessoa. Por isso, Bakhtin

criticará posturas como aquelas em que um autor tenta exercer controle sobre o que está escrito, ainda que essa escrita contenha sua assinatura: “Por isso, o artista nada tem a dizer sobre o processo de sua criação, todo situado no produto criado, restando a ele apenas nos indicar a sua obra” (BAKHTIN, 2003, p. 5). Procedendo assim, Bakhtin rompe com ideias como a de “dono da obra artística” e, em certo sentido, dá ao leitor lugar privilegiado, horizontal, na relação com atividade estética.

A partir dessas reflexões, Bakhtin define o autor como “o agente da unidade tensamente ativa do todo acabado, do todo da personagem e do todo da obra, e este é transgrediente a cada elemento particular desta” (BAKHTIN, 2003, p. 10). O ponto aqui recai sobre o fato de o autor se constituir em uma relação *tensa* com a personagem. Em outros termos, o autor “deve tornar-se *outro* em relação a si mesmo” (id., p. 14). Sobre esse aspecto, Faraco (2017, p. 46) apresenta um exemplo interessante, a partir das próprias considerações de Bakhtin, sobre a constituição das personagens em Dostoiévski:

Em Dostoiévski, a incompletude (o não acabamento) do ser humano no plano da vida se converte – pela primeira vez na história literária (segundo Bakhtin) – na inconclusibilidade estético-formal do herói. A peculiaridade do herói, no melhor Dostoiévski, está no fato de ele manter um núcleo inacabado e irresoluto; de ele resistir ao seu acabamento estético.

Assim, a personagem não redimida em Dostoiévski provoca um efeito de inacabamento não apenas sobre nós, mas também sobre o próprio autor-criador, que não domina nem encarcera os significados de sua obra. Nesse sentido, há um tensionamento, um embate provocado entre autor e herói que desvela as estratificações sociais, especialmente aquelas decorrentes da assunção das sociedades capitalistas. Ainda sobre essa tensão, Sobral (2006, p. 82) vai dizer que “o evento estético pressupõe, para realizar-se, ‘duas consciências que não coincidem’”. Mas essa exterioridade seria uma exclusividade da obra literária? Certamente não, pois em qualquer ato de produção discursiva há orientação valorativa, posição axiológica. É como diz Faraco (2017, p. 43): “Ao escrever uma autobiografia, o escritor precisa se posicionar axiologicamente frente à própria vida, submetendo-a a uma valoração que transcenda os limites do apenas vivido”. Bakhtin vai mostrar, inclusive, que o inacabamento é um pressuposto humano, de abertura a nós mesmos e ao outro. Não é perceptível que neste ponto da discussão sobre o sujeito e sobre o autor há direta relação com as noções de *reflexão* e *refração* do signo ideológico e do gênero em relação à esfera, tratadas acima? Para nós, é evidente que as

atividades intersubjetivas pressupõem aproximação e distanciamento em diferentes graus e esse posicionamento se dá sempre em relação às vozes dos outros.

Escrever um texto ou uma obra, nesse sentido, é um ato axiológico de busca na direção de um (entre)lugar que possibilita uma ressignificação de identidades. Por isso, é uma atividade que remete, por analogia, à angústia de Penélope que, para lidar com a espera do incerto retorno de Odisseu, tece uma mortalha durante o dia e desfaz o trabalho à noite. Schneider (1990)¹⁵, ao tratar a questão do plágio nas sociedades modernas, questiona os limites da relação entre aquele que escreve e aquele que lê e produz “novos” textos, nomeando de *angústia da influência* a contradição posta pela modernidade entre a impossibilidade de produzir algo novo – original – e a grande possibilidade de nos apropriarmos em maior ou menor grau do que o outro disse:

Falo de plágio, ora dando ao termo a definição estrita de um procedimento – desonesto – de escritura, ora a extensão a toda uma série de questões que concernem ao sujeito do pensamento e da escritura: quem pensa o que se pensa em uma relação a dois? Quem fala quando um diz? Quem escreve, o autor ou o outro? [...]

A hipótese subjacente à minha reflexão é a de que este trajeto constitui a dificuldade de escrever, **cujo ponto de partida seria um pensamento “plagiário” generalizado e, o de chegada, um autor singular** (SCHNEIDER, 1990, p. 37-38, grifos nossos)

Vejamos: é uma questão da ordem do apre(e)nder. Michel Schneider dá estatuto de sujeito do *ato* de escrever não apenas àquele (especialista, por exemplo) que “domina” as práticas sociais que tomam a escrita de modo central, mas também e especialmente àqueles postos em situações de aprendizagem, os alunos. Estes são, portanto, sujeitos que inicialmente estando às voltas com as dificuldades impostas pela escrita, aliena-se à voz do outro, como sobrepondo-se a ela, em uma espécie de “pensamento ‘plagiário’”, para, em etapas posteriores, vir a emergir, quem sabe, a singularidade autoral. Ora, se esse movimento pressupõe construção autoral e, com efeito, construção da competência discursiva, como trataremos a seguir, no seu estado “plagiário”, o grau de refração pode ser incipiente, mas não deixa de se fazer presente, já que é constitutivo da linguagem.

Mas é mesmo possível admitir haver esse movimento de reflexão e refração no “discurso plagiário”? Poderíamos pensar que sim, se considerarmos, como dito, que até mesmo a cópia é processo inicial de inscrição do sujeito nas esferas – em nosso caso, a esfera escolar. Entretanto,

¹⁵ Trataremos mais pontualmente de algumas considerações desse autor ao falarmos da produção do resumo pelos alunos da escola pública pesquisada.

precisa-se ir além, superar o estado plagiário, na medida em que o sujeito precisa se distanciar do discurso do outro e se posicionar, de modo a produzir outras significações.

Diante do que se discutiu, não podemos analisar as atividades do aluno sem antes o considerarmos *sujeito* nas práticas escolares que se posiciona singularmente ante as coerções da esfera escolar quando produz textos. Decorrente disso, e tomando os conceitos desenvolvidos até aqui, podemos definir essa posição sujeito-aluno sob dois aspectos:

- *O sujeito-aluno é o que age com/sobre/ a partir (de) a linguagem.* Isso vai contra posicionamentos que enxergam a escola – pública – como instituição lugar de reprodução de desigualdades, como defendem Bourdieu e Passeron (2013), já que, no contexto delineado por tais autores, os alunos são meros reflexos imediatos de suas condições sociais e econômicas, ou seja, não agem efetivamente. Em Mussalim e Batista (2021), propusemos uma alteração desse ponto de vista, já que ele amarra nossos esforços quando queremos ver emergir um sujeito-aluno que efetivamente produz – e não reproduz – textos. Rancière (2017) denuncia esse sociologismo que toma a igualdade como meta a alcançar. Essa igualdade que aponta para o consenso como pilar da democracia é denunciada como falaciosa pelo filósofo francês e contém um paradoxo fundamental: não seria contraditório uma sociedade que mira no *consenso*, na igualdade, como fim da democracia velar tanto como tem feito hoje pela autonomia individualista acima de tudo? (cf. RANCIÈRE, 1996). Na realidade, é basilar na democracia, vai desenvolver o autor, o *dissenso*, o conflito engendrado no bojo de instituições que tomam a argumentação e a análise como pontos de partida para o (re)aparecimento do sujeito. Concepções educacionais que levem em conta a ideia de um aluno como “ser autônomo” tentam, falsamente, pregar a ideia de que o avesso da reprodução é levar o aluno a ser “independente”. Na verdade, esse discurso da autonomia do aluno emerge muito mais como escamoteamento de um problema que seu enfrentamento necessário. São, em essência, dois lados de uma mesma moeda o *assujeitamento* e a *autonomia*, já que, em ambos os casos não se chega a lugar algum: descobre-se tanto a impossibilidade de um sujeito dono de si quanto a impossibilidade de um sujeito inativo. Há aqui, portanto, a necessidade de um deslocamento urgente da noção dominante de aluno e de escola – pública – brasileira.

- *O sujeito-aluno – precisa ser visto – como um “vir a ser” autor.* A capacidade do sujeito escrevente de saber situar-se responsivamente em relação às vozes sociais que se articulam na composição do gênero escolhido é um exercício a longo prazo que precisa ser apropriado nas/desde as atividades escolares. É um longo e complexo trabalho sempre no sentido de se apropriar de capacidades mais refinadas, de desvelar e produzir de sentidos, materializados em gêneros, que refletem e refratam socioideologicamente a realidade.

Desse modo, tendo em vista os aspectos relativos à natureza da esfera social de onde emergem as condições de produção de gêneros e à caracterização do sujeito enquanto elemento singular que (inter)age nas situações discursivas, cumpre debruçar-nos sobre a noção de gênero do discurso, enquadre social e histórico que constitui esses sujeitos e por meio dos quais estes agem.

1.4 Enunciados concretos

“Toda comunicação é preche de resposta”
(BAKHTIN, 2016, p. 25).

As considerações anteriores sobre a base sociológica e singular da linguagem, que precisa ser levada em conta quando se olha para os gêneros, ganha corpo na definição de gênero como *enunciado concreto*. Olha-se aqui para a forma, não no sentido dado pelos formalistas tão criticados por Bakhtin e o Círculo por considerarem a expressão humana pela palavra um ato individual, mas, ao contrário dessa posição monológica, os estudiosos russos optam pela noção de *dialogismo*, enquanto princípio constitutivo da língua.

Nesse sentido, o enunciado concreto alcança o status de gênero nas interações discursivas, aquelas em que sujeitos interagem *no aqui e agora*, sofrendo coerções ideológicas e posicionando-se ante elas, como amplamente discutido na seção anterior. Esse princípio intersubjetivo recebe o nome de *diálogo* e é nas obras dos anos seguintes que o conceito passa a integrar reiteradamente a ideia de gênero, sobretudo nos textos mais orientados para área da ciência linguística como *Os gêneros do discurso* e *O discurso no romance*. Entretanto, vale reforçar, são ideias que já apareciam desde o início no Círculo, como se percebe abaixo:

O problema do diálogo passa a atrair cada vez mais a atenção dos linguistas, tornando-se às vezes o foco central de seus interesses. Isso pode ser explicado pelo fato de que a unidade real da linguagem (*Sprache als Rede*), como já

sabemos, não é o enunciado monológico, mas a interação de, pelo menos, dois enunciados, isto é, o diálogo. No entanto, o estudo produtivo do diálogo pressupõe uma análise mais profunda das formas de transmissão do discurso alheio, pois elas refletem as tendências principais e constantes da *percepção ativa do discurso alheio*; tal percepção também é fundamental para o diálogo. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 251-252)

Logo, com o que vimos até aqui, podemos dizer que o dialogismo se dá justamente nos processos de apropriação, concordância, discordância, escamoteamento do discurso do outro em nosso discurso, e todo esse processo possui *acabamento, conclusibilidade*, no âmbito do enunciado – a concretização/materialização dos discursos. O diálogo concreto emerge desse jogo de vozes sociais em conflito e jamais pode ter qualquer significado plástico e mecânico que enxerga o diálogo como um simples ato fisiológico ou de mero contato entre dois indivíduos. Mas como essas vozes sociais – discurso alheio – são materializadas em enunciados? E como um enunciado entra na cadeia discursiva e se articula, ou melhor, dialoga com outros enunciados? Questionamos com o autor e reconhecemos em Bakhtin (2016) pistas importantes para uma resposta.

O primeiro caminho para se chegar à estruturação do enunciado no interior dos gêneros é compreender a complexa relação dialógica existente entre *gêneros primários e secundários*. Estes, conforme o autor, em seu processo de constituição, se apropriam daqueles. Ou seja, os gêneros secundários, mais complexos, emergem em esferas/ campos de atuação mais formais “relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – ficcional, científico, sociopolítico, etc.” e “incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples)” (BAKHTIN 2016, p. 15). Vejamos bem que não se trata aqui de mera transposição *ipsis litteris* de uma forma mais simples, como a conversa de salão ou familiar ou mesmo a galhofa/a piada, mas de uma complexa incorporação de formas mais simples em um romance e, uma vez incorporados, apagam-se os limites linguísticos evidentes entre essas formas mais espontâneas e o romance como um todo, restando nesses gêneros secundários, como diz o autor em nota de rodapé (cf., BAKHTIN 2016, p. 31), apenas *cicatrizes* desses limites.

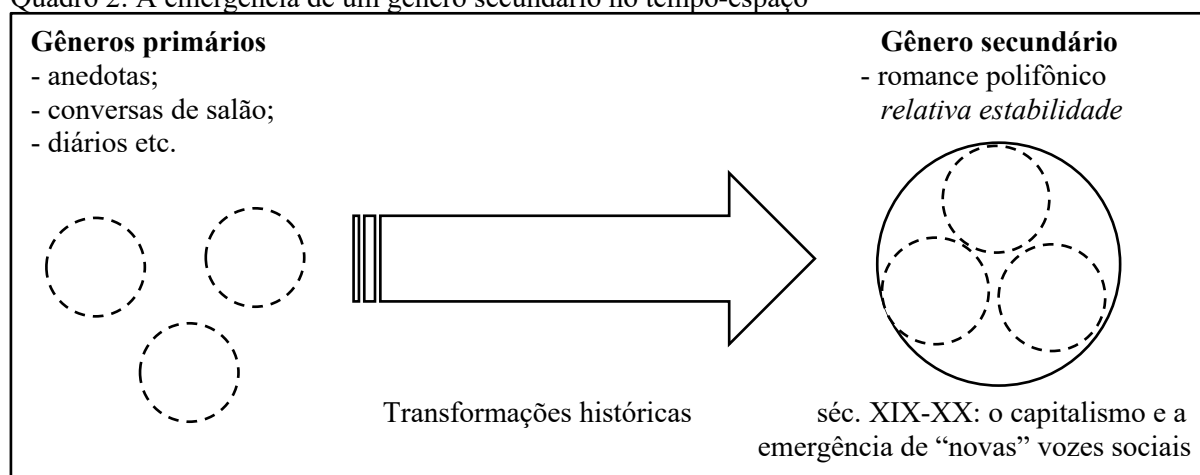
O que acontece, para Bakhtin, é que esses enunciados concretos primários trazem/carregam as características ideológicas do lugar histórico de onde vieram e modificam um “novo” gênero mais complexo, sendo por este também transformado. Por isso, trata-se de um diálogo – ideológico em sua concepção:

A diferença entre os gêneros (**ideológicos**) primário e secundário é imensa e essencial, e é por isso mesmo que a natureza do enunciado deve ser descoberta

e definida por meio da análise de ambas as modalidades; apenas sob essa condição a definição pode vir a ser adequada à natureza complexa e profunda do enunciado [...] A própria relação mútua dos gêneros primários e secundários, bem como o processo de formação histórica dos últimos, lançam luz sobre a natureza do enunciado (e antes de tudo sobre o complexo problema da relação de reciprocidade entre linguagem e ideologia, linguagem e visão de mundo)”. (BAKHTIN, 2016, p. 15-16, grifo nosso)

No esquema a seguir, procuramos representar essa relação entre os gêneros primários e secundários, evidenciando as transformações – as refrações – pelas quais os gêneros primários podem passar a fim de darem origem a um gênero, no caso, o gênero mais estudado por Bakhtin, o romance que, vale lembrar, carrega em sua constituição as marcas – cicatrizes – daqueles. É importante não deixar de mencionar o fator socioideológico crucial que entra nesse processo de (trans)formação dos gêneros. No caso do romance, como lembra bem o autor russo, foi a emergência do capitalismo que rompeu os limites precisos entre escravo e senhor, abrindo caminho para um novo homem, aquele dos embates, dos conflitos de classe e permitiu a estabilização desse novo gênero secundário. Vejamos o esquema:

Quadro 2: A emergência de um gênero secundário no tempo-espaço



Fonte: o autor

Olhando mais internamente para o gênero, chegamos, enfim, a sua caracterização como *enunciado concreto com estilo, tema e composição próprios*, estabilizados no tempo-espaço por meio dos *usos* que os sujeitos fazem do gênero em determinada(s) esfera(s). Na esteira dessa discussão, Bakhtin vai lançar a ideia (mencionada na epígrafe que abre esta seção) cuja principal característica dialógica do enunciado é sua *responsividade*, ou seja, “cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte” (BAKHTIN, 2016, p. 25). O autor vai mostrar, então, que o

discurso ganha forma no *enunciado*, e este, quando produzido, pertence *momentaneamente* a um *sujeito do discurso*. O sujeito, por sua vez, sempre suscitará respostas a seu dizer, quando outros participantes da interação tomam a palavra e reelaboram os enunciados que lhe chegaram. E assim sucessivamente.

É essa responsividade que vai conferir limites ao enunciado, e dela depreendem-se duas características básicas: a *alternância entre sujeitos* e a *conclusibilidade/ o acabamento*. No caso da *alternância dos sujeitos do discurso*, um enunciado produzido, concretizado, é sempre um posicionamento do sujeito no elo com outros enunciados já concretizados por outros sujeitos e com enunciados responsivos, aqueles que ainda irão se posicionar ante esse enunciado presentificado. Essa alternância, por sua vez, não pode se confundir apenas com as mudanças de turno em uma conversação entre dois falantes, mas, mesmo que Bakhtin não negue a possibilidade de se verificar o que ele chama de alternância entre sujeitos nos bate-papos, por exemplo, há posicionamentos, pontos de vista ideológicos na cena dialógica, e é quando o sujeito marca posição que, finalmente, se dá essa alternância.

Assim dito, vale perguntar com o autor: como se dá a alternância de sujeitos especificamente nos gêneros secundários, se há maior distanciamento dos sujeitos nestes gêneros por serem amplamente mediados pela escrita? Bakhtin (2016) afirma que é justamente esse grau maior de distanciamento dos gêneros secundários a sua característica primordial, já que as razões de sua complexidade incidem sobre os diferentes graus de relação entre os sujeitos que deles se utilizam.

Diretamente relacionada a essa alternância está a *conclusibilidade/o acabamento* do enunciado, que aponta para certa *inteireza* do enunciado, sua capacidade de suscitar respostas. Mais uma vez, estamos diante de uma característica que não pode ser compreendida de forma estanque, já que há um contínuo entre aqueles gêneros mais abertos à “criação”, em que os limites são bem mais relativos e inconclusos, como no romance, e aqueles em que quase não se admite resposta, por estarem alocados em esfera muito padronizadas, no dizer de Bakhtin, como as esferas das ordens militares, oficiais, menos passíveis de reelaboração.

Essas duas características do enunciado *concreto*, a alternância dos sujeitos no espaço-tempo e seu acabamento mais ou menos relativo, vão delinear o gênero discursivo em uso pelos participantes da interação e são três os elementos que nos permitirão acessar a estruturação discursiva do gênero em si: seu *tema*, seu *estilo* e sua *construção composicional*. De maneira geral, tudo o que viemos dizendo até aqui está condensado nessas três categorias definidoras de

gênero, de modo que as apresentaremos como síntese do que pretendemos retomar de Bakhtin. Além disso, vale enfatizar, são definições transversais às obras do Círculo.

O *conteúdo temático*, ou simplesmente *tema*, será definido como uma orientação valorativa concreta, isto é, marcada histórica e socialmente. Conseqüentemente, os gêneros veiculam e correspondem “a temas típicos, por conseguinte, a alguns contatos típicos dos significados das palavras com a realidade concreta em circunstâncias típicas” (BAKHTIN, 2016, p. 52). Como vimos, na situação concreta reacentuamos, ressignificamos, atualizamos nos gêneros as ideologias. O romance polifônico convoca temas que antes não povoavam esse gênero, por exemplo, e, por essa razão, o tema é uma concretização, uma presentificação, de significações. É uma

transferência da palavra de um contexto valorativo para outro. [...] Os novos aspectos da existência que passam a integrar o horizonte de interesses sociais e que são abordados pela palavra e pelo *pathos* humano não esquecem dos elementos da existência integrados anteriormente, mas entram em embate com eles, reavaliando-os, alterando o seu lugar na unidade do horizonte valorativo. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 237-238).

O tema não se confunde, portanto, com o *assunto* ou o *tópico do texto*, mas é uma resposta às vozes sociais em diálogo/embate na sociedade concreta.

O *estilo* é outro conceito intensamente debatido nas obras do Círculo, especialmente porque os autores russos o contrapõem à ideia de *expressão* como concebem estudiosos românticos e outros como Vossler. O Círculo de Bakhtin alega que, do modo como tratam a questão, dão atenção ao lado individualista, monológico, do enunciado. Assim, os aspectos fraseológicos, lexicais, entre outros, acabam por ser analisados sob um prisma expressivo estanque da língua, longe da perspectiva dialógica da noção de enunciado em Bakhtin. É por essa razão que o autor defenderá que o estilo não pode ser objeto de estudo isolado dos gêneros: “as mudanças históricas dos estilos de linguagem estão indissolúvelmente ligadas às mudanças dos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2016, p. 20).

Quando, então, há mudança, passagem de um estilo de um gênero a outro, há uma transformação tanto desse estilo quanto do gênero em questão (cf. BAKHTIN, 2016, p. 21). Esta é uma das bases para se compreender, por exemplo, o movimento dialógico operado no encontro e na apropriação dos gêneros primários pelos gêneros secundários por sujeitos do discurso: há, nessa apropriação, como dissemos, um embate entre estilos que acaba por renovar e criar um (novo) gênero. Veja-se, então, que a ideia daquilo que é tido por *novo*, a noção de *criação*, não sofre rejeição radical em Bakhtin e isso o distancia de muitos autores

estruturalistas e materialistas que rejeitam cabalmente a ideia de *criação*. No entanto, o ato criativo aqui está ligado a um posicionamento de sujeitos que, como dissemos antes, é uma construção histórica, um ponto de vista valorativo que, de modo criativo, capta, catalisa discursos sociais emergentes. Foi o que fez, segundo Bakhtin, Rabelais no início do Renascimento, por meio da parodização do discurso sagrado da Idade Média, e Dostoievski que, às portas do século XX, põe em relevo a luta/o embate de vozes do homem burguês com o homem supérfluo – o funcionário pobre –, ambos ocupantes da sociedade capitalista moderna.

A *construção composicional*, último aspecto caracterizador do gênero e, para Bakhtin, o mais relevante dos três no sentido de absorver os outros dois, liga-se primeiro às formas da língua – seleções lexicais, recursos fraseológicos etc. – que, na interação discursiva, ganham novo estatuto na materialidade do enunciado:

O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e – *o que é de especial importância* – de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc. (BAKHTIN, 2016, p. 18).

Nessa citação, o autor se esforça por nos mostrar que os três elementos aparecem imbricados no gênero, mas é evidente que a construção composicional ganha destaque. Aqui, fala alto seu filão linguista, sem abandonar, é claro, os aspectos sociológicos e filosóficos que se aliam em seus estudos sobre a linguagem. Apesar disso, os estudos que Bakhtin realiza sobre o romance não evidenciam muito como essa construção composicional materializa as vozes sociais no gênero. Ou seja, como mostraremos adiante, seus estudos, por exemplo, sobre o discurso direto, indireto e indireto livre evidenciam os discursos em embate no contexto de elaboração do romance, como o discurso burguês *versus* o discurso camponês/ proletário, mas não nos esclarecem como tais discursos foram materializados no processo de composição do gênero para produzirem efeito.

Ainda assim, é necessário compreendermos melhor como Bakhtin olha para o gênero discursivo que ele escolheu para pesquisar – o romance – tendo em vista seu olhar mais minucioso, voltado à constituição interna do gênero. Para isso, buscaremos no conceito de *heterodiscursividade* ou *vozes sociais*, amplamente desenvolvido em *O discurso no romance* (BAKHTIN, 2015), respostas a esse olhar mais pontual de Bakhtin sobre o gênero. Por sua vez, é nessa última definição da arquitetura teórica do gênero que delineamos melhor o que pretendemos focalizar quando tratamos da competência dialógico-discursiva.

1.5 O heterodiscurso: vozes sociais dialogando no gênero

*O romance é um heterodiscurso social artisticamente organizado, às vezes uma diversidade de linguagens e uma dissonância individual. A estratificação interna de uma língua nacional única em dialetos sociais, modos de falar de grupos, jargões profissionais, as linguagens dos gêneros, as linguagens das gerações e das faixas etárias, as linguagens das tendências e dos partidos, as linguagens das autoridades, as linguagens dos círculos e das modas passageiras, as linguagens dos dias sociopolíticos e até das horas (cada dia tem sua palavra de ordem, seu vocabulário, seus acentos), pois bem, a estratificação interna de cada língua em cada momento de sua existência histórica é a premissa indispensável do gênero romanesco: através do heterodiscurso social e da dissonância individual, que medra no solo desse heterodiscurso, o romance *orquestra* todos os seus temas, todo o seu universo de objetos e sentidos que representa e exprime. O discurso do autor, os discursos dos narradores, os gêneros intercalados e os discursos dos heróis são apenas as unidades basilares de composição através das quais o heterodiscurso se introduz no romance; cada uma delas admite uma diversidade de vozes sociais e uma variedade de nexos e correlações entre si (sempre dialogadas em maior ou menor grau). Tais nexos e correlações especiais entre enunciados e linguagens, sua fragmentação em filetes e gotas de heterodiscurso social e sua dialogização constituem a peculiaridade basilar da estilística romanesca, seu *specificum*. (BAKHTIN, 2015, p. 29-30, grifos do autor).*

A longa citação que abre este último item define heterodiscurso de maneira precisa e nos serve de síntese do construto teórico dos gêneros em Bakhtin que vimos buscando realizar neste capítulo. Por isso, os conceitos aí presentes merecem ser destacados a fim de pontuarmos as profundas relações da ideia de heterodiscurso com toda a teoria bakhtiniana de gênero.

É importante observar que esse conceito surge de modo central em *O discurso no romance*, texto escrito por volta de 1930, obra que cronologicamente se coloca antes da escrita de *Os gêneros do discurso*. Além disso, como aponta Paulo Bezerra no *Prefácio* desta obra (cf. BEZERRA, 2015), vale ressaltar que o autor a produziu em condições muito excepcionais, já que estava em processo de decesso no Cazaquistão. No entanto, esse texto só seria publicado com cortes e adaptações do original no ano da morte do autor, em 1975, no volume *Questões de literatura e estética*. Assim, apenas em 2012 na Rússia, e no Brasil em 2015, o texto integral seria publicado¹⁶.

Essa breve consideração sobre o contexto de publicação de *O discurso no romance* nos serve para compreendermos que a Teoria de Gêneros proposta por Mikhail Bakhtin em *Os gêneros do discurso* na década de 1950 compõe de fato apenas a introdução de uma obra maior

¹⁶ Essa obra está sendo trazida diretamente do russo e sendo decomposta em três volumes. O livro que aqui usamos, por nome *Teoria do romance I: a estilística*, de 2015, é o primeiro deles.

não concluída pelo autor, como atestam prefaciadores em Bakhtin (2016). Por essa razão, ficamos questionando durante a leitura do texto do autor como seria uma análise sua tendo em vista seu olhar “de dentro”, mais microestrutural. A partir desse questionamento, percebemos que o princípio dialógico, que articula os enunciados no interior de um gênero, encontra melhores explicações na ideia de *heterodiscurso* e nos exemplos retirados da própria análise do romance russo.

Ainda é importante esclarecer os dois motivos de preferirmos o uso do termo heterodiscurso pelo termo polifonia. Em primeiro lugar, o termo polifonia foi cunhado pelo autor ainda em sua primeira fase de elaborações no interior do Círculo entre 1919 e 1929, especialmente na obra sobre Dostoievski, *Problemas da obra de Dostoievski* (cf. BAKHTIN, 2002). Nesta obra, o conceito de polifonia, ou de romance polifônico, não deixa de relacionar-se à ideia de vozes sociais e emerge em oposição à noção de romance monológico. A este conceito associam-se as ideias de autoritarismo, burocracia, já que no romance de Dostoievski, estão ancoradas noções de inacabamento, alternância de sujeitos etc. Além disso, o conceito de polifonia está diretamente relacionado à relação do autor, ou melhor, da *posição de autor* da obra literária em relação ao narrador e às personagens, e com elas constrói vozes equipolentes. Por isso, como diz Bezerra (2017, p. 195), “o autor do romance polifônico não define as personagens e suas consciências à revelia das próprias personagens, mas deixa que elas mesmas se definam no diálogo com outros sujeitos-consciência, pois as sente *a seu lado*”, isto é, nunca o autor se coloca acima das vozes dos personagens, mas em uma relação horizontal com elas.

E é justamente neste ponto que a noção de *heterodiscurso* amplia, em nossa concepção, a ideia de vozes sociais, pois, em *O discurso no romance*, Bakhtin não dá foco à ideia de que as vozes são equivalentes, mas amplia a noção e reconhece de modo mais evidente a existência de vozes estratificadas, em que algumas exercem pressão sobre outras, *forças centrípetas*, ao passo que há processos interacionais em que, no interior dos gêneros, emergem vozes que rompem, visam à dispersão das vozes socialmente dominantes: são as *forças centrífugas*. Essa mesma distinção é reconhecida por autores como Faraco (2009), que afirma ser necessário distinguir os dois conceitos no construto teórico de Bakhtin e atesta: “confundir esses termos limita, por exemplo, a percepção de que os discursos que circulam socialmente têm peso político diferenciado” (FARACO, 2009, p. 78). Obviamente, não é prudente dizer que as noções de polifonia e heterodiscursividade são opostas. De modo algum. São, isso sim, conceitos em desdobramento, em elaboração, na obra bakhtiniana, de modo que a ideia de heterodiscursividade parece tanto reconhecer a existência de vozes equipolentes, quanto vozes

estratificadas e em embate. Busquemos, então, nas próximas linhas, uma definição mais detalhada do conceito.

A primeira grande definição proposta na citação que abre este item é que o heterodiscurso é uma *diversidade de linguagens* e ao mesmo tempo uma *dissonância individual*. Ou seja, os enunciados convocados para arquitetarem o romance se compõem de vozes sociais em diálogo que refletem e refratam posicionamentos para alçarem novos dizeres. Heterodiscurso, portanto, é a voz do outro em concordância, discordância, embate, com outras vozes. Outra definição que daí emerge é a de ideologia constitutiva da noção de dialogismo amplamente definida no início dos trabalhos do Círculo. Isto significa que os *temas-tendência*, os temas sociopolíticos em debate em uma época, estratificam internamente tanto o romance quanto os outros gêneros. É isso que Bakhtin chamou acima de *movimento do tema através das linguagens*. Nesse movimento, ocorrem fragmentações dessas vozes sociais, produzindo novas leituras, outras possibilidades de significar o mundo, como já dito.

Mas esse movimento de vozes em conflito ocorreria de modo tão evidente em todos os gêneros? A resposta de Bakhtin é não. Há, para ele, gêneros que visam a uma centralização cultural e permitem pouco movimento de vozes sociais, enquanto há aqueles que estratificam a linguagem, se apropriam das línguas mais periféricas da sociedade e as colocam ao lado daquelas consideradas privilegiadas, dominantes. Trata aqui, com já apresentamos, do embate entre as *forças centrípetas*, aquelas das cúpulas socioideológicas, e as *forças centrífugas*, aquelas localizadas “no mundo baixo, nas farsadas e tablados do teatro de feira [...] onde todas as ‘línguas’ eram máscaras e não havia uma pessoa linguística autêntica e indiscutível” (BAKHTIN, 2015, p. 42-43). O romance, para o autor, seria, por excelência, o gênero que condensaria esse jogo de forças que lutam por descentralizar discursos dominantes, centralizadores, canônicos.

Para o autor, mesmo os gêneros muito estáveis (formação/saudação militar, audiência jurídica, por exemplo) em situações concretas cederiam espaço a certas tonalidades mais expressivas (uma saudação mais calorosa, uma despedida mais fria), revelando que há um sutil movimento heterodiscursivo de transformação. Logo, é nesse sentido que Mikhail Bakhtin investiga os efeitos da *parodização* no processo de destronamento de discursos elevados:

Esses gêneros, particularmente os elevados, oficiais, apresentam um alto grau de estabilidade e coação. [...] Mas também aqui é possível uma reacentuação dos gêneros, característica da comunicação discursiva em geral; assim, por exemplo, pode-se transferir a forma de gênero da saudação do campo oficial para o campo da comunicação familiar, isto é, empregá-la com uma

reacentuação irônico-paródica; com fins análogos pode-se misturar os gêneros das diferentes esferas. (BAKHTIN, 2016, p. 40).

Essa reacentuação trata justamente da presença do heterodiscurso, da inserção da voz do outro, no discurso posto/socialmente recorrente. É, assim, um duplo processo de *apropriar-se* – efetuar escolhas – de dizeres em circulação nas esferas sociais e *colocá-los em diálogo* em um gênero, reacentuá-los, dar a eles certa *orientação valorativa nova*. No primeiro caso – o recorte dos discursos, das vozes –, temos o processo de *enformação*, como nomeia Bakhtin (2015), e, no segundo caso – a orientação valorativa dessa apropriação –, temos a *molduragem*: “nesse corte, o processo de formação ideológica do homem é um processo de assimilação seletiva das palavras dos outros” (BAKHTIN, 2015, p. 135).

Mas, afinal, como tudo isso se dá no ponto de vista de Bakhtin sobre o gênero – romance? A título de exemplo, citaremos aqui uma análise do autor sobre trechos do romance *Pais e filhos* do autor russo Ivan Turguêniev. De modo geral, trata-se de uma história sobre um pai, Nikolai Pietróvitch Kirsánov, homem russo representante de uma cultura em decadência na Rússia czarista, de fazendeiros e camponeses, e seu filho, Arkadi, que deixou a família para estudar fora e chega com seu mentor, Bazárov, homem formado em medicina e dedicado às novidades da ciência moderna emergente principalmente na Europa. Nesse sentido, o romance é um lugar, como vai dizer Bakhtin, de luta de pontos de vista, de visões de mundo. De um lado, um pai com uma visão romântico-bucólica, camponesa, aristocrática de mundo, e, de outro, o filho recém-chegado de um colégio, influenciado pelas ideias positivistas em voga. Esse conflito é expresso na composição do romance. Vejamos dois trechos citados e analisados por Bakhtin:

“Ele começava a sentir uma secreta irritação. Indignava sua natureza aristocrática, o desembaraço absoluto de Bazárov. *Esse filho de médico não só não se acanhava como até respondia de modo descontínuo e a contragosto, e nos sons de sua voz havia qualquer coisa de grosseiro, quase descarado*” (BAKHTIN, 2015, p. 102, grifos do autor)

“Pável Pietróvich sentou-se à mesa. Usava um elegante terno matinal em estilo inglês: vermelhava em sua cabeça um pequeno fez. Esse fez e uma gravatinha arrumada com negligência insinuavam a liberdade da vida no campo; mas o duro colarinho da camisa, verdade que não branca mas listrada *como é praxe para a toailete matinal*, cutucava de modo habitualmente impiedoso o queixo barbeado”. (Ibid., p. 103, grifos do autor)

No primeiro trecho, Bakhtin destaca toda a terceira oração para mostrar na voz autor-narrador, a presença da voz do pai, Pietróvitch. Bakhtin atribui à expressão *esse filho de médico* a presença dessa voz do pai dissimulada, já que é como se o narrador estivesse tecendo comentários sobre o pai, representante da voz aristocrática em decadência. Ademais, há uma clara emissão de juízos de valores pelo pai – “grosseiro”, “quase descarado” – sobre o representante da ciência moderna europeia. Vale reforçar que temos aí, conforme o estudo de Bakhtin, um exemplo de discurso indireto livre, já que o narrador nos revela os pensamentos do pai sobre o médico recém-chegado.

O segundo trecho é um exemplo ainda mais emblemático sobre o que Bakhtin quer nos dizer com discurso de parodização, de rebaixamento do discurso aristocrático, que o romance russo moderno promove. Aqui, vemos o representante da aristocracia russa sendo ridicularizado em seu estilo de *gentleman* pelo detalhe da “gravatinha arrumada com negligência” e pelo incômodo provocado pelo colarinho duro da camisa tocando “de modo habitualmente impiedoso o queixo barbeado”. Enfim, vai dizer Bakhtin (2015, p. 103), “uma norma do círculo cavalheiresco de Pável Pietróvitch ironicamente transmitida”, rebaixada pelo detalhe do incômodo do colarinho no queixo do personagem.

Uso de aspas e descrições de forma irônica, análise de vozes – temas – presentes nos discursos, direto e indireto, dos personagens, são elementos recorrentes nas interpretações de Bakhtin para mostrar o funcionamento do romance, o jogo verboideológico presente na organização dos enunciados. Não restam dúvidas de que o dialogismo é um fato linguístico-enunciativo de base sociológica, ideológica, política, que escancara a luta de pontos de vista, de posicionamentos. De todo modo, acreditamos que a proposta de análise dialógica de Bakhtin teria ainda mais a ganhar se o autor ampliasse seu campo de análise dos temas para os mecanismos linguísticos – textuais e discursivos – que estruturam os discursos no interior dos gêneros. Ou seja, desvelar ironias, embates de enunciados e posições circulantes nas esferas de atuação humanas poderia alcançar, na materialidade linguística e textual, mais solidez na arquitetura teórica de Bakhtin. Parece-nos que seu duro posicionamento contra o que ele chamava de linguística burguesa saussuriana ou behaviorista – bloomfieldiana – levou-o a se colocar em um lugar entre a linguística, a filosofia e mesmo a sociologia e que apenas o fez afastar da ciência da língua, propriamente dita. Com isso, ele lança, já nos anos finais de sua vida, o que ele cunhará de *translinguística* ou *metalinguística*, mas não vislumbramos a conclusão de seu empreendimento.

De qualquer modo, hoje, superada a euforia do estruturalismo do início do século XX e, em certo sentido, amadurecido o campo da ciência linguística, não vemos problema algum em, a partir dos objetos que a Linguística nos fornece, desenvolvidos em um século de intensos estudos e pesquisas, voltarmos para o gênero discursivo, considerando também sua construção composicional.

Para nós, por exemplo, interessa-nos muito o uso de *mas* no segundo exemplo que citamos de Bakhtin sobre a obra de Turguêniev, pelo menos por um motivo: é a partir do uso de *mas* que o discurso aristocrático se rompe, desviando os sentidos antes evocados e reacentuando em tom de ironia paródica a figura do pai. Nessa direção, dizemos que o *mas* (re)orienta, (re)articula a voz social da aristocracia dominante, permitindo-nos vislumbrar uma voz outra, que questiona e se opõe à primeira. Percebe-se, então, uma conexão dessa análise de Bakhtin com a ideia de reflexão e refração de vozes. Ao mesmo tempo em que a narrativa de Turguêniev e mesmo de Dostoievski incorporam discursos da aristocracia, da burguesia emergente ou mesmo dos camponeses, em um movimento de relação quase direta que busca *refletir* a sociedade russa da época, *refrata* essas vozes quando postas em diálogo, colocando-as em xeque e dando a elas outros tons, outras orientações de valor.

No próximo capítulo, trataremos do conceito de competência dialógico-discursiva. A partir dele, acreditamos poder adentrar as produções textuais dos alunos em situação de aprendizagem, a fim de verificar como, em um período devidamente recortado do tempo escolar, tais sujeitos de aprendizagem vão tecendo e construindo tal competência.

2 EM DIREÇÃO À CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIA DIALÓGICO-DISCURSIVA

O processo de elaboração de textos/gêneros do discurso pelos sujeitos nas interações concretas diz respeito ao funcionamento socioideológico da linguagem, como expusemos. As esferas – ou campos – de atuação humana são atravessadas pelos vetores de força do signo ideológico que refletem e refratam a realidade e ganham forma concreta nos gêneros. No interior desses gêneros, por sua vez, ocorrem movimentos que estruturam, organizam, os temas. Como mencionamos, Bakhtin firmou-se muito mais na apropriação que o romance faz do heterodiscurso, de um ponto de vista de sua orientação valorativa, do que em processos de funcionamento de certos mecanismos da língua, postos em funcionamento no processo de construção interna do gênero.

Dito isso, parece-nos necessário aproximar mais efetivamente os estudos bakhtinianos das contribuições linguísticas recentes. Obviamente, não nos direcionaremos para uma visão estreita de língua como sistema puro de formas, mas concebemos, apoiados em autores como Benveniste (2005, p. 26), por exemplo, que “não é apenas a *forma* linguística que depende dessa análise; convém considerar paralelamente a *função* da linguagem”. Essa função se dá necessariamente na relação homem-sociedade, pois “é dentro da, e pela, língua que indivíduo e sociedade se determinam mutuamente” (BENVENISTE, 2005, p. 27). Na mesma direção, em busca de conceber os gêneros do discurso sob uma visão linguístico-enunciativa, Todorov (2018, p. 61-62), grande leitor de Bakhtin e prefaciador deste autor da tradução francesa de *Estética da criação verbal*, concebe os gêneros sempre em relação social e histórica com outros gêneros:

De onde vêm os gêneros? Simplesmente dos outros gêneros. Um novo gênero é sempre a transformação de um ou de vários gêneros antigos: por inversão, por deslocamento, por combinação. Um texto de hoje em dia (isso também é um gênero em um dos seus sentidos) deve tanto à poesia quanto ao romance do século XIX.

Por haver essa relação entre os gêneros em uma mesma época ou em épocas distintas – e aqui cabe uma comparação com a definição bakhtiniana de gêneros primários e secundários –, que o autor vai falar em *sistema de gêneros*, ou seja, um gênero existe sempre em função de outro(s). Ao se inscreverem na linguagem, os homens se tornam participantes sociais e conseguem comunicar-se, interagir. A esse conhecimento que nós temos, ainda que

intuitivamente, dos discursos que nos rodeiam, nos constituem e nos permitem deles nos apropriarmos para atuarmos socialmente, Todorov vai chamar de *competência discursiva* (cf. TODOROV, 2018, p. 28).

Não partimos primordialmente deste autor para tratar o assunto deste capítulo, mesmo porque a expressão aparece uma única vez em seu texto sem pretensões de uma definição mais profunda, mas vemos aí uma pista do que consideramos aqui ser essa competência: ela está intimamente ligada às capacidades de uso dos recursos linguísticos pelos sujeitos quando estes interagem seja como ouvintes/leitores, seja como falantes/escritores. Para compreendermos melhor os fundamentos do conceito, vale um retorno ao ponto em que a ideia desliza da compreensão chomskiana de competência como produto linguístico mental para uma visão comunicativa e, por isso, social, empreendida por Dell Hymes, passando pela definição proposta por Eugenio Coseriu. Por fim, partiremos para uma discussão na direção de propor uma noção de competência discursiva, de natureza dialógica, constituída por meio da inscrição dos sujeitos na instância dos gêneros do discurso.

2.1 A noção de competência em Coseriu e em Dell Hymes

Partimos das construções teóricas empreendidas por Coseriu (1992) e Hymes (1972, 1984). Enquanto o primeiro caminha no sentido de construir o que ele chama de *competência textual*, o segundo busca relacionar o conceito de competência à amplitude da *comunicação humana*, com as peculiaridades situacionais concretas em que os sujeitos estão envolvidos. Ambos os autores criticam a ideia dicotômica de Chomsky de competência X desempenho, atrelando a noção de competência à ideia de *capacidades de realização da língua por meio da fala*.

Em Coseriu (1992), a definição de competência textual parte das três concepções de língua apresentadas por ele: língua geral, língua histórica/particular e língua funcional. Em linhas gerais, a *língua geral* diz respeito às pressões da gramática de se colocar acima das particularidades da língua; aponta para a universalidade do sistema linguístico. A *língua histórica/particular* se refere aos idiomas existentes – português, alemão, inglês –, que permitem os falantes se situarem, se identificarem como pertencentes a esta ou aquela nação. Apresenta as características que em diferentes níveis linguísticos – fônico, morfológico, sintático – nos permitem perceber as diferenças entre as regras que constroem as distintas línguas – idiomas. A *língua funcional*, por sua vez, remete ao uso do idioma pelo falante em

dada comunidade linguística. Para o autor, embora nos identifiquemos como falantes de um idioma específico, enquanto usuários em dada situação, não falamos uma língua histórica, mas um dialeto. Apresentamos, pois, os três saberes linguísticos existentes que, segundo o autor, remetem aos níveis de competência textual:

- o saber elocutivo: remete à competência geral, autônoma, pois configura-se como princípios gerais do conhecimento humano, ao conhecimento das regras gerais/universais que tornam o que os falantes dizem normal, inteligível. Essa competência não é avaliada, portanto, sob o crivo das condições elementares da comunicação (Quem disse? Por que disse? Para quem disse? Quais as razões de dizer?), mas, e unicamente, pelos critérios de gramaticalidade gerais.
- o saber linguístico particular: é o saber idiomático e remete à competência particular das línguas. Essa competência remete às variações linguísticas de determinada comunidade, aos dialetos que constituem o sistema de uma comunidade de fala específica. Trata-se, portanto, dos diversos dialetos que compõem a comunidade e constituem seu sistema.
- o saber linguístico expressivo: refere-se ao modo como o falante se apropria e manifesta seu conhecimento, sua competência textual, sobre o conjunto de dialetos ao qual está exposto. Refere-se à construção textual do falante da língua sobre o saber que este possui. Tal construção do falante, por sua vez, só é reconhecida, e por isso comunicável, porque se ancora à norma, regularidades linguísticas observáveis somente através dos usos dos falantes. Assim, a norma está para a alteridade, como afirma Coseriu (1979, p. 33): “A ‘língua’ pertence ao indivíduo e, ao mesmo tempo, à sua comunidade, e no próprio indivíduo se apresenta como alteridade, como algo que também pertence a outros”. Tal definição nos permite recuperar a ideia de Bakhtin (2016) sobre *norma* não apenas em termos prescritivos, mas, ao contrário, como o lugar da estabilidade discursiva dos gêneros, que nos permite reconhecê-los para deles apropriarmos.

Os dois primeiros níveis de saber apenas podem se manifestar na competência textual do falante, ou seja, quando este produz textos. Valendo-nos de um exemplo de Coseriu (1992, p. 114), quando dizemos “No café da manhã tomei cinco fonemas”, o saber elocutivo, nossa competência linguística geral, toma o enunciado de imediato como inaceitável. No entanto, em uma situação comunicativa, sob as balizas das condições de produção do discurso, tal enunciado pode ganhar contornos interpretativos, em função da competência textual dos falantes/ouvintes.

Isso dialoga, em certo grau, com o que buscamos: como ponto de partida, compreender como os alunos usam os saberes linguístico-enunciativos para elaborarem diferentes formas de enunciado e, como ponto de chegada, como eles podem ampliar o uso desses recursos composicionais de modo a saberem agir nas diferentes esferas de circulação. Nossa intenção vai ao encontro do que o autor aponta como desafio posto ao plano do ensino de língua:

Ao menos no plano da linguística aplicada e do ensino de línguas dever-se-ia buscar fazer referência, nas descrições, ao que um falante normal da língua como objeto de ensino conhece sobre a variedade de sua língua e em que tipo de situações é **capaz de aplicar esse saber**. (COSERIU, 1992, p. 180, grifos nossos)

A compreensão de Dell Hymes dialoga com as ideias e definições de Coseriu, mas delas se diferencia porque, a nosso ver, aponta, de modo mais evidente, para as particularidades comunicativas dos sujeitos, principalmente porque o autor se preocupa com o que ele chama por Etnografia da Comunicação. Ou seja, Hymes (1972) aborda o que ele chama de quatro níveis – de possibilidade, realização, adequação e apropriação – da competência comunicativa que podem ser traduzidos em um *continuum* das características da comunicação humana. Resumimos a seguir os 4 níveis gerais que abrangem essa competência:

- I. O alcance *formal* da comunicação: avaliação da gramaticalidade do que é dito dentro de um determinado contexto cultural;
- II. O alcance do que é *factível/realizável/viável* na comunicação: diz respeito ao desempenho interpretativo/de leitura daquilo que o locutor tem conhecimento no ato da comunicação;
- III. O alcance do que é *apropriado/adequado*: refere-se às avaliações, posicionamentos, adequações entre a linguagem (estrutura discursiva) que usamos e o contexto;
- IV. O alcance do que é *produzido de fato*: aqui levam-se em conta as ocorrências e as nuances do que se fala/escreve, isto é, o estilo.

