

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM LINGUAGEM, IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE**

SUELI DE FREITAS MENDES

**INDÍCIOS DE AUTORIA EM TEXTOS DE OPINIÃO
ESCOLARES ESCRITOS POR ALUNOS DE 6º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

PONTA GROSSA

2013

SUELI DE FREITAS MENDES

**INDÍCIOS DE AUTORIA EM TEXTOS DE OPINIÃO
ESCOLARES ESCRITOS POR ALUNOS DE 6º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Estadual de Ponta Grossa, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh.

PONTA GROSSA

2013

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

Mendes, Sueli de Freitas
M538 Indícios de autoria em textos de
opinião escolares escritos por alunos de
6º ano do Ensino Fundamental/ Sueli de
Freitas Mendes. Ponta Grossa, 2013.
170f.

Dissertação (Mestrado em Linguagem,
Identidade e Subjetividade - Área de
Concentração: Linguagem, Identidade e
Subjetividade), Universidade Estadual de
Ponta Grossa.

Orientadora: Prof^a Dr^a Pascoalina
Bailon de Oliveira Saleh.

1.Autoria. 2.Escrita. 3.Texto de
Opinião Escolar. I.Saleh, Pascoalina
Bailon de Oliveira. II. Universidade
Estadual de Ponta Grossa. Mestrado em
Linguagem, Identidade e Subjetividade.
III. T.

CDD: 469.5

SUELI DE FREITAS MENDES

**INDÍCIOS DE AUTORIA EM TEXTOS DE OPINIÃO ESCOLARES
ESCRITOS POR ALUNOS DE 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Ponta Grossa junto ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Linguagem, Identidade e Subjetividade, nível de Mestrado da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Ponta Grossa, em 29 de agosto de 2013.

Banca Examinadora – Defesa:

Prof.^a Dr.^a Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh – Orientadora
Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG

Prof.^a Dr.^a Claudia Mendes Campos
Universidade Federal do Paraná – UFPR

Prof.^a Dr.^a Siumara Aparecida de Lima
Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR
Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG

*Para minha orientadora,
professora Pascoalina!*

AGRADECIMENTOS

Pedi a Deus insistentemente que criasse possibilidades para a realização deste trabalho. E Ele me ouviu! As possibilidades que Ele criou foram as pessoas que colocou em meu caminho e que me ajudaram a concluir esta etapa de meus estudos. Registro aqui alguns dos nomes (são muitos!) que me possibilitaram a concretização deste trabalho.

À Pascoalina, minha orientadora, por acreditar que eu seria capaz desde os primeiros encontros.

À Claudia Mendes Campos, à Cloris Porto Torquato, à Siumara Aparecida de Lima pela participação comprometida nos diferentes momentos de qualificação deste trabalho, clareando o caminho para o término da jornada.

À Elódia Constantino Roman, por tantos conhecimentos partilhados e pela amizade.

À Letícia Fraga, pelos esclarecimentos nas questões burocráticas.

À Vilma Barbato Geremias, pelo atendimento sempre eficiente e cordial.

À SEED, pela licença especial concedida para a escrita deste trabalho.

Ao Lauro, à Silvia, ao Fábio e à Marli, minha família querida, pelo apoio e paciência.

À minha Mãe Áurea (*in memoriam*), metal precioso em nossas vidas.

À Maria e ao Maurício, irmãos generosos e carinhosos no cuidado com minha Mãe.

À Andréia, amiga-irmã do Mestrado.

À Ângela, por me ajudar a cuidar da minha família.

Aos meus alunos e às minhas alunas, meus mestres.

À Sueli, à Ronilze e ao Francismar, por flexibilizarem meus horários de trabalho a fim de que eu pudesse cursar as disciplinas do Mestrado.

À Deisi, pela colaboração neste trabalho e por me encantar com seu canto.

À Maria do Socorro, à Evelin, à Katia, ao Miguel, à Rosélia, à Lúcia, à Silmara, à Nazle, à Sandra (a inclusão é possível!), a todos os amigos e amigas de trabalho pelo companheirismo.

Vivia longe dos homens, só se dava bem com animais. Os seus pés duros quebravam espinhos e não sentiam a quentura da terra. Montado, confundia-se com o cavalo, grudava-se a ele. E falava uma linguagem cantada, monossilábica e gutural, que o companheiro entendia. A pé, não se aguentava bem. Pendia para um lado, para o outro lado, cambaio, torto e feio. Às vezes utilizava nas relações com as pessoas a mesma língua com que se dirigia aos brutos – exclamações, onomatopéias. Na verdade falava pouco. Admirava as palavras compridas e difíceis da gente da cidade, tentava reproduzir algumas, em vão, mas sabia que elas eram inúteis e talvez perigosas.

Graciliano Ramos, *Vidas Secas*

RESUMO

A avaliação do texto escolar no ensino fundamental tem sido feita, no mais das vezes, observando-se aspectos gramaticais e/ ou textuais. Nessa perspectiva, um texto é considerado bom se atende a exigências de ordem gramatical e/ou textual. Entendo, no entanto, acompanhando Possenti (2009a), que para se considerar como bom um texto escolar é preciso avaliá-lo em seus aspectos discursivos, por isso tomo como objeto de estudo, nesta dissertação, a autoria em textos escolares. Para isso, analiso textos de opinião escolares escritos por alunos de 6º ano do ensino fundamental, adotando como procedimento teórico-metodológico o paradigma indiciário (GINZBURG, 1989), procedimento investigatório predominantemente qualitativo e interpretativo. Norteia o trabalho a pergunta: *há, em textos de opinião escolares escritos por alunos de 6º ano do EF, marcas de singularidade que indiquem movimento de autoria?* Para respondê-la, fundamento-me na nova noção de autoria proposta por Possenti (2009a) para avaliar textos escolares, que permite observar aspectos discursivos nesses textos. Segundo o pesquisador, a autoria em textos escolares deve ser pensada em conjunto com noções de singularidade e estilo, por meio de indícios textuais é possível detectá-la. Nessa perspectiva, a correção gramatical e a organização textual não são indicativos de autoria, as marcas desta são da ordem do discurso. Considera-se também que dar voz a outros enunciadores, manter distância em relação ao próprio texto, evitar a mesmice são atitudes de um autor. É o “como” se diz e não o “o que” se diz que indicia a autoria. Para empreender as análises, recorro também às idéias de De Lemos (2002) sobre aquisição de linguagem, uma vez que alunos de 6º ano do EF se encontram em um momento singular de aquisição da linguagem escrita. A autora assume um posicionamento teórico que se contrapõe à noção de desenvolvimento cognitivo na interpretação do processo de aquisição da linguagem. Para De Lemos (2002), as mudanças que ocorrem na fala/escrita da criança não podem ser entendidas como resultado de um crescente desenvolvimento ou como construção de conhecimento. As mudanças que ocorrem na fala/escrita da criança seriam mudanças de posição da criança em relação à fala/escrita do Outro, à língua e, conseqüentemente, em relação à própria fala/escrita da criança. A incorporação de argumentos é forte presença nos textos analisados. O que tem sido entendido como simples cópia ou repetição é evidência da posição ocupada pelo sujeito-aluno em sua relação com a linguagem – ele, por vezes, é falado pelo Outro. Porém, em outros textos, mesmo incorporando discursos, o sujeito enunciator se faz singular, se faz autor, marcando-se em sua relação com a linguagem, realizando manobras a fim de mostrar o trabalho do “eu”. No corpus por mim analisado, a singularidade do eu enunciator manifesta-se de diversas formas: assume-se como um “eu” criança frente ao questionamento proposto, criando um efeito de enfrentamento/ negação em relação ao “discurso politicamente correto”; emerge ao mostrar-se dividido, expondo o conflito que vivencia; autodefine-se ao tentar definir o outro; marca sua singularidade explicitando sua opinião em um texto narrativo e não em um texto de opinião escolar.

Palavras-chave: Autoria. Escrita. Texto de Opinião Escolar.

ABSTRACT

Evaluation of text in elementary school has been accomplished, in most cases, taking grammar and/or textual aspects into account. Under this perspective, a text is considered good since it meets grammar and/or textual order requirements. I understand, however, following Possenti (2009a) that, to consider a school text as a good one, it is necessary to evaluate it in its discursive aspects, that is why I take authorship in school texts, a case of study in this dissertation. In order to do that, I analyze argumentative texts written by 6th grade elementary school students, adopting (GINZBURG, 1989)'s signs paradigms as a theoretical-methodological procedure, an investigative procedure primarily qualitative and interpretative. The question guiding the work is: *is there, in school argumentative texts written by ES 6th grade students, signs of singularity that indicate a movement of authorship?* To answer it, my statement relies on the new authorship concept proposed by Possenti (2009a) to evaluate school texts, which allows to observe discursive aspects in those texts. According to the researcher, authorship in school texts must be thought along with singularity and style notion, by means of textual signs it is possible to detect it. Under this perspective, grammar correction and textual organization are not indication of authorship, its marks come from discourse order. It is also considered giving voice to other enunciators, keeping distance from one's own text, avoiding monotony as attitudes of an author. It is "how" it is said and not "what" is said that indicate authorship. In order to carry out the analyses, I turn to De Lemos' (2002) ideas about language acquisition, since 6th grade ES students are in a unique moment of written language acquisition. The author takes a theoretical positioning that opposes the notion of cognitive development in the interpretation of language acquisition process. For De Lemos (2002), changes that occur in children speech/writing cannot be considered as a result of increasing development or as a knowledge construction. Changes that occur in children speech/writing would be changes of children's position in relation to the speech/writing of another, in relation to the language and, consequently, in relation to the child's own speech/writing. Incorporation of arguments is frequent in the analyzed texts. What has been understood as a simple copy or repetition is the evidence of the position taken by the student-subject in his relationship with language – he, sometimes, is spoken by the other. However, in other texts, even repeating, the enunciator subject becomes singular, becomes author, evidencing himself in his relationship with language – performing strategies to show the work of the "self". In the corpus analyzed by me, the uniqueness of the self enunciator manifests itself in several ways: it is assumed as a "self" child in relation to the proposed questioning, creating a facing/denial about the "politically correct speech"; it emerges as it shows itself divided, exposing the conflict experienced; self defining when attempting to define the other; it marks its singularity explaining its opinion in a narrative text and not in an argumentative school text.

Keywords: Authorship. Writing. Argumentative School Text.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Plano de Trabalho Docente (Geografia)	88
Figura 02: Plano de Trabalho Docente (Ciências)	88
Figura 03: Plano de Trabalho Docente (História)	88
Figura 04: Plano de Trabalho Docente (Geografia-M)	89
Figura 05: Plano de Trabalho Docente(Ciências - M).....	89
Figura 06: Texto (23) – S TURMA A	102
Figura 07: Texto (14) – JC TURMA A	105
Figura 08: Texto (44) – M TURMA B	110
Figura 09: Texto (02) – AL TURMA A	122
Figura 10: Texto (26) – AF TURMA B	125
Figura 11: Texto (43) – L TURMA B	128
Figura 12: Texto (22) – R TURMA A	130

SUMÁRIO

Introdução	10
CAPÍTULO I – O texto e o ensino-aprendizagem de língua portuguesa	17
1.1 A avaliação dos formandos	17
1.2 Linguística textual: conceito de texto e objetivos de análise em suas diferentes fases	21
1.3 PCNs e o texto: uma nova unidade de ensino-aprendizagem	28
1.4 DCEs e o texto: tentativa de superação teórico-metodológica	32
CAPÍTULO II – AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM: UM LONGO CAMINHO	39
2.1 Ensino-aprendizagem de língua portuguesa: o caminho proposto	39
2.2 Um outro caminho: uma teoria “tupiniquim”	41
2.2.1 Crítica e proposta de De Lemos	42
2.2.2 A aquisição da escrita e as idéias de De Lemos	49
2.3 A partir do olhar de De Lemos: estudos sobre a aquisição da escrita	52
2.3.1 Não é com o dedinho que se separam as palavras	53
2.3.2 Narrativas interessantes: relato ou ficção?	56
2.3.3 A ilusão da argumentação na escrita infantil	63
CAPÍTULO III – A caminho dos dados	73
3.1 Temas transversais e projetos: diferentes visões	74
3.2 Sobre a sequência de atividades	77
3.3 Gêneros discursivos preferenciais para o ensino-aprendizagem	83
3.4 O texto de opinião escolar: opinar é preciso	86
3.5 Sobre os textos selecionados e suas análises	91
CAPÍTULO IV – A noção de autoria no âmbito escolar	93
4.1 A questão da autoria nos PCNs e nas DCEs	93
4.2 Autoria: uma nova noção e um novo critério para avaliar textos escolares ..	96
CAPÍTULO V – A aquisição da linguagem e a autoria nos textos do corpus	114
5.1 Apontamentos gerais	114
5.2 A singularidade no texto de opinião escolar do sujeito de 6º ano do EF	120
Considerações Finais	134
Referências	139
Anexos	146

INTRODUÇÃO

Ao se avaliar textos escritos na escola, mais especificamente no ensino fundamental (EF), costuma-se privilegiar aspectos gramaticais e/ou textuais para determinar a qualidade do texto. Isso pode ser constatado em diferentes estudos.

Em “Como as professoras avaliam os textos narrativos das crianças?”, Leal e Guimarães (1999) organizam os critérios para avaliação textual citados pelas professoras que participam de sua pesquisa (professoras de segundo ciclo do EF) em quatro grandes categorias: “aspectos estruturais (sequência; história com começo, meio e fim; organização lógica, estrutura do texto); aspectos ortográfico-gramaticais (ortografia, gramática, letras maiúsculas, parágrafo, pontuação); aspectos organizacionais (apresentação, estética, caligrafia) e criatividade” (LEAL; GUIMARÃES, 1999, p. 267). Dentre esses critérios, os mais evidenciados pelas professoras foram os que se referem a questões ortográfico-gramaticais e os que se referem a questões estruturais. Ainda nessa pesquisa, foi proposto às professoras participantes que corrigissem textos narrativos infantis. Nessas correções, os aspectos mais considerados foram aspectos estruturais, ortográfico-gramaticais e organizacionais, o que demonstra coerência entre o que dizem as professoras e o modo como avaliam os textos.

Um outro estudo a esse respeito é o de Bezerra; Queiroz e Tabosa (2004). Em suas análises, as autoras buscam identificar conceitos de língua e de variação linguística que subjazem à correção de textos escolares efetuada por professores de língua materna (professores de EF e ensino médio em curso de especialização), explicitando a relação entre esses conceitos e a correção/avaliação realizada. O resultado do estudo expõe uma situação conflitante: teoricamente os professores demonstram ter uma concepção enunciativa de língua, ao corrigir/avaliar textos recorrem à corrente prescritiva. As análises mostram que a correção/avaliação é realizada à maneira tradicional, considerando a língua como uma abstração, como um conjunto de regras que devem ser seguidas, restringindo-se ao apontamento e correção de erros em relação a essas regras. Por outro lado, o trabalho de Marcuschi (2004) aponta que docentes de ensino fundamental (5ª a 8ª série¹) tanto

¹ Desde 2012, nas escolas estaduais do Paraná, a nomeação desse período escolar passou a ser anual – 6º ao 9º ano – em decorrência da implantação do ensino fundamental de nove anos no Brasil, a partir de 2010, conforme propõe a alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 06

em seu discurso quanto em sua prática avaliativa conferem maior importância a fenômenos linguísticos que podem ser observados na superfície do texto. Ao observar essa superfície como um todo, tendem a uma higienização do texto; quando a observação é mais pontual, cumprem o direcionamento da gramática tradicional. Suas avaliações oscilam entre uma avaliação dos detalhes (ortografia, concordância verbo-nominal, pontuação) e uma avaliação global sem a apresentação de critérios consistentes. “Na redação escolar, a tônica das recomendações provindas do docente ainda situa-se na correção ortográfica e gramatical, na clareza, objetividade e transparência da linguagem, ou seja, as diretrizes colocam-se longe de uma concepção discursiva”. (MARCUSCHI, 2004).

Ao analisar as práticas avaliativas da produção textual de professoras do 5º ano do ensino fundamental, Souza e Lima (2012) apontam que os critérios de avaliação por elas utilizados centram-se em aspectos ortográficos, conteúdo textual (começo, meio e fim), coerência e coesão, não fugir ao tema, sequência lógica. Chama a atenção das pesquisadoras o destaque dado aos aspectos superficiais do texto: pontuação, paragrafação, acentuação e ortografia, principalmente. Para a maioria das professoras participantes da pesquisa, os aspectos ortográficos são considerados fundamentais. As professoras, ao corrigir textos para o estudo de Souza e Lima, deixam evidente que percebem mais facilmente aspectos presentes na superfície do texto do que aspectos mais globais. Isso indica uma concepção de língua que “privilegia o ensino de regras gramaticais e ortográficas, aproximando-se de uma abordagem de linguagem, em que a língua é concebida como um sistema de regras.” (SOUZA; LIMA, 2012, p. 12).

Os estudos acima parecem indicar que a correção de textos no EF é feita basicamente observando-se, em primeiro plano, aspectos gramaticais e, em segundo plano, aspectos textuais. Nessa perspectiva, um texto é considerado bom se atende exigências de ordem gramatical e/ou textual. No entanto, em relação a essa questão da avaliação de textos escolares, Possenti (2009a) diz que, para se considerar um texto como bom, não basta apenas avaliar seus aspectos gramaticais e/ou textuais, é preciso ir além. Esse ir além, em sua concepção, significa considerar a questão da autoria nos textos escolares, que é aqui meu objeto de estudo.

De acordo com o autor, um texto só pode ser avaliado como bom em termos discursivos. A questão da qualidade do texto passaria “necessariamente pela questão da subjetividade e de sua inserção num quadro histórico (...) que lhe dê sentido” (POSSENTI, 2009a, p. 106).

Para avaliar os textos escolares nessa perspectiva, o pesquisador propõe uma nova noção de autoria, a partir de um deslocamento das noções de autoria e obra de Foucault (1992). A noção de autoria nos textos escolares, segundo Possenti, deve ser pensada em conjunto com as noções de singularidade e estilo. Por meio de indícios textuais é que se pode detectar a autoria, para isso se faz necessário considerar o paradigma indiciário (Ginzburg, 1989). Para o pesquisador, a correção gramatical e a organização textual não são indicativos de autoria, as marcas de autoria são da ordem do discurso. Complementando essa idéia, ele aponta que seriam atitudes de um autor dar voz a outros enunciadores, manter distância em relação ao próprio texto, evitando a mesmice. Destaca que é o “como” se diz e não o “o que” se diz que indicia a autoria.

A nova noção de autoria proposta por Possenti para avaliar textos escolares bem como sua reinterpretação para os conceitos de enunciação, estilo e sujeito conduzirão aqui a análise dos dados. A ideia de que um texto só pode ser avaliado como bom em termos discursivos norteará este trabalho.

Apenas no texto “Enunciação, autoria e estilo” (POSSENTI, 2009a), o pesquisador analisa textos escolares, narrativas produzidas por alunos de 5ª série do EF. Embora o pesquisador reconheça nessas narrativas o trabalho de um sujeito autor, elas não apresentam indícios de autoria que se assemelhem aos indícios analisados em textos de circulação social. Alunos de 5ª série, ou de 6º ano no atual sistema de ensino, produzem textos que apresentam um uso linguístico, em níveis variados, em desacordo com a norma culta da escrita. Isso deve ser considerado ao se avaliar esses textos do ponto de vista da autoria. Entendo neste trabalho, acompanhando De Lemos (2006), que a relação da criança com a língua escrita no processo que a torna um sujeito escrevente não se dá de forma linear, não obedece a um processo de desenvolvimento cognitivo.

De acordo com De Lemos (2006), no que respeita à aquisição da linguagem, a criança é capturada pela linguagem, “atravessada e significada como é pela *parole* do outro, matriz de sua identificação como semelhante – e membro da comunidade linguística e cultural – e como dessemelhante, referido a uma subjetividade figurada

como individual”. (DE LEMOS, 2006, p. 27). Assim, as mudanças que ocorrem na fala/escrita da criança durante o percurso da aquisição da linguagem seriam mudanças de posição em relação à fala/escrita do Outro, à língua e, conseqüentemente, em relação à própria fala/escrita da criança. Essa mudança de posição da criança em sua relação com a linguagem é definida pela autora como mudança de posição em uma estrutura, na qual coexistem, sem que haja superação de uma pela outra, três posições: na primeira posição, manifesta-se a dominância da fala/escrita do outro; na segunda posição, a dominância é do funcionamento da língua; na terceira posição, a dominância é da relação do sujeito com sua própria fala/escrita.

Em geral, o ensino-aprendizagem de textos escritos no 6º ano do ensino fundamental (EF), na disciplina de Língua Portuguesa, é centrado em textos narrativos, decorrentes de estudos de gêneros narrativos ou não. Porém, nesse ano também se propõe a produção de textos de opinião escolares orais ou escritos, como pode ser observado em livros didáticos² de diversas disciplinas e/ou planejamentos didáticos³ de diferentes disciplinas, sem que haja uma formalização de seu ensino-aprendizagem. Entendo *texto de opinião escolar*, neste trabalho, como um gênero que se organiza na esfera escolar em uma situação de interação verbal típica: o encaminhamento didático-pedagógico dos conteúdos deve proporcionar a formação crítica do aluno; para isso, os conteúdos são abordados de forma contextualizada, observando-se suas implicações no cotidiano do aluno e na sociedade, levando o aluno a refletir e posicionar-se sobre questões sociais; para expressar suas reflexões e posicionamentos, o aluno deve retomar o conteúdo estudado, o que indicaria seu aprendizado. Toda essa situação materializa-se em textos de opinião escolares (orais ou escritos) que seriam textos em que o funcionamento da argumentação apresenta-se de forma objetiva, explícita. Nesses textos, há incorporação de argumentos de variados discursos, que constituem diferentes opiniões sobre um tema estudado. O encadeamento desses argumentos organiza posições diversas nos textos: o texto pode defender posição afirmativa em relação ao assunto proposto, posição negativa ou, ainda, promover um efeito de

² Livros didáticos de Ciências, Geografia, História e Língua Portuguesa adotados pelas escolas em que desenvolvi este trabalho. No Capítulo III, apresento algumas propostas de produção de texto de opinião escolar constantes nesses livros.

³ Planejamentos didático-pedagógicos disciplinares das escolas em que desenvolvi este trabalho, cujos excertos se encontram no Capítulo III, documentando as discussões.

equilíbrio entre essas duas posições. Quando são escritos, podem ser publicados em murais afixados em diferentes pontos da escola e/ou na página virtual da escola, entre outros portadores.

Este trabalho objetiva estudar o movimento da autoria nesses textos de opinião escolares escritos por alunos de 6º ano do EF. Para isso, tomo como procedimento teórico-metodológico o paradigma indiciário, idealizado por Ginzburg (1989). Esse paradigma, dito de forma bastante sucinta, baseia-se num procedimento investigatório predominantemente qualitativo e interpretativo que coloca em primeiro plano de análise fatos e/ou dados. Estes são tomados como indícios, pistas, marcas que possibilitam ao pesquisador (re) construir caminhos para o entendimento de fatos e/ou fenômenos mais gerais. O *corpus* aqui selecionado é composto por 60 textos coletados em duas turmas de 6º ano do EF de escolas estaduais de Ponta Grossa. Esses textos foram produzidos após uma sequência de atividades em que se estudaram anúncios publicitários de diferentes marcas de refrigerante, focalizando-se o funcionamento do discurso publicitário. Os textos responderam à seguinte questão, que faz parte de uma proposta de produção de texto que alerta para a possibilidade de publicação do texto: “Tomar refrigerante pode fazer uma criança feliz?”. Tendo em vista esses dados pergunta-se neste trabalho: há, em textos de opinião escolares escritos por alunos de 6º ano do EF, marcas de singularidade que indiquem movimento de autoria?

Na tentativa de responder a essa pergunta, o objetivo que proponho para este trabalho é compreender os movimentos linguístico-discursivos empreendidos pelo aluno de 6º ano do EF no processo de aquisição da linguagem escrita ao elaborar textos de opinião escolares e buscar

- detectar possíveis pistas linguístico-discursivas que evidenciem o processo de aquisição da linguagem escrita em textos de opinião escolares escritos por alunos de 6º ano do EF;
- Discutir como se dá a relação do sujeito enunciador com a linguagem escrita a partir das pistas detectadas em seu texto;
- Refletir sobre a contribuição de conhecimentos advindos de diferentes áreas – neste trabalho, especificamente da disciplina de Ciências – no processo de aquisição da escrita ao se elaborar texto de opinião escolar;
- Comparar textos de opinião escolares produzidos, em situações parcialmente

semelhantes, por alunos de 6º ano do EF oriundos de uma escola pública de tempo regular e por alunos de 6º ano do EF oriundos de uma escola pública de tempo integral (ambas as escolas situadas em Ponta Grossa);

- Verificar se há nos textos marcas de singularidade que indiciem movimento de autoria na elaboração de pontos de vista.

Início minhas reflexões, no primeiro capítulo, discutindo concepções de texto presentes nos documentos que norteiam, atualmente, o ensino-aprendizagem de língua portuguesa – em âmbito nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998b); em âmbito estadual, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCEs, 2008a) – e suas implicações nas práticas pedagógicas, em especial, na produção do texto escrito e sua correção. Os dois documentos dialogam com o interacionismo bakhtiniano, embora de forma distinta. Entendendo que a linguística textual (LT) é um dos principais suportes teóricos dos PCNs, apresento de forma sucinta os conceitos de texto e objetivos de análise desse campo de estudo em seus diversos momentos de constituição, a fim de fazer uma análise do documento. A análise das DCEs incide sobre sua concepção de texto, suas contradições ao usar os termos *enunciado*, *texto* e *gênero*, suas críticas aos PCNs.

A aquisição da linguagem na perspectiva de De Lemos é o foco dos estudos no segundo capítulo. Antes do estudo da ideias de De Lemos, discuto o posicionamento teórico dos PCNs e das DCEs no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa: os dois documentos adotam a noção de desenvolvimento cognitivo. Retomo, então, a proposta teórica De Lemos elaborada a partir de 1992, quando há uma mudança significativa em sua concepção de interacionismo e a autora passa a contrapor-se a uma noção de desenvolvimento cognitivo no processo de aquisição da linguagem. Na sequência, trago reflexões de De Lemos sobre a aquisição da escrita e aquisição da linguagem oral, relacionando-as a situações que acontecem em sala de aula no EF. Essas reflexões dirigem-se à suposição da transparência na escrita, ao papel do Outro da/na aquisição da escrita, à inserção da criança no movimento linguístico-discursivo. Encerrando o capítulo, apresento três estudos sobre aquisição da escrita que adotam a proposta teórica de De Lemos: Capristano (2007), Saleh (2000) e Campos (2005a), refletindo sobre a contribuição das ideias De Lemos no encaminhamento didático-pedagógico no EF.

Realizo, no terceiro capítulo, uma discussão a respeito dos caminhos teóricos e

metodológicos que me levaram aos dados. Discuto o posicionamento divergente dos documentos oficiais (PCNs e DCEs) sobre a adoção dos temas transversais no encaminhamento de atividades didático-pedagógicas, uma vez que o assunto abordado na sequência de atividades que resultou nos dados – textos de opinião escolares – se insere no tema transversal “Trabalho e Consumo”. Em seguida, relato a organização da sequência de atividades. Reflito, ainda, sobre a orientação dos documentos oficiais para a seleção de gêneros de grande circulação social e sobre o não ensino do gênero discursivo *texto de opinião escolar*.

A questão da autoria em textos escolares é objeto de reflexão no quarto capítulo. Inicialmente reflito sobre a noção de autoria presente nos PCNs e nas DCEs. A seguir, apresento as discussões de Possenti que o levaram a propor uma noção de autoria voltada para textos escolares. A par disso, o autor propõe também uma reinterpretação para os conceitos de enunciação, estilo e sujeito. Retomo as ideias-base da nova noção de autoria proposta por Possenti trazendo para discussão e análise alguns textos do *corpus* deste trabalho.

O quinto capítulo é dedicado às análises. Primeiramente, faço uma discussão sobre fatos de linguagem que me pareceram mais evidentes nos textos analisados: a semelhança desses fatos entre os textos produzidos pelas duas turmas; a heterogeneidade dos dados no que respeita ao processo de aquisição da linguagem escrita; a trajetória da criança rumo à palavra escrita convencional; a introdução dos textos; a configuração, ou não, dos textos como textos de opinião; a incorporação de argumentos advindos do discurso escolar-científico. Na sequência, analiso quatro textos do *corpus*, discutindo concomitantemente questões de autoria e de aquisição de linguagem escrita.

Finalmente, nas considerações finais retomo o aporte teórico que sustentou as análises, refletindo sobre a relação do aluno de 6º ano do EF com a linguagem escrita bem como sobre sua constituição como um sujeito autor.

CAPÍTULO I: O TEXTO E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

1.1 A AVALIAÇÃO DOS FORMANDOS

Experiência marcante em minha formação acadêmica, no que se refere a avaliar um texto de aluno de ensino fundamental, ocorreu quando fiz o Provão⁴. Até então, meu conhecimento (ou seria “des”?!) sobre avaliar um texto centrava-se, basicamente, em minha própria vivência escolar⁵, não muito diferente de minha vivência acadêmica: apontar transgressões em relação ao uso da norma padrão (ortografia, pontuação, concordância nominal e verbal etc.) e, em segundo plano, muito em segundo, observar a adequação de sentido do texto. Nesse Exame, além de 40 questões de múltipla escolha, foram propostas três questões discursivas: a questão **3** pedia que se destacassem as metáforas presentes em dois textos apresentados e que se demonstrasse o processo de construção dessa figura de linguagem tendo como norte determinada afirmação teórica; a questão **2** exigia que o formando se posicionasse, concordando ou discordando, a respeito de justificativas sobre o fato de serem distintos os destinos dos versos de um adolescente e de um poema de um grande poeta lírico, em decorrência da importância atribuída a um e outro texto; a questão **1** objetivava a elaboração de um texto que propusesse alterações, fundamentadas teoricamente, no segundo parágrafo de um texto narrativo produzido por uma menina de dez anos que apresentava problemas coesivos. É a essa questão **1**, em anexo, que gostaria de me referir, neste trabalho, com um pouco mais de profundidade. Não deixei de responder à questão, mas terminei a prova com um grande espaço em branco para tentar responder (para mim, como futura professora de língua portuguesa do ensino fundamental): como eu deveria corrigir e justificar teoricamente as correções dos textos dos meus futuros alunos?

Considerava eu, no momento da prova, que responder a uma questão discursiva não me seria um grande problema, uma vez que julgava ter uma relativa habilidade com a escrita. Imaginava, ingenuamente (sendo bastante compreensiva

⁴ Exame Nacional de Cursos – 2001, eu cursava o 5º ano do curso de Letras.

⁵ A esse respeito fiz uma reflexão em forma de ensaio: *Texto Escrito: tentativa de um olhar rizomático* (CELLIP, UEL, 2011).

comigo mesma), que seria proposto um tema para a elaboração de um texto a fim de avaliar a capacidade de escrita do formando. O que se pedia, porém, era a solução de um “problema”: reestruturar um texto com problemas coesivos. O pedido da questão era apresentar três soluções para o caso, justificando-as teoricamente. Naquele estágio de minha formação, eu era capaz de apresentar diferentes soluções para o problema, mas não era capaz de respaldá-las teoricamente de modo eficiente. Evidentemente, não tenho como reproduzir, aqui, a resposta que elaborei para o Provão, mas o trabalho realizado por Corrêa (2006) pode bem iluminar o ocorrido.

Corrêa (2006), em trabalho sobre relações intergenéricas centrado nessa questão 1 (no texto-base atribuído à menina e nas repostas dos formandos à questão), avalia o grau de expressividade na produção textual da menina e na produção textual dos formandos. Considerando-se uma leitura em voz alta, o caráter expressivo do texto da menina era bastante forte. As respostas dos formandos, lidas em voz alta, porém, apresentaram reescritas do texto-base nas quais faltavam expressividade, produzindo, assim, um efeito negativo. As respostas, muito provavelmente, atenderam à recomendação escolar de eliminar aquilo que se entendia como traços de oralidade na escrita. Não reconheceram as qualidades do texto produzido pela menina, nem apresentaram uma reescrita livre dos problemas que eram o foco da análise. Minha resposta à questão 1 “vestiria como luva” as reflexões de Corrêa (2006). O descompasso de expressividade entre o texto-base e as respostas dos formandos pode ser explicado, segundo o autor, em decorrência dos objetivos de um e outro. O objetivo da menina era não só reescrever o texto, mas principalmente contar uma história. Na situação vivida pelos formandos – exposição da qualidade de sua formação, o olhar do professor estava sendo chamado à avaliação.

Embora o enunciado da questão não enfatize uma atitude didática diante do texto-base, os formandos parecem interpelados justamente quanto a essa atitude. Talvez essa postura explique a diferença de expressividade entre o texto-base e muitos dos textos produzidos pelos formandos, já que a produção destes últimos está marcada por uma preocupação primeira em corrigir e encontrar justificativas para suas correções e, só então, pela preocupação de contar uma história. Há, pois, no ponto de partida da produção dos formandos, um cruzamento de atividades (a do professor, em primeiro plano; a do contador de histórias – orais ou escritas -, em segundo) (...). (CORRÊA, 2006, p. 220).

Concordo com Corrêa quando afirma que corrigir e justificar as correções eram a primeira preocupação do formando. Iria um pouco além. Muito provavelmente, eram as únicas preocupações do formando naquele momento: sua formação estava sendo avaliada, uma “boa correção” do texto-base, bem justificada, evidenciaria a qualidade dessa formação e, além disso, o enunciado da questão reforçava essas ideias. Castro (2007) vale-se também dessa questão 1 e de respostas de formandos para determinar concepções de leitura reproduzidas nessas respostas - tradicional, estruturalista, cognitivista, interacional e discursiva. Em suas considerações sobre a questão, a autora observa que

Ao formando, são, pois apresentadas afirmações que procuravam situar a tarefa a ser realizada: elaborar um texto, propor alterações para o segundo parágrafo do texto da menina, apresentar soluções para o problema dos elos coesivos. Apesar de não haver, no comando da questão, a palavra “correção” do texto da menina, ela se torna presente na indicação de “*problemas dos elos coesivos*”. Associando essa indicação à prática pedagógica a que foram submetidos e que muitos julgam ser a mais adequada, os formandos assumem o papel de professores que devem corrigir as falhas do texto de uma criança, vista como aluna hipotética. Essa associação está vinculada não só à vivência deles, mas também ao que a questão procurava verificar, ou seja, a própria questão fazia alusão à correção de textos como uma tarefa a ser realizada pelo formando, ou melhor, por um futuro professor. (CASTRO, 2007, p. 38).

Disse, no início, que meu (des) conhecimento sobre avaliação textual à época do Exame tinha muito de minha vivência escolar e que esta não diferia muito de minha experiência como graduanda, o que não me deixou em situação confortável diante da já referida questão 1. Os trabalhos de Corrêa e Castro evidenciam, no entanto, que não se tratava da particularidade de um indivíduo. Muitos formandos demonstraram as mesmas limitações que eu ao responder à questão.

(...) os formandos, ao pretenderem responder às questões revelando os conhecimentos linguísticos necessários para a tarefa, afastaram-se de uma visão mais crítica da questão proposta, de um diálogo com a autora e com o texto propriamente dito, realizando uma atividade de leitura mais voltada ao que é previsto pelas concepções tradicional e estruturalista.

Evidências nos textos analisados, no entanto, indicam que essa prática revela a historicidade da constituição desses leitores, marcada pela disseminação de discursos normativos. Essa prática parece estar sendo fortemente mantida pelas escolas e universidades. (CASTRO, 2007, p. 112).

Sobre a historicidade de minha constituição como professora/avaliadora de textos de alunos de ensino fundamental até o momento do Exame, é importante lembrar que, durante a minha graduação em Letras, surgem os “Parâmetros Curriculares Nacionais” (PCNs), com o propósito de uma reorientação curricular.

Em 1998 (eu estava no 2º ano do Curso), “foram entregues” aos professores os PCNs,

com a intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro.

Os **Parâmetros Curriculares Nacionais** foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1998a, p. 5).

Os PCNs foram estudados somente em meu último ano de Curso – 2001. Não o ano todo, certamente, uma vez que outros conteúdos deveriam ser tratados. Cabe lembrar que esse era o ano dos estágios. Realizamos, portanto, um estudo pouco aprofundado, entre outras causas, pelo tempo escasso; mas, principalmente, porque o documento era ainda uma “novidade”, e as discussões eram um tanto quanto desconhecidas no que respeitava a “colocá-lo em prática”⁶. E colocá-lo em prática significava, ou parecia significar, abandonar toda uma tradição gramatical e/ou estruturalista na área do ensino da língua materna. O texto (oral ou escrito) é tomado como protagonista do ensino-aprendizagem da língua portuguesa, numa perspectiva inspirada pelo interacionismo bakhtiniano. Cabe ressaltar que isso já vinha sendo proposto pelo Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, documento norteador do ensino de 1º grau no Paraná, desde 1990. Esse documento também foi estudado ao fim de minha graduação. Parece-me, no entanto, que é com o advento dos PCNs que a ideia de tomar o texto como unidade básica de ensino-aprendizagem de língua portuguesa ganha maior força: a ideia era exposta de uma forma mais consistente e o documento orientava nacionalmente. Assim, para os PCNs

⁶ Em cursos de formação continuada essa situação ainda permaneceu.

Uma vez que as práticas de linguagem são uma totalidade e que o sujeito expande sua capacidade de uso da linguagem e de reflexão sobre ela em situações significativas de interlocução, as propostas didáticas de ensino de Língua Portuguesa devem organizar-se tomando o texto (oral ou escrito) como unidade básica de trabalho, considerando a diversidade de textos que circulam socialmente. (BRASIL, 1998a, p. 5).

Interessa-me, aqui, de modo mais específico, tratar da questão da produção do texto escrito e de sua correção sob a ótica dos PCNs – a prática da escrita; saliento, porém, a impossibilidade de tratar dessa questão sem referir-me à prática da leitura.

Não se deve esquecer que, do ponto de vista dos saberes envolvidos na produção do texto escrito – inclusive, frequentemente, em relação ao do reconhecimento do código escrito -, a leitura, tanto em seu sentido amplo como em sentido restrito (leitura como decodificação), precede a produção escrita do texto. (CASTRO, 2007, p. 17).

Mas... que orientações trazem os PCNs para se fazer um ensino/aprendizado da língua portuguesa a partir de textos? Que concepção de texto subjaz aos PCNs? Como produzir e avaliar textos nessa perspectiva? Antes de empreender a tentativa de responder a essas questões, no entanto, acredito ser importante retomar, de forma breve, algumas ideias da linguística textual sobre conceito de texto e objetivos de análise.

1.2 LINGUÍSTICA TEXTUAL: CONCEITO DE TEXTO E OBJETIVOS DE ANÁLISE EM SUAS DIFERENTES FASES

Obviamente, não se pode afirmar que a escola do fim dos anos 90 não trabalhava com textos. O que os PCNs pretendem é propor, nacionalmente, um novo caminho teórico/metodológico para se fazer esse trabalho. Muito forte ainda, nesse período, na sala de aula, é a ideia naturalizada, de senso comum sobre o que seria um texto: “um texto é o que todo mundo sabe o que é e se todo mundo sabe o que é ninguém o problematiza nem o toma como objeto de observação” (INDURSKY, 2006, p. 38). Ao buscar desfazer essa naturalização sobre o sentido de *texto*, a autora faz uma reflexão sobre a categoria *texto* em diferentes enfoques teóricos de estudos da linguagem: linguística textual, teoria da enunciação, semiótica e análise do discurso. Ater-me-ei, neste momento, às suas discussões

sobre o campo de estudos *linguística textual* (LT) e às noções de texto que perpassam esse ponto de vista de estudo sobre a linguagem em diferentes momentos. Penso que esse enfoque teórico seja, se não o principal, um dos principais suportes teóricos dos PCNs. Faço, antes, um resumo da caminhada histórica da questão *texto*, segundo a autora.

De acordo com a autora, a questão do *texto* não é nova, visto que já os autores clássicos da Roma Antiga pensavam-na quando estudavam Oratória, Filosofia e Gramática: “a gramática daqueles tempos clássicos se interessava pela arte de bem falar e de bem escrever, o que conduzia a pensar necessariamente no texto (...)”. (INDURSKY, 2006, p. 37). Avançando um pouco na História, a autora aponta que, na França, durante o Renascimento, o interesse pelo texto era muito grande. No entanto, o passar do tempo promove um declínio das reflexões sobre o texto, e Indursky apresenta duas hipóteses para isso. Uma seria a passagem dos estudos em latim para os estudos nas diferentes línguas neolatinas – estes estudos centravam-se na descrição das novas línguas, a fim de que estas pudessem ser úteis às mais variadas manifestações das comunidades que as usavam. Outra seria a instituição, por Saussure, da linguística como ciência – o linguista divide a *linguagem* em *língua* e *fala*, tomando apenas a *língua* como seu objeto de estudo. Ao excluir a fala de seus estudos, o corte saussuriano excluiu também o falante e sua atividade de linguagem – “uma das causas de o *texto*, enquanto categoria teórica, não ter sido mobilizado, pois o texto remete para a atividade de um sujeito”. (INDURSKY, 2006, p. 39). Os estudos fixaram-se, então, no sistema linguístico. Jakobson (1956) e Hjelmslev (1943)⁷, ao avançar nos estudos linguísticos, tendo as ideias de Saussure como base teórica, retomam a questão *texto*.

Enquanto, para Jakobson, o texto era o tão sonhado espaço de liberdade, depois das duras coerções impostas pelo sistema linguístico até chegar à frase, Hjelmslev tinha a clareza que este era um objeto que esperava descrição e tratamento teórico. Ou seja: que esta atividade também é linguística e que apresenta sua própria ordem coercitiva também. (INDURSKY, 2006, p. 43).

Chega-se aos anos 50/60 com essas duas visões sobre o *texto*, o que acaba por dividir os linguistas: havia os defensores da frase como objeto linguístico; havia

⁷ Conferir as discussões de Indursky (2006) a respeito desses estudos para uma visão mais detalhada.

aqueles que se sentiam perturbados por questões que não poderiam ser respondidas pelo quadro teórico da Linguística “original”. Questão comum entre os “perturbados”: como pensar teoricamente o que está para além da frase. Nasce o objeto *texto*, desponha o objeto *discurso*. Surgem diversas perspectivas teóricas a fim de observá-los. Destaco, aqui, diferentes momentos de estudo da LT e sua(s) forma(s) de conceber o texto, pois, como apontei acima, considero-a o aporte teórico de maior evidência nos PCNs e, conseqüentemente, em sala de aula. Pretendo, na seqüência, justificar essa hipótese com as discussões dos próprios PCNs. No momento, lembro as afirmações feitas por Marcuschi (2008), quando discute sobre produção textual, análise de gêneros, e compreensão textual, que apoiam essa ideia⁸.

Indursky (2006) destaca três fases nos caminhos trilhados pelos linguistas que têm seus trabalhos inscritos no campo da LT: transfrástica, gramática de texto, pragmático-comunicativa. Cada uma dessas fases supõe um conceito de texto que se fez/se faz presente nas práticas de leitura/escrita da escola brasileira nas últimas décadas. Busco, a seguir, apontar o conceito de texto subjacente a cada uma delas e quais seriam os objetivos básicos de análise em cada uma dessas fases.

Entender as regularidades que ultrapassavam o nível da frase era o objetivo daqueles que iniciaram o campo de estudo hoje denominado LT. Não tinham, porém, o intuito de abandonar os estudos da frase em si nem o intuito de fazer novo recorte teórico. O texto era entendido como seqüência coerente de frases, considerado uma extensão da frase.

