Revista Investigações, Recife, v. 34, n. 2, p. 1 - 28, 2021
https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/index

Emersão do sujeito-autor: indícios de autoria em textos escolares[i]

Ana Carolina Almeida de Barros Albuquerque[*]
Siane Gois Cavalcanti Rodrigues[**]

Resumo: Neste artigo, analisamos os indícios de autoria, evidenciados por meio dos recursos linguístico-discursivos, em textos opinativos produzidos por alunos do 9º ano durante uma sequência de aulas sobre o gênero artigo de opinião. Escolhemos a Análise Dialógica do Discurso como paradigma orientador, a fim de explicitar os movimentos dialógicos realizados pelos alunos em seus textos.
Palavras-chave: Ensino. Produção textual. Autoria. Análise Dialógica do Discurso.

Abstract: This work analyzes the evidence of authorship, highlighted by linguistic-discursive resources, on opinion pieces produced by ninth graders during a set of classes regarding the opinion articles genre. We picked the Dialogic Discourse Analysis as a guiding paradigm in order to emphasize dialogical events carried out by students on their texts.
Keywords: Teaching. Writing production. Authorship. Dialogic Discourse Analysis.

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo analizar los indicios de autoría, que se evidencian a través de los recursos lingüísticos-discursivos, en textos de opinión producidos por alumnos del 9º año en una secuencia de clases acerca del género artigo de opinión. Elegimos el Análisis Dialógico del Discurso como paradigma orientador con vistas a elucidar los movimientos dialógicos realizados por los alumnos en sus textos.
Palabras clave: Enseñanza. Producción textual. Autoría. Análisis Dialógico del Discurso.

Introdução

[i] Este artigo traz um recorte da dissertação "Prática docente e emersão do sujeito-autor: indícios de autoria em textos de opinião produzidos por alunos do 9º ano", defendida em 2015 no Mestrado Profissional em Letras da UFPE, sob orientação da Profa. Dra. Siane Gois Cavalcanti Rodrigues.

[*] Mestre em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atualmente é professora EBTT do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE). http://orcid.org/0000-0002-3201-9254 / E-mail: carola.almeida035@gmail.com

[**] Professora Associada do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com pós-doutorado em Fonética, Fonologia e Ensino da Língua Portuguesa na Universidade de Aveiro/Portugal. http://orcid.org/0000-0002-5263-2670 / E-mail: siane.gois@ufpe.br

Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada.
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR.

Este artigo tem como objetivo analisar a relação entre os indícios de autoria em textos opinativos produzidos por alunos do 9º ano de uma escola da rede municipal de Recife (PE) e o percurso escolhido pela docente no ensino do gênero artigo de opinião. Os dados foram recolhidos a partir da observação de 16 horas-aula em que a docente propôs como objeto de ensino, para a produção escrita, o gênero artigo de opinião. A análise dos textos fundamentou-se em construtos teóricos de Volóchinov (2017), Bakhtin (2011), como também nas leituras desses autores por parte de intérpretes como Rodrigues (2005) e Possenti (2001, 2002). No decorrer da investigação empreendida, percebemos que, quando convidado a opinar sobre um tema relacionado a sua realidade mundivivencial, houve um maior engajamento do aluno. Esse fato pode ser visto nos movimentos dialógicos estabelecidos para demarcar seu posicionamento, configurando-se como indícios de sua emersão como sujeito-autor.

A obra de Bakhtin e do Círculo que leva seu nome contribuiu em muitas áreas — literatura, filosofia, linguística, pedagogia, ensino de línguas — para os estudos que consideram o homem como sujeito da linguagem, como ser que age sobre/no mundo através da língua. A concepção bakhtiniana de autoria (ainda que esta seja voltada para a análise de obras literárias) direciona a nossa compreensão acerca da emersão do aluno como sujeito-autor de seu texto.

Interessam-nos, especificamente, as repercussões que sua teoria traz para o ensino de língua, sobretudo para as práticas de produção textual escrita, em que se insere este trabalho. Apesar de não tratar do ensino, muitas das teorias desenvolvidas por Bakhtin influenciaram as propostas para o ensino de língua das últimas décadas, sendo referências fundamentais para os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e, mais recentemente, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Os estudos influenciados pela compreensão da língua como lugar da interação entre sujeitos suscitaram mudanças no tratamento dado às práticas da produção textual na escola.

Mais que um aluno que preenche formas preestabelecidas — aqui, nos remetemos à clássica tríade das redações escolares: dissertação, narração e descrição — , a concepção dialógica da linguagem fundamenta a proposta de um ensino de língua que visa a ampliar a competência linguístico-discursiva desse aluno-sujeito-autor, através da leitura, produção e reflexão sobre os gêneros que circulam socialmente.

Entretanto, apenas o contato com textos de gêneros variados não dá conta de propiciar o desenvolvimento da competência autoral dos alunos. Nossa pesquisa aponta para a necessidade de reconhecer a produção escrita como espaço de interlocução.

Este artigo organiza-se da seguinte forma: na fundamentação teórica, tratamos de conceitos desenvolvidos por Volóchinov (2017) e Bakhtin (2011), tais como *dialogismo* e *autoria*. Na fundamentação, refletimos também sobre as especificidades do gênero artigo de opinião. A fim de elencarmos as categorias de análise dos textos utilizamos os estudos de Rodrigues (2005) sobre esse gênero, bem como trazemos as contribuições de Possenti (2001, 2002) sobre os indícios de autoria em textos escolares. Na análise, antes de nos debruçarmos sobre o *corpus*, apresentamos brevemente as condições de produção dos textos. Por fim, trazemos, nas considerações finais, os resultados desta pesquisa.

Produção escrita na escola: o espaço para a emersão do sujeito-autor

Em oposição à concepção de sujeito-fonte, soberano em sua enunciação, para Bakhtin, os sujeitos constituem-se em sua relação com a alteridade, numa relação com o outro e com os discursos sociais. Tal compreensão advém da concepção dialógica da linguagem postulada por Volóchinov (2017). Tomando o diálogo como exemplo para tratar da recepção ativa do discurso de outrem nos textos, o teórico atenta para a dialogicidade como inerente à língua e afirma que "[...] o enunciado se forma entre dois indivíduos socialmente organizados, e, na ausência de um interlocutor real, ele é ocupado, por assim dizer, pela imagem do representante médio daquele grupo social ao qual o falante pertence" (VOLÓCHINOV, 2017, p. 204).

Contribui, igualmente, para essa teoria o entendimento da compreensão como uma atividade dialógica, denominada de compreensão ativa e responsiva. Segundo esse estudioso, apenas a compreensão genuína, em oposição à simples decodificação, permite-nos apreender o tema, por meio de um processo em que, como em uma réplica, confrontamos as palavras do locutor com as nossas. "Toda verdadeira compreensão é

ativa e possui um embrião de resposta. Apenas a compreensão ativa é capaz de dominar o tema, pois um processo de formação só pode ser apreendido com a ajuda de outro processo também de criação." (VOLÓCHINOV, 2017, p. 233).

Trata-se de uma concepção dialógica na qual cada enunciado é ao mesmo tempo uma réplica, uma vez que recria enunciados anteriores, e um prenúncio, já que antecipa possíveis enunciados. Na metáfora bakhtiniana, cada enunciado é mais um elo na cadeia da comunicação verbal.

Cada enunciação-resposta dá-se dentro do cadinho sociovalorativo que configura nosso horizonte social. É a partir dessa concepção que Bakhtin propõe a noção de autor-criador [1] como um posicionamento valorativo que dá unidade à obra. Esse posicionamento deixa-se entrever nas escolhas linguísticas e composicionais que vão materializar as posições socioavaliativas.