Revisitando a ideia de competência comunicativa de Dell Hymes, Bortoni-Ricardo (2005) dá atenção ao fato de que a exposição dos indivíduos a situações comunicativas, nas quais estes se apoiam contextualmente pode, por exemplo, municiar os indivíduos para tornarem uma situação comunicativa, que antes era inviável, viável/realizável para o locutor. Ela, portanto, joga para o contexto as possibilidades de agir pela linguagem. Desse modo, *apenas (re)conhecer um gênero discursivo e sua estrutura composicional, sem analisar como*

ele se move socialmente, não serve a uma aprendizagem que se diz dialógica, com vistas a ampliar a competência discursiva dos alunos.

Em considerações sobre *ensino de línguas*, Hymes (1984) deixa evidente que o estudo das competências comunicativas deve levar em conta as várias *realidades culturais* observáveis. Ele opõe essa perspectiva a visões universais que generalizam as estratégias comunicativas, reduzindo-as, por exemplo, às máximas conversacionais, como definiu Paul Grice, desviando das realizações por sujeitos nas diferentes situações sociais – esferas sociais, como aqui chamamos. Assim, os planos linguísticos existentes – fonológico, morfológico, sintático – podem ser vistos do ponto de vista das diferentes formas comunicativas existentes, segundo a orientação funcional/intencional de uma interação, ganhando tonalidades estilísticas. O *estilo* é, portanto, para o autor, “uma organização de meios em função de fins em uma dada situação” (HYMES, 1984, p. 193); ele é resultado de estratégias efetuadas pelos participantes na interação.

Não restam dúvidas sobre as contribuições desses dois autores no sentido de evidenciarmos que a competência é uma capacidade humana verificável por meio do uso que fazemos da linguagem. O deslocamento do conceito, antes centrado na mente, para o espaço do social abre caminho para situarmos o conceito de competência dialógico-discursiva no campo dos estudos linguísticos, tal como o postulamos nesta tese.

2.2 A ancoragem dialógico-discursiva

Antes de chegarmos a uma definição de competência que relacione aspectos dialógicos e discursivos, vale pontuar que alguns autores já vêm tentando delimitar um conceito aplicando-o ao campo do ensino, como faz Baltar (2004). Para esse autor,

Cada instituição social de uma comunidade dada faz valer sua voz. As comunidades elegem vozes segundo suas necessidades, objetivos em comum. Cada voz fala por si e frequentemente uma sobrepõe-se a outra ou a outras. Enxergar essa divisão tênue das vozes sociais, das instituições que as sustentam é uma forma de competência que queremos chamar de *competência discursiva*. (BALTAR, 2004, p. 222, grifos do autor).

Onde o autor busca essa definição? Segundo ele, no cruzamento de suas leituras sobre o conceito de *vozes* de Basil Bernstein, um sociólogo britânico; de Bakhtin, sobre a ideia de gêneros discursivos e do autor suíço Bronckart (1999), especialmente a partir da relação que este tenta estabelecer entre gêneros *textuais*, como ele denomina, e *formações discursivas*,

apropriado de Michel Foucault. Bronckart, importa dizer, é base para as considerações sobre a noção de gêneros amplamente divulgada em documentos oficiais no Brasil como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e, em certa medida, no atual documento que parametriza o ensino de língua materna no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), como discutiremos mais detidamente no próximo capítulo.

A conceituação de Baltar (2004) nos parece um tanto interessante, especialmente por relacionar a ideia de competência discursiva às vozes sociais presentes nas produções discursivas humanas. No entanto, não é o que se efetua, quando aprofundamos mais nas análises efetivas que o autor realiza do que, juntamente com os autores de Genebra, Jean-Paul Bronckart, Joaquim Dolz e Bernard Scheneuwly, denomina de *gêneros textuais*.

Em outro artigo, Baltar (2006) nos dá exemplo de como ele explora esse conceito ao propor e mostrar um projeto didático, denominado por ele de Circuito de Gêneros, e realizado por professores do Ensino Fundamental em cursos de formação continuada. Em uma das atividades, propôs explorar o gênero conto, utilizando-se de um conto do escritor italiano Ítalo Calvino. A partir da leitura dessa narrativa, os alunos extrairiam os diversos gêneros aos quais os personagens faziam remissão ao longo da história, a fim de, posteriormente, editar um jornal escolar com as produções de gêneros equivalentes aos identificados no conto.

Ora, onde há efetivamente análise de competência discursiva¹⁷? Se desenvolver competência discursiva pressupõe uma análise profunda das vozes sociais em questão e saber utilizá-las na elaboração de gêneros, não é o que está em evidência nessa proposta. No máximo, os alunos estão classificando e colecionando novos gêneros *textuais* sem, ao menos, analisar a dimensão socioideológica desses gêneros, a saber: como esses gêneros são utilizados pelos personagens a fim de manipular comportamentos, escamotear sentidos e, principalmente, como os enunciados estão dispostos no interior dos gêneros de modo a produzir esses efeitos de sentido.

Na verdade, como melhor exporemos, o problema é anterior à proposta de Baltar: trata-se dos inúmeros processos de decalagem operados por Bronckart e os outros estudiosos suíços, que, ao se apropriarem de conceitos de outros autores como, por exemplo, Bakhtin e Foucault, vindos de áreas e momentos tão distintos, acabam por deslizar os significantes em sua construção teórica, produzindo anacronismos e sedimentando teorias sem nos mostrar relação

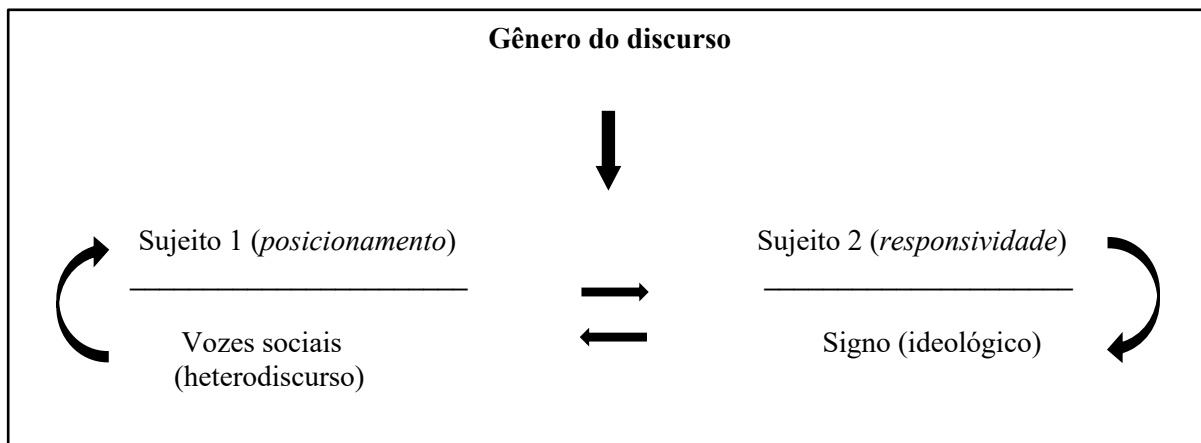
¹⁷ Há proposições do conceito de *competência discursiva* no campo da Análise do Discurso, que se alinham a uma perspectiva que considera tanto aspectos ideológicos quanto cognitivos. Mussalim (2020), por exemplo, amplia a definição de competência (inter)discursiva de Maingueneau (2008), ao aproximar a perspectiva mais ideológica desse autor à perspectiva cognitiva de Paveu (2013), que considera os *pré-discursos* como elementos – cognitivos – anteriores e fundadores de discursos.

possível entre elas. Isso ocorre porque, quando propõem formas de análise, produção e ensino de gêneros, tais autores se fixam especialmente em um aspecto: os processos tipológicos que estruturam o gênero. Quando muito, apontam certas finalidades sociais dos gêneros, mas nada que chegue próximo de desvelar o projeto discursivo dos sujeitos produtores desses gêneros. Baltar é fiel a seus mestres e filia-se exclusivamente à proposta teórica de Bronckart, denominada interacionismo sociodiscursivo – ISD.

Mesmo que exposto de modo geral, é possível vislumbrar, pelos motivos apresentados, porque não optamos por seguir essa construção teórica de competência discursiva do ISD. Marcos Baltar caminha muito mais na direção de nomear textos – gêneros textuais – com alguma finalidade social, do que aventar propostas de efetiva ampliação da competência dos alunos. Enfim, trata-se de *outro ponto de vista sobre o objeto*. A questão, diante disso, não é sermos contra novos olhares que se lançam sobre as teorias; o problema se dá quando se diz tomar um conceito de dada orientação teórica e se produz deslizes injustificados. Assim, Baltar desvia-se em grande medida da noção dialógica bakhtiniana, desconsiderando a ideologia/o signo ideológico, a interação discursiva, a esfera/o campo de atuação, o posicionamento/ponto de vista do sujeito e, sobretudo, a heterodiscursividade.

Podemos, em contrapartida, traçar um esboço do que compreendemos por competência dialógico-discursiva nesta pesquisa: *diz respeito às capacidades de os sujeitos, na interação, reconhecerem as vozes socioideológicas – heterodiscurso – presentes na constituição de um texto/gênero do discurso e se moverem sociodiscursivamente em relação a elas, tanto no processo de produção de seus próprios textos/discursos, quanto no processo de leitura/interpretação de textos/gêneros do discurso*. Tal prática se torna *materializável* quando os sujeitos se valem de mecanismos disponíveis no sistema linguístico para enunciarem e fazerem a língua funcionar por meio de gêneros. Nesse processo, os sujeitos assumem uma atitude de *responsabilidade* – responsável e responsiva – na cadeia comunicativa, manifestando um *ponto de vista*. O esquema a seguir ilustra esse movimento dos sujeitos:

Quadro 3: Esquema da competência dialógico-discursiva de sujeitos inscritos na instância do gênero do discurso



Fonte: O autor

Nota-se que o sujeito 1, posicionado socioideologicamente, se apropria das vozes sociais, estrutura-as e, segundo uma orientação valorativa (possível em função de certa competência dialógico-discursiva), direciona seu dizer para um outro sujeito (sujeito 2 no esquema) que, sustentado pelos significantes do sistema de valores linguístico-enunciativos e discursivos (o signo ideológico), assume uma atitude responsiva, de interpretante, por ser competente dialógico-discursivamente. As setas mostram o movimento não-estático, mas interativo, desse jogo de linguagem dialógico no processo de elaboração e compreensão de um texto/gênero do discurso.

Antes de encerrarmos esta reflexão, julgamos pertinente explicarmos melhor o funcionamento dos *mecanismos enunciativos* que servem de índices para a apreensão das vozes sociais. Trata-se de uma (re)leitura que fazemos de trabalhos e pesquisas que levam em conta, em maior ou menor grau, uma visão bakhtiniana ao lidar com o texto – e com o gênero. Entretanto, isso só ganhará corpo quando partirmos para a análise dos dados que coletamos na escola pesquisada. A partir daí, cremos poder traçar melhor uma proposta de trabalho que possa permitir uma investigação de como essas vozes estão sendo arquitetadas em gêneros, em contexto escolar.

2.2.1 Mecanismos que materializam as vozes sociais nos gêneros

Ao apresentar a construção composicional do gênero do discurso como uma característica deste objeto, Bakhtin (2016) não o dissocia do estilo e do tema do/no gênero, além de mencionar a *escolha lexical* e os *recursos fraseológicos* como exemplos de

mecanismos de análise do gênero. A análise da competência dialógico-discursiva, nesta pesquisa, levará em conta os recursos enunciativos que dão entrada às vozes sociais – e ideológicas – no processo de elaboração do texto/gênero.

É importante reiterar que é somente a partir dos gêneros produzidos pelos alunos que conseguiremos realizar um levantamento dos mecanismos que emergem como aspectos centrais no processo de *enformação e molduragem*¹⁸ (cf. BAKHTIN, 2015), do heterodiscurso – das vozes sociais. Quando apresentamos o conceito de heterodiscurso, mostramos no exemplo dado pelo próprio Bakhtin (2015) como conceberíamos naquele caso o uso de um recurso central acionado para confrontar duas posições, duas visões de mundo, duas vozes. Como se observou, o uso da conjunção *mas* emerge como marca da articulação de dois posicionamentos sociais – do camponês, sujeito tradicional, e do burguês, sujeito moderno – da época de escrita do romance e, por essa razão, o funcionamento desse conector nos permitiu acessar os conteúdos reveladores desses embates.

A título de exemplo, vale também fazer referência ao trabalho de Rocha (2015), que propõe um trabalho no Ensino Médio com gêneros como o provérbio, sobretudo o ensino de certos recursos linguísticos que entram na composição desse gênero. A autora questiona os processos históricos do ensino de gramática para propor uma visão dialógica – bakhtiniana – que possa contribuir com processos mais amplos da aprendizagem, como a leitura e a produção de textos.

Desse modo, em relação ao gênero provérbio, a autora seleciona aqueles recursos que vão construir o que ela denomina de discurso paródico presente nesse gênero, como o substantivo, a sinonímia, o sentido literal e o figurado e a paráfrase. Consideremos um exemplo de proposta didática de trabalho com o sentido literal e o sentido figurado:

Nos seguintes provérbios, por exemplo, os termos destacados nos ajudam a compreender as metáforas e personificações empregadas. Observe:

Quem semeia **vento** colhe **tempestade**.

A **mentira** tem **pernas** curtas.

A **fé** remove **montanhas**.

Barata sabida não atravessa **galinheiro**.

1. Isolados do provérbio, que significação os substantivos destacados despertam em nós?
2. Em quais provérbios, os substantivos designam elementos personificados?

¹⁸ O autor utiliza esses termos para referir-se tanto ao processo de concepção e elaboração de textos/gêneros (*enformação*, no sentido de dar forma, acabamento ao enunciado), quanto às orientações valorativas, aos posicionamentos intersubjetivos (*molduragem*, que dá tonalidades distintas ao texto/gênero em elaboração). Conferir também na seção 1.5, do capítulo 1, uma breve definição dos termos.

3. Em quais, os substantivos apresentam sentido metafórico?
4. Explique o sentido de cada provérbio e imagine em que situações cotidianas eles poderiam ser citados.

[Comentário sobre as questões]

A partir das questões, explora-se o conceito de sentido literal e figurado. Azeredo (2008) recupera os termos denotação e conotação para explicar que sentido literal “corresponde ao potencial de sentido” de uma palavra, “é o conhecimento partilhado” pelas pessoas, sendo “um conceito ligado ao trabalho dos dicionaristas, que procuram descrever o conhecimento lexical da coletividade falante de uma dada língua” (p. 406). Já o sentido figurado é um “componente suplementar da significação” sendo “o lugar em que ecoam as experiências culturais da comunidade” (p. 406), respondendo “pelo efeito de sentido causado pela possível associação entre uma palavra e uma experiência cultural que matiza sua significação (p. 407).

[...]

As questões permitem, assim, a observação de alguns substantivos concretos (barata, galinheiro, vento, tempestade) na construção das metáforas, e de alguns substantivos abstratos, na construção das personificações (mentira e fê). Mostra-se como a linguagem figurada funciona no provérbio como um recurso argumentativo, pois constrói imagens para representar, pela analogia, a ideia que se quer transmitir. (ROCHA, 2015, p. 176, grifos da autora)

Percebe-se a proposta de um trabalho com aspectos da *língua em uso*, como ela nomeia, sempre tendo em vista a construção do gênero do discurso, como dissemos. É evidente que esses recursos ganham outras significações quando são constituintes do provérbio, já que, diante da função argumentativa que esse gênero pode ter quando convocado no processo comunicativo, o uso da linguagem figurada orienta o sentido dos substantivos usados para construir, como citado acima, “imagens para representar, pela analogia, a ideia que se quer transmitir”.

Consideradas as distâncias entre nossa proposta de pesquisa e a de Rocha (2015), não podemos negar que os efeitos de um trabalho com o gênero na escola operam diretamente sobre a revisão do modo como se devem explorar os mecanismos enunciativos e, quando a investigação do heterodiscurso entra nesse processo analítico, certamente tais mecanismos só podem ser vislumbrados no funcionamento da língua por meio do gênero do discurso.

Um outro exemplo bem pertinente, agora focando mais pontualmente no texto produzido pelo aluno, é a análise que encontramos em Geraldi (2013). O autor, ao mostrar o alcance das condições de produção do texto de um aluno, faz uma longa e importante reflexão sobre como o aluno dialoga com a escola por meio de uma *orientação de seu dizer*. Observemos um exemplo de um texto de aluno analisado por Geraldi (2013, p. 140):

A escola
a secola é bonita e lipa e não pede trazechiclete e não pe de traze ovo naora do
lache tem mutascoza no lache e não po de repiti e ten mutajeteque
repétenolache e trazemateriau na secola [...]

Esta é a escrita de um aluno de 1ª série, atual 2º ano. Para Geraldi, apesar dos problemas ortográficos e outros ainda ligados ao processo de alfabetização, pode-se afirmar que se está diante de um *texto* efetivamente. Partindo disso, o autor realiza uma análise das condições de produção (ter o que dizer, ter uma razão para dizer, ter para quem dizer etc.), mostrando essencialmente a relação do aluno com a esfera escolar: ao mesmo tempo em que esse aluno demonstra conhecimento de regras escolares, tenta impressionar positivamente a leitora principal de seu texto, a professora.

Geraldi, vale reforçar, foca a análise mais sobre *o que* foi dito e menos sobre *como* foi dito, isto é, sobre os *recursos enunciativos*¹⁹ mobilizados na construção do gênero. Chamamos a atenção nesse texto do aluno alguns aspectos materializadores de vozes sociais. O primeiro é a predominância de sequências descritivas (“a secola é bonita e lipa”) e prescritivas (“não pede trazerchiclete e não pe de traze ovo”). Em relação à sequência descritiva, o uso de adjetivos apreciativos reforça a construção de uma imagem positiva do aluno frente à professora. A sequência prescritiva reforça a incorporação das regras escolares sobre as quais Geraldi menciona em sua análise.

O segundo aspecto diz respeito ao fato de que, no interior dessas sequências, o aluno usa apenas o conector “e” para articular sua posição ante a voz da escola que ele tenta incorporar em seu dizer, e é especialmente por justapor sequências apenas utilizando o conector “e” que o aluno demonstra a necessidade de *ampliar sua competência discursiva*, já que coloca todas as regras no mesmo nível de valoração. Prova de que as regras têm valorações diferentes é quando o aluno diz: “e ten mutajeteque repétenolache”. Para Geraldi (2013, p. 142), “trata-se evidentemente de uma denúncia, e talvez esta seja de fato a razão maior de todo o texto: apontar que existem regras que não se cumprem”. Ou seja, certamente o tom de denúncia feita pelo aluno não pode ser alinhado pelo uso do conector “e” com as regras mencionadas anteriormente, por isso, uma conexão por contrajunção – mas, porém – poderia ser mais apropriada nessa

¹⁹ Assumiremos, portanto, o termo *mecanismos/recursos enunciativos* por entendermos que, ao serem postos em funcionamento na constituição de textos/gêneros do discurso, adquirem um estatuto a um só tempo enunciativo, dialógico e discursivo, no sentido que estamos definindo. Não há como negar, vale mencionar, as ressonâncias de teorizações de autores como Koch (2002, 2011), Guimarães (2002) e Ducrot (1988) na definição de tais mecanismos, mas sem perdermos de vista a historicidade da linguagem. A expressão *mecanismos enunciativos* subsume outros termos como *recursos linguísticos* e *recursos textuais*.

incorporação pelo aluno da voz da escola. Vale acrescentar que *vozes equipolentes* se distinguem de *vozes estratificadas*, em que umas pressionam outras, e só em um processo “consciente”²⁰ de produção de discursos se consegue compreender esse jogo heterodiscursivo²¹.

De qualquer forma, um problema crucial se coloca ante essa análise do texto do aluno que Geraldi faz e que nos leva a refletir sobre muitas considerações do autor a respeito da produção textual na escola: qual gênero do discurso o aluno usou para escrever seu texto? Certamente, não era objetivo do autor tratar dessa questão, mas analisar a competência discursiva do aluno sem saber o gênero discursivo que ele pretendeu escrever torna-se, para nós, impensável. Por exemplo, se esse mesmo texto se tratasse de um *relato de experiência* na escola ou de *carta de reclamação* à escola teria nuances/tonalidades completamente diferentes de análise. De todo modo, Geraldi, já na década de 1980 e 1990, ancorava-se em uma perspectiva dialógica e discursiva para (re)visitar o que significa produzir textos na escola, e isso nos aproxima da visão deste autor. É importante reiterar, entretanto que, neste trabalho, o foco recai especialmente sobre o movimento dos sujeitos-alunos no processo de reconhecimento (apropriação e articulação) de vozes sociais na produção de textos/gêneros do discurso, como melhor definimos no final da seção anterior.

Tendo feito as devidas considerações teóricas nos capítulos 1 e 2, que nos permitiram ressignificar vários conceitos, especialmente aqueles relativos à noção de gênero do discurso e correlatos (esfera, signo ideológico, heterodiscurso), resta-nos, antes de partimos para a análise do *corpus* coletado, uma consideração sobre a atividade de produção de textos na escola, tanto do ponto de vista de como tal atividade é concebida em meios político-sociais que parametrizam/oficializam seu ensino, quanto do ponto de vista dialógico-discursivo, como aqui estamos concebendo.

No próximo capítulo, portanto, todos os aspectos que vimos discutindo até aqui nos conduzirão a uma reflexão sobre i) o que significa produzir textos na esfera escolar brasileira, tendo em vista os documentos que parametrizam seu ensino-aprendizagem, e, mais pontualmente, ii) como as noções de competência e de gênero do discurso são concebidas nesses documentos e em que medida tais noções se aproximam ou se distanciam do conceito de competência dialógico-discursiva e de gênero do discurso, como aqui abordamos.

²⁰ O uso do termo *consciente* não significa plenitude de conhecimento em relação ao que se faz, mas uma postura ativa frente às práticas de linguagem.

²¹ Nas considerações feitas até aqui, é possível perceber que mobilizamos a noção de vozes sociais a partir de duas perspectivas relacionadas entre si: uma perspectiva *discursiva*, que reconhece as vozes a partir de posicionamentos socioideológicos dos sujeitos, e uma perspectiva *enunciativa* e, ao mesmo tempo *textual*, em que se percebe o funcionamento desses mecanismos enunciativos na construção textual do gênero.

3 A PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESFERA ESCOLAR: aspectos político-históricos e teórico-metodológicos

3.1 Uma breve incursão histórica: do *oral* para o *escrito*

Retomando a discussão iniciada na introdução desta tese, é fato hoje que a produção textual ocupa um lugar entre as produções humanas como nunca antes ocupou. Se formos mais distantes no tempo, juntos de Bakhtin, vamos entender que os efeitos do capitalismo exerceram pressão sobre as sociedades no sentido de que estas, para se industrializarem e se urbanizarem, precisaram recorrer à língua escrita. Ou seja, em uma sociedade dita industrializada, ou em processo de industrialização, e conseqüentemente urbanizada, é necessária uma mão de obra minimamente qualificada tanto para produzir bens de consumo, quanto para consumi-los. Com base nessa premissa, entra em cena a atuação do estado para alfabetizar a massa de mão de obra, e, no caso do Brasil, isso não foi diferente (cf. ROMANELLI, 1986).

Neste ponto da história, *escola* e *estado* passaram a exercer um papel preponderante na vida social, nas interações humanas, para atender a uma demanda socialmente (im)posta pelo capitalismo industrial. No Brasil, essa união ocorreu especialmente no início da República, mais especificamente a partir dos anos 1930, com a política getulista do Estado Novo, cujo movimento se dava no sentido de fazer a transição do sistema oligárquico e “feudal”, que imperava no Brasil, para um sistema capitalista industrial. Para tanto, a escola, sobretudo a escola pública, emerge como aquela que precisa absorver as massas para educá-las ao “novo” que se avizinhava. Para isso, era necessário alfabetizar essas massas, introduzi-las no universo da escrita:

O capitalismo, notadamente o capitalismo industrial, engendra a necessidade de fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção seja pela necessidade do consumo que essa produção acarreta. Ampliar a área de atuação do capitalismo industrial é condição de sobrevivência deste. Ora, isso só é possível na medida em que as populações possuam condições mínimas de concorrer no mercado de trabalho e de consumir. Onde, pois, se desenvolvem relações capitalistas, **nasce a necessidade da leitura e da escrita**, como pré-requisito de uma melhor condição para a concorrência no mercado de trabalho. (ROMANELLI, 1986, p. 58, grifos nossos)

Essa breve contextualização histórica do século XX nos dá um panorama do que significou para a escola alfabetizar a população. Sem pretendermos realizar uma intensa

discussão sobre as diversas concepções de alfabetização que surgem a partir desse momento, é importante percebermos que a *língua escrita* passou a ocupar lugar central desde então.

Na verdade, outras/novas relações – financeiras, trabalhistas, educacionais, religiosas e mesmo familiares – emergem na sociedade do século XX e dominar as diversas formas de escrita pôde permitir, desde então, acesso aos diversos espaços onde tais formas circulam. Obviamente, isso significa afirmar que não basta aprender a escrever o nome ou escrever/produzir um bilhete simples para dizer que se está inserido no mundo da escrita. No entanto, quando pensamos em uma massa de mão de obra necessária e urgente para o processo de industrialização emergente, aprender a escrever o nome e a ler com mínima proficiência informações em um anúncio publicitário já permitem alguma inclusão nas relações de consumo. Vale comentar que o governo brasileiro agiu, em certo sentido, de “forma apressada” para garantir o maior número de pessoas alfabetizadas, e as críticas a essa *pressa em alfabetizar* não foram poucas. Nesse contexto, o problema das relações entre a oralidade e a aquisição da escrita passaram, a partir dos anos 1970, a ser assunto de discussão prioritária entre linguistas, ampliando o debate para outros campos como a sociologia, a antropologia e a psicologia, por exemplo. Sobre isso, Maurizio Gnerre (2009, p. 59) afirma o seguinte:

Esta pressa em alfabetizar, se por um lado responde a exigências muito justas e profundamente éticas, por outro lado implica uma visão dos alfabetizandos quase como seres amorfos aos quais, como já disse, sumariamente atribuímos o desejo de serem alfabetizados. [...] A alfabetização é vista e discutida cada vez mais como um processo técnico no qual o fator tempo é importante para a avaliação dos métodos.

Na sequência, o autor problematiza a relação oral/escrito tão negligenciada na escola, principalmente quando tal relação passa a ser vista de modo conflituoso para o alfabetizando. Importa dizer que, se essa relação é constitutiva do estudo da língua e, portanto, necessária, a escola não poderia/pode negligenciá-la, já que, concebendo a interface oral/escrito nos processos pedagógicos, em detrimento das ditas técnicas mecanicistas de pseudoescrita, a aprendizagem precisa levar em conta de modo mais efetivo o lugar do alfabetizando em seu processo de aprendizagem:

Repensar nestes termos a riqueza da oralidade comporta repensar todo o nosso mundo grafocêntrico e, na medida em que vai ser dado um novo espaço à criatividade escrita, receberemos resultados na criatividade escrita, cujos produtos podem circular e produzir mais criatividade e maior confiança dos indivíduos na expressão dos seus próprios pensamentos. (GNERRE, 2009, p. 62)

Mas onde a questão da *produção textual* propriamente entra nessa discussão? Sem dúvida, em toda a problematização, visto que alfabetizar pressupõe, ou pelo menos deveria pressupor, um intenso trabalho de produzir textos orais e escritos, buscando uma relação entre os gêneros do discurso mais ancorados na oralidade, ou em uma escrita mais espontânea, e os gêneros mais complexos, predominantes na língua escrita. Além disso, é importante ressaltar que as intensas discussões sobre alfabetização no Brasil serviram de base, em alguns aspectos, para se ampliarem os debates para a noção mais ampla de *letramentos*, em voga hoje, em que ouvir, ler, falar e escrever textos não se restringem ao momento específico de aquisição da escrita alfabética, mas se estende por um longo processo, ininterrupto, de apropriação reflexiva, crítica, de novos gêneros.

Esta virada na concepção do que seja ensinar a interpretar e a produzir textos compreende o ponto que mais nos interessa. Nesse sentido, é imprescindível inserir nesta reflexão o decisivo papel que no presente século XXI as novas mídias vêm ocupando, evidenciando uma relação cada vez mais tênue, fluida, entre oral/escrito, formal/informal etc. e reposicionando todo o debate iniciado no século XX. Não é sensato negar, portanto, ao se falar em práticas de linguagens na contemporaneidade, que nunca se leu tanto no Brasil e no mundo e que, na mesma direção, nunca se produziram tantos textos. Se, como dissemos, no início do século XX, aprender a escrever o nome e a ler textos pertencentes a gêneros mais espontâneos como o bilhete precisou ser institucionalizado pela escola, hoje, com a pressão exercida pelas mídias digitais, essas atividades são o mínimo exigido. Além disso, a era atual estreitou a relação oral-escrito, situando essa relação, como reconheceu Marcuschi (2008) em seus últimos trabalhos, muito mais em um contínuo no funcionamento social do que em dicotomias estanques.

É interessante notar no trabalho desse autor que, mesmo os gêneros situados no polo mais extremo dos usos orais humanos, como a *conversação espontânea*, ou aqueles situados no polo oposto em que se dão os usos mais formais da oralidade, como a *conferência acadêmica*, podem sofrer interferências da língua escrita. No caso do gênero conferência acadêmica, é sabido que são muitos os suportes de textos escritos que o atravessam: desde o planejamento prévio do que será falado, até o uso do *power point* ou de um texto/esquema para eventuais consultas durante a exposição oral. Já na conversação espontânea, antes da eclosão das mídias digitais, teríamos nesse gênero um exemplo de forma tipicamente oral, mas a presença definitiva das redes sociais alterou a ideia de que as conversas espontâneas só se deem por meio

da fala ou mediadas pelo telefone. Elas também ocorrem na forma escrita. Sobre isso, reflete Coulmas (2014, p. 165, grifos nossos):

O fato de o telefone ser a ferramenta de comunicação prototípica da troca exclusivamente oral pode ter contribuído para o caráter híbrido das mensagens instantâneas (Simpson, 2002), pela incorporação de aspectos do desempenho conversacional na escrita tão logo o aparelho foi equipado com uma tela. Abercrombie, num perspicaz artigo sobre diferenças entre fala e escrita, observava que a “escrita é um dispositivo desenvolvido para registrar prosa, não conversa” (Abercrombie, 1963: 14). A mensagem eletrônica nem sequer estava no horizonte quando ele escreveu, e um bate-papo era uma conversa (oral). Nesse meio tempo, **aspectos da fala conversacional se infiltraram na escrita**, embora menos em termos de mímica fonética (como um dialeto visual) do que no nível da pragmática e da dinâmica conversacional. Contudo, **a afinidade entre produção de texto eletrônico e de fala também ficou demonstrada no nível da palavra.**

Como dirá este autor, se a mensagem eletrônica, ou, porque não dizer, a conversa via aplicativos de redes sociais, é a atividade de dados móveis de maior uso no mundo, não é estranho percebermos nessas mensagens a presença de efeitos típicos da oralidade, como discontinuidades temáticas e abreviações, que caracterizam agilidade na conversa, quase como em uma dinâmica face a face. Por isso, é fácil concluir com esse autor que, na história humana, as pessoas nunca escreveram tanto, a ponto de se dissolverem, em muitos casos, os limites entre leitores e escritor de um texto.

Para finalizarmos essa discussão da relação oral-escrito, cumpre levantar uma reflexão que nos parece pertinente hoje, em consenso com o posicionamento de autores como José Carlos de Azeredo (AZEREDO, 2017). Ele critica a postura de pesquisadores linguistas que ainda entendem a fala/o vernáculo como o lugar da “verdadeira” manifestação da linguagem, condenando as manifestações escritas ao estatuto de, dirá o autor, “falseadoras” da realidade²². Para ele, durante muito tempo, a língua escrita, especialmente a língua escrita padrão enquanto objeto de pesquisa e ensino, foi alvo de duras críticas por linguistas, por ser considerada “artificial” e “normatizadora”, o que, em certa medida, interditou a multiplicidade das práticas de linguagem. Segundo Azeredo (2013, p. 53), “a maioria [dos linguistas] tem preferido apostar no discurso que a retrata como símbolo de opressão e de exclusão, e como principal motivo do fracasso escolar”. Contrariamente a isso, o autor defende:

²² O autor está discordando especialmente de pesquisadores brasileiros ligados a áreas como a Sociolinguística e a Análise da Conversação, que atuaram em investigações sobre a fala, enquanto objeto científico. O Projeto Norma Urbana Culta – NURC – é fruto dessas investigações.

A esse respeito, minha opinião como professor de língua é que a linguística brasileira faria bem em dar à modalidade escrita da língua a mesma atenção que tem concedido à fala. Assim, produziria um volume de análises sobre os usos escritos do português brasileiro atual capazes de redesenhar esse objeto chamado “língua padrão” e de subsidiar a elaboração de material didático realista e eficaz como meio de promover o acesso democrático aos textos, independentemente de sua variedade e complexidade. (AZEREDO, 2017, p. 54)

Do lugar de professores e pesquisadores de língua e seu ensino, alinhamo-nos a essa avaliação, já que possibilitar que o aluno alce outras práticas de linguagem que transponham seu universo família, é uma escolha, a um só tempo, política e educacional importante.

Voltando rapidamente ao ponto em que discutimos sobre o papel das redes sociais na (re)centralização e democratização das práticas de escrita, é necessário que se esclareça o fato de que tal processo não implica dizer que as redes sociais permitiram o acesso igualitário e pleno às formas de comunicação e divulgação da informação, nem que as estratificações sociais manifestadas no processo de elaboração desses textos desapareceram ou irão desaparecer. Ao contrário, como permite afirmar a noção de heterodiscurso em Bakhtin, sempre haverá forças normatizadoras, centrípetas, agindo sobre a língua e, em contrapartida, forças centrífugas, de dispersão (manifestações de usos da língua por camadas mais populares). Na contemporaneidade, para Florian Coulmas, é a coerção ideológica exercida pela *religião*, pelo *governo* e pela *escola* que define as “condições de enquadramento para que certos tipos de conexões passem a existir e para que ocorram certos tipos de comportamento comunicativo” (COULMAS, 2014, p. 108).

Observa-se que a *escola* aparece como um dos três fatores que agem na divulgação e centralização das formas de apreensão da língua(gem), falada ou escrita. Nesse sentido, em vista das múltiplas demandas contemporâneas advindas da tríade *industrialização*, *informatização* e *democratização*, diríamos que há dois caminhos, pelo menos, que a escola tem à disposição ao eleger suas formas de ensino-aprendizagem. De um lado, ela atenderia estritamente às demandas normativas da sociedade estratificada. De outro, e reconhecendo a existência de uma estratificação social no bojo de uma democracia paradoxal, conflituosa por natureza (cf. RANCIÈRE, 2011), a escola optaria pelo plurilinguismo, pela atenção dada às diversas vozes sociais em disputa.

Diante disso, pergunta-se: como a escola brasileira tem buscado assimilar as novas e recentes demandas sociais, especialmente quando o assunto é *levar o aluno a ser produtor de textos*? Discutiremos a seguir esse aspecto, ao buscarmos compreender como tais demandas

estão materializadas em documentos oficiais que normatizam os processos de ensino-aprendizagem no Brasil.

3.2 A produção textual em documentos oficiais no Brasil: problematizando as noções de *competência*²³ e de *gênero*

Em Batista (2018), realizamos um estudo introdutório que analisa o percurso dos dois principais documentos que vêm fomentando debates em torno dos processos de ensino-aprendizagem no Brasil e, em nosso caso, do processo de ensino-aprendizagem de produção textual. Tanto nesse artigo, quanto aqui, reconhecemos o currículo como um construto político-ideológico, situado no bojo de um *ciclo de políticas* (cf. BOWE, BALL, 1992; MAINARDES, 2006) que envolve um complexo processo que vai desde um contexto de influência, passando por um contexto de produção e culminando no contexto de práticas.

No primeiro caso, o *contexto de influências*, tem-se um processo de debates/embates em torno de concepções e métodos que devem/precisam ser absorvidos nos currículos. Neste contexto é que se criam órgãos instituídos com o fim de discutir e elaborar os currículos e, além de órgãos já criados para esse fim, há aqueles já postos que também exercem coerções sobre o processo. Mainardes (2006) cita como centrais a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – a OCDE; a Organização da Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO; e o Fundo Monetário Internacional – o FMI. No *contexto de produção*, há todo um investimento no processo de dar materialidade às políticas. Aqui entram manuais didáticos, cartilhas explicativas, anúncios de divulgação da política governamental etc. No último caso, o *contexto de práticas*, tem-se especialmente o que é de fato realizado no chão da escola, local final das intenções curriculares. Mesmo apresentada de modo geral, já é possível vislumbrarmos o alcance dessa proposta quando a ela nos referimos para compreender a complexa relação currículo/política/ideologias em debate.

No ciclo de políticas de educação no Brasil, não restam dúvidas de que o processo de elaboração e de apropriação das diretrizes curriculares é central e merece algumas considerações. No caso dos currículos que molduram o ensino hoje no Brasil, são centrais os seguintes documentos: os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (cf. BRASIL, 1997,

²³ Um dos principais aspectos que nos levaram a investigar mais de perto a questão da competência dialógico-discursiva é o fato de que a noção de “competência” é amplamente referenciada, emergindo de modo central nos documentos curriculares e, embora apareça definida nesses documentos tendo em vista direcionamentos relativos aos processos de ensino-aprendizagem, não podemos deixar de mostrar algumas aproximações com nossos objetivos neste trabalho.

1998) e, principalmente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (cf. BRASIL, 2017)²⁴. Ambos são documentos que surgiram no contexto de redemocratização do país, a partir de 1988, com a promulgação da Constituição Federal (em Batista (2018), evidenciamos o quanto há um esforço do Brasil, especialmente desde o governo Fernando Henrique Cardoso, no sentido de inserir o país no debate mundial sobre desenvolvimento econômico, e a educação tem papel central nesse processo).

Nesses documentos, o conceito de *competência* emerge, respondendo à necessidade de uma educação que parta de objetivos norteadores de práticas, enquanto fins a serem atingidos. Assim, tanto nos PCN quanto na BNCC, a noção de competência surge de modo central, organizando os objetos de aprendizagem, principalmente, e de maneira central, os gêneros do discurso. Contudo, em que medida essa noção de competência dialoga, ou poderia dialogar, com a ideia de competência dialógico-discursiva que aqui estamos perseguindo? Nesses documentos, essa noção está vinculada à ideia de *capacidade de ação*, em que a escola (re)conduz o aluno na direção de um *saber-saber* para um *saber-fazer*. Nessa ancoragem social do conceito de competência presente nos PCN e na BNCC, vislumbramos uma possibilidade de aproximação com a ideia de competência dialógico-discursiva:

Na BNCC, *competência* é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p. 8, grifo do documento)

A definição dialoga diretamente com a perspectiva desenvolvida por Perrenoud (2004a; 2010), que, ao transformar as capacidades de aprendizagem em verbos de ação que delineiam objetivos a serem atingidos, acredita ser possível ter claras as mobilizações que a escola precisa propor no sentido de garantir aprendizagens. É importante reforçar que, para o autor (cf. PERRENOUD, 2004a), a ideia de desenvolver competências está intimamente ligada à capacidade de *mobilizar* conhecimentos, em detrimento de *transferir* conhecimentos. Isso significa que as competências, no âmbito didático, mobilizarão os recursos/objetos de aprendizagem para serem utilizados em situações reais, na prática social. O autor critica o fato de muitos ainda enxergarem a competência como capacidade de o sujeito – aluno – *transferir*

²⁴ Damos atenção aqui aos documentos referentes aos Anos Finais do Ensino Fundamental, foco de nossa investigação. No entanto, não é difícil notarmos que, em essência, tanto os PCN quanto a BNCC possuem diretrizes epistemológicas que atravessam toda a educação básica.

os conhecimentos da instância didática para a vida. Para ele, transferir conhecimentos significa apenas deslocá-lo, enquanto a mobilização

não é apenas ‘uso’ ou a ‘aplicação’, mas também adaptação, diferenciação, integração, generalização ou especificação, combinação, orquestração, coordenação; em suma, *um conjunto de operações mentais complexas* que, ao ligá-las às situações, *transformam* os conhecimentos em vez de deslocá-los. (PERRENOUD, 2004a, p. 48, grifos do autor)

Nessa perspectiva, o termo *competência* possui, como se vê, ao menos duas dimensões conceituais importantes que merecem destaque: uma dimensão psicológica – *saber em construção* – e uma dimensão pragmática – *realizar ações* –, que aparecem imbricadas. Nesse sentido, não é difícil notar que Perrenoud parte de noções de autores como Piaget e Vigotski para defender, dentre outros aspectos, que a aprendizagem é um processo de construção de conhecimentos. Por essa razão, vale aqui uma breve consideração sobre esse aspecto, a fim de entendermos melhor a dinâmica do conceito de competência nos processos de construção de aprendizagens, segundo a perspectiva presente em Perrenoud e nos documentos molduradores dos currículos brasileiros.

Em Vigotski (2007), o alcance das chamadas funções psicológicas superiores é possível por meio de um intrincado processo histórico-cultural e psicológico em que a criança, na interação com o adulto, internaliza as funções apreendidas socialmente. A escrita, e suas formas mais complexas socialmente utilizadas, por exemplo, é mencionada pelo autor como uma dessas funções a ser apropriada. Na verdade, o autor dirá que há, em todos os processos de aquisição de linguagens, um processo humano “natural”, relacionado ao *desenvolvimento* em si, e um processo de aprendizagem, em que há intervenções intencionais para garantir a apropriação de novos conhecimentos. Nos dois casos, a interação humana é imprescindível, mas no segundo ela é um projeto com procedimentos bem arquitetados para *se alcançarem novas capacidades*. Ora, Vigotski é defensor ferrenho das interações humanas em um nível cultural e histórico e jamais admitiria que desenvolvimento e aprendizagem se confundissem como sinônimos, porém, de qualquer forma, para ele, o papel das interações sociais é necessário, inclusive, para o desenvolvimento:

A maior consequência de analisar o processo educacional dessa maneira é mostrar que, por exemplo, o domínio inicial das quatro operações aritméticas fornece a base para o desenvolvimento subsequente de vários processos internos altamente complexos no pensamento das crianças. (VIGOTSKI, 2007, p. 104)

De igual modo, a aprendizagem inicial da alfabetização pode levar a aquisições mais complexas das formas de escrita. A pré-escrita, por exemplo, corresponderia a um processo complexo de aprendizagem anterior à escola, em que a criança, por meio dos ditos rabiscos/garatujas aparentemente insignificantes para um adulto traçaria os primeiros esboços da escrita. Assim, um rabisco de uma espiral, expõe o autor, pode significar “fumaça” para a criança que aponta para seu “desenho” e assim o identifique. Ou seja, é um complexo jogo de significações que vai sendo construído no processo intersubjetivo:

Vemos assim como o desenho acompanha obedientemente a frase e como a linguagem falada permeia o desenho das crianças. Nesse processo, com frequência a criança tem de fazer descobertas originais ao inventar uma maneira apropriada de representação; também pudemos observar que esse processo é decisivo para o desenvolvimento da escrita e do desenho na criança. (VIGOTSKI, 2007, p. 138)

Nesse sentido, portanto, de um ponto de vista psicológico, se fala em aquisição/apreensão de competência/capacidades mobilizadoras de novos conhecimentos para agir socialmente. Essa perspectiva aparece no construto teórico de Perrenoud, já que ele fala em *progressão de aprendizagens* e tal progressão implica necessariamente a interação entre sujeito-aluno e objeto de conhecimento socialmente construído. As *competências mobilizadoras* seriam, dessa forma, norteadoras do processo de escolha dos objetos de aprendizagem na escola, posto que incidiriam sobre um intervalo de tempo maior de ensino. Ou seja, uma competência, na forma de objetivo a ser atingido, incidiria sobre um tempo maior do processo de aprendizagem, a fim de flexibilizar o trabalho do professor e o tempo de aprendizagem do aluno. Para exemplificar melhor o que estamos dizendo, observemos um objetivo de aprendizagem (competência) apresentado pela BNCC:

Produzir, revisar e editar textos reivindicatórios ou propositivos sobre problemas que afetam a vida escolar ou da comunidade, justificando pontos de vista, reivindicações e detalhando propostas (justificativa, objetivos, ações previstas etc.), levando em conta seu contexto de produção e as características dos gêneros em questão. (BRASIL, 2017, p. 147)

Como mostraremos abaixo, a BNCC fundamenta toda a proposta de ensino de língua portuguesa partindo de campos ou esferas de atuação. O objetivo referido diz respeito à produção de gêneros pertencentes ao *campo de atuação na vida pública*. Podendo abranger do 6º ao 9º anos, tal objetivo deixa em aberto diversas possibilidades de escolha de quais gênero

podem ser explorados: carta de reclamação, carta de solicitação, abaixo-assinado, carta aberta etc. O projeto discursivo da esfera escolar local é que decidirá quais gêneros serão elencados.

Em uma dimensão mais ampla de sua proposta, Perrenoud (2004b) trata de *ciclos de aprendizagem* como meio de se rever o *tempo* do que se aprende na escola e os *objetivos*, as *competências* exigidas. Essa perspectiva de trabalho por ciclos também está presente na proposta dos PCN (BRASIL, 1997) sob o argumento de se flexibilizar o tempo das aprendizagens, já que se consideram blocos de anos, e não mais a seriação tradicional, como estratégia de ensino-aprendizagem. Assim, a alfabetização escolar no Brasil, por exemplo, já não é mais trabalhada em um ano apenas, mas em dois ou três anos, a fim de se explorarem potencialidades e recuperar fragilidades dos alunos. Nesse sentido, os PCN levam em conta a progressão das aprendizagens e, sobre isso, diz o texto:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais adotam a proposta de estruturação por ciclos, pelo reconhecimento de que tal proposta permite compensar a pressão do tempo que é inerente à instituição escolar, tornando possível distribuir os conteúdos de forma mais adequada à natureza do processo de aprendizagem. Além disso, favorece uma apresentação menos parcelada do conhecimento e possibilita as aproximações sucessivas necessárias para que os alunos se apropriem dos complexos saberes que se intenciona transmitir. [...]

Os conhecimentos adquiridos na escola passam por um processo de **construção e reconstrução contínua e não por etapas fixadas e definidas no tempo**. As aprendizagens não se processam como a subida de degraus regulares, mas como avanços de diferentes magnitudes. (BRASIL, 1997, p. 42-43, grifos nossos)

Nessa citação, conseguimos ter clara a noção de progressão de aprendizagens, considerando que sua avaliação se dá pela verificação do nível de competência obtido. Não vamos aqui aprofundar nessa proposta de Perrenoud e dos PCN. No entanto, nós a apresentamos porque a esfera escolar que pesquisamos estava, em 2018, ano de nossa coleta de dados, lançando novas propostas de trabalho pedagógico, e essa ideia de *competências como construtos capazes de embasar ciclos de aprendizagem* aparece de modo central nas discussões da escola, como se verá no capítulo a seguir.