(...) a linguística tradicional toma como objeto de análise a *frase*. E a linguística textual, percebendo que um texto não é uma soma de frases, propõe uma *linguística transfrástica* que contemple os fenômenos linguísticos para além da frase, tomando o texto como frase estendida. (INDURSKY, 2006, p. 46).

De acordo com Koch (2004), nessa fase,

⁸ “Tendo em vista o interesse aplicativo e o alto potencial prático que essas análises comportam, será dada, ao longo do curso, atenção especial aos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) nos momentos de tratar a língua, o texto, os gêneros e a compreensão textual.” (MARCUSCHI, 2008, p. 23).

“Pelo fato de o texto ativar estratégias, expectativas, conhecimentos linguísticos e não linguísticos, a LT assume importância decisiva no ensino de língua e na montagem de manuais que buscam estudar textos.” (MARCUSCHI, 2008, p. 75).

Entre os fenômenos a serem explicados, contavam-se a correferência, a pronominalização, a seleção do artigo (definido/indefinido), a ordem das palavras, a relação tema/tópico – rema/comentário, a concordância dos tempos verbais, as relações entre enunciados não ligados por conectores explícitos, diversos fenômenos de ordem prosódica, entre outros. Os estudos seguiam orientações bastante heterogêneas, de cunho ora estruturalista ou gerativista, ora funcionalista. (KOCH, 2004, p. 3).

São os estudos empreendidos na fase transfrástica, ou interfrástica para Koch, que acabam por constituir a *gramática de texto*, uma nova fase da LT. Nessa fase, linguistas de formação gerativista – porém não apenas eles – preocupam-se em construir gramáticas textuais, análogas às gramáticas da frase. Concebe-se o texto como uma unidade de significação. Formulam-se três conceitos fundamentais, considerados o centro da LT: a textualidade, a coesão e a coerência. A textualidade, propriedade intrínseca ao texto, deve ser analisada a partir da coesão e coerência textuais. Os objetivos básicos da *gramática de texto* seriam:

- a) verificar o que faz com que um texto seja um texto, ou seja, determinar seus princípios de constituição, os fatores responsáveis pela sua coerência, as condições em que se manifesta a textualidade;
- b) levantar critérios para a delimitação de textos, já que a completude é uma de suas características essenciais;
- c) diferenciar as várias espécies de textos. (KOCH, 2004, p. 5).

De acordo com Indursky (2006), é nesse período que estudiosos da LT aproximam-se de formulações da teoria chomskiana, em especial, da dicotomia *competência/performance*. Formulam, então, a noção de *competência textual*, que se baseia na noção de *competência linguística* e na noção de *falante ideal*.

Trata-se de uma reflexão cognitiva sobre o sujeito falante, anteriormente teorizada por Chomsky: se ele é competente linguisticamente para produzir frases também o é para produzir textos. Sua competência textual lhe permite parafrasear textos, resumi-los, e avaliá-los, isto é, perceber se são bem formados, se são coerentes e ainda se são completos ou não. (INDURSKY, 2006, p. 47).

A LT aproxima-se, dessa forma, tanto da linguística chomskiana quanto da linguística cognitiva, desenvolvida pela psicolinguística. Adotando a noção de falante ideal, a LT mantém-se fiel à linguística de Saussure, não recuperando o falante real, evitando-se, assim, a emergência da heterogeneidade do objeto língua.

(...) a linguística textual inscreve-se como um prolongamento da linguística da frase e considera o texto como a maior unidade linguística de análise

deste campo do conhecimento. O que ocorre, então, é a passagem da *unidade frasal* para a *unidade textual*. (INDURSKY, 2006, p. 48).

Até esse momento, a LT limitava seus estudos à superfície do texto, examinando os fatores de coesão e coerência. Não havia uma indagação sobre o sujeito que produzia o texto. Talvez, a aproximação da teoria de Chomsky (a noção de sujeito ideal) a fim de se manterem os pressupostos da teoria linguística, da qual se originou a LT, tenha provocado um efeito contrário, trazendo à baila a ideia de que um texto é também um ato de comunicação, um objeto de natureza pragmática. Os estudos direcionam-se, então, para uma perspectiva pragmático-comunicativa.

A fase pragmático-comunicativa, ou virada pragmática para Koch, concebe texto como

uma unidade pragmático-comunicativa, isto é, o autor tem certas intenções comunicativas que se fazem presentes no texto sob a forma de instruções (referências e relações) que se encontram marcadas no corpo do texto. (...) o texto é entendido como uma unidade pragmática porque procura estabelecer uma comunicação com o seu receptor, o leitor. (INDURSKY, 2006, p. 49).

Koch (2004) apresenta, de forma resumida, o que, segundo Heinemann & Viehweger (1991), seriam os pressupostos gerais dessa fase da LT:

1. Usar uma língua significa realizar ações. A ação verbal constitui uma atividade social, efetuada por indivíduos sociais, com o fim de realizar tarefas comunicativas, ligadas com a troca de representações, metas e interesses. Ela é parte de processos mais amplos de ação, pelos quais é determinada.
2. A ação verbal é sempre orientada para os parceiros da comunicação, portanto é também ação social, determinada por regras sociais.
3. A ação verbal realiza-se na forma de produção e recepção de textos. Os textos são, portanto, resultantes de ações verbais/complexos de ações verbais/estruturas ilocucionais, que estão intimamente ligadas com a estrutura proposicional dos enunciados.
4. A ação verbal consciente e finalisticamente orientada origina-se de um plano/estratégia de ação. Para realizar seu objetivo, o falante utiliza-se da possibilidade de operar escolhas entre os diversos meios verbais disponíveis. A partir da meta final a ser atingida, o falante estabelece objetivos parciais. Estabelece-se, pois, uma hierarquia entre os atos de fala de um texto, dos mais gerais aos mais particulares. Ao interlocutor cabe, no momento da compreensão, reconstruir essa hierarquia.
5. Os textos deixam de ser examinados como estruturas acabadas (produtos), mas passam a ser considerados no *processo* de sua constituição, verbalização e tratamento pelos parceiros da comunicação. (KOCH, 2004, p. 18).

Segundo Indursky (2006), nessa perspectiva assumida pela LT, o sentido do texto já é previsto pela sua codificação, que funciona como instruções para que o

leitor/ouvinte competente decodifique-o. De acordo com a autora, nesse momento de estudos, a LT pressupõe que a língua seja transparente, sem opacidades. A língua é tida como código. Os estudos de Beaugrande e Dressler (1981) apud Indursky (2006), dando continuidade a essa fase da LT, levam a entender que, considerando-se o texto como uma “ocorrência comunicacional”, um texto deve satisfazer um conjunto de critérios interdependentes. Dois critérios de cunho semântico-formal (coesão e coerência) e cinco de cunho pragmático (intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade). Destaca Indursky que os dois primeiros critérios é que são os responsáveis pela *textualidade* (que é inerente ao texto, o que faz com que ele seja um texto), enquanto os outros cinco dizem respeito às qualidades pragmáticas do texto. Sobre estes, a autora diz que

procuram contemplar elementos da exterioridade, mas a vocação clara da linguística textual não deixa dúvida de que há uma diferença entre os critérios semântico-formais e os pragmáticos. Ou seja: estes últimos são mobilizados em ordem decrescente de importância de tal modo que é lícito fazer a seguinte distinção: enquanto a coesão e a coerência são constitutivas da textualidade, os fatores pragmáticos, que são externos, são fatores que, juntamente com os primeiros, desempenham um papel importante, mas não constitutivo e, por conseguinte, não são essenciais para a construção da textualidade de um texto. (INDURSKY, 2006, p. 51).

Além das três fases destacadas por Indursky durante o desenvolvimento da LT (transfrástica, gramática de texto, pragmático-comunicativa), Koch (2004) destaca, ainda, uma quarta fase por ela denominada de *virada cognitivista*.

(...) o texto passa a ser considerado resultado de processos mentais: é a abordagem procedural, segundo a qual os parceiros da comunicação possuem saberes acumulados quanto aos diversos tipos de atividades da vida social, têm conhecimentos representados na memória que necessitam ser ativados para que sua atividade seja coroada de sucesso. (KOCH, 2004, p. 21).

Desse ponto de vista, o texto origina-se pela interligação de múltiplas operações cognitivas (Beaugrande & Dressler, 1981, apud Koch, 2004), cabendo à LT o desenvolvimento de modelos procedurais a fim de descrever o texto. Tais modelos teriam que

dar conta dos processos cognitivos que permitem a integração dos diversos sistemas de conhecimento dos parceiros da comunicação, na descrição e

na descoberta de procedimentos para sua atualização e tratamento no quadro das motivações e estratégias da produção e compreensão de textos. (KOCH, 2004, p. 22).

Quatro grandes sistemas de conhecimento são referidos por Heinemann & Viehweger (1991) apud Koch (2004) para que ocorra o processamento do texto: o conhecimento linguístico, o conhecimento enciclopédico, o conhecimento interacional e o conhecimento de modelos textuais globais.

Durante os estudos da virada cognitivista, surgem questionamentos sobre a separação entre fenômenos mentais e sociais, posicionamento oriundo das ciências cognitivas clássicas. Posicionamento que começa a cair em decorrência de investigações feitas em diferentes áreas científicas (neurobiologia, antropologia e a própria linguística) constatando que vários processos cognitivos são constituídos pela percepção e capacidade de atuação no mundo. “Mente e corpo não são duas entidades estanques” (KOCH, 2004, p. 30). A LT avança agora em seus estudos numa fase denominada *sociocognitiva-interacionista*.

(...) as ações verbais são ações conjuntas, já que usar a linguagem é sempre engajar-se em alguma ação em que ela é o próprio lugar onde a ação acontece, necessariamente em coordenação com os outros. Essas ações não são simples realizações autônomas de sujeitos livres e iguais. São ações que se desenrolam em contextos sociais e com papéis distribuídos socialmente. (KOCH, 2004, p. 2004).

À essa altura dos estudos, os sujeitos são tidos como atores/construtores sociais e o texto é *espaço* de interação em que interlocutores (sujeitos ativos), de forma dialógica, constroem-se no texto e por ele são construídos. Segundo Koch (2004),

Em consequência do grande interesse pela dimensão sociointeracional da linguagem e processos afeitos a ela, surge (ou ressurgem) uma série de questões pertinentes para a “agenda de estudos da linguagem”, entre as quais as diversas formas de progressão textual (referenciação, progressão referencial, formas de progressão referencial, formas de articulação textual, progressão temática, progressão tópica), a dêixis textual, o processamento sociocognitivo do texto, os gêneros, inclusive da mídia eletrônica, questões ligadas ao hipertexto, a intertextualidade, entre várias outras. (KOCH, 2004, p. 33).

Após essa retomada, de forma bastante reduzida, das diferentes fases de estudos da LT, buscando apontar o conceito de texto em cada uma delas e quais os

seus objetivos básicos de análise, destaco algumas reflexões de Indursky (2006) sobre esse campo teórico de estudos da linguagem.

Considera a autora que é mérito da LT a formulação de determinadas noções teóricas (coesão, coerência, textualidade, sentido textual, unidade de significação etc.). Por outro lado, condena empréstimos feitos a outros campos de conhecimento (linguística, pragmática, teoria dos atos de fala, análise do discurso e teoria da enunciação, especificamente, semântica argumentativa) sem submeter esses empréstimos a qualquer teorização.

No interior da heterogeneidade teórica que reina neste campo do conhecimento, ficam um pouco borrados seus propósitos, seus limites e suas fronteiras, as fronteiras que a separam de outros campos de conhecimentos afins, vizinhos mas distintos, porque configurados para examinar outros objetos com suas próprias especificidades. (INDURSKY, 2006, p. 52).

Ressalta a autora, porém, que não se pode negar o grande legado da LT: ultrapassar as fronteiras da frase e da linguística convencional constituindo um novo objeto de estudo, o *texto*.

Como disse anteriormente, considero a LT a base teórica mais evidente nos PCNs. Disse, também, que pretendia justificar essa hipótese refletindo sobre as discussões dos próprios PCNs. É ao que me proponho a seguir.

1.3 PCNs E O TEXTO: UMA NOVA UNIDADE DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Ao refazer resumidamente a caminhada de estudos da LT, busquei apontar o conceito de texto subjacente a cada uma das fases propostas pelas autoras (Indursky e Koch) e quais seriam os objetivos básicos de análise em cada uma dessas fases. Busco, agora, apontar que concepção de texto subjaz aos PCNs e que implicações essa concepção acarreta(ria) ao processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, mais especificamente na produção e correção de textos.

Uma vez que os PCNs enfatizam que, numa nova perspectiva de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, “a unidade básica de ensino só pode ser o texto” (p. 23), era de se esperar que fosse apresentada uma concepção de texto consistente e que esta permeasse todas as discussões, o que me parece não ocorreu.

No tópico “Discurso e suas condições de produção, gênero e texto” os PCNs apresentam, inicialmente, de forma explícita o que concebem como texto:

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

Parece-me que essa concepção de texto aproxima-se muito da concepção de texto da fase da *gramática de texto* (GT) da LT, que por sua vez, em alguma medida, aproxima-se de como os gramáticos entendiam *texto*.

Considero que os gramáticos entendiam *texto* a partir de seu sentido latino *textus: contextura, encadeamento*. Ou seja: *texto*, para os gramáticos, tanto os romanos como os que se lhes seguiram, consiste em um encadeamento de frases, e a gramática ensina a compor frases bem formadas e a encadeá-las em períodos igualmente bem constituídos. (INDURSKY, 2006, p. 38).

A GT entende texto como unidade de significação; os PCNs, como um todo significativo. Na fase da GT, são formulados os três conceitos fundamentais, centro da LT: textualidade, coesão e coerência – a textualidade, intrínseca ao texto, deve ser analisada a partir da coesão e da coerência textuais (critérios semântico-formais); os PCNs assumem o texto como sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência textuais. As duas concepções são voltadas para o “dentro” do texto, para o estudo das relações internas do texto, uma *sintaxe textual*. Vale lembrar que, na fase da GT, houve a formulação da noção de competência textual, baseada na competência linguística de Chomsky. Assim, de acordo com Indursky (2006), o que estaria por trás das reflexões que levam em conta a competência textual é um falante ideal, o falante real não é convocado, pois não se chega à performance textual.

Por outro lado, pode-se dizer que a concepção de texto apresentada pelos PCNs vincula-se à fase pragmático-comunicativa. Veja-se que, no início da citação, concebe-se o texto como “produto da atividade discursiva oral ou escrita”, o que pressupõe a ação de falantes – “A ação verbal realiza-se na forma de produção e recepção de textos. Os textos são, portanto, resultantes de ações verbais/complexos

de ações verbais/estruturas ilocucionais, que estão intimamente ligadas com a estrutura proposicional dos enunciados”. (INDURSKY, 2006, p. 40). Assim, estariam implícitos no conceito de texto dos PCNs os critérios pragmáticos (intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade). Porém, esses critérios, de certa forma, ficam “esquecidos” devido à importância conferida aos critérios semântico-formais – estes são constitutivos da textualidade.

No decorrer de suas discussões, os PCNs apresentam, de forma implícita outras concepções de textos, porém todas elas filiadas aos conhecimentos teóricos desenvolvidos pela LT. Apresento algumas a seguir.

No tópico “Língua Portuguesa e as diversas áreas” (p. 31), os PCNs apontam a importância de haver um trabalho conjunto das diferentes áreas de ensino a fim de que se formem leitores e usuários competentes da escrita. Dizem que a língua, “sistema de representação do mundo”, está presente em todas as áreas do conhecimento.

A ideia de que se expressar com propriedade oralmente ou por escrito é “coisa para a aula de Língua Portuguesa”, enquanto as demais disciplinas se preocupam com o “conteúdo”, não encontra ressonância nas práticas sociais das diversas ciências. Um texto acadêmico, ou mesmo de divulgação científica, é produzido com rigor e cuidado, para que o enunciador possa orientar o mais possível os processos de leitura do receptor. (BRASIL, 1998b, p. 31/32).

A última frase da citação acima remete à concepção de texto da fase pragmático-comunicativa – entende-se texto como unidade pragmática que objetiva estabelecer comunicação com o seu receptor, o leitor. No caso, aquele que escreve o texto acadêmico, o seu autor, possui intenções comunicativas presentificadas no texto como instruções (referências e relações). Essas instruções são “seguidas” por meio das marcas que se encontram no corpo do texto e isso levaria o leitor a compreender as intenções comunicativas do autor.

Na mesma página da citação anterior, ao proporem os “Objetivos gerais de Língua Portuguesa para o ensino fundamental”, os PCNs deixam entrever, em alguns momentos, a concepção de texto da fase da LT que Koch chamou de virada cognitiva.

- Utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento: (...). (BRASIL, 1998b, p. 32).

“Utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade” traduz-se em produzir textos. A sequência da explicitação do objetivo leva ao conceito de texto da virada cognitiva – o texto é considerado como resultado de processos mentais. Aqueles que se comunicam possuem conhecimentos que se encontram representados na memória e que precisam ser ativados a fim de que seu objetivo de comunicação tenha sucesso. Caberia à LT o desenvolvimento de modelos procedurais a fim de descrever o texto. O desdobramento do objetivo proposto pelos PCNs, explicações sobre como funcionaria a operação sobre as representações mentais, aponta para esse conceito de texto, mas também aponta para o conceito de texto da fase da gramática de texto e da fase pragmático-comunicativa.

(...)

* sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos, reconstruindo o modo pelo qual se organizam em sistemas coerentes;

*aumentando e aprofundando seus esquemas cognitivos pela ampliação do léxico e de suas respectivas redes semânticas;

(...). (BRASIL, 1998b, p. 32-33).

No tópico “Objetivos de ensino” coexistem, também, diferentes noções de texto. Os PCNs introduzem a questão trazendo de modo implícito noções características da fase da gramática de texto e da fase pragmático-comunicativa.

No trabalho com os conteúdos previstos nas diferentes práticas, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical. (BRASIL, 1998b, p. 49).

Ao delimitar o texto como unidade básica de ensino, os PCNs buscaram, de fato, explicitar o que seria *texto* de acordo com o posicionamento teórico que estavam adotando – basicamente o posicionamento teórico da LT. Ocorre, porém, que esse campo de estudos da linguagem percorreu todo um caminho para compor sua base teórica buscando, de modo peculiar (criticado por Indursky), aperfeiçoar seu olhar sobre o objeto *texto*. Parece-me que a fase pragmático-comunicativa é a mais evidente ao longo das discussões no documento, embora sua perspectiva de

ensino-aprendizagem seja sociocognitiva-interacionista. O texto passou a ter mais espaço, na escola, como objeto de ensino-aprendizagem; esse ensino-aprendizagem, porém, tem sido realizado, no mais das vezes, focando-se a superfície do texto. Tomando a conceituação inicial e explícita de *texto* nos PCNs, volto à questão da correção textual.

Como disse acima, a indicação do *texto* como unidade básica de ensino provocou um certo (grande) desconforto ao se pensar em como deveria ser o encaminhamento das práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa sob essa perspectiva. Por onde começar? Logicamente, começou-se a partir daquilo que se pensava saber, daquilo que se tinha algum domínio, ou seja, a partir do saber sobre a estrutura da língua, na perspectiva estruturalista da linguística. Esse começo, penso, encontrou um porto seguro justamente na concepção de texto inicial defendida pelos PCNs.

Em suas reflexões sobre a fase pragmático-comunicativa, Indursky (2006) apontou que a “vocação clara” da LT não deixava dúvidas de que havia uma prevalência dos critérios semântico-formais (coesão e coerência) sobre os critérios pragmáticos (intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade). A partir disso, a autora considerou lícito entender que, para a LT, os critérios semântico-formais são constitutivos da textualidade, enquanto os critérios pragmáticos, embora desempenhem um papel importante, não são constitutivos da textualidade e, portanto, não são essenciais para a sua construção em um texto.

1.4 DCEs E O TEXTO: TENTATIVA DE SUPERAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Entre 2004 e 2008, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) promoveu intenso debate entre professores de ensino fundamental e médio da escola pública paranaense e equipes pedagógicas dos Núcleos Regionais de Ensino e da própria SEED a fim de elaborar um documento que balizasse teórica e metodologicamente o ensino-aprendizagem das diferentes disciplinas no Paraná. Tal documento é conhecido como Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs). Esse documento retoma e enfatiza aspectos já expostos no Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná (1990): o texto como centro do trabalho didático-

pedagógico, um ensino voltado ao desenvolvimento das atividades verbais, um trabalho com a gramática na perspectiva da funcionalidade dos elementos gramaticais e não em sua nomenclatura, a perspectiva interacionista bakhtiniana, por exemplo.

Comentei acima o desconforto ao se pensar em como deveria ser o encaminhamento das práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa provocado pela proposta dos PCNs: tomar o texto como unidade básica de ensino. O desconforto foi maior ainda, creio, com a proposta das DCEs: tomar como Conteúdo Estruturante⁹ da disciplina de Língua Portuguesa o discurso¹⁰ como prática social.

Na disciplina de Língua Portuguesa, assume-se a concepção de linguagem como prática que se efetiva nas diferentes instâncias sociais, sendo assim, o Conteúdo Estruturante da disciplina que atende a essa perspectiva é o *discurso como prática social*. (PARANÁ, 2008a, p. 62 e 63).

A Língua será trabalhada, na sala de aula, a partir da linguagem em uso, que é a dimensão dada pelo Conteúdo Estruturante. Assim, o trabalho com a disciplina considerará os gêneros discursivos que circulam socialmente, com especial atenção àqueles de maior exigência na sua elaboração formal. (PARANÁ, 2008a, p. 63).

Como fazer isso? Não havia em que se ancorar, o chão firme era agora pântano.

Ao apresentar a “Dimensão Histórica do Ensino da Língua Portuguesa” e os seus “Fundamentos Teórico-Methodológicos”, as DCEs deixam evidente sua adesão às ideias do Círculo de Bakhtin¹¹: para tratar de discurso, linguagem, língua, gênero

⁹ “Entende-se por Conteúdo Estruturante, em todas as disciplinas, o conjunto de saberes e conhecimentos de grande dimensão, os quais identificam e organizam uma disciplina escolar. A partir dele, advêm os conteúdos a serem trabalhados no dia a dia da sala de aula.” (PARANÁ, 2008a, p. 62).

¹⁰ “O discurso é efeito de sentidos entre interlocutores, não é individual, ou seja, não é um fim em si mesmo, mas tem sua gênese sempre numa atitude responsiva a outros textos (BAKHTIN, 1999). Discurso, aqui, é entendido como resultado da interação – oral ou escrita – entre sujeitos, é “a língua em sua integridade concreta e viva” (BAKHTIN, 1997, p. 181).” (PARANÁ, 2008a, p. 63).

¹¹ “Segundo Faraco (2003), este grupo era composto de estudiosos de diversas formações, interesses intelectuais e atuações profissionais (filósofos, biólogos, pianistas, professores e outros), que se reuniam regularmente entre os anos de 1919 e 1929, na Rússia. Dentre eles, vale destacar Mikhail Bakhtin, que dá nome ao grupo por ter sido o autor da obra que Faraco chama de “maior envergadura” (2003, p. 14); Valentin N. Voloshinov e Pavel N. Medvedv. O Círculo de Bakhtin, além de profundas discussões filosóficas, trouxe uma contribuição notável à filosofia da linguagem. (...) No Brasil, o primeiro livro do Círculo a ser publicado foi *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, em 1979.” (PARANÁ, 2008a, p. 46).

discursivo, enunciado, texto sempre se reportam às reflexões do Círculo, que supõem uma concepção interacionista da linguagem. Assim, as DCEs posicionam-se a favor de uma concepção interacionista, na perspectiva bakhtiniana, para o ensino-aprendizagem da língua materna. Desse posicionamento decorre uma crítica aos PCNs. Para as DCEs, os PCNs fundamentam-se na concepção interacionista bakhtiniana, refletindo sobre os usos da linguagem oral e escrita, porém acabam por afastar-se dessa proposta ao fim de suas reflexões.

(...) as indicações dos PCNs podem ser coerentes e produtivas, e de fato o são em vários aspectos, mas, encerrando o trabalho com o texto em modelos preestabelecidos, afastaram-se da proposta do dialogismo bakhtiniano diante do texto, dos discursos, da vida, do conhecimento (BRAIT, 2000, p. 24, apud PARANÁ, 2008a, p. 47).

O trabalho com modelos pré-estabelecidos enfatiza os aspectos formais do texto, deixando de considerar que todo texto é um elo na cadeia da interação social, sempre é uma resposta ativa a outros textos e pressupõe outras respostas. A abordagem apenas formal exclui o texto de seu contexto social. (PARANÁ, 2008a, p. 47).

Ou seja, as DCEs entendem que os PCNs tomam o texto como unidade básica de ensino, buscam fundamentação teórico-metodológica nas ideias bakhtinianas, mas delas se afastam quando propõem um ensino-aprendizado calcado em modelos, o que privilegiaria um ensino-aprendizado da superfície do texto¹². E é isso que as DCEs se (e nos) propõem a superar. Para tanto, como já disse, quando se referem a discurso, linguagem, língua, gênero discursivo, enunciado, texto buscam fundamentação nas reflexões bakhtinianas, na tentativa de apontar um caminho que privilegie o estudo do texto de forma global: seus aspectos internos e seus aspectos externos, ambos considerados como constitutivos da textualidade. Antes de tratar da concepção de texto nas DCEs, chamo a atenção para o modo como os termos gênero, enunciado e texto são referidos. É o que discuto na sequência. Faço-o a partir do tópico “Escrita”, na página 56.

Nesse tópico, as DCEs discorrem sobre como entendem a produção escrita na escola, numa perspectiva interacionista bakhtiniana. Ao fazer isso, criam uma certa confusão com os termos *enunciado*, *texto* e *gênero*. Os termos parecem ser tomados como sinônimos, o que talvez contribua ainda mais para aumentar as incertezas sobre como encaminhar o processo de ensino-aprendizagem. O tópico

¹² Esse ensino-aprendizagem da língua materna numa abordagem apenas formal do texto, focando o seu interno, a meu ver, em decorrência das discussões empreendidas anteriormente, não é subentendido apenas ao final dos PCNs.

inicia-se com a seguinte afirmação: “Em relação à escrita, ressalte-se que as condições em que a produção acontece determinam o texto”; ao meio do tópico a afirmação é a seguinte: “O aperfeiçoamento da escrita se faz a partir da produção de diferentes gêneros”; ao dar exemplos de gêneros discursivos aproximam-se os sentidos dos conceitos de gênero e de texto: “poema, um bilhete, uma receita, **um texto** de opinião ou científico”; no último parágrafo, a aproximação é entre *texto* e *enunciado*: “É preciso que o aluno se envolva com os textos que produz (...); todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva” (excerto de citação de Bakhtin, 1992, p. 289). Para refletir sobre essa “aproximação” de sentidos entre os termos *enunciado*, *texto* e *gênero* trago as discussões de Rodrigues (2005).

De acordo com Rodrigues (2005), a apresentação dos gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem exige, a princípio, duas considerações:

A primeira consideração diz respeito à flutuação terminológica existente na obra do Círculo, que também se reflete no caso dos gêneros. Uma dessas causas, alheia aos autores, é resultado do processo de tradução, (...). Outra causa pode ser buscada na “predileção” de Bakhtin pela variação terminológica, mas que, segundo ele, não resulta na falta de unidade conceitual.

A segunda consideração é que para apresentar a noção de gêneros do discurso na perspectiva do Círculo de Bakhtin é necessário apreender o seu lugar e papel no conjunto das suas formulações, ou seja, compreender a noção de gêneros a partir de fundamentos nucleares, como a *concepção sócio-histórica e ideológica da linguagem, o caráter sócio-histórico, ideológico e semiótico da consciência e a realidade dialógica da linguagem e da consciência*; portanto, não dissociá-la das noções de *interação verbal, comunicação discursiva, língua, discurso, texto, enunciado e atividade humana*, pois somente na relação com esses conceitos pode-se apreender, sem reduzir a noção de gêneros.

(RODRIGUES, 2005, p. 154).

Ao discutir a conceituação de enunciado, tendo em vista as considerações anteriormente citadas, a autora dialoga com a LT e com a semântica argumentativa, atentando para a polissemia/refração da palavra *enunciado*¹³. As noções de enunciado propostas por esses dois campos de estudos da linguagem têm em comum o fato de ambas as noções entenderem *enunciado* como unidade “menor”, elemento interno ao texto. Bakhtin (2003) entende *enunciado* de outra forma. Para o

¹³ “Na primeira área (LT), o termo aparece com frequência na definição da textualidade ou do texto, definido como uma sequência coerente de enunciados (Isenberg, 1979 *apud* Fávero; Koch, 1988), sendo, muitas vezes, a expressão *sequência de enunciados* intercambiada por *sequência de frases* (Koch; Travaglia, 1989). Ducrot, (1987), da semântica argumentativa, estabelece uma distinção entre *frase* e *enunciado*, considerando aquela como uma entidade abstrata, do domínio da gramática, idêntica a si mesma em suas diversas ocorrências e o *enunciado* como a ocorrência particular, a realização *hic et nunc* de uma frase, o objeto produzido pelo locutor ao ter escolhido empregar uma frase.” (RODRIGUES, 2005, p. 157).

autor, o enunciado é a *real unidade* da comunicação discursiva. Ele não é a unidade “menor”, é antes o todo discursivo, o texto. Segundo Rodrigues (2005), o enunciado bakhtiniano não é a frase ou a oração enunciada, mas, querendo-se manter uma analogia, o texto enunciado (texto + situação social de interação = enunciado). Do ponto de vista bakhtiniano, o termo *texto* não abarca a noção de enunciado por inteiro, pois este é constituído por elementos extralinguísticos (a sua dimensão social constitutiva) e vincula-se a outros enunciados. Assim, de acordo com Rodrigues (2005),

(...) pode-se dizer que o texto analisado na sua integridade concreta e viva, e não o texto como objeto da linguística do texto de vezo mais imanente, faz dele um enunciado. (...) pode-se adotar a dupla orientação teórica para o texto que se nomeou como *texto-sistema* e *texto-enunciado*. (RODRIGUES, 2005, p. 159).

As reflexões de Rodrigues parecem indicar que a proposta de trabalho das DCEs aponta para um ensino-aprendizagem da língua materna tendo o *texto-enunciado* como unidade básica de ensino. Porém, penso que, ao usarem os termos *texto* e *enunciado* como sinônimos, sem uma discussão mais aprofundada sobre o assunto, abrem espaço para uma interpretação do termo *texto* como *texto-sistema*, o que privilegiaria um estudo voltado para as relações internas do texto, um estudo da sua superfície. Há, ainda, a questão do termo *gênero*, que no texto das DCEs suscita uma aproximação de sentido com o termo *texto*.

A noção geral dos gêneros do discurso permeia muitos trabalhos do Círculo de Bakhtin, de acordo com Rodrigues (2005). Mas, segundo esta, é no texto “Os gêneros do discurso” que Bakhtin estreita a discussão sobre o assunto, definindo gêneros do discurso como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 262) ou “formas relativamente estáveis e normativas do enunciado” (RODRIGUES, 2005, p. 163).

Essa é a natureza verbal comum dos gêneros a que o autor se refere, i. é, a relação dialética que estabelece entre os gêneros e os enunciados, ou seja, olha os gêneros a partir de sua historicidade (eles não são unidades convencionais) e lhes atribui a mesma natureza dos enunciados (natureza social, discursiva e dialógica), ao tomá-los como seus tipos históricos. (RODRIGUES, 2005, p. 163)

A autora, retomando reflexões de Voloshinov, um dos estudiosos do Círculo, sobre o processo de formação dos gêneros primários (que podem servir também

para compreender o processo de formação de gêneros em geral), sintetiza, assim, o conceito bakhtiniano de gênero:

(...) os gêneros correspondem a **situações de interação verbal típicas** (mais ou menos estabilizadas e normativas): cada gênero está vinculado a uma situação social de interação, dentro de uma esfera social; tem sua finalidade discursiva, sua própria concepção de autor e destinatário. (RODRIGUES, 2005, p. 165, grifo meu).

Ao equiparar os sentidos dos termos *texto* e *gênero*, como apontei acima, as DCEs acabam por propor que os gêneros são produções particulares, individuais – “O aperfeiçoamento da escrita se faz a partir da produção de diferentes gêneros (...)”. (PARANÁ, 2008a, p. 56). Uma vez que gêneros correspondem a situações de interação verbal típicas, não se pode propor ao aluno que produza gêneros, mas que produza textos-enunciados. Diz Bakhtin (2003, p. 262) “que evidentemente, cada enunciado particular é individual”, mas não os gêneros, produzidos pelos diferentes campos da atividade humana. Assim, o aperfeiçoamento da escrita dar-se-á por meio da produção de textos-enunciados, característicos de diferentes gêneros. Volto, agora, à questão da concepção de texto nas DCEs.

Embora ocorra, em alguns momentos das discussões das DCEs, essa confusão conceitual entre os termos *enunciado*, *texto* e *gênero*, a concepção de texto apresentada, de forma explícita, pelo documento, retoma enfaticamente as ideias bakhtinianas.

Ao considerar o conceito de letramento, também é necessário ampliar o conceito de texto, o qual envolve não apenas a formalização do discurso verbal ou não-verbal, mas o evento que abrange o *antes*, isto é, as condições de produção e elaboração; e, o *depois*, ou seja, a leitura ou a resposta ativa. Todo texto é, assim, articulação de discursos, vozes que se materializam, ato humano, é linguagem em uso efetivo. O texto ocorre em interação e, por isso mesmo, não é compreendido apenas em seus limites formais (BAKHTIN, 1999). (PARANÁ, 2008a, p. 51)

(...) um texto não é um objeto fixo num dado momento no tempo, ele lança seus sentidos no diálogo intertextual, ou seja, o texto é sempre uma atitude responsiva a outros textos, desse modo, estabelecem relações dialógicas. (PARANÁ, 2008a, p. 51).

A concepção de texto defendida pelas DCEs coloca em um mesmo nível de importância as relações internas e as relações externas de um texto para que haja textualidade – o texto-enunciado, no dizer de Rodrigues (2005). Parecem, assim, distanciarem-se as DCEs das ideias da LT (tão presentes nos PCNs) que entendem

as relações internas como constitutivas do texto, enquanto que as relações externas, embora importantes, não seriam essenciais para a construção da textualidade. Porém, as ideias da LT se apresentam bastante fortes nas DCEs, o que discuto a partir do tópico “Prática da Escrita”, página 68.

Nesse tópico, as DCEs apresentam suas considerações sobre o exercício da escrita. Retomam-se os conceitos de texto e gêneros discursivos, pautados no interacionismo bakhtiniano (sem equiparação de sentido desses conceitos, como ocorreu no tópico “Escrita”, na página 56); apontam-se encaminhamentos metodológicos para uma prática de produção textual que considera, num mesmo nível de importância, tanto os aspectos formais como as relações externas para que haja textualidade, isto é, para que o texto seja um texto. Além disso, são propostos encaminhamentos para a refacção e socialização das produções textuais. Para embasar teoricamente as discussões, as DCEs trazem as ideias de Marcuschi (2005) e Antunes (2003). Isso confere, naturalmente, um alto grau de importância a esses autores. Desse modo, seus trabalhos têm sido largamente utilizados como suporte teórico para o encaminhamento das práticas pedagógicas de produção e avaliação de texto. Como se sabe, ambos os autores fundamentam seus trabalhos na LT e isso acaba por direcionar os trabalhos com o texto na mesma perspectiva dos PCNs, criticados pelas DCEs – privilegia-se o estudo das relações internas, ficando em segundo plano o estudo das relações externas. Como já frisei anteriormente, o próprio Marcuschi ressalta a importância atual da LT no ensino-aprendizagem da língua materna no Brasil e na montagem de manuais que buscam estudar textos, e as DCEs confirmam isso.

É importante destacar aqui a constituição dos PCNs e das DCEs como gêneros: esses documentos oficiais se constituem no entrecruzamento das esferas política, acadêmica e educacional, desse modo a multiplicidade teórica e metodológica lhes é inerente. Ainda assim, as discussões empreendidas até aqui constatarem que os dois documentos apontam para uma mesma direção: propõem um ensino-aprendizagem de língua materna tendo o texto como unidade básica de ensino. No entanto, esse ensino, no mais das vezes, tem se limitado às questões formais. No que se refere à correção de textos, categorias gramaticais e categorias textuais (coesão e coerência) são, basicamente, os critérios utilizados para “julgar” o texto do aluno como “bom texto”, ou não. Mas, como diz Possenti (2002; 2009a), já se pode ir além de Charolles (2002).

CAPÍTULO II: AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM : UM LONGO CAMINHO

2.1 ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA: O CAMINHO PROPOSTO

É perceptível nas discussões teórico-metodológicas dos PCNs para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa uma noção de desenvolvimento cognitivo, apontando para uma perspectiva construtivista vigotskiana de aquisição de conhecimento¹⁴. Além disso, os PCNs deixam entrever em suas discussões que entendem que o processo de ensino-aprendizagem realiza-se numa sucessão de estágios de conhecimentos linguísticos em que o aluno, paulatinamente, atingiria o nível de leitor/escritor “competente”. Alcançaria, dessa forma, o “domínio” da linguagem, num processo de construção de conhecimento sobre ela. De acordo com os Parâmetros,

Os sujeitos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles, mediada pela interação com o outro. Não é diferente no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem. É nas práticas sociais, em situações linguisticamente significativas, que se dá a expansão da capacidade de uso da linguagem e a construção ativa de novas capacidades que possibilitam o domínio cada vez maior de diferentes padrões de fala e de escrita. (BRASIL, 1988b, p. 33-34).

Reduz-se, assim, a linguagem a um conteúdo que pode ser ensinado-aprendido. Ao definir os critérios para avaliação da aprendizagem (p. 95-98), no que se refere ao texto escrito, o documento parece conceber a língua escrita como um objeto empírico, manipulável, passível de dominação, exterior ao sujeito. Um aluno que adquire competência textual seria aquele que adquire a capacidade de manipular a língua escrita, instrumentaliza-se para por esse “objeto” em funcionamento, aprende a “apertar o botão certo”. O ensino-aprendizagem da língua materna seria, como prática pedagógica, resultante da articulação de três variáveis.

O primeiro elemento dessa tríade – o aluno – é o sujeito da ação de aprender, aquele que age com e sobre o objeto de conhecimento. O segundo elemento – o objeto de conhecimento – são os conhecimentos discursivo-textuais e linguísticos implicados nas práticas sociais de

¹⁴ Digo perceptível porque não há citações das idéias do referido autor nem seu nome consta nas referências dos PCNs Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental Língua Portuguesa (1998b). Isso ocorre somente nos PCNs Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental Introdução (1998a).

linguagem. O terceiro elemento da tríade é a prática educacional do professor e da escola que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento. (BRASIL, 1988b, p. 22).

As DCEs apresentam críticas aos PCNs, como aponto no capítulo anterior, por entenderem que os PCNs tomam o texto como unidade básica de ensino, buscam fundamentação teórico-metodológica nas ideias bakhtinianas, mas delas se afastam quando propõem um ensino-aprendizado calcado em modelos, o que privilegiaria um ensino-aprendizado da superfície do texto. Porém, as DCEs assemelham-se aos Parâmetros quando, em suas discussões sobre ensino-aprendizagem de língua portuguesa, também deixam entrever uma noção de desenvolvimento cognitivo que remete a uma perspectiva construtivista vigotskiana de aquisição do conhecimento.

(...) os professores de Língua Portuguesa e Literatura têm o papel de promover o amadurecimento do domínio discursivo da oralidade, da leitura e da escrita, (...). (PARANÁ, 2008a, p. 64)

Essa noção de desenvolvimento cognitivo também é apontada por Saleh (2012) quando discute a concepção de linguagem, currículo e ensino e aprendizagem nas DCEs e como essas concepções se articulam nas Diretrizes.

Do ponto de vista do processo de ensino e aprendizagem, o documento assume que o sujeito se constitui nas relações sociais e entende que a seleção dos conteúdos específicos a serem trabalhados pelo professor, a quem cabe mediar a construção pelo aluno do conhecimento sobre a linguagem, deve ser norteada pelos conhecimentos prévios e pelo grau de desenvolvimento cognitivo e linguístico dos alunos, o que, em linhas gerais, é compatível com a perspectiva construtivista de aquisição do conhecimento. (SALEH, 2012, p. 252).

Os dois documentos propõem, portanto, um ensino-aprendizagem de língua materna em que o aluno chegará a ser um leitor/escritor competente à medida que avance nos estágios de conhecimentos linguísticos, com a mediação do professor/escola. Subentende-se, dessa forma, que haveria um acúmulo de conhecimentos linguísticos, eliminando-se gradativamente a possibilidade de “erros” ao se usar a língua.

Essa perspectiva de ensino-aprendizagem, via de regra, posiciona-se de forma a comparar a escrita do aluno à escrita da norma culta, baseando-se, muitas vezes, em objetivos de análise formulados, principalmente, pela linguística textual.

Pretende-se, com isso, detectar o que falta para que o aluno atinja o estágio de leitor/escritor competente. Porém, no que se refere ao 6º ano do EF, penso ser importante, para que o processo de ensino-aprendizagem se realizasse com mais qualidade, que fossem consideradas na escola ideias que advêm de estudos sobre aquisição da linguagem: o professor como intérprete da escrita do aluno, uma vez que ele (o professor) é instância constituída da língua escrita – o *Outro*, vértice circunstancial da estrutura *Outro*, língua, sujeito. Nessa estrutura, ocorreriam mudanças de posição, sem superação de uma pela outra, da criança em sua relação com a linguagem: ora a criança estaria em posição de ser falada pelo Outro, ora seria dominada pelo funcionamento da língua, ora ocuparia posição dominante na relação sujeito-linguagem. Essas são ideias de De Lemos (2002) sobre aquisição da linguagem – “(...) campo de reflexão sobre a mudança por que passa a criança do estado em que ainda não fala para a posição de falante da sua língua materna.” (SALEH, 2000, p. 18). Ideias que discuto a seguir.

2.2 UM OUTRO CAMINHO: UMA TEORIA “TUPINIQUIM”

Os trabalhos de De Lemos sobre aquisição de linguagem, de grande valor acadêmico, passam ao longe, muito ao longe, da escola, da sala de aula. Tais trabalhos não foram chamados a compor a base teórica dos documentos oficiais que orientam o trabalho pedagógico na disciplina de Língua Portuguesa. No caso dos Parâmetros, pode-se justificar a ausência das ideias de De Lemos pelo fato de que suas reflexões sobre aquisição de linguagem, quando da elaboração do documento, ainda se encontravam, de certa forma, no início. Não é o caso das DCEs, cuja versão final data de 2008. A esse tempo, De Lemos já havia construído o que ousou chamar de uma teoria “tupiniquim”¹⁵ sobre aquisição de linguagem. Essa teoria, em sua versão mais recente, contrapõe-se a uma noção de desenvolvimento cognitivo no processo de aquisição da linguagem. Talvez seja esta a razão de a teoria ter sido silenciada ao serem os documentos oficiais elaborados. E o que diz essa teoria?

¹⁵ A professora Claudia Thereza Guimarães de Lemos fundou em 1977, na Unicamp, o *Projeto de Aquisição de Linguagem*. Sob sua coordenação, uma equipe de pesquisadoras desenvolveu trabalhos consistentes sobre a fala da criança. Em texto de homenagem, Castro (2005) destaca a relevância dos estudos de De Lemos sobre aquisição de linguagem, relatando, ainda que brevemente, os caminhos teóricos percorridos pela pesquisadora.