No texto *O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas,* Bakhtin (2011) questiona em que medida pode-se falar de 'imagem' do autor. Abordando inicialmente essa questão em relação à obra artística, mas trazendo também exemplos do falar cotidiano, o autor assevera que a "[...] voz autenticamente criadora sempre pode ser apenas uma segunda voz no discurso" (BAHKTIN, 2011, p. 315). Nesse sentido, o escritor assemelha-se, nas palavras dele, ao dramaturgo que "[...] distribui todas as palavras a vozes dos outros, inclusive à imagem do autor" (p. 315).

O escritor é, portanto, aquele que consegue falar indiretamente, tendo em vista que entrega ao autor-criador a voz que sustenta a obra. A voz deste não se confunde a do autor-pessoa, na medida em que o discurso do autor-criador é "[...] um ato de apropriação refratada de uma voz social qualquer de modo a poder ordenar um todo estético" (FARACO, 2010, p. 40).

Para tanto, o autor-pessoa faz um recorte, no plano da realidade, das vozes sociais, deslocando-as para um outro plano, o da obra, o qual materializa esse recorte da voz social no autor-criador. A refração é decorrente do recorte da realidade e do

[1] Bakhtin (2011) distingue o autor-pessoa (escritor) do autor-criador (função estético-formal), definindo este como uma posição axiológica.

deslocamento entre as fronteiras dos dois planos axiológicos – o plano da realidade e o plano da obra.

Esse processo só é possível porque o autor-pessoa goza de um "excedente de visão". Segundo Bakhtin (2011, p. 315), o "[...] escritor é aquele que sabe trabalhar a língua estando fora dela". É o distanciamento da obra que permite ao autor-pessoa uma visão privilegiada e, por conseguinte, o poder de reordenar e (re)significar as vozes sociais.

Conforme Faraco (2010), foi a visão da linguagem como heteroglossia que permitiu a Bakhtin materializar as posições socioavaliativas, compreendidas "[...] como vozes ou línguas sociais, isto é, como formações em que confluem formas lexicogramaticais e uma semântica cujo dominante são índices sociais de valor" (FARACO, 2010, p. 41). Nesse contexto, autor-criador passa a ser compreendido como a voz social que dá unidade ao todo.

É importante salientar aqui, ao lado do conceito de heteroglossia, o de alteridade, tendo em vista que essa voz social não é monovocal, antes, toma forma no embate com as várias vozes sociais que constituem as palavras e os pensamentos. Ademais, a constituição da autoria dá-se em função dos vários gêneros, no interior das práticas sociais em que estes se inserem e das demandas a que eles respondem.

Vários estudiosos têm se debruçado sobre a questão da autoria em textos produzidos por discentes, apontando para a necessidade da formação de um leitor-produtor de textos críticos. Esse letramento crítico passa pela recepção ativa do discurso de outrem e pelo domínio dos recursos linguístico-discursivos que revelam a emersão do sujeito-autor.[2]

Frente a essa questão, Possenti (2002), em um trabalho intitulado *Indícios de autoria,* entende a autoria como dar voz a outros discursos, valorando-os. O linguista considera que um texto escolar com indícios de autoria demanda do enunciador duas atitudes. A primeira delas diz respeito a *dar voz a outros enunciadores*, que consiste, de forma explícita ou não, em retomar discursos predecessores, valorando-os, assumindo uma posição enunciativa. A segunda, é *manter distância em relação ao próprio discurso*, reavaliando-o, esclarecendo seu posicionamento enunciativo. Essa atitude denota a

[2] Adotamos a terminologia sujeito-autor para referir-se à voz assumida pelos alunos em seus textos.

preocupação, conscientemente ou não, de antecipar possíveis reações-respostas de seus interlocutores.

Ao se dar voz a outros pontos de vista, incorporam-se ao texto discursos correntes que se constituem como indícios autorais quando se sujeitam à avaliação do enunciador. "Para usar um lugar comum, seu discurso é atravessado pelo do outro. No entanto, há algo do autor: é o jeito, o como" (POSSENTI, 2002, p. 114). Esse *como* diz respeito, por exemplo, às seleções lexicais que implicam a avaliação apreciativa do autor.

Outra atitude seria manter distância em relação ao próprio texto. O enunciador volta-se para o próprio discurso, marcando sua posição em relação ao seu dizer, bem como em relação ao interlocutor. "Trata-se, a rigor, de uma exigência do próprio discurso, decorrente do fato de que o sujeito sempre enuncia de uma posição" (POSSENTI, 2002, p. 114). Esse distanciamento traduz-se em uma atividade na qual o enunciador avalia um enunciado, explica-se, retoma, resume, explicita um termo.

Conforme Possenti, a fim de favorecer essas atitudes necessárias à emersão do aluno como sujeito-autor (dar voz a outros textos e manter distância), o ensino da leitura deve dar conta de "[...] desmontar um texto para ver como ele se constrói, até para que se possa dizer qual a relação entre seu modo de ser construído e os efeitos de sentido que produz" (POSSENTI, 2002, p. 106). Esse ensino, que visa a favorecer a formação do aluno como sujeito-autor de seus textos, necessariamente, precisa abarcar a dimensão discursiva, já que, para além dos critérios de textualidade ou do crivo gramatical, é essa dimensão que dá conta de analisar os indícios de autoria.

Em outro estudo, Possenti (2001) analisa produções escritas de alunos, valendo-se especialmente da noção de "memória social" para defender os indícios de autoria presentes nos textos. Ao posicionar-se frente a uma dada realidade, a sua singularidade enquanto sujeito-autor, em alguma medida, é constrangida pelo lugar social que ele ocupa. São textos que não atendem às exigências da norma padrão escrita em relação à ortografia e pontuação, por exemplo, mas que, como argumenta Possenti (2001), retratam a voz social de seus produtores ao trazer à tona temas como a violência no cotidiano escolar.

Rodrigues (2005), em seu estudo acerca dos aspectos da dimensão verbal do gênero artigo de opinião, aponta para os recursos linguístico-discursivos acionados pelo

autor para marcar sua posição no texto. Segundo essa estudiosa, "[...] a posição do autor vai se construindo pelo modo diferenciado de incorporação e tratamento que dá às diferentes vozes (outros acentos de valor) arregimentadas no seu enunciado, que recebem diferentes valorações" (RODRIGUES, 2005, p. 174).

O movimento dialógico de retomada das vozes anteriores, conforme a orientação axiológica do autor, subdivide-se em: *movimento dialógico de assimilação* e *movimento dialógico de distanciamento.* Enquanto neste há a valoração negativa da voz do outro, naquele a valoração positiva constitui-se na ancoragem do posicionamento do autor.

No movimento dialógico de assimilação, o autor incorpora vozes que se somam à sua autoridade, duplamente outorgada pelo jornal e por sua notoriedade, na sustentação de seu ponto de vista. Já no movimento dialógico de distanciamento, é marcado pelo isolamento da orientação valorativa da voz do outro, bem como de posicionamentos que não adquirem credibilidade no enunciado do articulista.

Além desses dois movimentos de retomada dos discursos anteriores, a autora menciona três formas de antecipação da reação ativa do interlocutor: o *engajamento*, a *refutação* e a *interpelação*. Esses três movimentos denunciam que, para além de uma resposta a discursos anteriores, o autor espera uma reação ativa ao seu discurso, orientando-se valorativamente em relação ao seu potencial leitor.