Se nos PCN o conceito de competência está atrelado à ideia de que sua aquisição permite a progressão de aprendizagens, na BNCC, o conceito absorve essa mesma noção, mas desdobra-se em uma noção mais geral, transversal a uma etapa de ensino maior, e em uma noção mais específica, ligada a cada objeto de aprendizagem. Este último caso a Base denomina *habilidades*, isto é, “as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2017, p. 29) com as seguintes características

delimitadoras: a) presença de um verbo de ação que delimite o procedimento cognitivo a ser utilizado pelos alunos; b) a existência de complementos a esse verbo que delimitem quais são os objetos de conhecimento a serem mobilizados e c) outros modificadores – advérbios, por exemplo – que apontem melhor o contexto de aplicação da habilidade em questão. Observemos um exemplo retirado da BNCC (BRASIL, 2017, p. 517), caderno do Ensino Médio, mais especificamente do campo de estudo e pesquisa: “Resumir e resenhar textos, por meio do uso de paráfrases, de marcas do discurso reportado e de citações, para uso em textos de divulgação de estudos e pesquisas”.

No caso das diretrizes referentes ao componente Língua Portuguesa, essas competências, mais gerais, e suas habilidades, mais pontuais, se distribuem na BNCC em eixo de leitura, eixo de produção de textos, eixo de oralidade e eixo de análise linguística/semiótica. Nos PCN, por sua vez, têm-se os seguintes eixos: práticas de leitura/escuta de textos; práticas de produção de textos orais e escritos e análise linguística. Em uma primeira análise, não é difícil percebermos e questionarmos as razões da separação entre eixo de produção de textos e eixo de oralidade na Base, já que, como dissemos anteriormente, tanto podemos produzir textos orais quanto escritos, e isso já é, a nosso ver, uma discussão bem consolidada nos meios acadêmicos. O que acreditamos ser a intenção do documento é fortalecer ainda mais as práticas de oralidade em sala de aula, uma vez que o documento não se furta de falar na *produção de textos orais* (cf. BRASIL, 2017, p. 77).

De todo modo, o conceito de competência nos documentos possui, como vimos, uma forte dimensão social, que age inclusive sobre a formação cognitiva no sentido de colaborar com a aquisição, pelo aluno, de práticas sociais de linguagem cada vez mais complexas. Pergunta-se, então, como esses documentos tratam os objetos de aprendizagem da produção textual, os gêneros do discurso?

Seguindo uma orientação cronológica, iniciemos pelos PCN²⁵. Toda a proposta desse documento para a produção textual na escola está firmada nas propostas didáticas de língua materna dos autores suíços Dolz e Schneuwly (2004) e no Interacionismo Sociodiscursivo de Jean-Paul Bronckart. Por essa razão, como sabemos, os PCN adotam a nomenclatura *gêneros textuais* e, mesmo assumindo a definição bakhtiniana clássica de gênero, refratam a noção do autor russo e dão atenção especial à noção de sequências textuais, conforme definido em Adam

²⁵ Pelo fato de hoje vigorar a BNCC como documento principal que parametriza a elaboração curricular no Brasil, e por já termos tratado em maiores detalhes sobre os PCN em Batista (2018), daremos mais atenção à Base. Para mais esclarecimentos sobre a aplicabilidade dos PCN no ensino de língua materna, inclusive com problematizações em torno dos possíveis entraves a essa aplicabilidade do documento, sugerimos a leitura de Rojo (2000).

(1992), para chegarem aos aspectos tipológicos que agrupam os gêneros. Esses aspectos, com adaptações efetuadas na proposta de Adam, são: argumentar, expor, narrar, relatar e descrever ações. Em cada agrupamento, teríamos, então, a possibilidade de alocar diferentes gêneros que seriam objeto de aprendizagem em sala de aula.

A proposta de agrupamento nos PCN difere-se da proposta dos autores suíços, pois considera as esferas de circulação dos gêneros, ao invés dos tipos textuais e sequências textuais. No caso da produção textual oral e escrita, por exemplo, os PCN propõem que se agrupe em literários, de imprensa e de divulgação científica. Há problemas por parte do documento nessa abordagem por confundir, por exemplo, a ideia de texto e gênero. No grupo dos gêneros literários, por exemplo, o documento menciona como exemplo de gênero oral para a produção textual os chamados *textos dramáticos*, ao invés de comédia, tragédia, *sketch*, *stand up* etc. No grupo dos gêneros para a produção escrita, aparecem *esquemas*. Mas esquemas são gêneros? Certamente não, para a perspectiva aqui adotada.

Além dessa confusão entre texto e gênero, os PCN intercambiam muitas vezes, como se fossem sinônimos, termos como tipo, sequência e gênero textual, como mostramos em Batista (2018). É, portanto, uma *bricolagem* de conceitos que produziram e vêm produzindo muitas confusões, quando adentramos à esfera escolar. O que demonstramos em Batista (2008) foi a ocorrência, nos PCN, de uma compreensão, muitas vezes confusa e inflexível, do trabalho com gêneros em atividades de produção textual, a partir do conhecimento de sua estrutura global e de alguns mecanismos textuais, dando foco muito mais para a organização de sequências textuais na progressão do texto do que aos alcances socioideológicos do gênero em relação a sua esfera de circulação. Assim, o que antes se fez em relação ao texto, tratando-o como pretexto para seleção de aspectos gramaticais, agora se tem feito em relação ao gênero do discurso, utilizado como pretexto para explorar a estruturação de proposições, parágrafos etc., sem qualquer ancoragem nas vozes sociais que tecem o gênero.

Em relação à BNCC, diríamos que há uma maior aproximação da noção bakhtiniana de gênero do discurso e que muitos dos problemas presentes nos PCN foram, até certo ponto, superados. Na apresentação da proposta curricular dos Anos Finais, percebemos um avanço importante no sentido de dar destaque aos multiletramentos, com ênfase nas dinâmicas operadas por ocasião da proliferação das redes sociais. Além disso, os gêneros aparecem agrupados por esferas de circulação ou *campos de atuação* (nomenclatura adotada na Base) de forma bem mais organizada e abrangente do que ocorre nos PCN. Esses campos são os seguintes: campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e

campo de atuação na vida pública. Além disso, todos os eixos mencionados anteriormente, inclusive o eixo de análise linguística/semiótica, estão organizados conforme as características desses campos. Isso mostra o quanto a Base caminha no sentido de relacionar os conteúdos/objetos de aprendizagem com as práticas sociais. É ainda importante dizer que, como já mencionamos, a BNCC enfatiza que a cultura digital perpassa/atraversa todos os campos. De modo geral, assim estão caracterizados os campos mencionados:

- No *campo jornalístico-midiático*, enfatizam-se os gêneros jornalísticos, de cunho informativo ou opinativo, e os publicitários. A Base reforça, em tom político/ideológico, a necessidade de polemizar “as dinâmicas das redes sociais e os interesses que movem a esfera jornalística-midiática. A questão da confiabilidade da informação, da proliferação de fake news, da manipulação de fatos e opiniões” (BRASIL, 2017, p. 134). Neste campo, como dissemos, ganham atenção as diferentes peças publicitárias que circulam no campo jornalístico-midiático, considerando as múltiplas semioses envolvidas na composição desses gêneros e seu tom fortemente persuasivo. Questões como consumo consciente e ética, passando por temas caros à sociedade contemporânea, como a questão da pós-verdade e do discurso de ódio, são mencionados.
- No *campo de atuação na vida pública*, o relevo é dado à participação política e social. Entram, portanto, os gêneros que regulam relações sociais (regulamentos, leis, estatutos etc.), aqueles gêneros de reivindicação (carta aberta, manifesto, carta de reclamação etc.) e os propositivos (petição pública, carta de solicitação etc.). Aqui destaca-se a discussão sobre direitos humanos, direitos e deveres individuais etc.
- No *campo das práticas de estudo e pesquisa*, o destaque é para os gêneros didático-expositivos, como seminários, palestras, resumo, resenha, textos de divulgação científica etc. Além disso, incentiva-se o uso do que a Base chama de textos de apoio como gráficos, infográficos, tabelas, esquemas, a fim de comporem os gêneros mencionados.
- No *campo artístico-literário*, incentiva-se uma visão ampla sobre objetos culturais que circulam na sociedade. Para além de apenas se produzirem contos ou poesias, por exemplo, a Base incentiva focar em competências que permitam o desenvolvimento de “capacidades dos estudantes de relacionarem textos,

percebendo os efeitos de sentidos decorrentes da intertextualidade temática e da polifonia resultante da inserção – explícita ou não – de **diferentes vozes nos textos**” (BRASIL, 2017, p. 136-137, grifos nossos).

Em muitos aspectos, como já dissemos, a Base avança em relação aos PCN. Por isso, um estudo cuidadoso de cada aspecto merece ser feito por pesquisadores com o fim de explicitar isso. Em nosso caso, destacamos que, ao organizar os eixos de trabalho em campos de atuação/esferas sociais, o documento abre espaço para se tratar de modo mais adequado à problemática das vozes sociais, além do avanço da Base em relação ao modo de incorporação dos temas transversais. Enquanto nos PCN esses temas aparecem em capítulo à parte, dificultando muitas vezes compreender como podem emergir nos gêneros, na BNCC, tais temas (ética, pós-verdade, consumo consciente, direitos humanos etc.), agora sofrendo releituras contemporâneas, emergem no interior dos campos de atuação, materializados nos gêneros discursivos. Além disso, é importante reforçar que, ao optar pelo enquadramento do trabalho didático voltado para uma perspectiva de cunho mais interativo, direcionado, por sua vez, a uma *concepção mais bakhtiniana de gênero*, os problemas que antes geravam confusões nos PCN, sobretudo a bricolagem de conceitos como texto, gênero, tipo, sequência textual etc., foram, ao menos, minimizados na Base.

Apesar desses aspectos positivos, questionamos, como também fizemos em Batista (2018), a concepção de progressão de aprendizagens presente na Base. De modo geral, o problema diz respeito à escolha que o documento efetua dos gêneros distribuídos por blocos de anos: 6º e 7º, primeiro bloco, e 8º e 9º anos, segundo bloco. Um exemplo é o gênero notícia, no campo jornalístico-midiático, que aparece como objeto de ensino no primeiro bloco de anos e é excluído do segundo bloco. O mesmo ocorre com a reportagem, que aparece como objeto prioritário de trabalho no segundo bloco, 8º e 9º anos, mas não aparecem nos 6º e 7º anos. A razão disso está ligada ao fato de a Base considerar a notícia um gênero mais simples que a reportagem e, por isso, em uma escala de progressão de aprendizagens, ela aparece antes.

Contudo, isso se sustenta de fato? Parece-nos que não, já que a notícia, por exemplo, pode ser estudada do ponto de vista das vozes que nela circulam (cf. BATISTA, 2018). Assim, por exemplo, poderíamos explorar o fato de que, nesse gênero, o modo como se elaboram os enunciados, as escolhas lexicais operadas, a presença de verbos na voz ativa ou na voz passiva, podem denunciar opiniões implícitas, ou, usando o termo bakhtiniano, uma *orientação valorativa* da informação, denunciando um *posicionamento* e marcando, em última instância,

uma refração de vozes em jogo, o que retiraria a notícia do lugar de um gênero jornalístico mais “fácil” do que a reportagem, por exemplo.

Por isso, há muito o que se pensar sobre a progressão das aprendizagens, especialmente quando se acredita, como é o caso da BNCC, que ela esteja ligada ao gênero do discurso em si. Quando a Base encerra os gêneros em blocos de anos, incorre no erro de desconsiderar sua circulação e as transformações pelas quais o gênero passa. Entretanto, mais uma questão se coloca: seria função de um documento curricular oficial e, portanto, *de alcance nacional*, propor uma progressão desse tipo? Não ficaria a cargo das escolas e dos professores a elaboração de currículos, em que se inserissem os gêneros do discurso conforme o projeto do professor em sua relação com os alunos, associado ao projeto da escola e da comunidade onde essa escola está inserida?

Tais problemas são para nós importantes, na medida em que um estudo da competência dialógico-discursiva dos alunos em atividades de produção de textos/gêneros pode nos surpreender em termos de progressão de aprendizagens. Nada nos impede dizer que os mesmos alunos podem produzir, no mesmo ano letivo, uma excelente reportagem, tendo em vista as demandas sociais desse gênero e o projeto de produção na escola, e, em outro momento, podem elaborar uma notícia mal construída do ponto de vista do tratamento dado à informação. Como se observa, não é apenas o gênero do discurso em si que nos garante falar em progressão de aprendizagens, mas seu funcionamento social em consonância com o projeto de ensino-aprendizagem de gêneros na esfera escolar.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 A escola escolhida

O processo de elaboração de políticas educacionais passa por um longo processo que, como expusemos, compreende, segundo Bowe e Ball (1992), desde as discussões iniciais, envolvendo embates políticos e teóricos (*contexto de influência*), passando pelo processo de elaboração de textos e manuais que vão materializar esses discursos em disputa (o *contexto de produção*), até chegar ao chão da escola (o *contexto das práticas*). Vale dizer que esse ciclo não é composto por fases estanques, mas, simultaneamente, podem coexistir contextos, sobretudo quando o espaço de aplicação das políticas está em processo de transição. Esse é o caso da escola pesquisada.

Situada no Distrito Federal, na Região Administrativa do Paranoá, o Centro de Ensino Fundamental 02 – CEF 02²⁶ – traz já na abertura de sua Proposta Pedagógica (cf. DISTRITO FEDERAL, 2020) uma preocupação com o ensino democrático por meio de espaços que visam a garantir a participação de toda a comunidade escolar. Por essa razão, busca atender a diferentes âmbitos da educação, segundo as diversas necessidades dos moradores da Região. Possui, portanto, além do ensino regular, que compreende turmas do 6º ao 9º anos no período diurno, classes de Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio – no período da noite e salas de atendimento a alunos com necessidades especiais, deficiência intelectual e Transtorno do Espectro Autista.

Em 2018, ano de nossa coleta de dados, a escola passava por um intenso processo de discussão e transição das perspectivas de ensino-aprendizagem, a propósito da implantação dos chamados *ciclos de aprendizagem*, referidos no capítulo anterior, no lugar da seriação. Na verdade, em todo o Distrito Federal a adoção dos ciclos pelas escolas públicas passou a ser compulsória em 2018 e foi resultado de um longo processo de discussões e cursos de formação continuada na rede de ensino sobre o tema, desde 2013. Em 2017, a escola passou por intensos debates para, finalmente, implantar o sistema em 2018.

O argumento principal de implantação dos ciclos gira em torno do que Perrenoud (2004b) já apontava em sua proposta sobre o assunto, ressaltando que o *combate ao fracasso*

²⁶ Atuamos como professor da Educação Básica dessa escola de 2016 a 2017 e como coordenador de professores no ano de 2018, até o mês de julho, quando recebemos a Licença de Afastamento da Secretaria de Educação do Distrito Federal para cursar o Doutorado. Assim, não estivemos em sala de aula no ano da coleta dos dados, mas apenas atuamos como formadores de professores em horários extraturnos dedicados à coordenação. Mais adiante, esclarecemos como e em que circunstâncias se deu a coleta das produções dos alunos.

escolar, com ênfase na reprovação em massa e na distorção idade-ano, deve ser o grande objetivo de um processo baseado nos ciclos.

Na escola em questão, os problemas da reprovação, da distorção idade-ano e da evasão refletem muito o que ocorre em nível nacional. Em avaliações nacionais, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o resultado aponta, em grande medida, para essa realidade. Essa avaliação, que compreendia na época de nossa pesquisa os componentes de Português e Matemática, é associada aos dados do censo da escola para constituir o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Os resultados são utilizados para compor, não apenas balanços de caráter nacional, mas também aqueles de caráter internacional. No caso do IDEB, os resultados são utilizados pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), a fim de situar o Brasil em relação à educação mundial. Como ressaltamos, os documentos curriculares nacionais também partem de premissas de órgãos mundiais como a OCDE e a UNESCO, com o intuito de aventarem quais são as demandas socioeconômicas que precisam compor as diretrizes educacionais que parametrizarão currículos e práticas pedagógicas.

Na escola pesquisada (CEF 02 do Paranoá), o último IDEB, registrado em 2015²⁷, revelou um índice de 3.4 para os Anos Finais do Ensino Fundamental. No mesmo período, o IDEB nacional ficou pontuado em 4.5 para o 9º ano, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao MEC²⁸. A meta da OCDE para o Brasil em 2015 era de 4.7. Isso revela, dentre outras coisas, que a escola desta pesquisa pode servir como um perfil que representa, em certo sentido, a realidade brasileira da educação pública no Brasil.

Esses baixos índices educacionais aferidos pelo IDEB motivaram a discussão, já referida, sobre a implantação dos ciclos no Distrito Federal e, no caso da escola em estudo, conforme nota-se no texto de sua Proposta (DISRITO FEDERAL, 2020), elaboramos o seguinte quadro que sintetiza as principais escolhas teóricas e metodológicas adotadas pela instituição pesquisada:

²⁷ Este foi o último resultado divulgado sobre a escola no portal. Em 2017 e em 2019, não há dados porque o IDEB justifica insuficiência no número de participantes.

²⁸ Os dados podem ser conferidos em www.ideb.inep.gov.br.

Quadro 4: Organização do trabalho em ciclos na escola pesquisada

Aspectos teóricos	Aspectos metodológicos (ações adotadas)
Letramento como prática social de leitura/escuta e produção de textos	<ul style="list-style-type: none"> • Currículos organizados tendo em vista a prática social dos objetos de aprendizagem; • Currículo de língua portuguesa: foco no trabalho com gêneros do discurso; • Objetos de aprendizagem são transformados em competências/capacidades expressas na forma de objetivos finais de uma etapa.
Progressão continuada de aprendizagens	<ul style="list-style-type: none"> • Opção por blocos de anos e não seriação: Bloco 1 – 6º e 7º anos – e Bloco 2 – 8º e 9º anos; • Reprovação ocorre apenas no fim do bloco. • Cuidado com as aprendizagens: balanços constantes para verificação; • Intervenções por meio de reagrupamentos de alunos conforme dificuldades apresentadas; • Avaliação formativa; • Movimentos operados no processo avaliativo: 1) <i>diagnóstico</i>; 2) atividades de <i>intervenção</i> para resolver dificuldades; 3) <i>Balanço</i> do que de fato se aprendeu e (re)início do processo. Daí o nome <i>ciclos de aprendizagem</i>.

Fonte: Distrito Federal (2020)

Um aspecto merece destaque por ir ao encontro do que tratamos nesta tese: o *foco nas práticas sociais dos conteúdos* aprendidos e, no caso do currículo de língua portuguesa, essas práticas estão traduzidas no trabalho com *gêneros do discurso*, como mostra a Proposta (cf. DISTRITO FEDERAL, 2020). É importante reforçar que a elaboração desse documento local passa por intensas discussões entre professores que precisam estudar a BNCC e as diretrizes regionais – do Distrito Federal –, a fim de definirem os aspectos essenciais para a construção da Proposta Pedagógica.

4.2 Procedimento de coleta de dados

A turma escolhida para a coleta das produções textuais foi um dos 8ºs anos da escola. Esse ano corresponde ao bloco 2 dos Anos Finais (8º e 9º anos) e representa um ano

significativo, já que, no processo de trabalho com ciclos, é considerado base importante para o Ensino Médio. Além disso, corresponde a um complexo momento da aprendizagem em que não são incomuns reprovações em grande quantidade. Na tabela abaixo, mostramos os dados da escola pesquisada referentes a este aspecto:

Tabela 1. Dados percentuais das dificuldades de aprendizagem no ano pesquisado

Ano	Aprovados com dependência	Reprovados
6º	7,48%	28,04%
7º	10,86%	24,86%
8º	11,41%	22,02%
9º	—	27,73%

Fonte: CRE/Paranoá – SEDF²⁹

Como se nota, no início e no final dessa etapa do Ensino Fundamental a taxa de reprovação cresce, mas no meio do processo há uma quantidade maior de alunos que seguem para o próximo ano com dependência de algum(ns) componente(s) curricular(es). No 9º, por regimento, o aluno não pode seguir para o Ensino Médio com dependência, o que revela o alto percentual de reprovados neste ano. Isso significa que, caso não fosse a possibilidade de o aluno avançar com dependência em algum componente curricular, a quantidade de reprovados no 8º seria ainda maior que no 9º ano.

Além desse fator relacionado aos problemas de aprendizagem que tanto caracterizam a transição do 7º para o 8º ano, outro fator que nos levou a escolher uma das oito turmas de 8º ano que havia na escola refere-se à *disponibilização pública* das produções textuais dos alunos. Essa disponibilização se deu por ocasião do próprio processo de implantação dos ciclos de aprendizagem que, dentre outras coisas, levaria em conta a publicização – a exposição – dos processos desenvolvidos. Um dos objetivos, então, era agrupar todas as produções da escola (textos, trabalhos de arte) em *portfólios*³⁰, com o objetivo de apresentá-las à comunidade escolar e extraescolar, incluindo pais e visitantes, em algum momento de culminância das atividades e projetos da escola. Além disso, como já havíamos manifestado na escola o desejo de pesquisa, e esse material teria caráter público, nós o recebemos como doação para constituir o *corpus*

²⁹ Os dados são do censo de 2018 da Coordenação Regional de Ensino – CRE – do Paranoá, disponíveis no site da Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEEDF: <http://www.educacao.df.gov.br/>

³⁰ Consideramos aqui portfólio o registro dos trabalhos desenvolvidos em um período de tempo. Há várias maneiras de serem organizados e, no caso dos dados que coletamos, eles foram disponibilizados em envelopes.

desta pesquisa³¹. Dos trabalhos realizados na escola, as produções dos alunos dessa turma escolhida seguiram as diretrizes de trabalho com gêneros do discurso ao longo de todo o ano, isto é, em uma perspectiva longitudinal, como exporemos logo a seguir.

4.3 A perspectiva longitudinal da coleta de dados

Dentre as produções textuais colhidas, não houve produções orais registradas, apenas escritas. De qualquer forma, é perceptível um trabalho longitudinal e mais periódico com produções de gêneros com forte influência dos documentos nacionais curriculares orientadores do trabalho didático, do livro didático adotado em sala e da proposta de trabalho interventivo dos ciclos de aprendizagem.

O tempo do que possa se configurar como uma pesquisa longitudinal é relativo, visto que, como afirmam Giraldi e Sigolo (2016), depende do objeto em investigação. Para essas autoras, por meio de uma pesquisa longitudinal, é possível, dentre outras coisas, “a análise da duração de eventos, reflexões sobre estabilidades e mudanças de um período a outro, a descrição de padrões, a identificação de efeitos a longo prazo” (GIRALDI; SIGOLO, 2016, p. 06). Diante disso, estabelece-se uma questão: por que escolhemos um ano, no caso 2018, como período de coleta das produções? O motivo principal diz respeito ao fato de que o período da escolarização em que se realizam balanços de aprendizagens no Brasil para verificar se é ou não possível avançar os alunos em novas etapas é o ano letivo. Além disso, considerando que uma atividade de produção textual demanda um período relativamente extenso de observação, o ano letivo nos pareceu uma escolha adequada. Ou seja, na perspectiva que aqui adotamos de produção de textos, não seria prudente pensar um tempo de pesquisa que achatasse o complexo processo que envolve essa atividade.

Ainda é importante retomarmos aqui o que já tratamos em Batista e Rocha (2019) sobre as pesquisas com produção textual realizadas em escolas brasileiras. Seguindo a proposta hoje dominante do interacionismo sociodiscursivo, sobretudo aquela desenvolvida por Dolz e Schneuwly (2004), os pesquisadores brasileiros têm utilizado a chamada sequência didática para recolher dados no espaço didático. Um dos problemas mais criticados por nós (BATISTA; ROCHA, 2019) em relação a esse tipo de pesquisa refere-se ao fato de que, de modo predominante, muitos estudiosos “fabricam” tempos-espacos para recolher essas produções.

³¹ O corpus foi coletado com o consentimento dos alunos, dos pais e da escola, que assinaram em termo próprio a permissão de uso dos textos para esta pesquisa. Vide modelo no anexo IV.

Desse modo, ao invés de perseguirem processos de produção textual que emergem nas próprias práticas da escola em investigação, muitos pesquisadores pré-determinam o tempo em que recolherão os dados, que, na maioria das vezes, ocorre entre quinze dias a dois meses. E o mais agravante: fazem-no desconsiderando a possível relação que poderia haver entre esse processo de recolha das produções com o projeto maior da escola.

Por todas essas razões, optamos pela pesquisa longitudinal no bojo de uma investigação não-participante, cunhada por Gil (2012) como *observação simples*, em que o pesquisador parte de uma coleta de dados de modo controlado e com certo distanciamento do grupo que produziu tais dados. Essa organização na coleta do *corpus* é seguida de “um processo de análise e interpretação, o que lhe confere sistematização e o controle requeridos dos procedimentos científicos” (GIL, 2012, p. 101). Recorremos também, segundo informações contidas nas próprias produções dos alunos, especialmente nos enunciados que solicitam a escrita do texto, ao livro didático adotado, Cereja e Magalhães (2015), e à obra literária *A noite da espera*, do escritor Milton Hatoum, lançada em 2017 pela editora Companhia das Letras, utilizada em três das cinco produções. Essas cinco produções realizadas no ano compreendem gêneros do discurso variados e estão discriminadas a seguir:

- *Resumo*: primeira produção realizada no início do 1º bimestre. Serviu de avaliação diagnóstica, como explicaremos no próximo capítulo;
- *Resenha*: foi realizada no fim do 1º bimestre, já na transição para o 2º bimestre.
- *Anúncio publicitário*: realizado no mês de agosto, na volta do recesso escolar que ocorre em julho.
- *Artigo/texto de opinião*: realizado em meados do 3º bimestre;
- *Resenha*: última produção realizada no final do 3º bimestre, entre meados do mês de outubro, início de novembro.

Das cinco produções, resolvemos escolher como *corpus* desta tese os gêneros escolares *resumo* e *resenha* produzidos em três momentos distintos do ano letivo – início, meio e fim –, como se vê acima. A escolha se deu porque acreditamos poder efetuar análises mais produtivas para atingir nossos objetivos se considerarmos todos os gêneros de uma mesma esfera, a saber, a esfera escolar (ou campo de estudos e pesquisas, conforme nomeia a BNCC). Além disso, como tentaremos mostrar a partir das descrições a análises no capítulo 5, o resumo, para além de parafrasear conteúdos, possibilita em certo sentido uma assimilação da estrutura composicional do gênero discursivo que está sendo utilizado como texto-fonte. Isso, porque, ao resumirmos, faz-se necessário perseguir os caminhos da constituição genérica do texto-fonte a

fim de investigarmos como o tema foi *moldurado* . Por seu turno, a resenha, descrita e analisada no capítulo 6, cumpre semelhante função, com a diferença de exigir de quem a produz posicionamento crítico sobre a construção do tema.

Embora a turma fosse composta de 35 alunos, escolhemos apenas aqueles alunos que fizeram ao menos uma das três produções. A tabela a seguir nos permite visualizar melhor as produções feitas, em que época do ano e quais alunos fizeram-nas. O espaço marcado com “X” indica que o aluno fez aquela produção. Identificamos cada aluno pelo código A, de aluno, e o número relativo a cada estudante – A1, *aluno 1*, por exemplo.

Tabela 2. Levantamento das produções textuais realizadas ao longo do ano na turma pesquisada

Aluno	Gênero resumo – início do 1º bimestre	Gênero resenha – fim do 1º bimestre	Gênero resenha – fim do 3º bimestre
A1	X	X	-----
A2	X	-----	-----
A3	X	X	X
A4	X	X	X
A5	X	-----	X
A6	X	X	X
A7	X	X	-----
A8	X	X	X
A9	-----	X	-----
A10	X	X	X
A11	X	-----	X
A12	X	X	X
A13	X	X	-----
A14	X	X	X
A15	X	X	X
A16	X	X	X
A17	X	X	X
A18	X	X	X
A19	X	X	X
A20	-----	X	X

Fonte: O autor

Nosso corpus, então, está composto de 50 produções ao todo, sendo:

- 18 resumos;
- 17 resenhas produzidas no meio do ano;
- 15 resenhas produzidas no final do ano.

4.4 Procedimento de análise de dados

A descrição e análise dos dados partiram de três movimentos principais:

1. *Pré-análise*, conforme Bardin (2016): Realizamos inicialmente uma intensa exploração do material, por meio do levantamento de quais gêneros produzidos seriam descritos e analisados. Em seguida, fizemos algumas leituras iniciais das produções dos alunos a título de sondagem inicial e discriminamos em quadros analíticos todos os aspectos observados referentes ao movimento de vozes sociais nos textos.
2. *Descrição e análise* propriamente ditas: este ponto incluiu os seguintes movimentos analíticos:
 - i. Quais as *condições de produção dos gêneros*: inclui desde como foi solicitada a produção – se foi utilizado algum texto *moldurador* (cf. BAKHTIN, 2015), quais as razões da produção, quem é o leitor para quem se destina o texto, como se exploraram as características do gênero. Além disso, há uma explanação sobre o modo como compreendemos as características do gênero do discurso em investigação.
 - ii. Descrição e análise *intra- e intergênero* das produções de cada aluno selecionado, para compreendermos como as vozes sociais estão sendo articuladas em cada texto escrito para, em seguida, aventarmos regularidades a partir da comparação entre as produções dos alunos.

Veja no quadro abaixo uma relação entre nossos objetivos específicos, elencados na introdução desta tese, e os principais procedimentos analíticos que estamos empreendendo:

Quadro 5: Relação entre objetivos específicos e procedimentos de análise

Objetivos específicos	Movimentos de descrição e análise
A. Descrever como os sujeitos-alunos articulam as vozes sociais no processo de elaboração de textos/gêneros discursivos;	1. Delimitação das condições de produção. 2. Descrição intragênero, primeiramente por meio de uma verificação em cada produção escrita.
B. Analisar comparativamente as regularidades – incluídas aí as singularidades – presentes nas produções textuais dos alunos, no que se refere ao modo como articulam essas vozes sociais;	3. Movimento comparativo – intergênero: comparação da competência dialógico-discursiva que emerge das produções.
C. Promover uma discussão de cunho propositivo sobre possíveis caminhos para se (re)pensar a produção textual na escola, especialmente no que se refere à construção da competência dialógico-discursiva, considerada a partir da articulação de vozes sociais na elaboração de textos/gêneros.	4. Proposição de um trabalho que leve em conta: <ul style="list-style-type: none"> • um parâmetro que possa descrever como as vozes sociais se articulam nos gêneros e, a partir disso, • uma proposta um trabalho que leve em conta tal articulação para se desenvolver a competência dialógico-discursiva entre os alunos.

Fonte: O autor

A seguir, nos capítulos 5 e 6, realizamos, mais detidamente, a descrição e análise dos resumos produzidos no início do ano letivo de 2018, a resenha produzida antes do final do primeiro semestre, e a resenha produzida ao final do ano pelos alunos da escola pesquisada.

5 A ARTICULAÇÃO DAS VOZES SOCIAIS NOS *RESUMOS* PRODUZIDOS

O resumo não é uma prática estritamente escolar, já que a paráfrase, base da composição desse gênero do discurso, é constitutiva dos usos que fazemos da linguagem, sendo central no processo de interpretação. Sua elaboração, portanto, pressupõe o diálogo entre quem produz o resumo e o autor do texto-fonte.

Essa premissa, embora pareça óbvia, não o é, na medida em que concebemos o resumo como um complexo trabalho que inclui a identificação de como as vozes sociais estão articuladas no texto-fonte. Além disso, aquele que produz o resumo precisa levar em conta as condições da esfera onde circula o gênero em questão, a fim de cumprir seu propósito discursivo. Assim, a pergunta de nosso interesse é: *como o produtor do resumo dialoga com o ponto de vista do autor do texto-fonte?* E como estamos aqui falando em processo de construção do resumo, faz-se importante delimitarmos o modo como o estamos concebendo.

Certamente, nosso interesse primeiro é na investigação de como as vozes sociais se articulam, mas, pelo fato de tais vozes se submeterem à constituição do gênero do discurso e de só a partir deste, enquanto enunciado concreto, podermos acessar tais vozes, torna-se imprescindível um panorama definidor do resumo. Fazemos isso com base especialmente em Machado et al. (2004a, p. 39), que traz de modo preciso um conceito *prototípico* – mais transversal – de resumo. Segundo as autoras:

A primeira etapa para se escrever um bom resumo é compreender o texto que será resumido. Auxilia essa compreensão o conhecimento sobre o autor, sua posição ideológica, seu posicionamento teórico etc. Também é preciso detectar as ideias que o autor coloca como sendo as mais relevantes, buscando sobretudo quando se tratar de gêneros argumentativos (como artigos de jornal ou artigos científicos), identificar

- a questão que é discutida;
- a posição (tese) que o autor rejeita;
- a posição (tese) que o autor sustenta;
- os argumentos que sustentam ambas as posições e
- a conclusão final do autor. (MACHADO et al., 2004a, p. 39)

A definição dada pelas autoras vai ao encontro do que aqui buscamos quando deixam claro que a atividade de produção do resumo pressupõe perseguir os posicionamentos, ideológicos, teóricos, presentes no texto-fonte. Trata-se de um trabalho de compreensão e costura das vozes presentes no enunciado alheio. Nesse sentido, elaborar um resumo pressupõe refazer todo o caminho do que se leu, em um diálogo com o autor do texto-fonte e, por se

constituir como um gênero do discurso, possui um acabamento, um efeito de *conclusibilidade* (cf. BAKHTIN, 2016), isto é, já reconhecível e reconhecido em sociedade por ter características prototípicas. A *síntese* e a *paráfrase*, vale dizer, não possuem esse efeito de acabamento por não se constituírem como um gênero em si, antes, vemo-las como *atividades* de que nos valem para a elaboração do resumo.

Diante do exposto, o contínuo processo de reflexão-refração das vozes sociais na produção desse gênero na escola, entre outras coisas, deveria levar em conta:

- a. a necessidade de explicitar qual é o texto-fonte;
- b. a explicitação do posicionamento do autor do texto-fonte e a discussão que esse autor promove com outras vozes sociais que ele mesmo evoca;
- c. a conexão desses elementos, pelo sujeito-aluno, de modo a tornar evidente sua capacidade de se apropriar do texto-fonte e ao mesmo tempo de produzir recortes articulados desse texto, de modo a dar tonalidades específicas em seu discurso sobre o que o outro disse.

5.1 O contexto de produção em aula

Partindo dessas considerações e retomando a descrição das características da escola pública pesquisada, delimitamos a seguir as *condições de produção* do gênero resumo na turma do 8º ano:

- O resumo foi aplicado pela professora logo no início do ano como atividade de verificação das capacidades de interpretação do aluno.
- A atividade de produção textual responde a uma demanda do currículo da escola (cf. DISTRITO FEDERAL, 2020), em consonância com os princípios do sistema de ciclos, em que o trabalho didático deve privilegiar a prática social dos conteúdos elencados, motivo esse de se escolherem os gêneros do discurso como objetos privilegiados de inserção dos alunos nessas práticas;
- Como já dissemos na metodologia, essa foi a primeira produção textual do ano e teve como objetivo principal a verificação de capacidades de interpretação do

discurso do outro por meio da modalidade escrita, por isso, serviu de atividade diagnóstica³²;

- Foi proposta, então, sua produção individual e posterior discussão de aspectos resumidos do texto-fonte em grupos de alunos distribuídos pela sala. Trata-se de um *texto de divulgação científica*, mais especificamente, de uma *matéria*, publicada no site Mundo Educação e escrito por um professor de Física (cf. SANTOS, s.d.). Voltada a alunos da Educação Básica, a plataforma privilegia textos de cunho didático.
- Especificamente na solicitação de produção pelo professor, os alunos deveriam escrever um resumo do texto “sem copiar fragmentos”, detalhe importante para o que vamos verificar mais adiante, como é possível conferir na folha de produção do aluno A3 (cf. anexo I).
- Os interlocutores diretos dessa primeira produção incluem, de um lado, os próprios colegas de turma, já que os alunos deveriam compartilhar em grupo os resumos feitos, e, de outro lado, o professor.

Por fim, expomos a seguir o texto-fonte, base para a produção do resumo:

Como surgiu o avião?

por Marco Aurélio da Silva Santos

O surgimento da aviação é uma das grandes evoluções tecnológicas da humanidade. A criação do avião foi um grande marco para a história, pois ele diminuiu de forma significativa o tempo de viagem entre duas cidades. Por exemplo, para viajar de Ouro Preto até o Rio de Janeiro gastava-se cerca de 12 dias, hoje com 50 minutos é possível realizar o mesmo trajeto.

O avião teve origem com um brasileiro de ascendência francesa, chamado Alberto Santos Dummont, que teve a vida invadida pelo sonho de voar. Não somente ele, mas também os irmãos norte-americanos Wilbur e Orville Wriigh realizavam inúmeros experimentos de voo, buscando fazer com que um objeto mais pesado que o ar pudesse voar. Contudo, nessa época já existiam alguns veículos como, por exemplo, os balões e zeppelins, que conseguiam se colocar acima das nuvens baseados nos princípios de Arquimedes, no entanto eles não tinham autonomia para voar, não satisfaziam os sonhos do homem por inúmeros motivos como, por exemplo, o fato de não poder controlar completamente o destino do voo desses veículos. Foi em 23 de outubro de 1906 que Alberto S. Dummont apresentou um rústico avião a uma comissão julgadora, o 14-Bis, marcando dessa forma a origem da aviação.

³² Atuando como formador de professores nessa escola, essas propostas eram discutidas entre os professores como forma de compartilhar o trabalho desenvolvido. Assim, além do portfólio (agrupamento das produções) também conseguimos compreender melhor como o trabalho estava sendo realizado.

Mas como é possível um veículo, sendo mais pesado que o ar, voar? Quando no ar o avião não cai porque existem forças que atuam sobre ele, contrabalanceando seu peso, mas como o peso é direcionado para baixo a força que o equilibra no ar é direcionada para cima. O que faz com que um avião não caia é na verdade a velocidade dele e as suas asas.

As asas de um avião são projetadas e construídas de forma que elas cortem o ar. Quando o avião está em movimento suas asas cortam o ar, fazendo com que a velocidade do ar que passa por cima da asa seja maior do que a velocidade do ar que passa por baixo, fazendo surgir dessa forma, uma força de baixo para cima equilibrando o avião. Ou seja, a pressão do ar na parte de baixo do avião é maior que na parte de cima, empurrando o avião para cima, é essa força que o mantém no ar. Assim, quanto maior o peso do avião maior deve ser a sua velocidade para que ele possa decolar e se manter em equilíbrio no ar. (SANTOS, sd)

Trata-se de uma matéria de divulgação científica³³ que dialoga tanto com questões históricas relacionadas ao surgimento do avião, quanto com questões específicas do campo científico da Física. Apesar da presença de tema científico, é um texto relativamente simples, talvez por seu cunho estritamente didático, como dissemos, do que decorrem sua própria organização, suas escolhas lexicais que não privilegiam termos técnicos e a estruturação dos períodos, sem predomínio de inversões sintáticas e orações intercaladas, por exemplo. Na verdade, o autor não aprofunda em temas que poderiam ser aprofundados, como a fabricação do avião e a tecnologia que o mantém no ar, do ponto de vista da Física, o que revela uma visão muito estereotipada de seu público-alvo: alunos da Educação Básica. Nos momentos de formação de professores, em que os docentes partilhavam entre si trabalhos que estavam sendo feitos em aula, foi dito que a escolha desse texto se pautou justamente por essas características que permitem uma “fácil compreensão”, dada a linguagem simples e a extensão relativamente curta do texto. Apesar disso, foi possível cumprir nosso objetivo de verificar o modo como os alunos lidaram com esse texto – com as vozes que estão articuladas nele – em seus resumos.

Em sua composição, o texto dialoga com duas vozes sociais basilares que o sustentam enquanto gênero do discurso de divulgação científica para o grande público: a *voz da polêmica* sobre a invenção do avião e a *voz da ciência*³⁴. Em relação à primeira voz, o impasse se instaura sobre quem criou o avião: se o brasileiro Santos Dummont ou se foram os irmãos Wright, dos Estados Unidos. Embora o autor da reportagem tenha tido o cuidado de incluir os irmãos no

³³ No jornalismo, é recorrente o uso da terminologia *matéria* para se referir a textos de divulgação científica que não se configuram como reportagens.

³⁴ A expressão “voz da ciência” deve aqui ser compreendida como voz advinda do campo/esfera da ciência. Quem fala/escreve o texto-fonte é um físico que tem a intenção primeira de apresentar certos conhecimentos científicos ao grande público. Como dissemos, antes de tudo, a voz é um posicionamento na esfera (e uma inscrição no gênero), e tal posicionamento implica perguntarmo-nos de início: *quem diz o que diz e de que lugar diz?* Do delineamento desse ponto de vista, pode-se reconhecer (e acessar) as vozes sociais.

processo de testes e tentativas de voo, como está marcado pelo uso do articulador textual *mas também*, a “vitória” no texto em questão é claramente de Santos Dummont, quando se marca o fim da polêmica pelo uso do conector *dessa forma*, encerrando as hesitações e concluindo que o criador do avião foi realmente o brasileiro. Em relação à segunda voz, a da ciência, o autor elenca principalmente informações sobre a tecnologia que garante a permanência do avião no ar.

5.2 Descrição e análise dos resumos produzidos

A partir, então, de uma acurada descrição e análise iniciais que incluíram anotações e confecção de esquemas e mapas de todos os resumos produzidos, pudemos chegar a um agrupamento de dois principais movimentos operados pelos alunos, diretamente relacionados com as vozes sociais em questão. Esse agrupamento, como se observa no quadro a seguir, leva em conta os procedimentos de análise dos dados, já expostos no capítulo anterior:

Quadro 6: As vozes sociais no resumo produzido pelos alunos³⁵

Movimentos operados pelo sujeito-aluno	Modos de articulação das vozes sociais
<i>Movimento 1:</i> em relação à voz do autor do texto-fonte	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apagamento da voz do outro (autor) 2. Abertura à voz do outro (autor) 3. Cópia total ou parcial do que o autor disse 4. Sedimentação/bricolagem³⁶, pelo aluno, da voz do autor (e de outras vozes evocadas por ele)
<i>Movimento 2:</i> em relação às vozes sociais postas em relevo pelo autor do texto-fonte	<ol style="list-style-type: none"> 5. Silenciamento total da voz da polêmica 6. Mitigação da voz da polêmica 7. Apagamento total ou quase total da voz da ciência

Fonte: O autor

5.2.1 Movimentos de *apagamento* e de *abertura à voz do outro*

Como foi dito, tomamos como condição primeira da elaboração do resumo, juntamente com autores como Machado et al. (2004a), a explicitação da voz do autor do texto-fonte pela

³⁵ Tanto o quadro do resumo quanto o da resenha (cf. capítulo 6), que colocam em evidência os movimentos das vozes, foram esboçados já em nosso primeiro confronto com o *corpus*, em que fizemos um acurado estudo dos textos produzidos.

³⁶ Por analogia, os termos sedimentação (deposição) e bricolagem (“colagem”) estão aqui sendo utilizados para descrevermos um modo de articulação de vozes sociais operado pelos alunos nos textos, quando estes sujeitos incorporam de modo fragmentário, ou aleatório, tais vozes.

presença, por exemplo, de verbos dicendi, estruturas parafrásticas e conectores que remetem a esse outro (*segundo o autor do texto, como menciona Fulano etc.*).

Entretanto, consideramos que essa marca da presença do outro vai além de apenas cumprir, automaticamente, a formatação do gênero; ela é, antes, uma atitude do sujeito enunciativo de, como bem defende Schneider (1990), *conferir ao outro um lugar que lhe é devido* e, mais que isso, de não se sobrepor ao outro furtando-lhe a voz. Esse autor faz uma reflexão muito pertinente sobre isso, tecendo interessantes considerações sobre a ideia de constituição da identidade (diríamos, do lugar de autor), a partir da relação com o dizer do outro:

Citar é reconhecer a dívida, não apagá-la, não desvencilhar-se de seu jugo; de certa maneira, é reconhecer o sistema simbólico. Citar, como plagiar, é tomar do outro sem pedir-lhe a opinião, mas, no plágio, permanecemos numa espécie de violência pré-ediapiana, no interior de uma fusão ou de uma relação dual.

[...]

Enfim, quem cita obstina-se a dizer: “eu não sou o primeiro, outros já passaram por isso” [...]

Plagiar é estar (ou pretender-se) sem dívida, sem o liame simbólico com o pai como pai morto. A citação mata o citado na transformação realizada, ao mesmo tempo que atesa a continuidade viva de uma significação de um autor para o outro. Não se tem medo de ter um mestre, nem vergonha de confessá-lo. [...] O nome do autor, citado, separa o texto daquele que o engendrou. (SCHNEIDER, 1990, p. 344-346).

Ou seja, a menção à autoria é marca da entrada do sujeito no simbólico, na alteridade, o que implica destituir-se do Um, desfazer-se da pretensiosa e falaciosa plenitude individualista. Na perspectiva aqui adotada, diríamos que o jogo intersubjetivo de tomar/conceder a palavra do/ao outro não é tão simples e não se resolve entendendo apenas o que é um verbo dicendi, por exemplo, mas é necessário conceber os sujeitos inscritos em esferas sociais por meio do domínio de gêneros. Além disso, transpondo essa reflexão para o campo do ensino-aprendizagem de língua, diríamos que o exercício de *dar/devolver a voz ao outro* pressupõe aprendizagem, *consciência* de um outro com quem se dialoga por meio da produção de um gênero do discurso, em um confronto – concordante ou discordante – com esse outro. É um princípio da emergência da posição de autor. Dizendo ainda de outra forma: o plágio, ou a negação ao heterodiscurso, revela uma ilusão imatura sobre um saber tomado como posse de alguém, um saber monológico, diríamos com Bakhtin, para contrariar a máxima constitutiva da linguagem: sua dialogicidade.

Em relação às produções que estamos analisando, já há, de saída, um dado bem relevante a respeito desse primeiro movimento de abertura/apagamento de vozes nos resumos: apenas 3

dos 18 alunos que produziram o resumo marcaram a voz do outro em sua produção. Os outros 15 alunos nem ao menos no início do texto avisa-nos de que sua produção se tratava de uma (re)leitura de outro texto pertencente a um determinado autor. No máximo, há uma referência isolada ao gênero resumo antes da escrita do texto. Denominamos este movimento de *apagamento da voz do outro*.

Os alunos já começam o resumo levantando informações do texto-fonte lido, sem criar um preâmbulo que apresente o autor, o gênero ao qual esse texto pertence e a ideia central, por exemplo. Já somos inseridos em uma espécie de estratégia *in media res*, que dispensa apresentações iniciais e já insere o leitor em algum momento central do que se diz. Isso se dá talvez porque os leitores diretos de seus textos – os próprios colegas de classe e o professor – sabem de que gênero se trata, o que leva os alunos a renunciarem à típica introdução de um resumo. Portanto, esse ato de eclipsar indícios que asseveraria afirmar se tratar de um resumo é tão pouco reflexivo que soa como “natural”, tanto que, quando algum aluno faz remissão ao texto-fonte, parece-nos que tal menção surge de modo automático, espontâneo. Nota-se isso na expressão de conformidade “como dizia no texto”, destacada por nós da seguinte produção:

O surgimento da aviação e uma das grandes evoluções tecnológicas da humanidade. Os aviões foram muito importante para muitas coisas, ex: viagens, guerras e etc.