Não cabe, aqui, retomar todo o percurso teórico feito pela pesquisadora. Essa trajetória pode ser acompanhada em texto produzido pela própria De Lemos, numa visão crítica sobre seu trabalho (“Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação”, 2002). Também em Saleh (2000), há uma retomada detalhada dos caminhos percorridos pela teoria. Pretendo centrar-me nas discussões efetuadas a partir de 1992, quando há uma mudança significativa na concepção de interacionismo proposta por De Lemos: o papel da interação já não está mais centrado na relação com o outro tomado empiricamente, o Outro passa a ser concebido como discurso ou instância de funcionamento da língua constituída (SALEH, 2000, p. 37). Importante salientar que, em estudos anteriores a essa data – 1992, a teoria apoiava-se em idéias desenvolvimentistas na tentativa de explicar as mudanças na fala inicial da criança. De Lemos (2002) reflete sobre isso, retomando o parágrafo final¹⁶ de De Lemos (1982).

Esse parágrafo diz menos do dilema da aquisição de linguagem que de minha impossibilidade de dar reconhecimento à função do outro e, ao mesmo tempo, à língua/linguagem enquanto Outro. Daí o meu apelo ao sujeito “ativo” da psicologia, situado entre o piagetiano e vygotskiano, para o qual o outro, mundo e linguagem se dão como objetos a serem “construídos”. (DE LEMOS, 2002, p. 50).

2.2.1 CRÍTICA E PROPOSTA DE DE LEMOS

De acordo com De Lemos (2006), a área da Aquisição da Linguagem configura-se como um espaço em que se pode submeter a uma crítica radical a noção de desenvolvimento. Isso tanto por questões teóricas referentes à possibilidade de concepção da linguagem como objeto de conhecimento quanto pelos problemas postos pela mudança na fala da criança. Segundo a autora,

O desenvolvimento linguístico tem sido definido como processo de *aprendizagem*, ou de *construção* de conhecimento, necessário para que a criança venha a ser falante nativo de uma língua particular destinada a ser sua “língua materna”. Segundo essa definição a linguagem é necessariamente assumida como *objeto* que pode ser parcelado ou cujas propriedades podem ser acessadas por uma série ordenada de processos reorganizacionais. (DE LEMOS, 2006, p. 21).

¹⁶ “Ainda que incompletas, essas considerações finais me levam a concluir que é através da linguagem enquanto *Ação sobre o Outro* (ou procedimento comunicativo) e enquanto *Ação sobre o Mundo* (ou procedimento cognitivo) que a criança constrói a linguagem enquanto *Objeto* sobre o qual vai poder operar.” (De Lemos, 1982, p. 13).

No entanto, aponta a pesquisadora que a linguagem “não se ajusta nesse quadro”, existindo razões para sustentar essa hipótese.

Ainda que seus chamados componentes (sintático, semântico e fonológico – heterogêneos como são) possam ser considerados isoladamente para efeito de descrição, essa metodologia só pode ser aplicada a entidades cujo estatuto (enquanto entidades linguísticas) é dependente das propriedades de outros componentes. (DE LEMOS, 2006, p. 21).

É a interdependência das propriedades desses componentes da linguagem (sintático, semântico, fonológico) que não permite descrevê-los isoladamente. Assim, ao se tentar descrever a fala da criança tendo como objetivo estabelecer estágios de desenvolvimento ou de conhecimento, não foi possível a transformação de teorias linguísticas em instrumentais descritivos. Quando se trata de atribuir estatuto linguístico às produções iniciais da criança, o problema torna-se ainda maior. (DE LEMOS, 2006, p. 22). Lembra, além disso, a autora que a tarefa da Aquisição da Linguagem “não é descrever a língua ou a fala da criança, e sim descrever e interpretar a relação da criança com a língua a partir de sua fala.” (DE LEMOS, 1995, p. 16). Para isso, De Lemos propõe o que Saleh (2000)¹⁷ chama de “um conceito radical de interação: o outro enquanto instância de funcionamento da linguagem”.

Nesse momento de seus estudos, De Lemos (1995, 1998, 1999, 2002, 2006) assume um posicionamento teórico que lhe permite contrapor-se à noção de desenvolvimento na interpretação do processo de aquisição da linguagem. Para a autora, as mudanças que ocorrem na fala da criança não podem ser entendidas como resultado de um crescente desenvolvimento ou como construção de conhecimento. Ao avançar em sua proposta, a autora entende que

É a linguagem, ou melhor, *le langage* – e nela está incluído o outro enquanto semelhante e, na sua diferença, enquanto “outro” – que precede e determina a transição da criança do estado de *infans* para o de falante. Em outras palavras, a criança é capturada por *le langage*, atravessada e significada como é pela *parole* do outro, matriz de sua identificação como semelhante – e membro da comunidade linguística e cultural – e como dessemelhante, referido a uma subjetividade figurada como individual. (DE LEMOS, 2006, p. 27).

¹⁷ Conferir Saleh (2000) para uma visão bastante detalhada desse momento, além dos outros, da constituição teórica da proposta de De Lemos.

Assim, é a fala do outro (*a parole*) – no caso da criança que começa a falar, um Outro em função materna – que instancia a língua (*la langue*) enquanto funcionamento sistêmico, desfazendo e refazendo estruturas e sentidos. Desse modo,

(...) a trajetória da criança por *le langage* não é concebível como dirigida nem a um estado final de conhecimento linguístico, nem a uma posição subjetiva vista como mero produto dos processos de identificação associáveis à fala do outro. (DE LEMOS, 2006, p. 27).

Nesse sentido, o processo de aquisição da linguagem passa a ser entendido como um

processo de subjetivação configurado por mudanças de posição da criança numa estrutura em que *la langue* e *a parole* do outro, em seu sentido pleno, estão indissociavelmente relacionados a um corpo pulsional, i. e., à criança como corpo cuja atividade demanda interpretação. (DE LEMOS, 2006, p. 28).

Em decorrência desses estudos, De Lemos (2002, 2006) propõe que “as mudanças que qualificam a trajetória da criança de *infans* a sujeito-falante são mudanças de posição relativamente à fala do outro, à língua e, em consequência, em relação à sua própria fala”. (DE LEMOS, 2002, p. 56). Essa mudança de posição da criança em sua relação com a linguagem é definida pela autora como mudança de posição em uma estrutura, na qual coexistem, sem que haja superação de uma pela outra, três posições: na primeira posição, manifesta-se a dominância da fala do outro; na segunda posição, a dominância é do funcionamento da língua; na terceira posição, a dominância é da relação do sujeito com sua própria fala. (DE LEMOS, 2002, p. 56). Tais mudanças, assim como a linguagem em seu estado nascente na fala da criança, poderiam ser apreendidas por meio de dois processos: os processos metafóricos e metonímicos.

Os chamados processos metafóricos e metonímicos têm sua gênese na reinterpretação por Jakobson (1973) das relações associativas e relações sintagmáticas de Saussure (2012). Jakobson reinterpreta-as a partir da metáfora e da metonímia, figuras de linguagem, entendidas como uma “expressão mais condensada” do desenvolvimento de um discurso. O processo metafórico define-se pela substituição, em uma estrutura, de um termo pelo outro. Já o processo metonímico define-se pela combinação ou contiguidade na relação de um termo a

outro. Esses processos, “ao serem nomeados como “metafóricos” e “metonímicos”, remetiam ao efeito da substituição e da combinação/contiguidade, isto é, à produção de um terceiro.” (DE LEMOS, 2002, p. 51-52).

A fim de explicitar o funcionamento, proposto por De Lemos, das três posições ocupadas pela criança em sua relação com a linguagem, apresento na sequência diálogos entre adulto e criança analisados pela própria autora (DE LEMOS, 2000, 2006).

Como representativo da posição estrutural em que o polo de dominância é a fala do outro – primeira posição – a autora toma o *episódio* (i) para análise.

(i) (A criança traz uma revista para a mãe)
 M.: ó nenê/o auau
 Mãe: Auau? Vamo achá o auau? Ó, a moça tá **tomando banho**.
 M.: **ava? eva?**
 Mãe: É. Tá **lavando** o cabelo. Acho que essa revista não tem **auau** nenhum.
 M. **auau**.
 Mãe: Só tem moça, carro, **telefone**.
 M.: **Alô?**
 Mãe: Alô, quem fala? É a Mariana?
 (Mariana 1: 2,15) (DE LEMOS, 2006, p. 28).

Em suas observações sobre esse episódio, De Lemos aponta que o primeiro enunciado da criança remete a eventos anteriores de leitura de histórias. O enunciado apoia-se em situações externas, isto é, em outras cenas, outros episódios semelhantes. A continuidade da “conversa” evidencia que há uma dominância de processos de identificação da criança com o *Outro*, no caso a mãe, tornando visível o funcionamento da língua. Diferentemente do primeiro enunciado, o segundo enunciado da criança bem como o quarto apresentam relações intratextos, isto é, relações entre constituintes do enunciado precedente da mãe e constituintes de textos dirigidos à criança em situações anteriores. No que diz respeito a aspectos subjetivos dessa posição estrutural, a autora entende que estes

podem ser reconhecidos tanto na identificação da criança com a fala da mãe, incorporada por ela, quanto na não coincidência entre os significados de seus enunciados. Em outras palavras, “semelhança” e “diferença” são faces alternativas de uma subjetividade emergente. (DE LEMOS, 2006, p. 29).

Para discutir o que seria a segunda posição, posição cujo polo dominante é a língua¹⁸, o seu funcionamento, a linguista analisa o diálogo entre uma criança americana e a pesquisadora Ursula Bellugi: o *episódio* (ii).

Me: I thought you said you had a watch.

Adam: I do have one. (with offended dignity). What do you think I am, **a no boy with no watch?**

Me: What kind a boy?

Adam: (Enunciating it very clearly) **A no boy with a no watch.**(BELLUGI *in* KESSEL, 1982, p. 55 *in* DE LEMOS, 2006, p. 29)¹⁹.

De acordo com De Lemos, as estruturas *no boy* e *no watch* no episódio acima mostram como estruturas manifestas acabam por deixar entrever estruturas latentes às quais estão relacionadas, como por exemplo, *nobody* e *nothing*. Os erros apontam para uma dominância do funcionamento da língua nessa posição. Tais erros, mesmo sendo ligados a diálogos prévios, não podem ser tomados como “enunciado do outro”. As relações entre frases e textos são evidenciadas sob a forma de estruturas linguísticas. A autora chama a atenção para o fato de que, nessa posição, “o erro traz à tona redes de relações entre cadeias, relações estas não mais desencadeadas apenas por estados de coisas no mundo ou por significantes do outro, mas por significantes que circulam na própria fala da criança” (DE LEMOS, 2000, p. 64). A fala do outro, diferentemente da primeira posição, tem, na segunda posição, outro estatuto uma vez que não há coincidência entre a fala da criança e a do adulto. Outro ponto importante a ser observado é a questão da impermeabilidade da criança em relação a seus erros: a criança não reconhece/escuta, mesmo sendo questionada por um adulto, seu erro, não “vê” no enunciado do outro a diferença em relação a seu próprio enunciado. Sobre o processo de subjetivação da criança no *episódio* (ii), no entender de De Lemos, ao declarar enfaticamente que tem um relógio (embora não tenha), a criança, muito

¹⁸ “Na literatura sobre processos organizacionais (cf. Bowerman, 1982; Peters, 1983, e outros), ele corresponderia à fase de erros que se segue a uma fase de uso correto, mas que não advém do conhecimento, e que é seguida de uma fase de uso correto que se assenta sobre um conhecimento já adquirido.” (DE LEMOS, 2006, p. 29).

¹⁹ “Eu: Acho que você me disse que tinha um relógio.

Adam: Eu tenho mesmo um (com expressão de dignidade ofendida). O que você pensa que eu sou, um não menino **com não relógio** (sem relógio?)

Eu: Que tipo de menino?

Adam: (Pronunciando com clareza) Um não menino com não relógio (sem relógio).” (DE LEMOS, 2006, p. 29, tradução da autora).

mais do que querer fazer crer que possui um objeto, afirma-se como um menino.

É na terceira posição, segundo De Lemos (2000), que pode ser visualizada uma mudança de posição da criança enquanto sujeito falante, em relação ao outro e à língua. Nessa posição, o polo de dominância é o sujeito falante²⁰. O *episódio* (iii), na sequência, configura-se como representativo dessa terceira posição, servindo à autora para análise. Nesse episódio, uma amiga da mãe (T.) da criança (V.) desenhou no chão um jogo de amarelinha com um quadro a menos, para (V.) e a mãe brincarem.

V.: **Quase que** você não fez a amarelinha.

T.: O que, Verrô?

V.: **Faz tempo que** você não fez a amarelinha sua.

T.: O que, Verrô? Eu não entendi.

V.: **Está faltando** quadro na amarelinha sua.

(Verônica 4: 0.8) (DE LEMOS, 2006, p. 30).

O primeiro enunciado de (V.) apresenta um erro que causa estranhamento em (T.). Esse estranhamento do interlocutor é reconhecido pela criança, desencadeando tentativas de correção/reformulação. As sucessivas substituições que a criança faz até “encontrar” a estrutura linguística adequada revelam o processo subjacente ao reconhecimento dos erros. Ao reconhecer o erro, a criança reconhece que há uma diferença de sentidos entre as expressões que utilizou bem como reconhece restrições sintáticas e textuais que operam no nível sintagmático. “Portanto, muito mais relevante do que a correção do erro pela criança é, no que concerne o entendimento da terceira posição, sua possibilidade de reconhecer a diferença que separa essas três expressões, ainda que elas guardem entre si relações de semelhança” (DE LEMOS, 2000, p. 69). Além disso, ao interpretar o enunciado do adulto como um pedido de esclarecimento/correção, a criança deixa entrever um aspecto importante do processo de identificação: a criança percebe que seu enunciado produz/provoca uma reação em seu interlocutor, reconhecendo a sua (do interlocutor) alteridade. Ressalta a autora que

²⁰ “Na literatura sobre as chamadas habilidades metalinguísticas, essa posição corresponde à fase em que a criança é capaz tanto de reconhecer quanto de corrigir erros e, também, de reformular seus enunciados mais longos.” (DE LEMOS, 2000, p. 30).

Embora esse reconhecimento seja um aspecto crucial do processo de subjetivação e característico da segunda²¹ posição, ele não pode ser tomado como representativo de um sujeito em controle de si mesmo. Ao contrário, o reconhecimento do erro também aponta para a não coincidência entre o que a criança disse e o que a criança escuta como erro em seu próprio enunciado. Desse modo, afirmar que o polo dominante na terceira posição, representada aqui pelo enunciado (iii), significa conceber o sujeito-falante como dividido entre duas instâncias subjetivas não coincidentes: a daquele que fala e a daquele que escuta seu próprio enunciado como fala de um outro. Em outras palavras, a “subjetividade” implicada em meu trabalho é aquela introduzida pela Psicanálise. (DE LEMOS, 2006, p. 30-31).

Sobre questionamentos que possa haver em relação ao fato de que as três posições que apresentou possam dar a entender que são ordenadas cronologicamente, a autora ressalta que a mudança de uma para outra não implica desenvolvimento.

De fato, qualificar a “mudança” como sendo “estrutural” é incompatível com visões da criança como uma entidade independente que passa sucessivamente por estados ordenados de conhecimento. Além do mais, nenhuma das relações estruturais discutidas neste trabalho deixa de comparecer na fala adulta, que está longe de se manter homogênea através de diferentes tipos de discurso e de situações. Assim, dizer que relações estruturais estão submetidas a um processo de obliteração não quer dizer que elas tenham sido apagadas. Obliteração deve ser entendida como “eclipse”: a lua permanece visível mesmo sob a sombra da terra. (DE LEMOS, 2006, p. 31).

Tanto os PCNs quanto as DCEs adotam uma perspectiva cognitivo-desenvolvimentista para o ensino-aprendizagem da língua materna. Além disso, subentende-se da leitura desses documentos que o ensino-aprendizagem ocorreria em estágios num processo contínuo de agregação de mais e mais conhecimento: o aluno chegaria a ser um leitor/escritor competente uma vez que superou, passo a passo, os diferentes estágios, adquirindo em cada um deles, maior conhecimento linguístico. Isso seria feito tendo o professor/escola como mediador do processo de ensino-aprendizagem e a língua como objeto de ensino – num processo de interação entre professor/escola e aluno, este alcançaria o domínio da linguagem escrita. Esse posicionamento teórico, segundo De Lemos (1999) nega “o próprio conceito de língua do qual parte a teoria linguística, o qual não é da ordem do parcelável, nem permite a concepção de estágios e muito menos uma ordenação cronológica em termos de uma complexidade crescente” (DE LEMOS, 1999, p. 14).

²¹ Leia-se “terceira posição”.

A proposta da autora parece-me, portanto, bastante adequada para pensar/direcionar o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, melhor dizendo, o processo de aquisição da linguagem escrita no 6º ano do EF e, conseqüentemente, a avaliação dos textos produzidos por alunos desse ano escolar. O ponto de vista teórico de De Lemos entende, também, que a aquisição da linguagem se dá por meio da interação. Esse processo, no entanto, concretiza-se na relação da criança com a linguagem. Como observa Saleh (2000), há uma radicalização no conceito de interação em De Lemos: o Outro não é mediador da linguagem, o Outro é a instância de funcionamento da linguagem. O Outro é aquele que já foi capturado pela linguagem e que, por isso, compõe a rede linguística que, em sua inteireza capturará a criança. Essa captura mostra-se nas mudanças de posição da criança em sua relação com a linguagem, mudanças de posição na estrutura Outro-língua-sujeito, e não em estágios de ensino-aprendizagem.

A indagação que se faz necessária neste momento, uma vez que este trabalho é voltado para a escrita, é em que medida as ideias de De Lemos sobre aquisição da linguagem seriam aqui proveitosas. É o que pretendo discutir na sequência.

2.2.2 A AQUISIÇÃO DA ESCRITA E AS IDEIAS DE DE LEMOS

Em De Lemos (1998), a pesquisadora reflete sobre questões de aquisição da escrita, tomando para isso seus estudos sobre aquisição da linguagem oral, que discuto, em parte, no tópico anterior. Suas reflexões incidem especialmente sobre a escrita inicial da criança – a alfabetização. Não é o caso deste trabalho, já que a pretensão é analisar textos de opinião escritos por alunos de 6º ano. Ainda assim, como procurarei mostrar, tais reflexões mostram-se bastante produtivas para discutir situações pertinentes à escrita de alunos que estão, digamos, na metade do EF.

Um ponto discutido por De Lemos (1998) é o fato de que a transformação operada em nós pelo simbólico – a escrita – tem caráter irreversível.

Uma vez transformados em alguém que pode ler ou escrever não é possível subtrairmo-nos a seu efeito, nem concebermos qual é a relação que aquele que não sabe ler tem com esses sinais que, para nós, apresentam-se como transparentes. Ou ainda, não podemos mais recuperar a opacidade com que esses sinais antes se apresentavam também para nós. (DE LEMOS, 1998, p. 17).

Essa suposição da transparência da escrita, de acordo com a autora, explicaria em parte os limites do alfabetizado-professor para atribuir algum sentido ao que escreve o alfabetizando. Isso impediria o alfabetizado de “ler” os sinais – orais ou gráficos – deixados pelo alfabetizando, sinais característicos de seu momento particular de relação com a escrita. Penso que essa suposição da transparência da escrita tende a recrudescer conforme avançam os anos escolares. Isso se deve provavelmente, entre outros fatores, à naturalização do processo de desenvolvimento com que a escola trabalha: uma vez que a criança encontra-se em determinado estágio (ano escolar) torna-se inconcebível que ela não apresente uma escrita adequada a esse estágio. Desvios, erros são entendidos como provas de que a criança não deveria estar onde está, ela encontra-se em estágio menos avançado de desenvolvimento. Em suma, ela encontra-se no lugar errado. Do ponto de vista de De Lemos (1998), tais desvios, erros seriam indícios da posição da criança em relação à linguagem escrita, de modo similar ao que ocorre na aquisição da linguagem oral, evidenciando um processo de subjetivação.

Ao tratar a aquisição da escrita, assim como a aquisição de linguagem em geral, como transformação ou mudança que se opera através do funcionamento simbólico, o que tenho em mente é sujeito e objeto (para um sujeito) como efeitos desse funcionamento. Isso significa que não se parte da interação sujeito-e-objeto, mas da linguagem. Isso significa que não se chega a um sujeito que se apropria de um objeto a um certo ponto de seu percurso, que faz dele um conhecimento, um saber estável que o esgota. A cada ato/acontecimento²² de leitura/escrita pode-se refazer essa relação nesse funcionamento. (DE LEMOS, 1998, p. 21).

Esse posicionamento de De Lemos em relação à aquisição da escrita em muito tranquilizaria professores e alunos. Diante dos desvios e erros destes, aqueles entendem que sua metodologia de ensino-aprendizagem fracassou, não foram mediadores competentes, seus alunos não mudaram de estágio, não adquiriram conhecimento linguístico para que isso ocorresse. Por outro lado, o aluno que “não acompanha a turma” sofre, involuntário ou não, um processo de exclusão, na escola e na sociedade: sua escrita não se apresenta em acordo com o estágio em que está, ele encontra-se aquém das expectativas. Deixa-se de considerar seu “momento particular de sua particular relação com a escrita” (DE LEMOS, 1998, p. 17). Deixa-

²² A autora, em nota de rodapé, explica que dá ao termo “acontecimento” o sentido que lhe dá Pêcheux (1990). Lembra, ainda, que por meio dele recupera e reformula afirmação feita em (1982, p. 136): “a linguagem [é um] objeto que se refaz a cada instância de seu uso”. (DE LEMOS, 1998, p. 21).

se de considerar sua trajetória de constituição como sujeito escrevente, suas mudanças de posição em sua relação com a língua escrita. Diante dessa problemática, seria importante refletir sobre o papel do Outro da/na aquisição da escrita.

Em relação à alfabetização, De Lemos (1998) observa que para distinguir o Outro da/na aquisição da escrita seria necessário começar pelas práticas orais nas quais o texto escrito é significado, passando a fazer sentido para a criança: “assim como os fragmentos da fala do adulto retornam na fala da criança como significantes da situação discursiva instaurada pelo texto-discurso do adulto, aspectos gráficos de textos escritos se repõem na escrita inicial da criança” (DE LEMOS, 1998, p. 28). Segundo a autora, em decorrência dessas práticas orais que significam textos escritos, fragmentos de escrita entrariam em relação com outros fragmentos de escrita e seriam ressignificados, dando-se a perceber para o alfabetizando em outros de seus aspectos gráficos. Assim,

Nesse processo de ressignificação que incidiria fundamentalmente sobre cadeias de textos-discursos e não sobre unidades como palavras e sílabas, letras e fonemas – produtos desses processos –, o papel do outro seria, como na aquisição da linguagem oral, o de intérprete. Lendo para a criança, interrogando a criança sobre o sentido do que “escreveu”, escrevendo para a criança ler, o alfabetizado, como outro que se oferece ao mesmo tempo como semelhante e como diferente, insere-a no movimento linguístico-discursivo da escrita. (DE LEMOS, 1998, p. 29).

Penso que esse papel do Outro apontado pela autora no início da aquisição da escrita deveria ser observado durante todo o EF, de maneira especial no 6º ano, pois esse ano representa um marco de profundas mudanças na vida escolar do pré-adolescente²³. A escola subentende que se o aluno chegou ao 6º ano ele “domina” o uso da escrita, a suposição da transparência da escrita atinge um grau bastante elevado nesse momento, colocando-se como impedimento à captura da criança pela escrita. Da última citação de De Lemos, aponto ainda o fato de ela falar em inserção da criança no movimento linguístico-discursivo da escrita e não em ensino-aprendizagem. Esse modo, descrito pela autora, de ser/agir do Outro em seu papel de intérprete da língua escrita para a criança pode criar a ilusão de que há aí um processo de ensino-aprendizagem, o que, na verdade, não ocorre. O que ocorre é a inserção da criança em práticas linguísticas, historicamente determinadas, é a

²³ Sobre esse assunto, faço uma breve reflexão em Mendes (2007).

captura da criança pela realização escrita da linguagem. Ainda sobre a questão do Outro, é importante frisar que essa noção toma contornos mais abrangentes na aquisição da escrita. Para explicitar melhor essa idéia, tomo de empréstimo a explanação de Capristano (2007). De acordo com a autora, quando se refere ao *Outro* como instância representativa da linguagem (e da escrita em particular)

(...) não é ao *outro em si*, em sua dimensão física e empírica, que me refiro, mas sim ao *outro* entendido como instância de representação do funcionamento tido como convencional da linguagem em sua modalidade escrita e visto a partir das representações – *imagens*, no sentido atribuído a esse termo por Pêcheux (1990) – que o sujeito escrevente faz sobre ele. Acrescento, baseada em Authier-Revuz (1990), que a noção de outro (...) considera que o *outro* pode ser entendido como uma *outra* língua, um *outro* registro discursivo, um *outro* discurso, uma *outra* modalidade de consideração de sentido, um *outro* enunciado etc. Com essas afirmações, pretendo dar destaque para o fato de que as menções à “escrita do outro” são, mais propriamente, menções a um “outro lugar de escrita”. (CAPRISTANO, 2007, p. 81, grifos da autora).

O que é Capristano para mim neste momento da discussão, senão um *Outro*, instância de pura linguagem escrita com a qual me relaciono?

2.3 A PARTIR DO OLHAR DE DE LEMOS: ESTUDOS SOBRE A AQUISIÇÃO DA ESCRITA

Vários estudos sobre a aquisição da escrita já foram realizados valendo-se das ideias de De Lemos. Destaco, aqui, de forma breve, os trabalhos de Capristano (2007); Saleh (2000); Campos (2005a), que fizeram uso dessa base teórica, embora não apenas. Os estudos realizados pelas autoras apresentam temáticas bastante diferentes entre si: Capristano centra suas análises no modo como as crianças segmentam seus enunciados escritos, delimitando-os por espaços em branco; Saleh, nas narrativas infantis escritas em termos de relato e ficção, fora de uma perspectiva que atrela o relato à fidelidade ao vivido e a ficção à imaginação; Campos, no funcionamento da argumentação na escrita infantil. Eleger esses trabalhos para serem aqui apresentados tem por objetivo refletir sobre como as ideias de De Lemos poderiam colaborar, em sala de aula, para uma melhor compreensão da aquisição da escrita e assim propiciar um deslocamento no modo de olhar/avaliar o texto produzido pelo aluno: sobrepôr à idéia de desenvolvimento, acúmulo de conhecimento a idéia de aquisição da escrita como mudanças de posição do sujeito em relação à sua escrita, num processo de subjetivação.

2.3.1 NÃO É COM O DEDINHO QUE SE SEPARAM AS PALAVRAS

Capristano (2007), em uma análise longitudinal dos enunciados de duas crianças (Tiago e Vinicius), produzidos durante o curso da 1ª à 4ª série do EF, busca interpretar a trajetória da criança rumo à palavra escrita convencional. A autora busca entender como as segmentações escritas realizadas pela criança se modificam ao longo do tempo. Com seus estudos, pretende mostrar, em relação ao modo como as crianças segmentam seus enunciados, que as mudanças ocorridas são marcadas pela flutuação e pela não linearidade. Pretende, ainda, demonstrar que essa flutuação e essa não linearidade podem ser interpretadas “como indícios privilegiados de movimentos de subjetivação que, por sua vez, determinam a existência mesma dos enunciados escritos infantis” (CAPRISTANO, 2007, p. 160). Para isso, toma a escrita como “uma modalidade da linguagem, uma forma de enunciação que se constitui ao mesmo tempo como prática social e fato linguístico, e não meramente como código ou como representação da fala” (CAPRISTANO, 2007, p. 33). Apoiando-se em (CORRÊA, 1998), recusa

uma visão puramente formal da escrita – que concebe a escrita como um produto acabado, com ênfase em seu papel instrumental de registro – para tratá-la como um tipo particular de enunciação: a escrita em seu processo de produção, com ênfase na relação sujeito/linguagem (CORRÊA, 1998, p. 171-172 *apud* CAPRISTANO, 2007, p. 33).

Recusa, também, que o processo de aquisição da escrita possa se dar em “uma linha única e direta na qual tenha algo como uma continuidade clara de formas, ou ainda, acúmulos graduais de pequenas mudanças e uma conversão gradual de uma forma em outra” (CAPRISTANO, 2007, p. 165). E por essa mesma razão, considera não ser possível associar

o processo de aquisição da escrita à ideia de *desenvolvimento* – entendido como a diferença entre um estado inicial zero e um estado final, concluso – ou, ainda, à ideia de *construção de um conhecimento* – principalmente, se esta construção for entendida meramente como acúmulo, gradual ou não, de informações sobre a estrutura e o funcionamento da escrita. (CAPRISTANO, 2007, p. 165).

Essa tomada de posição leva a autora, para realizar suas análises, a adotar as ideias de De Lemos sobre a aquisição da linguagem oral (mudanças de posição da criança em sua relação com a linguagem e conseqüente processo de subjetivação),

observando os estudos de um grupo de autores que também têm seus trabalhos respaldados no aporte teórico desenvolvido por De Lemos – Mota (1995), Saleh (2000), Bernardes (2002, 2005), Bosco (2005a, 2005b) e Campos (2005). Assim, entende Capristano que a linguagem, do modo como se apresenta nas práticas orais e letradas (heterogeneamente constituída) oferece, por sua própria natureza, um universo de possibilidades enunciativas latentes. É nesse universo que as mudanças na trajetória da criança em direção à palavra escrita convencional ocorreriam. Essas mudanças, de acordo com a pesquisadora, podem ser visualizadas pela flutuação que perpassa a segmentação gráfica na escrita das crianças, caracterizando-a. A flutuação seria indício das diferentes maneiras pelas quais as crianças são capturadas pelo funcionamento convencional da linguagem em sua modalidade escrita. A autora apresenta três movimentos de linguagem empreendidos pela criança em que a flutuação pode ser observada. Esses três movimentos são uma clara alusão às três posições da criança em sua relação com a linguagem propostas por De Lemos.

O primeiro movimento – que entendo como sendo a primeira posição de De Lemos – seria aquele em que ocorre “a flutuação entre uma escrita aparentemente convencional e uma escrita refratária à interpretação”. Nesse movimento, pode-se observar que há um contraste entre partes do enunciado infantil em total acordo com as convenções escritas, no que se refere à segmentação gráfica, e trechos que se fecham a uma interpretação, espaços (e unidades) que não podem ser considerados como “corretos”, nem mesmo “incorretos”. Segundo a autora, esse movimento é resultado de seleções e combinações que já não podem ser pensados por nós, indivíduos imersos no funcionamento convencional da escrita.

Nos enunciados em que esse tipo de movimento comparece de forma predominante, só é possível presumir uma ordem para os fragmentos que neles comparecem da escrita do outro – entendido aqui, conforme afirmei anteriormente, não como o interlocutor empírico, mas como instância de representação do funcionamento convencional da linguagem em sua modalidade escrita. (CAPRISTANO, 2007, p. 86-87).

“A flutuação entre “acertos” e “erros” que incidem sobre possibilidades da linguagem” seria o segundo movimento – segunda posição de De Lemos. Esse movimento é marcado por seleções e arranjos (concatenações) que são mobilizados pelo/no sujeito, oriundos da possibilidade de equívoco, sempre aberta, a que a

língua está sujeita. Ele também é pontuado por segmentações não convencionais nos enunciados das crianças, efeito de mudança na maneira como são capturadas pelo funcionamento da linguagem na modalidade escrita. Os caminhos escolhidos pela criança, dentre outros não escolhidos, seriam marcas de sua presença na escrita e de sua relação particular com a linguagem. Resulta, pois, esse movimento de

seleções, combinações que podem ser recuperadas pelo leitor/pesquisador. Essas seleções e combinações que caracterizam esse movimento não são, entretanto, estáticas (...). Há oscilação no modo como são feitas as seleções e distribuições daquilo que presumivelmente a criança percebeu, por alguma razão, como unidade. (CAPRISTANO, 2007, p. 110-111).

A autora apresenta como terceiro movimento “a flutuação evidenciada pela presença de marcas de correção”, que pode ser equiparado à terceira posição, proposta por De Lemos, da criança na língua. Essas marcas seriam indícios de operações de reelaboração e se constituiriam por apagamentos, inserções, escritas sobrepostas, entre outros. Seriam indícios de uma micro-história que podem permitir a visualização das relações que se estabelecem, no decorrer do processo da aquisição da escrita, entre o sujeito e a linguagem. Essas marcas podem ser entendidas como evidência de um outro movimento da criança na linguagem: seu deslocamento em relação à sua própria escrita e à escrita do *Outro*. Uma diferença desse movimento em relação aos dois anteriormente apresentados estaria no tipo de relação estabelecida entre o sujeito escrevente, a escrita e o *Outro*: o aparecimento das marcas de correção revela que o sujeito escrevente reconhece uma disparidade entre a sua escrita e aquela que ele entende como convencional – a escrita do *Outro*. Ao fazer a sua escolha, porém, nem sempre a criança opta pela forma que seria considerada a correta. Capristano aponta, ainda, que a ausência de marcas não configuraria a ausência desse terceiro movimento: a criança pode hesitar no momento de escrever sem, entretanto, deixar marcas. Por outro lado, pode haver marcas de correção que não possam ser interpretadas, pelas mais diferentes razões.

Ressalta a autora, em suas considerações finais, que a existência desses três movimentos de flutuação ocorre simultaneamente, ou seja, sua ocorrência não é linear.

Poderia citar diferentes exemplos com que me deparei em produções escritas de alunos de 6º ano nas quais os movimentos de flutuação propostos por Capristano se fizeram presentes. Ou ainda, citar as exposições indignadas de meus colegas sobre os exemplos com que eles se depararam. Prefiro citar uma situação que ocorreu comigo.

Ao colocar no quadro as instruções para a entrega de um trabalho que havia proposto a uma das minhas turmas de 6º ano, escrevi o seguinte: “Entregar o trabalho em folha de papel ao maço”. Imediatamente um aluno me chamou a atenção: “Professora, o professor Miguel não escreveu assim, ele escreveu almaço”. Não me recordo se já havia escrito essa palavra antes desse episódio. Falei-a, e muito, com certeza. Sempre associei significativamente a adjetivação dada ao papel ao modo como ele é armazenado – várias folhas uma dentro da outra, o que eu considerava um maço. Porém, convencionou-se escrever almaço por conta da origem da palavra – a lo maço, que se refere ao modo de fabricar o papel. Maço é uma espécie de martelo de madeira usado por entalhadores, encadernadores e impressores.

Enfim, a escrita da *profe* também está submetida aos movimentos de flutuação da escrita, “processo sem começo, sem fim” (CAPRISTANO, 2007, p. 51), o que me leva a pensar que podemos tratar com mais tranquilidade, isso não significa deixar de tratar, situações como essa nas produções escritas das crianças. Tratá-las sem a excessiva preocupação de superação de estágios que é imposta – às crianças e a nós, professores – pela abordagem de desenvolvimento e cognição.

2.3.2 NARRATIVAS INTERESSANTES: RELATO OU FICÇÃO?

Ao analisar narrativas infantis escritas, Saleh (2000) pretende refletir sobre a estruturação dessas narrativas no que respeita ao fato de serem consideradas relato ou ficção, desvencilhando-se de uma perspectiva que atrela o relato à fidelidade ao vivido e a ficção à imaginação. Para isso, toma como ponto de partida a noção de efeito – as narrativas infantis são analisadas em termos de efeito de ficção (efeito de ficcionalidade) e efeito de relato (efeito de referencialidade²⁴). A diferença entre

²⁴ “Referencialidade aqui não diz respeito a uma correspondência direta com coisas do mundo, mas entendida como um efeito de língua.” (SALEH, 2000, p. 195).

ficção e não ficção nas narrativas infantis seria um efeito de língua. Seria a partir do funcionamento da língua na fala/escrita da criança que essa diferença poderia ser observada. Nesse caso, a proposta de De Lemos seria compatível uma vez que esses efeitos poderiam ser apreendidos por meio de movimentos de língua promovidos pelos processos metafóricos e metonímicos.

A proposta de De Lemos, (...), é compatível com este direcionamento. (...), segundo a autora, ao reconhecer o duplo movimento de significação como processos metafóricos e metonímicos, Jakobson rompia com a ideia de uma “significação estável que faz da interpretação uma antecipação e da **referencialidade uma correspondência do enunciado com coisas do mundo**” (DE LEMOS, 1997, p. 11 *apud* SALEH, 2000, p. 70 – ênfase de SALEH).

Além das ideias de De Lemos para compor sua base teórica, Saleh vale-se especialmente das contribuições da Psicanálise no que se refere à aquisição da linguagem, destacando-se as contribuições de Lacan, que têm grande influência nos estudos mais recentes de De Lemos.

Os dados analisados pela autora foram produzidos por crianças de 1ª a 3ª série do EF (escolas públicas, uma escola de zona rural e uma escola particular) respondendo ao seguinte comando: “Contem alguma coisa/algo interessante que aconteceu com vocês”. Esse comando para coleta de dados já fora utilizado por Saleh em sua Dissertação de Mestrado (OLIVEIRA²⁵, 1995). De acordo com Saleh (2000), ao escolher esse comando em seu trabalho de Mestrado, esperava uma certa “uniformidade” nos dados produzidos – em relação ao tipo de textos (relatos) e em relação ao tipo de eventos relatados (lembranças positivas, agradáveis ou inusitadas). Isso não ocorreu: as narrativas produzidas nem sempre eram relato de experiência pessoal e, quando se tratava de relatos, vários deles não apresentavam eventos do tipo esperado. Em suas análises, percebeu que algumas narrativas constituíam-se como relato e algumas poucas como ficção. Surge daí a inquietação que a levaria a refletir sobre as narrativas infantis em termos de ficção e não ficção ou relato e ficção.

Em suas análises, Saleh (2000) procura tomar o texto das crianças como lugar de emergência do sujeito. Por se tratar de narrativas, entende que seja necessário refletir sobre a constituição da criança como narradora. Surgem alguns questionamentos: “O que nos dizem os dados quanto à relação da criança com a

²⁵ Até 1997 a autora assinava “Oliveira”.

sua narrativa? O que eles nos revelam da posição da criança como narradora? Como, pelo narrar, configuram-se as experiências?” (SALEH, 2000, p. 158). E o que os dados – as narrativas infantis – “contaram” para Saleh sobre a relação da criança com a linguagem?

As expressões “Era uma vez”; “e foram felizes para sempre” assim como suas formas variadas apresentaram grande ocorrência nas narrativas. Isso não seria exatamente uma novidade, segundo a autora, mas lhe serviram como ponto de partida para refletir sobre a posição da criança em relação à língua como narradora. Ao incorporarem essas expressões as crianças mostraram que ocupam a posição de serem faladas pelos outros textos que leram, escreveram e ouviram (a primeira posição de De Lemos). Por outro lado, também mostraram que estão na posição de serem interpretadas pela língua, como sugerem os movimentos de língua enfocados pela autora que apresento adiante (a segunda posição de De Lemos). Incorporar as expressões significa que a criança está, por assim dizer, “colada” às narrativas tradicionais. Significa que ela entende imaginariamente o contar algo, mesmo que seja algo que ocorreu consigo mesma, com o contar histórias tradicionais. A interpretação do comando “**Contem** alguma coisa/algo interessante que aconteceu com vocês” levou ao reconhecimento imaginário do “era uma vez” como contar algo. Porém, pelo movimento do/no simbólico, a expressão “era uma vez” acaba por perder a identidade sintático-discursiva que possui nos contos maravilhosos. Os elementos são reorganizados e passam a compor novas relações sintáticas. Em decorrência disso, há uma ruptura discursiva, trazendo consequências na interpretação dessas narrativas: o leitor, provavelmente, sofrerá um deslocamento em sua relação com o texto. De acordo com Saleh,

A incorporação mostra a criança presa no reconhecimento da semelhança, mas as relações de combinação e de substituição indicam que os significantes incorporados são ressignificados pelo trabalho da língua, compondo novas redes, impedindo, enfim, que se feche a identificação imaginária. (SALEH, 2000, p. 160).

Das muitas análises feitas por Saleh (2000), apresento duas. A primeira análise é de uma narrativa que produz efeito de relato/referencialidade, na tensão com a expressão “era uma vez”: narrativa (2), em que a viagem de uma tia desencadeia toda a narrativa. A segunda é uma narrativa que não se inicia com a expressão “era uma vez”, mas apresenta um forte efeito de ficcionalidade: narrativa (20) – Um dia

na mata. A escolha dessas narrativas e de suas respectivas análises deve-se, em especial, ao fato de que as crianças que as produziram terem idades próximas às de um aluno de 6º ano. Além disso, oferecem a possibilidade de se pensar procedimentos de avaliação textual nesse ano escolar. Ressalto, porém, que essas análises não contemplam todos os pontos abordados pela pesquisadora nas narrativas por ela analisadas.

“Era uma vez que a minha tia foi viajar no ano passado.

A minha mãe que nunca tinha-me contado que eu tinha uma irmã que tinha 10 anos e que-se chamava L.

Ai chegou o dia de minha tia Maria viajar e fui até o aeroporto ela-se despediu de todo mundo quando foi a minha vez ela me disse que eu tinha uma chamada L eu chorei por causa disso quando eu cheguei em casa eu perguntei para a minha mãe:

- Mãe é verdade que eu tenho uma irmã?
- Não R.
- Mãe fala a verdade:
- É verdade sim filha.
- Mãe por que a senhora nunca-me contou isso?
- Por que não R.
- A tia Maria que me contou eu pensei que era mentira.

Um dia a minha tia e a minha irmã venho para São Paulo eu fiquei muito alegre eu e minha mãe.

Passou uma semana e a minha tia não foi na minhacasa.

E eu não vi a minha tia e nem a minha irmã eu fiquei muito chateada.

Ela passou mais ou menos 2 semanas ou 3 semanas ou 6 semanas.

- Ai eu falei com a minha mãe.

- Mãe por que a Lidiane não vem em casa em mãe?

- Por que não R. eu do crasas a Deus por que você sabe que o seu pai só briga, só vive bebo por isso agora ele manerou mais.

Ai minha tia comprou as passagens.

Ai chegou o dia de elas viajar eu fui até o aeroporto ai eu vi a minha irmã eu não chorei mas quando foi a hora de despedida que nós se abraçamos eu comesei a chorar ela entrou no ônibus eu continuei a chorar ai a minha mãe falou:

- Filha não chora.

- Ai o ônibus foi em borá eu fiquei muito triste eu e minha mãe.

Ai eu viajei no ano de 1977 eu me diverti com ela eu dormia no quarto dela com ela.

Esse dia foi o dia muito importante.

Ass. R” – RSS – 9 anos (SALEH, 2000, p. 161)

Nessa narrativa, ao “Era uma vez” incorporado segue-se “que minha tia...”. O “que” refere-se a “uma vez”, funcionando, nessa posição, como um pronome

relativo. Aquilo que é da ordem do cristalizado sofre uma desestabilização: “uma vez” libera-se do “era” passando a compor uma nova relação sintática com “que” – estabelece-se uma nova relação metonímica. Há uma breve tensão entre os efeitos de referencialidade e de ficcionalidade, pois a fórmula que inicia o texto promove uma interpretação relacionada aos contos de fada. Com a ressignificação dos significantes na cadeia, porém, a tensão perde força gradativamente e o efeito de referencialidade prevalece. Outro ponto analisado é a repetição do “que”, garantindo um encadeamento, uma trama configurada como pano de fundo para o início da narrativa (“*A minha mãe **que** nunca tinha-me contado **que** eu tinha uma irmã **que** tinha 10 anos e **que**-se chamava L.*”). Essa repetição do “que” promove a restrição do que segue, bem como permite que a narrativa torne-se um relato.