No movimento dialógico de engajamento, o leitor é alçado à posição de aliado, visto como coautor do artigo. O discurso é construído como se autor e leitor ocupassem "uma mesma posição valorativa, numa relação de concordância" (RODRIGUES, 2005, p. 178). Na refutação, o autor antevê, como reação-resposta, uma possível objeção do leitor, e abarca essa voz opositora no fio do texto, a fim de contradizê-la e, consequentemente, silenciá-la. Já na interpelação, o ponto de vista é apresentado como a verdade a ser assumida pelo leitor. A voz do articulista, autoridade no assunto, configura-se como norma a ser seguida; nesse movimento, a interação autor-leitor "[...] se apresenta como uma relação de imposição sobre o leitor" (RODRIGUES, 2005, p. 179), marcada textualmente por indicadores modais, como veremos adiante.

Ainda conforme Rodrigues (2005), podemos perceber uma distinção entre os movimentos dialógicos que se orientam para os elos anteriores e os movimentos de

antecipação: estes, por serem apenas projeções de enunciados, tendem a se dissolver mais no enunciado do autor.

Em relação ao tipo de movimento dialógico, podemos perceber, no artigo de opinião, a retomada do já-dito, com remissão às vozes anteriores, ou a antecipação a uma possível reação-ativa do interlocutor. Cada um desses movimentos dialógicos constitui-se em função da orientação valorativa que o articulista estabelece com as vozes arregimentadas. Assim, a assimilação e o distanciamento são orientações valorativas próprias do movimento dialógico de remissão ao já dito, a reação-resposta. Já o engajamento, a refutação e a interpelação são as possibilidades de orientação valorativa encontradas na antecipação de uma possível reação do interlocutor, a reação-ativa.

No processo de arregimentação das vozes, as escolhas léxico-gramaticais do autor marcam seu acento de valor, contribuindo para a sustentação de seu ponto de vista. Os verbos de introdução do discurso de outrem, assim como palavras e expressões avaliativas, tais como adjetivos e advérbios, a pontuação, os operadores argumentativos, e mesmo a escolha dos pronomes, apontam para a assimilação ou distanciamento do enunciador em relação ao já-dito e antecipam a reação do interlocutor, nos movimentos de engajamento, interpelação ou refutação. Esses recursos linguístico-discursivos de que a autora trata guiaram nosso olhar para os textos produzidos pelos alunos, constituindo-se em categorias de análise.

Análise dos dados

Para a análise dos indícios de autoria nos textos escolares, utilizamos como material empírico textos produzidos pelos alunos durante a sequência de aulas observadas. A geração de dados deu-se a partir de um total de 46 textos escritos pelos estudantes de uma turma do 9º ano da Escola Municipal Doutor Rodolfo Aureliano, localizada no bairro da Várzea, periferia de Recife, em resposta a três propostas de produção textual.

Na primeira proposta de produção, a professora solicitou aos alunos a produção de um texto a partir das ideias do artigo de opinião, intitulado "Universalização da educação do ensino fundamental", publicado na seção "Opinião", do jornal Folha de Pernambuco, do dia 30 de outubro de 2014. Na resposta dos 12 alunos que atenderam à proposta, a voz do texto motivador é assumida de tal forma que percebemos uma tendência ao apagamento autoral. Ao tentar adequar seu texto à proposta de produção, os alunos copiaram fragmentos do texto de apoio, adotando o posicionamento desse discurso e não se deixando emergir como autores de seus próprios textos.

Na segunda proposta, a professora requereu dos alunos, a partir de uma proposta do livro didático, a produção de um artigo de opinião com o tema: "O ritmo da vida moderna e o uso da tecnologia podem mudar a linguagem?". Dentre os 11 textos produzidos pelos alunos, cinco tiveram em comum o fato de seus autores compreenderem a proposta como uma atividade do tipo pergunta-resposta, tão comum nas tarefas escolares. Mais grave que o não desenvolvimento do texto é o caso de dois dos textos que respondem a essa proposta reproduzindo os excertos de um esquema apresentado no livro didático para caracterizar o gênero em estudo. Nos demais textos, percebemos, em um movimento dialógico de assimilação, uma retomada do discurso proferido pela docente de que a tecnologia afeta negativamente nossas relações sociais.

Vale lembrar que, nessa atividade, solicitou-se aos alunos a escrita sem texto de apoio ou uma discussão aprofundada sobre o tema, de maneira que eles foram orientados pela professora a trazer "ideias próprias". Na ausência de atividades de leitura que ampliassem seu repertório discursivo, é com o esquema disponível no livro didático e com o discurso defendido pela docente que eles estabelecem o movimento dialógico de retomada do já-dito.

Na terceira proposta, percebemos um maior envolvimento dos estudantes com a temática, gerando repercussões em suas produções escritas. Esse engajamento apontou para questões pertinentes sobre a emersão dos alunos como sujeitos-autores, tendo em vista que, em seus textos, em resposta a essa proposta, percebemos um afastamento do decalque observado na resposta às demais propostas. Neste trabalho, dos 23 textos produzidos na proposta de produção escrita três, doravante chamada PPE3, seis

constituem a amostra restrita de nossa análise e sobre eles nos debruçamos mais detidamente em busca dos indícios de autoria.

Quanto aos procedimentos de análise, após a leitura atenta das produções textuais que responderam à PPE3, selecionamos aqueles enunciados em que percebemos o estabelecimento de um movimento dialógico com o texto motivador da proposta e que, no acolhimento do discurso do outro, posicionam-se criticamente, promovendo sua inscrição autoral.

Prática docente e produção escrita: vinho novo em odres velhos[3]

Na rede municipal do Recife, as séries finais do ensino fundamental têm, para a disciplina curricular português, uma carga semanal de seis horas-aula, com duração de 50 minutos cada. Observamos, no período de novembro a dezembro de 2014, 16 horas-aula que tiveram como objeto de ensino o gênero artigo de opinião. As aulas observadas distribuíram-se nos seguintes horários: segundas-feiras (2ª e 5ª) e quartas-feiras (1ª e 4ª).

A escolha pela observação nesses dois dias deveu-se ao fato de serem as aulas reservadas pela professora para o trabalho com leitura e produção textual. Nas duas outras aulas, a professora trabalhava conteúdos relativos aos conhecimentos linguísticos e, como esse trabalho não era articulado às demais unidades de ensino, detivemo-nos em observar as aulas de leitura e produção textual.

Ao eleger o gênero artigo de opinião como objeto de ensino, a professora parece conferir centralidade ao texto. Ao longo das 16 horas-aula observadas, os alunos realizaram atividades de leitura em que foram convidados a ler ao menos oito textos e realizar três produções escritas. Tal fato sinaliza para a preocupação da professora com a formação de um aluno como leitor de textos e escritor proficiente. O aspecto quantitativo, entretanto, não garantiu que as práticas de leitura e escrita vivenciadas

[3] A expressão remete à parábola bíblica: "Não se coloca tampouco vinho novo em odres velhos; do contrário, os odres se rompem, o vinho se derrama e os odres se perdem. Coloca-se, porém, o vinho novo em odres novos, e assim tanto um como outro se conservam." (Mt. 9, 17).

pela turma tenham favorecido a formação do aluno como leitor-crítico, tampouco como escritor proficiente. Isso porque, para que percam o seu caráter artificial, de mera tarefa escolar, e se consolidem como expressão da subjetividade do aluno sujeito-autor, faz-se necessário que essas práticas se concretizem como atividades dialógicas.