Como dizia no texto demorava demais viajar de um lugar para o outro [...] (A19, anexo I)³⁷

Ou seja, a expressão destacada ocorre não necessariamente por ter havido um processo reflexivo – de tomada de consciência – sobre como remeter à voz do outro no texto, já que tais ocorrências se dão de modo isolado.

Outra regularidade se coloca de modo especial na maneira como os alunos iniciam seus textos: ressaltam a importância do avião como meio de transporte que encurtou distâncias. De um lado, pode-se afirmar que os alunos fazem isso por seguirem a proposta do texto-fonte, que inicia tratando justamente dessa importância. Entretanto, acreditamos que isso não se sustenta, porque, ao longo de seus textos, os alunos vão abandonando a progressão temática do texto resumido e assumem direções muito diversas. Eles dão destaque às vantagens da criação do avião no começo de seus resumos muito mais pela importância do fato, pelo peso que ganha esse assunto, do que por perseguirem a continuidade proposta pelo autor do texto-fonte. O

³⁷ Ao citarmos o texto do aluno, optamos pelo formato de citações diretas com recuo, a fim de dar destaque ao trecho em análise. Além disso, fizemos a transcrição sem modificações de qualquer ordem, seja ortográfica, gramatical ou textual.

trecho a seguir, retirado da produção do aluno A18 (anexo I), ilustra bem esse movimento de, a um só tempo, apagamento de voz e focalização de informação relevante.

Como surgiu o avião?

A criação do avião foi uma grande ideia por que só assim a pessoas chegar mais rápido no seu destino.

Além do aluno A19, anteriormente citado, que não apagou por completo as marcas que remetem ao texto-fonte, os alunos A2 e A4 também escaparam à regra. A4 se aproxima muito do que fez A19, por mencionar, de modo isolado, que o que diz é de outro texto, com a diferença de que essa menção aparece logo no início (cf. A4 anexo I), preparando cognitivamente o leitor para o fato de se tratar de uma paráfrase.

O aluno A2 (anexo I) é o único que dá mais abertura à voz do outro quando deixa explícitas as marcas dessa voz na superfície textual:

O texto fala que a criação do avião ajudou bastante as pessoas em suas viagens para diminuir o tempo de origem.

Fala quem criou o avião, que no caso foi o “Alberto Santos Dummont”, que sonhava em voar, ele e os irmãos dele.

Diz também quando foi criado, que foi em, “23 de outubro de 1906”.

O texto diz como (porque) o avião não caía, fala também pra que a asas do avião são projetadas, ou seja, diz para que elas servem.

Nos quatro parágrafos, ele introduz novas ideias utilizando verbos dicendi que corroboram com a construção do gênero: “o texto fala que...”/ “diz também...”/ “o texto diz...” etc. (cf. A2, anexo I). Isso confere uma atividade de parafraseamento aparentemente mais legítima ao texto do aluno que, inclusive, se utiliza de conectores, como “ou seja”, que deixam claro a busca pela interpretação da voz do outro.

Porém, a presença marcada do outro no texto de A2 não significou um cuidado maior no modo como este aluno desenvolveria as informações³⁸ do texto-fonte. Como na maioria dos resumos, houve um processo de rarefação do conteúdo, sem aprofundamento interpretativo. Isso mostra que a explicitação por meio de recursos que evidenciam o outro no texto não significou, no resumo em análise, um procedimento de parafraseamento mais refinado.

O aluno liquefaz as informações do texto-fonte, negligenciando, por isso, o necessário processo interpretativo que o resumo demanda. Há, inclusive, uma informação equivocada não

³⁸ Como se observa, sempre que o *aspecto informacional* dos textos produzidos pelos alunos (sejam os resumos, sejam as resenhas) estiver de algum modo atrelado à constituição das vozes sociais em investigação, mobilizaremos análises sobre tal aspecto.

tratada na reportagem, a saber, de que Santos Dummont e seus irmãos sonhavam voar. Certamente, os tais “irmãos” dizem respeito aos cientistas norte-americanos que disputaram o título de inventores do avião. Esse equívoco relaciona-se diretamente a outro aspecto de que trataremos mais adiante.

Em nossas verificações e levantamentos iniciais, percebemos uma relação de implicação entre todos os movimentos que elencamos no Quadro 6. Por essa razão, a questão do *apagamento* ou *abertura* à voz do outro precisou ser tratada de início por ser condição primeira a ser observada no processo de construção do gênero do discurso resumo por esses alunos e que afeta diretamente o tratamento da informação veiculada no texto-fonte.

Ora, como consideramos que o modo como as informações são postas em relevo e como o balanceamento entre explícito e implícito sejam efeitos do posicionamento – da voz – do sujeito produtor de textos, passamos para a descrição e análise do tratamento dado pelos alunos às informações levantadas no texto-fonte.

5.2.2 Sedimentação/bricolagem e rarefação da voz do autor do texto-fonte

No final do item anterior, lançamos o problema de, nos resumos produzidos, ocorrer a topicalização solta e superficial das informações do texto-fonte. Pelas implicações resultantes dessa ação, chamamos aqui esse problema de *sedimentação de vozes*. Além desse fator, outro aspecto observado, ligado ao tratamento da informação, é a *cópia*, que merecerá uma reflexão à parte.

O resumo é essencialmente expositivo, na medida em que quem o produz precisa perseguir as informações levantadas pelo texto-fonte e, em um exercício interpretativo, costurar essas informações a fim de se reconstituírem os caminhos percorridos pelo autor do texto lido. Na perspectiva dialógica e discursiva que adotamos, o modo como o conteúdo informacional foi tecido nos resumos produzidos, em que se explicitam certas ideias e eliminam-se outras ou mesmo dá-se proeminência a algumas e rebaixam-se outras, é resultado de um trabalho heterodiscursivo, no sentido bakhtiniano, operado pelo enunciador. Em outras palavras, o posicionamento socioideológico dos sujeitos dos discursos, que convidam certas vozes para o diálogo e excluem outras, é determinante na formulação informacional. Mas antes de tecer análises sobre este aspecto discursivo, um passo anterior que reconstitui a tessitura do texto-fonte central para a avaliação dos resumos dos alunos.

Jubran (2015) investigou a organização tópica do texto falado, mostrando, dentre outros aspectos, como as informações se organizam no processamento textual. Esse processamento, especialmente no texto falado, não se constitui apenas de continuidades, mas também de descontinuidades, vistas não como desvios ou erros de comunicação, mas como estratégias do dizer. Assim, por exemplo, operar rupturas tópicas – mudanças bruscas de assunto sem que se volte a ele – pode revelar omissões intencionais operadas pelo sujeito em seu projeto discursivo.

Indo ao ponto de interesse e aproximando em certo sentido de Travaglia (2011), que sugere uma aplicabilidade no ensino de língua portuguesa da ideia de Jubran, pudemos refazer os caminhos da progressão temática no texto-fonte lido pelos alunos para a atividade de produção textual. São eles³⁹:

- *(Super)tópico/macroestrutura*: O surgimento/A invenção do avião
 - *Subtópico 1*: A importância do avião
 - *Parte 1*: Diminuição no tempo de viagem
 - *Subtópico 2*: Santos Dummont como inventor do avião
 - *Parte 1*: A disputa pelo título de inventor do avião
 - *Subparte 1*: O sonho de Santos Dummont
 - *Subparte 2*: Tentativas de voo dos irmãos Wrihgt
 - *Parte 2*: A existência de outros dispositivos de voo e a ineficácia deles
 - *Parte 3*: Fechamento do subtópico 2 com a confirmação de Santos Dummont como inventor do avião
 - *Subtópico 3*: A velocidade e as asas do avião como fatores que o mantêm no ar
 - *Parte 1*: As asas do avião como dispositivos de equilíbrio entre maior e menor velocidade do ar
 - *Parte 2*: Relação pressão do ar x sustentação do avião
 - *Parte 3*: reiteração da proporcionalidade peso do avião x velocidade para sustentar o voo

Se levamos em conta o fato de se tratar do *gênero matéria de divulgação científica*, alguns aspectos dessa organicidade tópica se justificam, como o fato de se priorizar certa

³⁹ Reforçamos que esta descrição que fizemos da estrutura tópica do texto-fonte vale-se da proposta de Travaglia (2011) e da conceituação de Jubran (2015).

linearidade – começo, meio e fim – na progressão das informações e por dar relevo ao assunto do subtópico 3, já que é neste momento que se explica cientificamente como o avião, apesar de seu peso, se mantém no ar. O uso do conector “mas” marca o início deste subtópico e, junto de uma pergunta que instiga quem lê, redireciona toda a atenção do texto para os aspectos tecnológicos.

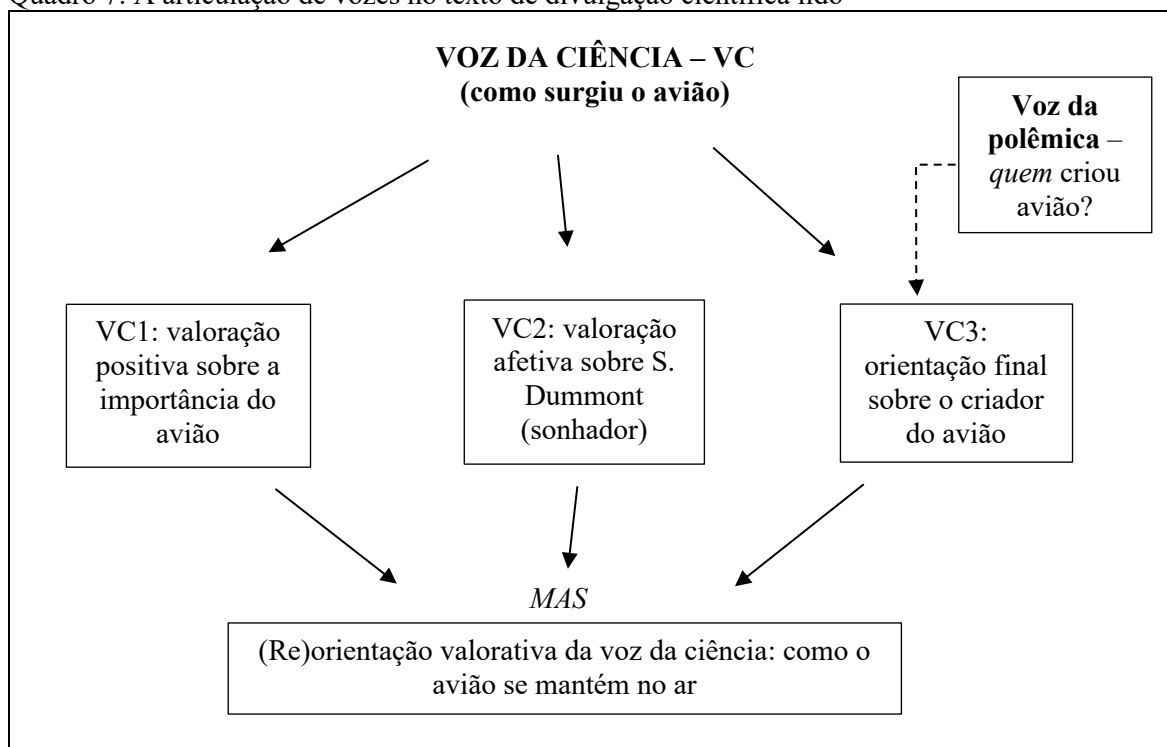
Interessante que o texto lido dá atenção a informações que estão fora do propósito central de explicar como funciona o avião. É o caso da polêmica sobre a invenção do avião no segundo parágrafo: o autor da reportagem não levanta todos os meandros dessa polêmica, que dura mais de cem anos e volta e meia ressurge nas diferentes mídias, mas o fato de marcar que os irmãos norte-americanos também realizavam testes de voo (pelo uso do conector “não somente” [S. Dummont] “mas também” [os irmãos Wright]) já é possível inferir uma disputa. Além disso, a orientação valorativa positiva para o fato de S. Dummont ser um *sonhador* (adjetivo usado primeiro parágrafo) e o comentário no fim do segundo parágrafo sobre a apresentação de sucesso que o aviador brasileiro fez a uma comissão julgadora já nos dão a ideia do peso importante desse subtema.

Um leitor *competente discursivamente* refaria, em tese, todo esse percurso temático do texto tendo em vista o jogo heterodiscursivo, especialmente no que concerne às vozes em diálogo. Tal leitor, ao convidar o autor do texto principal para seu resumo, logo perceberia que as estratégias de *proeminência e rebaixamento*⁴⁰ (cf. TRAVAGLIA, 2015), relativas ao relevo informacional, estão, em certo sentido, relacionadas às vozes em destaque: em primeiro plano, emerge a voz da ciência. Em segundo plano, emerge o embate velado pelo procedimento de *naturalização* da ideia que concebe S. Dummont como inventor oficial do avião.

No quadro a seguir, destacamos a *articulação das vozes sociais* presentes nesse texto de divulgação científica. Acreditamos que esta seja uma forma de se olhar para o texto tendo em vista a organização dialógico-discursiva que compõe e dá forma ao gênero do discurso em questão, para além de meramente se verificar sua progressão tópica:

⁴⁰ Entre outros termos, para o autor, o relevo informacional no texto ocorre tendo em vista processos de direcionamento interpretativo que o locutor dá às ideias em seu texto, podendo ser de dois tipos: proeminência (maior grau de relevo/foco) ou rebaixamento (menor grau de relevo/foco).

Quadro 7: A articulação de vozes no texto de divulgação científica lido



Fonte: O autor

Toda essa arquitetura textual-discursiva ainda conta com um dispositivo de ordem socioideológico importante: o registro didatizante do site Mundo Educação, do grupo UOL, onde está hospedada matéria de divulgação científica em análise. Didatizante, como já dissemos acima, no sentido de produzir um imaginário estereotipado de seu público-alvo, alunos da Educação Básica, jovens que, por ainda estarem em processo de aprendizagem, precisam de conteúdos “mais acessíveis”, com “linguagem mais fácil”, “apresentados de modo sintético e geral” etc.

Aqui, interessa investigar os efeitos da apropriação desse registro didatizante produzido em outra esfera (campo de estudos e pesquisa, como nomeado pela BNCC) pela esfera escolar pública em análise para a produção de um resumo por alunos do 8º ano em pleno ano (2018) de debates para a implantação de um novo sistema de ensino – os ciclos de aprendizagem. Antes, porém, de empreender essa discussão, cumpre-nos finalizar a descrição e análise dos elementos que nos conduzirão a ela. Os dois casos em observação – *sedimentação/bricolagem* de vozes e *rarefação* da voz do autor do texto-fonte – compreendem elementos reveladores da competência dialógico-discursiva que os alunos possuem.

Ocorreu sedimentação/bricolagem, na perspectiva aqui descrita, quando o aluno, ao incorporar a voz do autor do texto-fonte, sobrepõe sua voz por realizar um parafraseamento

muito incipiente. O gatilho para esse fenômeno se deu a partir do que observamos anteriormente, quando foram explicitados os processos de apagamento – ou quase apagamento – das marcas da voz do autor do texto do site Mundo Educação. Mas isso foi apenas um gatilho que se alia, a nosso ver, a todo um processo mais complexo revelador dos modos como os alunos lidaram com outras vozes sociais em seus resumos e, antes ainda, ao modo como esses alunos respondem às demandas da escola, enquanto espaço socioideológico.

A sedimentação/bricolagem de vozes é detectável, predominantemente, a partir de dois indícios nos resumos dos alunos: i) a hesitação/oscilação temática e ii) a contiguidade/justaposição vaga de informações. Ainda destacamos um segundo fenômeno, a saber, a rarefação (liquefação) da voz do autor do texto-fonte, cujo indício é o que chamamos aqui de *difração*⁴¹ do gênero do discurso (no caso, o resumo).

Na tabela a seguir, sintetizamos o que acabamos de descrever, além de explicitarmos em quais produções de quais alunos observamos o problema:

Tabela 3: Indícios da sedimentação/bricolagem de vozes e da rarefação da voz do autor do texto-fonte

Fenômeno observado	Indícios no texto do aluno	Alunos	%
Sedimentação/bricolagem de vozes	a) <i>Hesitação/oscilação</i> temática: alunos oscilam na apresentação das informações do texto-fonte, produzindo um vaivém incoerente;	A1, A3, A6, A7, A10	28%
	b) <i>Contiguidade/justaposição</i> vaga de informações: alunos justapõem informações do texto-fonte sem articulação coerente entre as ideias.	A2, A4, A5, A8, A11, A12, A13, A17, A18, A19	55%
<i>Rarefação</i> da voz do autor do texto-fonte	Alunos <i>difratam</i> o gênero do discurso solicitado – resumo – pela sobreposição de outro gênero, a dissertação argumentativa escolar.	A14, A15, A16	17%

Fonte: O autor

⁴¹ No Círculo de Bakhtin, fala-se em reflexão e refração do signo (ideológico). O termo difração é aqui mobilizado por analogia aos termos reflexão e refração advindos do campo da Física. Especificamente, a difração na Física diz respeito, de modo geral, ao espalhamento de ondas sonoras por contornar obstáculos. Neste trabalho, a difração é indício da rarefação do resumo (ou da resenha, como se verá no próximo capítulo) operada pelo aluno, a ponto de (parecer) estar produzindo outro gênero. As vozes, portanto, são articuladas de modo completamente distinto do modo como se articularia no resumo.

A *hesitação/oscilação temática*, enquanto indício de sedimentação/bricolagem de vozes, manifesta-se em situações em que, ao tentar parafrasear a voz do outro, o aluno se apropria das informações de modo superficial, enviesando-as em vaivéns desconexos entre si. Dos 18 resumos analisados, 5 apresentaram o problema, e o exemplo mais significativo é o do aluno A7, que produz um mosaico de ideias soltas, algumas desconexas entre si, que vão e voltam no texto:

E o avião para ele se equilibrar no ar ele precisa de suas asas ele precisa de suas asas gigantes para ele se equilibrar no ar.

Essa época existia uns transportes que demoravam para ir de uma cidade para outra (A7, anexo I).

O uso de “essa época” não remete a nenhum evento claro, referido anteriormente, o que atesta, mais uma vez, o fato de o aluno sobrepor sua voz à voz do outro/autor do texto-fonte, tomando-a de assalto e, por isso, *hesitando* no seu dizer.

A produção do aluno A1 também é exemplo desse grupo que sobrepõe sua voz à voz do autor quando mistura informações de modo desconexo. Em seu resumo, A1 começa dizendo que o avião foi criado por Santos Dummont, depois fala da importância do avião. Na continuação, e sem qualquer nexo com essas últimas informações, fala de modo vago sobre a importância das asas do avião. Depois, faz menção a informações que aparecem no início do texto lido, mencionando os outros dispositivos de voo que existiram antes do avião, e termina falando sobre como o avião, mesmo sendo pesado, se mantém no ar (cf. A1, anexo I). Em outras palavras, constrói um mosaico de ideias desarticuladas, apropriando-se de modo confuso das informações do texto-fonte.

Em relação à contiguidade/justaposição vaga de informações, na maioria dos textos dos alunos (10, do total de 18), foi possível observar sua ocorrência. É o que podemos verificar no resumo do aluno A8 (anexo I), por exemplo:

Com o surgimento do avião foi mais fácil se locomover de cidade a cidade, em quanto pessoas passavam dias viajando, e com a criação do avião e possível viajar em minutos. Mas antes havia também métodos de voar com balões e zeppelins mais eles queriam que pudesse voar e controlar onde as pessoas iriam passar e pousar e com isso Alberto Santos Dummont teve a brilhante ideia de criar o avião.

Nessa produção, não foi sequer mencionada a polêmica da invenção do avião, muito menos se tocou na explicação de base científica sobre os fatores que possibilitam a manutenção do avião no ar, arrefecendo a voz da ciência. O aluno justapõe informações incompletas, começando por dizer que a invenção do avião foi importante para a locomoção humana. Em seguida, já diz que houve outros dispositivos de tentativa de voo – balões e zepelins. Na continuação, o aluno apresenta que alguém – “eles” – queria outro meio de voar que fosse controlável pelo homem. Mas quem são “eles”? Não há referente anterior. Imediatamente depois, sem ao menos esclarecer e concluir o que vinha dizendo, já diz que Santos Dummont teve a ideia de criar o avião. Enfim, o aluno vai colando, de forma salteada, uma informação atrás da outra.

A maioria dos alunos que, mesmo de modo vago, *justapõe* ideias em sequência se assemelha ao que fez A8, como descrito no parágrafo anterior. Curiosamente, é nesse grupo de alunos que se encontra o caso mais expressivo de abertura para dar voz ao autor do texto-fonte, como é o caso da produção do aluno A2 (anexo I), posto que se observa, no início de cada parágrafo, a evocação que o aluno faz da voz do texto-fonte (“O texto fala”; “O texto diz”):

O texto fala que a criação do avião ajudou bastante as pessoas em suas viagens para diminuir o tempo de viagem.

Fala quem criou o avião, que no caso foi o “Alberto Santos Dummont”, que sonhava em voar [...]

O texto diz como o avião não caía, fala também pra que as asas do avião são projetadas, ou seja, diz pra que ela elas servem.

No entanto, é perceptível a bricolagem da voz do autor do texto-fonte nesse resumo, quando apenas há introdução de informações sem haver a conclusão de nenhuma delas. Em especial, há evocação da voz da ciência (“a criação do avião ajudou bastante as pessoas”; “fala também pra que as asas do avião são projetadas”), porém, não há acabamento dessa voz, pelo flagrante hiato que o aluno comete quando não explica adequadamente o funcionamento do avião.

É importante fazer algumas observações sobre a produção do aluno A12, pois no início de seu resumo, ele realiza alguns movimentos de paráfrase mais próximos de quem tem uma competência em produzir resumos, consciente da atividade parafrástica que se requer. É o que se percebe no trecho a seguir (A12, anexo I):

Após a criação do avião, o que precisava-se de vários dias, agora precisa-se de somente minuto ou horas. O avião foi criado por um brasileiro

chamado de Alberto Santos Dummont. Mas além dele havia, outros dois norte-americanos que também estavam tentando criá-lo.

Na época que o criaram, já existia outros veículos chamados de balão e zeppelins, porém não eram tão bons porque não podiam determinar para onde eles iam.

É notório que esse aluno tem noções básicas de paragrafação como recurso que pode operar na organização de informações. Importa destacar que o uso dos articuladores “mas” e “além de” no primeiro parágrafo, ao mesmo em que introduz a voz da polêmica citada, reforça-a pela inclusão de outros personagens na corrida pelo mérito da invenção. No segundo parágrafo, o uso de “porém” remete fielmente à orientação presente no texto principal sobre a ineficácia de outros dispositivos de voo em relação ao avião. No entanto, apesar desses aspectos positivos, na continuação de seu resumo, o aluno A12 desliza no problema da *mera contiguidade/justaposição* de informações, equivocando-se inclusive na interpretação de algumas informações. Observe os três últimos parágrafos do texto do aluno A12 (anexo I):

Esse avião, o 14-Bis foi mostrado para as pessoas em 23 de outubro de 1906, por Alberto Dummont.

Porém veio a cabeça como aquilo daquele tamanho poderia voar?

O avião não cai, fica no ar por conta de suas asas que cortam o vento, ar, e isso faz com que o ar que passa por cima seja mais forte e a de baixo mais fraca, e é isso que faz o avião se equilibrar e fazendo ele voar sem cair.

Ou seja: “veio à cabeça” de quem o fato de o avião não poder voar? Qual relação de oposição, expressa pelo uso de “porém”, há entre a pergunta feita e o que se disse antes? No texto-fonte há uma pergunta iniciada pelo conector “mas”. No entanto, não houve introdução de uma oposição efetiva; o que houve no texto-fonte foi a introdução de uma pergunta retórica com clara intenção de redirecionar a discussão do texto para a explicação sobre o funcionamento do avião. Percebe-se um claro movimento lacunar no processo de incorporação, pelo sujeito-aluno, da voz do autor do texto-fonte. Além disso, A12, ao trazer a voz da ciência para seu texto, comete o equívoco de dizer que o que mantém o avião no ar tem a ver com o ar mais forte que passa por cima das asas e o ar mais fraco que passa por baixo delas, o que, segundo o autor do texto-fonte, é exatamente o contrário.

Com relação ao segundo fenômeno observado, o da *rarefação* da voz do autor do texto-fonte, percebemos algo curioso: por *dissiparem* até o limite a voz do autor do texto de divulgação científica lido, os três alunos em questão – A14, A15 e A16 (cf. anexo I) – ignoraram o gênero solicitado e se aproximaram da estrutura do texto dissertativo-argumentativo, do que decorre o que aqui estamos nos referindo como difração do gênero do discurso, no caso, o

resumo. De modo geral, tais alunos usaram o texto lido não como objeto de interpretação, mas como objeto de onde emerge um tópico a ser desenvolvido. Por isso, dentre outros movimentos, esses alunos, principalmente: *marcaram sua opinião* sobre a importância do avião, por exemplo, e *difrataram as informações* do texto de divulgação científica por meio do levantamento de outras ideias não condizentes com esse texto. Transcrevemos abaixo o texto do aluno A14 (anexo I) a título de ilustração:

O avião foi uma evolução tecnológica muito avançada na humanidade.

Ele é um meio de transporte muito utilizado pelas pessoas é importante nas nossas vidas, pois ele é um meio de transporte seguro, porque além de levar pessoas, leva também outros objetos como: carros, bagagens, animais e etc. Mas nem sempre ele é seguro, pois já houve acidentes.

Como se vê, além de várias informações que não correspondem àquelas presentes no texto-fonte, percebe-se uma construção argumentativa que avalia o avião em termos de vantagens e desvantagens de sua invenção. O enfraquecimento da voz do autor do texto-fonte foi tal que já nem se pode falar efetivamente em sobreposição de vozes, mas, antes de tudo, em difração do gênero.

Por fim, faz-se necessário falar sobre um problema importante que aparece como consequência direta da sedimentação/bricolagem descrita até aqui sob as formas de *hesitação/oscilação* temática e *contiguidade/justaposição* vaga de informações: o *silenciamento* e a *mitigação da voz da polêmica*, bem como o *apagamento – total ou parcial – da voz da ciência*. Dada a importância desses aspectos para este estudo, preferimos tratá-los à parte. O quadro a seguir sintetiza os dois casos em observação:

Tabela 4: A incorporação da voz da polêmica e da voz da ciência nos resumos produzidos

Fenômeno observado	Efeito no texto do aluno	Alunos	%
<i>Voz da polêmica</i>	a) Silenciamento ⁴²	A1, A7, A8, A11, A13, A14, A15, A16, A19	50%

⁴² O sentido de silenciamento aqui, como se percebe nas análises que fizemos, não está apenas relacionado à ideia de censura, mas, especialmente, ao movimento de apagamento que o aluno faz de certas vozes sociais do texto-fonte. Assim, silenciar a voz do outro parte, supostamente, de uma ação deliberada do sujeito que produz textos; em decorrência disso, é possível analisarmos os (re)direcionamentos valorativos – refrações – operados por esse sujeito, uma vez que dá mais proeminência a certas vozes em detrimentos de outras.

	b) Mitigação	A2, A3, A4, A5, A6, A10, A12, A17, A18	50%
<i>Voz da ciência</i>	a) Apagamento total	A5, A11, A13, A14, A16, A17, A19	39%
	b) Apagamento parcial	A1, A2, A3, A4, A6, A7, A8, A10, A12, A15, A18	61%

Fonte: O autor

Em relação ao primeiro fenômeno observado (voz da polêmica), constatamos que 50% dos alunos a *silenciam* totalmente por não fazerem qualquer menção à polêmica sobre quem inventou o avião. A outra metade *mitiga* (enfraquece) a polêmica de dois modos. Dois destes alunos (A2 e A4) mitigam a polêmica, isto é, atenuam a discussão, ao se equivocarem colocando como irmãos Santos Dummont e os cientistas norte-americanos. Os outros 4 alunos (A5, A6, A17 e A18) apresentam o conflito, mas não de modo claro o bastante, como se percebe no trecho do texto do aluno A17 (anexo I):

O invento tecnologico foi um avanço para a humanidade, com o invento do avião os tempos de viagem ficaram curtos, quem inventou o avião foi Alberto S. Dummont, que foi tomado pelo sonho de voar, mas não foi só ele também, os irmãos norte Americanos Wilbur e Oville Wrigh.

Nesse trecho, o aluno apenas menciona que tanto Santos Dummont, quanto os irmãos norte-americanos tinham o *sonho* de voar. Mas o texto-fonte se refere apenas a S. Dummont como sonhador, além de ser claro em dizer que todos eles realizavam experiências para criarem algo que mesmo pesado pudesse voar. Por isso, não houve apenas desejo, mas também disputa pelo título de inventor do avião. Há aí, portanto, o que estamos chamando de *mitigação da voz da polêmica*. Observa-se isso claramente no exemplo a seguir, retirado do resumo do aluno A18, em que tal aluno coloca Santos Dummont e os irmãos norte-americanos em harmonia, como se, sem qualquer conflito, eles estivessem trabalhando juntos para chegaram a uma mesma conclusão:

O criador do avião e Alberto Santos Dummont e os irmãos Welber e Orville Wrighr tinha realizado várias experiências de voo. (A18, anexo I)

Nota-se, portanto, que aluno reconhece Dummont como criador do avião, mas não expõe a polêmica dessa invenção.

Os alunos A3, A10 e A12 são os que melhor revelam a polêmica levantada no texto lido por eles, mas considerando que sobrepuseram suas vozes à voz do autor principal, entendemos que essa atitude dos três alunos perde a força dada à polêmica pelo texto-fonte.

Sobre a *voz da ciência* assimilada da matéria de divulgação científica nos resumos escolares, um fenômeno muito semelhante ocorreu: 39% dos alunos *apagaram* essa voz. Os outros 61%, embora lancem a questão do alcance tecnológico do avião, espraíram muito as informações, produzindo “ruídos” em relação à voz do autor resumido. O aluno A18, por exemplo, produziu um “ruído” muito curioso ao lançar o problema da manutenção no ar de um objeto tão pesado como avião. Ele compreende, de forma equivocada, que a pergunta “Mas como é possível um veículo, sendo mais pesado que o ar voar?” (SANTOS, s.d.) diz respeito a uma falta de entendimento da humanidade sobre o assunto e não uma forma de instigar o leitor à curiosidade tão necessária à divulgação científica. Assim, a voz da ciência aparece enfraquecida e, por apenas sussurrar – de modo quase inaudível – o que foi dito pelo autor do texto-fonte, o aluno A18 desvia o significado atribuído na divulgação científica, como se percebe no trecho que finaliza esse resumo:

Mas os homens não conseguiam entender por que uma coisa pesada não caía, ele voava normal como um passarinho. (A18, anexo I)

No texto-fonte há uma clara pergunta de cunho retórico, questionando como o avião não caía, dado seu peso. Entretanto, como se percebe, o aluno tratou como dúvida – como uma coisa tão pesada se mantém no ar? – ao invés de enxergar a pergunta como estratégia retórica do autor.

Poderíamos afirmar de imediato que todos esses alunos que silenciaram a polêmica e apagaram a voz da ciência fizeram isso por compreenderem que resumir seja apenas a eliminação do que se considera como meros detalhes do texto? Cremos que não, porque as informações mais importantes que jamais poderiam estar fora de um resumo consistente do texto-fonte em questão, isto é, os aspectos tecnológicos – científicos – envolvidos no funcionamento do avião, foram negligenciados na mesma medida em que a polêmica. Isso revela não ter sido feita uma seleção de informações adequada por parte dos alunos. Na

realidade, essa falta de compreensão está intimamente ligada ao próprio funcionamento da esfera em que os sujeitos-alunos circulam – a escola.

Trataremos a seguir justamente das coerções operadas pela esfera escolar no processo de produção do resumo. Isso nos permitirá levantar algumas considerações sobre a questão da competência dialógico-discursiva, enquanto capacidade de responder a tais coerções. Para isso, trataremos de um assunto que de certa forma condensa nossas observações até aqui, por atravessar, em menor ou maior grau, as produções dos alunos, além de nos permitir refletir sobre o lugar da escola nesse problema: a cópia.

5.2.3 A *cópia* e a inscrição dos sujeitos-alunos na esfera escolar

Em maior ou em menor grau, nos resumos realizados logo no início do ano na escola pública que estamos pesquisando, há a presença da *cópia*. A recomendação inicial da professora para a tarefa – “escreva um resumo do texto sem escrever fragmentos do mesmo” (cf., por exemplo, A3, anexo I) – não foi cumprida.

Cuidemos, entretanto, de não encerrarmos a discussão em uma mera classificação estanque de quem sabe ou de quem não sabe seguir orientações. Se assim fizessemos, estaríamos negando um aspecto essencial para nós: o fato de que, enquanto sujeito, o aluno é agente na interação discursiva onde atua – a escola. Mas é possível falar em ação ou interação discursiva quando o que se tem, nos textos dos alunos, são cópias, meras repetições?

Uma resposta radicalmente negativa nos aproximaria das proposições de autores como Bourdieu e Passeron (2013), que são categóricos em afirmar a reprodução escolar como sintoma do poder simbólico da escola enquanto aparelho de Estado. Dessa perspectiva, os alunos do 8º ano da escola pública em questão sofreriam as coerções impostas pelos mecanismos de controle e exclusão que atravessam a escola, o que explicaria a cultura dominante da cópia – e como não haveria muito o que fazer, além de denunciar as tramas da exclusão, problema resolvido, portanto! Em um lugar extremamente oposto, ocupar-se-ia o discurso de um psicologismo que opta pelo vale-tudo: o que importa é que os alunos escrevam algo, qualquer coisa já é um começo, e “interferir demais no texto do aluno” não é garantia de aprendizado. Nem mesmo é recomendável usar caneta vermelha ao “corrigir” seu texto, pois pode bloquear sua expressão, traumatizar. No máximo, deve-se dizer ao aluno que ele pode melhorar mais. Problema resolvido!

No entanto, será mesmo que se pode falar em problema resolvido? Não acreditamos nisso. Nos dois casos, as respostas fechariam o debate e, como já abordamos no capítulo teórico, se acreditamos em uma perspectiva dialógica como constitutiva da linguagem, desconfiamos, ou melhor, rejeitamos essas soluções simplistas.

A questão da cópia, para nós, é um exercício de posicionamento dos alunos na esfera escolar. Compreender esse fenômeno dessa maneira pode evitar os lugares-comuns mencionados. Isso significa que a cópia na escola não pode ser encarada unicamente como sintoma da reprodução ou exclusão sociais, mas como indício de uma competência dialógico-discursiva em processo inicial de construção. Tal competência só é passível de ser investigada se tomarmos os gêneros do discurso como objetos de ensino e, nesse contexto, quando nos depararmos com a cópia, não mais fará sentido enxergá-la como a grande vilã a ser combatida. Entretanto, a partir de um confronto desta renegada – e condenada – atividade com os conhecimentos veiculados por vozes sociais através dos gêneros, poder-se-á tomá-la como mais um motor para a otimização da competência dialógico-discursiva.

Dito isso, destacamos aqui dois aspectos que nos permitiram enxergar, a partir da descrição e análise feitas nos itens anteriores, as relações entre os significantes e significados da cópia. No eixo dos *significantes*, estão as marcas deixadas pelos alunos em seus resumos, de modo a atestar um movimento, ainda que incipiente, de ação sobre o dizer do outro. No eixo dos *significados*, partimos das análises já efetuadas acima, mas agora reforçando o fato de que a cópia aparece em todos os resumos analisados como *sombra* de uma atividade incipiente de parafraseamento.

Ao aproximar-se da voz do autor do texto resumido, o aluno “cola” nos enunciados produzidos por esse autor e, por assim fazer, não ressignifica a voz do outro, mas sobrepõe vozes, de modo que os efeitos decorrentes disso são apagamentos, silenciamentos, ecos, reverberações e difrações. O ponto é que, para nós, tais efeitos não são desvios, meros erros ou sinais de incompetência no uso da língua, mas há aí uma resposta do sujeito em relação à esfera que lhe pede uma resposta. Ousaríamos falar em *responsabilidade* (SOBRAL, 2017), já que, além de responder à demanda da esfera escolar, os sujeitos-alunos não fizeram uma tradução *ipsis litteri* do texto lido, mas operaram na omissão da polêmica e na liquefação de voz da ciência, por exemplo. Já não haveria aí uma busca pela diferenciação/distinção do dizer do outro? Parece-nos que sim.

É possível perceber, nesses casos, um sujeito escrevente que clama por *identidade*, mas que, antes, se aliena ao dizer do outro para depois diferenciar-se deste. É, portanto, um ato ético,

ainda operando muito mais na forma de dissimulações da voz de *outro* que “visita” a escola, do que com o exercício deliberado de balanceamento entre o que deixar ou não subentendido, por exemplo.

Os significantes que entram na elaboração desses significados atestam para o fato de que, mesmo em casos de cópia mais evidente de alguns trechos, o aluno deixou marcas de seu dizer. Retomando alguns dos mecanismos enunciativos descritos no item anterior, percebemos, por exemplo: a elisão de marcas de autoria que provocou o apagamento da voz do autor; o uso de conectores textuais, como “e” e “também” (cf. A6, anexo I), que equipararam de modo equivocado Santos Dummont aos irmãos norte-americanos no processo de invenção do avião; a incompletude de ideias, provocando a mera justaposição destas. Um exemplo de significantes que evidenciaram isso são os conectores que exigiriam a explicitação de seus sentidos, mas que o aluno omitiu. É o que fez A2 (anexo I, grifos nossos), quando lançou razões e justificativas incompletas sobre a criação do avião:

O texto diz como (**porque**) o avião não caía, fala também **pra que** as asas do avião são projetadas, ou seja, diz para que ela elas servem”.

Quer dizer: “porque” o quê? “Para que” o quê? O aluno apenas ecoou ideias sem completá-las. Outro exemplo é o que fez A3 (anexo I, grifos nossos), quando lança um conector de reiteração de ideia mencionada (ou seja) sem explicitar tal reiteração:

As asas de um avião são projetadas e construídas de forma que elas cortem o ar. **Ou seja**, a pressão do ar na parte de baixo do avião é maior que na parte de cima.

Em que medida a maior pressão do ar embaixo do avião esclarece ainda mais a explicação do fato de as asas do avião cortarem o ar? Não há, portanto, reiteração clara de ideias, apenas ecos, já que o aluno elidiu informações importantes do texto-fonte. É curioso perceber que, mesmo de forma equivocada, foi bem regular o uso, por parte dos alunos, de conectores de reiteração/esclarecimento (ou seja, quer dizer) como desejo de operar explicações sobre o que leram. Estaria aí outra marca de tentativa, ainda que incipiente, de cumprir o projeto discursivo do gênero resumo na escola?

Além desses elementos, destacam-se os aspectos do repertório linguístico materializado nos textos dos alunos, sobretudo aqueles relativos às marcas de oralidade reveladoras da variante linguística que esses alunos trazem para a escola. Além das marcas de oralidade,

também foram regulares os problemas relativos às convenções da escrita, como a omissão de acentos gráficos e outros problemas de ortografia. De modo curioso, isso ocorreu inclusive nos casos em que houve transcrição quase integral do texto-fonte para o resumo. Por exemplo, os alunos A3, A5, A13 e A19 foram os que mais se aproximaram de uma mera transcrição da matéria de divulgação científica. Destes, os alunos A3, A13 e A19 deixaram de acentuar palavras e cometeram desvios ortográficos básicos, como a escrita de nomes próprios iniciando com letras minúsculas (e nomes comuns com letras maiúsculas), mesmo quando copiaram trechos integrais, como se vê a seguir:

O surgimento da aviação é uma das grandes evoluções tecnologicas da humanidade. Antes de outro preto até o rio de janeiro cerca de Dias e horas hoje leva minutos. (A3, anexo I)

[...] foi em 23 de outubro de 1906 que alberto S. Dummont apresentou um rustico avião a uma comissão julgadora o: 14-bis marcando dessa forma a origem da aviação. (A13, anexo I)

O surgimento da aviação e uma das grandes evoluções tecnologicas da humanidade. Os aviões foram muito importante para muitas coisas, Ex: viagens, guerras e etc. (A19, anexo I)

Têm-se, nos trechos, elisão de acento gráfico, escrita minúscula de nomes próprios, alteração na pontuação do texto principal, como no caso de A13 que acrescentou dois pontos ao apresentar o avião inventado por S. Dummont. Poderíamos pensar que, haja vista o fato de terem praticamente transcrito o que leram, poderia ter havido maior atenção a esse tipo de “erro” aparentemente simples, mas não foi o que ocorreu.

Em relação às marcas de oralidade, aspecto mais interessante observado, os casos mais expressivos, de que registramos maior número de ocorrências, foram: a) a ausência de concordância verbal e nominal, como prescrito pela norma-padrão do português brasileiro, e b) os casos de construção de tópico sujeito, com retomada de pronome no interior da oração, mostrados por autores como Castilho (2012).

Sobre o primeiro caso, temos exemplos como os que se seguem:

- Com sujeito anteposto ao verbo. Exemplo: “As asas do avião são muintos importantes por que **elas corta** o ar” (A1, anexo I, grifos nossos)
- Com sujeito posposto ao verbo: casos mais raros, mas quando houve esses casos de colocação de sujeito após o verbo, a ausência de concordância foi bem comum entre os alunos. Exemplos: “Na época que o criaram, já **existia outros veículos**” (A12, anexo I, grifos nossos) e “essa época **existia uns transportes** que

demoravam pra ir de uma cidade pra outra” (A7, anexo I, grifos nossos). Observe-se que, neste exemplo, o aluno não concorda o sujeito posposto com o verbo, mas o faz logo em seguida quando sujeito aparece anteposto, mesmo elidido na oração iniciada pelo relativo: “transportes que demoravam”.

Em relação ao segundo tipo de ocorrência – construção de tópico sujeito, com retomada pronominal no interior da oração –, destacamos os seguintes exemplos:

- Aluno A6 (anexo I, grifo nosso): “foi criado por Alberto Santos Dummont **ele** sonhava voar”
- Aluno A7 (anexo I, grifo nosso): “Os balões e zepelins, **eles** eram ruim”
- Aluno A10 (anexo I, grifo nosso): “os irmãos norte-a-americanos **eles** também faziam experimentos de vôo”

Importante esclarecer que nas pesquisas do grupo que empreendeu a construção da Gramática do Português Culto Falado no Brasil, essas ocorrências de topicalização do sujeito com retomada de pronome não são exclusivas do português popular no Brasil, mas são regulares também no português culto falado, como demonstra Castilho (2012), o que indicia, mais uma vez, a interferência do registro oral dos alunos em suas produções. Ainda vale mencionar os casos de eliminação e colocação dos clíticos de terceira pessoa (o/lhe) em português brasileiro, presentes nas produções dos alunos. Foi comum, por exemplo, perceber a presença do pronome tônico “ele” em posição de objeto direto. Além disso, verificamos um dado discutido por Nunes (2017): a persistência de dois sistemas conflitantes na fala e na escrita de alunos – um que foi imposto pela escola, e outro que configura a variante do aluno. É o caso da seguinte ocorrência percebida na escrita do aluno A1 (anexo I), em que aparecem tanto o uso mais formal – escolarizado – do pronome “o”, quanto o uso mais informal de “ele” em posição de objeto direto, presente no repertório do aluno: “isso que o mantém ele no ar”.

Todas essas questões, portanto, mereceram lugar nesta análise para exemplificarem o que dissemos na abertura deste item sobre a interação discursiva entre sujeitos-alunos – por meio de gêneros do discurso produzidos por eles – e a esfera escolar. Nessa direção, os casos de variação linguística observados ganham esse estatuto socioideológico, na medida em que são marcas que corroboram com o posicionamento valorativo dos alunos em seus movimentos na esfera escolar.

Diante disso, o argumento da escola “reprodutora” (e fabricante de copistas) perde força, na medida em que consideramos a cópia como uma possibilidade – enviesada – de entrada no universo da produção textual. Esse ponto de vista começa a se aclarar quando vislumbramos

que esse “problema” não é unicamente da/na escola. É cultural e aparece inscrito como prática na história. É esse o esforço feito por Schneider (1990), a saber, o de esclarecer-nos que o plágio é uma invenção recente que ganhou terreno sobretudo a partir do ideal burguês de *individualidade*, desde o século XIX. Nos tempos clássicos, não era incomum um escritor plagiar outro, como no período de grande valorização do teatro na Inglaterra elisabetana, em que copiar versos inteiros era visto mais como recurso de (re)atualização do que o outro disse do que de *roubo de palavras*. E é justamente o que fez Shakespeare.

Ora, se hoje a cópia é eticamente condenável não quer dizer que a originalidade seja concebida *ipso facto*; contemporaneamente, acredita-se na impossibilidade da originalidade primária e do novo absoluto. De todo modo, a modernidade garantiu um lugar de “dizer” ao escritor “ainda que tudo já tenha sido dito [...] O grau zero da escritura não existe e talvez jamais tenha existido” (SCHNEIDER, 1990, p. 62-63). Para driblar a *angústia da influência*, expressão cunhada pelo autor, elaboram-se noções como a de intertexto, desaparecimento do autor, além das possibilidades de trocadilho entre escritor-leitor e leitor-escritor. De todo modo, os limites entre “o que é meu e o que é do outro” permanecem fluidos, a ponto de se dificultar muitas vezes uma delimitação mais precisa do que é ou não plágio, a começar pela comutação pontuada muito a propósito, por Schneider, entre *auteur* e *autre*, do francês: autor e outro, respectivamente.

A certa altura do debate, são lançados questionamentos importantes que nos interessam ainda mais de perto:

O dizer não seria sempre indireto? Da aprendizagem da palavra até a apropriação das obras da cultura, não haveria um constante deslocamento da fronteira entre nossas palavras e as de outrem, um movimento fustigado por ilusão (que amplia meu território de palavras) e por desilusão (toda a linguagem, a todo momento, é feita de palavras do outro)? (SCHNEIDER, 1990, p. 387)

Há aí um reconhecimento do fato que vimos defendendo em relação ao processo de produção textual (de resumos) na escola: a *aprendizagem da palavra* pressupõe uma avaliação de fronteiras do dizer do eu e do outro. Reiteramos, portanto, com o estudioso francês, que no plágio há, necessariamente, deslocamento, deslizos de significantes de modo que, ao copiar, o sujeito deixa rastros:

Por mais que “se” releia e confronte a citação com o original, ele deixa frequentemente duas ou três pequenas coisas, uma vírgula mal colocada, uma

palavra trocada que testemunha a persistência de um refrão próprio que não consegue calar [...] faço questão de afirmar que não sou de todo igual a você. (SCHNEIDER, 1990, p. 391)

E isso não remete justamente ao que observamos em relação às marcas de oralidade, por exemplo, deixadas pelos alunos em seus resumos? Parece-nos que sim. Nessa perspectiva, Schneider ainda lembra as antigas atividades escolares que consistiam em “aprender de cor” um poema, por exemplo, além de outras atividades que podemos elencar, como a cópia de trechos de textos lidos que sirvam a alguma resposta de pergunta de compreensão de texto, a necessidade de “decorar” a resposta para a prova etc. Se valoramos isso como positivamente ou não, tais atividades, em menor ou maior grau, ainda estão presentes no cotidiano escolar. Contudo, vale reforçar, a cópia não é uma presença aleatória, mas uma condição cultural, sócio-histórica mais ampla, que atravessa a escola. Nesse sentido, a cópia emerge na escola como prática constitutiva de aquisição e aprendizagem da linguagem, especialmente nos casos de apropriação dos gêneros secundários – mais complexos e primordialmente mediados pela escrita –, como definidos por Bakhtin (2016).