A autora aponta ainda, nesse episódio, a questão da posição do narrador: há um deslocamento dessa posição indicado pela mudança das marcas do discurso indireto para o discurso direto quando a criança relata seu diálogo com a mãe, voltando, na sequência, ao primeiro. Ocorre, então, a emergência de um sujeito no intervalo entre os dois tipos de discurso. Um sujeito que revive, próximo da emoção, a cena, por meio do discurso direto.

Um outro ponto destacado é a forma como a narrativa é fechada: “*Esse dia foi o dia muito importante*”. Nesse enunciado, ocorre um deslizamento de “interessante” para “importante”. Isso pode ter sido provocado pelo efeito, sobre a criança, da configuração da narrativa. O que ali se configurou é, para a criança, importante. A experiência relatada aproxima-se de textos ficcionais, promovendo, de certa forma, uma ficcionalização da vida real da criança. Esse deslizamento pode ser considerado como uma manifestação da constituição, pela linguagem, da subjetividade na criança. De acordo com a autora

A presença de fragmentos do conto maravilhoso nos textos que produzem referencialidade mostra que a criança está, de certa forma, presa ao “modelo” dessas narrativas. Todavia, se, por um lado, pela incorporação a criança se faz semelhante ao outro, por outro, o jogo da língua, que põe os significantes incorporados em novas redes, provocando deslocamentos imprevisíveis, mostra que não há identificação plena. Nisso podemos reconhecer o trabalho do simbólico – nesse processo que garante a singularidade da estruturação da criança na sua relação com a linguagem. (SALEH, 2000, p. 174).

Pensando no que faço/fazemos hoje em sala de aula no momento de avaliar o texto dos alunos, destaco duas questões²⁶ presentes na análise acima: a questão da incorporação de expressões características de determinados textos (como é o caso de “Era uma vez”) ou mesmo de estruturas linguísticas que não se apresentam como marcas de identidade de um texto, no caso de outras produções, e a questão da repetição do “que”.

A questão da incorporação vem sendo tratada na escola como simples cópia. Sendo simples cópia, considera-se que há uma estagnação no chamado processo de ensino-aprendizagem, isto é, o aluno não estaria avançando em seu conhecimento linguístico, estaria paralisado em determinado estágio, por diferentes razões. Uma dessas possíveis razões, bastante considerada, seria a existência de, por parte do aluno, uma dificuldade de aprendizagem. Trabalhamos hoje com a questão da inclusão. Há em sala de aula, realmente, alunos que se enquadrariam nessa condição de dificuldade de aprendizagem. Porém, isso tem servido como justificativa para casos que não são o caso. Uma outra razão bastante alegada seria o fato de a criança ter passado por um processo de ensino-aprendizagem deficitário o que resultaria numa deficiência de aprendizagem e, por isso, ela copia. A língua é, nessa perspectiva, um objeto externo à criança. Tanto em uma como em outra situação as ideias sobre aquisição de linguagem, aqui discutidas, seriam bem vindas. Permitiriam um entendimento da relação da criança com a língua e suas mudanças de posição na constituição de sua subjetividade. O entendimento do processo de captura pela língua que torna aquele que não escreve um sujeito escrevente.

No que se refere à repetição do “que”, não pretendo me alongar. Relembro apenas a discussão promovida no primeiro capítulo quando falei sobre minha experiência no Provão. A repetição do “que” na narrativa analisada por Saleh seria tratada, em sala de aula, da mesma forma como eu e demais formandos tratamos no Provão. Seria feita uma higienização do texto, eliminando-se aquilo que se entende como traços de oralidade na escrita. É verdade que se tentaria explicar para o aluno de 6º ano o funcionamento sintático de “que” na estrutura linguística, o que agora considero, até certo ponto, rizível. Tentativa infrutífera, pois a criança, nessa

²⁶ Em razão do tempo e do espaço, abordo apenas essas duas questões ciente de que muito haveria para tratar sobre a análise em relação à avaliação de texto escolar.

situação, não ocupa a posição de intérprete da sua escrita, a língua é o polo de dominância.

“Um dia na mata

Num dia eu fui na **mata** eu entrei na **mata** e eu vi um home La em cima do morro e meu irmão falo.

Estamos na **mata amasonica** e um home saio correnda atrás de nos e a gente. Saimo correndo muito e eu cortei o pé e cai no chão e na ora que eu levantei ele estava com 2 cachorro.

Ai meu irmão veio me salvar e meus colegas também veio me **salvar**.

Meu colega tinha 14 anos e ele distrail o homem para não mepegar.

E o home tinha soltado os 2 cachorros atrás deles e de pois irmão do meu colega foi taca uma pedra bem na cabeça do home e nos cachorro e meu irma deu meu sapato para eu vesti para eu corre mas eu fui agudar meu colega se não ele ea ser mordido.”

Ator – Danilo – D – 9,9 anos (SALEH, 2000, p. 187-188)

Já em sua Dissertação de Mestrado, Oliveira²⁷ (1995) observa que a narrativa de Danilo apresenta efeitos de ficcionalidade. Isso se daria por conta do espaço físico em que ocorre a narrativa e que, por isso mesmo, assume o caráter de aventura: “mata amazônica”. A ação encenada em decorrência da ideia de salvamento nesse local “peculiar” para que crianças ali estejam aponta para textos de ficção de aventura os mais variados. Nesses textos normalmente há um herói que livra determinadas personagens de situações perigosas em que tenham se envolvido. Uma marca importante deixada pela criança é como ela se identifica ao fim do texto: “Ator – Danilo” – o destaque na identificação (sublinhado) é da própria criança. Em sua Dissertação, a pesquisadora interpreta “Ator” como “autor”, entendendo que essa interpretação reforçaria o efeito ficcional dessa narrativa. Em sua Tese de Doutorado, ela retoma a questão e aponta que o efeito não seria outro caso “ator” fosse entendido em seu sentido teatral – aquele que representa uma personagem.

“Danilo! Você está inventando! Leia de novo a instrução para fazer o texto. É para contar alguma coisa interessante que aconteceu **com você**. Quando é que você foi para a Amazônia, menino?” (Em sala de aula, muito provavelmente, Danilo

²⁷ Até 1997 a autora assinava “Oliveira”.

sofreria uma repreensão desse tipo. Vale, no entanto, uma defesa: estamos submetidos a um direcionamento teórico e agimos segundo ele.)

Ao analisar a narrativa (2), Saleh destaca o deslizamento de “interessante”, presente na instrução para elaborar o texto, para “importante” no fechamento do texto produzido pela criança. Isso seria resultado, muito provavelmente, do efeito da configuração da narrativa sobre a criança. O que foi configurado na narrativa é importante para ela. No caso da narrativa (20), parece-me que a palavra “interessante” pode ter acionado o movimento linguístico que levou a narrativa a apresentar efeitos de ficcionalidade. “Interessante” pode ter assumido uma significação específica para Danilo, marcando a sua singularidade. Como observou Saleh, tanto a cena de salvamento quanto o lugar onde ela ocorre apontam para textos de ficção de aventura com os quais o menino pode ter se relacionado. Isso seria interessante para a criança: o lugar inusitado, o perigo, a aventura, o salvamento. Assim, penso que o efeito de ficcionalidade começou a se configurar, provavelmente, no sentido que Danilo confere à palavra interessante em decorrência de sua relação com o *Outro* – textos de ficção de aventura. Sentido, pode-se dizer, inesperado, mas possível. Foi a partir da linguagem que se deu a relação de Danilo com as suas experiências e com o mundo. Assim, não se poderia, numa situação de avaliação de texto, considerar que a produção textual da criança não responde à instrução dada de forma adequada. Essa instrução é instância de linguagem e como tal está sujeita aos movimentos de língua promovidos pelos processos metafóricos e metonímicos. A criança dialoga com a instrução e nela há elementos linguísticos que permitem significações várias, o que validaria o texto na questão da adequação à proposta de produção.

Acredito que não cabe aqui uma síntese do trabalho de Saleh, pois o que apresentei desse trabalho é um recorte muito pequeno. No entanto, esse pequeno recorte permitiu a reflexão sobre como a teoria da aquisição da linguagem poderia contribuir para criar um novo olhar sobre a questão da avaliação do texto escolar escrito.

2.3.3 A ILUSÃO DA ARGUMENTAÇÃO NA ESCRITA INFANTIL

Para estudar o funcionamento da argumentação na escrita infantil, Campos (2005a) toma como objeto de estudo textos escritos por uma criança entre cinco e

dez anos de idade – Luisa. Esse corpus é parte de um conjunto maior de textos, constituído por textos escritos em situação não escolar²⁸ e em situação escolar. Esse material foi coletado de forma sistemática pela mãe da menina desde os seus primeiros escritos até a 4ª série do EF. Para delimitar o corpus, a pesquisadora selecionou os textos que produziam efeito de argumentação, isto é,

textos em que se configura uma relação argumentativa, seja através da atualização de um encadeamento do tipo X *conectivo* Y, seja através da orientação argumentativa dos seus enunciados – incluindo aqueles que apresentam argumento e/ou conclusão inusitados, e ainda aqueles em que um desses segmentos está ausente ou incompleto. (CAMPOS, 2005a, p. 5).

A escolha desse critério de delimitação do corpus é norteada pela discussão teórica realizada pela autora. Nessa discussão, Campos assume como uma de suas principais hipóteses, a qual percorrerá todo o seu trabalho, a tese formulada por Pereira de Castro (2001) ao refletir sobre a questão da argumentação na fala infantil – a argumentação é contraponto à deriva a que a linguagem está submetida. A formulação dessa tese por Pereira de Castro, segundo Campos, só foi possível a partir de uma reinterpretação da tese geral da *Teoria da Argumentação na Língua* (ADL), que teve seu início com os estudos de Ducrot e Anscombre sendo que ultimamente tem recebido contribuições de Carel – a *Teoria dos Blocos Semânticos* (TBS). A tese geral da ADL diz que

o sentido de uma entidade linguística não é constituído pelas coisas ou fatos que ela denota, nem pelos pensamentos ou crenças que ela exprime, mas por certos **encadeamentos discursivos** que ela evoca, a saber as ‘argumentações’: um argumento é um discurso (ou ainda um encadeamento) do tipo X *conectivo* Y (CAREL e DUCROT, 2000-2001 *apud* CAMPOS, 2005a, p. 3, tradução e grifo de CAMPOS).

Nesse enunciado da tese geral da ADL há a sintetização do que pensam esses estudiosos sobre o que seja argumentação. É o próprio Ducrot (2009) que alerta sobre mal-entendidos oriundos do entendimento da palavra *argumentação* em suas pesquisas (Ducrot, Anscombre e Carel) como *argumentação retórica*. Tanto a ADL (Ducrot e Anscombre) quanto a TBS (desenvolvida a partir da ADL por Marion Carel) quando se referem à *argumentação* dão à palavra o sentido de *argumentação linguística*. Os autores chamam de *argumentação linguística* aos

28 Textos produzidos de forma espontânea por Luisa em suas relações familiares e de amizade.

segmentos de discurso constituídos pelo encadeamento de duas proposições A e C, ligadas implícita ou explicitamente por um conector do tipo *donc* (portanto), *alors* (então), *par conséquent* (consequentemente)... Chamarei A o argumento, e C a conclusão. Essa definição pode ser estendida aos encadeamentos que ligam, não duas proposições sintáticas, mas duas sequências de proposições, por exemplo, dois parágrafos de um artigo. (DUCROT, 2009, p. 20-21).

Segundo o autor, a argumentação dita retórica – aquela entendida como *atividade verbal que visa fazer alguém crer em alguma coisa* – é apenas uma ilusão. Como explica Campos,

embora a argumentação promova efeitos que configuram um “mundo lá fora”, um conjunto de intenções persuasivas, e possa portanto ser interpretada do ponto de vista da retórica, é no encadeamento que ela se constitui. Isto é, a argumentação promove efeitos de referencialidade, porém tais efeitos devem-se àquilo que de linguístico configura a estrutura argumentativa. (CAMPOS, 2005a, p. 22).

As reflexões de Campos sobre as ideias de Ducrot a respeito da argumentação levam-na a dizer que

A escrita da criança, assim como sua fala, evidencia que a argumentação é uma ilusão promovida no encadeamento – é efeito de sentido, de referencialidade e de intencionalidade. Os episódios argumentativos promovem tais efeitos na linguagem da criança, ainda que muitas vezes seus enunciados sejam incorporações de argumentos do adulto; por outro lado, algumas vezes a incorporação de argumentos aponta para um “instante de quebra, de um arranjo singular que dá a ver a imprevisibilidade no encadeamento e que afeta a necessária ilusão argumentativa própria do discurso, de que fala Ducrot” (Pereira de Castro, em andamento). Em outras palavras, a fala e a escrita da criança permitem ver a ilusão da argumentação tanto pela via dos efeitos produzidos quanto pela quebra de tais efeitos, que os afeta sem no entanto anulá-los. (CAMPOS, 2005a, p. 22).

É nessa perspectiva que a pesquisadora analisará seus dados.

Além das ideias de Pereira de Castro e das ideias de Ducrot, Campos utiliza em suas análises os estudos de De Lemos sobre aquisição da linguagem – processos metafóricos e metonímicos e as mudanças de posição da criança em sua relação com a linguagem (que fundamentam o trabalho de Pereira de Castro a partir de 2001); as ideias de Guimarães (1995, 2001, 2002) que discute a argumentação sob o ponto de vista do seu funcionamento no texto, focalizando enunciados – recortes discursivos do texto que lhe serve como objeto para refletir sobre argumentação; as ideias de Rifaterre (1978 e 1989) em suas análises sobre o texto poético.

Para realizar suas análises, diferentemente de Ducrot que estuda a argumentação do ponto de vista de seu funcionamento no enunciado, Campos estuda a constituição da argumentação no texto tomando-o como um todo. A autora agrupa seus dados em textos escolares e textos não escolares, dividindo o capítulo dedicado às análises conforme o gênero dos textos: bilhetes e cartas, textos de diário, textos escolares e textos de outros gêneros. Destaco, aqui, duas análises de textos escolares uma vez que este trabalho se propõe a refletir sobre a escrita de alunos de 6º ano. Seleciono as análises de dois textos para uma breve discussão: a análise de “Hotel canino” e a de “Primeiros Socorros”. Essa seleção se deve, em relação a “Hotel canino”, ao fato de esse texto configurar-se como uma opinião explícita sobre um determinado tema do mesmo modo que os textos que pretendo analisar aqui e ter sido elaborado em um ano escolar (3ª série) mais próximo do 6º ano. No caso de “Primeiros socorros”, o que me levou a selecioná-lo foi também o fato de a elaboração aproximar-se do 6º ano – (4ª série), mas o fato de ter sido produzido para a disciplina de Ciências também o aproxima deste trabalho. Antes alguns pontos observados de forma mais geral nos textos escolares.

Os textos produzidos por Luisa na escola são textos de opinião, reescrita de notícias de jornal, descrições. Ao analisar tais textos, uma primeira observação feita por Campos é a diferença, em dois aspectos principais, entre os textos escolares e os não escolares: os textos escolares são produzidos em decorrência de uma solicitação; nesses textos o interlocutor poucas vezes pode ser visualizado.

Na medida em que se configuram como atividade escolar, dirigem-se a um interlocutor imposto pela escola: o professor. O resultado inicial de tal imposição se vê nos textos escritos por Luisa através da ausência de marcas da interlocução. (CAMPOS, 2005a, p. 150).

Na primeira série, os textos produzidos dirigem-se a um interlocutor genérico, sem ser enunciado. Não há saudações, marcadores conversacionais, pronomes de segunda pessoa, vocativos, assinaturas ou perguntas, tão presentes nos bilhetes e textos de diários escritos até então. São respostas curtas ao que o professor pede. Naqueles em que há argumentação, configuram-se como opinião, respondendo a atividades comuns na escola (posicionar-se sobre história lida; sobre a festa de aniversário de uma amiguinha; sobre passeio realizado com as crianças na escola; explicar a atribuição de qualificativo a um colega). A argumentação que se faz presente nesses textos é marcada por essa forma de interlocução. Embora a criança

faça furo na cadeia deixando entrever sua voz, o que fica em evidência são os significantes incorporados do discurso da escola, a criança falada pelo outro.

Pode ser percebida, nas séries subsequentes, uma certa recusa da criança em não falar para ninguém, pois voltam a aparecer nos textos marcas de interlocução, alterando um pouco sua relação com o interlocutor. A criança quer/precisa dialogar, mesmo sendo o interlocutor imposto. Campos destaca o uso de “né?”, dirigindo-se ao professor (2ª série); vocativos dirigindo-se aos tios e primos em uma carta (atividade escolar, não foi enviada aos interlocutores); recado para o professor – nos “Anexos” do trabalho de Campos (não há marcas de interlocução, mas a relação de maneira mais direta com o leitor é perceptível, as solicitações e imposições escolares são menos aparentes). Em somente um texto da terceira série, o interlocutor é visualizado de forma clara. O professor é “chamado à conversa” por marcadores conversacionais (“não é?”) bem como pela própria argumentação que se estrutura em argumentos contrários aos defendidos no texto, os refuta na sequência, os organiza de forma hierárquica, produz efeitos de intenção e ilude em relação às propriedades persuasivas da argumentação.

“*Bem, é só isso!*” – essa expressão (demonstrativa de cansaço, de enfado, de indignação, talvez) é usada na 4ª série para fechar um texto em que há argumentação. A interlocução explicita-se por meio da expressão, ainda que seja para encerrar o texto.

Volto agora à questão dos textos e respectivas análises que me chamaram a atenção no trabalho de Campos. Primeiramente, “Hotel canino” produzido na 3ª série (CAMPOS, 2005a, p. 163-165).

Texto (41)

Discuta com os colegas e conte o que você acha sobre a notícia.

Eu acho que isso é um desperdício, porque, tem tantas crianças passando fome e morrendo, eles gastam um dinheirão só para esses “gatinhos” e “cachorrinhos”. Isso é uma besteira!

Está certo que os gatos e cachorros de rua merecem ter um abrigo e um dono, mas o mais importante primeiro, não é?

Eles deveriam ter pego todo esse dinheiro e feito um tipo de “orfanato” para crianças desabrigadas e depois, quando eles tiverem mais dinheiro, podem fazer esse para gatos e cachorros.

FIM

“**Hotel canino**”
idade: **09;01.10**

A notícia a que o texto (41) se refere tem como assunto principal a inauguração de um hotel luxuoso para cães e gatos. A criança é convocada pelo enunciado da atividade a posicionar-se sobre isso. Na série anterior, o que se propunha normalmente era reescrever uma notícia estudada. O texto agora produzido pela menina traz, de modo bem objetivo, sua opinião. Sua construção (do texto), no entanto, é feita baseada na incorporação de argumentos. Embora não fosse pedido que se opinasse nas reescritas, a opinião se configurava mesmo assim, ainda que não de forma incisiva. Já os argumentos também eram decorrentes da incorporação de discursos que circulam à volta da criança: fala dos pais, professor/escola, senso comum. (CAMPOS, 2005a, p. 164). Ainda segundo a autora, há no texto “Hotel canino”

uma polarização entre animais (cães e gatos) e crianças que constitui a reposição no texto de Luisa de um estereótipo binário que se destaca no texto, atravessando a argumentação e pondo a fala de Luisa em relação com outras falas acerca desse tema. (CAMPOS, 2005a, p. 164).

A argumentação aí tem papel essencial: por meio dela os polos articulam-se entre si bem como com outros aspectos do discurso, o que promove efeito de sentido e configura parte do argumento ou da conclusão. “A articulação da argumentação no texto 41 se faz em um **arranjo textual singular**, que refuta contra-argumentos e estabelece uma relação hierárquica entre argumentos, sempre através de incorporação” (CAMPOS, 2005a, p. 165, grifo meu). Articulada dessa forma, a argumentação permite entrever a criança em diferentes posições em sua relação com a língua: submetida ao discurso do outro (incorporação de argumentos); presente na escrita – a criança diz o discurso do outro, mas usa palavras e estruturas linguísticas que não são incorporadas diretamente do outro.

Passo agora ao texto (51), p. 166-167, uma reescrita de notícia de jornal.

Texto 51

Kit de primeiros Socorros

O kit de primeiros socorros é um kit que os motoristas tem que carregar em seu carro, mais há um problema, ele é muito caro! Muitos motoristas não acham nas farmácias. Então a Câmara federal resolveu aprovar o projeto do Padre Roque que quer acabar com a obrigatoriedade do kit de primeiros socorros. A obrigatoriedade do kit começou dia 01-01-99. Bem é só isso!

“Primeiros socorros”

idade: 10;00.05

Nesse texto (51), Campos observa que há uma argumentação explícita: justifica-se uma afirmação por meio de um encadeamento constituído de argumentos e conclusão. Não há novidade nesse texto: nele são incorporados outros discursos; a menina apenas repete em seu texto argumentos do(s) texto(s) lido(s) para elaborar a proposta de produção textual, fazendo o esperado pelo professor. Isso acontece com a maior parte dos textos escolares analisados. Além disso, também é semelhante a outros textos do corpus a estruturação da argumentação em torno de encadeamentos do tipo *A mas B porque/portanto C*. Em (51), no entanto, os segmentos do encadeamento distribuem-se por diferentes enunciados, os conectivos se fazem presentes e a estrutura é organizada de forma mais explícita, aproximando-se do discurso do adulto, não causando estranhamento. Há o reconhecimento no texto, pelo adulto, de seus argumentos e de uma estruturação própria da língua constituída.

Uma primeira visada no trabalho de Campos pode levar a pensar que suas ideias teriam pouca aplicabilidade prática nos encaminhamentos do processo de ensino-aprendizagem da língua materna vigente nas escolas brasileiras. Afinal, o aporte teórico que sustenta suas análises está muito distante da sala de aula, a metodologia de análise é extremamente complexa. Penso que muitas e proveitosas seriam as aproximações desse trabalho com questões problemáticas que perpassam as práticas pedagógicas referentes ao ensino-aprendizagem da escrita. No momento, reporto-me à questão da interlocução, da incorporação de argumentos e à questão dos indícios de singularidade na escrita da criança, que penso estarem entrelaçadas. Questões que dizem respeito de modo mais específico a este trabalho, uma vez que meu propósito aqui é observar indícios de autoria em textos de opinião, produzidos em condições semelhantes, até certo ponto, às da produção do texto (41) – “Hotel canino”.

Como mostra Campos, as marcas linguísticas de interlocução são uma tônica nos textos não escolares de Luisa. A menina sabe que a linguagem impõe um alguém a quem se dirigir. Ela não inventou isso, isso a antecede, ela está submetida ao funcionamento da linguagem que exige um para quem falar. Embora submetida a

esse uso, ela por vezes o faz de forma singular, como no texto (1)²⁹ quando coloca entre parênteses uma pergunta (“tem erre ali?”) e na sequência do texto conta que no dia anterior havia aprendido a “pôr uns tipos de coisa dentro de parênteses”. Para Saleh³⁰ (2008; 2012), as marcas de pontuação nos textos de Luisa dizem sobre sua relação com a linguagem: “elas indicam a criança numa posição de um certo distanciamento em relação ao seu próprio texto, numa atitude, por assim dizer reflexiva.” (SALEH, 2008, p. 7). Fora da escola, ao utilizar a escrita ela se dirige a diferentes interlocutores: pais, avós, amiguinha – citados no trabalho de Campos, com certeza há outros. O processo de aquisição da escrita vivenciado por Luisa fora da escola parece assimilar-se ao processo de aquisição da linguagem oral: seus interlocutores adultos, instâncias constituídas da língua, são seus constantes intérpretes (ver reflexões de De Lemos sobre aquisição da escrita acima, no item 3.2.1). Porém, ao chegar à escola há uma mudança radical nesse processo interlocutivo.

Bem verdade que a menina resiste: em alguns poucos textos escolares comparece uma interlocução explícita, mas a menina vai sendo gradativamente “impedida” de marcar no texto com quem está falando. Fora da escola continua dirigindo-se a diferentes interlocutores; na escola, dirige-se tão somente a um interlocutor anônimo, a figura do professor. O que é reclamação da escola de modo geral (“Eles só repetem. Não há novidade nos textos”) parece ser produzido pelo próprio fazer escolar: a “ordem” é falar para um locutor hipotético aquilo que ele quer ouvir: o conteúdo aprendido. É o que parece transparecer nos textos cujo objetivo é reescrever notícias, descrever objetos (Texto (33) “O ônibus do futuro” – avaliado como “Ótimo texto”). O descontentamento com essa “prisão” revela-se ao final do texto (51), “Kit de primeiros Socorros”: “Bem é só isso”. Ou seja, “tudo o que você queria ouvir, já falei”.

Ainda uma última observação sobre as marcas linguísticas de interlocução: em algumas produções consideradas mais formais, em que a norma culta escrita deve ser mais observada (texto de opinião, por exemplo), elas são sumariamente eliminadas do texto, na escola de modo geral, no momento da correção – são entendidas como marcas de oralidade (“né”, “tá”, “pois é”, entre outras).

²⁹ Bilhete dirigido aos pais aos cinco anos.

³⁰ Saleh (2008; 2012) estuda a pontuação na escrita infantil no mesmo *corpus* analisado por Campos (2005).

O silenciamento do interlocutor nos textos escolares e a incorporação de argumentos do discurso escolar ou do senso comum incentivada/reforçada pelas atividades de escrita propostas na escola parecem criar uma outra problemática: o apagamento (sufocamento?) da singularidade da criança. Isso pode ser observado nos textos escolares elaborados por Luisa. Parece, no entanto, que isso não acontece no texto (41) – “Hotel canino”. Creio que a diferença começa no modo como se propõe a produção textual.

A atividade escolar da qual decorre o texto (41) solicita a Luisa que ela discuta com os colegas determinado tema presente em uma notícia para depois posicionar-se a respeito. As primeiras palavras escritas pela menina são “**Eu** acho”. Instaura-se explicitamente no texto um locutor em 1ª pessoa em decorrência do pedido da atividade e, como não poderia deixar de ser, um interlocutor é simultaneamente instaurado (BENVENISTE, 1995). Esse interlocutor ainda é a anônima figura do professor, mas ela parece ganhar uma aura de forte presença no jogo interlocutivo, que parece levar a criança a discutir com esse ser imaginário de forma explícita (“não é?”). Como bem observou Campos, Luisa mostra-se nesse texto submetida ao discurso do outro – há incorporação de argumentos do discurso escolar e do senso comum, como ocorre nos demais textos escolares. Por outro lado, a menina incorpora tais argumentos de forma singular, como apontam as análises da pesquisadora, já citadas anteriormente e que retomo: “A articulação da argumentação no texto 41 se faz em um **arranjo textual singular**, que refuta contra-argumentos e estabelece uma relação hierárquica entre argumentos, sempre através de incorporação” (CAMPOS, 2005a, p. 165, grifo meu). A relação da criança com a língua se mostra.

Trata-se de um texto em que a argumentação enuncia uma criança em posições diversas na sua relação com a língua: por um lado, há submissão ao discurso do outro, que se vê pela incorporação de argumentos; por outro lado, há um estar na escrita que mostra o discurso do outro sendo dito pela criança através de palavras e estruturas que não são diretamente incorporadas, mas a estrutura argumentativa, se comparada com a estrutura dos textos que precedem este, enuncia uma mudança na fala da criança. (CAMPOS, 2005a, p. 165).

Em (41) a articulação singular da argumentação cria um efeito de *vivacidade*, mesmo valendo-se da incorporação de argumentos, em oposição a um efeito de *letra morta* presente nas reescritas e descrições escolares de Luisa. O que esse

arranjo textual singular em (41) diz/enuncia sobre uma mudança de posição da criança em sua relação com a linguagem? Penso que esse **arranjo textual singular** põe em evidência um sujeito autor, um sujeito que mesmo “repetindo” argumentos escolares e de senso comum deixa sua marca de autoria ao fazer manobras linguísticas singulares, ele não se resume a ser falado (POSSENTI, 2009b). Para a menina, em relação às crianças os animais têm importância menor. Isso é marcado pelas aspas (“gatinhos”, “cachorrinhos”), pelo uso de diminutivos, ironizando a situação. Além disso, volta-se para o que foi dito, numa avaliação negativa enfática: “Isso é uma besteira!” Ao realizar manobras linguísticas singulares e constituir-se como autor, o sujeito criança mostra-se na terceira posição em sua relação com a linguagem: o polo de dominância é o sujeito falante/escrevente (DE LEMOS, 2002). É essa questão da autoria em textos escolares escritos que pretendo discutir mais à frente, no Capítulo IV. No próximo capítulo, apresento e discuto os caminhos teóricos e metodológicos que me levaram aos dados.

CAPÍTULO III: A CAMINHO DOS DADOS

Ao longo de minha atuação docente nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), tem me chamado a atenção a produção escrita do aluno de 6º ano. Em geral, a produção textual escrita nesse ano escolar, na disciplina de Língua Portuguesa, é centrada em textos que materializam gêneros narrativos. Porém, diferentes disciplinas do 6º ano do ensino fundamental (EF) bem como a disciplina de Língua Portuguesa propõem a produção de textos de opinião escolares orais ou escritos³¹. Neste trabalho, entendo *texto de opinião escolar* como um gênero que se organiza na esfera escolar³² em uma situação de interação verbal típica: os documentos oficiais (PCNs e DCEs) propõem um encaminhamento didático-pedagógico que leve à formação crítica do aluno; para atender a essa proposta, busca-se uma abordagem contextualizada dos conteúdos, isto é, busca-se trabalhar o conteúdo, observando-se suas implicações no cotidiano do aluno e na sociedade, levando o aluno a refletir e posicionar-se sobre questões sociais que envolvam o conteúdo que está sendo tomado como objeto de ensino-aprendizagem; o aluno, retomando o conteúdo estudado, deve expressar suas reflexões e posicionamentos dirigindo-se a diferentes interlocutores (professor, colegas, comunidade escolar, público que acessa página virtual da escola). Toda essa situação materializa-se em textos de opinião escolares (orais ou escritos) que seriam textos em que o funcionamento da argumentação apresenta-se de forma objetiva, explícita. Nesses textos, há incorporação de argumentos de variados discursos, que constituem diferentes opiniões sobre um tema estudado. O encadeamento desses argumentos organiza posições diversas nos textos: o texto pode defender posição afirmativa em relação ao assunto proposto, posição negativa ou, ainda, promover um efeito de equilíbrio entre essas duas posições. Quando são escritos, podem ser publicados em murais afixados em diferentes pontos da escola e/ou na página virtual da escola, entre outros portadores.

O propósito, neste trabalho, é analisar textos de opinião escolares escritos do ponto de vista da autoria, observando-se questões de aquisição da linguagem. Para

³¹ Volto a essa questão de forma mais aprofundada no item 3.4 deste capítulo.

³² As DCEs apresentam nas páginas 100 e 101 uma tabela de gêneros e suas respectivas esferas sociais de circulação. O gênero *texto de opinião*, nessa tabela, é dado como pertencente à esfera escolar.

isso, coletei textos de opinião escolares produzidos por alunos de 6º ano do EF – duas turmas (60 alunos, entre 11 e doze anos de idade), de duas escolas públicas estaduais de Ponta Grossa. Importante registrar que era professora de Língua Portuguesa das duas turmas (no momento da coleta, estava afastada de sala de aula a fim de concluir o Mestrado). A primeira turma era composta por alunos oriundos de escolas municipais que atendem à população escolar em tempo regular – a partir daqui, denominada TURMA A. A segunda turma era composta, em sua maioria, por alunos que frequentaram uma escola que oferece ensino em tempo integral até o 5º ano do EF. Essa segunda turma continua frequentando a mesma escola; porém, a partir do 6º ano, a escola funciona em tempo regular – a partir daqui, denominada TURMA B. Nas duas turmas havia alunos portadores de necessidades especiais (cinco na TURMA A; dois na TURMA B). Os textos produzidos por esses alunos não foram tomados aqui como objeto de análise, uma vez que demandariam uma base teórica específica, fugindo aos objetivos propostos. Os alunos que os produziram são portadores de diferentes necessidades especiais, cada texto mereceria uma abordagem única. Assim, as análises incidem sobre 53 textos. Na sequência, detalho e discuto os caminhos teórico-metodológicos que me levaram aos dados.

3.1 TEMAS TRANSVERSAIS E PROJETOS: DIFERENTES VISÕES

Conforme orientam os documentos oficiais – no Brasil, os PCNs³³ (1998b); no Paraná, as DCEs³⁴ (2008a) – o ensino de língua portuguesa deve ser feito a partir de gêneros: para os PCNs, gêneros textuais ou de texto; para as DCEs, gêneros discursivos ou do discurso (não abordarei, aqui, os caminhos teóricos pelos quais trilham uma e outra denominação³⁵; mas, desde já, aponto minha opção por *gêneros discursivos* ou *do discurso*). Recomendam esses documentos que, entre outros, sejam selecionados gêneros que contribuam para uma formação crítica do aluno, possibilitando a este, ao produzir um texto, posicionar-se como sujeito que tem o que dizer em relação a diferentes questões sociais. Uma das propostas dos PCNs a

³³ Parâmetros Curriculares Nacionais.

³⁴ Diretrizes Curriculares da Rede Pública do Estado do Paraná.

³⁵ Conferir Mendes (2007); Rodrigues (2005).

fim de que se efetive essa formação crítica é o trabalho a partir de temas transversais. Entendem os Parâmetros que educar para a cidadania “requer que questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos alunos buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais”. (BRASIL, 1997, p. 25). Os temas transversais propostos pelos PCNs são Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo, selecionados a partir dos seguintes critérios: “urgência social, abrangência nacional, possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental, favorecer a compreensão da realidade e participação social”. (BRASIL, 1997, p. 25-26). Tais temas eram trabalhados, nas escolas públicas do Paraná, por meio de projetos. As DCEs, no entanto, criticam um trabalho pedagógico com base em temas transversais, uma vez que esse trabalho não atenderia aos propósitos de um currículo disciplinar, pelo qual esse documento optou.

Nestas Diretrizes, destaca-se a importância dos conteúdos disciplinares e do professor como autor de seu plano de ensino, contrapondo-se, assim, aos modelos de organização curricular que vigoraram na década de 1990, os quais esvaziaram os conteúdos disciplinares para dar destaque aos chamados temas transversais. (PARANÁ, 2008a, p. 24).

De acordo com Saleh (2012),

A opção pelo currículo disciplinar apresenta-se como uma resposta àquilo que as DCE consideram o braço curricular da política neoliberal que fundamentaria os PCN, o qual se basearia nas experiências e interesses dos alunos e negaria a especificidade das disciplinas, levando-as ao esvaziamento. (SALEH, 2012, p. 252)

Essa questão – currículo disciplinar e temas transversais – foi discutida na “Semana Pedagógica Descentralizada nas Escolas Estaduais do Paraná”, em julho de 2008. O texto proposto para nortear a discussão foi “Os desafios educacionais contemporâneos e os conteúdos escolares: reflexos na organização da proposta pedagógica curricular e a especificidade da escola pública”, (PARANÁ. CARVALHO, P. H. S. de; DUARTE, A. C. S.; FANK, E. 2008b). Esse texto foi uma resposta da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED) às proposições das escolas nos planos de ação elaborados por estas no início de 2008. Dentre as proposições, estava a abordagem de questões sociais por meio de projetos,

elaborados a partir de um tema. Sobre essa prática pedagógica, assim se posicionou a SEED, com apoio de Hernandez (1998):

A pedagogia de projetos acaba inscrita na ideia de temas ou “situações problemas” (inter, multi, polidisciplinar) os alunos são levados a um processo de construção do conhecimento que acaba psicologizando a relação ensino e aprendizagem, ou seja a ênfase é colocada sobre a “estrutura cognoscitiva, no problema eixo que vincula as diferentes informações, as quais confluem num tema para facilitar seu estudo e compreensão por parte dos alunos” (HERNANDEZ, 1998, p. 62). (PARANÁ, 2008b, p. 5).

Essa prática pedagógica era, até então, uma constante nas escolas, uma vez que os PCNs eram forte referência para a organização do trabalho escolar e as DCEs não apresentaram uma posição a respeito do trabalho com projetos, apenas criticavam a questão dos temas transversais. Em decorrência da opção pelo currículo disciplinar nas DCEs, a SEED entendia que trabalhar com temas e projetos iria de encontro ao que agora era proposto.

Segundo Duarte (2001), a proposta de trabalhar em projetos secundariza o próprio ato de ensinar à medida em que relativiza os conhecimentos, privilegiando a construção individual dos mesmos. Projetos acabam tendo começo, meio e fim. Neste sentido, os temas escolhidos acabam esgotando-se em si mesmos. Tem por conseguinte uma dimensão utilitária, pragmática e pontual pautada na resolução de problemas. (PARANÁ, 2008b, p. 5)

Para a SEED (2008b), “transversalizar temas da contemporaneidade e tratá-los em sua superficialidade em projetos também superficiais, significa reconhecer o conteúdo escolar de forma a-histórica e descontextualizada”. (PARANÁ, 2008b, p. 8). A proposta da SEED, no entanto, não é que se deixe de tratar as questões sociais por ter-se optado por um currículo disciplinar, mas que essas questões – chamadas pela SEED de “Desafios Educacionais Contemporâneos”³⁶ – sejam parte dos conteúdos disciplinares, constituindo com estes uma totalidade.

É na categoria totalidade – condição de compreensão do conhecimento nas suas determinações que se as questões sociais, ambientais, econômicas, políticas e culturais podem e devem ser tratadas. Nesta perspectiva, os “desafios educacionais” no currículo deve pressupor ser parte desta

³⁶**Desafios Educacionais Contemporâneos** Os desafios educacionais expressam conceitos e valores básicos à democracia e à cidadania. A ética, o meio ambiente, a saúde, o trabalho e o consumo, a orientação sexual e a pluralidade cultural não são disciplinas autônomas, mas temas que permeiam todas as áreas do conhecimento. Disponível em: <www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=618>

totalidade. Portanto eles não podem se impor à disciplina numa relação artificial e arbitrária, devem ser “chamados” pelo conteúdo da disciplina em seu contexto e não o contrário transversalizando-o ou secundarizando-o. (PARANÁ, 2008b, p. 11).

Na página virtual da SEED³⁷, encontram-se os “Cadernos Temáticos: Desafios Educacionais Contemporâneos”. São cinco cadernos: “Educando para as relações etnicorraciais II”, “Educação Ambiental”, “Prevenção ao uso indevido de drogas”, “Enfrentamento à Violência na Escola”, “Educação Escolar Indígena”. Há outros cadernos temáticos, porém não foram apontados como pertencentes aos “Desafios”. Não há nenhum caderno referente ao tema *consumo*, tema constituinte dos conteúdos disciplinares tratados na prática pedagógica desenvolvida para a obtenção dos dados neste trabalho. Sobre esse tema, o IDEC – Instituto Brasileiro de Defesa do Consumidor – elaborou a coleção “Educação para o Consumo Responsável” que aborda cinco temas em quatro volumes: “Meio Ambiente e Consumo”; “Publicidade e Consumo”; “Direitos do Consumidor e Ética no Consumo”; e “Saúde e Segurança do Consumidor”. O volume “Publicidade e Consumo” (2002) foi utilizado como referencial teórico para elaborar a sequência de atividades que resultou na coleta de dados.

Discutir as questões sociais na escola é imperativo para um projeto de educação que tenha, como objetivo essencial, a formação crítica do aluno. Assim, para elaborar a sequência de atividades a fim de obter os dados – textos de opinião – segui as orientações dadas pela SEED em 2008, uma vez que as escolas em que desenvolvi este trabalho pertencem à rede estadual de ensino do Paraná: o tema *consumo* foi “chamado” pelo conteúdo disciplinar – o discurso publicitário estudado a partir do gênero *anúncio publicitário*, veiculado na internet e/ou TV.

3.2 SOBRE A SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

Como disse, para elaborar a sequência de atividades³⁸ que levaria aos dados – textos de opinião escolares – meu ponto de partida foi o *discurso publicitário* (o Conteúdo Estruturante), o que levou à seleção do gênero discursivo *anúncio publicitário* (veiculado na internet e/ou TV), por meio do qual seriam estudados os

³⁷ <www.educacao.pr.gov.br/index.php>.

³⁸ O plano de aula referente à “Sequência de Atividades” encontra-se nos “Anexos”.

modos de funcionamento do discurso publicitário, seus efeitos discursivos e sua capacidade de veicular/manter/reforçar ideias, valores, ideologias, modos de ser e de viver. As DCEs apresentam uma tabela de gêneros conforme suas esferas sociais de circulação, cabendo ao professor a escolha do gênero a ser trabalhado. Por que, então, escolhi o discurso publicitário (DP) e o gênero *anúncio publicitário*?³⁹

Não é novidade que o livro didático é forte ferramenta no processo de ensino-aprendizagem. Ele, de fato, ainda, é o grande organizador dos conteúdos que são tratados em cada ano escolar. É comum que os livros didáticos apresentem, de modo mais específico, o estudo do discurso publicitário no 8º ano⁴⁰. Normalmente, o estudo é centrado no gênero discursivo *anúncios publicitários* (cartazes) – outros gêneros apoiam o estudo: crônica, reportagem, artigo de opinião, por exemplo. Esse estudo (dos anúncios publicitários) leva, basicamente, a aspectos “visíveis” do texto representativo do gênero: identificação do produto anunciado; elementos (verbais e não verbais) que possibilitam ao leitor saber qual é o tipo de produto anunciado e sua serventia; importância do não verbal para constituir o(s) sentido(s) do anúncio; mensagem que o anunciante quer transmitir ao leitor (palavras do livro didático); tipo de público visado pelo anúncio; conceito de *logotipo* e *slogan*⁴¹. Pretende-se com esse estudo, complementado com o estudo dos outros textos, levar o aluno a conhecer o gênero *anúncio publicitário*, por conseguinte, conhecer o funcionamento do discurso publicitário e ser capaz de produzir um texto representativo do gênero estudado. Essa produção textual é orientada na seção “Produção de texto”⁴². Essa proposta de produção textual acaba por produzir um efeito “copiar-colar”, mera reprodução dos “modelos” estudados anteriormente, o nível de posicionamento crítico é baixo. Desenvolvi esse trabalho repetidas vezes, com diferentes turmas. Busquei, é verdade, interferir em algumas propostas do livro didático, buscando um

³⁹ Durante minha preparação teórica no Mestrado, participei de um grupo de estudos sobre *discurso publicitário*, organizado por minha orientadora. Não entrarei em detalhes sobre esse estudo, mas gostaria de destacar sua importância para a organização e aplicação da sequência de atividades e, conseqüentemente, deste trabalho.

⁴⁰ Por exemplo, *Português: ideias & linguagens*, 8º ano (DELMANTO, D.; CASTRO, M. da C., 2009) – coleção adotada pelas duas escolas em que atuo; *Tudo é linguagem*, 7ª série (BORGATTO, A. M. T.; BERTIN, T. C. H.; MARCHEZI, V. L. de C., 2006); *Português: linguagens*, 7ª série (CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C., 2006).

⁴¹ Encaminhamento dado pelo livro didático adotado pelas duas escolas em que atuo.