Conforme Suassuna (2006), além de trazer para a sala de aula a diversidade de textos que deem conta da multiplicidade das práticas sociais de letramento, no que diz respeito às atividades de leitura, é preciso abordar o texto por meio de questões que possibilitem ao aluno "[...] construir os caminhos pelos quais ele atribui sentido ao dizer do outro" (SUASSUNA, 2006, p. 125). Para tanto, mais que reproduzir trechos do texto em análise, é necessário que o aluno mobilize conhecimentos e saberes prévios, reflita sobre os discursos veiculados no texto, confronte-os com o seu dizer, reformulando-o.

Quanto às atividades de produção escrita, uma questão central é a "qualidade da proposta de trabalho, ou, mais exatamente, são as condições de produção do texto escrito por parte dos alunos." (SUASSUNA, 2006, p. 118). Tais propostas devem convidar os discentes a expressar sua visão de mundo acerca de uma dada questão que diz respeito à sua realidade. Nessa concepção, mais importante do que reproduzir o formato de um determinado gênero, à moda da escola de Genebra[4], é garantir a prática de produção como um espaço em que o aluno possa expressar o seu dizer, nas palavras de Geraldi (2004), é preciso que a escola devolva ao aluno o direito à palavra.

O que constatamos em nossa observação é que, após a leitura, seguiu-se imediatamente a solicitação de produção textual, sem que houvesse tempo para planejar a escrita, reelaborar ou reescrever os textos produzidos. Essas ações são apontadas por estudiosos, como Antunes (2005), Costa Val *et al.* (2009) e Geraldi (2013) como necessárias ao processo de escrita. É preciso compreender que a escrita se trata de um processo e que, como interlocutor privilegiado, o professor deve agir responsivamente nesse processo de escritura do texto: aconselhando, sugerindo, apontando caminhos, questionando, enfim, demonstrando interesse pelo que o aluno tem a dizer.

[4] Na apropriação por parte da escola de Genebra da teoria sobre gêneros de Bakhtin, houve um deslocamento, pois de processos que constituem as atividades humanas, os gêneros passam a 'entes', objetos pré-definidos. Para Geraldi (2010), em contrapartida à proposta de ensino a partir de objetos previamente definidos (o que vem se concretizando através das sequências didáticas), deve-se centrar o ensino nas práticas linguageiras, que tomam o texto como lugar da interlocução.

Esse processo de planejamento, escrita, revisão e reescrita, conforme B. Marcuschi (2006), não deve se dar de forma linear, mas, à semelhança do que fazemos nas práticas sociais de escrita, tais ações devem ser vistas como simultâneas. Professor e/ou aluno, durante o processo de escrita, reavaliam o planejamento do texto e julgam a necessidade de revisar, reescrever, pesquisar mais sobre a questão proposta.

Os comandos das propostas de produção dados pela docente remetem à redação clássica (MARCUSCHI, B., 2006), tendo em vista que, sem previsão das condições de produção, os textos são solicitados a partir de um tema e uma característica tipológica. As orientações e recomendações da proposta apontam, sobretudo, para o aspecto formal do texto: número de linhas, criação de um título. Em uma das propostas, por exemplo, há também uma menção ao texto motivador: a docente recomenda aos alunos que utilizem esse texto "como exemplo para fundamentar seus argumentos". Trata-se justamente da atividade em que os alunos decalcam o texto.

Na única aula em que a professora reflete sobre a escrita dos alunos, abordando o problema da cópia do texto motivador, sua intervenção consiste apenas em retomar o esquema de caracterização do artigo de opinião para, logo em seguida, solicitar aos alunos uma nova produção.

Costa Val *et al.* (2009), assim como Antunes (2005), ressaltam que o desenvolvimento das capacidades necessárias à escrita não se dá numa perspectiva meramente quantitativa, que prescreve que quanto mais se escreve mais se aprende. Para essas estudiosas, mais produtivas seriam as situações em que, num dado espaço de tempo, o aluno, mesmo escrevendo poucos textos, tem a possibilidade de refletir em todas as etapas do processo de produção.

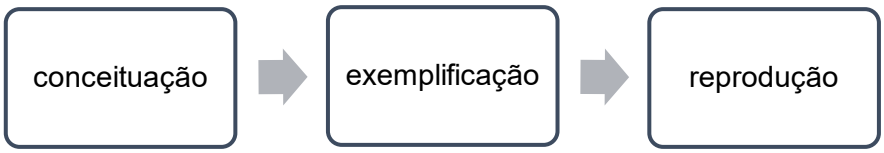
> a atividade de reflexão derivada do processo de produção lhe propicia um aprendizado qualitativamente superior àquele que teria se escrevesse grande quantidade de textos sem um acompanhamento sistemático e sem uma reflexão orientada sobre essa produção (no planejamento, na "escritura", na revisão, na reelaboração). (COSTA VAL *et al.*, 2009, p. 138).

A despeito das contribuições das pesquisas linguísticas contemporâneas para o ensino de língua materna, aqui destacamos as áreas da linguística textual e das diferentes análises do discurso, nossa pesquisa igualmente aponta para a artificialidade das

atividades de escrita. Como alerta Geraldi (2010), ao serem tomados como objeto de ensino, escolhe-se tratar do que os gêneros têm de mais estável (a forma), à revelia das práticas sócio-históricas em que funcionam. O estudioso denomina esse procedimento de *gramaticalização* dos gêneros, numa referência à ortodoxia escolar, o movimento tradicional do ensino de língua.

No processo de gramaticalização que os gêneros sofrem, permanece o movimento tradicional do ensino: assim como no ensino da gramática tradicional, do conceito de um dado conteúdo parte-se para o exemplo e solicita-se, a fim de verificar o aprendizado, a reprodução, conforme gráfico a seguir:

GRÁFICO 1: Ensino tradicional de língua: "gramaticalização dos gêneros"



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das reflexões de Geraldi (2010)

Foi o que observamos no percurso metodológico escolhido pela docente: primeiro a professora apresenta um esquema em que caracteriza o gênero, tomado como objeto de ensino (conceituação do conteúdo a ser dado); em seguida, exemplifica com a leitura de um texto considerado modelar do gênero em estudo (exemplificação), para, então, propor ao aluno a produção de um texto, a fim de que reproduza o que foi ensinado (reprodução).

Conforme o autor, tal procedimento constitui-se em um entrave para a prática da produção de textos. Enquanto o ensino por meio de práticas centra-se no texto, ocupando-se com o uso da *língua,* o ensino tradicional de língua investe "[...] erroneamente, no conhecimento da descrição da língua supondo que a partir desse conhecimento cada um de nós melhoraria seu desempenho no uso da língua." (GERALDI, 1996, p. 77).

Indícios de autoria na produção escrita: análise dos textos

A proposta de produção escrita em análise constituiu-se no instrumento da avaliação formal do 4º bimestre do ano letivo e teve como texto motivador o artigo de opinião *Sou contra a redução da maioridade penal*, de Renato Roseano, em que o autor, advogado e coordenador de entidades em defesa da criança e do adolescente, posiciona-se contrariamente à redução da maioridade penal.

A professora orienta os alunos a escrever um texto em que vão defender um ponto de vista, assim como Renato Roseano fez no seu artigo. Afirma que alunos devem escrever um texto de 20 a 25 linhas, em que podem ser contra ou a favor da redução da maioridade penal. Pede ainda que criem um título e anota no quadro o tema: Você é contra ou a favor da redução da maioridade penal?

A temática escolhida pela professora para a produção textual pareceu-nos pertinente, pois os alunos convivem com a realidade do tráfico, do aliciamento de menores para o crime e da exclusão/violência social. Além disso, foi um tema exaustivamente comentado na mídia em 2014, tendo havido, no Congresso Nacional, propostas de alteração dos textos legais que estabelecem a idade mínima para cumprimento da pena (18 anos).