E o que tal prática – a cópia – diz sobre a esfera onde ela se dá? Ela aponta para a assunção de sujeitos-alunos que, conforme analisamos, buscaram apropriar-se do gênero do discurso em estudo, mas que, nesse processo, efetuaram deslizamentos significativos. Em uma releitura bakhtiniana, como já explicamos, esse processo de constituição da *competência dialógico-discursiva* implica no jogo deliberado de posicionamento do sujeito ante as vozes sociais que atravessam a interação verbal. A partir dessa atitude, o sujeito competente dialógica e discursivamente é capaz de enformar essas vozes (cf. BAKHTIN, 2015), no sentido de saber colocá-las em diálogo de modo a produzir o efeito de acabamento que o gênero requer e que ele intenta enquanto sujeito.

Feita essa retomada teórica, é possível sintetizar o conflito – o embate – entre a competência dialógico-discursiva dos alunos e as exigências da esfera escolar da seguinte forma:

- O aluno traz em sua voz os indícios do enquadramento social e cultural em que se inscreve. Daí, a sobreposição de sua voz sobre a voz do *outro*, de modo a produzir um efeito de cópia (um simulacro do gênero exigido na atividade escolar?) e a presença de marcas da variante linguística de seu lugar social. A partir disso, e tendo como mirante uma concepção ativa – e responsiva – de sujeito,

- o aluno se inscreve na esfera escolar não negando voz à escola, mas respondendo à demanda desta com o que constitui seu repertório. Não se trata, portanto, de já tomar de imediato a escrita dos resumos como ruim, justificando o “péssimo” desempenho dos alunos com o já famigerado “argumento” do poder simbólico que a escola exerce, perpetuando desigualdades sociais. Retomando a discussão de Rancière (2017), esse sociologismo, que coloca o condicionamento social como determinante – e determinista –, exclui quaisquer possibilidades de se considerar que os alunos, especialmente os de classes populares, possuam capacidades iniciais que devem ser emancipadas. Na visão sociológica reducionista, há sempre um conhecimento – inalcançável – a se alcançar, pois sempre se parte da desigualdade presente em nome de uma igualdade futura.

Assim, um trabalho que busque *otimizar a competência dialógico-discursiva do aluno* começa por “forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento” (RANCIÈRE, 2017, p. 12). E, nessa mudança de ponto de vista, o aluno é um autor⁴³ em construção (SCHNEIDER, 1990), e a cópia – ou outra prática condenada pela escola – passa a ser objeto de reflexão e aprendizagem por (in/sub)versão desta prática. Então, a cópia e os outros procedimentos que se revelam nos textos elaborados na esfera escolar precisam ser concebidos no bojo do jogo das vozes sociais e não como atividades individuais estanques.

⁴³ A ideia de um “aluno-autor” (ou “sujeito-autor” ou “posição autoral”) nesta tese se alinha, em certo sentido, com a noção de autor adotada por Possenti (2002) quando este define o que chama de *indícios de autoria*. Para o autor, tais indícios são marcas de uma posição enunciativa que o aluno assume em seus textos. Mais especificamente, o autor trabalha com três aspectos: “dar voz ao outro” (para o autor, explicitar o outro em seu texto e incorporar discursos correntes, por exemplo); “manter distância” (segundo o autor, marcar posição em relação ao que o locutor diz e ao que os interlocutores dizem) e “evitar a mesmice” (no sentido de que, a partir de uma tomada de posição, o aluno efetua escolhas do *que* e *como* dirá o que pretende).

6 A ARTICULAÇÃO DE VOZES SOCIAIS NAS *RESENHAS* PRODUZIDAS

Como dissemos em relação ao resumo, conhecer a constituição prototípica de um gênero, digamos, seu lado mais estável, contribui para olharmos de modo mais pontual essa articulação. Isso quer dizer que, a depender da construção composicional do gênero, as vozes podem se configurar de modos distintos.

Na verdade, para nós, é importante buscar aspectos do gênero que nos permitem chegar ao ponto focal de como as vozes emergem, considerando que nos importa dar relevo àquelas características do gênero que nos façam ver o movimento discursivo de vozes sociais convocadas pelo autor de um texto. É importante dizer ainda que há uma profusão de gêneros que se avizinham da resenha escolar (crítica, sinopse etc.), mantendo com esse gênero semelhanças e diferenças, o que justifica, mais uma vez, a necessidade de uma delimitação aqui.

Considerando que nosso objetivo não é inventariar gêneros e classificá-los, cumpre, a título de esclarecimento, dizer que uma resenha escolar se diferencia de uma crítica (de cinema, de obras literárias etc.), sobretudo porque, enquanto na primeira o aluno intenta, de modo geral, avaliar um texto a fim de explicitar ao professor sua capacidade de posicionamento ante leituras feitas, na crítica, pretende-se avaliar uma obra⁴⁴ a fim de recomendá-la ou não a um público interessado em consumir, considerando, neste caso, a crítica como um gênero pertencente à esfera midiática, e a resenha, como um gênero da esfera escolar⁴⁵.

No âmbito acadêmico, há outro objetivo relativo à produção de resenhas, embora esse âmbito guarde algumas semelhanças com a esfera escolar, sobretudo quando quem produz a resenha é o aluno com o propósito de ser avaliado pelo professor. Porém, quando quem produz é um pesquisador, há intenções de contribuir com reflexões em sua área de investigação, e seu papel na análise de novas publicações contribui para (re)organizar o conhecimento de sua área. Nesse contexto, “as relações de poder, de *status* acadêmico se reacomodam” (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 27). No âmbito acadêmico, como se observa, há um funcionamento muito particular da resenha, já que, por meio dela, pode-se legitimar ou interditar obras e autores.

Retomando a problemática da concepção de gênero resenha que melhor nos atenda, fazemos menção ao trabalho de MACHADO et al. (2004b) que reconhece vários *tipos de textos*, como denomina a autora, que, além de apresentar informações resumidas sobre um texto, também tecem avaliações sobre eles. Dentre esses tipos, as autoras discriminam resenhas

⁴⁴ Estamos aqui pensando em obra artística – livro, filme, álbum musical etc.

⁴⁵ Estamos buscando uma diferenciação entre resenha e crítica apenas por delimitação conceitual, mas não é difícil encontrar autores que tomam esses dois gêneros do discurso como sinônimos.

produzidas em contextos como o jornalístico-midiático e o acadêmico/científico e reconhecem o nome *resenha* como passível de ser intercambiado com outros gêneros, buscando, entretanto, aventar características essenciais que constituem uma resenha:

Ao escrever uma resenha escolar/acadêmica, você deve levar em consideração que estará escrevendo para seu professor que, se indicou a leitura, deve conhecer a obra. Portanto, ele avaliará não só sua leitura da obra, através do resumo que faz parte da resenha, mas também sua capacidade de opinar sobre ela. (MACHADO et al., 2004b, p. 31)

Em direção semelhante ao das autoras, Motta-Roth e Endges (2010) esclarecem que a estruturação da resenha – acadêmica – precisa ser vista como um movimento, uma vez que, embora haja ações prototípicas que dão estabilidade ao gênero, tais ações sofrem variações a depender da *extensão*, que passa pelo que se pretende ou não dar mais relevo, e da *frequência*, que tem a ver com as características da obra em análise e com o “estilo do resenhista (se tende a ser mais descritivo ou mais avaliativo em seu texto)” (idem, p. 29). Além disso, a área de pesquisa (se letras, química, engenharia etc.) é determinante em relação a essas variações (cf. MOTTA-ROTH, 2002, p. 77-109). De qualquer forma, estes são os movimentos que, segundo as autoras, atravessam a produção desse gênero em diferentes contextos, especialmente no ambiente escolar/acadêmico (cf. MOTTA-ROTH e ENDGES, 2010, p. 43):

- i) *apresentar*: dizer o tema geral, definir público-alvo, dar referências do autor;
- ii) *descrever*: visão geral do livro, expor temas mais pontuais (isso incluiria, no caso do romance usado pelos alunos participantes desta pesquisa, a exposição do conflito central da narrativa e os conflitos que o circundam);
- iii) *avaliar*: dar relevo a certos aspectos, posicionando-se (a nosso ver, aqui é imprescindível que se evidencie a relação entre o que foi descrito e o que se avalia);
- iv) *(não) recomendar o livro*: desqualificar ou recomendar o livro, apesar de pontos falhos.

Diante do exposto, já nos é possível traçar aqui, a partir da ideia prototípica de resenha, os elementos transversais que nos auxiliarão nas análises que empreenderemos neste capítulo. Essa costura leva em conta, prioritariamente, as possibilidades de enxergarmos as vozes sociais em diálogo. Por isso, já de início, no movimento de *apresentação*, é primordial, para nós,

verificar se houve ou não remissão à voz do autor da obra resenhada. Como no resumo, a resenha não é uma produção “primeira” (um “texto primeiro”), mas uma produção que faz, necessariamente, remissão a uma produção anterior. O processo de construção da resenha, portanto, está relacionado à competência dialógico-discursiva do produtor da resenha nesse jogo de interpretação. Em segundo lugar, importa-nos verificar, no movimento de *descrição* da obra resenhada, se foram postas em relevo aquelas vozes que constituíram a tessitura discursiva da obra/do texto-fonte em análise. Por fim, nos movimentos de *avaliação* e *(não)recomendação*, interessa-nos verificar como o resenhista se posicionou ante o que leu e compreendeu e como ele evoca o leitor.

6.1 O contexto de produção em aula

Como descrevemos no capítulo metodológico, os processos de produção textual aqui abordados estão enviesados pela ideia de *ciclos de aprendizagem*, que remetem à necessidade de se buscar nos letramentos, compreendidos, de modo amplo, como práticas sociais de leitura/escuta e escrita/oralidade. Nesse sentido, a escolha do livro de Milton Hatoum, *Noite da espera* (cf. HATOUM, 2017), corrobora com esse contexto de intensa discussão sobre o processo de ensino-aprendizagem no seguinte sentido: foge à mera seleção de textos didatizantes por trazer para o contexto de aula uma obra literária recém-publicada por um importante autor da literatura brasileira contemporânea⁴⁶, que nos apresenta o processo de amadurecimento emocional de um jovem do Ensino Médio – o protagonista Martim –, com o qual certamente os adolescentes podem se identificar. Por ser um livro que aborda como pano de fundo aspectos sociais e políticos (a história se passa na Brasília dos anos 1970, em pleno governo civil-militar/ditadura), poderia haver algum diálogo com o ano político de 2018 no Brasil, quando os debates em torno de temas como censura, liberdade de expressão etc. se acirraram em função de estarmos em ano de eleições no Brasil. Essas são, portanto, informações que, embora estejam além da esfera escolar, podem contribuir para uma análise que costura a relação intrínseca entre aspectos socioideológicos e gênero.

De todo modo, voltando ao ponto dos processos de produção da resenha na turma de 8º ano, é importante dizermos que, além de boa parte do livro ter sido lida em aula, capítulo a

⁴⁶ Nascido em Manaus (AM) em 1952, Milton Hatoum escreveu livros como *Relatos de um certo Oriente e Dois irmãos*, ambientados na Amazônia. *A noite da espera* se passa na capital do país.

capítulo⁴⁷, a professora aproveitou o trabalho com o gênero crítica, que vinha sendo desenvolvido em sala, como proposto no livro didático de Cereja e Magalhães (2015), para solicitar a produção textual aos alunos. Vale, portanto, uma descrição dos principais aspectos sobre como o referido livro concebe o gênero crítica:

- Os autores partem de uma crítica de cinema presente em uma página da internet para definir o que compreendem por crítica: “A crítica é um gênero textual que tem como finalidade orientar o leitor de um jornal, revista ou *site*, estimulando-o ou desestimulando-o a consumir um objeto cultural” (CEREJA e MAGALHÃES, 2015, p. 59)
- Estruturalmente, os autores apresentam a crítica como sendo um gênero de

estrutura relativamente livre, que varia muito, dependendo do autor, do público e do veículo em que é publicada. Apesar disso, apresenta alguns elementos essenciais, como a descrição do objeto cultural em exame, sua situação no conjunto das obras do autor, diretor ou músico, ou das obras de mesma característica, a opinião sobre a qualidade da obra etc. (CEREJA e MAGALHÃES, 2015, p. 59-60)

Como se vê, basicamente o livro apresenta uma descrição da finalidade social e de aspectos estruturais gerais da crítica, não diferenciando esta da resenha escolar/acadêmica, por exemplo. E mais: apresenta aspectos básicos, prototípicos, que estão mais estabilizados no gênero, o que vai ao encontro do que foi pontuado acima como ações operadas pelo autor ao resenhar: apresentação; descrição; avaliação; (não)recomendação da obra.

De posse do que foi estudado na proposta do livro e das leituras iniciais do livro de Hatoum, a professora sugeriu, no final do 1º bimestre, já início do 2º, a produção de uma crítica/resenha do que se havia lido da obra até o momento. Extraímos das próprias resenhas dos alunos (cf. textos do Anexo II) a proposta de produção que moldura o texto a ser escrito pelos alunos:

Escreva uma crítica sobre o livro que estamos lendo. Na sua crítica deve conter um breve resumo, pontos positivos e negativos, comparação deste livro com outro que você já tenha lido e finalmente se você indicaria ou não a outros leitores e por quê.

⁴⁷ Quando o livro foi trabalhado, ainda atuávamos na escola pesquisada como formadores de professores e, durante as reuniões no contraturno, discutíamos as propostas de trabalho dos professores de todos os componentes curriculares, a fim de ajustarmos tal trabalho ao processo de ciclos de aprendizagem. Vale reforçar, entretanto, que as reuniões tinham o papel de orientar, não de legislar sobre como deveria ser o trabalho em sala. Ademais, é necessário pontuar que os professores participaram de uma reunião remota de lançamento, via *Skype*, com o autor Milton Hatoum, o que influenciou, de certa forma, na escolha desse livro para a leitura em sala.

É possível perceber nessa solicitação de produção os movimentos de que falamos para a produção da resenha, embora consideremos que o termo paráfrase ou descrição pudesse ter sido usado no lugar de resumo, já que uma resenha não contém um resumo (um gênero não contém outro), mas uma ação descritiva/parafrástica da obra. Essa descrição, inclusive, é base para o argumento, a avaliação da obra. O resumo, como tratamos antes, possui acabamento próprio (é um gênero), em que se dá relevo a informações centrais do texto lido, evidenciando o jogo discursivo do autor desse texto. Diferentemente, ao se produzir uma resenha, as escolhas que fazemos do que será parafraseado são pensadas tendo em vista o que queremos *avaliar*.

Além da necessidade de se comentar o que diz a obra de Hatoum, o aluno deve, a pedido da professora, avaliar (dizer “pontos positivos e negativos”) e comparar o livro *Noite da espera* com outro livro que ele tenha lido. Este último aspecto parece ser uma adaptação da proposta estrutural dos autores do livro didático, que afirmam que, na crítica, faz-se referência a outras obras do autor. Como provavelmente os alunos não conheçam a obra de Milton Hatoum, propor a comparação com outro livro qualquer lido pelo aluno, foi uma saída que a professora encontrou. Para nossa análise, interessa essa comparação com outro livro lido, porque é uma forma de observarmos a qual tipo de leitura o aluno deu voz.

O último aspecto da solicitação da professora diz respeito à (não)recomendação do livro a outros leitores. E esse elemento é para nós importante, na medida em que nos permite verificar a qual imaginário de leitor o aluno evoca – dá voz.

Por fim, basta-nos proceder a uma breve síntese da obra que os alunos leram para permitir, a quem nos lê, maior interação com nossa análise: ambientada em Brasília, nos tempos da ditadura militar, a trama de Hatoum conta a história de Martim, um jovem que sofre com a separação dos pais em São Paulo e se muda com o pai engenheiro para Brasília. Martim sofre com a distância da mãe, mas, em contrapartida, passa a viver intensos momentos com seus amigos do 2º grau (atual Ensino Médio) da extinta Escola de Aplicação da Universidade de Brasília. Entre novas descobertas (amizade, relações amorosas) e o sentimento de abandono, o personagem principal enfrenta o autoritarismo do pai e, com espanto, experimenta as dificuldades de viver em uma nova cidade, longe da mãe, em um contexto tão complexo como o do governo militar. O período político, vale dizer, aparece como pano de fundo do enredo, já que o foco é dado ao processo de formação emocional de Martim e, por isso, esse livro tem sido considerado como uma espécie de romance de formação (sentimental).

Importante dizer que o narrador-personagem – Martim – conta suas memórias exilado na França, e o faz a partir de recortes que ele encontra em seus guardados do período em que viveu em Brasília com o pai. São memórias recortadas, esparsas e escritas tanto em cadernos, quanto em guardanapos, o que torna o livro muito interessante do ponto de vista da constituição do gênero do discurso. Ainda assim, sua narrativa vai se constituindo num todo coerente. *Noite da espera* é o primeiro livro de uma trilogia intitulada *O lugar mais sombrio*. Pelo que lemos das resenhas dos alunos, é possível perceber que eles já haviam avançado bastante na leitura, a ponto de compreenderem o conflito central: a separação dos pais de Martim e a difícil relação de Martim com seu pai, quando vão morar em Brasília. Também já haviam compreendido o pano de fundo político de Brasília nos anos 1970 e a relação inicial de Martin com a colega de escola, atriz e líder, Dinah, por quem se apaixona.

Desse modo, tendo em vista, de um lado, a definição de resenha que mais de perto dialoga com nossas pretensões e, de outro, a delimitação das condições de produção a partir das quais os alunos foram conduzidos a produzirem o texto, vejamos como as vozes sociais foram – ou não – acionadas e articuladas pelos sujeitos escreventes.

6.2 Descrição e análise das resenhas produzidas

Como no resumo, na resenha a relação de quem a produz com o texto-fonte compreende um movimento⁴⁸ de explicitar a voz do autor desse texto e, em consequência, as outras vozes evocadas por esse autor. Além disso, na resenha, a voz de quem a produz emerge como ponto de vista argumentativo sobre o objeto. Expomos a seguir um quadro que é resultado de nossa pré-análise do *corpus* e que vai nos conduzir na análise propriamente dita:

Quadro 8: As vozes sociais na resenha produzida pelos alunos

Movimentos operados pelo sujeito-aluno	Modos de articulação das vozes sociais
<i>Movimento 1:</i> em relação à voz do autor e às vozes articuladas na trama	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apagamento da voz do autor 2. Abertura à voz do autor 3. Sedimentação/ bricolagem das vozes que são evocadas na trama
<i>Movimento 2:</i> voz crítica do aluno – posicionamento do sujeito-aluno	<ol style="list-style-type: none"> 4. Ancoragem crítica mais consistente do aluno 5. Arrefecimento da voz crítica do aluno

Fonte: O autor

⁴⁸ Embora careça de estudos mais detalhados, cremos que esses movimentos não se restrinjam ao resumo e à resenha, mas constituem um movimento típico do processo de incorporação de vozes sociais nas produções textuais. No capítulo propositivo a seguir, chamamos a esse movimento de compreensão da voz do outro de *movimento parafrástico*.

Percebe-se que há semelhanças com a análise que fizemos do resumo⁴⁹, especialmente em relação à atividade de parafraseamento da resenha. A diferença se dá de modo especial nos itens 4 e 5, quando se investiga o posicionamento avaliativo do aluno em relação à obra lida. Reiteramos que no processo de otimização da competência dialógico-discursiva do aluno, o modo como este se relaciona com as vozes sociais está relacionado aos movimentos de reflexão, refração e difração, próprios do funcionamento da linguagem.

6.2.1 Movimentos de *apagamento* e de *abertura à voz do outro*

Como já expusemos, a referência explícita ao autor do texto-fonte também na resenha – no início e no decorrer do texto – é fundamental a esse gênero, não apenas como dispositivo formal, mas principalmente como dispositivo enunciativo simbólico que dá ao outro o lugar que lhe cabe na enunciação. Esse aspecto tem relação com o que Sobral (2017) chamou de *responsabilidade*, uma ação que é ao mesmo tempo *responsiva* e *responsável*. Isso quer dizer que o princípio ético da alteridade, do que é dialógico, é justamente a consciência que tem o sujeito, escrevente ou autor, de que o *outro* tem “direito” à resposta, a se posicionar.

Por isso, eticamente, jamais esse sujeito *responsível* priva esse *outro* de seu lugar de dizer. Tanto no resumo quanto na resenha, esse lugar precisa ser marcado na superfície textual: “quem cita obstina-se a dizer: ‘eu não sou o primeiro, outros já passaram por isso’[...] Quanto ao plagiário, a partir de uma falha de identificação com o pai, reduzida a uma simples introjeção de alguns traços, ele pretende ser o primeiro, nada dever ao pai” (SCHNEIDER, 1990, p. 345). Assim, na perspectiva psicanalítica de Schneider, a inscrição no social pressupõe uma ruptura do Um e o reconhecimento do Outro e da alteridade. Portanto, é primário, imaturo, negar isso.

Nas 17 resenhas descritas, apenas um aluno – A4 – não fez qualquer menção ao autor e/ ou à obra como voz do outro que ocupa lugar *responsivo* em seu dizer. Dos outros 16 alunos, 3 apenas fizeram menção direta a Milton Hatoum – A12, A14 e A20 – como autor do romance, e 13 marcaram a voz da obra em si, sem remissão ao autor (“o livro fala” ou “o livro conta”, por exemplo). Importa enfatizar que, embora A20 não explicita o nome do autor no corpo da resenha, este aluno coloca o nome do autor imediatamente antes de iniciar o 1º parágrafo. Entendemos ser essa uma remissão explícita ao autor porque, como mostraremos adiante, A20

⁴⁹ A essa altura do trabalho, já é possível vislumbrar, em um âmbito textual e discursivo mais amplos, movimentos de articulação de vozes sociais que podem ser transversais aos gêneros. Isso será discutido no próximo capítulo.

consegue realizar o movimento de descrição da resenha considerando as características composicionais básicas.

Já temos aqui um dado bem relevante em relação ao ato de dar voz ao autor/à obra quando olhamos para o resumo produzido pelos alunos no início do ano em que apenas 3, de 18 alunos, deixaram evidente que estavam parafraseando um texto de *outro*. Certamente, trata-se de uma mudança muito expressiva nos processos de produção de textos da turma observada. Os exemplos a seguir ilustram o caso de alunos que fazem referência explícita ao autor no corpo do texto:

No início do Romance “A noite da espera” (Milton Hatoum), Milton Hatoum conta a história de um jovem de 16 anos [...] (A12, anexo II)

Feito pelo Milton Hatoum o livro A Noite da Espera se passa em Paris e conta a história do Martim [...] (A14, anexo II)

Como é possível perceber, o aluno A14 é ainda mais preciso em sua citação por diferenciar o autor empírico da narrativa ficcional em si, diferente de A12 que confunde autor e narrador. Curioso é observar que nenhum desses dois alunos fez, no resumo, qualquer menção ao autor do texto-fonte ou ao texto lido. Entretanto, ainda é necessário dizer que, embora a remissão ao autor seja primordial na resenha, faz-se necessário descrever melhor o autor, sua posição ocupada na esfera, no caso, a esfera literária, e o lugar da obra em relação às outras que Hatoum escreveu. Isso pressupõe um trabalho de pesquisa e investigação sobre o estilo do autor que não foi contemplado de modo muito claro nem no livro didático trabalhado em sala, nem na solicitação da produção que a professora faz aos alunos. De todo modo, o movimento descritivo desses dois alunos – A12 e A14 – os singulariza em relação à maioria. Seguem exemplos típicos de como a maioria procedeu em relação a isso:

O livro fala de um adolescente de 16 anos que morava na França [...] (A1, anexo II)

O livro “A Noite da espera” fala sobre um jovem rapaz [...] (A3, anexo II)

A história tratase de um romance, eu gostei da frase que ele escreveu “Somos de mesmo país, andamos para margens opostas” eles tinham pensamentos diferente “opostos”. (A8, anexo II)

Nos exemplos citados, ainda é importante comentar o que fez A8, já que, embora deixe evidente que seu texto faz remissão a outra voz, um romance lido, abandona qualquer outra

descrição da autoria para emitir juízo de valor – “eu gostei” – e, na sequência, nos revela, ainda, um problema: a sobreposição das vozes do autor e do narrador-personagem, Martim, pela não clareza do referente ligado a “ele escreveu”: quem teria escrito? Embora pareça que o aluno esteja se referindo ao narrador Martim por citar um trecho da fala deste personagem no início do romance, não dirime nossa dúvida quanto a uma possível sobreposição que o aluno possa estar fazendo entre autor e narrador, mesmo porque, na sequência da resenha, outra referência imprecisa surge: “eles tinham pensamentos diferente opostos”. E mais uma vez nos perguntamos: “eles” quem?

6.2.2 Sedimentação/bricolagem e rarefação das vozes evocadas na trama

Em relação aos movimentos apresentados por Motta-Roth e Endges (2010), a sedimentação de vozes ocorre exatamente durante, mais especificamente, a síntese da resenha, a saber: a *descrição*, como as autoras nomeiam.

Importante dizer que o teor de nossa análise aqui muda em relação ao resumo, porque, nesse gênero do discurso, a síntese efetuada busca reconstruir o caminho que o autor do texto-fonte percorreu em relação à organização das informações. Constitui-se um trabalho que refaz o caminho composicional do gênero⁵⁰. Já na resenha, o que se sintetiza/se descreve, na verdade, é o conteúdo que servirá de base à argumentação, isto é, ao movimento de avaliação que o resenhista faz do objeto em questão. É o mesmo que afirmar que todos os aspectos da *apresentação* e da *descrição* previstos na estruturação prototípica da resenha devem corroborar com a defesa do ponto de vista do resenhista.

Por essa razão, o movimento de *descrição/síntese* prepara, como base argumentativa, a *avaliação*. O cumprimento do projeto discursivo de quem resenha depende do modo como o produtor do texto relaciona essas duas ações, sempre tendo em conta os movimentos de reflexão (aproximação do dizer do outro) e a refração (orientação sobre o dizer desse outro).

Apresentamos, no quadro abaixo⁵¹, os dois principais problemas observados quando não há um empreendimento interpretativo *consciente* da voz do autor do texto-fonte e, obviamente, das vozes que esse autor articula em seu discurso.

⁵⁰ Por essa razão, antes de analisarmos os resumos dos alunos, fizemos um estudo da construção tópica do texto-fonte, partindo de Jubran (2015), mas adaptando à nossa perspectiva, para buscar reconstituir o jogo de vozes sociais que o autor do texto de divulgação científica imprimiu em seu texto.

⁵¹ Nota-se que no quadro os alunos A14 e A20 não aparecem justamente porque esses alunos conseguiram se apropriar de modo mais eficaz das vozes mobilizadas na trama, a ponto de conseguirem descrever a obra sem apresentar grandes lacunas entre os enunciados de seus textos.

Tabela 5: Indícios da sedimentação/bricolagem e da rarefação operadas pelos alunos em suas resenhas

Fenômeno observado	Indícios no texto do aluno	Alunos	%
<i>Sedimentação/bricolagem</i> de vozes	a) <i>Hesitação/oscilação</i> temática: alunos apresentam, de maneira hesitante, os acontecimentos do enredo (e as vozes presentes nesse enredo), produzindo um vaivém incoerente;	A6, A7, A8, A19	21%
	b) <i>Contiguidade/justaposição</i> vaga de informações: alunos justapõem os acontecimentos do enredo (e as vozes presentes nesse enredo) sem articulação coerente entre eles.	A1, A3, A6, A7, A8, A9, A10, A12, A13, A15, A16, A17, A18, A19	74%
<i>Rarefação</i> da voz do autor do texto-fonte (e das vozes que constituem a trama)	Alunos <i>difratam</i> o gênero solicitado – resenha/crítica – pela sobreposição de outro gênero: a dissertação argumentativa escolar.	A4	5%

Fonte: O autor

Tem-se aqui um ponto central que precisa ser posto em relevo: o fato de os alunos terem deixado mais explícito na fase inicial de *apresentação* da resenha o *outro* como autor do texto-fonte pode estar relacionado a um menor percentual de produções com indícios de *hesitação/oscilação* da voz desse outro. Isso se difere do que analisamos no resumo, em que a maioria dos alunos apaga a autoria do texto-fonte, o que, conseqüentemente, resultou em mais problemas de hesitações/oscilações temáticas do que nas resenhas analisadas. O aluno A4 é o único que foge a essa regularidade em relação às outras resenhas, mas precisa ser analisado à parte, pois sua produção extrapola o gênero solicitado, passando a configurar-se como uma *difração de gênero*.

De toda forma, o problema da *contiguidade* – ou *justaposição* – de vozes nas resenhas ainda apareceu, e de modo predominante. A justaposição como aqui analisamos apresenta uma incompletude, uma vagueza, em relação ao dizer do outro. Iniciaremos a análise desse fenômeno com quatro produções que apresentam informações que não condizem com a narrativa do texto-fonte: as resenhas dos alunos A6, A7, A8 e A19. Até poderíamos dizer que são exemplos de hesitação/oscilação, mas isso não se sustentaria, porque tais alunos não

cometem grandes vaivéns – truncamentos/descontinuidades – em relação à narrativa que leram, como foi recorrente nos resumos analisados no capítulo anterior. Observemos:

A separação de seus pais comoveu muito Martim, Martim depois da separação de seus pais veio pra Brasília com seu pai, pra cidade de recém-inaugurada.

Quando Martim passa cinco anos em Brasília, Martim faz anotações sobre sua vida de estudante no colégio, e depois faz anotações quando passou na universidade.

O ruim do livro foi a separação de seus pais e a mãe de Martim ter ficado sozinha. (A7, Anexo II)

Nota-se que são muitas informações dadas (separação dos pais de Martim, mudança para Brasília, período na Universidade) justapostas, com grandes lacunas entre tais acontecimentos, revelando pouco cuidado no recorte feito do conteúdo do texto-fonte. Na sequência de sua síntese, o aluno comete um breve lapso ao dizer que a mãe de Martim, depois de se separar de seu pai, fica sozinha, sendo que, na verdade, ela passa a se relacionar conjugalmente com um artista. Lapsos semelhantes cometem os outros três alunos:

Ele morou na França por um tempo e depois veio morar em Brasília com seu pai [...] (A6, anexo II)

A história tratase de um romanse, eu gostei da frase que ele escreveu “Somos de mesmo país, andamos para margens opostas” eles tinham pensamentos diferente “opostos”.

Ele era professor de português na França e teve a vida marcada pela separação dos pais e saudades dos pais distantes. (A8, anexo II)

Em Noite da Espera, tinha um jovem chamado Martim, que ele muda para brasilía após uma separação de seu pai e sua mãe no ano de 1960. Antes de ele vim morar na W3 norte ele morava na frança. Martim tinha 16 anos e foi perseguido pela ditadura militar. (A19, anexo II)

As ideias contíguas nas resenhas dos três alunos reforçam o que dissemos sobre a ausência de um recorte pertinente do que precisa ser sintetizado para sustentar os argumentos avaliativos. Em A8, a falta de clareza do referente “ele” e “eles”, que vai sobrepondo vozes não delimitadas (autor Milton Hatoum, personagem Martim ou pais de Martim), é indicativo da justaposição vaga da voz do autor e das vozes que constituem o enredo. Essa ausência de clareza do referente (“quem escreveu o quê”, “quem tinha pensamento diferente de quem”) desemboca no lapso que destacamos: o aluno afirma que Martim sentia saudades dos pais, quando, na

verdade, sentia saudades apenas da mãe, que permanece em São Paulo quando o jovem vai morar com o pai em Brasília.

Em A19, há dois equívocos na apropriação que o aluno faz do enredo. O primeiro, mais pontual, refere-se à data de 1960, que ele afirma ter sido o ano da separação dos pais de Martim e sua mudança para Brasília com o pai, quando, na realidade, isso se dá mais precisamente em 1968. O segundo problema diz respeito a certas informações fornecidas pela narrativa, pelo fato de o aluno dizer que Martim morou primeiro na França antes de morar na W3, mas é exatamente o contrário que ocorre. Esta mesma confusão de temporalidade – morar primeiro em Brasília depois na França – é cometida por A6.

Interessante observar que, no caso desses alunos – A6, A7, A8 e A19 –, o investimento na descrição da narrativa – síntese – foi bem inferior do que em outras resenhas, e isso ainda ocorreu em A1 e A3, como se pode observar:

O livro fala de um adolescente de 16 anos que morava na França, os pais dele se separaram e logo depois ele e o pai dele se mandou para Brasília. (A1, anexo II)

O livro “A noite da espera” fala sobre um jovem rapaz que teve a família separada, separada eu digo a de seus pais. Sua mãe foi morar com um artista que era pintor. Ela separou dele em 1960. (A3, anexo II)

Esse pouco empreendimento na síntese da obra certamente resulta em uma avaliação inconsistente e em problemas de referência vaga, ou confusa, à voz que pretende evocar, como em A3, no trecho “Ela separou dele em 1960”: o uso de “ela” facilmente recuperamos como sendo a mãe de Martim, mas o uso de “dele” remete a quem? Ao pintor? Ao pai de Martim? Ou ao próprio Martim? Apenas recorrendo ao romance podemos dizer que se trata do pai de Martim.

As lacunas provocadas pelo alto grau de justaposição presente produzem um efeito que dissipa as vozes que constituem a trama, caminhando na direção de uma *quase* difração do gênero. No entanto, o que na verdade se tem é um outro efeito: o de que os alunos parecem estar respondendo a uma questão discursiva na escola, em que simplesmente solicita-se a eles “comente o que leu” ou “qual sua opinião”. De todo modo, ao menos estruturalmente, os alunos A1 e A3 tentam configurar suas produções segundo a organização composicional do gênero resenha. O aluno A1 chega, inclusive, a separar a parte da síntese da parte crítica (avaliativa) que pretende fazer.

Poderíamos incluir, nessa classificação de quase resposta de questão discursiva, o aluno A9. No entanto, esse aluno realiza um caminho inverso, no mínimo, curioso: primeiro ele lança a crítica para, depois, ao final de seu texto, fazer apontamentos mais descritivos da narrativa:

[...] ele vem para morar com o pai e o pai vai se fechando dele e aí que ele vai estudar em uma faculdade pública que se chama UnB.

Nós cinco anos que Martim passa em Brasília faz anotações intermitentes sobre sua vida de estudante no colégio e depois na universidade [...] (A9, anexo II)

É notória uma certa mudança no modo como o aluno descreve o livro no último parágrafo, em relação ao parágrafo anterior. Isso porque esse último parágrafo constitui uma cópia da contracapa do livro, em que o aluno sobrepõe sua voz à sinopse da obra, localizada nessa contracapa.

É ainda importante perceber que, no penúltimo parágrafo, o aluno vai conectando de modo incipiente as vozes que constituem a tessitura da trama (no caso, a conexão incipiente se dá em relação à voz do personagem Martim, em pleno processo de formação emocional e intelectual, e a voz do pai, que age de modo autoritário em relação ao filho Martim). Como pode-se notar, o aluno utiliza apenas o conector “e” em dois momentos para articular tais vozes, sendo que, no segundo momento, utiliza o conector “e aí”, típica marca de oralidade em textos narrativos. No capítulo 2, quando falamos sobre mecanismos que materializam as vozes sociais no gênero, comentamos justamente sobre esse uso do conector “e” em um texto de aluno do 2º ano, citado por Geraldí (2013), como única escolha feita pelo aluno, demonstrando, dentre outras coisas, a necessidade de se desenvolver competências que permitam maior domínio de recursos para o cumprimento dos propósitos do gênero.

Retomando o caso em análise, perguntamos: o problema em relação ao uso do conector “e”/“e aí” é um problema unicamente de ordem textual? Certamente, para nós, não. Ora, considerando a apropriação de vozes sociais na tessitura do gênero, a construção “e o pai vai se fechando” (A9, anexo II) apresenta um acontecimento que instaura a voz de um conflito central na narrativa: a relação de Martim com o pai autoritário. Nesse sentido, ao usar o mesmo conector “e” em todos os momentos de sua construção, dilui o conflito, tirando-lhe o devido foco, isto é, mitigando esse conflito. O mesmo processo se nota em:

- A1 (anexo II, grifos nossos), quando o aluno introduz o conflito central da separação dos pais: “os pais dele se separaram e logo depois ele e o pai dele se mandou para Brasília”;

- A8 (anexo II, grifos nossos), quando, de igual modo, tenta evidenciar o conflito: “Ele era professor de português na França e teve a vida marcada pela separação dos pais e saldades dos pais distantes”;
- A19 (anexo II, grifo nosso), quando o aluno apresenta o plano de fundo – a ditadura – que se alinha com o discurso autoritário do pai: “Martim tinha 16 anos e foi perseguido pela ditadura militar”.

Observemos que a questão aqui está longe de condenar o uso de “e”, mas questionamos o uso desse conector como possibilidade única de articulação. Além disso, quando sequenciam acontecimentos da história lida, os alunos usam quase unicamente os conectores “depois” ou “e depois”. Ora, se a *otimização da competência dialógico-discursiva* na escola passa pelo balizamento entre o que o aluno adquiriu e o que não domina ainda, há muito o que se fazer nesse sentido. Ademais, é importante dizer que, nos três casos citados acima, os alunos se limitaram apenas a apresentar vozes em conflito sem, no entanto, descrevê-las de modo mais acurado. Portanto, consideramos que o uso restrito dos mecanismos enunciativos (basicamente apenas o uso de “e”) são efeitos dessa limitação.

Além da questão das marcas de conexão mobilizadas quando da (tentativa de) inserção de vozes em seus textos, ressaltamos ainda os seguintes fenômenos resultantes da justaposição/contiguidade nas produções desses alunos:

- *Colocação solta* de informações, de modo que elas apenas estão postas lado a lado sem qualquer relação clara entre si. Na realidade, o que há, como já comentamos algumas vezes, é uma grande lacuna entre essas informações, o que produz um efeito de incompletude das vozes (tanto aquelas que constituem a trama, como a voz do narrador e a dos personagens, quanto a voz do próprio produtor da resenha). Exemplo: “Antes de ele vim morar na W3 Norte ele morava na França. Martim tinha 16 anos e foi perseguido pela ditadura militar” (A19, anexo II). O aluno não esclareceu se há relação entre o lugar onde mora/morava Martim com sua perseguição na ditadura, conseqüentemente, há uma lacuna importante relativa ao posicionamento – à voz – de Martim frente à ditadura e isso é indício de uma constituição frouxa da voz do aluno enquanto resenhista do romance lido.
- *Referenciação confusa*: aspecto observado com clareza no trecho citado da produção do aluno A8. Não há ali uma delimitação clara de quem é a voz referenciada por “ele” e por “eles”.

Diríamos que as produções descritas e analisadas anteriormente – A1, A3, A6, A7, A8, A9 e A19 – são as mais incipientes no tratamento dado às vozes que estão articuladas na trama do romance *A noite da espera*. Ainda incluímos nesse grupo A10, A13, A15 e A18.

A17, embora ainda apresente problemas semelhantes, se distingue dessas produções em alguns pontos. Vejamos o trecho em que o aluno sintetiza a narrativa:

O livro conta a história da memória de um homem que está exilado da França, conta a história de um menino que os pais se separaram e ele foi morar com o pai.

A mãe dele teve ele para sair de casa, pois a vó dele prendia a mãe, então ela conheceu o pai e ela engravidou de propósito.

O livro mostra as angústias de um adolescente [...] (A17, anexo II)

Semelhante às produções anteriores, temos aqui a *colocação solta* de informações, como no início em que aparentemente são apresentados dois personagens distintos – um homem exilado na França e um menino cujos pais se separaram. Contudo, ambos não se refeririam a Martim? Obviamente sim, mas as informações soltas, com lacunas importantes entre elas, liquefazem a constituição do protagonista, conseqüentemente, o ponto de vista – a voz – desse protagonista não é configurado de modo coerente na resenha.

Mesmo assim, já há movimentos nessa resenha que a distanciam das anteriores. O primeiro diz respeito ao segundo parágrafo, em que o aluno empreende um processo de raciocínio, conduzindo a uma articulação clara de informações: inicia por uma explicação do conflito entre a mãe de Martim e sua avó, seguido da conclusão que levou à união dos pais de Martim. O segundo movimento diz respeito à entonação – tom valorativo – que A17 dá a seu discurso quando imprime termos como “exilado”, que remete à ditadura militar, “prendia” e “de propósito”, para se referir ao autoritarismo da avó de Martim, e “angústias”, que recupera o tom emocional como aspecto que entra na construção do protagonista. Esse campo semântico que vai sendo construído e encapsulado pelas expressões citadas demonstra maior apuração no modo como o aluno incorpora e costura as vozes do romance.

Os alunos A12 e A16 dão um passo a mais em relação a A17 e aos alunos anteriores, por um motivo especial: apresentam uma quantidade razoável de informações sobre o enredo de *A noite da espera*, que dão melhor acabamento às vozes que constituem o enredo e organizam melhor os dizeres desses resenhistas. Mesmo assim, há problemas pontuais de contigüidade, sobretudo por haver incompletudes no modo como as ideias são ecoadas.

Em A16, por exemplo, há um eco (vago) na passagem do primeiro para o segundo parágrafo, provocado por uma confusão que o aluno faz sobre a mudança de Martim para Paris:

[...] eles se mudam para paris lá martim não viu a hora de reencontrar sua mãe.

Em paris ele conta mais sobre a sua estoria em brasilia encontra um amor na escola faz muitas descobertas em brasilia teve muitos momentos ruins em brasilia foi perseguido pela ditadura militar mais ele nunca abaixou a cabeça pelas dificuldades que ele passava. (A16, anexo II)

Nessa produção, o aluno usa o referente “eles” no fim do primeiro parágrafo e remete à mudança de Martim com mais alguém para Paris. No entanto, isso não ocorreu na narrativa, já que a única mudança em companhia de alguém que Martim fez foi com seu pai para Brasília. No parágrafo seguinte, há um salto temático – uma descontinuidade – na síntese, pelo fato de não haver informações que expliquem, por exemplo, as razões da mudança de Martim para Paris. Em seguida, o aluno enumera acontecimentos vividos por Martim em Brasília, como seu relacionamento amoroso e o encontro que o protagonista teve com o turbulento momento político da ditadura. Não há uma descrição consistente dos acontecimentos, além disso, o aluno não evidencia um conflito central decorrente da separação dos pais: os sérios problemas de relacionamento com o pai.

Apesar disso, A16 diz que Martim sente saudades da mãe, que está longe, e não deixa de dar atenção ao contexto sócio-histórico da ditadura, em que o personagem está envolvido. Afirma-se também que Martim foi perseguido pela ditadura, mas, na verdade, Martim é praticamente um espectador desse acontecimento; somente seus amigos da Escola de Aplicação da UnB foram, de fato, perseguidos pelo regime. Assim, a voz do aluno, enquanto resenhista, sedimenta os acontecimentos da trama e arrefece as vozes dos personagens. É necessário ainda associar esses problemas pontuais de justaposição na escrita desse aluno – A16 – ao modo como ele sequencia as ideias: a ausência de pontuação, que delimitaria as sentenças, e a ausência de conectores que as encadeariam melhor são os pontos mais significativos.

O aluno A12, por sua vez, realiza uma melhor sequenciação das ideias, reforça a separação dos pais de Martim, seu distanciamento da convivência com a mãe e os conflitos dele com o pai. Ou seja, o aluno dá proeminência aos conflitos principais; há, em princípio, uma costura das vozes dos personagens centrais presentes no enredo (Martim, sua mãe e seu pai). No entanto, ainda assim, esquiva-se de descrever a vida de Martim em Brasília como momento importante da vida do protagonista e que afeta diretamente sua formação sentimental:

Ele fica com seu pai mas porém eles não se dão muito bem não se comunicam muito e também conta sua trajetória pelos estudos. (A12, anexo II)

Conforme dissemos, o aluno deu destaque ao conflito de Martim com o pai por meio do uso do conector de oposição (“mas”, “porém”) e, embora use desnecessariamente dois conectores com a mesma função, marca, de maneira bem coerente, o peso que tal problema possui na narrativa. Na sequência, vem a lacuna mais expressiva da síntese dessa resenha: marcada pelo conector aditivo “e”, o aluno A12 lança a trajetória do protagonista em sua formação intelectual e sentimental, mas não desenvolve nem ao menos os pontos mais cruciais, como, por exemplo, o encontro de Martim com os colegas do colégio em Brasília e com Dinah, por quem se apaixona, e as principais peripécias que vai viver em decorrência desse encontro.

Esses problemas na sedimentação de vozes (e, conseqüentemente, de acontecimentos narrativos) nas resenhas analisadas até aqui vão influenciar diretamente no processo de construção/constituição das vozes dos sujeitos-alunos, enquanto produtores dessas resenhas, especialmente quando eles realizaram o movimento de avaliação da obra. O que queremos dizer é que o alto índice de justaposições/contiguidades na organização das informações que compõem a descrição das vozes constituintes da trama afeta diretamente a tessitura discursiva no trabalho de acabamento do gênero.

Esse é o aspecto que abordaremos logo adiante, mas antes vale comentar a descrição que os alunos A14 e A20 fizeram da narrativa, uma vez que destoam das demais produções por sequenciarem de modo mais coerente os elementos que se destacam no enredo, com quase nenhum problema importante de sedimentação de vozes. Por essa razão, julgamos pertinente que se leia cada resenha na íntegra (cf. anexo II, A14 e A20). Ainda assim, como a análise do movimento descritivo das resenhas nos permite lançar luzes para a análise sobre o modo como os alunos avaliaram o livro a fim de manifestarem suas vozes em relação ao que leram, cumpre destacar um aspecto importante nas duas resenhas. Na resenha do aluno A14, não foi dada proeminência a um dos conflitos centrais da narrativa, relativo aos desentendimentos entre Martim e seu pai, Rodolfo. Já o aluno A20, não só deu proeminência a esse conflito como aos outros conflitos importantes. Vejamos:

Seus pais se separaram, pouco tempo depois sua mãe foi morar com um artista. Após a separação, Martim e seu pai se mudam para Brasília. Em um dia Martim sai para remar, pensando em suas colegas acaba adormecendo dentro do bote, o vento leva o bote até o Palácio da Alvorada, e um soldado acaba confundindo Martim com outras pessoas e ele vai preso [...]. (A14, anexo II)

Martim chega na capital em plena ditadura militar. Ele é atormentado pela difícil convivência com o pai Rodolfo, Lina a mãe de Martim os abandona por motivo de um novo amor, então o personagem se vê aos 16 anos a rumar para Brasília em companhia do pai. O livro gira em torno da falta da figura materna e dos anos mais difíceis da ditadura no Brasil. (A20, anexo II)

Nota-se também a presença de conectores que vão garantindo uma melhor conexão entre os enunciados que arquitetam a síntese que os alunos fazem da narrativa – *após, em um dia, então* – e de adjetivos, substantivos e verbos significativos, que entram na estruturação das sentenças e vão construindo um campo semântico, que confere tonalidades valorativas e refrata o romance lido: *atormentado, resgatar experiências do tempo, falta da figura materna, anos mais difíceis da ditadura militar, amor e frustração*.