⁴² Discuti essa seção, de modo mais aprofundado, em trabalho apresentado à disciplina Formação de Professores, do mestrado em *Linguagem, Identidade e Subjetividade*, (UEPG, 2011).

posicionamento mais crítico na leitura dos textos bem como na produção do texto que fechava os estudos. Porém, foi a partir de um olhar teórico mais aprofundado sobre o funcionamento do discurso publicitário é que me dei conta de que estava, no máximo, “arranhando” a superfície do texto – seja na leitura ou na escrita. Além disso, saber mais sobre o funcionamento do discurso publicitário colocou-me diante de questões que antes não se faziam presentes em minha prática pedagógica. Se

A propaganda comercial tem como finalidade fazer com que o telespectador se torne um comprador. Ela funciona como discurso mediador entre o produto e o consumidor. É a partir das imagens simbólicas, sobretudo aquelas que trabalham com o mito da felicidade e da igualdade, que se constrói a noção de “necessidade”. (NAGAMINI, 2004, p. 42).;

se

Para selecionar seus interlocutores, o discurso publicitário tomou como critérios os valores, as crenças e a cultura destes. O modo de ser e de viver dos interlocutores tornou-se, por assim dizer, a força que movimenta o seu jogo discursivo. Os interlocutores “veem” no DP seus reflexos, aquilo que são ou que desejam ser. O DP só diz o que o sujeito consumidor já aceitou como verdade, funcionando como seu espelho. Essa função espelho expande-se, potencializa-se, promovendo uma difusão em larga escala de modelos sociais. (MENDES; SALEH, 2011).

que implicações isso acarretaria para a constituição da subjetividade de pré-adolescentes (faixa etária entre dez e doze anos de idade)? Como os processos de funcionamento do discurso publicitário refratam o pré-adolescente? De que modo minha prática pedagógica contribuiria para que o aluno desenvolvesse um posicionamento crítico frente a esse discurso?

Mas, adotar o novo olhar teórico implicava uma mudança um tanto quanto radical em relação à minha prática pedagógica, até então, com uma relativa dependência do livro didático. Além disso, o trabalho não seria com turmas de 8º ano, mas de 6º ano, e a produção textual deveria marcar o posicionamento do aluno face a um questionamento que envolveria os estudos sobre o discurso publicitário. Não se tratava mais de reproduzir um “modelo”. Embora a elaboração e aplicação da sequência de atividades não se constituam em si mesmas objetivos desta dissertação, acredito ser importante ressaltar que o trabalho com determinado discurso e determinado gênero pertencente a essa formação discursiva exige um embasamento teórico mais aprofundado sobre estes. Ou continuaremos a “arranhar” a superfície do texto. Considero altamente satisfatórios os resultados das discussões

realizadas em sala de aula (anotações encontram-se nos “Anexos”), discussões realizadas com alunos de 6º ano. Apresento, a seguir, os encaminhamentos que levaram a essas discussões.

Após expor de forma breve os objetivos deste trabalho, propus aos alunos que respondessem, por escrito, a seguinte questão: Suponha que você tenha que criar um anúncio publicitário para a venda de (-----)⁴³. Que ideias você usaria em seu anúncio para que o produto fosse bastante vendido? O modo como essa questão foi respondida me surpreendeu um pouco. Na TURMA A, vários alunos fizeram um anúncio publicitário ao invés de simplesmente expor suas ideias. Outros fizeram as duas coisas. Na TURMA B, poucos alunos ficaram em dúvida sobre produzir um texto falando sobre as ideias que teriam para elaborar um anúncio publicitário ou elaborar o próprio anúncio. A partir da leitura das respostas a essa questão, pretendia desencadear uma discussão que levasse à percepção dos modos de funcionamento do discurso publicitário, as intenções nele presentes, a veiculação e a reprodução de ideias promovidas por esse discurso. Pensei, a princípio, em deixar que as observações corresse de modo mais livre, porém isso implicava riscos. Por um lado as observações poderiam ficar num nível aquém do esperado; por outro, poderia haver um tumulto em sala – alunos de 6º ano são muito participativos, todos querem falar, não conseguem, ainda, esperar a sua vez de falar sem que haja uma coordenação mais efetiva, o que tornaria difícil registrar os posicionamentos. Além disso, há os alunos com necessidades especiais, os tímidos, os que falam baixo etc. e que também precisam ser ouvidos. Assim, preferi coordenar as discussões a partir de algumas questões a fim de que todos participassem de modo o mais produtivo possível. Para elaborar essas questões, retomei os estudos sobre o discurso publicitário. Os questionamentos foram sobre quais seriam os objetivos de um anúncio publicitário; se, ao pensar na criação do anúncio publicitário, pensou-se em quem seria o provável cliente e quais as razões para isso; que ideias usaria em seu anúncio para obter uma boa vendagem do produto, se apontaria pontos negativos e por quê; quais razões levaram à seleção das ideias para a elaboração do anúncio e se um publicitário faria escolhas parecidas ou iguais e por quê; se a elaboração de uma propaganda no mundo profissional é uma ação solitária, se não, quem compõe o grupo que elabora a

⁴³ Diferentes produtos foram sugeridos: brinquedo, salgadinhos do tipo *Chips*, produto de maquiagem, remédio para dor de cabeça, produto esportivo.

propaganda e qual a influência desses componentes e por quê; quais palavras e/ou expressões linguísticas utilizou/selecionou para expressar suas ideias num anúncio, os colegas fizeram o mesmo uso, publicitários fazem o mesmo uso e por quê. Cada questão ia sendo respondida a partir das respostas dadas à proposta inicial. Três ou quatro alunos liam suas repostas, os demais iam fazendo as observações, eu as registrava no quadro, e um aluno, designado anteriormente, registrava o que eu escrevia no quadro em uma folha preparada especialmente. Fiz um apanhado geral das discussões e coloquei-o nos “Anexos”. Na sequência, apresentei aos alunos três anúncios publicitários – vídeos disponíveis na internet.

O produto alvo da publicidade nesses anúncios publicitários eram refrigerantes (*Coca-Cola*, *Guaraná Antarctica* e *Schincariol*). A escolha desse produto – refrigerante – se deveu ao fato de que vem crescendo, de forma preocupante, o número de crianças e adolescentes obesos, com diabetes e hipertensão no País. Sabe-se que refrigerantes, consumidos regularmente, contribuem para que tais problemas de saúde tenham início e/ ou se tornem mais graves. O conteúdo das peças publicitárias selecionadas é direcionado, especialmente, a crianças e/ou pré-adolescentes sugerindo que o consumo desses refrigerantes os levará a um estado de felicidade. Os anúncios são breves narrativas em que o protagonista é o consumidor preferencial – crianças entre 5 a 10 anos. Ele, de modo carinhoso e/ou engraçado está no comando, tem o controle da situação. Controlar a situação significa “controlar” a mãe – ela é quem viabiliza a compra do produto. A criança, então, cria situações que levam a mãe a comprar o produto e satisfazer seu desejo. O estudo dos anúncios centrou-se nos modos de funcionamento do discurso publicitário, seus efeitos e sua capacidade de veicular/manter/reforçar ideias, valores, modos de ser e de viver, como disse anteriormente. Paralelamente à discussão sobre os anúncios publicitários, retomei o que havia sido elaborado (a resposta à questão inicial) e discutido (a análise sobre o funcionamento do discurso publicitário a partir do que os próprios alunos haviam escrito), relacionando as ideias. Em seguida, veio a proposta de produção textual.

Para a produção do texto de opinião (PPT) foram apresentados os seguintes comandos⁴⁴:

⁴⁴ Os comandos apresentam diferença no veículo de publicação porque o funcionamento da página virtual da escola da TURMA A não prevê a publicação de textos de alunos.

TURMA A: “Escreva um texto de opinião que responda à seguinte pergunta: *Tomar refrigerante pode fazer uma criança feliz?* O seu texto será exposto no mural da nossa Biblioteca, no mural ao lado da sala dos professores e no mural em frente à secretaria da Escola. Assim, alunos, funcionários, professores pais e/ou responsáveis, além de outras pessoas que frequentam a Escola poderão ler o seu texto e saber qual é a sua opinião.”

TURMA B: “Escreva um texto de opinião que responda à seguinte pergunta: *Tomar refrigerante pode fazer uma criança feliz?* O seu texto será publicado na página da internet da Escola. Assim, toda a comunidade escolar, bem como qualquer pessoa que acessar a página, poderá ler o seu texto e saber qual é a sua opinião.”

Ao encerrar a sequência de atividades, não foram lidos alguns textos de opinião, nem foram exibidos os vídeos de conteúdo crítico sobre refrigerantes, como estava previsto, por falta de tempo e/ou cansaço dos alunos. Para a discussão final, recorri aos conhecimentos que os alunos já tinham a respeito das questões tratadas, aliando-os aos conhecimentos que resultaram dos estudos sobre discurso publicitário. Ainda sobre a sequência de atividades, na TURMA B, houve, antes do trabalho na disciplina de Língua Portuguesa, uma prática pedagógica na disciplina de Ciências sobre refrigerante – composição química (açúcar, sódio e ácido fosfórico em excesso), consequências para a saúde devido ao consumo regular do produto (obesidade, alergias, hiperatividade) e a importância da água nos processos metabólicos humanos. A escolha dessa escola para esse trabalho com a disciplina de Ciências se deveu ao fato de a professora ser efetiva, professora da turma desde o início do ano e dispor-se a participar na execução deste trabalho. Os alunos não foram informados de que as duas disciplinas estavam fazendo o trabalho em conjunto. O trabalho em Ciências possibilitaria o alcance de um de nossos objetivos, qual seja, refletir sobre a contribuição de conhecimentos advindos de diferentes áreas – neste trabalho, especificamente da disciplina de Ciências – no processo de aquisição da linguagem escrita do texto de opinião e construção da argumentação, no que se refere à singularidade do sujeito-autor e sua tomada de posição em uma dada situação.

Dessa sequência de atividades resultaram, portanto, os dados, objetos de análise neste trabalho – textos de opinião escolares. E por que a opção por textos de opinião escolares?

3.3 GÊNEROS DISCURSIVOS PREFERENCIAIS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM

Lima (2011) faz uma retomada histórica das diferentes abordagens dadas aos textos no ensino de língua portuguesa nos últimos 30 anos: na década de 80, o texto é objeto de uso (permitia atos de leitura, de produção, de análise linguística), não de ensino; no fim dos anos 80 e começo dos anos 90, o texto é pretexto para ensinar gramática normativa e gramática textual; no fim da década de 90, há uma mudança de perspectiva:

No final da década de 90, propõe-se uma marcada mudança na abordagem dos textos e dos usos em sala de aula, em que se passa a enfocá-los em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura. São evidenciadas as significações geradas mais do que as propriedades formais. (LIMA, 2011, p. 112).

Para focalizar o estudo de um texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, entende-se que ele é organizado dentro de um gênero, que é uma construção social da linguagem. Em relação à escrita, de acordo com Antunes (2003), quando se propõe uma produção textual esta deve “corresponder àquilo que, na verdade, se escreve fora da escola – e, assim, sejam textos de gêneros que têm uma função social determinada, conforme as práticas vigentes na sociedade”. (ANTUNES, 2003, p. 62-63). Tanto os PCNs quanto as DCEs adotam a ideia de que a disciplina de Língua Portuguesa, em seu trabalho didático-pedagógico, deve selecionar gêneros de grande circulação e dedicar-se, de modo especial, aos que possam se apresentar mais complexos para a aprendizagem.

Os gêneros existem em número quase ilimitado, variando em função da época (epopeia, *cartoon*), das culturas (haicai, cordel) das finalidades sociais (entreter, informar), de modo que, mesmo que a escola se impusesse a tarefa de tratar de todos, isso não seria possível. Portanto, é preciso priorizar os gêneros que merecerão abordagem mais aprofundada. (BRASIL, 1998b, p. 24).

(...) o trabalho com a disciplina considerará os gêneros discursivos que circulam socialmente, com especial atenção àqueles de maior exigência na sua elaboração formal. (PARANÁ, 2008a, p. 63).

A fim de orientar a escolha dos gêneros discursivos a serem trabalhados, os documentos apresentam tabelas/quadros que organizam gêneros para as práticas didático-pedagógicas.

Para a linguagem escrita, os PCNs separam os gêneros em três grandes grupos (literários, de imprensa, de divulgação científica) – não falam em esferas sociais de circulação, noção proposta por Bakhtin (2003). Elencam alguns gêneros desses grupos para serem estudados⁴⁵. Os PCNs consideram que tais gêneros são privilegiados para o trabalho, de acordo com critérios que foram apresentados anteriormente.

A grande diversidade de gêneros, praticamente ilimitada, impede que a escola trate todos como objeto de ensino; assim, uma seleção é necessária. Neste documento, foram priorizados aqueles cujo domínio é fundamental à efetiva participação social, encontrando-se agrupados, em função de sua circulação social, em gêneros literários, de imprensa, publicitários, de divulgação científica, comumente presentes no universo escolar. (BRASIL, 1998b, p. 53, grifo meu).

Observam os PCNs, porém, que outros gêneros podem ser escolhidos dependendo do projeto da escola, do trabalho em desenvolvimento e de necessidades específicas dos alunos.

As DCEs, em seu “Anexo: Conteúdos Básicos da disciplina de Língua Portuguesa” (p. 89-101), sugerem uma tabela de gêneros, dividida em duas colunas. Uma apresenta esferas sociais de circulação; a outra, gêneros conforme as esferas sociais elencadas.

A tabela sugerida de gêneros contempla uma diversidade de esferas sociais, buscando atender a diferentes realidades. Contudo, caberá ao professor selecionar os gêneros a serem trabalhados, não se prendendo à quantidade, mas sim, preocupando-se com a qualidade do encaminhamento, com a compreensão do uso do gênero e de sua esfera de circulação. (PARANÁ, 2008a, p. 90, grifo meu).

Ao discorrer sobre encaminhamentos metodológicos na prática da escrita, as DCEs ressaltam a amplitude e a validade do trabalho com gêneros. Apontam que, para produzir um texto de determinado gênero, outras práticas de escrita podem acontecer no percurso. Assim, para se produzir, por exemplo, uma notícia

(...) o professor poderá encaminhar leituras de notícias, solicitar comentários escritos sobre o fato para os alunos ou resumos, a fim de trabalhar com a síntese de um assunto; em seguida, pode definir um tema para a produção da notícia, indicar a pesquisa sobre a temática e requerer entrevistas sobre o caso para compor a notícia.

⁴⁵ “Literários: crônica, conto, poema. De imprensa: notícia, artigo, carta do leitor, entrevista. De divulgação científica: relatório de experiências, esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia.” (Brasil, 1998b, p. 57).

Nesse caminho, serão trabalhados: a opinião do aluno, o resumo, a pesquisa, a entrevista e a notícia; gêneros orais e escritos diferenciados que colaborarão com o objetivo que se tem: a produção de notícia. (PARANÁ, 2008a, p. 70).

Tanto os PCNS quanto as DCEs dão maior visibilidade em suas discussões para uma prática de produção de texto escrito calcada em gêneros discursivos que circulam socialmente, isto é, fora da escola. Embora observem que há liberdade para escolher um gênero para estudo que não seja um dos propostos, há uma força argumentativa muito grande nos dois documentos (entre outros fatores, pela sua própria natureza e pela esfera social em que se inserem) a fim de que a prática da escrita tenha como foco os gêneros que circulam fora dos muros da escola. Em sala de aula, os gêneros discursivos que funcionam na sociedade ganham, assim, uma “aura de superioridade”, sendo colocados numa posição de destaque em relação aos chamados gêneros escolarizados.

Diz Schneuwly que há gêneros escolares e gêneros escolares. Há gêneros escolares que funcionam na escola para ensinar: trata-se do gênero escolar como instrumento de comunicação na instituição escolar, dos quais a instituição necessita para poder funcionar. Ela, então, cria uma série destes gêneros (regras, explicações, exposições, instruções etc.), que devem funcionar porque, sem eles, a própria instituição não teria condições de funcionar. Seriam os *gêneros escolares 1*, que Rojo vai chamar de gêneros escolares (propriamente ditos); e há os *gêneros escolares 2*, a que Rojo denomina *gêneros escolarizados*, que são objeto de ensino/aprendizagem (gêneros secundários do discurso, transpostos para a sala de aula): narração escolar, descrição escolar, dissertação. Este último seria o protótipo por excelência desse tipo de gêneros, visto que é feito para a escrita, para o ensino da escrita, para toda a escolaridade e não existe, evidentemente, fora da escola. (KOCH, 2006, 59).

As considerações de Koch, apoiadas nas ideias de Schneuwly e Rojo, vêm ao encontro do que preconizam os documentos oficiais. Ajudam a compor uma “verdade”: os gêneros discursivos não escolares são os gêneros ideais para o ensino-aprendizagem na escola. Ocorre, porém, que a escola é uma esfera social e, como tal, cria os seus gêneros, de acordo com suas necessidades de funcionamento. Isso está previsto nas DCEs: a tabela de gêneros (p. 100-101) contempla a esfera social escolar e, correlativamente, apresenta gêneros discursivos inerentes a essa esfera. Entre esses gêneros, destaco o gênero *texto de opinião*, sobre o qual pretendo fazer uma breve reflexão na sequência.

3.4 O TEXTO DE OPINIÃO ESCOLAR: OPINAR É PRECISO

A produção de textos narrativos no 6º ano do EF parece já ter se tornado uma tradição escolar, dada a sua recorrência nos livros didáticos e/ou planejamento do professor. No entanto, opinar, expressar um ponto de vista, de forma escrita e/ou falada sobre determinado tema estudado é atividade bastante frequente na escola, no 6º ano do EF. Penso que isso tem relação com a proposta de formação crítica dos documentos oficiais (PCNs e DCEs). Uma evidência dessa hipótese é o fato de, ao final de seções e/ou unidades, os livros didáticos de diferentes disciplinas proporem questões que tanto servem para retomar o conteúdo que foi objeto de ensino-aprendizagem quanto para que o aluno se posicione a respeito do assunto tratado. Essas questões, implícita ou explicitamente, levam à produção de textos de opinião escolares, que podem servir como instrumento de avaliação de ensino-aprendizagem e atender à proposta de formação crítica dos documentos oficiais. Apresento a seguir alguns exemplos dessas questões constantes em livros didáticos de diferentes disciplinas adotados pelas escolas nas quais coletei os dados para esta pesquisa, livros intensamente utilizados no cotidiano escolar.

CAPÍTULO 7 – LIXO: REPENSANDO ATITUDES

Fechamento do capítulo:

9. O problema do lixo é uma questão coletiva, e não individual. Você concorda com essa afirmação? Explique.

(SANTANA; FIGUEIREDO NETO. **Ciências Naturais, 6º ano**, 2009, p. 137).

UNIDADE 2 – O PLANETA TERRA

“Compreender um texto” - fechamento da unidade:

“Habitantes da Pré-História do Brasil” – texto sem autoria

Reflexão

5. Você acredita que é importante entendermos o que aconteceu com os dinossauros que viviam na Terra? Escreva um texto opinando sobre esse tema.

(**Projeto Araribá: geografia**, 6º ano. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna, 2007, p. 62-63).

UNIDADE 3 – MESOPOTÂMIA, EGITO E O REINO DA NÚBIA

“Personagem” – fechamento do “Tema 1 e 2” da unidade:

“O escriba” – texto sem autoria

3. Hoje, no Brasil, ainda existem muitos analfabetos. Na sua opinião, o fato de uma pessoa não saber ler e escrever pode prejudicá-la na vida cotidiana?

(**Projeto Araribá: história**, 6º ano. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna, 2007, p. 83).

UNIDADE 6 – ACIVILIZAÇÃO GREGA

“**Em foco**” – seção que encerra a “Unidade”

“**A beleza dos atletas olímpicos**”; “**A beleza dos heróis**”; “**Os novos heróis**” – textos sem autoria
Opine

6. O que é ser belo na sua opinião? Exponha seu ponto de vista para os colegas e ouça o deles.

(**Projeto Araribá: história**, 6º ano. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna, 2007, p. 182-183).

“**Trabalhando com o texto**” (“Repressão”, Lannoy Dorin)

3. Se você estivesse na mesma situação de Paula, o que faria: seguiria o conselho de suas amigas ou deixaria que o tempo fizesse o seu problema familiar desaparecer? Por que agiria assim? Exponha o seu ponto de vista, procurando **justificar** suas opiniões: não basta dizer “eu acho”; cite experiências, procure lembrar de fatos e de situações que comprovem suas posições. Lembre-se: você deve **convencer** seus colegas.

4. Nos textos desta Unidade, o relacionamento familiar é representado pelo modelo tradicional em que convivem pais e filhos. Porém, este é apenas um dos modelos familiares: há filhos que moram apenas com a mãe ou com o pai, crianças que moram com avós, padrinhos, tios ou em instituições que se responsabilizam pela educação delas. Você acha que essa oposição entre os desejos dos jovens e os dos responsáveis é a mesma nesses outros modelos de família? Justifique sua opinião.

(DELMANTO; CASTRO. **Português: ideias & linguagens**, 6º ano, 2009, p. 185, grifo das autoras).

Nos planejamentos didático-pedagógicos de diferentes disciplinas das duas escolas em que recolhi os dados, a ideia de formação crítica também é bastante forte, atendendo ao que propõem os documentos oficiais, como pode ser observado nos excertos abaixo.

Figura 01 – Plano de Trabalho Docente (Geografia)

Metodologia da disciplina:

A abordagem será contextualizada, partindo da vivência do aluno, ampliando seus conhecimentos e buscando suas relações com o cotidiano.

Incentivar os alunos para que tragam para a sala de aula assuntos de interesse que tenham visto na televisão, no cinema nos jornais ou revistas, relacionados com os conteúdos estudados. Muitos desses temas poderão ser usados para trabalhos em grupos, debates e discussões. As aulas ganharão uma nova dinâmica e os resultados poderão ser muito proveitosos, aproximando cada vez mais a geografia e a escola de acontecimentos como guerras, nacionalismos, problemas urbanos, diferenças étnicas, religiosas e outras.

As constantes mudanças tecnológicas exigem novas formas de trabalhar a geografia, possibilitando aos alunos compreender essas transformações e intervir de forma consciente em seu meio.

Figura 02 – Plano de Trabalho Docente (Ciências)

OBJETIVOS DA DISCIPLINA

O conhecimento científico tem o mérito de ampliar a capacidade das pessoas em compreender e atuar no mundo em que vivem. Por isto, o ensino de ciências deve oferecer ao aluno oportunidades de reflexão e ação e prepará-lo para reivindicá-las por amadurecimento próprio.

Essa ideia de formação crítica aparece na metodologia de ensino de diferentes formas. Uma das formas seria a proposta de produção de textos de opinião que aparece de forma explícita ou implícita nos planejamentos das disciplinas.

Figura 03 – Plano de Trabalho Docente (História)

3- Metodologia da Disciplina

- Leitura e análise de textos históricos.
- Debates sobre temas relevantes aos temas expostos nas aulas.
- Apresentação de documentários relacionados aos temas estudados.
- Produção escrita sobre temas polêmicos.
- Aulas expositivas.

Figura 04 – Plano de Trabalho Docente (Geografia – M)

A avaliação incide sobre os índices de aproveitamento do aluno, através de instrumentos de avaliação como provas, textos dos alunos, resumos, pesquisas, relatórios, debates, cartazes, painéis, dramatização, resolução de situações problemas, relatórios de caminhadas ecológicas, levando em consideração os objetivos propostos.

Serão realizadas provas com valores diversificados somando 40 pontos.

Figura 05 – Plano de Trabalho Docente (Ciências – M)

ABORDAGEM TEÓRICA METODOLÓGICO

A ciência e a tecnologia podem fazer uso de diversos recursos, linguagens e formas de expressão. Quanto maiores forem os recursos disponíveis, mais completa e significativa será a aprendizagem.

Inúmeras metodologias podem ser aplicadas no ensino e aprendizagem, entre elas:

Textos: para estimular o aluno a ler e a interpretar, a construir e a reformular, além de contrapor suas idéias, interpretar, analisar e argumentar.

As propostas de produção de texto de opinião presentes nos livros didáticos e nos planejamentos das disciplinas são complementadas de forma singular pela voz do professor. O professor explica a proposta, pode propor a publicação do texto, determinando possíveis interlocutores, pode comunicar aos alunos que o texto servirá como instrumento de avaliação. Nesse caso, questões gramaticais, textuais e de conteúdo são os critérios da avaliação.

Tendo em vista que tanto os livros didáticos quanto o planejamento didático-pedagógico das disciplinas propõem a produção de textos de opinião escolares no 6º ano do EF, penso que o ensino-aprendizagem desse gênero escolar deve ser feito de modo mais efetivo. O não ensino-aprendizagem, ou pouco ensino-aprendizagem, do texto de opinião escolar nas aulas de Língua Portuguesa pode ser decorrente da força argumentativa da(s) voz(es) que advém(êm) dos documentos oficiais – PCNs e DCEs – bem como da força argumentativa de vozes teóricas respeitadas na esfera dos estudos linguísticos. Tais vozes criaram uma hierarquia para o ensino de gêneros: os gêneros discursivos “de fora da escola” (aqueles que possuem maior “visibilidade” social, que necessitam de “abordagem mais aprofundada” (PCNs), que são “de maior exigência na sua elaboração formal”

(DCEs)) ocupam o topo hierárquico, enquanto os gêneros escolarizados sofrem certa “discriminação”, por serem considerados resquícios de práticas de ensino que vigoravam na escola antes dos anos 90, hoje “condenadas”. Acredito que o que se condena nessas práticas é justamente a prática que desconsiderava o uso social da linguagem. Se o gênero texto de opinião insere-se na esfera social escolar, como prevêem as DCEs, então ele não é um gênero escolarizado nos moldes de Shneuwly e Rojo, citados por Koch. Ele é um gênero discursivo e como tal tem seu uso reconhecido na esfera que o criou. O texto de opinião escolar pode não ser objeto de ensino, mas é cobrado como produção textual em diferentes disciplinas, uma vez que ele é largamente utilizado nas práticas de ensino-aprendizagem – propostas pelo professor ou pelo livro didático⁴⁶, uma vez que PCNs e DCEs orientam para uma formação crítica do aluno. Tem-se aí um impasse.

O não ensino-aprendizagem (ou pouco ensino-aprendizagem) do gênero discursivo texto de opinião escolar no 6º ano do ensino fundamental impede um momento singular na aquisição da linguagem escrita⁴⁷: o momento em que a criança/adolescente começa a “ensaiar” na escrita formas linguísticas mais elaboradas para organizar seu texto de opinião tendo o professor como intérprete, instância constituída da língua, nesse caso, da língua escrita. Acredito que esse não ensino-aprendizagem do texto de opinião escolar gera um prejuízo imediato: baixa qualidade nas produções escritas que exigem posicionamento tanto na disciplina de Língua Portuguesa como nas demais disciplinas e, conseqüentemente, baixo rendimento escolar (vale lembrar o alto índice de retenção de alunos no 6º ano). A longo prazo, restringindo-se à vida escolar, penso que contribui para aumentar o grau de dificuldade do ensino/aprendizagem de gêneros discursivos, aí sim, que circulam em outras esferas da sociedade, como é o caso de artigos de opinião,

⁴⁶ Consultei algumas coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa para observar o tratamento dado para o ensino-aprendizagem do texto de opinião. Não foi feita uma observação mais aprofundada, uma vez que esse não é o objetivo deste trabalho. O livro didático das escolas nas quais leciono (DELMANTO, D.; CASTRO, M. C. 2009. *Português ideias e linguagens*.) não contempla o ensino-aprendizagem do texto de opinião em suas seções de produção textual, no volume do 6º ano. A coleção *Português: uma proposta para o letramento* (SOARES, M. 2002) apresenta uma proposta de produção de ensaio no volume do 6º ano. A coleção *Português: linguagens* (CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. 2006) contempla o ensino-aprendizagem do texto de opinião, na última unidade do volume do 6º ano.

⁴⁷ A esse respeito, baseio-me nas ideias de De Lemos que discuto no Capítulo II.

editoriais⁴⁸, por exemplo. Se o texto de opinião, da forma como é entendido neste trabalho, tem na esfera escolar o seu local privilegiado de constituição, é nela e dela – não apenas em parte dela – que deve receber condições de aquisição, de produção. Nesse caso, é preciso repensar o papel de cada disciplina (professor) no ensino-aprendizagem do texto de opinião escolar.

3.5 SOBRE OS TEXTOS SELECIONADOS E SUAS ANÁLISES

Para tratar, nas análises, das questões de aquisição de linguagem, acompanho as ideias de De Lemos (1995, 1998, 1999, 2000, 2002, 2006), que detalhei no Capítulo II. Nesse mesmo capítulo, apresento e discuto trabalhos sobre aquisição da escrita desenvolvidos a partir da perspectiva teórica de De Lemos – Capristano (2007), Saleh (2000), Campos (2005a) – que também contribuem para que se realizem as análises. Destaco a contribuição do trabalho de Campos, uma vez que aborda a questão da argumentação e aqui se analisam textos de opinião, textos nos quais a argumentação se faz de forma bastante explícita.

Há que se considerar também a peculiaridade dos textos selecionados para a análise – os textos são produzidos por alunos de 6º ano do EF, tais textos podem apresentar-se em desacordo com a norma culta da escrita. De acordo com Campos (2005b), a existência de um texto depende da existência de significação, a qual depende de forma direta de interpretação. Assim,

Não há sentido sem interpretação, isto é, o sentido não está no texto de antemão, simplesmente esperando para ser decodificado, ele precisa ser construído e esse papel é o da interpretação, que se dá tanto da parte de quem fala ou escreve quanto de **quem analisa**. (CAMPOS, 2005b, p. 124, grifo meu).

Desse modo, na análise dos textos do *corpus*, entendo que não há nestes um sentido prévio, o seu sentido será por mim construído num esforço de interpretação. Por outro lado, se faz necessário assumir um posicionamento sobre o que seria um texto. Texto é tomado aqui como

⁴⁸ Esses gêneros são propostos para leitura e escrita nos livros didáticos de 9º ano: CEREJA; MAGALHÃES. *Português: linguagens*, 8ª série, 2006; BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI. *Tudo é linguagem*, 8ª série, 2006, por exemplo. Como os livros didáticos são bastante utilizados, subentendo que tais gêneros sejam trabalhados nesses anos escolares.

um objeto com duas faces: por um lado, pode-se dizer que ele tem começo, meio e fim e pode portanto ser visto como uma unidade que se fecha sobre si mesma, que se completa internamente; por outro lado, no entanto, seu estatuto se altera quando ele é tomado do ponto de vista do discurso, porque neste vigora a incompletude, entendida como o “lugar do possível”. Assim, o texto nunca se fecha completamente, deixando espaço para o surgimento de pontos de deriva possíveis, que oferecem lugar à interpretação e ao equívoco. (ORLANDI, 1996, p. 77 apud CAMPOS, 2005b, 125).

Creio que essa concepção de texto tanto atende a questão da aquisição de linguagem quanto a questão da autoria que se analisam nos dados deste trabalho, pois considera o texto em suas relações internas e suas relações externas.

A questão da autoria nos dados é observada neste trabalho a partir do que propõe Possenti (2002, 2009a, 2009b). Para o autor, a qualidade de um texto escolar estaria no modo como ele se organiza para dizer o que diz, é em termos discursivos que um texto escolar pode ser avaliado como “texto bom” – um texto com *autoria*. Assim, ao buscar marcas de autoria nos textos analisados, adoto as ideias de Possenti: um texto não pode ser considerado bom apenas porque satisfaz exigências de ordem gramatical e/ou textual; marcas de autoria são da ordem do discurso, não do texto ou da gramática; assumir-se como autor em um texto pressupõe dar voz a outros enunciadores, manter distância em relação ao próprio texto, evitar o lugar comum. Essas ideias são apresentadas e discutidas no próximo capítulo. Ao fazer isso, trago alguns dados do *corpus* já propondo algumas análises. Além disso, penso que um critério básico para se pensar a autoria ao se avaliar um texto produzido por um aluno de 6º ano do EF seja adotar uma ideia de flexibilidade para possíveis critérios, isto é, evitar pensar critérios de forma engessada, critérios que correspondam sempre a situações pré-determinadas. Pensar em autoria é pensar em singularidade, pensar em *como* esse sujeito enunciator se fez singular ao “repetir”.

CAPÍTULO IV: A NOÇÃO DE AUTORIA NO ÂMBITO ESCOLAR

4.1 A QUESTÃO DA AUTORIA NOS PCNs E NAS DCEs

Um dos objetivos deste trabalho é verificar se há nos textos de opinião selecionados para análise marcas de singularidade que indiquem movimento de autoria. A noção de autoria aqui assumida é a que propõe Possenti (2002; 2009a) para a avaliação de textos escolares, que discuto no item 4.2. Antes faço uma breve análise do que dizem os PCNs (1998b) e as DCEs (2008a) sobre autoria nos tópicos que se referem à prática da escrita e à avaliação de produção textual escrita.

Muito pouco se fala sobre autoria nos PCNs. A questão aparece somente no tópico “Produção de textos escritos” quando o documento propõe categorias didáticas para ensinar a produzir textos a fim de que os alunos

(...) possam construir os padrões da escrita, apropriando-se das estruturas composicionais, do universo temático e estilístico dos autores que transcrevem, reproduzem, imitam. É por meio da escrita do outro que durante as práticas de produção, cada aluno vai desenvolver seu estilo, suas preferências, tornando suas as palavras do outro. (BRASIL, 1998b, p. 77).

Nessas considerações feitas pelo documento a língua é tomada como um objeto externo ao sujeito e que pode ser por ele dominado, um objeto de aprendizagem. Nesse caso, o sujeito capturaria a língua escrita. Essa perspectiva diverge do que propõe De Lemos – para a autora, o sujeito é que seria capturado pela língua escrita. Antes de apresentar as categorias didáticas para o ensino da produção textual, os PCNs falam sobre o ofício de autor.

Os PCNs parecem entender que um autor é alguém, um indivíduo que executa uma tarefa: escrever sua obra. Observam que um autor para realizar essa tarefa conta com o apoio de vários outros profissionais, diferentemente do aluno que muitas vezes coordena o fazer sua escrita sozinho. Creio que há aí uma visão empírica do autor: um autor é aquele que produz uma obra, ou um texto, no caso do aluno. O documento entende que, para o aluno, tanto o processo de redação do texto quanto o de refacção é tarefa bastante complexa, pensando-se que ele os realiza solitariamente. Na tentativa de reduzir essa complexidade é que são propostas quatro categorias pedagógicas: transcrição, reprodução, decalque e texto

de autoria. (BRASIL, 1998b, p. 76).

Essas categorias apresentariam diferentes níveis de complexidade em relação a “o que dizer” (plano do conteúdo) e a “como dizer” (plano da forma/expressão). No caso do texto de autoria, que é o que me interessa no momento, assim se posicionam os PCNs: “Nas atividades de produção que envolvem autoria ou criação, a tarefa do sujeito torna-se mais complexa, porque precisa articular ambos os planos: o do conteúdo – o que dizer e o da expressão – como dizer”. (Id., p. 76). Creio que se confirma aqui a ideia de autor como ser empírico que domina o ato de escrever e, portanto, pode realizá-lo. Sobre as categorias didáticas, o documento destaca, ainda, que não se deve estabelecer uma progressão linear entre elas: “É em função do que os alunos precisam aprender que se selecionam as categorias didáticas mais adequadas”. (Id., p. 77). Mas adverte que

começa-se e termina-se pela tarefa mais complexa, o texto de autoria do aluno: para poder mapear o que sabe sobre o gênero que está sendo estudado e o que precisa aprender, projetando as ações didáticas necessárias ou para avaliar os efeitos do trabalho realizado. (BRASIL, 1998b, p. 77).

Percebe-se nesse alerta que o texto é chamado de texto de autoria por conta de sua produção ser atribuída ao aluno e por conta do que diz o texto: o texto seria um dizer específico do aluno, um dizer produzido por ele e sobre ele – o que ele não sabe ainda e o que ele aprendeu ao final de determinado trabalho didático.

No que se refere aos critérios de avaliação de aprendizagem dos textos escritos, a questão da autoria não é considerada, nem mesmo do ponto de vista do próprio documento. Os critérios de avaliação, em sua maioria, baseiam-se nos fundamentos teóricos da linguística textual (LT), as discussões que o documento realiza sobre cada critério deixa entrever isso.

- Redigir textos na modalidade escrita nos gêneros previstos para o ciclo, considerando especificidades das condições de produção.
- Escrever textos coerentes e coesos, observando as restrições impostas pelo gênero.
- Redigir textos utilizando alguns recursos próprios do padrão escrito relativos à paragrafação, pontuação e outros sinais gráficos, em função do projeto textual.
- Escrever textos sabendo utilizar os padrões da escrita, observando regularidades linguísticas e ortográficas.
- Revisar os próprios textos com o objetivo de aprimorá-los.
- Utilizar os conceitos e procedimentos constituídos na prática de análise linguística. (BRASIL, 1998b, p. 97-98).

Assim, percebe-se nos critérios propostos pelos PCNs para a avaliação de aprendizagem dos textos escritos uma preocupação maior com a superfície do texto, como já apontei no primeiro capítulo. A questão da autoria não é lembrada como critério de avaliação. Quando o documento fala em autoria, penso, a ideia que deixa entrever é de autoria como produção textual do indivíduo: um dizer produzido por ele e sobre ele. As DCEs parecem entender autoria de uma outra forma.

As DCEs entendem que a escrita é uma prática discursiva e, sendo assim, alguns pontos devem ser observados. Há que se considerar o leitor para a decisão do que será escrito, pois “a escrita, na diversidade dos seus usos, cumpre funções comunicativas socialmente específicas e relevantes” (ANTUNES, 2003, p. 47 apud PARANÁ, 2008a, p.56). Ressaltam, ainda, que devem ser consideradas as peculiaridades do gênero discursivo que se pretende materializar em texto. A par disso, o documento toma a escrita como um espaço para reflexão da organização social sugerindo “a noção de uma escrita como formadora de subjetividades, podendo ter um papel de resistência aos valores prescritos socialmente” (PARANÁ, 2008a, p. 56). Assim, retomando as ideias de Bakhtin, dizem as DCEs que

É preciso que o aluno se envolva com os textos que produz e assuma a autoria do que escreve, visto que ele é um sujeito que tem o que dizer. Quando escreve, ele diz de si, de sua leitura de mundo. Bakhtin (1992, p. 289) afirma que “todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. É a posição do falante nesse ou naquele campo do objeto de sentido.” A produção escrita possibilita que o sujeito se posicione, tenha voz em seu texto interagindo com as práticas de linguagem da sociedade. (PARANÁ, 2008a, p. 56).

Em relação às duas últimas citações, é relevante trazer para a discussão o que diz Saleh (2012) ao refletir sobre linguagem, interação e ideologia nas DCEs como um todo. Segundo a autora, o documento favorece uma interpretação equivocada da noção de dialogia bakhtiniana, vinculando-a às vozes das classes sociais.

Nesse sentido, (...), a instrumentalização dos alunos menos favorecidos para fazerem valer suas vozes na sociedade redundaria na superação das contradições sociais e, portanto, na natureza dialógica da linguagem, algo incompatível com o pensamento bakhtiniano. (SALEH, 2012, p. 253).

Considero essa reflexão de Saleh extremamente importante para pensar a questão da autoria nas DCEs. Embora o documento, quando fala de autoria, traga para a discussão as ideias de Bakhtin sobre a questão, ele supõe que se fazer autor

seria exercer uma posição de resistência às contradições sociais o que levaria à superação dessas contradições. Isso, me parece, tem ecoado na produção textual dos alunos, promovendo o apagamento da singularidade do sujeito enunciativo. Na tentativa de demonstrar criticidade, resistência aos valores prescritos socialmente ocorre uma monologização do dito, da linguagem. Talvez isso seja resultado de uma prática didático-pedagógica equivocada que vincula as vozes das classes sociais à noção de dialogia bakhtiniana.

Quando trata da questão da prática da escrita, as DCEs não fazem nenhuma referência à questão da autoria. A questão não é também considerada quando o documento trata dos critérios de avaliação da produção textual escrita.

O que determina a adequação do texto escrito são as circunstâncias de sua produção e o resultado dessa ação. É a partir daí que o texto escrito será avaliado nos seus aspectos discursivo-textuais, verificando: a adequação à proposta e ao gênero solicitado, se a linguagem está de acordo com o contexto exigido, a elaboração de argumentos consistentes, a coesão e coerência textual, a organização dos parágrafos. Tal como na oralidade, o aluno deve se posicionar como avaliador tanto dos textos que o rodeiam quanto do seu próprio. No momento da refacção textual, é pertinente observar, por exemplo: se a intenção do texto foi alcançada, se há relação entre as partes do texto, se há necessidade de cortes, devido às repetições, se é necessário substituir parágrafos, ideias ou conectivos. (PARANÁ, 2008a, p. 82).

Embora PCNs e DCEs apresentem diferentes visões sobre a questão da autoria, parece-me que em relação aos critérios de avaliação da produção textual escrita têm ideias bastante próximas. Assim como as orientações dos PCNs, as orientações das DCEs levam a uma preocupação maior em se avaliar a superfície do texto.

Na sequência discuto a questão da autoria em textos escolares do ponto de vista de Possenti (2002; 2009a; 2009b).

4.2 AUTORIA: UMA NOVA NOÇÃO E UM NOVO CRITÉRIO PARA AVALIAR TEXTOS ESCOLARES

De acordo com Possenti (2009a, p. 106), “Houve um tempo em que se considerava – na escola – que alguém escrevia bem se escrevesse corretamente”. Nesse tempo, os critérios para a correção de textos restringiam-se às questões gramaticais, condicionados ao certo/errado prescrito pela gramática normativa. É Charolles (2002), ainda segundo Possenti, quem aponta a falta de categorias claras

para avaliar problemas, em um texto, que não fossem de ordem gramatical. Não se falava até então em coerência e coesão textual. Seus estudos (de Charolles) vêm suprir essa falta, ampliando os critérios para a, ainda, correção de textos. Digo correção porque esses critérios (gramaticais, coerência, coesão), do modo como são entendidos na escola, impõem um certo modo de escrever àquele que, supostamente, não sabe – o aluno – sem dar a este, muitas vezes, a oportunidade de “defender” a sua própria escrita. Tais critérios são legitimados pela gramática normativa (que tem uma longa história de legitimação) bem como pela “já não tão modesta tradição de estudos de Charolles” (POSSENTI, 2009a). Em sala de aula, o professor – aquele que, supostamente, sabe escrever e domina essa base teórica – é voz autorizada para apontar erros e orientar a refacção textual a fim de que o texto seja “ajustado” às normas do que se considera um “texto bom” a partir desse ponto de vista.

Coracini (2011), ao refletir sobre o processo de legitimação do livro didático por professores e alunos do ensino fundamental parte do pressuposto de que “todo processo de legitimação provém do reconhecimento de valores que constituem a ética de um grupo social”. (CORACINI, 2011, p. 33). A autora entende ética

não como a ciência que se ocuparia do estudo do sistema universal de valores, mas como um conjunto de valores vinculado ao momento histórico-social em que na verdade, se inserem os sujeitos de uma dada formação discursiva, sem esquecer da memória discursiva que coloca uma dada geração em relação com gerações passadas, de quem recebe(ra)m legados que entram na constituição da subjetividade. (CORACINI, 2011, p. 33).

Assim, aquilo que é considerado um valor é legitimado, tornando-se um BEM⁴⁹ social de um determinado grupo situado histórica e socialmente, com sujeitos inseridos em uma determinada formação discursiva. Quando a escola questiona a qualidade dos textos produzidos por seus alunos no que se refere a questões de gramática, de coesão e de coerência, na verdade está questionando o fato de os textos não se constituírem como um BEM construído socialmente, aquilo que se convencionou chamar “texto bom”. Ocorre, porém, que estudos – nem tão recentes assim – na área da linguagem voltados para o discurso provocaram “fissuras” nesse conceito de “texto bom”.

Como diz Possenti (2009a),

⁴⁹ BEM social seria a legitimação de um valor “em oposição a algo que seria negativo, maléfico, assim considerado pelo indivíduo e pelo grupo social a que pertence”. (CORACINI, 2011, p. 33).