Como já mencionamos, a proposta de produção funcionou como instrumento de avaliação do último bimestre do ano letivo. Dessa forma, a nosso ver, temos uma amplificação do desdobramento do gênero na sala de aula. Além de não se tratar de uma resposta a uma necessidade espontânea de comunicação, o aluno sabia que sua escrita seria objeto de avaliação do professor e receberia uma nota que contribuiria para definir sua aprovação ou retenção.

Na maior parte dos textos analisados, o movimento dialógico de retomada das vozes anteriores dá-se de forma não marcada, uma característica comum no artigo de opinião. As vozes mais perceptíveis são a do texto de apoio; no entanto, os alunos, em sua quase totalidade, não assumem o discurso veiculado pelo texto motivador, como podemos observar nos exemplos que compõem este trabalho. Embora dialoguem com ele, na maior parte do material, essa voz é incorporada como uma voz opositora com a

qual os discentes estabelecem um movimento dialógico de distanciamento (RODRIGUES, 2005). É o que podemos visualizar no texto[5] a seguir:

> Você é contra ou a favor da redução da maioridade
> Sou a favor, pois as crianças de hoje em dia estão muito vulneráveis as coisas do mundo, coisas do cotidiano de muitas pessoas tipo: roubar, traficar, matar e etc.
> Isso torna elas mais violentas e forçadas a fazer coisas ruins ou seja o aumento da violência em nosso mundo e a redução da maioridade penal ia dar limites pois eles iam saber que mesmo sendo menores de idade já poderia ser presos e sabendo disso eles não iriam cometer esses crimes pois já estaram ciente que podem ser presos e eles não iam querer isso para eles isso diminuiria a violência e a maldade em nosso mundo.
> Mas isso não é querendo que os adolescentes se percam e sejam presos isso é só para dar limites nos seus atos e atitudes mudará o nosso mundo para melhor. Pos dará o controle em oque eles fazem e pensam nas suas atitudes.
>
> (T1, PP3)

O aluno emerge como sujeito-autor ao se posicionar axiologicamente frente ao debate proposto. Em seu texto, assume um ponto de vista contrário ao veiculado pelo texto motivador, vendo a realidade a partir de um outro lugar: o do sujeito social que mora na periferia; que vivencia a situação de vulnerabilidade social a que muitos jovens e crianças estão submetidos; que vê uma relação entre essa vulnerabilidade e a violência cometida pelos jovens.

Como defende Possenti (2001), não podemos desprezar a condição sócio-histórica a partir da qual o sujeito que enuncia inscreve-se como autor. Nossa análise deve considerar o quadro enunciativo mais amplo, o qual envolve o contexto social que marca "[...] o modo de ser social, de enunciar e de enunciar de certa forma, por parte de um certo grupo e, eventualmente, de um certo sujeito". (POSSENTI, 2001, p. 18). Uma das autoras conhece a realidade social de muitos dos discentes que fizeram parte da pesquisa[6] e pode testificar, na análise dos textos produzidos pelos alunos, como o processo de inscrição social do sujeito afeta seu modo de enunciar.

O texto do aluno é marcado por vários discursos que circulam socialmente na atualidade. Podemos destacar não só o discurso repressor promovido pela mídia,

[5] Os textos que compõem a amostra restrita do corpus relacionam-se à proposta de produção escrita três, PP3. Foram enumerados e aparecem no presente artigo como T1, T2, T3, sucessivamente. Já o texto motivador, aparece como TM.

[6] Uma das autoras fez parte do quadro docente da escola por doze anos, conhecendo de perto a realidade social dos discentes.

sobretudo os telejornais policiais que banalizam a violência e o recente debate político em defesa da redução da maioridade penal, mas também o discurso que compreende a situação de vulnerabilidade, bem como a ausência de limites dessa geração, tão proclamada por psicólogos e educadores.

Some-se a esses discursos que fazem parte da memória discursiva do estudante o texto motivador da proposta. É a partir dessa profusão de vozes sociais que o aluno-sujeito-autor enuncia, e seu texto traz marcas linguísticas, composicionais que são indícios de autoria.

No 1º parágrafo, já percebemos o ponto de vista, em resposta ao tema-título e, em seguida, ao tentar justificar sua posição, apresenta a situação-problema. Para tanto, utiliza como recurso o operador argumentativo "pois", recorrente no texto; o mesmo operador é usado outras três vezes, sempre na intenção de justificar uma afirmação anterior.

A repetição desse mesmo operador como estratégia argumentativa aponta para a escassez de recursos linguísticos de que o estudante dispõe para articular as vozes que compõem seu texto e defender seu ponto de vista. A esse respeito, vale destacar a organização textual do 2º parágrafo, em que defende seu ponto de vista apresentando uma série de orações justapostas, em um arranjo próximo da modalidade oral. Sem dominar inteiramente os recursos linguístico-discursivos próprios do gênero solicitado, resta-lhe mobilizar aqueles que lhe são disponíveis, o que, por vezes, significa transpor para a produção textual escrita os recursos de um gênero primário da oralidade, como podemos visualizar no texto.

No 3º parágrafo, percebemos um movimento dialógico duplo. Observemos detidamente o trecho: "Mas isso não é querendo que os adolescentes se percam e sejam presos". Nele, o aluno retoma uma voz do texto motivador — "Nossos jovens não precisam ir para a cadeia." (TM, PPE3) —, um discurso contrário a seu ponto de vista, a fim de antecipar uma possível discordância de seu interlocutor (o professor-avaliador, que elaborou a proposta de produção) e convencê-lo a engajar-se em seu discurso.

Ao introduzir o discurso de outrem com o operador argumentativo "Mas", o aluno orienta-se valorativamente em um movimento dialógico de distanciamento, conforme Rodrigues (2005). Sua reação-resposta ao já-dito, assinalada pela contraposição ao

discurso veiculado no texto motivador, é feita, no entanto, com cautela — não podemos perder de vista a escolarização a que o texto está submetido e o fato de o discente ter como leitor-avaliador o professor, que traz a proposta e assume um discurso semelhante ao do texto motivador.

Concomitantemente à negação do discurso de Renato Roseano, o aluno enseja uma autoavaliação de seu discurso, explicitando que sua defesa não é em favor do prejuízo do menor infrator, antes, ele acredita que a redução poderá "dar limites nos seus atos e atitudes mudará o nosso mundo para melhor". Nesse trecho, destacamos ainda o uso do pronome de 1ª pessoa "nosso" como uma outra estratégia linguístico-discursiva utilizada pelo aluno para promover a adesão do leitor a seu discurso.