Para finalizar, é interessante percebermos que, na análise que fizemos das resenhas, há um contínuo que compreende um grupo de resenhas em um nível menos elaborado do ponto de vista do tratamento dado ao movimento parafrástico de descrição da obra lida, até um grupo de resenhas mais elaboradas em relação a esse aspecto. Por isso, julgamos pertinente elaborar uma tabela que sintetize essa constatação:

Tabela 6: Agrupamento por nível de elaboração do movimento parafrástico na escrita das resenhas

Nível	Características	Alunos	%
Nível 1	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Colocação vaga de informações</i>: alto grau de incompletude; • <i>Uso incipiente de conectores</i>: conector “e” praticamente como único mecanismo usado, colocando as ideias em um mesmo tom valorativo, sem dar mais proeminência a umas que a outras. Resultado direto: <i>mitigam-se</i> conflitos centrais da narrativa; • <i>Apagamento de um ou mais conflitos que deflagram o enredo do romance</i>: apagaram-se especialmente os desentendimentos entre o protagonista (Martim) e o pai (Rodolfo). • <i>Referenciação vaga ou confusa</i>: alto nível de problemas em relação a retomadas anafóricas, especialmente do pronome sujeito, no interior da resenha, levando a uma confusão sobre a identificação de vozes presentes na história lida. 	A1, A3, A6, A7, A8, A9, A10, A13, A15, A18, A19	68%
Nível 2	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Colocação vaga de informações</i>: incompletude em momentos mais pontuais, não em toda a resenha; • <i>Uso mais variado – e bem situado – de conectores</i>: o aparecimento de conectores como “mas”, “pois”, “então”, que permitem uma conexão mais coerente das ideias a ponto de corroborar com a construção da voz do sujeito-aluno; 	A12, A16, A17	19%

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Apagamento de alguns conflitos centrais (não de todos os conflitos):</i> apagaram-se desentendimentos entre o protagonista (Martim) e o pai (Rodolfo), com exceção de A12 que trata de todos os conflitos centrais; • <i>Referenciação vaga ou confusa:</i> poucos problemas de retomadas anafóricas, especialmente do pronome sujeito. 		
Nível 3	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Colocação mais clara de informações:</i> informações mais completas; • <i>Uso bem situado de conectores:</i> corrobora com a coerência global da síntese da resenha; • <i>Uso de mecanismos enunciativos</i> – substantivos, adjetivos, verbos etc. – que constroem um campo semântico significativo, permitindo um grau maior de articulação de vozes no texto; • <i>Proeminência de todos os conflitos centrais</i> delineadores das vozes que se articulam na construção do enredo 	A14, A20	13%

Fonte: O autor

6.2.3 O posicionamento do aluno no movimento de avaliação

A síntese (descrição do texto-fonte) em uma resenha serve de base para a construção do ponto de vista do resenhista que pode, ao final da resenha, recomendar, recomendar com ressalvas ou não recomendar uma obra a seus leitores. Isso quer dizer que, por ser um gênero predominantemente argumentativo, todos os elementos que o constituem concorrem para o cumprimento do propósito principal – avaliar –, como expusemos na abertura deste capítulo.

Portanto, tendo isso em vista, o quadro que encerra a seção anterior, em que se agrupam as produções segundo o nível de elaboração da síntese (descrição) do romance *A noite da espera*, nos ajudará a organizar melhor nossa análise. Isso porque pretendemos analisar a articulação que o aluno faz entre essa síntese/paráfrase inicial e a avaliação do livro, para verificar como ele constrói seu posicionamento (sua voz); mas quais aspectos da construção desse movimento de avaliação (de opinião) feito pelo aluno serão observados? Aqueles relativos aos elementos prototípicos, transversais, à produção da resenha no âmbito escola, a saber:

- i. *avaliações sobre vozes que operam na constituição da trama:* especialmente os posicionamentos de Martim, de sua mãe e de seu pai, diante dos conflitos vividos por eles ao longo do enredo (separação dos pais de Martim e consequências disso para sua formação emocional e intelectual; os desentendimentos entre Martim e seu pai). Também

entram aqui avaliações dos alunos sobre o modo como Martim lida – seu posicionamento – ante o contexto da ditadura militar.

- ii. *direcionamento a leitores*: trata-se da análise sobre o modo como o aluno dirige-se aos leitores e como esses leitores são evocados (se de modo muito geral ou se são bem definidos, enquanto lugar social que ocupam) para serem orientados em relação à obra em questão;
- iii. *jogo comparativo com outras obras lidas*: em uma resenha, geralmente produzida por especialistas que conhecem a obra e o estilo do autor em questão, há comparações da obra em análise com outras de sua bibliografia. Todavia, como os alunos do 8º ano da escola pública participante não conheciam a fundo a obra de Milton Hatoum, a professora solicitou que comparassem o romance *A noite da espera* com algum outro que tivessem lido. Isso fica evidente no pedido que a professora faz aos alunos quando lança a atividade de produção textual (cf. cabeçalhos das resenhas do anexo II).

O problema da ausência de articulação entre a síntese e a avaliação, base para construção da posição autoral do resenhista, ocorre principalmente com os alunos do nível 1, como exposto na Tabela 6. De saída, chama-nos a atenção o fato de os pontos de vista dos alunos A1, A3, A9 e A10, por exemplo, se assemelharem àquelas atividades escolares de pergunta e resposta do tipo “dê sua opinião”. Esse fato fica tão evidente na produção de A9, que ele já inicia seu texto seguindo uma estruturação desse tipo de atividade:

Minha primeira crítica do livro que eu não gostei e na hora que eu li que a mãe dele manda ele para morar com o pai porque ela vai morar com outro homem não tem dinheiro para sustentar o filho **não gostei disso gostei** na parte que ele está com os amigos dele [...] **é muito legal** que esse livro se passa na época da ditadura e nos estamos podendo ler esse livro como era ditadura **é muito bom** porque tudo se passa na adolescência dele [...] (A9, anexo II, grifos nossos)

Não é um problema composicional começar uma resenha já emitindo valorações sobre a obra; na verdade, o que há em comum nas produções desse gênero, com base em Motta-Roth e Endges (2010), é a presença dos movimentos de descrição e avaliação. Entretanto, isso não impede que, ao longo da síntese, o resenhista lance um ou outro comentário de cunho avaliativo. Em certo sentido, é o que o aluno A9 faz, intercalando momentos de posicionamento avaliativo com a descrição do enredo narrativo.

O problema, entretanto, está no modo como isso foi feito, já que tanto A9, quanto A1, A3 e A10 apenas lançam seu ponto de vista – lacunar, vago –, sem dirigir-se a um leitor específico e sem (não)recomendar a leitura. Além disso, o posicionamento de A9 recai sobre pontos da narrativa que são imprescindíveis para a trama na qual o protagonista Martim vai se constituindo. Dizer, por exemplo, que o fato de a mãe de Martim tê-lo deixado sob a guarda do pai por não poder sustentá-lo financeiramente, ou dizer que “é muito legal” esse livro estar situado na ditadura por permitir que os alunos possam conhecer mais sobre esse contexto histórico, sem articular adequadamente essas asserções à constituição de sua voz (ponto de vista), revela a incipiência no modo como esse sujeito-aluno lida, dialoga com a voz do *outro*.

No primeiro caso, simplesmente dizer que não gostou do fato de o protagonista ter sido abandonado por sua mãe, quando esse aspecto é o motor que gera fatos narrativos importantes, arrefece as vozes presentes no enredo. Além disso, essa ação não cumpre essencialmente o papel da resenha, uma vez que não avalia efetivamente como esse conflito do abandono afeta a formação emocional do jovem. No segundo caso, o aluno A9 dá proeminência ao contexto da ditadura, plano de fundo da história lida, mas produz uma (quase) tautologia pela maneira redundante como o conceito foi apresentado – *a ditadura foi a ditadura*. Ora, a tautologia, se bem localizada no processo argumentativo pode contribuir, por exemplo, para reforçar noções culturalmente partilhadas no imaginário social (*mãe é mãe; direita é direita, esquerda é esquerda*, por exemplo) que são incorporadas à voz do locutor para a defesa de uma tese⁵².

Porém, não é o caso aqui. A redundância observada é mais uma evidência da rarefação da voz do aluno que, em uma instância primária de seu processo de aprendizagem da escrita de gêneros argumentativos, não dá relevância a esse plano de fundo presente na narrativa lida. Isso remete, então, a outro aspecto de nossa análise já apontado no item anterior sobre a sedimentação/bricolagem de vozes, em que tanto essa produção do aluno A9, quanto a produção dos outros alunos situados no primeiro grupo da tabela 6, apresentam o que aqui consideramos como uma ação primária no processo de orientação valorativa das vozes na resenha. Vale lembrar que o contexto em que o livro de Hatoum foi lido é 2018, quando esse tema (e entenda-se *tema* aqui em sentido bakhtiniano) emerge por ocasião das eleições presidenciais daquele ano. A valoração que o aluno A9 procura dar a tal tema (“é muito legal”) pode estar relacionada a esse contexto que motivou discussões nas diversas instâncias sociais na época.

⁵² Para um estudo linguístico sobre o papel das tautologias em discursos argumentativos, cf. Silva e Nogueira (2021).

Embora a produção do aluno analisado anteriormente exemplifique bem alguns aspectos presentes nas outras produções de seu grupo, há alguns elementos que merecem destaque no modo como outros alunos buscaram construir seus posicionamentos. A6, por exemplo, constrói seu ponto de vista partindo de uma marca de discordância, pelo uso do conector argumentativo “mas”, sobre o fato de ter considerado o livro “bom” – “mas eu acho que deveria ter gravuras” (A6, anexo II) – e segue dizendo recomendar o livro utilizando os conectores “pois” e “e” para explicar razões de sua indicação e acrescentar argumentos para isso: “**pois** ele é muito interessante e fala sobre a vida de um adolescente de 16 anos” (idem, grifos nossos). Ideias como “devia ter gravuras” e “é muito interessante”, embora constituam julgamentos de valor sobre a obra, se configuram opiniões incipientes em um gênero como a resenha, em que a avaliação pressupõe, entre outras ações, fazer remissões mais pontuais ao texto-fonte, efetuar comparações desse texto com outras leituras etc. Por isso, dizer, por exemplo, que “faltam gravuras no livro” não nos parece adequado, tornando a avaliação frouxa e, conseqüentemente, a voz do aluno se revela lacunar.

O aluno A7 estrutura de modo interessante sua avaliação quando produz uma disjunção argumentativa, como se vê a seguir:

O ruim do livro foi a separação de seus pais e a mãe de Martim ter ficado sozinha.

O bom desse livro e que conta de um romance muito bonito mas ele acaba, esse livro conta uma história romântica e ele é muito bom para as pessoas que são românticas.

O livro e muito bom para aquelas pessoas que gostam de ler romance, diversão etc...

O ruim e que Martim contrapõe-se a dor do afastamento da mãe, de quem não recebe notícias por longos períodos. (A7, anexo II, grifos nossos)

A disjunção é do tipo *por um lado/por outro lado* e pode ser um recurso bem eficaz na construção argumentativa, quando se pretende mostrar pontos positivos e pontos negativos. Embora haja um certo empreendimento disjuntivo no trecho (“o ruim do livro”/“o bom do livro”; “o livro e muito bom”/“o ruim e que”), os argumentos apresentam lacunas e equívocos importantes. Por exemplo: em relação a dizer que foi “ruim” a separação dos pais de Martim, tem-se mais um exemplo de ponto de vista vago, além de apresentar um equívoco referente ao fato de a mãe de Martim ter ficado sozinha após a separação, quando, na verdade, ela passa a se relacionar com um artista. Em relação ao que o aluno considera como *bom*, temos mais um exemplo de redundância – quase tautologia –, enfraquecendo o que o aluno justifica como

positivo em relação ao que ele chama de *romance*. Este termo, inclusive, é empregado de modo ambíguo: ora significa “história de amor”, ora diz respeito ao gênero do discurso.

Vale lembrar que, no item anterior sobre a *sedimentação/bricolagem de vozes*, a produção desse aluno foi analisada tendo em vista o fato de ele se apropriar de muitos acontecimentos narrativos, até mais do que outros alunos, mas de forma vaga, produzindo, em sua resenha, incompletudes na incorporação de vozes presentes na trama. Aqui temos um movimento parecido: uma sequência de quatro parágrafos com pontos de vista do aluno, mas com argumentos lacunares.

Para finalizar os comentários do grupo de alunos do nível 1, vale mencionar aqui a produção de A8, que, no movimento avaliativo, realiza o que poderia ser um exercício crítico mais consistente, não fosse a lacuna ao final do raciocínio:

Eu achei desnecessário a colocação dele sobre um guarda não poder dar uma ordem para o pai dele so porque o guarda era analfabeto e o pai dele engenheiro.

Achei legal porque ele fala de coisas de atualmente como: a ansiedade dos adolescentes, interessante que ela viaja nas memórias dele e lembra de Brasília nos anos de 1960 a Paris em 1970. (A8, anexo II)

Há aqui o que pode configurar um princípio avaliativo na produção de uma resenha, quando, ao invés de estabelecer posicionamentos de ordem pessoal/individual se valendo de verbos como “eu (não) gostei”, o aluno investe na configuração dos personagens, especialmente na crítica à principal característica de Rodolfo, pai de Martim: seu autoritarismo. O problema é que o aluno não conclui o argumento, ancorando-o aos propósitos do gênero resenha, ou seja: não basta lançar uma crítica, é preciso esclarecer em que medida essa crítica orienta valorativamente, de modo positivo ou não, por exemplo, toda obra, justificando (não)recomendá-la. Lançar um ponto de vista até pode significar a construção de uma voz, mas, a depender do gênero, essa voz pode ser dissonante por não cumprir os propósitos socioideologicamente acordados. É o que ocorre na produção de A8.

Os dois outros grupos de alunos apresentados na tabela 6, comportam dois níveis – 2 e 3 – que ainda apresentam alguns problemas semelhantes aos do grupo 1. Um ponto central que os distingue, no entanto, é o modo de articulação entre os movimentos de descrição e avaliação operados por cada um. E é sobre esse aspecto que vamos no deter a seguir.

No nível 2, estão os alunos A12, A16 e A17. Devemos destacar o quanto, no caso dessas três produções, mais uma vez, se confirma o que dissemos sobre a estreita relação de causa e efeito entre o modo como os alunos se apropriaram das vozes presentes na trama para

manifestarem juízos valorativos sobre a obra lida. Como mostramos, A17 é o aluno como mais ocorrências de contiguidade, se comparado a A12 e A16 e, conseqüentemente, a estrutura argumentativa também se mostrou lacunar, além de emitir opinião sobre aspecto que foge ao propósito da composição do romance *A noite da espera*, uma vez que o aluno A17 afirma não ter gostado da leitura por não ter humor:

Eu não achei muito interessante pois tem muito drama e não tem muito humor.

Fora isso gostei muito pois o livro é muito interessante. (A17, anexo II)

Observa-se, pois, que o aluno encerra sua resenha com uma contradição entre *ser/não ser interessante* e uma grande lacuna por não explicar as razões de o livro ser interessante.

A12 comete um equívoco, semelhante a A17, mas, desta vez, o problema incide sobre o desconhecimento a respeito do gênero do livro lido, o romance de formação, quando afirma não ter gostado do livro pelo fato de o protagonista se mostrar muito angustiado e que, por esta razão, diz não compreender bem o fato de ser um romance. O aluno provavelmente entende romance não como um gênero do discurso, mas como certos tipos de história cujo foco se dá na relação amorosa entre protagonistas.

A16, por sua vez, faz menção ao contexto de fundo do romance lido – a ditadura militar. Ele já havia mencionado antes esse contexto na apropriação que fez de vozes que constituem a trama lida e, agora, no momento avaliativo da resenha, o aluno marca sua posição, retomando a importância desse aspecto. O problema se dá, como acontece com os de seu grupo, quando o aluno, apesar de dar proeminência a esse fato histórico, não tece muitas análises, deixando seu posicionamento, sua voz, ecoar de modo incompleto.

Os dois alunos do último grupo, pertencentes ao nível 3 – A14 e A20 –, apresentam singularidades bem importantes no modo como articulam suas avaliações para darem acabamento a sua voz. A14 não aprofunda a análise, apenas dizendo ter gostado do livro por ser interessante, e A20 é vago, além de apresentar certa discrepância, a nosso ver, entre a descrição e a avaliação. Vejamos:

Eu indico esse livro para outras pessoas ler, porque eu achei ele interessante e gostaria que outras pessoas lessem. (A14, anexo II)

O livro simplesmente não me envolveu como eu esperava. O protagonista é totalmente desinteressante, Martim vê tudo passar sem tirar nenhuma reflexão, o livro vai ficando cada vez mais confuso e difícil de

entender. Eu como leitora tive que anotar o nome dos personagens e como eles se relacionam, pois todos agem e falam iguais, sem a menor distinção. São chatos em todos os sentidos. A política não é muito falada. Um saco. (A20, anexo II)

A discrepância de que falamos em A20, refere-se ao fato de esse aluno ter se apropriado de modo mais efetivo de vozes presentes no enredo, dando alguns detalhes das características das personagens e considerando os conflitos centrais como condutores da trama, mas liquefaz esse movimento quando produz a avaliação acima. Dos pontos que podemos levantar, o mais relevante é a falta de argumentos que embasem afirmações como “o protagonista é totalmente desinteressante” e “A política não é muito falada”. Desinteressante por quê? Com base em quê? Esse julgamento de valor do aluno soa estranho e, diríamos, contradiz com o que descreve antes, já que A20 consegue delinear o tom dado ao personagem Martim, exilado na França, rememorando acontecimentos do passado, inclusive sua incursão pelo grupo de teatro do colégio e seu amor por Dinah. Em relação à “política não ser muito falada”, o aluno incorre em certo equívoco, visto que, o contexto da década de 1970 emerge exatamente na medida em que a trama o evoca do ponto de vista do adolescente Martim.

Entretanto, mesmo com os problemas postos, os alunos dos grupos 2 e 3, sobretudo estes – A14 e A20 –, conseguem mobilizar de modo mais pontual as vozes em questão, dando melhor acabamento à resenha. É evidente, nesse sentido, que os alunos destes dois grupos conseguem pôr em relevo de modo mais claro os acontecimentos que vão constituindo o protagonista Martim, encurralado emocionalmente pela separação dos pais e pela distância da mãe, que o faz sofrer, e pela voz – autoritária – do pai, metonímia da voz do autoritarismo político da época.

Sobre a (não)recomendação do livro, nas produções de todos os alunos analisados, não há muita clareza em relação a quem endereçariam suas produções. Todos os alunos dos níveis 2 e 3 recomendam a obra; do nível 1, apenas os alunos A6, A7, A13, A15 e A18 recomendam, os outros 6 alunos deste nível sequer se dirigem ao outro. O tratamento vago (ou não tratamento) em relação a quem seria esse leitor (qual lugar social ocupa) leva-nos a retomar um aspecto anteriormente discutido sobre a relação que muitas vezes o sujeito-aluno, em processo de aprendizagem e, com efeito, no processo de apropriação e otimização do que vimos chamando de competência dialógico-discursiva, estabelece com o outro: o difícil exercício de identificar o outro em seu dizer, de dar-lhe um lugar no processo enunciativo.

Uns diriam, com Bourdieu e Passeron (2013), que isso é efeito do lugar que ocupa a própria esfera escolar na ordem social: o de reiterar reproduções e reprodutores que nada

dizem/podem dizer, especialmente aqueles de classes desfavorecidas, que estão alocados em sua maioria na escola pública. Entretanto, essa explicação não é suficiente.

O aluno, ao negar ou escamotear o jogo simbólico que permite representar um lugar social para supostos leitores, deixa de constituir-se como sujeito-escritor. No dizer de Schneider (1990), ocorre aqui o exílio da palavra, decorrente da atitude de reconhecermos aquele de quem lemos algo (escritor/autor), e nem aquele a que dirigimos nosso dizer.

Nos textos analisados, foi possível observar, em relação a esse processo de dirigir-se ao leitor, algumas dissonâncias que indefinem para quem se dirige o dizer. Elencamos os casos mais comuns:

- *Evocação indefinida do sujeito-leitor.* A indicação aparece como aquelas formas de produção *para a*, e não *na* escola (cf. GERALDI, 2013), isto é, mero cumprimento de tarefa solicitada sem indicação do tipo de leitor, ou melhor, com uma indeterminação de quem é sujeito-leitor. Ex.: “Eu indico esse livro sim” (A6, anexo II); observa-se isso também em A13, A14, A16, A18 e A20.
- *Sujeito-leitor subentendido.* Incluem-se aqui aqueles casos em que o leitor pode ser abstraído da indicação da obra, mas não bem definido ainda. Ex. “O livro é muito bom **para aquelas pessoas que gostam de ler romance, diversão** etc.” (A7, anexo II, grifos nossos). Como se percebe, define-se que o livro é para quem gosta de romance e diversão. Entretanto, considerando que o aluno produz na escola, em/para uma turma de adolescentes, ele estaria indicando o livro para essa faixa etária, por exemplo, ou para qualquer idade? Não está muito claro. Observa-se isso também em A12 e A15.

Ainda em relação ao processo de constituição da voz do sujeito-aluno no movimento de avaliação da resenha, não podemos nos furtar de comentar o jogo comparativo com outras obras lidas. Como já dissemos, a comparação feita nessa atividade dos alunos do 8º ano foi em relação a outros livros que leram. Dentre todos os alunos, A13, A14, A15 e A17 fizeram comparações com o livro *Diário de um banana*. A16 e A18 afirmam ter lido outros livros, mas não dizem qual livro. A19 diz ter sido o primeiro livro que leu, justificando a não comparação com outras obras, o que provavelmente também explica essa ausência em outros alunos.

Curioso os alunos mencionados citarem como objeto de comparação o *Diário de um banana*, um best-seller norte-americano escrito em uma série composta de vários volumes que também deu origem a uma série de filmes com o mesmo título. As aproximações com a obra de Milton Hatoum se dariam, por exemplo, em relação a algumas características

composicionais, como a escrita epistolar, embora em *A noite da espera* a variedade de gêneros epistolares e outros gêneros próximos a estes – bilhetes, cartas, anotações esparsas – afaste a narrativa de Hatoum da narrativa mais linear do best-seller. Além disso, esse efeito-recorte de gêneros na obra do autor brasileiro possui conexão direta com o processo de construção do protagonista. Em Hatoum, a estrutura composicional está imbricada com a própria constituição social e psicológica dos personagens. Já em relação ao público-alvo, em *Diário de um banana*, tal público é mais claramente definido (adolescentes), enquanto no livro resenhado o público inclui tanto os adolescentes, quanto os outros leitores da faixa etária para quem Milton Hatoum costuma escrever.

Os alunos que buscam comparar as duas obras o fazem tendo em vista características bem generalizadoras de personagens como, por exemplo, as angústias vividas pelos personagens adolescentes. Outros falam que os livros se aproximam pelo humor presente nas duas obras, quando, na verdade, na obra objeto da resenha, se há humor, é em momentos bem pontuais, diferente do que ocorre em *Diário de um banana*, em que o humor é a tônica do livro. De todo modo, é importante considerar que o trabalho com o gênero resenha em sala, como se nota, pode/deve ser um recurso que possibilite uma incursão mais contemplativa, complexa, em leituras diversas, a fim de se compreender o processo de apropriação e articulação de vozes sociais: as vozes circulantes no interior do objeto avaliado, as vozes circulantes em outros objetos comparáveis a este, e o lugar da voz do sujeito-aluno em relação a esse encontro de pontos de vista.

O aluno A20, vale dizer, foge à regra de todos de seu grupo e faz um comentário sobre o livro *O diário de Anne Frank*, utilizado para comparação com *A noite da espera*. Vejamos:

O diário de Anne Frank eu poderia supor que todos conhecem, ele é vivenciado durante a 2ª guerra mundial, é uma história muito bem explicada, os personagens muito bem separados, te envolve e te coloca “dentro” dela, o livro me lembra um pouco mais pelo fato da relação com o governo, mas sem dúvidas na minha opinião o da Anne é melhor. (A20, anexo II)

A ancoragem comparativa, como vemos, não promove um diálogo entre as duas obras justamente porque o próprio aluno não busca esses elementos comparativos e, quando muito, diz de modo vago, por exemplo, que pode haver alguma “relação com o governo”. Mas em que sentido há relação com o governo? Qual governo?

Antes de finalizarmos, trataremos da produção do aluno A4, que aqui concebemos como um caso de rarefação da voz do autor do texto-fonte (e das vozes que constituem o enredo),

pelo fato de ele não produzir uma resenha (difração de gênero). O que na realidade ele parece fazer é apenas um exercício parafrástico de aspectos temáticos gerais, que nem chega a ser um resumo em função do alto teor de incompletude. Interessante observar que antes de escrever o texto propriamente, ele o intitula *Crítica*, sinalizando-nos o que ele vai produzir. No entanto, não há qualquer trabalho avaliativo – opinativo – no texto:

Crítica

tinha um jovem chamado martim, que morava na França com seus, a mãe dele se separou e foi morar com outro homem, depois de um tempo ele e o pai dele se mudaram para Brasília na época da ditadura ele e o pai dele não conversavam muito mais faziam umas passeios. (A4, anexo II)

Há tanto hesitações/oscilações confusas, ao dizer erroneamente que Martim se muda com seus pais para a França, quanto (e sobretudo) justaposições/contiguidades com grandes lacunas, já que o aluno traz muitos elementos da trama (separação dos pais, ida de Martim com o pai para Brasília etc.), sem os predicados que complementaríamos cada um dos elementos. Pode-se dizer que a rarefação praticamente interdita o que se espera de um processo interacional mediado pelo gênero do discurso resenha, por difratar esse gênero, apagando a alternância entre sujeitos do modo como é esperado quando se resenha uma obra.

Finalizaremos nossas análises, expondo no item a seguir a resenha produzida pelos alunos do 8º ano do livro *A noite da espera* em situação de avaliação que encerrou o ano letivo de 2018.

6.3 A resenha em situação de avaliação no final do ano letivo

A produção que analisaremos a seguir é parte da última avaliação do ano feita individualmente e sem consulta. Basicamente, os alunos deveriam produzir uma resenha sobre o livro *A noite da espera*. Desta vez, os alunos já teriam um conhecimento mais completo da obra, ou, pelo menos, próximo disso.

Como se lê nos anexos (cf. anexo III), desta vez a resenha foi denominada *resenha crítica* e, a partir de uma primeira leitura que fizemos de todas as produções, foi notório que os alunos basicamente realizaram os movimentos de apresentação, descrição e avaliação, como definem Motta-Roth e Endges (2010). Alguns critérios que nos conduziram nesta análise merecem destaque:

- não é possível furta-los a comparações com a produção anterior, até porque o gênero é o mesmo e o contexto da avaliação serve justamente de verificação de aprendizagem das capacidades de produção de resenha pelos alunos;
- decorrente disso, analisaremos apenas as produções dos alunos que fizeram a resenha anterior. São 12, no total, já que nem todos produziram a resenha na avaliação: A3, A4, A6, A8, A10, A12, A14, A15, A16, A17, A18, A19

Em vista disso, pudemos agrupar as produções, segundo as capacidades de apropriação de vozes sociais que representassem melhora ou não em relação à produção anterior. Assim, chegamos aos seguintes grupos em relação à elaboração da parte inicial da resenha, isto é, a apresentação e a descrição:

- *houve (alguma) otimização da competência dialógico-discursiva* pelo modo como foi feita a apropriação e a articulação de vozes sociais apreendidas do romance lido: A3, A4, A6, A8, A10, A12, A15, A16, A17, A18, A19.
- *não houve otimização da competência dialógico-discursiva*: A10, A14.

É perceptível, então, a melhora da primeira situação de produção para a última situação de produção do ano letivo, ao menos em relação à *síntese*. Isso não quer dizer que as sedimentações – justaposições, hesitações – não ocorreram, mas que, em relação ao que se produziu antes, percebe-se um elenco de vozes maior que foi mais bem mobilizado pelos alunos. Há, por exemplo, mais proeminência dada aos conflitos que configuram a voz do personagem Martim, em relação a seu pai e a sua mãe, e à voz feminista, incorporada pela figura da personagem Dinah⁵³.

E o que dizer da avaliação da obra? Permaneceu muito semelhante ao que já haviam produzido antes, como mostraremos mais adiante.

Começamos por tratar aqui da resenha do aluno A4, especialmente porque, na primeira produção, esse aluno foi o único que difratou o gênero, não produzindo uma resenha efetivamente. Na ação descritiva, o aluno traz o conflito pai-filho manifesto pelo embate entre a voz autoritária do pai e a voz do protagonista Martim, que está em pleno processo de formação sentimental e intelectual. Também evidencia a voz de protesto da personagem Dinah, por quem

⁵³ Curiosamente, há produções bem distintas no modo como se deu a organização das vozes na tessitura discursiva. De um lado, textos muito vagos, com apresentação bem geral da obra, pouco ou nenhuma descrição/síntese e breve manifestação de opinião vaga – do tipo “eu gostei/não gostei do livro”. De outro lado, produções mais elaboradas que as produções da primeira resenha, feita em sala. Isso se deve, a nosso ver, pela própria situação de produção, em que, além de ser uma avaliação de final de ano, quando muitos alunos apenas cumprem protocolos por já terem sido aprovados, muitas vezes, o professor sequer os encontra para entregar a avaliação ou dar alguma devolutiva final. Por esse caráter mais informal e menos engajado da atividade avaliativa, julgamos ter havido essas discrepâncias nas produções.

o protagonista Martim se apaixona. A jovem, além de agir com os estudantes contra a ditadura, tem posturas que fazem emergir um discurso feminista. A4 não entra em muitos detalhes, mas direciona um tom valorativo em relação a essa figura, dando-lhe posição de destaque em relação a outros personagens do romance:

Ela era uma mulher bem guerreira em comparação as outras. (A4, anexo III)

De toda forma, o ponto alto dessa produção está especialmente no movimento avaliativo que o aluno empreende e que inexistia em sua produção anterior. Segue o trecho transcrito na íntegra:

O livro é um livro interessante porque conta sobre a época da ditadura, onde poucas mulheres lutaram contra a ditadura, pois a ditadura era muito rígida e muitas mulheres tinham medo. (A4, anexo III)

Há um empreendimento do aluno em construir seu posicionamento argumentativo – sua voz –, na medida em que justifica, usando “porque”, o fato de achar interessante o livro: as mulheres ganham destaque na narrativa por terem manifestas suas vozes no posicionamento contra a ditadura. Há, portanto, uma articulação entre esse ponto de vista e o que o aluno expõe na parte em que descreve a obra, como comentamos acima. É um processo inicial de otimização da competência dialógico-discursiva desse sujeito-aluno no processo de sua inscrição social por meio da apropriação cada vez mais complexa de um gênero do discurso.

Obviamente, a construção textual e argumentativa empreendida pelo aluno A4 é ainda incipiente pelo fato de ele não se atentar ao registro mais formal exigido pelo gênero resenha (observe-se o uso de “onde”, por exemplo), e por apenas mencionar, de modo solto, a ditadura militar, sem aprofundar a relação desse contexto com a constituição do protagonista Martim.

A produção de A3 (cf. A3, anexo III) é um tanto curiosa por manter quase os mesmos elementos produzidos antes. A construção da voz desse aluno caminha no sentido de emitir juízos de valor sobre o enredo em si, manifestando uma voz com tom de censura sobre certas passagens da trama, como a que Martim masturba-se em pleno barco do pai no Lago Paranoá em Brasília. Vejamos:

[...]
Eu achei o livro muito imoral em algumas partes. Apesar disso ele é um livro bom para ler da para tirar um pouco o tédio. (A3, anexo III)

O aluno A6 evoca, em sua resenha final, elementos antes não trazidos para seu texto, especialmente aqueles elementos que corroboram com a construção do conflito central de *A noite da espera*, como o conflito filho-pai. Isso se dá de modo mais evidente nesta resenha que encerra o ano letivo de 2018 do que na outra resenha elaborada antes. Esse conflito, como dissemos, dialoga com o cenário de fundo sobre o contexto da ditadura militar, por tratar de forma imbricada o *a voz (autoritária) do pai de Martim* e o *autoritarismo político*. Observemos um trecho:

O livro começa com um menino que os pais se separaram e ele foi morar em Brasília. Chegando em Brasília e passou por muitos desafios e fases. Ele morava no lago norte com seu pai mas sentia muita saudade da sua mãe.

O pai dele não era tão presente na vida dele mas mesmo assim foi morar com ele. [...] (A6, anexo III)

Em relação às nossas observações finais sobre a última produção dos alunos, reiteramos que o processo de elaboração do gênero resenha ocorre de modo mais adequado/efetivo no *movimento de descrição/síntese*. Entretanto, o *movimento de avaliação* ainda se manteve primário; dois alunos, A18 e A19, inclusive, nem evidenciam seus posicionamentos, quase difratando o gênero (cf. anexo III). Além disso, a produção desses alunos é bem característica daquelas elaborações do tipo “resposta a perguntas discursivas feitas *na e para a escola*”, como mencionamos anteriormente.

Em relação, especificamente, às produções dos alunos A10 e A14, observamos, como já dito, uma maior inadequação na produção da segunda resenha, se comprada à primeira, especialmente no que tange à *síntese* realizada por eles, com alto grau de justaposições/contiguidades, em especial no modo se apropriam das vozes que constituem a trama. Observemos:

Milton Hatoum era um homem otimista apesar das coisas que ele fazia ou seja aprontava, mas Milton é um cara bacana ele tinha os seus objetivos. (A10, anexo III)

O livro por se passar no tempo da ditadura militar ele acaba sendo muito interessante. O personagem Martim se destaca por suas “aventuras”, seu romance com a Dinah, suas intrigas com seus pais.

Em alguns momentos essa crítica conta como foi o tempo militar. Martim exerce um papel importante na crítica, por o livro está mais voltado para ele. (A14, anexo III)

A10, como se pode observar, chega a cambiar o protagonista Martim com o escritor Milton Hatoum, além de praticamente nada dizer sobre a obra lida: “coisas que ele fazia ou seja aprontava”; “tinha seus objetivos”. Que coisas são essas? Quais são os objetivos? Até há um (re)direcionamento valorativo das tais “coisas que fazia” pelo uso do retificador “ou seja” e do acréscimo de “aprontava”, mas esse (re)direcionamento se liquefaz pela ausência de informações que delineariam melhor as vozes às que esse sujeito-aluno pretendia dar proeminência.

A produção de A14 nos chama mais a atenção pelo fato de, na resenha anterior, ter estado no grupo dos alunos, junto de A20, cujas resenhas apresentam maior elaboração *heterodiscursiva* – de apropriação de *outras vozes* – e *molduragem* mais bem construída que a dos outros alunos. Desta vez, A14 é lacunar, apenas ecoa aspectos dos acontecimentos do enredo. Na citação do texto desse aluno é possível observar que o uso de aspas no termo “aventuras”, por exemplo, é *polissêmico* no sentido de abrir para a existência de acontecimentos vividos por Martim, mas o aluno não especifica mais nada, de modo que nos parece muito mais uma estratégia de *elidir* acontecimentos/aventuras possíveis, que de abertura de vozes.

Para finalizarmos, é importante reiterarmos aqui uma observação que já tínhamos feito antes sobre o quão complexa seria uma análise em que se verificasse a *progressão das aprendizagens dos alunos*, especialmente em relação à *otimização da competência dialógico-discursiva*. Uma análise da progressão de aprendizagens deveria levar muitos fatores em questão, como o trabalho do professor, especialmente suas intervenções ao longo do processo – antes e depois – da produção textual e as motivações e o próprio processo de formação escolar e social dos alunos. Em linhas gerais, seria necessário considerar:

- em relação às *motivações individuais dos alunos*, ou o que os levou a escrever de um dado modo em uma situação e de outro modo em outra:
 - se houve alguma circunstância individual que tenha tido efeito sobre as produções comparadas;
 - se houve alguma circunstância de ordem escolar em si: alunos que já foram aprovados no ano letivo na disciplina, por exemplo, e que não se motivaram a escrever um texto que “impressiona mais”, especialmente por se tratar de uma avaliação final, como a que acabamos de analisar;
- Em relação à *formação escolar e social do aluno*:

- como esse aluno lidou com a escrita ao longo de sua formação escolar – se foi promovida ou não uma cultura de produção escrita ao longo de sua escolaridade, por exemplo;
- se foi promovida ou não uma cultura de leitura de diferentes de gêneros do discurso, já que, como vimos nas resenhas analisadas, a maioria dos alunos ou apresenta um universo de leitura literária limitado ou leu na escola e naquele ano de 2018 seu primeiro romance;
- como o aluno lida com a escrita em outras esferas sociais para além da escola (se apenas se limita a produzir textos mais informais em redes sociais, por exemplo, ou se participa de grupos em que se cultivam formas diferentes e eventualmente mais complexas de escrita – em igrejas, movimentos culturais, espaços mediados de discussão, como fóruns virtuais etc.).

O que fazer diante desses fatores? Seguramente, transformar em pesquisa. Nesta tese, vez ou outra, esbarramo-nos na *questão da progressão de aprendizagens*, mas aqui nosso objetivo, como reforçamos ao longo de toda a tese, é anterior a isso. Nosso olhar se deu para cada produção realizada, a fim de deslocarmos nossos pontos de vista para o texto escolar na direção de concebê-lo de modo mais complexo, menos estereotipado, produzido por sujeitos em situação de aprendizagem, sem deixarmos de circunstancialmente considerar alguns balanços entre o já apreendido e o que ainda se está por apreender.

Em decorrência disso, gostaríamos apenas de deixar claro que a *competência dialógico-discursiva*, como aqui concebemos, não é dada, no sentido de ser adquirida naturalmente a partir de um processo de desenvolvimento humano, mas decorre de um trabalho social e historicamente situado, de identificação, compreensão e molduragem das vozes sociais, pelo sujeito, no fio que tece os gêneros do discurso. Certamente, há um componente processual, que nos permite ponderar o que é mais ou o que é menos complexo em dada situação de produção, porém, isso se faz perceber apenas a partir de conflitos produzidos por (de/em)bates postos *socialmente* e que, com efeito, afetam substancialmente os *enquadres sociocognitivos* do sujeito envolvido no processo dialógico. A escola tem um papel nesse processo e deveria se dedicar mais a isso que a tipologizações linguísticas e textuais.

O último capítulo que se segue mostrou-se necessário para cumprir uma dupla função: *sintetizar* os aspectos que vimos observando em relação à competência dialógico-discursiva dos alunos considerados e, ao mesmo tempo, *propor* caminhos para se pensar modos de possibilitar

a otimização dessa competência na esfera escolar, de modo a auxiliar os alunos a se constituírem sujeitos (do discurso) em outras esferas sociais.

7 ORQUESTRANDO VOZES SOCIAIS: um caminho propositivo⁵⁴

“Repetir repetir — até ficar diferente.
Repetir é um dom do estilo”

Manoel de Barros (2016)

Em “Uma didática da invenção”, Manoel de Barros (2016) traz essa consideração sobre o *ato de repetir*, destacando dois elementos fundamentais que vêm muito a calhar com o que mostramos nas páginas anteriores: *repetir* como processo de identificação e separação em relação ao discurso do *outro*. A obra desse poeta contemporâneo mato-grossense é um convite ao retorno à infância, à contemplação das baixezas da vida. Sua poesia é telúrica, daí títulos tão sugestivos como “Gramática expositiva do chão”. Elaboração verbal e ressignificação de sentidos, aparentemente “desgastados” pelo uso, é parte central do projeto literário desse autor, e é tendo isso em vista, que perguntamos: que lugar a repetição ocuparia na obra de um autor com esse viés tão “criativo”?

Responderíamos, retomando nossas considerações sobre a cópia⁵⁵ no ambiente escolar, especialmente no que diz respeito ao fato de que a cópia, mais do que apenas ser um ato condenável de plágio, serve a um exercício de aproximar-se do dizer de outro, ou mesmo de reaproximar-se de seu próprio dizer, para que emergjam outros discursos e, paulatinamente, haja constituição de sujeitos-autores (no sentido em que esclarecemos na nota 43). Estamos com isso aqui dizendo que um trabalho com a produção textual no sentido de enxergar alunos como sujeitos e, em certo sentido, sujeitos em processo de constituição autoral (cf. nota 43), toma a *repetição* e seus correlatos (a cópia, a citação direta ou indireta etc.) como elementos de aprendizagem, no sentido de tomada de consciência sobre as ações no processo de produção de textos/gêneros.

E mais: a apropriação de vozes sociais, como vimos defendendo até aqui, pressupõe um movimento complexo de aproximação e distanciamento dos discursos circulantes, mais ou menos no sentido dado por Bakhtin (2003), de *excedente de visão* do autor na atividade estética.

⁵⁴ Em princípio, não pretendíamos incluir nesta pesquisa um capítulo propositivo específico. Buscávamos entender mais detidamente o funcionamento de vozes sociais nas produções escritas dos alunos, cotejando esse funcionamento com a noção de gêneros do discurso e com o processo de aprendizagem, compreendido no enquadre de competências mobilizadoras. No entanto, em atendimento a uma solicitação de nossa orientadora, Fernanda Mussalim, resolvemos elaborar este capítulo. Sem dúvida, ele adquire um papel de importância central no encerramento deste trabalho, já que, além de permitir-nos sintetizar aspectos centrais tratados ao longo da tese, abre a pesquisas futuras por seu caráter propositivo mais geral. Foi, portanto, muito satisfatório tê-lo produzido. Nossos agradecimentos à sugestão da Fernanda.

⁵⁵ Para uma discussão mais detalhada sobre a cópia no processo de ensino-aprendizagem, ler o capítulo sobre “resumo” nesta tese.

Isso quer dizer que o lugar de autor se dá em termos axiológicos, na relação deste com a vida – *eticamente* – e com a arte em elaboração – *esteticamente*. O *autor*, conscientemente, se posiciona exotopicamente em relação ao narrador e aos personagens, ora delimitando de modo bem claro as trajetórias dessas personagens, como ocorre com o autor do Romantismo, ora acercando-se do universo desses personagens e, assim, *quase* confunde-se com tal universo, deixando a obra aberta, perdendo o “controle” sobre a trajetória do personagem. É o que ocorre com o Realismo e, mais especificamente, com a obra dostoievskiana. Sobre isso, afirma Amorim (2006, p. 101-102):

O conceito de exotopia designa uma relação de tensão entre pelo menos dois lugares: o do sujeito que vive e olha de onde vive, e daquele que, estando de fora da experiência do primeiro, tenta mostrar o que vê do olhar do outro. A criação estética ou de pesquisa implica sempre um movimento duplo: o de tentar enxergar com os olhos do outro e o de retornar à sua exterioridade para fazer intervir seu próprio olhar: sua posição singular e única num dado contexto e os valores que ali afirma.

Observa-se, então, que a posição de autor se constrói em um contínuo relacional de aproximação ou distanciamento do *outro* e está aqui o ponto que mais nos interessa se pensarmos que em processos de atuar nas práticas de linguagem, via produção de textos, o duplo exercício de experienciar o lugar do outro e ao mesmo tempo de *regressar a um ponto exato de exterioridade que o separa desse outro* constitui o longo e complexo caminho da aprendizagem do sujeito rumo à posição autoral⁵⁶ (cf. nota 43).

Tendo em vista esse breve preâmbulo, vamos a seguir tratar de dois eixos estruturantes de nossa proposta:

- i) primeiro, consideraremos o que aqui chamamos de *movimento parafrástico* que, do ponto de vista composicional, constitui-se de um trabalho discursivo, no sentido de apreender e fazer interagir as vozes sociais;
- ii) segundo, mostraremos que esse trabalho composicional só ganha corpo efetivo no processo de apropriação dos *gêneros discursivos*, *locus* da mobilização de tais vozes.

⁵⁶ Aqui está um aspecto em que pretendemos nos deter em publicações futuras, especialmente em se tratando de questões sobre autor/autoria em processos de produção textual na e fora da escola.

7.1 O movimento parafrástico como constitutivo das práticas de linguagem

O estudo da paráfrase, como estratégia interacional⁵⁷ de reformular o dizer do outro, foi objeto de intensas pesquisas dos linguistas, especialmente entre as décadas de 1970 e 1990. O grande empreendimento de elaboração da Gramática do Português Culto Falado no Brasil, concebido no interior do Projeto NURC – Norma Urbana Culta –, deu total atenção aos processos interacionais de uso da língua falada.

Estudiosos como Ataliba de Castilho e Dino Preti se pautam especialmente nos estudos da Sociolinguística e da Análise da Conversação para mostrarem o funcionamento da fala. Ela é, nessa perspectiva, coerente em sua peculiar constituição; inclusive, mesmo as aparentes discontinuidades informacionais (parentetizações, digressões, hesitações) são vistas como parte de um propósito, de uma intenção dos participantes da interação. Mais recentemente, esses autores puderam condensar suas investigações em verdadeiras sínteses do que consideram como gramáticas do *português brasileiro*.

Há que se reconhecer a contribuição desses autores ao alargarem o conceito de paráfrase no campo linguístico e, resguardos os limites teóricos que nos separam, certamente tal contribuição nos ajudou a pensar no que estamos concebendo como *movimento parafrástico*.

Autores como Hilgert (2010, 2015), Barros (2010), Marcuschi (2015) realizaram amplos estudos sobre a *paráfrase* e outras estratégias de (re)formulação do dizer do outro, como a *correção* e a *repetição*. Embora essas três estratégias guardem elementos comuns – são estratégias de reformulação –, elas se diferenciam entre si. Hilgert (2010, p. 131) vai dizer que parafrasear pressupõe “entre um enunciado de origem e um enunciado reformulador uma relação de equivalência semântica, responsável por deslocamentos de sentidos que impulsionam a progressividade textual”. Observemos um exemplo do que esse autor chama de paráfrase no processamento do texto falado (HILGERT, 2010, p. 132)⁵⁸:

L1

porque realmente houve assim uma:: ... uma fuga ...
do engenheiro

⁵⁷ Considere-se, nesse contexto, o sentido de *interação* atrelado à base epistemológica dos estudiosos da fala/da oralidade em perspectiva Sociolinguística e da Análise da Conversação. Ou seja, trata-se muito mais da interação face a face, aquela produzida em situações imediatas, sob o rótulo de conversação. Na perspectiva de interação que adotamos nesta tese, não negamos a conversação como princípio interacional, mas, antes, ela é subsumida pelo dialogismo, enquanto processo social, histórico e ideológico de sujeitos que circulam em esferas sociais e interagem por meio de gêneros do discurso.

⁵⁸ Segundo a legenda do autor, L1 é o locutor 1, L2, o locutor 2. M se refere ao enunciado matriz, original, e P, se refere ao enunciado parafraseado.

M | da ... da área de produção ...
 P | dos laboratórios de experiências para ...
 para a ...

L2
 área administrativa
 área administrativa ...

Não é difícil verificar a aproximação semântica entre o enunciado matriz – M – e o enunciado parafraseado – P – de que fala o autor, e justamente por haver o que ele chama de equivalência semântica que é possível diferenciar a paráfrase da correção. Nesta, dirá o autor, a relação é de contraste semântico, já que há total ou parcial anulação de um dizer anterior. No caso da repetição, Hilgert (2010) considera-a como caso muito próximo, limite, da paráfrase por manter equivalência semântica com o enunciado matriz. Contudo, distancia-se da paráfrase por haver retomada idêntica da forma anterior. Marcuschi (2015) vai falar em repetições “*saneadoras*”, aquelas em que na interação o interlocutor pede esclarecimentos do que se disse, e repetições *retóricas*, aquelas em que a repetição funciona como estratégia argumentativa. No sentido de nos fazer enxergar as estratégias argumentativas desses recursos de reportar ao próprio dizer e ao dizer do outro, tal estudo textual pode ser bem útil. No entanto, do modo como está posto, com foco nas relações (inter)frásticas do processamento textual, sem uma ancoragem discursiva maior, não podemos acessar as vozes sociais interagentes.