(...) já se pode ir além de Charolles e de sua delimitação dos problemas, e tentar demonstrar que um texto do qual se diga que é bom não pode ser avaliado apenas com base em categorias da textualidade tal como as teorias de texto tratam desta questão (muito menos, é claro, a partir de categorias da gramática, especialmente quando se trata apenas de ranço). Penso que *um texto bom só pode ser avaliado em termos discursivos*. (POSSENTI, 2009a, p. 106, grifo do autor).

Esse ir além de Charolles e só se poder considerar um texto como “texto bom” em termos discursivos quer dizer que

a questão da qualidade do texto passa necessariamente pela questão da subjetividade e de sua conseqüente inserção num quadro histórico – ou seja, num discurso – que lhe dê sentido. O que se poderia interpretar assim: trata-se tanto de singularidade quanto de tomada de posição. (POSSENTI, 2009a, p. 106).

Essas reflexões de Possenti sobre a questão da qualidade do texto, de certa forma, desestruturam a construção de um “Bem” social: considerar que um texto é “bom” tendo como critérios questões gramaticais e/ou textuais. O pesquisador coloca em foco a questão da autoria, questão que não tem sido considerada no momento em que se avaliam os textos escolares como bons ou não, haja vista a discussão no item 4.1 sobre autoria nos PCNs e DCEs.

De acordo com Possenti (2009a), muito se tem falado em autoria e não se pode falar em autoria sem se falar em Foucault. Segundo este filósofo, a noção de autor tem sua constituição dependente da noção de obra e vice-versa. Uma noção não existe sem a outra.

(...) a função autor está ligada ao sistema jurídico e institucional que encerra, determina, articula o universo dos discursos: não se exerce uniformemente e da mesma maneira sobre todos os discursos, em todas as épocas e em todas as formas de civilização; não se define pela atribuição espontânea de um discurso ao seu produtor, mas através de uma série de operações específicas e complexas: não reenvia pura e simplesmente para um indivíduo real, podendo dar lugar a vários “eus”, em simultâneo, a várias posições-sujeitos que classes diferentes de indivíduos podem ocupar. (FOUCAULT, 1992, p. 56)

O autor, do ponto de vista foucaultiano, seria um efeito discursivo – sujeito disperso, descontínuo, múltiplo, historicamente situado. Ele é “construído a partir de um conjunto de textos ligados a seu nome, considerado um conjunto de critérios, dentre eles sua responsabilidade sobre o que põe a circular, certo projeto que se extrai da obra e que se atribui ao autor, etc.” (POSSENTI, 2009a, p. 105). A noção

de autor é “revestida de traços históricos variáveis, que têm a ver em grande parte com o modo pelo qual são vistos e considerados os diversos discursos em diferentes épocas em cada sociedade”. (Id., p. 105). Um autor, além de ser autor de suas obras, pode ser instaurador de discursividade, pode produzir “a possibilidade e a regra da formação de outros textos”(FOUCAULT, 1992, p. 58), Freud e Marx, por exemplo.

Segundo Possenti (2009a), tomadas ao “pé da letra”, essas noções – autoria e obra – pouco interessariam para a avaliação de produção textual em sala de aula, mas poderiam ser ponto de partida para uma nova noção de autoria que permitiria avaliar textos produzidos por alunos para além de categorias gramaticais e/ou categorias textuais. Fiad (2009), ao analisar textos infantis de alunos de 1ª série do EF, apresenta e retoma as ideias-base desse novo modo de entender a autoria proposto por Possenti (2002; 2009a):

- a noção de autoria deve ser pensada junto às noções de singularidade e estilo;
- a autoria é detectável através de indícios e aqui deve-se remeter às considerações de Ginzburg (1986) sobre o paradigma indiciário;
- para se dizer que um texto tem autoria, não é suficiente que ele seja um texto correto gramaticalmente, nem que seja textualmente satisfatório. Isso significa que, na sua visão, as marcas de autoria são da ordem do discurso e não da gramática ou do texto;
- duas atitudes de um autor seriam “dar voz aos outros” e “manter distância” em relação ao que dizem e em relação a seus interlocutores;
- a autoria é encontrada no “como” e não no “o que” é expresso. (FIAD, 2009, p. 122).

Além desse deslocamento no modo de pensar a autoria, Possenti propõe também uma reinterpretação para os conceitos de enunciação, estilo e sujeito. Ao analisar textos de alunos de 5ª série do EF, Possenti (2009a) defende uma concepção de enunciação que dê conta, de modo simultâneo, da produção de discurso a partir de uma dada posição e como acontecimento que não se repete, marcado pela “pessoalidade”, isto é, pela singularidade. Ainda nesse artigo, o pesquisador discute a noção de estilo e o entende como uma forma de organizar uma sequência linguística (qualquer que seja sua extensão) tomando como fundamental a relação entre essa organização e determinado efeito de sentido. Nessa reformulação da noção de estilo, a escolha passa a ser uma categoria constitutiva:

(...) a escolha pode ser entendida à moda romântica, como efeito de cálculo de um indivíduo, mas pode ser entendida, alternativamente, como efeito de uma multiplicidade de alternativas – decorrente de concepções de língua como objetos heterogêneos –, diante das quais escolher não é um ato de liberdade, mas o efeito de uma inscrição (seja genérica, seja social, seja discursiva). (POSSENTI, 2009a, p. 93-94).

Assim, nessa outra proposta de noção de estilo organizar uma sequência linguística implica escolhas em meio a uma heterogeneidade linguística, porém efetuar essas escolhas não é uma ação decidida individualmente, não se é livre para isso. Tais escolhas seriam efeito de um condicionamento, que pode estar vinculado ao gênero, a aspectos sociais e discursivos.

Em “O sujeito e a distância de si e do discurso” (POSSENTI, 2009b), o autor diz retomar suas duas obsessões básicas: o trabalho do sujeito da/na língua. Nesse artigo, Possenti faz uma reflexão sobre a concepção de sujeito livre, uno e consciente e a concepção de sujeito assujeitado. Considera que operar com essas duas concepções de sujeito parece não ser mais produtivo. Entende que nos dois casos o sujeito seria unificado, “sujeito de um discurso único, provindo, em um caso, do próprio sujeito, sem qualquer interferência das condições de produção, e, no outro, de determinado lugar institucionalizado, sem qualquer interferência do sujeito” (POSSENTI, 2009b, p. 108). Afirma que a primeira concepção não se sustenta empiricamente, que exemplos de discurso heterogêneo e uma lógica comum podem facilmente demonstrar isso. Já a segunda concepção apresenta maiores dificuldades para que se faça tal afirmação, especialmente se não se quer voltar à primeira, é preciso uma base teórica e evidências empíricas mais elaboradas. Acredita ser razoável aceitar uma tese de heterogeneidade do sujeito, especificando nos trabalhos empíricos várias manifestações dessa heterogeneidade, vários tipos de atuação do sujeito. Dessa forma, segundo o autor, um sujeito “normal” de discurso seria aquele que consegue colocar palavras (seu discurso) à distância.

A hipótese caracterizada pela capacidade do sujeito de por-se à “distância” não implica aceitar que o sujeito está na origem do discurso, mas apenas aceitar que, embora “isto fale sempre antes, alhures e independentemente”, ou seja, que o interdiscurso seja constitutivo, o sujeito pode assumir, em relação a ele, posições que não se resumem a “ser falado”. (POSSENTI, 2009b, p.109, grifo do autor).

Aceitar essa concepção de sujeito “normal” não significa, segundo Possenti, voltar a uma ideia de sujeito uno e de intenção mas também não significa aceitar

que o sujeito é tão somente um consumidor de discursos. Significa aceitar que “o sujeito é um usuário, realiza manobras. Frequentemente, sobre o discurso do outro” (POSSENTI, 2009b, p. 110).

Retomo, agora, de forma mais detalhada, as ideias-base da nova noção de autoria proposta por Possenti, entendendo que essa noção implica a reinterpretação dos conceitos de enunciação, estilo e sujeito acima delineada. Trago para a discussão alguns dos textos que coletei, já propondo algumas análises.

Nas discussões de Possenti (2009a) sobre autoria, uma questão que se impõe é como identificar a presença, ou não, do autor no texto. Para isso, entende Possenti, observando Ginzburg (1989), que o caminho é *avaliar* indícios de autoria que possam se fazer presentes, ou não, no texto, evitando-se que determinadas marcas no texto acabem sendo definidoras, de forma automática, da presença ou da ausência de autoria. De acordo com o pesquisador, deve-se começar por algumas afirmações, até certo ponto categóricas, o que pode provocar polêmica, mas pode também colocar em evidência novos dados, imprimindo mais qualidade às análises. A primeira de suas afirmações é “Não basta que um texto satisfaça exigências de ordem gramatical”.

Essa afirmação, segundo Possenti, já se constitui um lugar comum, mas a ideia de que o conhecimento da língua (das regras da gramática normativa) é que faz de um texto um texto é ainda muito forte. Para exemplificar sua primeira afirmação, o pesquisador apresenta um texto⁵⁰ (ou um não texto) que não possui problema de ortografia, de morfologia, de sintaxe, nem mesmo de paragrafação e de pontuação. Um texto que foi retirado de um livro destinado a crianças que acabaram de ser alfabetizadas. Nessa mesma perspectiva, destaco um dos textos⁵¹ do *corpus* deste trabalho, iniciando minhas análises.

⁵⁰ Carlito partiu no barco verde.

O barco era longo e forte.

Carlito parou perto da árvore.

Era tarde e Carlito dormia.

Acordou e comeu carne de carneiro.

Que calor! Vou nadar! (**No reino da alegria**) (POSSENTI, 2009a, p. 108).

⁵¹ Texto produzido em resposta à proposta de produção de texto para a coleta de dados: “TURMA A: Escreva um texto de opinião que responda à seguinte pergunta: *Tomar refrigerante pode fazer uma criança feliz?* O seu texto será exposto no mural da nossa Biblioteca, no mural ao lado da sala dos professores e no mural em frente à secretaria da Escola. Assim, alunos, funcionários, professores pais e/ou responsáveis, além de outras pessoas que freqüentam a Escola poderão ler o seu texto e saber qual é a sua opinião.”

Figura 06 – Texto (23)

Sim por que acha bom e gostoso de tomar a crianca ama o refrigerante a saber' como saborear a refrigerante delicioso tomar refrigerante deixa a crianca mais feliz. Abra a felicidade

S TURMA A

Logicamente, o texto produzido por S não possui a mesma correção gramatical do texto apresentado por Possenti, mas há entre eles indícios de aproximação. Ortograficamente, o texto de S está perto do ideal: alguns erros ortográficos (*por que, decha, cria-ança, felez*), dificuldade no traçado do *h* e do *b*. Em relação à morfologia e à sintaxe, pode-se dizer que não há maiores problemas. Um parágrafo mais longo para explicitar de forma mais objetiva a opinião sobre a questão proposta para a produção de texto, quando da coleta dos dados: “Tomar refrigerante pode fazer uma criança feliz?”; outro mais curto, trazendo de forma implícita a opinião, para fechar o texto. Vírgulas não foram usadas, há apenas um ponto fechando o primeiro parágrafo. Mesmo assim a segmentação das frases me parece bastante visível, a pontuabilidade⁵² do texto como propõe Bernardes (2002), o que me leva a pontuar o texto da seguinte forma, marcando minha interpretação:

“Sim, porque acha bom e gostoso de tomar. A criança ama o refrigerante, o sabor,(como) saborear o refrigerante delicioso. Tomar refrigerante deixa a criança mais feliz.

Abra a felicidade.”

⁵²“(…) existe uma diferença entre o que chamaremos de *pontuabilidade*, a saber, o fato de podermos identificar, na cadeia sintagmática, lugares em que a escansão se faz possível e a *pontuação*, sistema que assinala por meio de sinais gráficos uma escansão. A pontuabilidade contém a virtualidade das escansões possíveis, que podem vir a se atualizar graficamente no corpo da pontuação.” (BERNARDES, 2002, p. 10).

“(…) ao ser pontuado, o texto fica *marcado* por uma interpretação, a virtualidade de escansões da pontuabilidade assume uma forma definida.” (BERNARDES, 2002, p. 10).

E o texto de S estaria corrigido, sem oferecer grandes dificuldades para isso. Comento a questão da qualidade do texto a partir da segunda afirmação de Possenti (2009a): “Não basta que um texto satisfaça as exigências de ordem textual”.

Embora se possa dizer que o texto de S atenda ao que foi pedido (expressar sua opinião sobre a questão “Tomar refrigerante pode fazer uma criança feliz?”), apresente-se relativamente adequado em relação à ordem gramatical bem como em relação às questões de ordem textual, isto é, a coesão e a coerência textuais são satisfatórias, não se pode dizer que se trata de um texto de qualidade. Um primeiro ponto a ser observado, de forma breve, é a questão da estrutura composicional, o texto não apresenta uma introdução. Pensando-se na possível publicação do texto sem a apresentação da questão que lhe deu origem, isso acarretaria problemas ao seu entendimento. A ilusão de completude do texto é dependente da questão. Isso ocorre muito provavelmente pela interpretação que S faz da proposta de produção de texto: S pode ter considerado que havia apenas uma pergunta a ser respondida, atividade comum no dia a dia escolar e que não implica publicação, apenas o professor vai lê-la e dizer se está certa ou errada. A esse respeito, convém lembrar aqui o estudo de Oliveira (1997) – “O papel da instrução na elaboração de textos narrativos por crianças de séries iniciais”. Ao analisar textos produzidos a partir da instrução “Contem alguma coisa de interessante que aconteceu com vocês”, Oliveira conclui que

(...) as características das produções (...) analisadas indicam um vínculo com o processo de interpretação da instrução. Processo este guiado pelas relações discursivas instauradas pelas condições de produção. Nem sempre as crianças interpretaram a instrução em seu todo, ou seja, por vezes, elas sofreram efeito de somente alguns fragmentos.

(...)

Muitas vezes, porém, o próprio ato de configuração do texto leva a criança a caminhos imprevistos. (OLIVEIRA, 1997, p. 767).

Por outro lado, como se vê adiante, em outros textos analisados essa interpretação centrada apenas na pergunta da proposta da produção textual não ocorreu: os textos indicam que a possibilidade de publicação foi considerada, seja pelo conteúdo da proposta ou pelo encaminhamento dado pela voz do professor em outras situações de produção. Além disso, há no *corpus* textos que não se configuram como textos de opinião escolar, total ou parcialmente.

O texto de S aproxima-se bastante do texto “cartilha”, exemplificado por Possenti: uma sequência de frases que apresenta uma ideia, sem, no entanto, tratá-la com certo aprofundamento. Além de não aprofundar a argumentação que sustenta o posicionamento (por que a criança acha o refrigerante bom, gostoso, por que a criança ama o refrigerante, o seu sabor, por que deixa a criança *mais feliz*, por que abrir um refrigerante é abrir a felicidade), é visível a ausência/afastamento do “eu”, do autor do texto. Parece-me que, afora o “sim” inicial, respondendo à questão da proposta de produção, não há no texto marcas que evidenciem a presença do autor, o que acaba por promover um efeito de descomprometimento com a questão (com o enunciado e com o assunto): quem acha, quem ama é um terceiro – a criança. Por outro lado, o texto deixa entrever que o sujeito enunciativo se dirige a um interlocutor genérico, indefinido (o professor?), beirando a um falar para ninguém, como diriam, jogar palavras ao vento. Outra questão que contribui para que o texto não apresente autoria é a repetição da qualificação positiva do refrigerante, embora para repetir essa qualificação a criança use léxico diferenciado (bom, gostoso, delicioso, sabor/saborear (saboroso)). O texto parece circular à volta de uma única ideia. Porém, em seu encerramento, o texto mostra a incorporação de um argumento do discurso publicitário (“Abra a felicidade”), o que pode ser um indício de movimento do sujeito em direção à autoria. Mas passemos à terceira afirmação de Possenti.

De acordo com o autor,

As verdadeiras marcas de autoria são da ordem do discurso, não do texto ou da gramática. (...) ela (a autoria) não cai do céu, nem decorre automaticamente de algumas marcas, escolhidas numa lista de opções possíveis. Trata-se de fazer com que entidades e ações que aparecem num texto tenham exatamente historicidade (POSSENTI, 2009a, p. 110, grifo do autor).

Portanto, não pode haver autoria em um texto no qual entidades, ações, no caso dos textos aqui selecionados para análise, posicionamentos não apresentam um entrelaçamento de discursos variados, conhecimentos de mundo diversos, isto é, a historicidade é deficitária, impedindo uma produção de sentidos de forma mais elaborada. De acordo com Orlandi (2007, p. 55), a relação da língua com a história é entendida como constitutiva, isto é, a história não é “algo exterior, complementar ou em relação de causa e efeito com o sistema linguístico”, ela é sua constituinte.

Assim, compreender a historicidade do texto é compreender como o texto produz sentidos. Um dos textos por mim coletado talvez ajude a discutir melhor essa terceira afirmação de Possenti.

Figura 07 – Texto (14)

Sim até pode muitas vezes a criança que não
 tem renda familiar. Não pode de algumas coisas.
 O refrigerante pode ser para algumas pessoas muita
 coisa. Já que a desigualdade no mundo é muito alta.
 Nós devemos mudar essa característica de pais pobres.
 Por essa razão nós devemos fazer programas
 sociais para ajudar as famílias colocar um pouco
 de dignidade.

JC TURMA A

JC, do mesmo modo que S, responde afirmativamente à pergunta da proposta de produção de texto: “Tomar refrigerante pode fazer uma criança feliz?”. Entendo que a interpretação de JC em relação à pergunta da proposta possa ter ocorrido de modo similar à de S.

Em relação a questões de ordem textual, o texto de JC se mostra até certo ponto satisfatório. Há uso inclusive de expressões conectivas que não são utilizadas comumente (“já que”; “por essa razão”). Apresenta, no entanto, diferentemente do texto de S, muitos problemas ortográficos e alguns de pontuação. Considerando-se, porém, a questão da autoria, o texto de JC pode ser considerado qualitativamente superior. O texto revela a presença de um sujeito enunciador mais crítico em relação à questão proposta, essa criticidade penso ser a sua marca autoral. Antes de passar a uma análise mais detalhada do texto, apresento dele uma reescrita feita por mim.

“Sim, até pode. Muitas vezes, a criança que não tem renda familiar, não pode ter algumas coisas.

O refrigerante pode ser para algumas pessoas muita coisa, já que a desigualdade no mundo é muito alta.

Nós devemos mudar essa característica de pais pobres.

Por essa razão, nós devemos fazer programas sociais para ajudar as famílias colocar (ter) um pouco de dignidade.”

O texto de JC também começa com um “sim”, mas esse “sim” é relativizado pela expressão “até pode”, além de evidenciar que se fala com “alguém” de um modo mais específico. Essa relativização da afirmativa para esse “alguém” com quem se fala determina a continuidade do texto, a apresentação de uma justificativa. Essa justificativa põe em foco um problema social: a criança/família que não tem renda, sinal de exclusão numa sociedade capitalista, não pode possuir determinados bens. Nesse sentido, o refrigerante “pode ser” um “sonho de consumo” e por esse motivo é que “até pode” fazer uma criança feliz. Não é o fato de ingeri-lo, mas o fato de poder possuí-lo, de fazer parte do grupo que tem renda é que levaria à felicidade. “O refrigerante pode ser para alguns muita coisa”. “Para alguns”, talvez não para o autor do texto, talvez não para o leitor com o qual dialoga. A expressão produz um efeito de distanciamento da questão, marca uma posição mais analítica do autor. Embora Pécora⁵³ diga o contrário (1992), outra marca, a meu ver, de diálogo e de presença do autor é a expressão “nós devemos”: tanto o autor se coloca numa posição de quem pode interferir beneficentemente na resolução de um problema social quanto convoca seu interlocutor para que com ele haja conjuntamente. Se por um lado a expressão “nós devemos” pode ter sido incorporada do discurso escolar de formação crítica proposto pelos documentos oficiais, por outro o uso que se faz da expressão nesse contexto é singular: a característica dos pais⁵⁴ pobres que deve ser

⁵³ Ao analisar redações de vestibular, Pécora (1992) entende que o uso da “noção de dever” seria um evidente “mecanismo de escamoteação da argumentação”: “A argumentação do dever se esgota nela mesma, isto é, na referência a um padrão “a priori”, uma razão oculta e acima do texto, que condena ou aprova esta ou aquela conclusão”. (PÉCORA, 1992, p. 100). A respeito desse tipo de argumento, o autor retoma o trabalho de Haquira Osakabe, que verifica uma incidência muito grande de argumentos centrados na “noção de dever” em redações produzidas por alunos de primeiro ano de Letras e Linguística e de alunos de outros anos e de outros cursos superiores no “Curso de Produção de Texto”, do Instituto de Estudos Linguísticos da Unicamp. O estudo de Osakabe revela que a soma da incidência de argumentos centrados na “noção de dever” e da incidência de argumentos de “caráter moral” equivale a cerca de 50% do número total de argumentos constituídos pelas redações analisadas. Nos dados aqui recolhidos, não há essa grande incidência de argumentos centrados na “noção de dever”. Apenas três textos do *corpus*, o que representa 5,6% dos dados, apresentam esse tipo de argumento. Penso que o uso que JC faz da expressão “nós devemos” não pode ser considerado uma “estratégia de preenchimento”, um “mecanismo de escamoteação da argumentação”. Considero, para isso, a reinterpretção de Possenti para a noção de enunciação: a posição enunciativa de JC, sujeito de 6º ano do EF, de uma escola de periferia; a singularidade de sua enunciação em relação aos demais textos do *corpus*, apenas nesse texto é usada a expressão “nós devemos”.

⁵⁴ Há elementos no texto que podem levar a interpretar “paes pobres” como “pais pobres” ou como “país pobre(s)”. No primeiro parágrafo, o argumento “a criança que não tem renda familiar não pode ter algumas coisas” pode remeter a “pais pobres”, bem como o argumento “O refrigerante pode ser para algumas pessoas muita coisa”, já na sequência, no segundo parágrafo. Por outro lado, nesse mesmo parágrafo, o argumento “a desigualdade no mundo é muito alta” pode remeter a “país pobre(s)”: observe-se que a palavra “mundo” foi grafada com letra maiúscula, sobreposta a “Br”,

mudada seria dar a eles condições de comprar refrigerantes para os filhos, acabando, desse modo, com a desigualdade social. Assim, penso que os diferentes discursos que atravessam o texto de JC (publicitário, histórico- político, escolar, senso comum⁵⁵) propiciam uma produção mais densa de sentidos o que confere ao texto uma maior qualidade.

Além dessas três afirmações que seriam um começo para buscar a distinção entre textos com autoria e textos sem autoria, Possenti propõe também que alguém se torna um autor quando “assume (sabendo ou não disso) fundamentalmente algumas atitudes: *dar voz a outros enunciadores, manter distância em relação ao próprio texto, evitar a mesmice*, pelo menos.” (POSSENTI, 2009a, p. 110, grifo do autor). Ao refletir sobre essas atitudes que se constituiriam indícios de autoria, Possenti o faz analisando trechos de textos: observa a primeira atitude em trecho de crônica de L. F. Veríssimo (“Na barreira da língua o Brasil é insuperável”); a segunda, em um trecho de artigo de opinião veiculado em jornal, em um trecho de texto literário (“Notícia de um sequestro”, de Gabriel G. Marques) e em um trecho de outra crônica de L. F. Veríssimo (“Dois caminhos”); a terceira, em trecho de crônica de Nelson Rodrigues (“A pátria em chuteiras”) e em trecho de reportagem (“Embaixador expõe sua versão do episódio”).

Ao analisar o trecho da crônica de Veríssimo, Possenti põe em evidência como o cronista vale-se da voz de outros enunciadores (opiniões correntes, ideias de senso comum) na composição de seu texto. Não se trata simplesmente de retomar o que já foi dito, mas retomar de uma maneira tal que acaba por produzir efeito de humor. Quando assume uma opinião como própria, o cronista coloca em cena uma ideia que, pode-se dizer, é repetida há séculos: “mas eu acho que a maior danação que Deus legou ao homem foi a danação de Babel”. De acordo com Possenti, ele poderia ter sido direto: “os homens não se entendem”. No entanto, ao citar Babel exigiu do leitor que tivesse determinado conhecimento, o leitor precisaria conhecer a história bíblica para que a expressão fizesse sentido. Essa análise leva o pesquisador a delimitar dois indícios de autoria: “dar voz a outros e incorporar ao texto discursos correntes, fazendo ao mesmo tempo uma aposta a respeito do leitor”

provavelmente a primeira intenção de JC. foi escrever “Brasil”. No último parágrafo, há elementos relacionados ao imaginário de “país pobre(s)” – “programas sociais” – e a “país pobres” – “ajudar as famílias colocar um pouco de dignidade”. Optei por “país pobres” considerando que se trata de uma situação de vivência do sujeito.

⁵⁵ Retomo a questão da incorporação de discursos e as ideias de De Lemos no próximo capítulo.

(POSSENTI, 2009a, p. 111). A autoria não residiria no que se disse, mas no como se disse. Em Possenti (2009b, cap. 4 e cap. 8), há outras análises que observam esses indícios em diferentes textos: textos jornalísticos, humorísticos entre outros. Busquei tais indícios de autoria nos textos coletados para análise neste trabalho.

Nos textos aqui selecionados como objetos de análise, é bastante evidente a voz do outro, a incorporação de discursos correntes, mas esse movimento de autoria tal qual propõe Possenti é muito raro. Em outro texto, “Enunciação, autoria e estilo” (POSSENTI, 2009a), o autor analisa justamente textos (narrativas) de alunos de 5ª série, abordando a questão da autoria, reconhecendo neles evidências de autoria⁵⁶ (não são do tipo “cartilha”, narrativas têm valor equivalente a reportagens⁵⁷, segundo o autor). Esses textos analisados por Possenti, porém, também não apresentam situações em que se possa perceber um modo diferenciado de dar voz a outros e de incorporar ao texto discursos correntes, produzindo variados efeitos de sentido, supondo um leitor com conhecimentos específicos.

Em relação à segunda atitude apontada por Possenti como indicadora de autoria – “manter distância em relação ao próprio texto” – o autor diz que “locutores/enunciadores constituem-se como autores em boa medida por marcarem sua posição em relação ao que dizem e em relação a seus interlocutores.”(POSSENTI, 2009a, p. 112). Para exemplificar como isso ocorreria, mostra como um articulista define, em seu texto, determinadas expressões, traduzindo-as, analisando-as, avaliando-as. Ao fazer isso, “não produz outra “mensagem”, não fala de outras “coisas”, fala da própria língua” (POSSENTI, 2009a, p. 113). Além dessa exemplificação, mostra em trecho de “Notícia de um sequestro”, de Gabriel G. Marques, intervenções do autor: avaliação da linguagem da personagem (falar sem rodeios, sem diplomacia) de forma diferenciada, por vezes elegante (“linguajar florido”) por vezes objetiva (“realismo cru”). São intervenções de um autor

tanto no sentido histórico, na medida em que não se trata de uma intervenção individual, mas também no sentido de singularidade, de

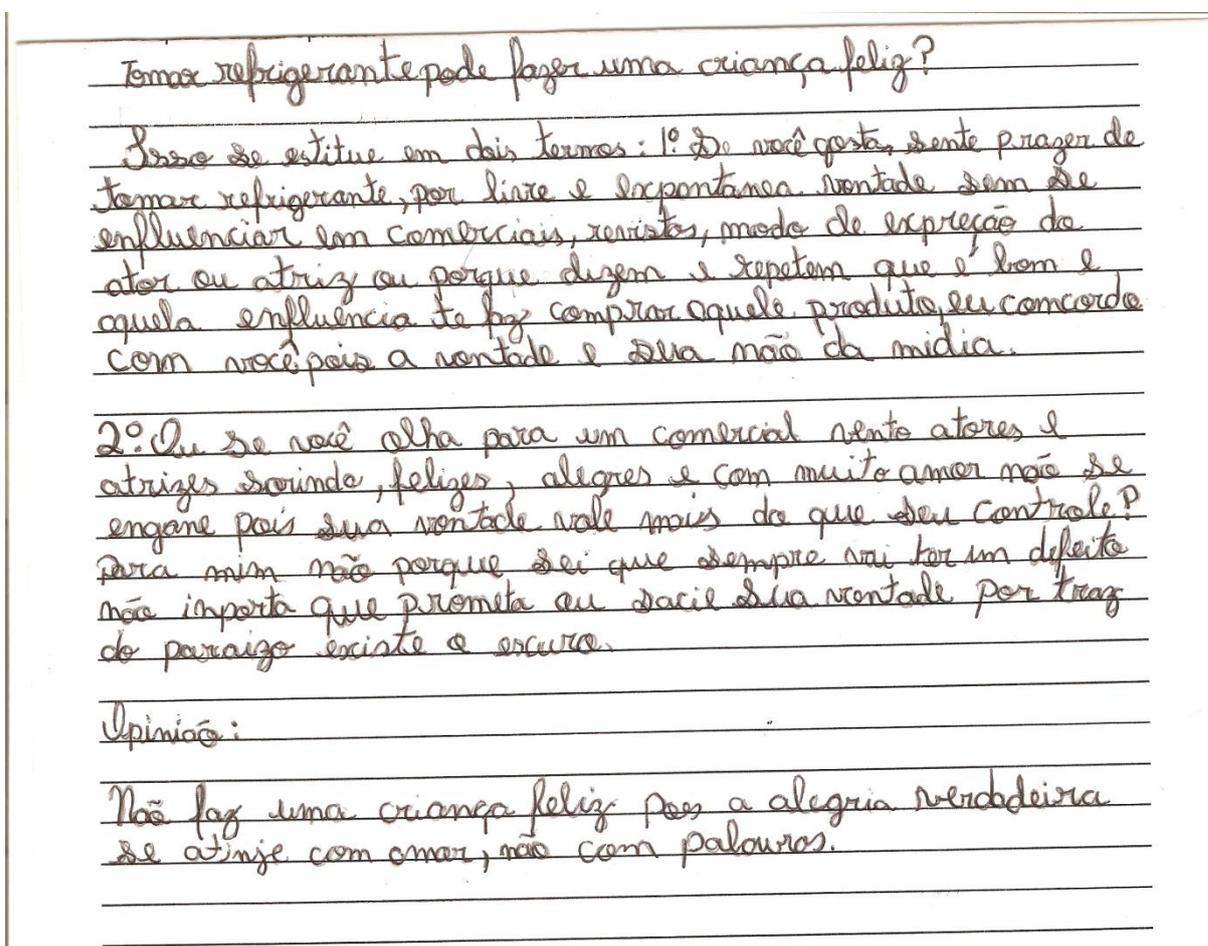
⁵⁶ Do mesmo modo que reconheci autoria no texto de JC.

⁵⁷ “Trata-se de narrativas vivas, da “veiculação” de fatos cotidianamente vividos, em relação aos quais se pode verificar, nas redações, discursos de avaliação: são tematizadas questões como disciplina, autoridade, violência, e praticamente nos mesmos termos, por exemplo, do discurso da mídia e das diversas autoridades, ou de pais e professores.” (POSSENTI, 2009a, p. 99).

originalidade, na medida em que não se trata de uma intervenção de todos os sujeitos que estão na mesma posição. (POSSENTI, 2009a, p.113-114).

É essa mesma concepção de autor que direciona as análises de um trecho de crônica feitas por Possenti – “Dois caminhos”, de L. F. Veríssimo. No que diz respeito aos dados desta pesquisa, não há neles essa segunda atitude de autoria, tal qual Possenti a define. Trago, porém, um dos textos para discussão. Penso que nele há indícios de um distanciamento do autor em relação ao que diz, mas não exatamente da maneira como observou Possenti em suas análises (não se pode esquecer que essas análises tiveram como objeto de estudo textos de autores de renome).

Figura 08 – Texto (44)



M TURMA B

“Tomar refrigerante pode fazer uma criança feliz?”

Isso se institue em dois termos: 1º) Se você gosta, sente prazer em tomar refrigerante, por livre e espontânea vontade, sem se influenciar em comerciais, revistas, modo de expressão do ator ou atriz ou porque dizem e repetem que é bom e aquela influencia te faz comprar aquele produto, eu concordo com você, pois a vontade é sua e não da mídia.

2º) Ou se você olha para um comercial vendo atores e atrizes sorrindo, felizes, alegres e com muito amor, não se engane, pois sua vontade vale mais do que seu controle? Para mim não, porque sei que sempre vai ter um defeito, não importa que prometa ou sacie sua vontade. Por trás do paraíso existe o escuro.

Opinião:

“Não faz uma criança feliz, pois a alegria verdadeira se atinge com amor, não com palavras.”

M retoma a questão que orienta a produção do texto e a utiliza como título. O início da resposta dada a esse pergunta-título parece promover um distanciamento daquilo que se vai dizer: “Isso se institui em dois termos:”. Cria-se uma expectativa para o “pode fazer feliz” mas também “pode fazer mal à saúde”, direcionamentos bastante presentes nos textos analisados e que volto a discutir no próximo capítulo. Essa expectativa, no entanto, é quebrada: o sujeito enunciador parece tomar distância do assunto discutido ao empreender um diálogo explícito com seu provável interlocutor – tomar refrigerante pode indicar, ou não, submissão à vontade alheia. Se o leitor toma refrigerante por sua própria vontade, sem se submeter a influências, então o “eu” autor “aplaude”: “eu concordo com você, pois a vontade é sua (e) não da mídia”. Se o leitor sucumbe às influências, ou está em vias de sucumbir, e por isso toma refrigerante, o “eu” autor adverte – “não se engane”; chama à razão – “sua vontade vale mais do que seu (auto) controle?”; responde a um possível “sim” – “Pra mim não, porque sei que sempre vai haver um defeito, não importa que prometa ou sacie sua vontade. Por trás do paraíso existe o escuro.” A frase “Por trás do paraíso existe o escuro” é, por assim dizer, uma “tradução” de “sei que sempre vai haver um defeito, não importa que prometa (coisas boas) ou sacie sua vontade”. Além disso, é um discurso recorrente, um dito popular usado em situações em que o interlocutor está prestes a “entrar numa fria” por credulidade. Nesse texto, o sentido dessa expressão pode ser decorrente de um conhecimento específico adquirido pelo autor durante a sequência de atividades antes da elaboração do texto e que se supõe que o leitor também tenha: as propagandas evidenciam o lado positivo do produto, não fazem nenhuma alusão a prováveis pontos negativos. Penso que, nesse caso, há indícios de autoria relativos à primeira atitude anteriormente discutida: “dar voz a outros e incorporar ao texto discursos correntes, fazendo ao mesmo tempo uma aposta a respeito do leitor”.

“Evitar a mesmice” seria, segundo Possenti, a terceira atitude que indicaria que alguém se assumiu como autor. Essa atitude estaria relacionada diretamente ao *como*: *como* dar voz aos outros.

Em princípio, como regra, pode-se sugerir “nada de mesmice”, nada de empregar (se se trata de introduzir outros discursos) apenas o verbo “colocar” ou o verbo “dizer”. A variação é um indício favorável à autoria. Mas não se trata de variar por variar, de organizar uma lista de verbos *dicendi* e prometer-se não empregar o mesmo verbo mais de uma vez em cada texto. A variação só é interessante quando obedece a tomadas de posição ou se faz sentido de alguma outra forma. (POSSENTI, 2009a, p. 115).

Assim, para fugir à mesmice quando o intuito é citar, valendo-se do discurso indireto, a voz do outro, não bastaria apenas variar o uso dos verbos *dicendi*. O uso variado desses verbos só se configuraria como indício de autoria caso indicasse um posicionamento do autor e/ou produzisse efeitos de sentido para além do explícito. Possenti destaca o uso dos verbos *rosnar* e *uivar* em “A pátria em chuteiras”, de Nelson Rodrigues. Verbos que indicam o uso de discurso indireto mas também, e principalmente, marcam o posicionamento do cronista e produzem sentidos vários. Em trecho de reportagem (“Embaixador expõe sua versão do episódio”), o autor da reportagem emprega diferentes verbos para introduzir as falas de outros enunciadores (diz, contou, devolve, supõe, prossegue, refuta, admite, anuncia, orgulha-se, confessa, especula etc.). Possenti ressalta que não se trata de apenas evitar a repetição, o que se realiza com esse uso variado de verbos é uma perfeita adequação ao contexto. A fim de explicitar melhor a questão, o pesquisador destaca o emprego de dois verbos nessa reportagem:

(...) o emprego de “confessa” quando o embaixador fala de uma atividade mais ou menos secreta – escrever poesia –, que, além do mais, qualifica como “meus pecados”. E o emprego de “anuncia” a propósito de escritos ainda inéditos (aliás, dado o tema destacado, poderia até empregar “ameaça”...). Volto ao ponto de sempre: trata-se, ao mesmo tempo, de variar, mas de variar segundo posições enunciativas, segundo a natureza do discurso. Trata-se de uma intervenção do sujeito, que não deixa para o leitor a tarefa de julgar se se trata de uma confissão, de uma admissão etc. (POSSENTI, 2009a, p. 116).

Desse modo, o autor da reportagem marca sua presença no texto não porque evitou repetir os verbos *dicendi* para introduzir a voz de outros enunciadores, mas porque a variação desses verbos indica posições enunciativas, de acordo com a natureza do discurso. Em nota de *rodapé*, Possenti adverte que não deve haver excessos na intervenção do sujeito enunciativo, isso tornaria os textos “por demais explícitos ou pessoais”, tornando-os “insuportavelmente chatos”.

Nos textos por mim analisados, a introdução da voz de outros enunciadores por meio de discurso indireto, marcado por verbos *dicendi* ocorre poucas vezes. Os verbos utilizados são aqueles de uso comum – dizer, responder, falar. O uso desses verbos não evidencia um posicionamento do sujeito enunciativo nem promovem efeitos de sentido diferenciados. Apenas três outros enunciadores se fazem

presentes nos textos, introduzidos por verbos *dicendi* – a criança, a mãe e a propaganda – como exemplificam os trechos⁵⁸ abaixo.

“Uma pergunta que muitas crianças responderiam Sim, somente para seus pais comprarem refrigerante.” C, texto (32), TURMA B

“Por exemplo, a minha mãe ela diz pra mim que enquanto tiver suco e refrigerante escolher o suco porque é mais saudável, porque o refri ele contém calorias, gorduras e algumas proteínas.” AG, texto (28), TURMA B

“As propagandas de refrigerante que aparecem na TV falam que a criança só vai ser feliz se os pais comprarem refrigerante para ela, (...).” NA, texto (27), TURMA B

“As propagandas sempre dizem a mesma coisa “O produto é muito bom.” H, texto (10), TURMA A

“As propagandas dizem que (refrigerantes) não (fazem mal à saúde), mas eu não acredito muito em propagandas (...).” I, texto (38), TURMA B

Embora os textos aqui analisados não apresentem uma “fuga à mesmice” da maneira apresentada por Possenti – usar diferentes verbos, indicando posições enunciativas de acordo com o contexto para introduzir a voz do outro – eles o fazem valendo-se de outras estratégias para empreender esse movimento de autoria. Discuto essas estratégias no próximo capítulo.

⁵⁸ Os textos completos encontram-se nos “Anexos”.

CAPÍTULO V: A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E A AUTORIA NOS TEXTOS DO *CORPUS*

5.1 APONTAMENTOS GERAIS

Apresento a seguir algumas considerações gerais sobre o *corpus*, sem preocupar-me em fazer uma análise mais detalhada dos dados aos quais faço referência. Faço isso no próximo tópico deste capítulo.

Os fatos de linguagem que ocorrem nos textos das duas turmas participantes desta pesquisa são bastante semelhantes. Ambas as turmas apresentam dados muito heterogêneos no que diz respeito à aquisição da modalidade escrita da linguagem. Há textos que se mostram como representantes das instâncias constituídas da língua, causam pouquíssimo ou nenhum estranhamento, assim como há textos, poucos, que causam um maior estranhamento. Por outro lado, há textos que produzem estranhamento, mas pode-se dizer que estão bem próximos de uma estabilização no uso da língua escrita. Assim, há uma grande diversidade em como se processa a relação dos sujeitos enunciadores dos textos coletados e a língua. Por conta da semelhança nos fatos de linguagem, as observações que seguem referem-se aos textos das duas turmas. Começo pela questão da aquisição da escrita do ponto de vista analisado por Capristano (2007) – a trajetória da criança rumo à palavra escrita convencional⁵⁹, fundamentada em De Lemos.

Os textos analisados apresentam a ocorrência de dois dos movimentos que Capristano (2007) denominou como movimentos de subjetivação: “a flutuação entre “acertos” e “erros” que incidem sobre possibilidades da linguagem” e “flutuação evidenciada pela presença de marcas de correção”. O que ficou bastante evidente em vários textos foi o contraste entre “erros” e “acertos” (segundo movimento de subjetivação, segunda posição da criança em sua relação com a linguagem), mostrando a escrita submetida ao funcionamento da modalidade escrita da linguagem. Para exemplificar a ocorrência desse movimento, reporto-me ao uso que

⁵⁹ Entendo que essa questão foge um pouco ao propósito deste trabalho, mas ainda assim nela insisto, de forma breve. As inadequações ortográficas em relação à norma culta presentes nos textos escolares têm sido entendidas como aprendizagem deficitária por professores de Língua Portuguesa e das demais disciplinas, o que leva a avaliar os textos produzidos pelo aluno de 6º ano como insuficientes. Isso não se justifica, pois, como propõe Possenti, a qualidade de um texto deve ser avaliada em termos discursivos e não em questões gramaticais, nesse caso, de ortografia. Incluo esse tópico nas questões gramaticais, uma vez que a visão de gramática que ainda prevalece na escola é a normativa.

R, texto (22), TURMA A, analisado de forma mais aprofundada no item 5.2, faz de “me sinto” – “misinto”, “mi sinto”, “me sinto”. Nesse mesmo texto, percebe-se que a escrita está submetida ao olhar do sujeito escrevente já que ele deixa marcas de correção (terceiro movimento de subjetivação – terceira posição da criança em sua relação com a linguagem): na terceira linha, “beber” foi primeiramente grafada “peber”; na sexta, “condições” foi primeiramente grafada “gondições”.

No que diz respeito à estrutura dos textos, um ponto que merece uma observação mais detalhada é a introdução. Ela é feita basicamente de duas maneiras: resposta direta à pergunta ou incorporação de constituintes da pergunta da proposta de produção de texto (parte ou todo da pergunta) – “Tomar refrigerante pode fazer uma criança feliz?”

No primeiro caso, o sentido da introdução do texto é totalmente dependente da pergunta da proposta de produção de texto (PPT). Não há como pensar a publicação do texto sem a apresentação da pergunta (a PPT alertava para a publicação do texto). No texto de MA⁶⁰, texto (20), TURMA A, isso é bastante visível: *“Eu acho que não, pode ser até prazeroso.”* Para significar, esse enunciado é dependente da pergunta da PPT. O que o sujeito enunciador acha que não? O que pode ser até prazeroso? O sentido do enunciado só se completaria se retomada a pergunta, seu sentido se apoia diretamente ao enunciado da pergunta que, pode-se dizer, constitui a introdução do texto de MA. Como disse no Capítulo IV, isso pode ter ocorrido pela interpretação que o aluno faz da proposta de produção de texto, ele pode ter considerado que havia apenas uma pergunta a ser respondida, atividade comum no cotidiano escolar e que não implica publicação, destinada simplesmente a ser lida pelo professor a fim de ser avaliada como certa ou errada. Relembro aqui o estudo de Oliveira (1997) sobre instruções para elaborar textos narrativos nas séries iniciais citado no Capítulo IV que alerta para o fato de que nem sempre as crianças interpretam a instrução em seu todo.