Embora reconheçamos as lacunas desse texto, sobretudo se tomarmos como parâmetro a proposta de escrita de um texto do gênero artigo de opinião, é evidente a tentativa do aluno de incorporar ao seu texto discursos vários, polemizar com as vozes sociais que lhe são contrárias — aqui representadas no texto motivador — e dialogar com seu interlocutor, buscando seu engajamento, denotando indícios de autoria. No exemplo a seguir, extraído de um outro texto, novamente, percebemos um redimensionamento das vozes sociais representadas no texto motivador:

> Sou a favor da redução da Maioridade Penal
> As brutalidades cometida pelos jovens no brasil está completamente avançada. As pessoas simplesmente defendem que os jovens que entram em cena, para fazer qualquer tipo de coisa errada seja punido ou cumpram a pena em prisão. Agora as leis estão muito fraca para os menores. A cada minuto um jovem está matando, roubando, traficando, as leis tem que punir mais e a sociedade comente menos.
> Estamos vivendo num país que certificamente o tamanho da violência crescer a cada hora, podemos ver ou presenciar um assalto, uma morte, ou qualquer outra coisa do tipo a qualquer momento, e eu simplesmente não aceito que as leis seja mais ou menos uma lei que faz com que as pessoas pagam pelo que façam, mais uma lei que puna perfeitamente os jovens bandidos.
> (T2, PP3)

Os três primeiros períodos do texto constituem-se em uma paráfrase do texto motivador, conforme podemos constatar abaixo:

> A brutalidade cometida contra dois jovens em São Paulo reacendeu uma fogueira: a redução da idade penal. Algumas pessoas defendem a ideia de que a partir dos dezesseis anos os jovens que cometem crimes devem cumprir pena em prisão. Acreditam que a violência pode estar

aumentando porque as penas que estão previstas em lei, ou a aplicação delas, são muito suaves para os menores de idade.

(TM, PP3)

A análise comparativa dos dois textos permite-nos visualizar a aproximação entre o texto escrito pelo aluno e o texto do articulista. Observamos que, ao recortar uma voz social representada no texto motivador, deslocando-a de seu contexto original, o discente refrata essa voz: enquanto no artigo de opinião essa voz social é apreciada negativamente, constituindo-se em uma voz opositora, no 1º parágrafo do texto do estudante, essa voz social é incorporada e recebe uma apreciação positiva. Assim, no texto 2, o movimento dialógico consiste em retomar uma voz social que era desqualificada no texto motivador, incorporando-a como uma aliada ao seu ponto de vista; dessa forma, gerou-se um efeito de subversão na relação com o texto motivador.

O texto 2, assim como o de Renato Roseano, inicia tratando da brutalidade cometida por jovens; no entanto, enquanto Roseano parte de um exemplo da realidade — um crime específico cometido por dois jovens em São Paulo — para problematizar a questão, o aluno, em sua paráfrase, desconhecendo a estratégia argumentativa de que o articulista faz uso, apresenta o problema de forma vaga: "As brutalidades cometida pelos jovens no brasil está completamente avançada". Nos períodos subsequentes, em que claramente o aluno mantém uma aproximação semântico-formal do texto de apoio, há, igualmente, uma questão problemática do ponto de vista da relação entre os recursos linguísticos escolhidos para marcar a voz do outro e os efeitos discursivos.

Em seu artigo, Renato Roseano enquadra a voz dos que defendem a redução da maioridade penal, isolando-a em relação ao seu discurso, a fim de desqualificá-la. A marca linguística da não-identificação com esse discurso do outro, a que reage responsivamente, é a referência difusa, a indefinição desse grupo social, ao qual se refere como "algumas pessoas", "acreditam".

Conforme Rodrigues (2005), "[...] os movimentos dialógicos de assimilação e de distanciamento 'marcam-se' pelas diferentes estratégias de enquadramento e de citação do discurso do outro" (RODRIGUES, 2005, p. 175). O chamamento do discurso de um outro (aqueles, alguns...), a referência difusa a essa voz é um recurso estilístico-

composicional que marca o isolamento da voz desse outro a fim de desautorizá-la, marcando uma orientação valorativa de distanciamento.

O aluno faz uso do mesmo recurso linguístico: "As pessoas simplesmente defendem" (T2, PP3), no entanto a leitura global de seu texto permite-nos afirmar que ele escolhe o recurso inadequado, tendo em vista que defende a redução da maioridade penal. Essa voz que incorpora ao seu texto em um movimento dialógico de assimilação, já que reage responsivamente, identificando-se com esse grupo de pessoas que "simplesmente defendem que os jovens [...] cumpram a pena em prisão" (T2, PP3), solicita, conforme Rodrigues (2005), um enquadramento marcado por expressões neutras ou que denotem avaliação positiva. Talvez essa marca de avaliação positiva, ainda que empregada de forma precária, apareça no uso do advérbio "simplesmente".

Dessa forma, embora pareça ser usado de forma pouco consciente, demonstrando que o aluno ainda está apropriando-se do uso desse recurso, destacamos como marca de autoria do texto o uso de advérbios como modalizadores do discurso: simplesmente, certificamente (certamente), perfeitamente. Na arregimentação das vozes sociais com as quais dialoga, os modalizadores aparecem em diferentes momentos do texto, com a finalidade de marcar o posicionamento do autor quanto ao tema.

Chama também atenção a maneira como o autor marca a pessoalidade no texto: do uso da não-pessoa, conforme Benveniste (2005), ao emprego da 1ª pessoa. No 1º parágrafo, no qual apresenta de forma genérica a situação, o aluno faz uso da não-pessoa (*as pessoas defendem, os jovens estão*...), distanciando-se do problema. Já no 2º parágrafo, ao defender seu ponto de vista, o autor passa inicialmente a usar a 1ª pessoa do plural, mostrando a relação entre o problema apresentado e os interlocutores, para, no final do 2º parágrafo, ao escolher a 1ª pessoa em: "eu simplesmente não aceito que as leis seja mais ou menos", marcar, de forma enfática, seu ponto de vista.

Em alguns textos, os alunos anunciam a existência de diferentes pontos de vista sobre o tema, demostrando perceber, em alguma medida, a complexidade de um tema polêmico e o tratamento necessário ao gênero artigo de opinião, constituído pela defesa de um ponto de vista a partir do jogo dialógico entre vozes aliadas e opositoras. No entanto, muitos deles não conseguem incorporar ao texto essas diferentes vozes sociais anunciadas:

> Hoje em dia é muito discutido a respeito sobre a Redução da Maioridade Penal e o assunto é muito interessante, o ser humano tem muitas opiniões a respeito desse assunto, minha opnião é muito clara e direta acho que todos devem responder seus atos independentemente da idade os jovens, adolescentes desde já tem que ter responsabilidade responder seus atos...
>
> (T3, PP3)

Assim, mesmo percebendo a complexidade do tema, o autor do texto em análise, ao construir seu ponto de vista, não estabelece os movimentos dialógicos em resposta ao já-dito, seja de assimilação ou de distanciamento, da forma esperada no gênero em questão. Por se tratar de um problema muito comum aos textos que constituem a amostra ampla do *corpus,* é necessário refletir acerca de como as condições de produção afetaram os textos dos alunos.

Infelizmente, o que observamos nas aulas é que a ideia de *mandar escrever* (COSTA VAL *et al.*, 2009, p. 132) seria suficiente para o desenvolvimento das capacidades necessárias à produção textual, perpetuando uma prática que considera satisfatório solicitar ao aluno a produção escrita logo após o contato com um texto do mesmo gênero. Isso aponta para a necessidade de um trabalho pautado nas práticas de leitura e escrita como interação.

No texto a seguir, embora igualmente não incorpore diferentes pontos de vista, estabelecendo o jogo dialógico típico do gênero proposto, o aluno ensaia uma conversa com o leitor, o que também se constitui como movimento dialógico previsto para o artigo de opinião:

> Um dos assuntos mais polémico e comentado na atualidade do Brasil, é sobre a lei da redução da maioridade penal, como muitos outros assuntos, também gera diversas outras opniões, a favor ou contra.
> Sendo assim também tenho uma opinião exercida sobre o assunto; sou a favor da redução maioridade penal porque acredito que um jovem que tem a frieza de matar, roubar, estrupar e fazer muitos outros delitos, também deveria ser preso junto com pessoas que fizeram o mesmo que ele e até são iguais pelos crimes que cometeram mas a lei os trata com mas carinho pelo próprio ter 17 anos, aí lhe pergunto: porque?
> Se ele tem a crueldade de matar alguém da mesma forma que um homem de 37 teve porque ele ira pra febem e depois de alguns meses ele sera libertado e voltar a matar e destruir a vida de pessoas.
> Pense comigo, reflita com isso e pense, repense se es contra ou a favor.
>
> (T4, PPE3)

Assim como no texto 3, o aluno novamente anuncia diferentes pontos de vista para o tema, no entanto é somente no 2º parágrafo que vemos um questionamento acerca da suavidade com que a lei trata os menores infratores. O autor estabelece um movimento dialógico de distanciamento, constitui a lei como uma voz opositora, marcando linguisticamente sua valoração através do operador argumentativo "mas".