7.1.1 Definindo o objeto: atos e mecanismos enunciativos que materializam/corporificam vozes

Buscamos aqui as articulações (dialógico-discursivas) das vozes sociais na produção de um gênero discursivo. Por isso, o deslocamento que intentamos fazer se dá por considerarmos que *a paráfrase é um jogo discursivo* de apropriar-se do dizer do outro para reestruturá-lo conforme um projeto discursivo. Por essa razão, é uma atividade constitutiva da linguagem se, alinhando-se a Bakhtin, aceitamos que nossos dizeres são sempre, em certa medida, remissões a outros dizeres. Em suma: a paráfrase, para nós, é uma condição de realização do discurso, constitutiva, portanto, do princípio dialógico da linguagem. Por essa razão, preferimos falar em *movimento parafrástico*, já que, por ser constitutivo, é transversal à tessitura dos discursos circulantes.

Assim, das análises que fizemos nos capítulos precedentes e, conseqüentemente, do direcionamento que tais análises nos deram no sentido de olhar para a estruturação dos gêneros

que circulam em diferentes esferas, pudemos chegar a uma síntese do que constituiria a estruturação do movimento parafrástico de apropriação das vozes sociais nas produções de texto/gêneros do discurso. Trataremos dos *atos enunciativos* e, em seguida, dos *mecanismos enunciativos*, mesmo estando eles radicalmente imbricados.

Atos enunciativos

1. Planejando o dizer: hierarquização⁵⁹ de vozes

No capítulo sobre resumo, fizemos uma análise da organização das informações no texto de divulgação científica que foi usado como objeto da produção de resumos pelos alunos. Partimos, então, da organização tópica do texto, explicitando o seguinte:

Tópico

Subtópico 1

Parte 1---- Parte 2 ---- Parte 3...

Subtópico 2

Parte 1---- Parte 2 ---- Parte 3...

Subtópico 3

Parte 1---- Parte 2 ---- Parte 3...

Essa explanação permitiu-nos compreender o relevo informacional e, por conseguinte, chegamos também àquelas vozes sociais mais *proeminentes* e àquelas mais *rebaixadas*. A proeminência ou o rebaixamento de vozes não se constitui estritamente em termos quantitativos; por exemplo, não é porque uma voz mais polêmica emerge em pouco espaço do material textual que ela não ganha proeminência em relação às outras vozes. É uma questão dialógico-discursiva, já que, quando instaurada, a polêmica redireciona o tema que vinha sendo desenvolvido, o que significa dizer que ela ganha proeminência na articulação com outras vozes.

Esse primeiro aspecto, de apropriação de vozes, funciona imediatamente antes da produção em si, uma vez que é no processo de hierarquização das vozes sociais quando

⁵⁹ Poderíamos usar o termo “estratificação”, usado por Bakhtin, dadas as proximidades de sentido. No entanto, “hierarquização” parece-nos mais apropriado por pretendermos compreender estratégias de proeminência e rebaixamento de vozes.

efetuamos nossas escolhas sobre quais vozes ganharão mais proeminência, a depender de nosso projeto de dizer. É na fase do planejamento em que já se dá o primeiro processo, de reflexão e refração de sentidos, que *moldurará* a produção do gênero.

2. *Produzindo o texto propriamente: articulação de vozes sociais*

Tendo feito as escolhas sobre quais vozes ganharão ou não proeminência, o produtor do texto as põe para funcionar na elaboração discursiva. Isso não significa que no decorrer de sua produção ele não possa incluir uma voz que não havia sido previamente planejada⁶⁰. De toda forma, essa articulação se dá sob a forma de distintos *atos* (mobilizações) na constituição movimento parafrástico, os quais agrupamos em dois grupos: aqueles *atos que fazem ascender a voz do outro*, a fim de se *aderir* a ela ou dela *discordar*; aqueles *atos que fazem declinar a voz do outro*.

GRUPO I: Atos de *ascensão* da voz do outro

- I. Atos de *abertura* à voz do outro;
- II. Atos de *repetição/retomada* da voz do outro:
 - a) A *repetição*, propriamente dita, com vistas a cumprir um projeto discursivo muitas vezes persuasivo. Atividades de repetição semântica – ou paráfrase, *stricto sensu* –, de cópia, de plágio, de paralelismos que reiteram pontos de vista também entram neste grupo, especialmente quando se investiga a produção discursiva na esfera escolar;
 - b) O *discurso parodístico*, em que se retoma o dizer do outro e o rebaixa, ou o dessacraliza, com efeitos de humor e ironia.
 - c) O *pastiche*: colagens, sedimentações do discurso do outro, tendo em vista um projeto de dizer.
- III. Atos de *inserção*: mais especificamente a *digressão*, em que se insere a voz de *outro* suspendendo, intencionalmente, o que vinha sendo dito.
- IV. Atos de *citação*:
 - a) direta;

⁶⁰ Como se percebe, não são movimentos estritamente sequenciais e lineares, mas podem ser simultâneos, alternados. *Hierarquizar vozes e articulá-las* ocorrem de modo imbricado na complexa tessitura da elaboração discursiva.

b) indireta.

GRUPO II: Atos de *declinação* da voz do outro

- V. Atos de *mitigação*: em que se modaliza a voz do outro no sentido de retirar-lhe proeminência.
- VI. Atos de *silenciamento*: existe uma voz censora que interdita a inscrição do outro no discurso. Essa voz censora deixa marcas dessa interdição.
- VII. Atos de *escamoteamento/mascaramento*: o sujeito, na produção textual, tenta apagar marcas da voz do outro.

Como dissemos, esses atos foram, em grande parte, deduzidos de nossas análises. Os acréscimos que fizemos foram no sentido de ampliar possíveis modos de realização daquele ato. Por exemplo, nos atos de repetição, a paráfrase *stricto sensu* e a cópia – incluindo o plágio – foram descritos e analisados por nós a partir das produções dos alunos, mas não a repetição retórica, a paródia e o pastiche, que entram, entretanto, como atos de remissão à voz do outro em um contínuo do que chamamos de *repetição/reiteração de vozes sociais*. Certamente, nesta tese exemplificá-los poderia significar distanciar-nos do foco, mas, de todo modo, nos servirão para estudos e pesquisas a posteriori.

Nos atos de *declinação* da voz do outro, propomos uma gradação nos modos como as vozes sociais podem ser declinadas nas produções discursivas: o dizer do outro emerge, mas é eufemizado (*mitigação*); há marcas ou indícios do outro com intuito de censurá-lo (*silenciamento*); e há, deliberadamente, tentativas de apagamento do outro (*escamoteamento*). Desses, o ato que mais observamos em nossas análises foram as mitigações; no entanto, aparece nas análises das resenhas um caso pontual de *silenciamento* de voz operado pelo aluno A3 (cf. Anexo II). Em certo sentido, ao longo de nossas análises, atos de *escamoteamento/mascaramento* foram mencionados, principalmente quando os alunos não deram relevo proeminente a alguma voz central do texto-fonte. Mesmo assim, não pudemos, dadas as condições de análise do *corpus* em questão, aprofundar na complexidade ideológica que os mascaramentos ensejam.

Mecanismos enunciativos

Os atos anteriormente definidos, enquanto objeto que constituirá nossa proposição de trabalho com a produção textual, não podem ser analisados isoladamente, sem que se percebam relações entre eles no movimento de articulação de vozes em textos/gêneros do discurso. A capacidade de os sujeitos deliberarem sobre quais desses atos poderão (re)acentuar as vozes sociais que pretendem mobilizar, em um contínuo processo que se estende entre a inscrição e o apagamento de tais vozes, a fim de atender a um projeto discursivo, constitui o que aqui estamos concebendo como *competência dialógico-discursiva*. Essa competência, como vimos definindo, se constitui no complexo contínuo de forças centrípetas, mais estabilizadoras do gênero, e de forças centrífugas, que dispersam sentidos nos gêneros, ressignificando-os. Bakhtin (2003) curiosamente chamará esse movimento, a um só tempo estabilizador e exódico dos gêneros do discurso, de *transgrediente* (cf. BAKHTIN, 2003), transgressor, que espraia e reorienta posições valorativas. Isso porque, tendo passado a fase de aproximação do outro, o sujeito agora se apropria das vozes e as articula, dando-lhes outras tonalidades, outras orientações valorativas, a depender das condições socioideológicas.

Os *mecanismos enunciativos* vão agir exatamente nesse lugar de articuladores das vozes, mais precisamente, eles servirão à corporificação dessas vozes para que, a partir dos atos aventados anteriormente, o sujeito possa organizar a tessitura do movimento parafrástico. Tais mecanismos são, portanto, de duas naturezas:

- i. *textual-cognitiva*, porque servem de elos no processo de encadeamento de vozes e conseqüente corporificação do gênero. Além disso, esses mecanismos são da ordem do mundo partilhado, reconhecíveis dos participantes da interação. Eles podem aparecer na superfície da materialidade textual ou, se não houver mecanismo explícito, podem ser inferidos a partir da compreensão da relação entre os enunciados materializadores das vozes;
- ii. *dialógico-discursiva*, porque eles não respondem a meras ligações intra- ou interfrásticas (*nas* ou *entre as* sentenças), mas, antes e acima de tudo, respondem à articulação das vozes no processamento do discurso. Nesse processo de articular dizeres, orienta-os valorativamente, isto é, produz entonações que deixam marcas da inscrição do sujeito produtor do texto na interação discursiva.

Partindo dessas premissas, e tendo em vista o que depreendemos daquilo que observamos nas análises que fizemos nesta pesquisa, apresentamos a seguir uma ideia do que

poderia funcionar como objeto de investigação. É importante salientar que esses mecanismos, sob diferentes rótulos e posições teóricas, já foram amplamente estudados e categorizados por autores como Ducrot (1988), Koch (2004), Adam (2008), entre outros, mas aqui operamos o deslocamento para atender aos propósitos de nossa tese e mirante teórico. Pertencem a dois grandes grupos:

GRUPO 1: Mecanismos (lexicais) que inscrevem o outro no discurso:

- I. Palavras ou expressões que *introduzem pontos de vista* dos sujeitos em interação:
 - a) *Verbos dicendi*: “disse”; “retrucou”; “contestou” etc.
 - b) *Verbos opinativos*: “concordo”; “discordo”; “sugiro”; “reclamo” etc.
 - c) *Construções conformativas*: “segundo Fulano”; “de acordo com Fulano” etc.;

- II. *Encapsuladores*: termos que permitem moldurar, valorando positivamente ou não, o ponto de vista do outro. A partir disso, é possível construir um *enquadramento discursivo* que constituirá o ponto de vista de quem produz o texto. Referir-se, por exemplo, a Dilma Roussef como “a ex-presidenta” ou “a ex-presidente” pode dar pistas da construção de uma voz alinhada a certos posicionamentos políticos.

GRUPO 2: Mecanismos que encadeiam as vozes ao longo da tessitura discursiva

- I. *Organizadores textuais*:
 - a) atuam no processo de ordenação hierarquização de vozes sociais: em primeiro lugar.../em segundo lugar..., por exemplo;
 - b) atuam no processo de disjunção de vozes: por um lado... /por outro lado..., por exemplo.

- II. *Conectores argumentativos*: operam no sentido de marcar a responsabilidade enunciativa do sujeito que produz o texto em relação às vozes em interação. Eles emergem no encadeamento da materialidade textual e orientam o dizer. Podem ser explicativos (porque, pois, já que etc.), de oposição/contrajunção (mas, porém, contudo etc.), exemplificadores etc.

III. *Modalizadores:*

- a) *atenuadores*, que produzem ressalvas sobre a voz do sujeito/enunciador ou do interlocutor/enunciatário: “ao menos”, “apenas”, “eu gostaria de fazer uma ressalva”, “você poderia”, “talvez fosse melhor se”, “no meu simples modo de entender” etc.;
- b) *atitudinais, afetivos, avaliativos*, que expressam atos avaliativos sobre o dizer alheio: “é importante que”, “não há como negar que”, “indubitavelmente”, “certamente”, “cientificamente falando”, “teologicamente falando” etc.

Ao longo das análises, íamos descrevendo alguns desses mecanismos enunciativos, à medida que emergiam no *corpus*. Mostramos, por exemplo, a presença ou ausência de alguns conectores argumentativos como o “mas” na marcação coerente de vozes em conflito; a presença ou ausência de verbos dicendi ou introdutores de opinião, entre outros. Na parte teórica desta tese, também demos exemplos de como podemos olhar para o gênero, a fim de fazer emergir vozes sociais em articulação na tessitura discursiva. Comentamos, por exemplo, a partir de um exemplo dado por Bakhtin (2015), o funcionamento do “mas” no amarramento de vozes sociais, no caso, vozes mais conservadoras em conflito com vozes da burguesia em ascensão na Rússia. Também tecemos comentários sobre um exemplo de texto de aluno no trabalho de Geraldi (2013), em que a ausência de conectores de oposição não dá às vozes ali envolvidas as tonalidades pontuais e a proeminência que requerem, amainando os pontos de vista. Certamente, como na ocasião dissemos, um trabalho mais sistemático com os gêneros discursivos poderia produzir um enquadramento daquela situação de produção textual, permitindo um uso significativo desses mecanismos pelos alunos.

Portanto, como se vê, no processo de produção textual, os *atos* são mobilizações capazes de, em um movimento parafrástico (aproximar-se do *outro*), materializarem o heterodiscurso em uma cadeia significativa na composição do gênero, cumprindo um propósito enunciativo. Embora haja outros modelos de análise de como os sujeitos vão marcando posicionamentos e se inscrevendo no discurso, o que aqui pretendemos propor é um modelo que, além de fazer-nos perceber essas marcas, *corrobore com o processo de produção de textos na direção de propiciar meios de se pensar como inserir vozes sociais em nossas práticas de linguagem – especialmente aquelas mediadas pela escrita*. Espera-se, então, que essa inserção seja consciente, isto é, estrategicamente realizada, e que leve em conta dois movimentos: i) um

movimento retrospectivo, em que o enunciado inserido seja responsivo em relação ao que foi dito antes no texto e ii) um *movimento prospectivo*, em que o enunciado inserido dialogue com discursos que vêm depois dele na construção da tessitura do texto/gênero. Saber efetuar essa articulação, a um só tempo retrospectiva e prospectiva, constitui também a *competência dialógico-discursiva* de que vimos falando.

Para concluir, é importante, mais uma vez, que se reitere o seguinte: os mecanismos enunciativos, quando tomados em sua natureza dialógico-discursiva, operam na introdução, manutenção, mitigação, silenciamento, escamoteamento etc. de *vozes sociais*. Eles corporificam/materializam tais vozes a partir de *atos* (movimentos) efetuados por sujeitos que, agindo estrategicamente, se inscrevem em um gênero. Por essa razão, não vale dizer que qualquer mecanismo escolhido serve à orientação valorativa no processo de construção do gênero. Tanto a escolha dos atos, que *introduzem, fazem ascender* ou *fazem declinar* os dizeres, quanto a escolha dos mecanismos, que, juntos desses movimentos, vão materializar as vozes sociais, pressupõem um trabalho que passa pelo crivo das *condições de produção* de um gênero, detectáveis nas esferas sociais de circulação dos gêneros.

Em um primeiro momento da produção textual, portanto, cabem questionamentos como, por exemplo: “Por que inserir tal citação direta neste exato momento do texto?”; “Quais efeitos uma digressão provoca em tal momento do texto?”; “Quais mecanismos podem operar no sentido de materializar esses atos?”; “Utilizo uma estrutura concessiva do tipo ‘embora X, Y’ ou devo preferir uma estrutura contra-argumentativa do tipo ‘X, mas Y’, capaz de marcar, de modo mais incisivo, uma oposição?” Essas perguntas funcionam como *andaimas*, para me valer de uma metáfora baseada em estudiosos vigotskianos, no processo de elaboração textual. Entretanto, só se cumpre um propósito comunicativo efetivo quando a resposta é buscada na esfera socioideológica ou, mais especificamente, quando se tomam os gêneros do discurso enquanto meios de inscrição sócio-histórica dos sujeitos, posto que, no dizer de Bakhtin (2016), os gêneros são “correias de transmissão”, um elo entre essas práticas de linguagem e a história da sociedade.

Dessa forma, para a proposta que aqui se intenta construir, esses dois gêneros analisados, além de amplamente circularem na esfera escolar, fornecem aos sujeitos que deles se apropriam capacidades de compreender o jogo heterodiscursivo das vozes sociais. E mais: permitem, a nosso ver, que esses sujeitos “aprendam a lidar” com esse complexo jogo a partir do domínio que se vão adquirindo das estratégias de parafraseamento. Chamamos a esses objetos, estruturantes da aprendizagem, de *gêneros reatores*. É o que apresentaremos no item a seguir.

7.2 Os gêneros reatores

De modo geral, os reatores fazem interagir substâncias, transformando-as e produzindo novas/outras substâncias. Não poderia haver uma metáfora tão adequada que captasse essa ideia de um objeto de linguagem que pode promover a interação de dizeres e, a partir disso, refleti-los/refratá-los, alçando-os a outras orientações de sentido e possibilitando, por isso, a inscrição de sujeitos em diferentes esferas sociais. Falamos em gêneros reatores referindo-nos àqueles por meio dos quais a interação de vozes se dá de modo mais concentrado, de modo que sua produção ocorre, necessariamente, a partir de um olhar acurado para *quem diz o que diz* no texto-fonte. São eles: o *resumo* e a *resenha*⁶¹.

Esses gêneros, embora também pertençam à esfera escolar, não foram abordados sob a ótica das formas de apreensão e interação de vozes sociais que eles podem assegurar. A BNCC (BRASIL, 2017) os inclui especialmente no *campo de estudos e pesquisa*, justamente pelo caráter de síntese, apreensão de conhecimentos do mundo e, por que não dizer, de vozes. Além disso, esses gêneros possuem uma composição mais flexível, ou seja, embora possuam um eixo estruturante que permite aos interlocutores reconhecerem-nos enquanto forma de discurso, apresentam uma abertura em sua organização composicional que permite dinamicidade no modo de distribuir as informações e de encadear vozes sociais (MUSSALIM, 2023). Cremos que, em certa medida, essa observação valha para os outros gêneros reatores que, eventualmente, venham a ser definidos. Além disso, importa mencionar que o *resumo* e a *resenha* funcionariam, a nosso ver, como protótipos de duas grandes ações dialógicas maiores (*macroatos*), a saber:

- *Comentar*: da ordem da compreensão do mundo – *resumo*;
- *Avaliar*: da ordem da emissão de juízos de valor sobre o mundo – *resenha*;

Nesta proposta, introduzimos esquematicamente algumas possibilidades de pensar o trabalho no chão da escola, tomando os gêneros em questão. Como já pontuamos em vários momentos, este capítulo configura apenas de modo geral o que pretendemos esmiuçar em pesquisas futuras. Além disso, este capítulo responde às reflexões que fizemos nos capítulos anteriores e, em certo sentido, compreende uma síntese de nosso trabalho, diríamos laboratorial, em salas de aula da Educação Básica ao longo de quase 20 anos. Mesmo assim, o caráter

⁶¹ Consideramos a existência de outros gêneros reatores, mas, em função do escopo desta tese, iremos nos referir aqui apenas ao *resumo* e à *resenha*.

dialógico e aberto de nossas considerações propositivas convida ao debate aqueles que caminham na direção de pensar, mais amplamente, as práticas de linguagem e, mais pontualmente, as práticas escolares. Passemos, então, à exposição geral de cada gênero reator de vozes.

O resumo

No início do capítulo 6, já fizemos uma discussão sobre a constituição do resumo enquanto gênero discursivo. Esse gênero possibilita a interação de vozes pelo menos nos seguintes níveis:

De modo mais amplo:

- voz do autor do texto-fonte x voz do produtor do resumo;

De modo pontual:

- vozes presentes no texto-fonte x posição do autor do texto-fonte e
- essas vozes x a voz do sujeito-produtor.

De um *ponto de vista discursivo*, o resumo na escola propicia um espaço dialógico, e por isso mesmo democrático, por excelência por ser um lugar de encontro entre discursos que circulam nas mais diversas esferas sociais, como os discursos canônicos, e as vozes de sujeitos aprendentes.

De um *ponto de vista composicional e enunciativo*, o resumo exige que o sujeito que o produz conheça os movimentos que estruturam o texto-fonte. Ou seja, não basta compreender o assunto lido, há que se reconhecer a composição desse gênero, a fim de se estudar como o autor orienta seu dizer pelo modo como arquiteta as vozes sociais.

Apresentamos a seguir uma proposta que pode modelar o trabalho com o resumo:

Quadro 9: O resumo como gênero reator de vozes sociais na escola – esquema propositivo

Agrupamento conforme o nível de complexidade⁶²	Exemplos de atividades geradoras de atos enunciativos	Exemplos de atos enunciativos sobre as vozes apreendidas	Exemplos de mecanismos enunciativos
	– atividades orais de compreensão	– abertura à voz do outro;	<i>Verbos dicendi</i>

⁶² A explicitação em níveis pode permitir pensar um trabalho progressivo com os gêneros na escola, sempre no sentido de se otimizar a competência dialógico-discursiva dos alunos. Como se trata de uma proposição mais geral, nada impede que se desdobrem tais níveis em outros subníveis.

<p>Nível menos complexo</p>	<p>do texto/gênero e das vozes nele presentes;</p> <ul style="list-style-type: none"> - destaque, no próprio texto-fonte, de núcleos temáticos e das vozes que os compõem - recorte de porções temáticas que dão proeminência a vozes sociais; 	<ul style="list-style-type: none"> - Citação direta; - Repetição literal (cópia) e paráfrase 	<p><i>Organizadores textuais:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Hierarquização de vozes: <i>primeiro/depois/no final</i> <p><i>Conectores argumentativos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Que reformulam a voz do outro: <i>ou seja, isto é</i> etc. - Que marcam pontos de vista: <i>e/além disso, mas, portanto</i> <p><i>Modalizadores:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Reveladores de atitudes e avaliações das vozes mais proeminente
<p>Nível mais complexo</p>	<p>Todas as atividades do grupo 1 e outras como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mapas mentais, infográficos e esquemas; - Tomadas de notas sobre posicionamentos no texto-fonte; - Fichamentos; - Construção de parágrafos explicativos (atividades do tipo “parafraseie o trecho X”). 	<p>Todos os atos elencados em 1 e outros como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Citação indireta; - Mitigação; - Silenciamento; - Escamoteamento de vozes <p>Esses três últimos tomados sob duas perspectivas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Da perspectiva do próprio produtor do texto que faz uma seleção de quais vozes camuflar ou apagar e a quais vozes dará proeminência. 2. Da perspectiva do autor do texto-fonte que realiza esses atos identificados e explicitados pelo sujeito produtor do texto na materialidade de seu resumo. 	<p>Todos os mecanismos mencionados em 1 e outros como:</p> <p>Palavras e expressões <i>encapsuladoras</i> que produzem enquadres das vozes em jogo</p> <p><i>Construções conformativas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>conforme disse Fulano, de acordo com Fulano etc.</i>, especialmente aquelas topicalizadas, isto é, deslocadas para a posição inicial do enunciado. <p><i>Organizadores textuais:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Que revelam um conflito, uma <i>disjunção</i> de vozes na tessitura discursiva de um gênero: <i>por um lado/por outro lado</i>. <p><i>Conectores argumentativos</i></p> <p><i>Modalizadores</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - de atenuação, - de avaliação, - de atitude etc., <p>revelando tanto a responsabilidade enunciativa da(s) voz(es) mais proeminente(s), quanto</p>

			tornando evidente o rebaixamento de outras vozes presentes no texto-fonte. Aqui o jogo inferencial é bem mais complexo que no 1º nível.
--	--	--	---

Fonte: O autor

A resenha

Como no resumo, na resenha é predominante a evocação do outro (tanto o autor do texto-fonte, quanto autor da resenha) ao diálogo. Contudo, como se sabe, diferentemente do resumo, na resenha, o posicionamento argumentativo (a avaliação) constitui o movimento central. Assim, a interação de vozes ocorre no sentido de se construir uma voz mais “autoral”, que ocupa um lugar de mediador/quase árbitro entre o objeto resenhado e o público que o consome.

Discursivamente falando, Motta-Roth e Endges (2010), como já mostramos, vão dizer que, na esfera acadêmica, a resenha acomoda relações de poder. Entretanto, mesmo que na esfera escolar (da Educação Básica) o resenhista não seja um especialista, é inegável um princípio de equalização do saber, quando o sujeito-aluno se assoma a um texto-fonte para sintetizá-lo e, mais ainda, posicionar-se sobre ele. A distância entre o saber do aluno e o saber canonizado vai se dirimindo paulatinamente.

De um *ponto de vista composicional e enunciativo*, algo semelhante ao resumo ocorre na produção da resenha: o produtor precisa assomar-se ao gênero, com suas características composicionais, e a sua orientação temática a fim de emitir juízos de valor mais eficazes. Em realidade, como dissemos no capítulo 7, toda a parte da síntese constitui argumento que concorre para a construção do ponto de vista do sujeito-resenhista.

Quadro 10: *A resenha como gênero reator de vozes sociais na escola – esquema propositivo*

Agrupamento conforme o nível de complexidade	Exemplos de atividades geradoras de atos enunciativos	Exemplos de atos enunciativos sobre as vozes apreendidas	Exemplos de mecanismos enunciativos
Nível menos complexo	– atividades orais de compreensão e opinião sobre os pontos de vista em (de/em)bate no texto-fonte;	– abertura à voz do outro; – Citação direta; – Repetição literal (cópia) e paráfrase	<i>Verbos dicendi</i> <i>Verbos introdutores de opinião</i> <i>Organizadores textuais:</i>

	<ul style="list-style-type: none"> – transcrição desses pontos de vista em construção, por escrito, de enunciados mais simples que expressem o ponto de vista do sujeito-aluno sobre algo mais pontual presente no texto-fonte. 		<ul style="list-style-type: none"> – Hierarquização de vozes: <i>primeiro/depois/no final</i> <p>Conectores argumentativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Que reformulam a voz do outro: <i>ou seja, isto é</i> etc. – Que marcam pontos de vista: <i>e/além disso, mas, portanto</i> <p>Modalizadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Reveladores de atitudes e avaliações das vozes mais proeminentes
Nível mais complexo	<p>Todas as atividades do grupo 1 e outras como:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Mapas mentais, infográficos e esquemas; – Tomadas de notas sobre posicionamentos no texto-fonte; – Fichamentos; – Construção de parágrafos opinativos (atividades do tipo “<i>dê sua opinião sobre X aspecto</i>”) sobre assuntos mais polêmicos – a polêmica se torna mais recorrente em níveis cada vez mais complexos de aprendizagem. 	<p>Todos os atos elencados em 1 e outros como:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Citação indireta; – Mitigação; – Silenciamento; – Escamoteamento de vozes <p>Esses três últimos tomados sob duas perspectivas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Da perspectiva do próprio produtor do texto, que faz uma seleção de quais vozes camuflar ou apagar e a quais vozes dar proeminência. 4. Da perspectiva do autor do texto-fonte que realiza esses atos identificados e explicitados pelo sujeito produtor do texto na materialização de vozes em seu resumo. 	<p>Todos os mecanismos mencionados em 1 e outros como:</p> <p>Palavras e expressões <i>encapsuladoras</i> que produzem enquadres das vozes em jogo</p> <p><i>Construções conformativas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>conforme disse Fulano, de acordo com Fulano etc.</i>, especialmente aquelas topicalizadas – deslocadas para a posição inicial do enunciado. <p><i>Organizadores textuais:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Que revelam um conflito, uma <i>disjunção</i> de vozes na tessitura discursiva de um gênero: <i>por um lado/por outro lado</i>. <p><i>Conectores argumentativos:</i> no nível mais complexo, o uso deliberado dos conectores se revela na elaboração mais sutil e minuciosa de opção por construções contra-argumentativas ao invés de construções concessivas, por exemplo, a fim de se cumprir estrategicamente um propósito.</p>

			<p><i>Modalizadores</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – de atenuação, – de avaliação, – de atitude etc., <p>revelando tanto a responsabilidade enunciativa da voz mais proeminente quanto tornando evidente o rebaixamento de outras vozes. Neste caso, o jogo inferencial é bem mais complexo que no 1º nível.</p> <p>*em relação aos modalizadores, na resenha, eles atuam não apenas em relação às vozes interagentes no texto-fonte, mas, de modo especial, servem ao resenhista no movimento de avaliação (opinião) e (não)recomendação do objeto avaliado.</p>
--	--	--	--

Fonte: O autor

Vale aqui uma observação importante sobre o modo como esses dois gêneros retores – resumo e resenha – são concebidos na BNCC (BRASIL, 2017). Embora ganhem espaço importante nesse documento, o modo como esse documento propõe o trabalho ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental compreende, a nosso ver, um grande equívoco. Isso porque a Base propõe que o resumo fosse trabalhado prioritariamente no 6º e 7º anos e a resenha no 8º e 9º anos, como se produzir resumos fosse mais “fácil” que produzir resenhas e, mais agravante, como se a resenha fosse a simples soma de um resumo mais uma opinião. Como analisamos nos capítulos 6 e 7, embora sejam gêneros com características semelhantes, sem dúvida, o resumo não é pressuposto de trabalho com a resenha. Eles guardam diferenças profundas por serem gêneros distintos.

Gostaríamos de ainda, neste capítulo, apresentar algumas motivações (explicações) que nos levaram a considerar o resumo e a resenha como gêneros retores.

A primeira explicação é *interna à própria linguagem*, já que os dois gêneros apresentam modos de se constituírem mais dinâmicos ao serem materializados. Como explicamos, em consonância com Mussalim (2023), o resumo, e também a resenha, embora possuam aspectos composicionais mais gerais, apresentam modos de constituição mais diversos que em outros

gêneros secundários menos flexíveis do ponto de vista de sua elaboração, por exemplo, aqueles gêneros que circulam na administração pública, como o ofício e o memorando.

A segunda razão é *de ordem didática*. São gêneros que, a nosso ver, podem inscrever sujeitos (aprendentes) em práticas sociais distintas pela aproximação que tais gêneros permitem entre os diferentes modos de manifestação verbal (os universos do expor e do argumentar).

A terceira razão é *de ordem filosófica*, posto que, ao longo da tese, relacionamos, em vários momentos, *aprendizagem com consciência e tomada de consciência*. E não foi sem motivo, já que, tomando por base uma perspectiva kantiana, a consciência não pode ser reduzida a um componente biológico, ou estritamente interno do indivíduo. Ela é um componente da razão humana e, por isso, é sistêmica, no sentido de ser relacional – *relativa a*. Campos (2015), inclusive, dirá que o próprio conceito de arquitetônica em Bakhtin possui uma base (neo)kantiana, e é na perspectiva axiológica de linguagem que ele lança bases para falar mais precisamente de dialogismo, de polifonia, de heterodiscursividade e de gêneros do discurso.

Há uma quarta *razão, de ordem político-filosófica*, entendendo político aqui no sentido atribuído por Jacques Rancière de *partilha do sensível*, ou seja, como lugar democrático (de relações entre pontos de vista/vozes) não consensual, mas paradoxal, conflitante, calcado no *dissenso*. É nisso que se funda, para esse autor, a ideia de um mestre – professor – que se coloca/deveria se colocar contra práticas que limitam o saber, que trabalham no sentido de sempre determinar o que se vai aprender e como se deve aprender, sem criar condições para que os sujeitos aprendentes atuem na direção de identificarem igualdades em meio às diferenças, em meio ao dissenso. Rancière (2017) parte da experiência do professor Jacques Jacotot para mostrar-nos como concebe a ideia de que o ensino precisa partir da noção de que todos são iguais, e não de que todos são desiguais em busca de uma igualdade futura (e inatingível) como quer Pierre Bourdieu. Conforme explica Rancière, no século XVIII, em uma aula na França, alunos holandeses demonstram vontade de aprender o francês, e a atitude de Jacotot foi a de oferecer a eles uma obra literária, a fim de que a lessem em sua língua, buscando comparar com uma tradução francesa. Esses alunos, utilizando recursos e estratégias próprias, conseguiram aprender o francês. Nesse processo, Jacotot valoriza a *repetição* na escola enquanto meio de *experienciar palavra a palavra*, comprando-as, testando-as em diversos usos. Assim, “qualquer um aprende qualquer coisa, desde que se possa repeti-la sem cessar e desde que a relacione a todo o resto” (BOTO, 2022, p. 357-358). Para Rancière (2022, p. 58), o aluno aprende a linguagem escrita

ao comparar, por exemplo, uma oração que ele sabe de cor com os desenhos desconhecidos que o texto escrito da mesma oração formam em um pedaço de papel. É necessário obrigá-lo a relacionar o que ele não sabe com o já conhecido; a observar e comparar; a relatar o que foi visto e a verificar o que foi dito.

Repetir, comparar, relacionar, relatar, verificar: ações que, como expusemos anteriormente, estão compreendidas de algum modo no que chamamos de *movimento parafrástico*, constitutivo das práticas de linguagem, além de constituírem ações no processo de produção dos gêneros reatores aqui elencados.

Por fim, há *uma razão empírica, de ordem experiencial*, com forte ancoragem em nossa prática docente. Na verdade, não cremos ser difícil pensar que praticamente todos os professores que possam vir a ler essas linhas já trabalharam, em atividades orais e/ou escritas, com o resumo e a resenha. Mesmo que a noção de gênero do discurso não tenha feito, sistematicamente, parte da prática de algum professor, atividades de síntese (“diga o que você entendeu”) e de avaliação (“diga sua opinião sobre X”) sempre ocuparam boa parte do processo (da rotina) de ensino-aprendizagem.

Foram muitas as vezes em que fomos convidados por professores de outras áreas a acompanhá-los em atividades de resumos, a fim de que, como afirmavam, “meus alunos possam conhecer melhor a linguagem da História”, por exemplo. O anseio desses professores de levarem os alunos a conhecer a “linguagem” de suas áreas de saber recobre a motivação discursiva do resumo: aproximar o produtor do objeto de saber. Algo semelhante ocorreu com a resenha, quando o intuito era, além da compreensão do objeto do saber, posicionar-se sobre ele. Vale dizer que esses gêneros, vez ou outra, sempre precisavam e ainda precisam ser acionados nas aulas, diferentemente de outros gêneros que são mobilizados apenas em um ou outro momento determinado/específico de algum trabalho/projeto didático.

Para finalizar, vale ainda elencar alguns gêneros que se avizinham desses dois gêneros abordados, a fim de se pensar em proposições e pesquisas futuras na sala de aula. Citamos a seguir alguns:

- Em relação ao *resumo*: seminário; verbetes enciclopédicos (organizadores do conhecimento); entrevista de pesquisa.
- Em relação à *resenha*: texto/artigo de opinião; debate; assembleia deliberativa; autoavaliação escrita.

8 CONCLUSÃO

Ao problematizarmos, inicialmente, sobre a falta de uma perspectiva mais contemporânea que coloque a produção textual escrita no centro de processos de aprendizagem na escola, estávamos pensando em práticas sociais cujos gêneros do discurso funcionam como enquadres, molduras, no dizer de Bakhtin, dessas mesmas práticas. Essa visão, portanto, foge a qualquer posição que intente classificar gêneros, levando os alunos a colecioná-los e partindo de pressupostos equivocados como aqueles que afirmam que “quanto mais gêneros conhecemos, mais aptos para agir socialmente somos”.

Nesse contexto, faz muito sentido para nós pontos de vista como o de Azeredo (2017), que defende um reposicionamento das pesquisas linguísticas no Brasil, de modo a tomar a escrita, ou, em nosso caso, a produção textual escrita como centro de investigações. Isso não significa abandonar a fala como objeto de estudo, mas urge uma interface dela com a escrita. Mais que isso, faz-se necessário de fato que as práticas sociais contemporâneas mediadas pela escrita sejam efetivamente tomadas como objeto de pesquisas mais organizadas no bojo de programas e projetos mais amplos que atentem para as necessidades do ensino de Língua Portuguesa na escola.

Nesta tese, os gêneros do discurso (BAKHTIN, 2016) ganharam centralidade, não apenas porque ainda são amplamente referenciados nos documentos oficiais nacionais, mas porque, longe das visões reducionistas classificatórias estereotipadas dos últimos anos, tentamos reposicionar a ideia de que, pelos gêneros, acessamos as esferas sociais e, com efeito, podemos nelas nos inscrever. Seguramente, ter examinado as *vozes sociais*, próximo do que Bakhtin (2015) denomina como “heterodiscurso”, no processo de elaboração de textos/gêneros pelos alunos, permitiu-nos ressignificar os modos de se apropriar dos gêneros na escola e, nesse sentido, nossos objetivos puderam ser atingidos. Cabe ainda reforçar que os conceitos bakhtinianos foram tomados em espiral, e não *ipsis litteris*, como vimos mencionando ao longo do trabalho, o que significa dizer que foram tratados transversalmente (e transdisciplinarmente), possibilitando o alinhamento de nossa abordagem à perspectiva de linguagem aqui adotada, a saber, como constitutiva das (e constituída nas/pelas) interações discursivas. Relacionadas a isso, as perspectivas enunciativa e textual nos permitiram analisar a materialidade que as vozes sociais ganham quando apropriadas na construção dos textos/gêneros do discurso. Desse modo, nosso lugar de atuação se deu (e se dá) na confluência entre as visões, a um só tempo, *discursiva (dialógica), enunciativa e textual*.

A partir do que investigamos, acreditamos poder colaborar com o campo dos estudos linguísticos, dando visibilidade à complexa relação entre a materialidade textual/discursiva e os aspectos *socioideológicos*, para usar uma expressão mais próxima do Círculo de Bakhtin. As vozes sociais, como expusemos, estão nesse entrelugar de enlace entre o social e a tessitura discursiva. Ao analisar o modo como os alunos se apropriam e articulam as vozes na elaboração de seus textos – a *abertura* ou o *fechamento à voz do outro*, bem como a *sedimentação/bricolagem* de vozes, com *justaposições* vagas e *oscilações* no tratamento do tema e com as *mitigações* e *silenciamentos* etc. – pudemos perceber o funcionamento de construtos reveladores daquilo que chamamos de *competência dialógico-discursiva*.

Como os modos de se apropriar das vozes sociais se faz na/pela materialidade discursiva, isso pode permitir, no ensino, a realização de um trabalho mais pontual que conduza o aluno pelo “caminho das pedras” e, nesse sentido, reposicionar a perspectiva de produção de textos, de modo a fazer emergir, nesse processo, questões como: i) “Quais vozes devo/posso evocar para compor a tessitura discursiva do que escrevo?”; ii) “Como articulá-las/relacioná-las, de modo a cumprir meu projeto discursivo?”; iii) “A quais vozes evocadas devo dar mais proeminência, a fim de, por meio do gênero do discurso selecionado, agir em determinada esfera de circulação?” e, conseqüentemente, iv) “Quais vozes mitigar, escamotear ou silenciar, e por que e como fazê-lo?”

Esta pesquisa pode ainda contribuir para uma segunda questão, imbricada à primeira: a abandonar propostas metodológicas “mirabolantes”, cuja rede intrincada de caminhos didáticos a serem construídos vão burocratizando de tal modo o ensino de língua que, ao serem traduzidas em materiais didáticos, vão liquefazendo a historicidade constitutiva dos gêneros. Referimo-nos aqui a algumas das inúmeras propostas de agrupamento de gêneros, às famigeradas sequências didáticas, que dão, ou pretendem dar, o passo a passo para o professor sobre o *como* trabalhar em sala de aula. Uma dessas “propostas” já discutimos quando refletimos sobre o papel de um documento nacional como a BNCC (2017). Apesar de uma base teórica relativamente interessante, o documento inadequadamente legisla sobre o *como fazer* e produz listas imensas de competências a serem exploradas na escola, incorrendo em equívocos como os que anotamos em nossas reflexões.

Se optarmos pelas “diretrizes” do *mestre ignorante*, de Jacques Rancière, veremos que o acontecimento *aula* pressupõe espaços e lapsos de tempo vagos em que os sujeitos-alunos envolvidos, sob orientações de um mestre, experimentam o processo de produção textual, tendo em vista o contínuo exercício de *repetição* (no sentido dialógico-discursivo que definimos) e

de *comparação*, de modo que o objeto de conhecimento não seja tomado de modo estanque, mas *relacional, transversal*.

Embora pareça simples, a transversalidade pressupõe pôr em *relação*, fazer *recorte*, pôr em *jogo* a linguagem. Os *gêneros reatores* (cf. capítulo 7), se trabalhados sob um viés predominantemente histórico-social, podem servir como objetos transversais, que entram em diálogo direto com outros gêneros do discurso, por serem capazes de captar vozes sociais e fazê-las interagir. Indiretamente, já havíamos percebido a potencialidade dos gêneros na escola ao longo dos quase 20 anos atuando como professor, de escolas públicas e particulares, e como pesquisador sobre o tema. Em especial, a Secretaria de Educação do Distrito Federal foi um verdadeiro laboratório de balanços e intervenções, ao lidarmos com alunos de camadas mais populares. Além disso, no âmbito acadêmico, desde 2006, o Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFU e eventualmente as diversas edições do Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa (SIELP), foram fundamentais em nossas escolhas.

Por fim, não restam dúvidas de que há muito o que se fazer. Seria necessário, inclusive, que as investigações sobre a constituição das vozes sociais em processos de produção de textos de alunos fossem ampliadas para outros gêneros do discurso, de outras esferas. Defendemos, de todo modo, que a produção textual dos alunos seja sempre uma atividade central na prática docente da Educação Básica (é muito comum que os textos produzidos por alunos sejam apenas avaliados, mas muito raramente tomados como lugar de interação e aprendizagem). Vale dizer que essa centralidade da produção escrita dos alunos ficou mais evidente ainda no contexto da pandemia de COVID-19, quando, de todas as atividades remotas (a distância) trabalhadas, a produção textual escrita foi a única que nos permitiu, mais seguramente, verificar singularidades.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean Michel. Les textes: types et prototypes. Paris: Nathan, 1992.

_____. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. Tradução de Luiz Passeggi et al. São Paulo: Cortez, 2008

AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth. (Org.) **Bakhtin**: outros conceitos-chave. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

ARÁN, Pampa Olga. A questão do autor em Bakhtin. **Bakhtiniana**, São Paulo, n. especial: 4-25, Jan./Jul. 2014. <https://doi.org/10.1590/S2176-45732014000300002>

AZEREDO, José Carlos de. Afinal, ensina-se língua materna? Refletindo sobre alguns lugares-comuns. **Revista Brasileira (ABL)**, Rio de Janeiro, n. 94, p. 45-56, Jan./Mar. 2018.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoievski**. 3 ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

_____. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003

_____. **Teoria do romance 1**: a estilística. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

_____. **Os gêneros do discurso**. Trad. do russo de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BALTAR, Marcos A. R. A validade do conceito de competência discursiva para o ensino de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 5, n. 1, p. 209-228, jul./dez. 2004.

_____. Circuito de gêneros: atividades significativas de linguagem para o desenvolvimento da competência discursiva. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 375-387, set./dez. 2006.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, Diana Luz P. Procedimentos de reformulação: a correção. In: PRETI, Dino. (Org.) **Análise de textos orais**. 7 ed. São Paulo: Humanitas, 2010.

BARROS, Manoel de. **O livro das ignorãça**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

BATISTA, Luiz Eduardo Mendes. **Os gêneros escritos do argumentar no espaço didático**. 2008. 102f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

_____. A concepção de prática social por meio da apropriação de gêneros discursivos em documentos nacionais: dos PCN à BNCC. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 18, n. 3, 2018, p. 109-126. <https://doi.org/10.35572/rle.v18i3.1166>

_____ ; ROCHA, Maura A. de Freitas. Problematizando a pesquisa linguística de produção textual por meio de gêneros. **Fólio** – Revista de Letras, Vitória da Conquista/BA, v. 11, n. 2, jul./dez., 2019, p. 177-194. <https://doi.org/10.22481/folio.v11i2.5522>

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

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral 1**. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. 5 ed. Campinas: Pontes, 2005.

BEZERRA, Paulo. Prefácio. In: BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance 1: a estilística**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

_____. Polifonia. In: BRAIT, Beth. (Org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2017.

BORTONI-RICARDO, Stella M. **Nós cheguem na escola, e agora?** São Paulo: Parábola, 2005.

BOTA, Cristian; BRONCKART, Jean-Paul. **Bakhtin desmascarado: história de um mentiroso, de uma fralde, de um delírio coletivo**. Tradução de Marcos Marcionillo. São Paulo: Parábola, 2012.

BOTO, Carlota. Jacotot, o personagem: a igualdade das inteligências como inovação. In: CARVALHO, José S. F. (Org.). **Jacques Rancière e a escola: educação, política e emancipação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

BOUDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Trad. Reinaldo Bairão. 6 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BOWE, Richard; BALL, Stephen. **Reforming education and changing schools**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**, Brasília, DF: MEC, 1997.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. **Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)**, 2018. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama_da_distorcao_idade-serie_no_Brasil.pdf. Acesso em: 10/07/2020.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2 ed. Trad. de Anna Rachel Machado. São Paulo: EDUC, 1999.

CAMPOS, Maria Inês B. Compreensão sobre a arquitetônica em Bakhtin: fontes kantianas. **Organon**, Porto Alegre, v. 30, n. 59, p. 199-210, jul/dez. 2015. <https://doi.org/10.22456/2238-8915.56901>

CASTILHO, Ataliba T. **Nova gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2012.

CEREJA, William R; MAGALHÃES, Thereza C. **Português: linguagens**. 8º ano. 9 ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

COSCARELLI, Carla et al. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 91-113, dez. 2002. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008100006>

COSERIU, Eugenio. Sistema, norma e fala. In: COSERIU, E. **Teoria da linguagem e linguística geral**. Rio de Janeiro: Presença, 1979.

_____. **Competencia linguística: elementos de la teoría del hablar**. Madrid: Editorial Gredos, 1992.

COULMAS, Florian. **Escrita e sociedade**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

DISTRITO FEDERAL. **Proposta pedagógica do Centro de Ensino Fundamental 02 do Paranoá**. Brasília, 2020. Disponível em: <http://www.educacao.df.gov.br/cre-paranoa-pp-2020/>. Acesso em: 07 de setembro de 2020.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Anos Iniciais – Anos Finais**. 2 ed., 2018. Disponível em: <http://www.educacao.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2/>. Acesso em: 07 de setembro de 2020.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros orais e escritos na escola. Trad. de Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DUCROT, Oswald; ANCOMBRE, Jean-Claude. **La argumentación en la lengua**. Madrid: Gredos, 1988.

FARACO, Carlos A. **Linguagem e diálogo: ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. **História sociopolítica da Língua Portuguesa**. São Paulo: Parábola, 2016.

_____. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2017.

GERALDI, João W. **Portos de passagem**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2012.

GIRALDI, Luciana Ponce B.; SIGOLO, Silvia Regina R. Perspectiva longitudinal de pesquisa em educação no Brasil. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau/SC, v. 11, n. 1, jan./ab. 2016, p. 2-22. <https://doi.org/10.7867/1809-0354.2016v11n1p2-22>

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

GUIMARÃES, Eduardo. **Texto e argumentação: um estudo de conjunções do Português**. 3 ed. Campinas: Pontes, 2002.

HATOUM, Milton. **A noite da espera**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

HILGERT, José Gaston. Procedimentos de reformulação: a paráfrase. In: PRETI, Dino. (Org.) **Análise de textos orais**. 7 ed. São Paulo: Humanitas, 2010.

_____. Parafraseamento. In: KOCH, Ingedore; JUBRAN, Clélia S. (org.) **A construção do texto falado**. São Paulo: Contexto, 2015.

HYMES, Dell Hathaway. On communicative competence. In: PRIDE, J.B.; HOLMES, J. (Org.) **Sociolinguistics: selected readings**. Harmondsworth: Penguin, 1972.