No segundo caso, a introdução retoma de diferentes formas a pergunta da PPT, há uma incorporação de seus constituintes – parte deles ou sua totalidade. Não se pode dizer, porém, que se trata de simples cópia. Em alguns textos, a pergunta é incorporada no todo, inclusive em sua função interrogativa. Parece haver, no entanto, um deslocamento da pergunta: ela deixa de ser a pergunta da PPT para

⁶⁰ Os textos aos quais pertencem os excertos que servem como exemplo encontram-se em “Anexos”.

se tornar o início do texto, dando a ele a “independência” necessária para ser publicado, uma ideia de “totalidade”. Isso pode ser observado no texto de C, texto (32), TURMA B: *“Tomar refrigerante pode fazer uma criança feliz? Uma pergunta que muitas crianças responderiam Sim, somente para seus pais comprarem refrigerante.”* A pergunta da PPT é incorporada em outros textos assumindo função afirmativa, concordando ou discordando do fato proposto na PPT ou ainda pondo em pauta as duas possibilidades, como nos exemplos abaixo:

“Tomar refrigerante pode sim fazer uma criança feliz, mas os pais também tem que controlar seus filhos (...).” AD, texto (01), TURMA A

“Tomar refrigerante não faz uma criança ser feliz porque tem coisas melhores que podem fazer uma criança mais feliz.” JL, texto (38), TURMA B

“Tomar refrigerante pode fazer ficar feliz ou não, pois refrigerante só é muito gostoso (...).” E, texto (33), TURMA B

A pergunta da PPT foi incorporada também em função exclamativa – *“Tomar refrigerante pode fazer a criança feliz! A criança adora refrigerante (...).”* G, texto (09) TURMA A; e ainda foi retomada como se tivesse sido elaborada pelo próprio sujeito enunciativo – *“Eu fico me perguntando, (tomar) refrigerante pode fazer uma criança feliz?”* N, texto (48), TURMA B

Os diferentes modos de incorporação da pergunta da PPT parecem ser indícios de uma subjetividade emergente (DE LEMOS, 2006). Há neles a “semelhança” e a “diferença”. A introdução do texto da criança se relaciona com o enunciado precedente, a pergunta da PPT; assemelha-se a ele, mas dele difere. Sua voz é outra, seu sentido é outro, evidenciando o trabalho/ a manobra do autor (POSSENTI, 2009b) .

No que se refere ao conjunto dos textos que compõem o *corpus*, um ponto a destacar é sua configuração como texto de opinião. Em sua maioria, os dados apresentam-se como textos de opinião escolar, o funcionamento da argumentação é objetivo, explícito. Os argumentos incorporados são oriundos de variados discursos – senso comum, escolar-científico, publicitário, constituindo diferentes opiniões sobre o assunto. Seus encadeamentos organizam posições diversas nos textos em relação à pergunta da PPT: defesa de posição afirmativa, defesa de posição negativa, efeito de equilíbrio entre essas duas posições, deslizamentos para questões sociais, questionamento quanto à posição do leitor. Como diz Campos (2005a), é o encadeamento linguístico dos argumentos que produz a ilusão da

argumentação na escrita da criança, neste caso, a do pré-adolescente. Ainda sobre a incorporação de argumentos, cabe ressaltar a questão da incorporação de argumentos advindos do discurso escolar-científico.

Conforme relatei, na sequência de atividades da TURMA B estava prevista a realização de atividades na disciplina de Ciências. O objetivo seria observar se os conteúdos trabalhados nessa disciplina seriam incorporados como argumentos de modo mais evidente nos textos, fazendo referência à disciplina, e como essa incorporação se realizaria uma vez que a produção do texto era para a disciplina de Língua Portuguesa e em nenhum momento foi dito que as disciplinas estavam trabalhando em conjunto. De fato, esses argumentos se fizeram presentes em vários textos da TURMA B: *“Essa criança pode ficar diabética ou obesa e ela não vai levar uma vida saudável.”* R, texto (50); *“Mas essa bebida faz muito mal para nosso organismo, pois contém açúcar, corantes artificiais e etc.”* RM, texto (49); *“A criança não pode ser feliz, pois no refrigerante há muito produto que faz a criança ter diabetes, pressão alta.”* LR, texto (42). Os argumentos “mostram” o que foi estudado, mas em nenhum momento os textos retomam o contexto recente em que esses argumentos foram discutidos, dialogando com ele, objetivando a produção de diferentes efeitos de sentido. As ideias são incorporadas no texto, não há marcas de um trabalho do sujeito enunciador nessa incorporação. Diz Possenti (2009a) que “dar voz a outros e incorporar ao texto discursos correntes, fazendo ao mesmo tempo uma aposta a respeito do leitor” (POSSENTI, 2009a, p. 111) são indícios de autoria. Tais indícios não se fizeram presentes nos textos analisados no que respeita ao uso de argumentos escolar-científicos. Não se percebe uma manobra linguística nesse uso, o que evidenciaria a presença do autor. Há por assim dizer um “esquecimento” do contexto recente do qual advêm esses argumentos. Nem mesmo nas discussões durante a sequência de atividades para a coleta de dados na disciplina de Língua Portuguesa houve qualquer referência às aulas de Ciências em que se estudou a importância da água para o corpo humano e a ingestão de outros líquidos, de modo mais específico, o refrigerante. Essa atividade na disciplina de Ciências realizada com a TURMA B não foi realizada com a TURMA A. Os textos produzidos pela TURMA A, no entanto, apresentaram também incorporação de argumentos escolar-científicos em relação ao refrigerante do mesmo modo que a TURMA B: *“Você não pode trocar um copo de leite, às vezes, até de água por um copo de refri, porque o seu corpo precisa de uma hidratação boa para seu intestino*

(funcionar) (...).” JV, texto (12); *“Na minha opinião, as crianças não podem tomar tanto refrigerante, porque isso pode ser prejudicial à saúde e contribuir para a obesidade.”* MA, texto (20); *“Eu vou te explicar: por exemplo a Coca, se você tomar muita Coca o seu osso precisa retirar toda sua proteína para fortalecer outro órgão e assim ele fica que nem espuma.”* JA, texto (13); *“Só que os refri fazem mal à saúde porque contém aromatizantes, gás e outros produtos industrializados.”* MM, texto (19). Percebe-se, assim, que em algum outro momento, esses conteúdos podem ter sido trabalhados pela escola e retornaram nos textos como argumentos. Um outro ponto a ser considerado é que esses conteúdos (assunto) têm sido frequentemente tratados na mídia, o que me leva a pensar que, de certa forma, já foram incorporados pelo discurso cotidiano. Não se trata aqui de tão somente constatar a incorporação desses argumentos escolar-científicos, mas buscar compreender em que medida eles revelam o sujeito enunciador. Nos textos em que a argumentação se divide entre o “sim” e o “não”, os argumentos escolar-científicos incorporados criam um efeito de sentido desfavorável à felicidade da criança por tomar refrigerante, mas também colocam em cena um sujeito enunciador dividido. Os argumentos escolar-científicos parecem colocar o sujeito enunciador em conflito, dividido entre o “certo” e o “errado”: sabe que tomar refrigerante faz mal, mas se sente feliz ao tomá-lo. O “certo”, representado pelos argumentos escolar-científicos, promovem a desestabilização do sujeito enunciador, que entra em conflito por ingerir com satisfação algo que sabidamente faz mal à sua saúde. O texto de L, texto (43), TURMA B, analisado no item 5.2, é representativo desse conflito.

Figura 11 – Texto (43)

Crianças sim e amegas não, Por tem muitas crianças que se
 sente feliz tomando Refrigerante por essa criança não sabe as
 consequências que o refrigerante pode causar em seu corpo.
 E as adolescentes que já sabe o que o Refrigerante causa
 em seu corpo toma de vez em quando. Por esta criança sabe
 que o refrigerante causa mal em seu corpo como engorda, vicia
 etc as vezes tem pessoas que o Refrigerante vicia uma droga.
 E as crianças que amam tomar refri gosta por a refri
 tira a sede é uma delícia etc. mas esta criança não
 sabe o mal que esta fazendo a si mesma. Eu vou
 confessar e amo tomar Guaraná e as outras refrigerantes
 mas eu sei que isso faz mal a mim pois eu não tomo
 refrigerante toda hora do quisei algumas vezes que
 eu confesso como uma amiga minha ela toma refri toda
 dia e ela é meu garotinho ela esta tentando evitar mas
 ela não consegue é isso.

L TURMA B

Encerrando esses apontamentos gerais, falo sobre a configuração dos textos
 produzidos como textos de opinião. Embora a expectativa fosse que todos os dados
 se realizassem como textos de opinião, isso não ocorreu. Há no *corpus*, um texto
 que se divide em duas partes (GN, texto (07), TURMA A, nos "Anexos"): a primeira
 encaminha-se como texto de opinião, a segunda como anúncio publicitário. Parece
 haver um deslizamento na materialização de um gênero à materialização de outro.
 Há também um texto que se configura todo ele como anúncio publicitário, mas que
 relaciona a ideia de felicidade ao refrigerante, tomá-lo e ganhar prêmios (IA, texto
 (37), TURMA B, nos "Anexos"). Outro texto que chama a atenção no *corpus* é o
 texto de AF, texto (26), TURMA B, analisado no item 5.2, por se configurar como
 narrativa, porém uma narrativa organizada de forma a expressar opinião.

Figura 10 – Texto (26)

saber qual é a sua opinião.

Certo dia passou uma propaganda na televisão e muitos telespectadores assistiram e na propaganda dizia que: uma fantasia Jordanja se comprasse vinha com brindes de brinquedos e colocava promoções, e como a criança adora brinquedo queriam fazer coleção gostariam de comprar muitos mas infelizmente algumas mães não deixavam e os filhos dessas mães ficaram bem tristes.

Portanto refrigerantes podem fazer uma criança feliz.

AF TURMA B

Na sequência, realizo uma análise mais detalhada de alguns dos textos do *corpus*.

5.2 A SINGULARIDADE NO TEXTO DE OPINIÃO ESCOLAR DO SUJEITO DE 6º ANO DO EF

Na impossibilidade de apresentar aqui a análise de todos os textos do *corpus*, selecionei quatro textos para isso. Para selecioná-los, observei a singularidade desses textos em relação aos demais. O primeiro texto analisado (AL, texto (02), TURMA A) mostra-se singular dentro do conjunto dos dados por responder ao questionamento da proposta de produção de texto (“Tomar refrigerante pode fazer uma criança feliz”) afirmativamente de forma bastante objetiva e praticamente não provocar estranhamentos relacionados à língua escrita constituída. Vários textos respondem positivamente à questão, mas oscilam entre o “sim” e o “não”. Isso não acontece no texto de AL que mantém o “sim” ao longo de toda a produção textual. Outro diferencial é o fato de o sujeito enunciador assumir-se como um “eu” criança, o que explicito na análise. O texto de AF, texto (26), TURMA B, mostra-se singular

dentro do *corpus* por não se configurar como texto de opinião escolar, é uma narrativa articulada de forma a expressar a opinião do sujeito enunciador. O texto de L, texto (43), TURMA B, está entre os textos que oscilam entre o “sim” e o “não”, porém a argumentação configura-se como um embate entre esse “sim” e esse “não”, revelando um sujeito enunciador em conflito. O texto de R, texto (22), TURMA A, propõe uma nova questão a ser respondida usando, como título, a expressão “uma criança feliz” que fecha o questionamento da proposta de produção textual (PPT). Essa nova questão aponta para uma definição. Na tentativa de definir o que seria “uma criança feliz”, o sujeito autor acaba por autodefinir-se. Este é mais um exemplo das vicissitudes que envolvem a interpretação do comando nas atividades escolares. (OLIVEIRA, 1997).

Nas análises, observo tanto questões de autoria como propõe Possenti quanto questões de aquisição da linguagem na perspectiva de De Lemos. No caso da autoria, no entanto, entendo que um critério básico ao se avaliar um texto produzido por um aluno de 6º ano do EF seja adotar uma ideia de flexibilidade para possíveis critérios, isto é, evitar pensar critérios de forma engessada, critérios que correspondam sempre a situações pré-determinadas. Pensar em autoria pressupõe pensar em singularidade, pensar em *como* esse sujeito enunciador se fez singular ao “repetir”. É isso que busco ao analisar os textos. Na sequência de cada texto, faço dele uma reescrita possível.

Figura 09 – Texto (02)

Com certeza! Um refrigerante faz uma criança feliz, eu adoro um refrigerante bem gelado num dia bem quente principalmente no verão, quando estou saindo da escola num dia bem calor a primeira coisa que penso: Será que tem refri, eu acho que água não mata muito a sede, já o refri tem um gosto bom e me deixa muito feliz. Apesar de não fazer muito bem à saúde, mas eu não ligo, eu bebo mesmo assim, água não tem gosto, já o refrigerante tem e ainda tem uma variedade de sabores artificiais que deixam aquele gosto ótimo.

AL TURMA A

“Com certeza! Um refrigerante faz uma criança feliz. Eu adoro um refrigerante gelado num dia bem quente, principalmente no verão. Quando estou saindo da escola, num dia bem quente, a primeira coisa que penso: Será que tem refri? Eu acho que água não mata muito a sede, já o refri tem um gosto bom e me deixa muito feliz. Apesar de não fazer muito bem à saúde. Mas eu não ligo, eu bebo mesmo assim. Água não tem gosto, já o refrigerante tem e ainda tem uma variedade de sabores artificiais que deixam aquele gosto ótimo.”

O texto de AL revela uma estabilidade na relação do sujeito enunciador e a língua. O texto se realiza de uma maneira tal que não produz quase nenhum estranhamento ao interlocutor em relação ao que se entende pela modalidade da língua escrita culta. Acredito que seriam poucas as observações a respeito de possíveis estranhamentos: pontuação (embora ela deixe de acontecer em momentos em que seria exigida, não chega a comprometer a textualidade, o entendimento do texto); paragrafação, talvez. Além desses dois aspectos, penso que a expressão “num dia bem calor” poderia causar algum estranhamento, mas trata-se provavelmente de um caso de variação linguística.

Em relação à incorporação de argumentos, parece prevalecer a incorporação dos argumentos do discurso publicitário: a cena criada, a ideia de felicidade por consumir o refrigerante; o fim do dia escolar (trabalho), a comemoração (tomar

refrigerante, abrir a felicidade); o quase total apagamento dos pontos negativos do produto. Poder-se-ia dizer que a criança ocupa a primeira posição em sua relação com o discurso uma vez que apenas incorpora argumentos. Mas há o *como*, *como* essa incorporação de argumentos se organiza. Acredito estar aí a singularidade do texto, a marca/manobra do sujeito-autor, a terceira posição na relação com a língua, enfim, a ocorrência de autoria.

Boa parte dos textos aqui analisados produz seu efeito de argumentação numa polarização, mantendo um certo equilíbrio, entre o “sim” (tomar refrigerante faz a criança feliz) e o “não” (tomar refrigerante não faz a criança feliz). Parece que a singularidade do texto ora analisado se faz justamente por não partir dessa característica comum a boa parte dos textos deste *corpus*. Há uma tomada de posição bastante objetiva a favor do “sim”, não se busca uma mediação, um equilíbrio entre argumentos/discursos opostos. O “não” se apresenta no texto sob a forma de apagamento.

Os indícios dessa tomada de posição se fazem presentes já no início do texto com a expressão afirmativa “Com certeza!”. O texto parece se dirigir a um interlocutor específico, tal a sua força enunciativa. Não se trata de um simples “sim”. Ao se enunciar “Com Certeza!”, a expressão adquire uma maior intensidade em seu efeito de afirmação; fecha, pode-se dizer, possíveis espaços para uma contra-argumentação. Importante observar também a questão da pontuação⁶¹ contribuindo para que haja essa produção de sentido.

Ao contrário de outros textos, nesse o sujeito enunciador não se “esconde”, assume-se como um “eu” criança, enfatizando sua singularidade naquilo que, de certo modo, já se considera senso comum – toda criança gosta de tomar refrigerante/ toda criança se sente feliz ao tomar refrigerante: “Um refrigerante faz uma criança feliz, eu adoro um refrigerante bem gelado (...)”. Ao incorporar os argumentos do discurso publicitário como sua posição frente ao questionamento proposto, o sujeito enunciador nega argumentos de outros discursos (senso comum, familiar, escolar-científico). Mas não os nega simplesmente, ele os afronta, coloca-se em posição de enfrentamento: “eu acho que água não mata muito a sede (...)”.

Embora assuma uma posição de enfrentamento a esses outros discursos, abre espaço explícito para com eles dialogar, contra-argumentando: “Apesar de não

⁶¹ Não me deterei nas questões da pontuação por não ser esse o objetivo deste trabalho. Sobre pontuação e aquisição da escrita conferir Bernardes (2002), Saleh (2008; 2012) e Dallarosa (2013).

fazer muito bem à saúde (...). Esse parece ser um momento único de explicitação dos discursos negados/ afrontados. Nesse momento, creio, explicita-se também a presença do interlocutor/Outro que pode divergir da posição do sujeito enunciador. Mas é só um momento, parece uma tomada de fôlego para um afrontamento em maior escala: “mas eu não ligo, eu bebo mesmo assim, água não tem gosto (...)”.

Na escalada do afrontamento o que tem gosto é o refrigerante e “(...) ainda tem uma variedade de sabores artificiais que deixam aquele gosto ótimo.” Ou seja, aquilo que os discursos negados têm como argumentação favorável à não ingestão de refrigerantes (a savorização dos refrigerantes é artificial, portanto faz mal à saúde), é usado em direção oposta – por terem sabores artificiais, os refrigerantes são gostosos, por isso devem ser ingeridos, por isso fazem as crianças felizes. O texto parece mostrar que a criança estaria submetida à argumentação característica de determinado discurso, a criança estaria sendo falada por esse discurso e, nesse caso, ocuparia a primeira posição na relação com a língua. Mas, por outro lado, a estratégia, a manobra utilizada para se “repetir” o que evidentemente já foi muito repetido mostra o trabalho do “eu” (terceira posição/autoria), que parece empreender um jogo de enfrentamento/negação com o, talvez, discurso politicamente correto.

Figura 10 – Texto (26)

saber qual é a sua opinião.

Certo dia passou uma propaganda na televisão e muitos telespectadores assistiram e na propaganda dizia que: uma fanta laranja, se comprasse viria com brindes de brinquedos e colocava promoções, e como a criançada adora brinquedo queriam fazer coleções gostariam de comprar muitos mas infelizmente algumas mães não deixavam e os filhos dessas mães ficaram bem tristes.

Portanto, refrigerantes podem fazer uma criança feliz.

AF TURMA B

“Certo dia passou uma propaganda na televisão e muitos telespectadores assistiram. Na propaganda dizia que: uma fanta laranja, se (alguém) comprasse viria com brindes, brinquedos, e colocava (fazia) promoções. Como a criançada adora brinquedo, queriam fazer coleções. Gostariam de comprar muitos, mas infelizmente algumas mães não deixavam e os filhos dessas mães ficaram bem tristes.

Portanto, refrigerantes podem fazer uma criança feliz.”

Não há como analisar o texto de AF sem retomar as discussões de Saleh (2000) sobre narrativas escritas infantis. Quando de sua coleta de dados, a autora esperava certa uniformidade nos dados produzidos. Isso, entretanto, não aconteceu, como descrevi no Capítulo II, causando estranhamento. Da mesma forma, o texto de AF causou-me estranhamento, pois também esperava uma uniformidade nos dados, esperava que se configurassem, sem exceção, como textos de opinião de forma objetiva⁶². Imaginei que a sequência de atividades realizadas para a coleta dos dados e o modo como foi elaborado o comando para a produção de texto de certa forma impedissem a produção de textos de outros gêneros.

⁶² Outros textos também não se configuraram como texto de opinião, como citei acima.

Ocorre, porém, que o texto de AF é uma narrativa que se inicia com a expressão “certo dia”. Essa expressão não produz o mesmo efeito de ficcionalidade que a expressão “era uma vez”, analisada no trabalho de Saleh, produz ao iniciar um texto narrativo. Ela pode produzir na constituição de um texto tanto um efeito referencial (de relato) quanto um efeito ficcional. No texto de AF, a cadeia linguística que segue a expressão “certo dia” impõe um efeito referencial: “passou uma propaganda na televisão e muitos telespectadores assistiram e na propaganda dizia que:”. Esse efeito referencial permanece na continuidade do texto: após os dois pontos é apresentado o teor da propaganda (venda de refrigerante incentivada por brindes (brinquedos) e promoções). Teor similar aos dos vídeos assistidos durante a sequência de atividades e que é bastante comum a muitas propagandas de refrigerantes veiculadas em diferentes mídias. No mesmo período em que apresenta o que diz a propaganda, o sujeito enunciador narra as (re) ações provocadas pelo que essa propaganda diz: crianças “adoram” brinquedos, crianças querem comprar muitos refrigerantes, crianças querem colecionar os brindes (brinquedos). Essas ações fariam parte da propaganda em si, comporiam a sua narrativa, ou seriam ações das crianças que assistiram à propaganda, a narrativa que englobaria a propaganda? Embora prevaleça a produção de efeito referencial na narrativa, penso que nela há traços de efeito ficcional.

Além das crianças na narrativa, há também uma personagem fundamental – na propaganda, na vida real, na narrativa – a mãe. A mãe, no texto de AF, configura-se como a vilã da história, diferentemente dos anúncios publicitários discutidos em sala de aula e do que se veicula normalmente – a mãe fada madrinha, aquela que realiza todos os desejos. A avaliação negativa da mãe se faz em “*Infelizmente* alguma mães não deixavam (comprar)”, a mãe não permite que o filho seja feliz, não realiza nem lhe permite realizar seus desejos. Essa ideia é reforçada por “os filhos *dessas* mães ficaram bem tristes”, onde o anafórico “*dessas*” não se ocupa apenas de fazer a retomada de *mãe*, mas principalmente de depreciar as mães que causam a tristeza dos filhos. É na caracterização da mãe presente no texto e conseqüente apagamento de seu oposto que, penso, se pode perceber um efeito de ficcionalidade funcionando no texto: mãe vilã (bruxa) e mãe fada madrinha incorporadas das narrativas tradicionais. Modelos de mãe também incorporados via discurso publicitário, senso comum. Finaliza-se o texto com uma “moral”, contribuindo para a produção do efeito de ficcionalização.

Entendo o último parágrafo do texto como uma moral por diferentes razões: o texto apresenta efeitos de ficcionalidade, o que o aproxima de narrativas tradicionais. Algumas dessas narrativas, as fábulas, encerram-se de modo a produzir efeitos de “verdade” (moral) – o último parágrafo do texto analisado produz um efeito de “verdade”; a apresentação da moral nas fábulas é marcada por espaço em branco entre o texto e a moral – pulou-se uma linha para a escrita do último parágrafo; nas fábulas, narrativa e moral articulam-se semântico-linguisticamente – no texto de AF ocorre uma articulação semântico-linguística entre a narrativa e a “verdade” enunciada no último parágrafo. Assim, o texto de AF é uma narrativa que produz efeitos de referencialidade, “atravessada” por efeitos de ficcionalidade, mas é antes de tudo um arranjo textual singular para expressar a opinião do sujeito enunciador.

Cabe agora retomar alguns pontos dos estudos de Campos (2005a) a respeito dos efeitos argumentativos na escrita infantil.

O enunciado que constitui o último parágrafo ao qual chamei de “moral” é um encadeamento argumentativo do tipo X conectivo Y articulado à narrativa em si, explicitando a opinião do sujeito enunciador. Pode-se dizer que nesse encadeamento X está implícito (Crianças não ficam tristes se as mães comprarem refrigerantes, portanto refrigerantes podem fazer uma criança feliz.) ou ainda que X é a própria narrativa. Essa mesma opinião que se configura na “moral” já se pré-configura na narrativa com outros encadeamentos argumentativos explícitos e implícitos: “como a criança adora brinquedo queriam fazer coleções gostariam de comprar muitos, mas infelizmente algumas mães não deixavam e (portanto) os filhos dessas mães ficaram bem tristes”. Cria-se entre os encadeamentos da narrativa e o encadeamento da “moral” um efeito de avesso e direito (o encadeamento da narrativa apresenta a mãe vilã, os filhos tristes; o encadeamento da “moral” apresenta, ainda que implicitamente, a mãe fada madrinha, os filhos felizes). Nos dois casos, porém, a organização textual leva a uma mesma produção de sentido, expressando a opinião do sujeito enunciador: refrigerantes podem fazer as crianças felizes quando acompanhados de brindes e não porque são bebidas saborosas. A meu ver, a singularidade, a autoria, nesse texto se configuraria na manobra narrativa em que a argumentação dela constitutiva explicita a opinião do sujeito enunciador.

Figura 11 – Texto (43)

Às vezes sim e às vezes não, Pois tem muitas crianças que se sentem felizes tomando Refrigerante por essa criança não sabe as consequências que o refrigerante pode causar em seu corpo. E os adolescentes que já sabe o que o Refrigerante causa em seu corpo toma de vez em quando. Por isso criança sabe que o refrigerante causa mal em seu corpo como engorda, vicia até as vezes tem pessoas que o Refrigerante vira uma droga. E as crianças que amam tomar refri gosta por o refri tira a sede é uma delícia etc. mas esta criança não sabe o mal que está fazendo a si mesma. Eu vou confessar e amo tomar Guaraná e os outros refrigerantes mas eu sei que isso faz mal a mim pois eu não tomo refrigerante todo santo dia queinei algumas pessoas que eu conheço como uma amiga minha ela toma refri todo dia e ela é meio gordinha ela está tentando evitar mas ela não consegue é isso.

L TURMA B

“Às vezes sim e às vezes não, pois tem muitas crianças que se sentem felizes tomando refrigerante, pois essas crianças não sabem o que o refrigerante pode causar em seu corpo.

Os adolescentes, que já sabem o que o refrigerante causa em seu corpo, tomam de vez em quando. (Pois) esta criança sabe que o refrigerante causa mal ao seu corpo como engordar, viciar. Até às vezes, para algumas pessoas o refrigerante vira uma droga.

As crianças amam tomar refri, pois o refri tira a sede, é uma delícia etc. Mas esta criança não sabe o mal que está fazendo a si mesma. Eu vou confessar, eu amo tomar Guaraná e os outros refrigerantes, mas eu sei que isso faz mal a mim. Por isso eu não tomo refrigerante todo santo dia que nem algumas pessoas que eu conheço, como uma amiga minha. Ela toma refri todo dia e ela é meio gordinha. Ela está tentando evitar, mas não consegue. É isso.”

A argumentação no texto de L. configura-se como um embate entre o “sim” e “não”: “sim” – faz feliz; “não” – refrigerante engorda, vicia. A expressão “às vezes” que modifica o “sim” e o “não” parece, a princípio, fazer significar que em determinados momentos em que se toma o refrigerante isso levaria à felicidade e em outros momentos em que também se toma refrigerante isso não levaria à felicidade, a expressão parece relativizar, amenizar a força expressiva da afirmação

e da negação. Acredito que a continuidade do enunciado, porém, leva a um outro sentido.

A sequência do enunciado apresenta dois argumentos: “tem muitas crianças que se sentem felizes tomando refrigerante”; “essas crianças não sabem (as consequências) o que o refrigerante pode causar em seu corpo”. Esses argumentos, penso, conferem à expressão “às vezes” o sentido de “por um lado sim” e “por outro (lado) não”, já que não configuram uma temporalidade, ou seja, não apresentam momentos diferentes em que a criança é ou não feliz ao tomar refrigerante. Por outro lado, o encadeamento dos argumentos evoca a ideia de que só se pode ser feliz ao tomar refrigerante quando se desconhece os danos que ele pode causar ao corpo, quando se é ingênuo, no caso a criança. Um argumento advindo do senso comum que retrata a criança como ser ingênuo, passível de ser enganado.

O questionamento da proposta de produção de texto é sobre a criança, mas o sujeito enunciator traz para a discussão o adolescente. O adolescente estaria em um outro patamar de compreensão: “já sabe o que o refrigerante causa em seu corpo”, “(por isso) toma de vez em quando”. Na sequência, *adolescente* é retomado por *criança*. O que é ser criança, o que é ser adolescente? Estaria aí um conflito de identidade do sujeito enunciator? Problemáticas comuns na vida do adolescente irrompem no texto (discursos incorporados): a preocupação com a aparência (refrigerante engorda); a dependência química (refrigerante vicia, refrigerante vira uma droga). O texto volta-se novamente às crianças que são felizes tomando refrigerantes por serem ingênuas – não têm a mesma percepção e as mesmas preocupações que os adolescentes (incorporação de discurso de senso comum prevalece). Até aqui os argumentos incorporados dizem respeito a um outro (criança, adolescente) parecem não dizer respeito ao sujeito enunciator. A partir desse momento o texto toma outra direção, há nele uma marca divisória.

Nesse ponto, irrompe no texto o sujeito enunciator, o sujeito autor: “Eu vou confessar”. Um sujeito enunciator criança-adolescente, sujeito dividido (resultado da incorporação de diferentes discursos), que entra em contradição: tomar refrigerante é um prazer-pecado. “Ama” tomar refrigerantes, sabe que faz mal, se penitencia – “eu não tomo refrigerante todo santo dia”. Não é tão “pecador” assim, há aqueles que pecam mais: a amiga – “que nem algumas pessoas que eu conheço como uma amiga minha ela toma refri todo dia”. A amiga é castigada (aparência física) – “ela é meio gordinha”, busca “regenerar-se” – “está tentando evitar”, porém é dominada

pelo vício-pecado – “mas não consegue”. Os mais diversos discursos se entrecruzam: senso comum, publicitário, escolar-científico, projetando um enunciador que assume argumentos conflitantes.

O texto de L divide-se de forma bastante aparente em duas partes: na primeira, o sujeito enunciador parece analisar a questão à distância, falando a um interlocutor genérico, prevalece o uso de terceira pessoa; na segunda, ele se mostra mais que envolvido com a questão que discute, mostra-se imerso no problema discutido, o que o leva a mudar a perspectiva da análise. Dirige-se ao seu provável interlocutor de forma muito íntima, ele é alguém a quem se pode “confessar”. Prevalece o uso de primeira pessoa. Emerge um “eu” em conflito, conflito que provém do choque entre o fato de gostar de tomar refrigerante e o fato de poder engordar por tomar refrigerante. Aqui se fazem presentes os discursos que veiculam determinado padrão de beleza (senso comum, discurso publicitário, mídia, por exemplo). Esse conflito do “eu”, no entanto, não é uma novidade que surge na segunda parte do texto, ele já se apresenta na primeira. A princípio, porém, o sujeito enunciador se coloca, ou tenta se colocar, como alguém que apenas “vê” o que acontece e não como alguém que “vive” o que acontece.

Figura 12 – Texto (22)

Uma criança feliz
 é uma criança que pode comer e beber tudo
 tem muitas crianças que não podem beber refrige-
 rante em casa não é muito bom falar de beber com
 ela, mas eu posso beber mais quando eu bebo
 não me sinto feliz não por que eu posso tem muitas
 crianças que não tem condições pra comprar
 por isso eu não me sinto feliz, mas eu também
 não me sinto feliz é que tem vez que a refrigerante
 pode fazer mal a saúde ou a gente está com um
 poderem de saúde e toma e ele tem gases e faz mal
 e eu não me sinto feliz que tem crianças
 pra que pode tomar fica inchada o abdô-
 men quem não pode tomar e eu me sinto
 muito feliz de não ser assim com outros
 crianças.

R TURMA A

“Uma criança feliz

É uma criança que pode comer e beber tudo. Tem muitas crianças que não podem beber refrigerante, então não é muito bom falar de beber com ela. Mas eu posso beber, mas quando eu bebo não me sinto feliz não porque eu posso. Tem muitas crianças que não tem condições para comprar, por isso eu não me sinto feliz. Mas eu também não me sinto feliz, é que tem vez que o refrigerante pode fazer mal à saúde ou a gente está com um problema de saúde e toma e ele tem gases e faz mal. E eu não me sinto feliz que tem crianças porque pode tomar fica enchendo o saco com quem não pode tomar. E eu me muito sinto feliz de não ser assim com outras crianças.”

Poucos textos do *corpus* apresentaram título. Quando o apresentaram, era quase sempre a “colagem” da pergunta da PPT. O texto de R é um dos poucos que apresenta título, fugindo à incorporação da pergunta da PPT. Para compor o título, foi usada a expressão que fecha o comando da produção de texto, “Uma criança feliz”, o que de certa forma também é uma incorporação. Porém, ao ser usada como título, a expressão produz sentido diverso, propõe uma outra questão que se percebe na resposta dada pelo texto: como se define uma criança feliz?

O primeiro enunciado do texto responde a essa nova questão – “É uma criança que pode comer e beber tudo”. Essa definição de “criança feliz” orienta o texto, ao menos, para duas direções: criança é criança e tem de comer todo tipo de guloseima e para uma questão social (há crianças que não têm acesso a determinados bens produzidos pela sociedade, não ter acesso a esses bens é tomado como sinal de exclusão). No entanto, a continuidade do texto restringe a interpretação de seu primeiro enunciado ao anúncio de uma questão social. Assim, não poder tomar um refrigerante é marca de exclusão, de sofrimento – “Tem muitas crianças que não podem beber refrigerante então não é muito bom falar de beber com ela.” Cria-se a expectativa de que o texto continuaria tratando da condição dessa terceira pessoa, porém a argumentação volta-se para o “eu”. O sujeito enunciator parece ter necessidade de marcar-se como não excluído – “Mas eu posso”. No entanto, poder tomar refrigerante não o faz feliz (portanto, tomar refrigerante não faz uma criança feliz, ao menos o sujeito enunciator) uma vez que outras crianças não podem tomar a bebida. O fato de o refrigerante ser prejudicial à saúde aparece na sequência do texto também como argumento para não ser feliz ao tomar refrigerante. Essa questão da saúde parece “atravessar” o texto, por um momento o interrompe, mas a questão social é imediatamente retomada. Nessa

retomada traz consigo outra problemática, o *bullying*, problemática à qual tem sido dado bastante espaço para discussão na escola e na mídia – “tem crianças que porque podem tomar ficam enchendo o saco com quem não pode tomar”. Poder tomar refrigerante passa a ser símbolo de poder, marca do opressor; não poder tomar refrigerante significa ser excluído, ser oprimido. O “eu” não se sente feliz por haver situações de opressão; o “eu” se sente feliz por não ser opressor.

O texto de R é organizado inicialmente de forma a definir o que seja uma criança feliz, uma terceira pessoa. Porém, em sua continuidade, o texto acaba por definir R. Ao voltar-se para si, apontando sua condição privilegiada (poder tomar refrigerante) e o seu descontentamento com determinadas situações sociais (há crianças que não podem tomar refrigerante, há crianças que por poderem tomar refrigerante oprimem àquelas crianças), R se marca como autor, se autodefine. O texto transita entre o que faz o autor feliz e o que o faz infeliz. A felicidade estaria em sentir-se parte da sociedade – inclusão. Isso significa ter acesso a determinados bens produzidos por essa sociedade, bens que acabam por se constituir como “sonho de consumo” para um determinado grupo social. O refrigerante seria, de certa forma, no texto, a representação desse sonho. Estaria também a felicidade na forma como se dão os relacionamentos sociais (compreender a situação do outro, daquele que é excluído; agir com respeito em relação ao outro que não tem os mesmos privilégios). O inverso de tudo isso é que levaria à infelicidade, a sentir-se não parte da sociedade, viver a condição de excluído. Poder-se-ia dizer que o texto produz um efeito de sentido que permite uma relação de sinonímia entre felicidade e inclusão social e entre infelicidade e exclusão social. Na perspectiva da teoria dos blocos semânticos⁶³ talvez fosse possível identificar o encadeamento argumentativo “inclusão social, portanto felicidade”; e seu correlato “exclusão social, portanto infelicidade”.

Os indícios observados no texto revelam um sujeito enunciador que se percebe numa sociedade de consumo, percebe um lado negativo de seu funcionamento, suas contradições, mostrando-se sensível a situações de opressão. Mas revelam, também, a passividade desse sujeito frente ao que por ele é

⁶³ Na teoria dos blocos semânticos, desenvolvida por Carel & Ducrot, entende-se que o sentido de uma entidade linguística é dado pelos encadeamentos argumentativos que ela evoca. Para uma visão mais detalhada dessa teoria consultar Campos, 2005a.

percebido, ao que sente em relação ao opressor/oprimido, não há indícios de uma (re) ação ao que ele entende por “infelicidade”.

Outro ponto a ser destacado é a “independência” do texto de R em relação à pergunta da PPT. De fato, o texto responde a uma outra questão, como apontei acima, mas não é a isso que me refiro quando falo de “independência”, mesmo porque ele não se desvincula totalmente daquilo que foi proposto de início, embora a problemática do consumo de refrigerante acabe ficando em segundo plano. O que me leva a pensar na “independência” do texto é a sua possibilidade de publicação. Ele independe da questão da PPT para significar. Ele significa sem ela, diferentemente de outros textos analisados que mantêm uma relação de sentido umbilical com a pergunta da proposta. A PPT é, por assim dizer, a introdução desses textos, uma vez que há um processo de ancoragem para que se dê início ao texto propriamente dito. Isso não acontece com o texto de R. Se publicado, não haveria necessidade de situá-lo inicialmente com a pergunta PPT. O texto de AF também possui a mesma característica. Acredito que essa “independência” do texto poderia ser também entendida como um indício de autoria, uma vez que o sujeito enunciativo faz manobras linguísticas, como diz Possenti, que permitem a seu texto “sobreviver” sem a pergunta da PPT.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao delimitar como proposta deste trabalho a compreensão dos movimentos linguístico-discursivos empreendidos pelo aluno de 6º ano do EF no processo de aquisição da linguagem escrita na elaboração de textos de opinião escolares, busquei refletir sobre inquietações pertinentes a esse processo em sala de aula. Inquietações referentes à relação do pré-adolescente com a linguagem escrita, à constituição desse pré-adolescente como um sujeito autor e ao modo como se tem avaliado a qualidade de seus textos escolares. Entendo, baseando-me nas reflexões aqui realizadas, que um aluno de 6º ano do EF encontra-se em um momento singular de seu processo de aquisição da linguagem escrita. Por vezes, o uso que faz da escrita causa estranhamentos de diferentes níveis em relação ao uso da norma culta da escrita, mas ainda assim marca-se como autor. Isso parece não estar sendo considerado no momento de se avaliar os textos desses alunos. A avaliação textual tem privilegiado aspectos da superfície do texto, aspectos gramaticais e/ou textuais. Penso que isso pode ser decorrente da leitura que a escola fez/faz dos documentos oficiais que norteiam o ensino-aprendizagem de língua portuguesa – PCNs e DCEs.

A leitura que a escola fez/faz dos PCNs, que tem na linguística textual um dos seus principais suportes teóricos, pode tê-la conduzido a uma correção centrada na superfície textual. A escola parece dar maior importância aos conceitos de coesão e coerência, fortemente desenvolvidos pela linguística transfrástica e pela GT, fixando-se nas relações formais, na construção da sintaxe textual. Os critérios pragmáticos foram “esquecidos”, e os critérios semântico-formais passaram a ser critérios de correção textual. A esse respeito, convém lembrar algumas indagações de Marcuschi (2008) e suas considerações sobre elas.

(...) quais são os nossos sistemas de controle da produção textual? O que observar? A que dar importância?

A primeira decisão teórica importante nesse momento deve ser esta: os conhecidos *princípios da textualidade* (formulados por Beaugrande & Dressler, 1981) não podem ser tomados como equivalentes a regras de boa formação textual. (MARCUSCHI, 2008, p. 79).

Os princípios da textualidade a que se refere o autor são os critérios semântico-formais e pragmáticos já referidos. Ao transpor didaticamente a LT, a

escola tomou como critérios de correção textual objetivos básicos de análise desse campo de estudos da linguagem. Tomou-os apenas em parte, é verdade, mas justamente aqueles mais aprofundadamente desenvolvidos – coesão e coerência – tomando-os como regras de boa formação textual para corrigir a superfície do texto. A forma como tem sido feita a transposição didática da LT, no que diz respeito à correção de texto, ainda nos leva a mais alguns apontamentos.

Das reflexões de Indursky (2006) e de Koch (2004), busquei extrair o conceito de texto e os objetivos de análise de cada uma das fases da LT. Os objetivos de análise são categorias delimitadas pelo estudioso da língua, sujeito constituído linguisticamente e que domina a norma culta da língua, que pode se colocar em posição de afastamento em relação à língua e, assim, analisá-la. De certa forma, ou dessa forma, muitos de nós, professores do ensino fundamental, tomamos o lugar de estudiosos da língua, ao corrigir os textos de nossos alunos. Tomamos os textos, por assim dizer, como “dados” a serem analisados e buscamos neles as categorias que são objetivos de análise da teoria linguística a fim de considerá-los bons textos, ou não. Determinam-se, assim, níveis de ensino-aprendizagem, de desenvolvimento, conforme o texto esteja mais ou menos adequado ao uso da norma culta da língua. Esse uso da norma culta da língua parece pairar na escola como objeto virtualmente disponível, disposto em estantes, também virtuais, pronto para ser acessado. Produzir um “bom texto” pressupõe, nessa perspectiva, acessar de forma competente as formas da língua, fazendo delas um uso previsto pela norma culta.

As DCEs aproximam-se bastante dos PCNs no que se refere aos critérios de avaliação textual: os aspectos gramaticais e/ou textuais aparecem mais fortemente do que os aspectos discursivos.

Para se avaliar os aspectos discursivos de textos escolares produzidos por alunos de EF, primeiramente, penso que a ideia de aquisição da linguagem, na qual o professor é intérprete da escrita do aluno e a interação deste se dá com a linguagem, da qual em princípio o professor é portador, merece ser mais observada em sala de aula. Ressalto a importância das ideias de De Lemos aqui assumidas, ideias que se contrapõem a uma noção de desenvolvimento na interpretação do processo de aquisição da linguagem. Para De Lemos, as mudanças que ocorrem na fala/escrita da criança não podem ser entendidas como resultado de um crescente

desenvolvimento ou como construção de conhecimento, o que vai de encontro ao que é proposto pelos PCNs e pelas DCEs.

Os estudos de De Lemos possibilitaram-me perceber nos dados que, mesmo sendo as condições de ensino-aprendizagem das duas TURMAS (A e B) parcialmente diferentes, os fatos de linguagem presentes nos textos são muito semelhantes. Os dados mostraram-se bastante heterogêneos no que respeita à aquisição da linguagem, mostrando uma diversidade muito grande em como se processa a relação entre os sujeitos enunciadorees dos textos coletados e a língua. Pareceu-me possível, a partir da perspectiva da aquisição da linguagem, responder a algumas questões comuns no cotidiano escolar: a trajetória da criança rumo à escrita convencional não se dá de forma linear – é marcada pela flutuação –, “erros”, “acertos”, correções podem indiciar movimentos de subjetivação, os “erros” apresentam-se nos textos escolares independentemente do ano escolar em que se encontra o aluno, não se pode delimitar um começo e um fim para o processo de aquisição da linguagem; o “começo” do texto, isto é, sua introdução, materializa-se linguisticamente ou não no texto dependendo da interpretação que o sujeito faz do comando de produção textual – pode acontecer de a criança não interpretar o comando no todo; ainda que o comando de produção textual pareça organizado de forma a garantir a homogeneidade na configuração genérica dos dados, ainda assim ocorrem “furos”, “equivocos” de interpretação dada a singularidade da relação entre os sujeitos e a linguagem; o que se tem entendido como repetição de ideias ou simples cópia em um texto, do ponto de vista da aquisição da linguagem, é entendido como incorporação de sequências linguísticas, de discursos, marca da posição do sujeito em sua relação com a linguagem. Essa diversidade na relação do sujeito enunciador e a língua demonstram a impossibilidade de se propor encaminhamentos didático-pedagógicos que objetivem o “nivelamento” do ensino-aprendizagem de uma determinada turma, “enquadrar” o grupo todo em determinado estágio de conhecimento. Além disso, acredito ser necessário repensar o modo como se organizam hoje as turmas do EF, especialmente no que diz respeito à quantidade de alunos em sala de aula: um ensino-aprendizagem de língua materna na perspectiva da aquisição da linguagem exige uma relação de grande proximidade entre professor e aluno, o que seria praticamente inviável no modelo atual.