Nesse texto, por dois momentos, o aluno tenta estabelecer diálogo com o leitor: interpelando-o, no final do 2º parágrafo, em um tom bastante informal, e convidando-o a repensar seu posicionamento, no último parágrafo. Nesse parágrafo, apesar de os recursos linguísticos elencados — como o uso do modo imperativo — não se constituírem como uma estratégia exemplar do artigo de opinião, vemos a tentativa de estabelecer um diálogo com o interlocutor, visando ao seu engajamento com o ponto de vista defendido.

O texto 5, a seguir, é o único em que o aluno traz marcadamente a voz do autor do texto motivador, por meio da citação direta:

> (...)Como Renato Roseano fala "Quem fere a lei deve ser responsabilizado". E esse os menores de idade ferem a lei e não se responsabilizão nossa lei está erra e é preciso que a lei mude, para que não aumente mais do que já estar é precisso que "de aja inteligência" é de pessoas que se acham inteligência em enganando a lei.
> E precisamos que mesmo de idade baixa page pelo que fez, se roubar e porque sabe o que está fazendo então não importa se é de menor page pelo que faiz indo para cadeia.
> (T5, PP3)

Ao trazer a citação direta do texto motivador, o estudante faz um recorte que provoca a mudança de sentido do texto original. No texto motivador, o articulista defende que os menores infratores sejam penalizados conforme a lei vigente, prescrita no Estatuto da Criança e do Adolescente. Em seu texto, ao contrário, o aluno desloca o sentido da citação, já que defende uma mudança na lei atual: a imputabilidade do menor, com a redução da maioridade penal.

Destacamos como recursos linguístico-discursivos o uso de formas verbais como "é preciso", recurso modalizador que marca uma proposição do aluno para solução do problema apresentado. Trata-se, conforme Rodrigues (2005), de um recurso típico do movimento dialógico de antecipação da reação-ativa do interlocutor. Este é interpelado a assumir a "verdade" veiculada no discurso do autor.

Merece atenção ainda a apropriação da expressão aspeada "de aja inteligência", utilizada pelo aluno. Essa expressão está presente no texto motivador: "Precisamos de inteligência, orçamento e, sobretudo, de um projeto ético e político de sociedade que valorize a vida em todas as suas formas." (TM, PPE3). No texto 5, ela é retomada de forma irônica: o aluno opõe a inteligência que o articulista afirma ser necessária ao enfrentamento do problema à inteligência — na acepção de esperteza — utilizada pelos menores infratores.

Neste outro exemplo, conseguimos visualizar o movimento dialógico típico do artigo de opinião:

> Não sou contra, nem a favor
> Esse assunto é muito delicado, por isso deve-se ter cautela quando for falar sobre ele. Não sou contra mais também não sou a favor, há casos e acasos, se perguntar para uma pessoa que não sabe a realidade de uma comunidade provavelmente concordará com a redução da maioridade penal, faça a mesma pergunta para uma mãe de algum adolescente que entrou no mundo das drogas. Ela está ciente da dificuldade e da dor que teve que passar.
> Também sou contra porque acho que criminosos adolescentes e criminosos adultos dividindo o mesmo espaço não soluciona o problema, pelo contrário, só piora. Ao meu ver eles saem pior do que entram. O contato direto com os presos mais experientes tornam-os cada vez mais submissos e com uma visão maior do mundo do crime.
> Mas não podemos esquecer dos pais de família assassinados, de tantas barbaridades causadas por menores. Devem ser punidos sim, mas não como criminosos adultos. Em muitos casos, eles simplesmente fazem aquilo de são submissos, é a "lei dos mais forte."
> (T6, PP3)

O título do texto, bem como o início do 1º parágrafo, parece indicar que o autor não tem um ponto de vista definido sobre o tema proposto "Não sou contra mais também não sou a favor...". No entanto, essa percepção inicial desfaz-se: o autor defende sua opinião, apresentando a situação-problema, discutindo o tema sob diferentes ângulos e trazendo uma solução-avaliação.

Ao trazer efetivamente pontos de vista representados por vozes oriundas de diferentes camadas sociais, o aluno aproxima-se da metáfora bakhtiniana do autor como o *dramaturgo* que distribui as vozes aos atores. Dessa forma, o autor consegue dimensionar a complexidade do problema, estabelecendo um movimento dialógico característico do gênero solicitado: a contraposição de vozes.

Já no 1º parágrafo, o aluno traz a voz daqueles que defendem a redução da maioridade penal, identificando-os como "[...] uma pessoa que não sabe a realidade de

uma comunidade". Nesse pequeno trecho, o autor faz uso de duas estratégias linguístico-discursivas que, conforme Rodrigues (2005), demarcam uma orientação valorativa de distanciamento. São elas: *o chamamento do discurso* de um outro, por meio do sintagma indefinido "uma pessoa", e a *negação,* em "não sabe".

No movimento dialógico de reação-resposta ao já-dito, o discurso daqueles que são favoráveis à redução da maioridade penal é associado ao desconhecimento, portanto uma característica negativa, dos conflitos vivenciados em uma comunidade. Aqui, vemos novamente a associação estabelecida por Possenti (2001) entre indícios de autoria e subjetividade, sendo esta tramada pelas condições sócio-históricas em que o sujeito se inscreve.

Ainda no 1º parágrafo, o aluno apresenta a questão da redução a partir da visão de um outro sujeito social, conforme o trecho: "[...] uma mãe de algum adolescente que entrou no mundo das drogas. Ela está ciente da dificuldade e da dor que teve que passar". Ao fazer uso de uma expressão avaliativa apreciativa, o aluno demarca sua orientação valorativa de assimilação, conforme Rodrigues (2005), em relação a esse discurso.

Em oposição ao desconhecimento de quem defende a redução, há aqui a representação positiva, da voz de quem conhece a realidade do menor em situação de risco. Não se trata mais de "uma pessoa", mas de "uma mãe", cuja ciência advém do fato de ter experienciado a dor de ter um filho "[...] adolescente que entrou no mundo das drogas".

A expressão "mundo das drogas" é carregada de significados no texto e, para compreendê-la, é preciso associá-la a outro termo usado por duas vezes no texto: "submissos", assim como à expressão "lei dos mais fortes", que aparece no último parágrafo. É preciso compreender que, no quadro enunciativo em que o texto do aluno se inscreve, essas palavras e expressões fazem parte de um mesmo campo semântico e apelam para a realidade social do aliciamento de menores para a criminalidade, mais precisamente para o tráfico de drogas.

Avaliar esses termos como indícios de autoria é considerar, como defende Possenti (2001), que essa noção está intimamente ligada à de memória social. Ao tratar da redução da maioridade penal, o aluno retrata a realidade do grupo social de que faz

parte e é a partir desse lugar social, e da memória discursiva ali fomentada, que ele enuncia.