_____. **Vers la compétence de communication**. Paris: Didier, 1984.

JUBRAN, Clélia S. O tópico discursivo. In: KOCH, Ingedore; JUBRAN, Clélia S. (org.) **A construção do texto falado**. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, Ingedore. **A coesão textual**. 17 ed. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. **Introdução à Linguística Textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MACHADO, Anna R. et al. **Resumo**. São Paulo: Parábola, 2004a.

_____. et al. **Resenha**. São Paulo: Parábola, 2004b.

MACHADO, Irene. Narrativa e combinatória dos gêneros prosaicos: a textualização dialógica. **Itinerários**, Araraquara, n. 12, 1998.

_____. Por que se ocupar dos gêneros? **Revista Symposium**, Recife/PE, v. 5, n. 1, jan.-jun., 2001.

_____. O conceito de ideograma na criação artística da obra de Dostoiévski. **Bakhtiniana**, São Paulo, 16 (2): 129-152, abril/jun. 2021. <https://doi.org/10.1590/2176-457348601>

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos**. 2 ed. Trad. Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Repetição. In: KOCH, Ingedore; JUBRAN, Clélia S. (org.) **A construção do texto falado**. São Paulo: Contexto, 2015.

MENDONÇA, Marina C. O aluno, o professor e o texto no novo contexto educacional: entrevista a Marina Célia Mendonça. [entrevista concedida a] Assunção Aparecida Laia Cristóvão et al. **Diálogos pertinentes**, Franca/SP, v. 16, n. especial, p. 9 – 38, 2020. <https://doi.org/10.26843/dp.v16iEspecial.3712>

MOTTA-ROTH, Desirée. A construção social do gênero resenha acadêmica. In: MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Desirée. (Orgs.) **Gêneros textuais e práticas discursivas**. Bauru/SP: EDUSC, 2002.

_____; ENDGES, Graciela H. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

MUSSALIM, Fernanda. A noção de competência (inter)discursiva como articulador teórico entre conceitos de ordem ideológica (interdiscurso) e cognitiva (pré-discurso). **Estudos da Linguagem**, Vitória da Conquista, BA, v 18, n 3, set-nov 2020, p. 141-151. <https://doi.org/10.22481/el.v18i3.7950>

_____. **Reescrita de textos na escola: um espaço de interação**. (Coleção Linguística e Ensino) Uberlândia: Autorar Editora, 2023. (no prelo).

_____; BATISTA, Luiz E. Mendes. **Refrações na relação esfera-gênero discursivo**. Trabalho apresentado ao IX Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, Universidade do Minho, Portugal, 2021. Não publicado.

NARZETTI, Claudiana. A Filosofia da linguagem de V. Voloshinov e o conceito de ideologia. **Alfa**, São Paulo, 57 (2): 367-388, 2013. <https://doi.org/10.1590/S1981-57942013000200002>

NUNES, Jairo. Direção de cliticização, objeto nulo e pronome tônico na posição de objeto em Português Brasileiro. In: KATO, Mary; ROBERTS, Ian. Português brasileiro: uma viagem diacrônica. São Paulo: Contexto, 2017.

PAVEAU, Marie-Anne. **Os pré-discursos: sentido, memória, cognição**. Trad G. Costa, D. Massmann. Campinas: Pontes, 2013.

PERRENOUD, Philippe. De uma metáfora a outra: transferir ou mobilizar conhecimentos? In: DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. (Org.). **O enigma da competência em educação**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004a.

_____. **Os ciclos de aprendizagem**: um caminho para combater o fracasso escolar. Tradução de Patrícia Chittoni. Porto Alegre: Artmed, 2004b.

_____. _____. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2010.

POSSENTI, Sírio. **Os limites do discurso**. São Paulo: Parábola, 2009

_____. Índícios de autoria. **Perspectiva**, Florianópolis, n.01, p.105-124, jan./ un. 2002

RANCIÈRE, Jacques. O dissenso. Tradução Paulo Neves. In: NOVAES, Adauto. **A crise da razão**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

_____. **O ódio à democracia**. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. Sobre “O mestre ignorante”. Tradução de Lígia Zambone Moreira. In: CARVALHO, José S. F. (Org.). **Jacques Rancière e a escola**: educação, política e emancipação. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

RENFREW, Alastair. Mikhail Bakhtin. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2017.

ROCHA, Regina Braz. **Um olhar dialógico para o ensino-aprendizagem da língua em uso**. 2015. 238f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.

ROJO, Roxane. (Org). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCN. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

_____. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium? In: SIGNORINI, Inês. (Org.) **Rediscutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ROMANELLI, Otaíza O. **História da Educação no Brasil (1930 – 1973)**. 8 ed. São Paulo: Vozes, 1986.

SANTOS, Marco Aurélio da Silva. **Como surgiu o avião**. Sd. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/fisica/como-surgiu-aviao>. Acesso em: 15 jan. 2022.

SCHNEIDER, Michel. **Ladrões de palavras**: ensaio sobre o plágio, a psicanálise e o pensamento. Trad. Luiz Fernando Franco. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

SÉRIOT, Patrick. **Voloshinov e a filosofia da linguagem**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2010.

SILVA, Leosmar A.; NOGUEIRA, Márcia T. Tipologia semântica de proposições tautológicas de identidade e seu valor argumentativo. Maringá. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v. 43, n.1, 2021. <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v43i1.55629>

SILVEIRA, Eliane M.; SÁ, Israel; FERNANDES, Cleudemar A. Problemas da autoria em Ferdinand de Saussure: do percurso intelectual à constituição da obra. **Leitura, Maceió**, v. 1, no 62, jan./jun. 2019.

SOBRAL, Adail. **Elementos sobre a formação de gêneros discursivos**: fase “parasitaria” de uma vertente do gênero de auto-ajuda. Tese de Doutorado. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2006.

_____. Ato/ atividade e evento. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin**: conceitos-chave. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2017.

TODOROV, Tzvetan. Prefácio à edição francesa. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Nícia Adan Bonatti. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática no nível textual e ensino: organização tópica, leitura e produção de textos. In: CABRAL, Ana Lúcia Tinoco; SANTOS, Sônia Sueli Berti (org.). **Discursos em diálogo**: leitura, escrita e gramática. São Paulo: Terracota, 2011. p. 67-95.

_____. O relevo no processamento da informação. In: KOCH, Ingedore; JUBRAN, Clélia S. (org.) **A construção do texto falado**. São Paulo: Contexto, 2015.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cipolla Neto et. al. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VOLÓSHINOV, Valentín (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

ANEXO I – Produção do gênero resumo

Aluno 1

série: 8^o O avião

O avião foi criado por Alberto Santos Dummont, a data de criação foi em 23 de outubro. O nome do primeiro avião foi 14-bis, a importância do avião serviu para várias coisas, mais o que ajudou bastante foi a diminuição de tempo das viagens.

As asas do avião são muito importantes por que elas controla o ar, e quando ele for subir as asas vão controlar a subida.

Antes da criação do primeiro avião já existia outros tipos de veículos como por exemplo, balões e zeppelin.

A pressão do ar na parte de trás do avião é maior que na parte de cima do avião. É isso que faz o avião ir para cima e isso que o mantém ele no ar.

Aluno 2

Resumo do Texto - "Como surgiu o avião?"

O texto fala que a criação do avião ajudou bastante as pessoas em suas viagens para diminuir o tempo de viagem.

Fala quem criou o avião, que no caso foi "Alberto Santos Dummont", que trabalhava em navegação e os inventos dele.

Diz também quando foi criado, que foi em, "23 de outubro de 1906".

O texto diz como, (porque) o avião não caía, fala também pra que as asas do avião são projetadas ou seja, diz para que elas tenham.

Aluno 3

Grupo 2: Escreva um resumo do texto usando suas próprias palavras do mesmo.

O surgimento da aviação é uma das grandes evoluções tecnológicas da humanidade. Antes de outros países, os americanos começaram a desenvolver aeronaves. Em 1903, os irmãos Wright fizeram o primeiro voo com sucesso em Kitty Hawk, Carolina do Norte.

Foi em 23 de outubro de 1906 que Alberto Santos Dummont apresentou um avião à uma comissão julgadora. Os vãos de um avião são projetados e construídos de forma que eles possam voar, ou seja, a pressão do ar na parte de baixo do avião é maior que na parte de cima.

Os irmãos norte-americanos Wilber e Orville Wright realizaram inúmeros experimentos de voo, mas foi Alberto Dumont quem voou sozinho porque ele voou sozinho no sonho deles.

Aluno 4

Resumo do texto
 @ Como surgiu o avião?

O que eu entendi foi que Alberto Santos Dumont, tinha um sonho de conseguir que um objeto mais pesado que o ar conseguisse voar, e muita gente não acreditava no sonho de Alberto.

Mas Alberto e seus irmãos norte-americanos, Wilbur e Orville Wright provaram que era possível. Operando o surgimento da aviação.

Aluno 5

Resumo

Nós sabemos que, o avião hoje em dia é muito importante, e que o criou foi o Alberto Santos Dummont com o modelo francês, e ele tinha o sonho de voar, não somente ele mas também os irmãos norte-americanos Wilbur e Orville. É então que foi em 23 de outubro de 1906 que Alberto apresentou um avião a uma comissão, o 14-Bis mostrando a origem da aviação e assim surgiu a origem do avião.

Aluno 6

Resumo?

O surgimento do avião ajudou muito a humanidade, e foi um surgimento muito marcante para a história. O nome do primeiro avião foi 14-bis, que foi criado por Alberto Santos Dummont ele sonhava em voar.

Os irmãos norte-americanos também tinha esse sonho. Em 23 de outubro de 1906 que o Alberto Dummont mostrou um avião.

Me pergunte como é possível um veículo tão grande voar sobre o ar?! Mais existe forças que passam sobre ele, e quanto mais pesado for o avião a velocidade vai ser maior.

Aluno 7

Como surgiu o avião.

Depois que o avião lançou, ele ajudou muito com as viagens de uma cidade para a outra.

E o avião para ele se equilibrar no ar ele precisa de seus osos gigantes para se equilibrar no ar.

Essa época existia um transportes que demoravam para ir de uma cidade para a outra.

Quando o avião surgiu as pessoas que tinham dinheiro preferiam ir de avião, porque demorava muito menos.

Os Balões e Zepelinos, eles eram ruim porque eles não foram para diminuir a distância e o tempo de viagem.

O homem que lançou o primeiro avião, foi um Brasileiro que é a invenção humana.

Quanto mais o avião mas a sua velocidade de voar no ar, porque quanto mais pesado e grande mas a força de seus osos e sua velocidade.

Aluno 8

Resumo -

Com o surgimento do avião foi mais fácil se locomover de cidade a cidade, em quanto pessoas passaram dias viajando, e com a criação do avião a pessoa viajar em minutos. Mas antes havia também métodos de voar com balões e zeppelins mais eles queriam que pudesse voar e controlar onde as pessoas iriam passar e parar e com isso Alberto Santos Dummont teve a brilhante ideia de criar o avião.

Aluno 10

O surgimento do avião

Desde que o avião foi criado melhorou muito para a humanidade porque antes de criar o avião a humanidade gastava muitos dias para chegar no ponto de viagem que eles queriam, mais hoje em dia por causa do avião as pessoas chegam no seu ponto de viagem em minutos.

O avião foi criado por Alberto Santos Dummont ele criou o avião porque seu sonho era voar. Mais antigamente antes do avião existia os balões e os zeppelins, mais também os balões podia voar, o avião é muito melhor mais ele não caiu por causa da sua obra. Mais também teve os irmãos norte americanos eles também faziam experimentos de fogos, nomes o Miller e Orville Wright, eles também foram buscando a um criar um objeto melhor que possa voar.

Aluno 11

Como surgiu o avião

Desde que existiu a aviação melhorou grandemente as viagens grandes e as viagens curtas. Mas naquela época já existiam alguns veículos como os balões e zeppelins, mas eles não tinham autonomia para voar e não podiam controlar completamente o destino de vôo destes séculos, por isso não satisfazia os sonhos do homem.

Em 13 de outubro de 1906 foi o dia em que Alberto S. Dummont apresentou um pequeno avião a uma comissão e foi neste dia que deu a origem e aviação.

Eu acho que foi uma das melhores coisas ter origem o avião e que facilitou a vida do ser humano muito.

Aluno 12

Como Surgiu o Avião

Após a criação do Avião, o que precisava-se de vários dias, agora precisa-se de somente minuto ou horas. O Avião foi criado por um brasileiro, chamado de Alberto Santos Dummont, mas além dele havia, outros dois norte-americanos que também estavam tentando criá-lo.

Na época que o criaram, já existia outros veículos chamados de Balão e Zeppelin, porém não eram tão bons porque não podiam determinar para onde eles iam.

Esse Avião, o 14-Bis foi mostrado para as pessoas em 23 de outubro de 1906, por Alberto Dummont.

Porém veio a cabeça como aquilo daquele tamanho poderia voar?

Porque o Avião não cai, fica no ar por conta de suas asas que cortam o vento, ar, e isso faz com que o ar que passa por cima seja mais forte e a de baixo mais fraca, e é isso que faz o Avião se equilibrar e fazendo ele voar sem cair.

Aluno 13

Resumo como surgiu o avião?

Quando surgiu o avião, marcou muito a história. Pois ele diminuiu o tempo de uma viagem por exemplo para viajar de ouro preto para rize de pneiro levou 12 dias com o avião é capaz fazer isso em 5 horas.

O criador do avião foi alberto antonio dummont que tinha um grande sonho de voar.

foi em 23 de outubro de 1906 que alberto S. Dummont apresentou um sustento avião a uma comissão francesa. O 14 bis marcando dessa forma a origem da aviação.

Aluno 14

Como surgiu o avião?

O avião foi uma evolução tecnológica, muito avançada na humanidade.

Ele é um meio de transporte muito utilizado pelas pessoas e é importante nas nossas vidas, pois ele é um meio de transporte seguro, porque além de levar pessoas, leva também outros objetos como: carros, bagagens, animais e etc. Mas nem sempre ele é seguro, pois já houve muitos acidentes.

Aluno 15

O avião

O avião foi uma boa invenção porque ele serve para milhões de coisas, como viajar, e também é bom porque o tempo de viagem é bem menor.

O avião é bom para pessoas que não têm carro ou transporte para viajar e é um pouco mais seguro porque os aviões se mantêm longe um do outro.

A pessoa que inventou o avião foi Alberto Santos Dummont, ele foi muito inteligente porque como um objeto pesado como o avião pode voar? E quantas peças são necessárias para construir um avião? São muitas coisas para se saber.

Alberto Santos Dummont, o sonho dele era voar então, ele fez o sonho dele se realizar.

A invenção do avião foi muito boa porque o tempo que a gente demora de carro ele demora menos do que a metade desse tempo.

Aluno 16

Como surgiu a aviação?

O surgimento da aviação foi uma das criações que eu acho que o ser humano mais precisou, pois muitas pessoas usam para transportar daqui para outro lugar e de outro lugar para cá.

Muitas pessoas sonham em voar mas poucas delas conseguem e muitas outras não, mas eu acho que todo mundo podia voar.

Um objeto tão leve eu acho difícil para voar no alto, para conseguir controlar um um objeto pesado devem ter usado muitos aparelhos e cada peça para ser controlada com o mínimo de cuidado até chegar lá.

Eu acho que muitas pessoas usam a aviação de formas erradas, em guerras tem pessoas que usam para explodir e outras coisas, mas outras pessoas usam para seduzir como para ir de uma ilha para ver paisagens, viajar para outros lugares e fazer homenagens. Eu acho a aviação muito legal e espero que as pessoas não escalem com ela.

Aluno 17

O histórico

O invento tecnológico foi um avanço para a humanidade, com o invento do avião os tempos de viagem ficaram curtos. Quem inventou o avião foi Alberto S. Deumont, que foi tomado pelo sonho de voar, mas não foi só ele também, os irmãos norte Americanos Wilber e Orville Wright.

Essa época já existiam veículos como por exemplo os balões e o Zepelins. Em 23 de Outubro de 1906 foi que o Alberto S. Deumont apresentou o avião 14-Bis.

Aluno 18

Como surgiu o avião?

A criação do avião foi uma grande ideia por que só assim a pessoa chegar mais rápido no seu destino.

O criador do avião é Alberto Santos Dummont e os irmãos Wilber e Orville Wright já tinha realizado várias experiências de vôo.

Mais bem antes do avião já tinha uns veículos que voar por exemplo os balões e zepelins mas os homens não gostava muito por que eles não conseguia controlar o vôo.

Mas os homens não conseguiram entender por que uma coisa pesada não caia, ele voava normal como um passarinho.

Aluno 19

Resumo

O Surgimento da aviação é uma das grandes evoluções tecnológicas da humanidade. Os aviões foram muito importante para muitas coisas, ex: viagens, guerras e etc.

Como dizia no texto demorava demais viajar de um lugar para o outro e quando surgiu o avião as viagens para alguns era menos demorada para alguns lugar as viagens de avião era em cerca de 2 a 3 horas, tem varios tipos de avião, ex: jato, avião de viagem, avião de guerra e etc.

A importancia dos aviões foi muito boa principalmente para viagens e para guerras porque eles soltava bombas.

ANEXO II – Produção do gênero resenha

Aluno 1

Gênero textual: Crítico

livro: A noite do espero, Milton Hatoum

Escrevo uma crítica sobre o livro que estamos lendo. Na sua crítica deve conter um breve resumo, pontos positivos e negativos, comparação deste livro com outros que você já tenha lido e, finalmente, se você indicaria ou não a outros leitores e por que.

Resumo

O livro fala de um adolescente de 16 anos, que morava no Japão, os pais dele se separaram e logo depois ele e o pai dele se mudam para Brasil.

Crítica

O livro é interessante pois conta o cotidiano de um adolescente que acontece várias coisas no mundo dele, e é aquele tipo acontecendo na maioria dos adolescentes de hoje em dia.

Aluno 3

Gênero textual: Crítico

livro: A noite do espero, Milton Hatoum

Escrevo uma crítica sobre o livro que estamos lendo. Na sua crítica deve conter um breve resumo, pontos positivos e negativos, comparação deste livro com outros que você já tenha lido e, finalmente se você indicaria ou não a outros leitores e por que.

O livro "A noite do espero" fala sobre um jovem rapaz que tem a família separada, separado eu digo a de seus pais. Sua mãe foi morar com um artista que era um pintor, e se separou dele em 1960.

Eu acho ele um pouco interessante porque eu ainda não terminei de ler, mas pelas páginas que já li é um pouco interessante e tenho certeza que quando eu estiver mais avançada será bem mais interessante.

Na minha opinião eu acho que não deveria ter aquela parte dele se masturbar^{ndo} sozinho nas meninas. Disse eu mãe que estivesse eu pelo menos crítico negativo, mas no resto é bem legal tudo ok.

Aluno 4

Gênero textual: Crítica (Q14)

livro: A noite da espera, Milton Hatoum

Escreva uma crítica sobre o livro que estamos lendo na sua crítica deve conter um breve resumo, pontos positivos e negativos, comparação deste livro com outros que você já tenha lido e, finalmente, se você indicaria ou não a outros leitores e porque

Crítica

tinha um jovem chamado martim, que morava em na França com seus pais, a mãe dele se separou e foi morar com outro homem, depois de um tempo ele e o pai dele se mudaram para Brasília na época da ditadura ele e o pai dele não conversavam muito mais suziem ~~eram~~ uns passeios.

Incompleto!

Aluno 6

livro: A noite da espera, Milton Hatoum.

Escreva uma crítica sobre o livro que estamos lendo. Na sua crítica deve conter um breve resumo, pontos positivos e negativos, comparações deste livro com outros que você já tenha lido e, finalmente, se você indicaria ou não a outros leitores e porque.

O livro fala sobre um menino que morava com os pais e que depois de uns meses teve a separação dos pais dele.

Ele morou na França por um tempo e depois veio morar em Brasília com seu pai e aconteceu coisas boas e ruins mas para você saber terá que ler.

Achei muito bom o livro mas, eu acho que deveria ter gravuras, acho que seria ^{mais} interessante.

Eu indico esse livro sim, pois ele é muito interessante e fala sobre a vida de um adolescente de 16 anos com muitas aventuras e descobertas interessantes mas com suas dificuldades.

Aluno 7

gênero textual: crítica.
 Livro = A noite da espera, Milton Hatoum

Escreva uma crítica sobre o livro que estamos lendo. No sua crítica deve conter um breve resumo, pontos positivos e negativos, comparações deste livro com outros que você já tenha lido e, finalmente, se você indicaria ou não o livro para outros e porque.

O livro "A noite da espera", conta de uma família que se ~~separa~~^{desuniu} após a separação dos pais em 1960.

A separação de seus pais rememora muito Maxim, ~~Maxim~~^M depois da separação ele se mudou para sua pra ~~Brasil~~^B com sua mãe, pra cidade de ~~verm~~^{inaugura}-da.

Quando Maxim passa cinco anos em Brasília, Maxim foge e começa a viver sua vida de estudante no exterior, e depois foge quando começa a trabalhar na universidade.

O livro de fato fala a separação de seus pais e a mãe de Maxim se muda sozinho. ~~Ela ficou com o artista~~
 (?)

O livro de fato fala que conta de um romance muito ~~de~~^{mas} e de amor, esse livro conta uma história romântica e se a mãe ~~de~~^{de} para os filhos que são românticos.

O livro é muito bom para aqueles pessoas que gostam de ler romances, dramas, etc.

O livro é que Maxim ~~contar~~^{contar} - se a história de casamento da mãe, de quem não sabe nada por longos períodos.

Aluno 8

Gênero textual: Crítica

Livro - A noite da espera, Milton Calves

Escreva uma crítica sobre o livro que estamos lendo. Na sua crítica deve conter um breve resumo, pontos positivos e negativos, comparações deste livro com outros que você já tenha lido e, finalmente, se você indicaria ou não a outros leitores e porque.

2. A história ^{trata-se} de um ^{romance} romance, eu gostei da fase que ele escreveu "Somos de mesmo país, andamos para margens opostas" eles tinham pensamentos diferentes "gestos". Ele era professor de português na França e teve a vida marcada pela separação dos pais e solidão ^{sozinha} dos pais distantes. O trama gira em torno de anos mais duras da ditadura militar. Eu achei desnecessário a ^{idade} idade dele não poder dar uma ordem para o pai dele só porque o guarda era analfabeto e o pai dele engraveiro.

SÃO DOMINGOS


Achei legal porque ele fala coisas de ativamente, como: a ansiedade dos addres, interessante que ele traça nas memórias dele e lembra de Brasília nos anos de 1960 e Paris em 1970.

Aluno 9

Gênero textual: Crítica

Livro: A mãe da espora, Milton Hatoum

Escreva uma crítica sobre o livro que estamos lendo. Na crítica deve conter um breve resumo pontos positivos e negativos, comparação deste livro com outro que você já tenha lido e finalmente eu não indicar ou não a outros leitores e porque.

Minha primeira crítica do livro que eu não gostei e na hora que eu li que a mãe dele manda ele para morar com o pai porque ela não quer morar com outro homem não tem dinheiro para sustentar o filho não gostei ^{disse}. Gostei na parte que ele está com os amigos dele lembra as amuletas que ele tinha de quando na infância. É muito legal que esse livro se passa na época da ditadura e nos estamos podendo ler esse livro como era a ditadura é muito bom porque tudo se 

passa na adolescência dele que ele vem para morar com o pai e o pai vai se chamando dele E aí quem ele está estudando em uma faculdade pública que se chama UnB.

Não sei mais o que escrever? Martin passa em Brasília faz anotações intermitentes sobre sua vida de estudante na cidade e depois na universidade e a expectativa. Gostei muito do livro
 porque...
 ...
 ...

Aluno 10

Crítica

O livro fala sobre um garoto chamado Martin, seus pais se separaram quando ele ainda era jovem, seu pai foi morar em Brasília e sua mãe continuou morando em São Paulo, a mãe de Martin conheceu um artista e Martin não gostava dele.

O livro é diário de um menino que pode ler com ajuda por causa da angústia dos alunos.

Na minha opinião esse livro é bem ruim, esse é a terceira livro de muito ruim na minha opinião?

Aluno 12

Crítica

(0,9)

No início do Romance "A noite da espera" (Milton Hatoum), Milton Hatoum conta a história de um jovem de 16 anos, que cresce durante a Ditadura Militar no Brasil, conta que a mãe do jovem deixa sua casa para viver com um artista, ele fica com seu pai, mas porém eles não se dão muito bem não se comunicam muito e também conta sua trajetória pelos estudos.

Cheguei a ler outros livros quase nenhum parecido com "A noite da espera", porém poderia dizer que Diário de um Banana chega a parecer pois conta a história de um jovem e suas trajetórias.

Para mim o livro é muito legal, recomendo para qualquer pessoa de qualquer idade, é um Romance muito bom muito divertido de se ler, confesso que estou ansioso para saber o final do Romance.

Para mim minha opinião, a única coisa que eu mudaria é o fato dele em algumas vezes, ~~partes~~ ele parecer triste e angustiado, porque algumas vezes me pergunto se é mesmo um Romance, mas só isso o resto do livro está muito bom do jeito que está.

Aluno 13

A noite da espera

Esse livro fala sobre um jovem que nasceu em São Paulo, e morava com seus pais. Mais tarde o pai e a mãe dele se separaram, a mãe foi morar com um artista e ele foi pro Brasil com o pai e ele vive diversas aventuras.

Eu comparei este livro com: diário de um banana pois os dois falam sobre a angústia de um jovem.

Eu super recomendo este livro está muito interessante para descobrir logo o final.

Aluno 14

Feito pelo Milton Hatoum o livro A Noite da Espera se passa em Paris e conta a história de Martin que nasceu em São Paulo, após alguns anos ele se muda para França. Na França ele dá aulas de Português, após almoçar num lanchete ele ~~de~~^{desce} na estação Châtelet, e ganha uns trocados com sua voz e violão. Com o pouco que ganha ele paga sessenta por semana, por um quarto em que mal pode ficar em pé.

Seus pais se separaram, pouco tempo depois sua mãe foi morar com um artista. Após a separação, Martin e seu pai se mudam para Brasília. Em um dia Martin sai para remar, pensando em suas colegas acaba adormecendo dentro do lote, o vento leva o lote até o Palácio da Alvorada, e um soldado acaba confundindo Martin com outras pessoas e ele vai preso que nem o menino do livro Diário de um Banana.

Eu indico esse livro para outras pessoas ler, porque eu achei ele interessante e gostaria que outras pessoas lessem.

Aluno 15

Gênero textual: Crônica

livro: A noite da espera, Milton Hatoum

O livro A noite da espera é um livro que conta a história de um adolescente que veio para Brasília e não conhecia nada. Nessa cidade acontece muitas coisas com ele e a vida dele muda muito pelo fato de ele não conhecer ninguém e nada.

Esse livro é interessante porque ele conta a história da nossa cidade e explica com detalhes como era antes e o que acontecia. Nele existem coisas positivas como: ele ser engraçado em algumas partes; e tem coisas negativas, pois queria que ele tivesse uma história romântica mais emocionante.

Ele é parecido com o livro "O diário de um banana", eu estou comparando os dois porque

eles têm histórias e humores parecidos. Eu indicaria esse livro para outros leitores porque ele é divertido, ~~ele~~ conta a história da nossa cidade e como era antes com detalhes e também porque o escritor é ótimo com detalhes, sentimentos, porque ele sabe descrever bem tudo o que ele sentiu, o que ocorreu e o que foi feito.

Excelente! Parabéns!

Aluno 16

Truque: ~~A~~ noite da espera Milton Hatoun
 Martin nasceu em São Paulo mudou para
 Brasília, ~~em~~ ^{onde} Brasília ele faz anotações
 sobre o que ele passa na sua escola
 em sua casa seus pais acabam esse espa-
 rando. Martin fica com seu pai. Eles se
 mudam para Paris da Martin não
 viu a hora de reencontrar a sua
 mãe. }?

Em Paris ele conta mais sobre a sua
 estadia em Brasília: encontra um amor
 na escola, faz muitas descobertas, ~~em~~
~~Brasília~~ teve muitos momentos ruins,
 em Brasília foi perseguido pela ditadura
 militar mais ele nunca abri-
 xou a cabeça pelas dificuldades que
 ele passava.

Em alguns livros que eu já li
 que tem história parecida com essa.
 Eu aconselharia muitos leitores a
 continuar lendo o um livro muito
 bom e ~~três~~ ^{Brasília} um bom conhecimento
 sobre Brasília e em questão da
 ditadura militar gostei muito do livro
 e quero ler mais sobre ele.
 Parabéns o livro é muito bom.

Aluno 17

O livro conta a história do
 memório de um homem que está exilado da
 França, conta a história de uma menina
 que os pais se separaram e ele foi morar
 com o pai.

A mãe dele teve ele para sair de
 casa, pois o pai dele prendeu a mãe, então
 ela conheceu o pai dele e ela engravidou
 de Propício.

O livro mostra as angústias de uma
 adolescente, como o livro diário de um
 menino.

Mostro também o sofrimento que ele
 tem que passa e o sufoco pois os pais estão sempre
 des e a trocação de pais.

Eu não achei muito interessante pois
 tem muito drama e não tem muito humor.

Terá isso gostei muito pois o livro
 é muito interessante. ^{ps} p. qui?

Aluno 18

Gênero Textual: Crítica

Livro: A Noiva da Espera, Milton Hatoum.

Escreva uma crítica sobre o livro que estamos lendo. Na sua crítica deve conter um breve resumo, pontos positivos e negativos, comparação deste livro com outro que você já tenha lido e, finalmente, use você indicaria ou não os outros leitores e por que.

Esse livro ~~ya~~ trata-se de uma História Romântica (um Romance) *romance*

Essa História é contada em Paris e em Brasília. Em Paris um Homem que dava aulas. Um dia ele se encontra com seu aluno, e seu aluno queria saber mais sobre o Brasil, ~~e então e ele~~ começou a falar do Brasil e como ele foi para em Paris. Já em Brasília aconteceu uma rebelião com pessoas de teatro e outros no meio dessa rebelião tem gente que a presa sem fazer nada aconteceu várias coisas.

Mais é claro que eu não vou falar várias coisas do livro né. Mas o livro não fala só disso fala de muitas coisas. O mais legal é que em cada capítulo tem uma História diferente

cada História mais legal que a outra.

Eu já tinha lido vários outros livros mais nenhum como esse por que esse livro é legal.

E eu tenho muita coragem de indicar para outros leitores.

E se você ficar curioso pra saber o que mais que o livro fala, Por favor comprei e ler que eu tenho certeza que você vai gostar como eu gostei.

Sim.

Aluno 19

Genero textual: Critica

livro: A Noite da espera, Milton Hatoum

Escreva uma critica sobre o livro que estamos lendo. Na sua critica deve conter um breve resumo, pontos positivos e negativos, comparação deste livro com outro que você já tinha lido e, finalmente, se você indicaria ou não a outros leitores e porque.

Em noite da Espera, tinha um Jovem chamado Martin, que ele muda para Brasília após uma separação de seu pai e sua mãe no ano de 1960. Antes de ele vir morar na NB norte ele morava no ? França. Martin tinha 16 anos e foi perseguido pela ditadura Militar. *Na verdade é o inverso*

Critica

O livro é importante por conta uma historia de um menino que ~~foi~~ veio morar na Brasília infelizmente não conseguiu entender tudo direito mais conseguiu entender algumas coisa até que eu achei ele ~~mais~~ interessante. Esse é o primeiro livro que eu leio.

Aluno 20

A noite da espera - Milton Hatoum

Resumo

O protagonista e narrador Martim está em Paris, quando tira da sacola a papelada de São Paulo, em uma tentativa de resgatar as experiências do tempo em que viveu Brasília, começando em 1968. Martim chega na capital em plena ditadura militar. Ele é atormentado pela difícil convivência com o pai Rodolfo, briga a mãe de Martim os abandonou por motivo de um novo amor, então o personagem se vê aos 16 anos a rumar para Brasília em companhia do pai. O livro gira em torno da falta da figura materna e dos anos mais difíceis da ditadura no Brasil. Após o estranhamento inicial, o adolescente se envolve com um grupo de teatro amador. Ali ele conhece o amor e a frustração, concretizada na paixão por Diana.

crítica

O livro simplesmente não me envolveu como eu esperava. O protagonista é totalmente desinteressante, Martim vê tudo passar sem tirar nenhuma reflexão, o livro vai ficando cada vez mais confuso e difícil de entender. Eu como leitora tive que anotar o nome dos personagens e como eles se relacionam, pois todos agem e falam iguais, sem a menor distinção. São chatos em todos os sentidos. A política não é muito falada. Um saco.

comparação

~~O diário de Anne Frank eu já li~~

→ **crédito!**

O diário de Anne Frank eu poderia supor que todos conhecem, ele é vivenciado durante a 2ª guerra mundial, é uma história muito bem explicada, os personagens muito bem separados, se envolve e se educa "dentro" dela, o livro me lembrou um pouco mais pelo fato da relação com o governo, mas sem dúvidas na minha opinião o da Anne é melhor.

Recomendações

Não recomendaria, o livro é bem sem graça, mas como essa é uma opinião bem pessoal, e muitas pessoas admiram muito esse autor, diria para lerem e tirarem suas próprias conclusões.

teve algumas rasuras, mas eu recs crevi tantas vezes, então vou deixar assim

ANEXO III – Produção do gênero resenha em contexto de avaliação final

Aluno 3

8) Escreva um resumo completo da leitura conjunta e individual que fizemos do livro: A Noite da Espera, de Milton Hatoum. Coloque em seu resumo sua opinião sobre o livro. (1,0)

RESENHA CRÍTICA

0,5

O livro "A Noite da Espera" conta a história de um menino que se chama Martin, sua mãe se separou do seu pai e começou a se relacionar com um pintor.

Eu achei o livro muito imoral em algumas partes. Apesar disso ele é um livro bom para ler do para tirar um pouco de tédio.

Aluno 4

O livro conta sobre a vida de um rapaz bem jovem.

Ele conheceu uma menina em Brasília quando ele morava lá com seu pai, ele e seu pai não se comunicavam ~~sei~~ muito porque o pai dele ~~era~~ tinha muito trabalho.

Essa menina que ela conheceu gostava de ter relações com ele em todos os lugares, ela também lutava pelo direito das mulheres e o fim da ditadura.

Ela era um mulher bem guerreira em comparação as outras.

O livro é um livro interessante porque conta sobre a época da ditadura, onde poucas mulheres lutavam contra a ditadura, pois a ditadura era muito rígida e muitas mulheres tinham medo.

Aluno 6

O livro começa com um menino que os pais se separaram e ele foi morar com Brasília. Chegando em Brasília, ele passou por muitos desafios e fazes. Ele morava no ~~lago~~ ^{lago} norte com seu pai, mas sentia muita saudade da sua mãe.

O pai dele não era tão presente na vida dele, mas mesmo assim foi morar com ele.

Em Brasília, ele entrou em uma escola e participou de um grupo que tinha uma menina chamada Dinah que ele se apaixonou por ela.

E eu achei o livro bem legal e interessante.

Aluno 8

O filme conta a história de um romance na época do ditadura militar de um lado Dinah uma mulher destimada e independente que era contra a ditadura militar, e contava muito bem e era afonora de arte. De outro lado o seu amado que conversava com a separação dos pais e era professor. estuda

Bom, eu particularmente gostei o livro em si, mas tem algumas coisas que deixei a desejar como uma descontinuação quando pai e filho foram passear de barco e o guarda deu um arrebato e ele respondeu "Como esse guarda inferior de profissão mais baixo da ordem ao meu pai que é arquiteto", e palavras mais desnecessárias. Eu não compreendo este livro se tivesse mais evidências.

Aluno 10

Milton Hatoum era um Hamem
 Dimichta apertar das coisas,
 que ele fazia eu acho apresenta-
 ra, Mas Milton é um cara
 Barão, ele tinha os seus
 objetivos.

Milton Hatoum apertar da Inu-
 jeta com a Inu familiar, ele
 Inu cuida bem da Inu
 mãe muito.

Aluno 12

Bom, o livro começa com o nome
 em Paris, dando aula de português, tempo
 depois mostra ele em bar esperando amigos, porém
 eles não vão, então ele volta para casa e pelo
 que eu me lembro começa a datilografar, começa
 a contar sua história.

Ele conta que ele morava com seu
 pai e sua mãe porém a mãe se divorciou para
 ficar com um pintor, após sua mãe ter ido
 com o pintor ele fica com seu pai, eles
 para Brasília, durante a ditadura, porém sua rela-
 ção com seu pai não era a das melhores, ele
 se envolveu com pessoas do teatro e etc.

Mas resumindo, era um garoto, Adolescente
 tanto faz que vivia com seu pai durante a di-
 tadura militar, se envolveu com pessoas, conhe-
 cou pessoas e etc.

Bom em minha opinião, o livro é bom,
 mesmo que eu não tenha terminado de
 lê-lo, um motivo para eu não o resumir mais,
 e também não vem à mente, o livro é bom,
 porém o garoto, Adolescente como preferir e
 muito mais, eu só mudaria se fosse mais fora
 isso só isso.

Aluno 14

O livro por se passar no tempo da Ditadura Militar ele acaba sendo muito interessante. O personagem Martin se destaca por suas "Aventuras", seu romance com a Dinah, suas intrigas com seus pais.

Em alguns momentos essa crítica conta como foi o tempo Militar. Martin exerce um papel importante na crítica, por o livro está mais voltado para ele.

Gostei muito do livro pois a cada página virada ele te deixa mais curioso com o que vai acontecer com Martin em relação ao seu pai, a sua mãe e seus amigos.

Aluno 15

É sobre um menino que chega a Brasília e ~~vai~~ ^{vai} morar lá, ele conta detalhes de como é Brasília e fala o que ele acha desse lugar.

Ele acaba gostando de Brasília e fica morando lá com seu pai, pois os pais dele se separaram. Sua mãe consegue falar com ele por um olho e ela fala que está morrendo de saudades.

Ele conhece uma menina chamada Maah e eles viram amigos. Maah é uma menina muito assanhada, ou seja, "psa frente", ela não pode ver um homem que ela ache bonito que ela já pensa em besteira, ela parece a Bia ~~kkk~~ ela dá em cima dos meninos que ela acha bonito e outros tipos dessas coisas.

Minha Opinião

Eu não sei muito do livro porque falei alguns dias, mas achei o livro interessante, às vezes fala algumas bobagens, mas é legal, ele é bem legal e conta como era Brasília quando esse menino chega lá, ela era bem diferente do que é hoje em dia, mas hoje em dia ela está bem mais bonita e a tecnologia avançou bem mais.

Aluno 16

RESENHA CRÍTICA

O livro fala de um menino chamado Martin que saiu de sua cidade pra ir em umas no Brasil.

Sua mãe se separou de seu pai para morar com um pintor Martin ficou com seu pai nesta caminhada Martin foi para a escola e lá conheceu diversas pessoas. Ele conheceu também uma menina e acabou se apaixonando por ela.

Nesta caminhada também Martin perdeu o contato com sua mãe um certo dia ele morou um encontro com ela mas infelizmente sua mãe não compareceu ao encontro Martin ficou muito triste porém não desistiu de encontrá-la.

Neste período da escola Martin tentou falar com a menina que ele está gostando mas não conseguiu. Ele participava de um grupo coletivo em que ela gostava muito depois de muito tempo de conversa ele se pediu em casamento e ela aceitou.

Mas em casa as coisas ainda não iam muito bem ele ainda não conseguia falar com sua mãe depois de um tempo Martin marcou um encontro com sua mãe em um hotel mas ela não compareceu. Assim depois de muito tempo Martin foi morar com sua mãe e lá ele começou a conviver com ela durante por que ela nunca fez seu encontro.

AIP

Aluno 17

A noite da espera consistiu em um larco com sua mulher e lá eles se separaram, tiveram um filho a mãe foi para paris, seu pai ficou no brasil, o filho ficou mais ele ele estudou fez curso de teatro lá ele conheceu uma menina e essa menina se chamava DINAH.

Dinat era uma menina trabalhadora que acreditava nos seus sonhos, ele lutava pela seus direitos e era livre ninguém nunca viu não ele era muito safado mais gente liber.

Eu achei o livro interessante mais muito melero, Dramático tem muita ação e pouca comédia fora isso gostei bastante do livro é um livro bem divertido e um ótimo passa tempo, mesmo não tendo lido todo gostei bastante.

Aluno 18

A história começa com um menino que veio mora^u em Brasília. Quando chega em Brasília ele conhece um povo que faz teatro. Lá ele conhece uma menina que logo se apaixonou por ele, ele se meteu em uma grande confusão junto com as pessoas que ele conheceu no teatro, mais logo logo ele vai de delegacia. Um dia ele conversou com a menina que ele gostava essa menina não tinha medo de nada nem mesmo de se presa, toda vez que o menino pensava na menina ele se masturbava por que ele achava a menina muito atraente, mais, em um dia ele transou com ela, ele gostou muito por ter transado com a menina que ele gostava, depois disso aconteceu muitas coisas.

Aluno 19

O texto fala sobre um menino que logo ~~sede~~^{que} os pais se separaram e ele vai morar com o pai em Brasília. Com o decorrer do tempo o menino encontra uma ~~mulher~~ Mulher chamada Dinah, então eles começaram a se gastar e começaram a ter relações sexuais. ^{em} um certo dia esse menino foi pascar e acabou dormindo no bote e foi para um palácio de lá ele foi encaminhado para delegacia como ele morava com seu pai o pai dele foi lá pra saber o que estava acontecendo depois disso ele foi para a casa Dinah era uma mulher que começou a gastar esse menino e ela era bem safada. (só lembro disso).

É sua opinião?

ANEXO IV – Termos de assentimento e consentimento

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR ENTRE 12 E 18 ANOS INCOMPLETOS

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**A articulação de vozes sociais em produções de gêneros do discurso na escola**”, sob a responsabilidade dos pesquisadores **Luiz Eduardo Mendes Batista e Maura Alves de Freitas Rocha, vinculados à Universidade Federal de Uberlândia.**

Nesta pesquisa nós estamos buscando **investigar como os alunos aprendem a produção textual escrita por meio dos gêneros discursivos.** O Termo de Assentimento será obtido pelo pesquisador Luiz Eduardo Mendes Batista nas dependências do Centro de Ensino Fundamental 02 do Paranoá – DF, dia/...../20..... É importante esclarecer que o participante terá o tempo que lhe for adequado para tomar uma decisão autônoma de participação ou não da pesquisa.

Na sua participação, você terá suas produções textuais escritas coletadas dos arquivos da professora. Os textos escritos serão lidos e analisados.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os benefícios desse projeto serão a busca e a proposta de meios para um ensino e uma aprendizagem cada vez melhores de escrita de textos/gêneros do discurso em língua portuguesa.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. Mesmo seu responsável legal tendo consentido, você não é obrigado a participar da pesquisa se não quiser.

Uma via original deste Termo de Assentimento ficará com você.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Maura Alves de Freitas Rocha, tel.: (34) 3239-4355 – (34) 3239-4102, endereço profissional: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) Campus Santa Mônica – Bloco G – Sala 1G256 (2º andar) Av. João Naves de Ávila, 2121 CEP 38408-144 - Uberlândia- Minas Gerais – Brasil.

Uberlândia, de de 20.....

Assinatura do(s) pesquisador(es)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante da pesquisa

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEL LEGAL
POR MENOR DE 18 ANOS**

Considerando a sua condição de responsável legal pelo(a) menor, apresentamos este convite e solicitamos o seu consentimento para que ele(a) participe da pesquisa intitulada “**A articulação de vozes sociais em produções de gêneros do discurso na escola**”, sob a responsabilidade dos pesquisadores **Luiz Eduardo Mendes Batista e Maura Alves de Freitas Rocha, vinculados à Universidade Federal de Uberlândia.**

Nesta pesquisa nós estamos buscando **investigar como os alunos aprendem a produção textual escrita por meio dos gêneros discursivos.**

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo pesquisador Luiz Eduardo Mendes Batista nas dependências do Centro de Ensino Fundamental 02 do Paranoá – DF, dia/...../20..... É importante esclarecer que o participante terá o tempo que lhe for adequado para tomar uma decisão autônoma de participação ou não da pesquisa.

Na participação do(a) menor sob sua responsabilidade, coletaremos dos arquivos/ portfólios da professora as produções textuais escritas. Os textos escritos serão lidos e analisados.

Em nenhum momento, nem o(a) menor nem você serão identificados. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a identidade dele(a) e a sua serão preservadas.

Nem ele(a) nem você terão gastos nem ganhos financeiros por participar na pesquisa.

Os benefícios desse projeto serão a busca e a proposta de meios para um ensino e uma aprendizagem cada vez melhores de escrita de textos em língua portuguesa.

A qualquer momento, você poderá retirar o seu consentimento para que o(a) menor sob sua responsabilidade participe da pesquisa. Garantimos que não haverá coação para que o consentimento seja mantido nem que haverá prejuízo ao(à) menor sob sua responsabilidade. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos dados do(a) menor sob sua responsabilidade da pesquisa. O(A) menor sob sua responsabilidade também poderá retirar seu assentimento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, ele(a) também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Em caso de qualquer dúvida a respeito desta pesquisa, você poderá entrar em contato com: com: Maura Alves de Freitas Rocha, tel.: (34) 3239-4355 – (34) 3239-4102, endereço profissional: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) Campus Santa Mônica – Bloco G – Sala 1G256 (2º andar) Av. João Naves de Ávila, 2121 CEP 38408-144 - Uberlândia- Minas Gerais – Brasil.

Uberlândia, de de 20.....

Assinatura dos pesquisadores

Eu, responsável legal pelo(a) menor _____ consinto na sua participação na pesquisa citada acima, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do responsável pelo(a) participante da pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(professor participante)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**A articulação de vozes sociais em produções de gêneros do discurso na escola**”, sob a responsabilidade dos pesquisadores **Luiz Eduardo Mendes Batista e Maura Alves de Freitas Rocha, vinculados à Universidade Federal de Uberlândia.**

Nesta pesquisa nós estamos buscando **investigar como os alunos aprendem a produção textual escrita.**

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo pesquisador Luiz Eduardo Mendes Batista nas dependências do Centro de Ensino Fundamental 02 do Paranoá – DF, dia/...../20..... É importante esclarecer que o participante terá o tempo que lhe for adequado para tomar uma decisão autônoma de participação ou não da pesquisa. Na sua participação, você nos concederá acesso ao portfólio material das produções textuais escritas de seus alunos do _____, da escola mencionada acima. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa. Um possível risco consiste basicamente na identificação do participante que, assim que observado, será imediatamente resolvido e eliminado o nome, a fim de preservar sua identidade. Já os benefícios se estenderão à sociedade, especificamente à educação brasileira, já que na pesquisa se buscará refletir sobre o processo de produção de textos escritos pelos alunos. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Maura Alves de Freitas Rocha, tel.: (34) 3239-4355 – (34) 3239-4102, endereço profissional: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) Campus Santa Mônica – Bloco G – Sala 1G256 (2º andar) Av. João Naves de Ávila, 2121 CEP 38408-144 - Uberlândia- Minas Gerais – Brasil.

Uberlândia,de de 20.....

Assinatura do(s) pesquisador(es)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante da pesquisa

DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Declaro estar ciente da realização do Projeto de Pesquisa “**A articulação de vozes sociais em produções de gêneros do discurso na escola**”. Esta Instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos Participantes da pesquisa, nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Autorizo os pesquisadores Luiz Eduardo Mendes Batista e Maura Alves de Freitas Rocha, da Universidade Federal de Uberlândia, realizar a(s) etapa(s) de recolha/ coleta das produções textuais escritas pelos alunos dessa turma.

Diretor do Centro de Ensino Fundamental 02 do Paranoá – DF

____/____/____