Um segundo ponto a ser discutido a fim de se avaliar os aspectos discursivos de textos escolares produzidos por alunos de EF é o “como” se faria isso. As ideias de Possenti sobre autoria em textos escolares aqui apresentadas e utilizadas para a análise dos dados apontam alguns caminhos.

As ideias de Possenti (2009a) permitiram-me perceber nos textos de opinião escolares analisados alguns pontos que remetem para a exterioridade do textos e que podem interferir em sua qualidade: a interlocução – marcas de uma maior proximidade com o provável interlocutor parecem conferir ao texto um grau mais elevado de qualidade; a falta de introdução no texto – a dependência do sentido do texto em relação à proposta de produção de texto pode estar vinculada ao processo de interpretação da proposta – a criança pode interpretar apenas parte da proposta e sofrer efeito de alguns fragmentos textuais; o uso de determinadas expressões, determinadas sequências linguísticas, podem ser indícios de singularidade, marcando a posição enunciativa do alunos; a historicidade do texto, isto é, o entrelaçamento no texto de discursos variados, promove uma produção de sentidos de forma mais elaborada. A noção de autoria em textos escolares proposta por Possenti (2009a) desconstrói o conceito de texto bom que tem vigorado na escola, segundo o qual um texto bom é aquele que atende às exigências gramaticais e/ou textuais da língua culta escrita, o que acaba por limitar a avaliação textual à superfície do texto, enfatizando-se suas relações internas. Não se trata, no entanto, de desconsiderar aspectos gramaticais e/ou textuais ao se avaliar um texto escolar, mas de ir além, como propõe Possenti (2009a). Ir além significa considerar o texto em seus aspectos discursivos para então determinar sua qualidade, trazendo necessariamente para a discussão questões que dizem respeito às relações externas do texto. Isso pode ser feito avaliando-se a presença ou a ausência de indícios de autoria, sem no entanto eleger determinadas marcas no texto como definidoras de autoria. Assim, como observa o próprio Possenti (2009a), ele aponta um caminho para se começar a avaliar textos escolares do ponto de vista da autoria. No caso dos textos de opinião escolares escritos por alunos de 6º ano do EF, há que se considerar a singularidade desse momento de aquisição da escrita, descartando uma avaliação calcada em critérios cujo objetivo maior seja a padronização da escrita e, conseqüentemente, dos sujeitos.

Penso que a pergunta feita no início deste trabalho – *Há, em textos de opinião escolares escritos por alunos de 6º ano do EF, marcas de singularidade que indiquem*

movimento de autoria? – pode ser respondida afirmativamente, porém não pode ser isso tomado como regra geral. O modo como se dá a relação entre os sujeitos de 6º ano do EF e a linguagem é bastante heterogêneo, o que é inerente ao processo e por si só invalida a padronização dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

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

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BENVENISTE, E. Da subjetividade na linguagem. In: _____. **Problemas de Linguística Geral I**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 1995. p. 284-293.

BERNARDES, Ana Cristina de Aguiar. **Pontuando alguns intervalos da pontuação**. Tese (Doutorado em Linguística, área de Psicolinguística), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

BEZERRA, M. A.; QUEIROZ, A. K. de; TABOSA, M. Q. Correção de textos e concepções de língua e variação: relações nem sempre aparentes. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v.4, n.1, p. 231-249, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982004000100013&script=sci_arttext>. Acesso em: 04 jul. 2013.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>. Acesso em: 28 jul.2012.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução, 5ª à 8ª séries. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa, 5ª à 8ª séries. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BORGATTO, A.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. **Tudo é linguagem**, 8ª série. São Paulo: Ática, 2006. 296 p.

CAMPOS, C. M. **Efeitos argumentativos na escrita infantil ou a ilusão da argumentação**. 2005, 210f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005a.

CAMPOS, C. M. A concepção de texto na aquisição de linguagem. **Estudos Linguísticos**, XXIV, p. 123-128, 2005b. Disponível em: <<http://www.gel.org.br>>. Acesso em: 20 set. 2012.

CAPRISTANO, C. C. **Mudanças na trajetória da criança em direção à palavra escrita**. 2007, 263f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

CASTRO, M. F. P. de. **Sobre o Projeto de Aquisição de Linguagem e a obra de sua fundadora: uma homenagem a Claudia Lemos**. Cad. Est. Ling., Campinas, v. 47 (1) e (2), p. 11-15, jan./dez. 2005. Disponível

em: <<http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/cel/article/view/1509>>. Acesso em: 20 jan 2013.

CASTRO, R. L. **Concepções e práticas de leitura de formandos em Letras**. 2007, 121 f. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-05122007-143845/pt-br.php>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens**, 5ª série, 7ª série, 8ª série. 4. ed. São Paulo: Atual, 2006.

CHAROLLES, M. Introdução ao problema da coerência dos textos. In: COSTE, D. et al. (Orgs.). **O texto: leitura & escrita**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002. p. 39-90.

CORACINI, M. J. R. F. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

CORRÊA, M. L. G. **Relações intergenéricas na análise indiciária de textos escritos**. Trab. Ling. Aplic., Campinas, 45(2): 205-224, Jul./Dez. 2006. Disponível em: < <http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/tla/article/view/1951> >. Acesso em: 10 dez. 2012.

DALLAROSA, A. **Pontos de reflexão: a pontuação como movimentos do sujeito na escrita**. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013.

DE LEMOS, C. T. G. Sobre aquisição de linguagem e seu dilema (pecado) original. **Boletim da ABRALIN 3**, 1982. p. 97-136.

_____. Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 30, n. 4, p.9-28, dez. 1995.

_____. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

_____. Sobre o “interacionismo”. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 11-17, set. 1999.

_____. Desenvolvimento da linguagem e processo de subjetivação. **Interações**, São Paulo, v. V, n. 010, p. 53-72, jul./dez. 2000.

_____. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. **Cad. Est. Ling.**, Campinas, v. 42, p. 41-69, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/cel/article/view/1599/1178>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

_____. Uma crítica (radical) à noção de desenvolvimento na Aquisição da Linguagem. In: LIER-DE VITTO, M. F.; ARANTES, L. (Orgs.). **Aquisição, patologias e clínica da linguagem**. São Paulo: EDUC, FAFESP, 2006. Disponível em: <<http://books.google.com.br>>. Acesso em: 10 out. 2012.

DELMANTO, D.; CASTRO, M. da C. **Português: ideias & linguagens**, 6º ano; 8º ano. 13. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2009.

DUCROT, O. Argumentação retórica e argumentação linguística. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 20-25, jan./mar. 2009.

FIAD, R. S. Episódios de reescrita em textos infantis. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 9-18, mai./ago. 2009. Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/38/EL_V38N2_01.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2012.

FOUCAULT, M. **O que é um autor?** Tradução de José A. Bragança de Miranda e António Fernando Cascais. Lisboa: Passagens, 1992.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179.

INDURSKY, F. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: LAGAZZI-RODRIGUES, S.; ORLANDI, E. P (Orgs.). **Discurso e textualidade**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2006. p. 35-79.

INMETRO/IDEC. **Publicidade e consumo** – Coleção Educação para o Consumo Responsável, 2002.

JAKOBSON, R. Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia. In: JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Editora Cultrix Ltda., 1973. p. 34-62.

KOCH, I. G. V. Análises interfrásticas e gramáticas de texto. In: _____. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 3-11.

_____. A virada pragmática. In: KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 13-19

_____. A virada cognitivista. In: KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 21-33.

_____. Princípios de construção textual do sentido. In: KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 35-47.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LEAL, T. F.; GUIMARÃES, G. L. Como as professoras avaliam os textos narrativos das crianças. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 80, n. 195, p. 262-276, maio-ago. 1999. Disponível em:

<<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/182>>. Acesso em: 4 jul. 2013.

LIMA, S. A. de. Ensino de língua portuguesa tendo o texto como ferramenta. In: _____. **Relações anafóricas em textos produzidos em situação escolar no ensino médio**. Curitiba: Honoris Causa, 2011. p. 111-146.

MARCUSCHI, E. Avaliação da língua materna: concepções e práticas. **Rev. De Letras**, Ceará, v. 1/2, n. 26, p. 44-49, jan./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.revistadeletras.ufc.br/rl26Art07.pdf>>. Acesso em: 4 jul. 2013.

MARCUSCHI, L. A. Processos de produção textual. In: _____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENDES, S. de F. **Quantas linhas? Como é que eu começo?** A produção de textos-resposta argumentativos na 5ª série do ensino fundamental. 2007, 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Língua Portuguesa/Linguística/Literatura: Texto e Ensino) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2007.

MENDES, S. de F.; SALEH, P. B. de O. A função espelho e o sujeito consumidor no discurso publicitário. Configurações Contemporâneas da (Des)construção das Subjetividades e Identidades, 6., 2011, Ponta Grossa. **Anais do VI Ciclo de Estudos em Linguagem**. Ponta Grossa: UEPG, 2011. 1 CD-ROM.

MENDES, S. de F. Texto escrito: tentativa de um olhar rizomático. XX SEMINÁRIO DO CELLIP, 10., 2011. **Anais do XX CELLIP**. Londrina: UEL, 2011. Disponível em: <<http://cellip25anos.blogspot.com.br/2011/12/anais-do-cellip-disposicao-online.htm>>. Acesso em: 25 jul. 2012.

NAGAMINI, E. O discurso da publicidade no contexto escolar: a construção dos pequenos enredos. In: CITELLI, A. (Coord.). **Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 39-80.

OLIVEIRA, P. B. de. **Narrando por escrito: ao sabor da língua e do discurso**. 1995, 115 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

OLIVEIRA, P. B. de. O papel da instrução na elaboração de textos narrativos por crianças de séries iniciais. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS, 1997, Campinas. **Anais de Seminários do GEL: UNICAMP**, 1997, p. 763-768.

ORLANDI, E. P. Texto e discurso. In: _____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007. p. 52-62.

_____. Autoria e interpretação. ORLANDI, E. P. In: **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007. p. 63-78.

PARANÁ. Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná. Curitiba: SEED, 1990. Disponível em: <<http://www.grugratulinoofreitas.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/21/970/26/arquivos/File/materialdidatico/diversos/Ensino-Curriculo-Basico-para-a-Escola-Publica-do-Estado-do-Parana.pdf>>. Acesso em 04 jul. 2013. 12h30.

PARANÁ. Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná, Língua Portuguesa. Curitiba: SEED, 2008a.

PARANÁ.CARVALHO, P.H.S.; DUARTE, A. C. S.; FANK, E. Os desafios educacionais contemporâneos e os conteúdos escolares: reflexos na organização da proposta pedagógica curricular e a especificidade da escola pública. Curitiba, SEED, 2008b. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/>>. Acesso em: 10 ago. 2012.

PÉCORA, A. **Problemas de redação**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992. 122 p.

POSSENTI, S. **Indícios de autoria**. Perspectiva, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 105-125, jan./jun. 2002. Disponível em: <www.Periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10411>. Acesso em: 23 jan. 2012.

_____. Enunciação, autoria e estilo. In: POSSENTI, S. **Questões para analistas de discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009a. p. 91-102.

_____. Indícios de autoria. In: POSSENTI, S. **Questões para analistas de discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009a. p. 103-118.

_____. O eu no discurso do outro ou a subjetividade mostrada. In: POSSENTI, S. **Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009b. p. 47-58.

_____. O sujeito e a distância de si e do discurso. In: POSSENTI, S. **Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009b. p. 101-112.

Projeto Araribá: geografia, 6º ano. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna; editora responsável Sonia Cunha de Souza Danelli. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2007.

Projeto Araribá: história, 6º ano. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna; editora responsável Maria Raquel Apolinário. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2007.

Provão Exame Nacional de Cursos Letras Caderno de Questões (2001). Disponível em: < <http://ebookbrowse.com/2001-provao-letras-pdf-d132776134> >. Acesso em: 10 dez. 2012.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-183.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 184-207.

SALEH, P. B. de O. **Narrativas infantis sobre as experiências vividas: uma questão de representação?** Tese (Doutorado em Linguística), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

SALEH, P. B. de O. A narrativa infantil e o ensino da pontuação. In: ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO SUL, 8, 2008, Porto Alegre, RS. FINGER, I.; COLLISHONN, G. (Orgs.). **Anais do VIII CELSUL**. Pelotas, Educat, 2008. Disponível em: <http://www.celsul.org.br/Encontros/08/narrativa_infantil.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2013.

SALEH, P. B. de O. A narrativa infantil e o ensino da pontuação. In: FIGUEIREDO, D. de C. et al. **Sociedade, cognição e linguagem: apresentações do IX CELSUL**. Florianópolis: Editora Insular, 2012. p. 201-220.

SALEH, P. B. de O. Linguagem, currículo e ensino e aprendizagem. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v.2, jul./dez. 2012.

SANTANA, O. A.; FIGUEIREDO NETO, A. F. de. **Ciências Naturais, 6º ano**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

SAUSSURE, F. de. O valor linguístico. In: _____. **Curso de Linguística Geral**. 34 ed. São Paulo: Cultrix, 2012. p. 158-170.

_____. Relações sintagmáticas e relações associativas. In: SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. 34 ed. São Paulo: Cultrix, 2012. p.171-175.

_____. Mecanismo da língua. In: SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. 34 ed. São Paulo: Cultrix, 2012. p. 176-182.

SOARES, M. **Português: uma proposta para o letramento, 6º ano**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2002.

SOUZA, A. A. V.; LIMA, A. R. As práticas avaliativas da produção textual de professoras do 5º ano do ensino fundamental. In:VI COLÓQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”, 2012, São Cristovão, SE. Disponível

em: <http://www.educonufs.com.br/cdvicoloquio/eixo_12/PDF/9.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2013.

ANEXOS

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES QUE LEVOU À PRODUÇÃO DOS TEXTOS DE OPINIÃO – COLETA DOS DADOS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
MESTRADO EM LINGUAGEM, IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE

PROJETO DE PESQUISA: *INDÍCIOS DE AUTORIA EM TEXTOS DE OPINIÃO ESCRITOS POR ALUNOS DE 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL*

LINHA DE PESQUISA: *SUBJETIVIDADE, TEXTO E ENSINO*

MESTRANDA: Sueli de Freitas Mendes

ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh

PLANO DE AULA (4 HORAS-AULA) – COLETA DE DADOS

OBJETIVOS

1. Compreender o funcionamento do discurso publicitário a partir de anúncios publicitários.
2. Produzir um texto de opinião escolar.

INTRODUÇÃO

1. **Momento inicial:** expor, brevemente, o objetivo do trabalho a ser desenvolvido: colher textos para análise da escrita de alunos de 6º ano.

DESENVOLVIMENTO

2. Criação de situação hipotética: atividade inicial

- a) Os alunos serão informados de que receberão uma folha com uma pergunta à qual deverão responder individualmente.
- b) Cinco questões diferentes serão propostas, cada aluno receberá apenas uma e terá 15 minutos para respondê-la. A partir da leitura das respostas, pretende-se desencadear uma discussão que leve à percepção dos modos de funcionamento do discurso publicitário, as intenções nele presentes; a veiculação e a reprodução de ideias promovidas por esse discurso.

3. Questões

S1 Suponha que você tenha que criar um anúncio publicitário para a venda de um brinquedo. Que ideias você usaria em seu anúncio para que o produto fosse bastante vendido?

S2 Suponha que você tenha que criar um anúncio publicitário para a venda de salgadinhos do tipo *Chips*. Que ideias você usaria em seu anúncio para que o produto fosse bastante vendido?

S3 Suponha que você tenha que criar um anúncio publicitário para a venda de um produto de maquiagem. Que ideias você usaria em seu anúncio para que o produto fosse bastante vendido?

S4 Suponha que você tenha que criar um anúncio publicitário para a venda de um novo remédio para dor de cabeça. Que ideias você usaria em seu anúncio para que o produto fosse bastante vendido?

S5 Suponha que você tenha que criar um anúncio publicitário para a venda de um produto esportivo? Que ideias você usaria em seu anúncio para que o produto fosse bastante vendido?

4. Estudo dos anúncios publicitários de refrigerantes (Coca-Cola, Guaraná Antarctica e Schincariol)

- a) Observar o conteúdo das peças publicitárias;
- b) Discutir a veiculação e a reprodução de ideias nas peças publicitárias;
- c) Comparar o funcionamento das peças publicitárias e as respostas dadas na atividade inicial: buscar semelhanças e diferenças; discutir veiculação e reprodução de ideias.

5. Produção de texto de opinião

TURMA A: Escreva um texto de opinião que responda à seguinte pergunta: *Tomar refrigerante pode fazer uma criança feliz?* O seu texto será exposto no mural da nossa Biblioteca, no mural ao lado da sala dos professores e no mural em frente à secretaria da Escola. Assim, alunos, funcionários, professores pais e/ou responsáveis, além de outras pessoas que frequentam a Escola poderão ler o seu texto e saber qual é a sua opinião.

TURMA B: Escreva um texto de opinião que responda à seguinte pergunta: *Tomar refrigerante pode fazer uma criança feliz?* O seu texto será publicado na página da internet da Escola. Assim, toda a comunidade escolar, bem

como qualquer pessoa que acessar a página poderá ler o seu texto e saber qual é a sua opinião.

* Diferença...

CONCLUSÃO

- 6. Leitura dos textos para a turma.** (Recolher textos.)
- 7. Vídeos de conteúdo crítico sobre refrigerantes;** comentários.

RESULTADO DAS DISCUSSÕES DURANTE COLETA DE DADOS – TURMA A

1ª AULA

- **PRODUÇÃO DE TEXTO - Criação de situação hipotética: atividade inicial**

Suponha que você tenha que criar um anúncio publicitário para a venda de (um brinquedo; salgadinhos do tipo *Chips*; um novo remédio para dor de cabeça; um produto de maquiagem; um produto esportivo). Que ideias você usaria em seu anúncio para que o produto fosse bastante vendido?

Observações: ótima participação, todos se mostraram bastante envolvidos na produção de texto. Pediram que a proposta fosse explicada: tiveram dificuldade em entender a expressão “anúncio publicitário”; substituí, oralmente, a expressão pela palavra “propaganda”; ficaram em dúvida sobre produzir um texto falando sobre as ideias que teriam para elaborar um anúncio publicitário ou elaborar o próprio anúncio – deixei-os livres para fazer uma coisa ou outra, ou as duas se assim preferissem; um aluno perguntou se poderia usar ideias já existentes. Pretendia, nessa aula, fazer essa produção de texto e discutir as ideias presentes no texto produzido. Apenas o texto foi produzido. Creio que isso se deveu, principalmente, a dois fatores: a) o envolvimento dos alunos na produção do texto – demonstraram preocupação com a qualidade do trabalho; b) a aula foi após o recreio, momento em que os alunos estão bastante agitados e cansados, na expectativa do encerramento do dia letivo.

2ª AULA

- **LEITURA DAS RESPOSTAS DADAS SOBRE CRIAÇÃO DE ANÚNCIO PUBLICITÁRIO**

- **DISCUSSÃO A PARTIR DO CONTEÚDO DAS RESPOSTAS LIDAS QUESTÕES**

1. Qual é o principal objetivo de um anúncio publicitário? Um anúncio publicitário serve apenas para anunciar produtos?

Vender um produto, chamar a atenção da clientela, vender mais, anunciar a venda, ter mais clientes. um anúncio não serve somente para vender produtos, uma propaganda pode “vender” propostas, ideias, informações, serve para anunciar desaparecimento, anunciar eventos. A aluna Micheli citou que os candidatos a prefeito de Ponta Grossa estão “vendendo dúvidas ao invés de propostas”.

- A ênfase da prática pedagógica foi na propaganda que tem como objetivo vender bens de consumo.
2. Quando você pensou na criação do seu anúncio publicitário, pensou em quem seria o seu cliente? Por quê?

Não pensamos no cliente, pensamos apenas em vender o produto. (O que eu escrevi revela o cliente preferencial?) O texto revela meu cliente preferencial: criança, mulher, homem/mulher.

Remédio para dor de cabeça: população em geral – o texto revela isso. A aluna M. diz que levou em consideração o produto para determinar o cliente preferencial.

Chuteira: pessoas que jogam futebol; pais (proximidade do Natal, presente para os filhos)

3. Que ideias você usaria em seu anúncio publicitário a fim de que seu produto fosse bastante vendido? Você apontaria algum ponto negativo dele? Por quê?

Maquiagem: preço bom, qualidade, qualidade, vantagens do produto, o que o cliente preferencial gosta (mulher).

Pontos negativos: mostrar pontos negativos espanta a clientela, não há venda, quem faz propaganda não põe, não mostra os pontos negativos do produto.

3ª AULA

- **CONTINUAÇÃO AULA ANTERIOR**

4. Por que você selecionou essas ideias para fazer seu anúncio? Será que uma pessoa que trabalha fazendo propagandas faria escolhas parecidas ou iguais às suas? Por quê?

S5 POWER (energético, esporte em geral)

Cliente preferencial: pessoas que praticam esportes, atletas

Seleção de ideias = estratégias de venda: oferta de brindes, reciclagem (cuidar do meio ambiente), benefícios para saúde, elogiou o produto, lançamento do **Super S5**

Master, preço bom

Maquiagem/Produtos de higiene

Marca: Boticário

Cliente preferencial: mulheres

Seleção de ideias = estratégias de venda: prêmio caro (casa), benefícios dos produtos, forma de pagamento (cartão de crédito), elogiou o produto.

Eu selecionei as ideias porque eu queria vender bem, vender bastante.

Sim, porque ela quer vender o produto, ela precisa de dinheiro, fazer um bom negócio.

5. Uma pessoa que trabalha fazendo propaganda decide sozinha como será a propaganda? Se não decide, quem são as outras pessoas? Em que essas outras pessoas podem influenciar a criação da propaganda e por quê?

Creme – mulher: estratégias semelhantes aos outros textos.

Quem faz a propaganda não decide sozinho como ela será, outras pessoas decidem com ela: fabricantes, empregadores (lojistas), gerentes de loja, vendedores. Porém, eles decidem a propaganda pensando nos compradores (clientes).

A pessoa que faz propaganda não decide sozinha como ela será. Outras pessoas participam dessa decisão: diretor de filmagem, câmera, desenhista, escritor, produtor, dono do produto (dono da loja, fabricante etc.), assistentes. Porém, eles fazem a propaganda pensando no cliente.

As pessoas mostram sempre o lado bom do produto para vender bastante.

6. Que palavras ou grupo de palavras você usou para expressar suas ideias? Os seus colegas também usaram as palavras do mesmo modo que você? Uma pessoa que faz propagandas também usaria as palavras desse modo? Por quê?

“Não dá espinha (em **você**)”

“Para **você**”

Você = cliente preferencial (com quem se fala)

“É um produto **inovador**, com boa qualidade e bom preço”

“É **gostoso**”; “É **baratinho**”; “Ele é **muito bom**”; “Ele **faz milagre**” (é **milagroso**)

“O produto é **bom**”; “O produto é **sensacional**” (uso de adjetivos para “elogiar”, qualificar o produto)

“**Não percam** essa chance”; “Mas **corra (...)** **proveite** essa oferta”; “**Venha** já comprar o seu”; (Uso de imperativo - pedidos a um **você** – insistência, imposição, quer atrair o cliente; chamando o cliente, convite cheio de vontade, provoca vontade de comprar)

Todas essas formas de usar as palavras aparecem nas propagandas.

- **ESTUDO DOS ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS**

AP 1 – Comercial Guaraná Antarctica Caçulinha Pokemon

AP 2 – Felicidade Retornável – Coca-Cola

AP 3 – Moleque folgado - Schincariol

Produto vendido; consumidor preferencial (crianças: entre 5 e 10 anos; estão no comando, tem o controle da situação (mãe)); comprador preferencial (mães – modelo de mãe veiculado, mãe que satisfaz o desejo dos filhos = a mãe boazinha, que quer a felicidade dos filhos – aluno comentou que quem ocupa esse espaço é o pai); estratégias de venda; imagens; espaços em que ocorrem as narrativas; linguagem; comparação com os textos produzidos pelos alunos; quem copia quem. Os alunos participaram ativamente das discussões, comparando os vídeos com o que haviam escrito e com outras propagandas.

Resultado: parece ter havido uma compreensão, pela maioria da turma, dos modos de organização do discurso publicitário, alunos envolvidos nas discussões, lembraram-se de outras propagandas.

Produção de texto: os textos foram produzidos sem qualquer interferência de minha parte, apenas li a proposta para os alunos.

CONCLUSÃO

8. **Leitura dos textos para a turma:** não foi feita, faltou tempo.
9. **Vídeos de conteúdo crítico sobre refrigerantes:** não foram passados, faltou tempo; a sequência de atividades foi encerrada com comentários sobre o que foi realizado e estudado durante as aulas, interligados com o conhecimento de mundo dos alunos.

RESULTADO DAS DISCUSSÕES DURANTE COLETA DE DADOS – TURMA B

1ª e 2ª AULA

- **PRODUÇÃO DE TEXTO - Criação de situação hipotética: atividade inicial**
- **LEITURA DAS RESPOSTAS DADAS SOBRE CRIAÇÃO DE ANÚNCIO PUBLICITÁRIO**
- **DISCUSSÃO A PARTIR DO CONTEÚDO DAS RESPOSTAS LIDAS**

Suponha que você tenha que criar um anúncio publicitário para a venda de (um brinquedo; salgadinhos do tipo *Chips*; um novo remédio para dor de cabeça; um produto de maquiagem; um produto esportivo). Que ideias você usaria em seu anúncio para que o produto fosse bastante vendido?

Observações: ótima participação, os alunos mostraram-se bastante envolvidos na produção de texto. A proposta foi lida e explicada: não tiveram dificuldade em entender a expressão “anúncio publicitário”; poucos alunos ficaram em dúvida sobre produzir um texto falando sobre as ideias que teriam para elaborar um anúncio publicitário ou elaborar o próprio anúncio – deixei-os livres para fazer uma coisa ou outra, ou as duas se assim preferissem. Nestas duas aulas, foram produzidos os textos-resposta e iniciada a discussão a partir da leitura desses textos-resposta. As aulas eram geminadas. Antes de iniciarmos, houve o Momento Cívico (projeto da Escola – orientado por um professor previamente designado, um grupo de alunos pesquisa sobre uma determinada data comemorativa, apresenta para todos os alunos da escola, em seguida é cantado um hino (Nacional ou outro, conforme a data). Por isso, houve um atraso de 20 minutos para começar a aula. Não houve problemas para o encaminhamento dos trabalhos, a turma participou ativamente.

QUESTÕES

1. Qual é o principal objetivo de um anúncio publicitário? Um anúncio publicitário serve apenas para anunciar produtos?

Vender, informar, divulgar um produto, publicar, lucrar, fazer com que os outros comprem, chamar a atenção para um produto. Alerta a população sobre algo. Divulgação de ideias.

- A ênfase da prática pedagógica foi na propaganda que tem como objetivo vender bens de consumo.

2. Quando você pensou na criação do seu anúncio publicitário, pensou em quem seria o seu cliente? Por quê?

Salgadinho – cliente preferencial: criança e adolescente – brindes que interessam a essas faixas etárias.

Brinquedo – cliente preferencial: criança e adolescente – criação de um produto inovador, resolveria o “problema” da tarefa, o que agradaria ao cliente preferencial.

Maquiagem – cliente preferencial: mulheres – a imagem escolhida revela o cliente preferencial.

Remédio –texto A: cliente preferencial: mulheres – palavras utilizadas indicam o cliente preferencial; **texto B:** cliente preferencial: para todos – arranjo das palavras mostra isso.

*Sim, para agradar ao cliente e lucrar.

3. Que ideias você usaria em seu anúncio publicitário a fim de que seu produto fosse bastante vendido? Você apontaria algum ponto negativo dele? Por quê?

Brinquedo: preço (barato), material do produto (abaixou o preço).

Salgadinho: garante qualidade (devolução do produto); desconto; brinde; promoção; tamanho; pessoas alegres; premiação atraente (todos querem ganhar produtos tecnológicos da “moda”), elogios ao produto; anúncio na TV.

Maquiagem: produto bom e serve para todos (antialérgico), preço bom, garantia de qualidade (devolução), amostra grátis; divulgação diretamente com o público (demonstração).

Remédio: gratuidade (+ de 60 anos); validade; nota fiscal; sem receita médica.

Pontos negativos: Não dizer, porque não venderia. Estragaria o anúncio, as pessoas não comprariam coisas com defeito. A propaganda mostra a perfeição, mas ela é enganosa. Não apontaria defeitos, porque estragaria a venda. Não existem produtos perfeitos. Remédios alertam sobre efeitos colaterais. Em alguns produtos há o alerta “proibido para menores”. O consumidor deve estar alerta para não gastar o dinheiro à toa, não ser enganado.

3ª e 4ª AULA

CONTINUAÇÃO

- LEITURA DAS RESPOSTAS DADAS SOBRE CRIAÇÃO DE ANÚNCIO PUBLICITÁRIO
- DISCUSSÃO A PARTIR DO CONTEÚDO DAS RESPOSTAS LIDAS

4. Por que você selecionou essas ideias para fazer seu anúncio? Será que uma pessoa que trabalha fazendo propagandas faria escolhas parecidas ou iguais às suas? Por quê?

Para vender bastante e lucrar. Sim, para atrair os consumidores.

- Sabemos como se faz uma propaganda porque convivemos com isso. A gente observa e absorve.

5. Uma pessoa que trabalha fazendo propaganda decide sozinha como será a propaganda? Se não decide, quem são as outras pessoas? Em que essas outras pessoas podem influenciar a criação da propaganda e por quê?

- O aluno que ficou responsável por anotar as discussões que responderiam a esta pergunta acabou por se distrair com as discussões e não anotou todas os comentários. O conteúdo desses comentários é basicamente o mesmo da TURMA A.

O diretor pergunta para as pessoas e também para o dono do produto.

- Para decidir como será a propaganda, há um confronto de ideias, prevalece a ideia de quem tem mais poder.

6. Que palavras ou grupo de palavras você usou para expressar suas ideias? Os seus colegas também usaram as palavras do mesmo modo que você? Uma pessoa que faz propagandas também usaria as palavras desse modo? Por quê?

Venham (vocês); **Comprem** (vocês); **Provem** (vocês); **Testem** (vocês); **Experimentem** (vocês) – as palavras estão chamando a atenção para consumir, atraindo para a compra, dá uma ideia de alegria, de emoção.

O produto é **bom**; produto de **boa** qualidade; produto **barato** – adjetivos positivos.

Previne, evita, age rapidamente – os verbos mostram que o produto é bom.

Todas essas maneiras de usar as palavras aparecem nas propagandas.

- **ESTUDO DOS ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS**

PB 1 – Comercial Guaraná Antarctica Caçulinha Pokemon

PB 2 – Felicidade Retornável – Coca-Cola

PB 3 – Moleque folgado – Schincariol

Produto vendido; consumidor preferencial (crianças: entre 5 e 10 anos; estão no comando, tem o controle da situação (mãe)); comprador preferencial (mães – modelo de mãe veiculado, mãe que satisfaz o desejo dos filhos = a mãe boazinha, que quer a felicidade dos filhos; estratégias de venda; imagens; espaços em que ocorrem as narrativas; linguagem; comparação com os textos produzidos pelos

alunos; quem copia quem. Os alunos comentaram a semelhança entre o que haviam escrito e o que apareceu nas propagandas. Compararam as propagandas apresentadas com outras que eles já conheciam. Houve dispersão da turma nesse momento, demonstraram cansaço, talvez tenha sido por conta de as aulas serem geminadas.

Resultado: parece ter havido uma compreensão, pela maioria da turma, dos modos de organização do discurso publicitário, alunos envolvidos nas discussões, mas não tanto como nas atividades anteriores.

Produção de texto: os textos foram produzidos sem qualquer interferência de minha parte, apenas li a proposta para os alunos. Produziram os textos com bastante rapidez, o que me causou certa apreensão, fiquei preocupada com a qualidade dos textos.

CONCLUSÃO

10. **Leitura dos textos para a turma:** embora ainda tivéssemos tempo, não foi feita, a turma começou a se dispersar, mostrando desinteresse em continuar, preferi fazer um fechamento mais rápido.
11. **Vídeos de conteúdo crítico sobre refrigerantes:** não foram passados, como disse a turma já se mostrava desinteressada; a sequência de atividades foi encerrada com comentários sobre o que foi realizado e estudado durante as aulas, interligados com comentários relativos ao conhecimento de mundo dos alunos. Sobrou tempo e fomos ao parque da escola, autorizados pela Direção.

TEXTOS COMPLETOS

TEXTO (01) – AD, TURMA A

Tomar refrigerante pode sim fazer uma criança feliz mais os pais também tem que controlar seus filhos se não pode engordar muito e também não procurar fazer tudo que os filhos pedem a saúde por isso todos tem que procurar o bem de seus filhos e sempre sucos saudáveis e as crianças são incluídas pelos parentes e também tem presentes exemplares dinheiro viagem e os pais também acabam felizes e etc...

Porém sempre prestar muita atenção em todas as ofertas e presentes você pode acabar muito mal.

TEXTO (07) – GN, TURMA A

Sim, pode fazer uma criança feliz. Por exemplo: na propaganda da Coca-Cola você ganha 20 notebooks, cursos, profissionalizantes, e barras de ouro e louças Coca-Cola. Pode fazer no mundo várias crianças felizes. Ganhando prêmios, dinheiro e várias outras coisas. Na sua casa todos vão ser felizes, inclusive você! Não perca a oportunidade de comprar a sua. Tenha a sua garrafa PET rosa com mais algumas moedinhas e leve outra cheia. Não perca esta oportunidade.

TEXTO (09) – G, TURMA A

Temper refrigerante pode fazer a criança feliz! A criança adora refrigerante e tem um refrigerante que vem com brinde por exemplo a queles refrigerante que em cima da tampa vem um bonequinho ela paguemam, as crianças celebram mais ainda. As crianças elas tomam um copo de refri e querem mais, mais tem que cuidar da saúde não podem tomar muito, o que eu mais gosto e de Coca-Cola. A criança tomam ela tem mais energia para brincar. As criança não querem tomar outra coisa elas só querem refrigerante.

TEXTO (10) – H, TURMA A

Sim, pode fazer criança adulta e jovem. Para as crianças que gostam de refrigerante e vem as propagandas e já ficam com vontade, e a sua mãe compra. Porém todo produto tem seus pontos negativos e os seus pontos positivos que não se veem na propaganda do produto. Já os pontos negativos são escondidos, que o cliente só perceberá quando o produto for comprado por ele e por muito mais pessoas. As propagandas sempre dizem a mesma coisa "O produto é muito bom" Mas não dá pra se enganar nem sempre tá novo ou pronto. As propagandas de hoje em dia mostram que clamorosos são para atrair a novos clientes como Bateria, aparelhos eletrônicos até mesmo viagens que nem sempre é verdade.

TEXTO (12) – JV, TURMA A

Sobre isso eu acho que uma refrigerante não faz uma criança não digo que não seja muito bom mas também acho que não saudável e mas acho que não se pode se atamar todos os dias não digo lá de vez em quando. Eu também acho que não pode trocar a atenção da mãe pela um copo de Coca-Cola pois a mãe as vezes a maior parte das vezes quer dar um arida e agente tá tá mandando refri e também acho que não pode trocar uma copo de refri pelo um copo de leite as vezes até de água porque o corpo precisa até de uma hidratação boa para seu intestino então prestem mas a atenção para ser feliz.

TEXTO (13) - JÁ, TURMA A

Na minha opinião, o refrigerante não faz uma bebida feia. É sim deira-a-ma porê. É para se tomar quando estiver com sede. E como é comum quando você termina de almoçar e jantar. Tomar refrigerante se você tomar muita coisa toda a hora que você estiver com sede tomar refrigerante. Eu vou te explicar por exemplo o Coca, se você tomar muita coisa a seu lado próximo a retirar toda sua proteína para fortalecer outros órgãos e assim ele fica que nem uma espuma assim é bem fácil que leve seu ossa, se você deixar de uma aveve mas não tomase tanta refrigerante e deixe de uma aveve se você temba pouquissima depois de quebrar o ossa. Nos se você tomar muita refrigerante e deixar de aveve irra que bror seu ossa no hora. Essa é minha opinião.

TEXTO (19) - MM, TURMA A

Na minha opinião refrigerante pode fazer um
uma criança feliz, porque eu como uma adolescente
adoro bebidas e principalmente refrigerantes. Só que os
refri fazem mal a saúde porque contêm corantes,
gas e outros produtos industrializados.

Nas propagandas de refrigerantes mostra todas feli-
zes, mostra os pontos positivos e é claro que
os negativos não.

Em uma propaganda mostra que levando a
refri ganha eu concorre a vários coisas como
um livro para refri, concorre a prêmios de coisas,
isso influencia as pessoas a comprar. Muitas vezes
já compram pelo lucro.

Em uma propaganda pode apresentar várias ideias e
muitas vezes duvidas.

Nas propagandas muitas vezes vem com ideias que
já existem e junto a elas envolve muita gente.
Então eles trazem alegria, duvidas, ideias tudo
ao mesmo tempo.

Os refrigerantes não são bons sim, mais tem que
saber e consumir, repetindo faz muito mal a
saúde.

TEXTO (20) - MA, TURMA A

Eu acho que não, pode ser até ser prozerete
Na minha opinião, as crianças não podem tomar tanto refri-
gerante, porque isso pode ser prejudicial à saúde e con-
tribuir para a obesidade.

Há coisas na vida que podem deixar as crianças mu-
to mais felizes do que tomar refrigerante como por exemplo
um brinquedo novo ou até mesmo um simples TÊ AMO
dos pais.

Eu acho que quando os pais nem ligam para o que o
filho está tomando, alguém próximo da família tem que
falar que tomar refrigerante não faz uma criança feliz.

Além disso existe muitas outras opções de bebidas saudá-
veis como o suco natural, uma bebida de soja ou uma
vitamina.

Então se você ama os seus filhos, não deixe eles bebe-
rem tanto refrigerante só porque eles ficam felizes, tal-
vez eles precisem do seu carinho. Então amem seus filhos!
Expliquem o que faz mal para saúde e não esqueça de
dar muito amor para eles, que eu tenho certeza que
com o seu amor eles serão muito mais felizes.

TEXTO (27) – AN, TURMA B

Na minha o refrigerante faz mal para a saúde e ainda mais para crianças. Então pelo meu ponto de vista o refrigerante só fará a criança feliz enquanto ela estiver bebendo mas quando ela crescer pode causar grandes danos à sua saúde e não será mais uma criança feliz.

As propagandas de refrigerante que aparecem na TV falam que a criança só vai ser feliz se os pais a comprarem refrigerante, eu não concordo com isso pois a criança não crescerá saudável pois isso faz um mal danado à saúde dos adultos e das crianças.

TEXTO (28) – AG, TURMA B

Eu acho que algumas crianças gostam de refrigerante e algumas não. Por exemplo a minha mãe ela diz pro mim que enquanto tiver suco e refrigerante escolher o suco porque é mais saudável, porque o refri ele tem colorido, gorduras e algumas proteínas. Mas no meu caso quando tem festa eu pego refrigerante (fanta, Guaraná, Sprite) a unico caso de refri que eu não gosto é coca-cola. Não sei pq eu não gosto disso mas sei fazer para escolher entre refrigerante e suco eu ficaria com o refrigerante.

TEXTO (32) – C, TURMA B

Tomar refrigerante pode fazer uma criança feliz? Uma pergunta que muitas crianças responderiam sim, somente para seu pai comprarem refrigerante. Minha opinião é que tomar refrigerante, para alguns, não é mais um lazer e está começando a virar um vício. Alguns refrigerantes fazem mal para a saúde (como a cerveja), então tomar refrigerante faz uma criança feliz? "Sim"

TEXTO (33) – E, TURMA B

Tomar refrigerante pode fazer ficar feliz ou não, pois refrigerante só é muito gostoso, e na verdade todo mundo gosta de refrigerante, pelo menos as pessoas que eu conheci adoram refrigerante.

Refrigerante apesar de engordar, todo o mundo compra, pois a TV fala tanto de refrigerante que as pessoas acabam comprando. E as crianças adoram, então é melhor para elas.

Resumindo refrigerante não faz uma criança ficar feliz, mas faz a mãe deles comprar.

TEXTO (37) – IA, TURMA B

saber qual é a sua opinião.

Ei você aí está com calor? Delicie-se com uma COCA-COLA, você concorre a sua genz toda a semana, imagine você indo com seu filho para Disney e concorrendo toda a semana 20.000 e melhor ganhando prêmios e dia todo e chances de ganhar coisas preciosas para uma vida melhor sempre COCA-COLA é sua chance de mudar de futuro.

TEXTO (38) – JL, TURMA B

Tomar refrigerante não faz
 uma criança ser feliz
 por que tem coisas melhores
 que podem fazer uma
 criança mais feliz como
 por exemplo: se divertir com
 a família, brincar com
 os amigos, se divertir em
 lugares legais onde pode
 ser feliz.

Se divertir com aventuras,
 espetaculares pelo mundo,
 há muito mais coisas
 que traz felicidades do
 uma criança.

Tomar refrigerante não é
 a coisa mais import
 tante de todo o
 planeta.

TEXTO (42) – LR, TURMA B

saber qual é a sua opinião.

A criança não pode ser feliz pois
 em um refrigerante a muito produ-
 to que faz a criança ter diabe pressão
 alta. Mas para outras famílias
 acham o refrigerante bom, mas se
 todos lerem os rótulos, veriam o quão
 to faz mal a saúde da criança. Não
 se pensa se é mais famosa, barato,
 caro ou só para beber mas tem que
 pensar e na saúde de seu filho se
 isso faz bem ou mal, em minha opini-
 ão é bom tomar e só uma vez por
 mês.

TEXTO (48) – N, TURMA B

Eu fico me perguntando, refrigerante pode fazer uma criança feliz?
de um lado sim e de outro não.

lado positivo - O refrigerante é muito bom, poucas pessoas que não gostam, ele contém muito açúcar por isso tem aromas variados, corantes etc.
lado negativo - O refrigerante pode causar problemas no estômago ou comburmentos exageradamente, pois é muito calórico, contém muito gás e outras substâncias.

conclusão - Ele pode nos fazer feliz mas não tão quanto parece.

TEXTO (49) – RM, TURMA B

Temer refrigerante pode fazer uma criança feliz

Eu acho que sim, porque é uma bebida muito gostosa e que todos nós gostamos.
Mas essa bebida faz muito mal para nosso organismo pois contém açúcar, corantes artificiais etc.
As propagandas são muito enganosas.
Os doces de pacote também contém muita gordura.
O leite mesmo é nos tomamos sucos naturais ou água mesmo.

TEXTO (50) – R, TURMA B

Temer refrigerante pode fazer uma criança feliz?
Na minha opinião, não é uma questão muito simples.
As pesquisas nos fazem entender que sim, tomar
refrigerante faz uma criança muito feliz, mas eu não
penso assim. Nós, crianças, eles fazem o possível e o
impossível para que coisa que não pareça uma
realidade, só para lutar com isso.
- Muitas crianças amam tomar refrigerante, mas não
pensam nas consequências, por exemplo:
- Isso criança pode ficar diabético ou obesa e ela
não vai tomar uma vida saudável.
- Na hora, tomar refrigerante pode fazer uma
criança muito feliz, mas depois ela sente
ela não está muito feliz.
As crianças ali podem tomar refrigerante, nada
contudo, mas em pequenas proporções.