Além de reagir responsivamente a esses discursos que circulam socialmente, no 2º parágrafo, o aluno incorpora, de forma não marcada, a voz do texto motivador. Nesse trecho, percebemos que, ao apropriar-se do discurso defendido pelo articulista, o aluno estabelece um movimento dialógico de assimilação. O uso do advérbio "também" marca, a um só tempo, sua adesão à voz social que precede o parágrafo "Ela está ciente da dificuldade e da dor que teve que passar.", personificado por uma mãe, e ao discurso do texto motivador.

A partir de então, o aluno defende explicitamente seu ponto de vista, como é próprio do artigo de opinião. No último parágrafo, através do uso do operador argumentativo "mas", novamente, aponta para a complexidade do problema, procurando não minorar as barbáries cometidas por menores.

Esse operador argumentativo marca um movimento de antecipação a uma possível refutação de seu ponto de vista pelo leitor. O aluno reconhece a barbaridade cometida por menores e a necessidade de punição. Novamente aqui, percebemos um movimento dialógico de assimilação, por meio da adesão ao ponto de vista veiculado no texto motivador de que os menores devem ser punidos de acordo com a lei vigente.

Além desse movimento de assimilação, o aluno dialoga com o discurso de quem reconhece a situação de vulnerabilidade social a que os menores infratores estão submetidos. O uso da expressão aspeada "a lei do mais forte" evoca um dito popular e, nesse contexto, aponta para a submissão a que muitos desses menores estão sujeitos. Dos 23 textos produzidos pelos alunos em resposta a PPE3, o texto 6 foi o único que manifestou uma posição contrária à redução da maioridade penal. Para tanto, além da apreensão e da apreciação positiva do discurso veiculado no texto motivador, o aluno articula outras vozes sociais.

Dentre as propostas de produção escrita, a PPE3 foi aquela em que percebemos um maior engajamento do aluno, o que pode ser visto nos movimentos dialógicos estabelecidos para demarcar seu posicionamento, configurando-se como indícios de sua emersão como sujeito-autor. Atribuímos isso à proposição de opinar sobre um tema que

se relaciona a realidade mundivivencial do aluno, o que, apesar das condições de produção inadequadas, instigou-o a posicionar-se.

Considerações finais

As práticas escolares de escrita tendem a reproduzir as mesmas condições inadequadas de produção da "redação vestibular": não se respeitam as etapas de produção da escrita, tampouco se concretiza uma prática interlocutiva, que privilegie o dizer do aluno. Antes, a atividade de escrita constitui-se em um "adestramento empobrecedor" para o vestibular (COSTA VAL, 2004, p. 127), que leva o aluno a crer que escrever na, ou melhor, para a escola resume-se a preencher um determinado número de linhas em um dado modelo proposto, reproduzindo ideias que acredite agradarem ao professor.

Nas aulas observadas, as propostas de produção, com orientações reduzidas e restritas e reprodução das condições de produção dos exames vestibulares, denunciam a *naturalização* que o ensino da escrita ainda sofre, o que trouxe implicações negativas para a formação do aluno como autor proficiente. Dessa forma, ainda que revestidas sob o rótulo dos "gêneros textuais", tais atividades permanecem cerceando a emersão do sujeito-autor.

A eleição do gênero como objeto de ensino e a consequente "gramaticalização" que ele sofre não favorecem as práticas de leitura e escrita como processos de interlocução, cerceando a subjetividade do aluno. Embora convidados a ler e escrever várias vezes, não houve um trabalho que privilegiasse o dizer do aluno, tampouco o retorno a esse dizer com propostas de reescrita a partir da leitura de outros textos que assumissem a função de lançar-lhe uma contrapalavra.

Essas escolhas da docente repercutiram na escrita dos alunos, como vimos na análise. Constatamos que houve uma relação parcial entre o percurso metodológico escolhido pela docente e a emersão do aluno sujeito-autor: na medida em que a

metodologia não se concretiza como uma prática de interlocução, inibe-se a emersão do aluno como sujeito, favorecendo uma tendência ao apagamento autoral.

Entretanto, esse cerceamento não é completo: a subjetividade do aluno não é de todo constrangida pelas condições de produção, por mais cerceadoras e inadequadas que sejam. Isso porque, com afirma Possenti (2001), a concepção de "sujeito-assujeitado" não se sustenta. O aluno encontra brechas para posicionar-se em sua escrita; ainda que com cautela, negocia seu ponto de vista com o interlocutor (a professora) e o discurso que este veicula (ora materializado no texto motivador, escolhido por ela, ora na sua fala). Tal fato fica mais evidente quando, acertadamente, na PPE3, a professora propõe a escrita a partir de um tema significativo para o aluno.

Conforme Suassuna e Bezerra (2010), um dos papéis do professor, nas atividades de leitura e produção textual, é favorecer o cotejo entre os diferentes discursos e a reflexão sobre eles. Para essas autoras, para além do movimento de leitura de um "texto modelar" a ser reproduzido, estrutural e discursivamente, pelo aluno nos momentos de avaliação, o professor deve organizar propostas didáticas que orientem "[...] o estudante a correlacionar textos, lendo-os e produzindo-os numa cadeia interativa didaticamente organizada" (SUASSUNA; BEZERRA, 2010, p. 615). Acreditamos que um caminho possível para propiciar a formação do aluno como sujeito crítico, e favorecer sua emersão como sujeito-autor, é oferecer-lhe outros pontos de vista por meio de leituras que se constituam como contrapalavra ao seu dizer.

Referências

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

BAKHTIN, M. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In*:* BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6 ed. Tradução de P. Bezerra. São Paulo: Martins fontes, 2011, p. 307-335.

BENVENISTE E. *Problemas de Linguística Geral I*. Tradução brasileira M. da G. Novack & M. L. Néri. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

COSTA VAL, M. da G. *Redação e textualidade.* São Paulo: Martins Fontes, 2004.

COSTA VAL, M. da G. *et. al. Avaliação do texto escolar:* Professor leitor/ Aluno-autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FARACO, C. A. Autor e autoria. In: BRAIT, B. (org). *Bakhtin:* conceitos-chave. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 37-60.

GERALDI, J. W. Abordagem sócio-interacionista no ensino, leitura e escrita. *Revista de Educação AEC*, Ano 25, nº 101. outubro/dezembro de 1996. p.71- 81.

_____. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula.* 3ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2004. p.127-131.

_____. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

_____. *Portos de passagem*. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

MARCUSCHI, B. O texto escolar: um olhar sobre sua avaliação. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (Orgs). *Avaliação em língua portuguesa:* contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2006 b, p. 61-74.

POSSENTI, S. Enunciação, autoria, estilo. *Revista da FAEEBA*, Salvador, n. 15, p.15-21, jan./jun. 2001.

_____. Indícios de autoria. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 1, p.105-124, jan/jun. 2002.

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

ROSEANO, R. Sou contra a redução da maioridade penal. Disponível em: <https://crianca.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=373>. Acesso em 05 de novembro de 2020.

SUASSUNA, L. Instrumentos de avaliação em língua portuguesa: Limites e possibilidades. In: MARCUSCHI, B; SUASSUNA, L. (Orgs). *Avaliação em língua portuguesa:* contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2006 b, p.111-125.

SUASSUNA, L; BEZERRA, M. B. Avaliação da produção escrita e desenvolvimento de sequências didáticas. *Est. Ava. Educ*, São Paulo, v. 21, n. 47, set/dez 2010.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin) *Marxismo e Filosofia da Linguagem. Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem.* 1ª. ed. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

Recebido em 26/04/2021.

Aprovado em 05/08/2021.