

**unesp**  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**

**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**

**Faculdade de Ciências e Letras  
Campus de Araraquara - SP**

Natalia Ap. Gomes Grecco

**ESTILO, AUTORIA E CONTRA-  
ARGUMENTAÇÃO NA AQUISIÇÃO DA  
ESCRITA**



ARARAQUARA – S.P.  
2017

Grecco, Natalia Aparecida Gomes  
Estilo, autoria e contra-argumentação na aquisição  
da escrita / Natalia Aparecida Gomes Grecco – 2017  
136 f.

Tese (Doutorado em Linguística e Língua  
Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista "Júlio  
de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras  
(Campus Araraquara)

Orientador: Alessandra Del Ré

1. Estilo. 2. Autoria. 3. Argumentação. 4. Contra-  
argumentação. 5. Gêneros textuais. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

NATALIA AP. GOMES GRECCO

**ESTILO, AUTORIA E CONTRA-  
ARGUMENTAÇÃO NA AQUISIÇÃO DA  
ESCRITA**

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de pós-graduação em Linguística e Língua portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística e Língua portuguesa.

**Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de línguas**

**Orientador: Alessandra Del Ré**

NATALIA AP. GOMES GRECCO

# **ESTILO, AUTORIA E CONTRA-ARGUMENTAÇÃO NA AQUISIÇÃO DA ESCRITA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística e Língua Portuguesa.

**Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de línguas**  
**Orientadora: Alessandra Del Ré**

Data da defesa: 25/05/2017

## **MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador: Profa. Dra. Alessandra Del Ré**  
UNESP– Faculdade de Ciências e Letras - Campus Araraquara

---

**Membro Titular: Profa. Dra. Cláudia Lemos Vóvio**  
UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo

---

**Membro Titular: Prof. Dr. Luiz Carlos Cagliari**  
UNESP– Faculdade de Ciências e Letras - Campus Araraquara

---

**Membro Titular: Profa. Dra. Marina Celia Mendonça**  
UNESP– Faculdade de Ciências e Letras - Campus Araraquara

---

**Membro Titular: Profa. Dra. Rosângela Nogarini Hilário**  
UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – Campus de Araraquara

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais e à minha irmã pelo apoio, carinho e acolhimento de sempre;

Ao meu namorado Leandro pelo apoio, puxões de orelha e pelo amor demonstrado todos os dias;

À minha orientadora pela paciência, exemplo e compreensão;

A todos da FCLAr, afinal, foram 10 anos de experiências e vivências;

Ao grupo GEALIN, porque aprendi e aprendo tanto;

Aos meus colegas de trabalho, professores, batalhadores nesse e desse cenário educacional desgastante em vários sentidos;

Ao Fábio, meu coordenador, por toda ajuda nesses anos;

A Isabela, minha amiga, sem você o trabalho não teria saído;

A Patrícia e Rosângela, obrigada pela tarde de salvação;

A todos meus amigos que perguntaram incansavelmente “E a tese?”, meu muito obrigada!

## RESUMO

A argumentação enquanto recurso privilegiado de construção do conhecimento tem sido o foco das pesquisas de diversos autores ao redor do mundo. Alguns deles (LEITÃO, 2003, 2009, 2011; FUENTES, 2011, entre outros) têm se dedicado a promover, na sala de aula de diversos níveis – desde o ensino fundamental até o superior – um ambiente que favoreça processos de reflexão e que levem os alunos, ao considerar pontos de vista opositivos, a se desenvolverem em um contexto dialógico de interação. Neste âmbito, o objetivo deste trabalho é discutir o papel da argumentação na sala de aula de redação para alunos (em torno de 14 anos) do nono ano do Ensino Fundamental. Para tanto, partimos da hipótese de que os próprios mecanismos envolvidos no ato de argumentar - a saber: a formulação de argumentos, a consideração de argumentos opositivos / formulação de contra-argumentos e a resposta final à oposição (LEITÃO, 2009, 2011) - colaboram para a aprendizagem da escrita, à medida que os alunos tomam parte no discurso, defendendo seus pontos de vista. Tal discussão é feita a partir de um contexto teórico discursivo de base bakhtiniana (BAKHTIN, 1997; entre outros), que considera a linguagem e o diálogo como elementos constitutivos da formação do sujeito enquanto tal, dentro da sociedade em que habita. Observamos principalmente a contribuição para a formação de um estilo e autoria (POSSENTI, 2009; ABAURRE et al, 1997; GERALDI, 2010, 2011, entre outros) nas produções escolares dos sujeitos em polêmica aberta e notamos que cada um dos três sujeitos apresentados lida com o discurso do outro de uma forma, caracterizando um estilo individual em detrimento do estilo escolar. Além disso, a resposta dada ao discurso do outro, por meio da polêmica aberta e da contra-argumentação, é recorrente nas produções analisadas e, por isso, em nosso ponto de vista, caracterizam autoria.

**Palavras – chave:** Estilo. Autoria. Argumentação. Contra-argumentação. Gêneros.

## ABSTRACT

The argumentation as a privileged resource of knowledge construction has been the focus of research by various authors around the world. Some of them (LEITÃO, 2003, 2009, 2011, FUENTES, 2011, among others) have been dedicated to promoting in the classroom at different levels - from elementary to higher education - an environment that favors reflection processes and lead the students, when considering opposing points of view, to develop a dialogical context of interaction. In this context, the objective of this work is to discuss the role of argumentation in the students writing (around 14 years) of the ninth year of Elementary School. For this, we start from the hypothesis that the mechanisms involved in the argument - the formulation of arguments, the consideration of opposing arguments / the formulation of counterarguments and the final response to the opposition (LEITÃO, 2009, 2011) collaborate in the learning of writing, as the students take part in the speech, defending their points of view. This discussion is based on a Bakhtin-based discursive theoretical context (BAKHTIN, 1997, among others), which considers language and dialogue as constitutive elements of the formation of the subject. We observed mainly the contribution to the formation of a style and authorship (POSSENTI, 2009, ABAURRE et al, 1997, GERALDI, 2010, 2011, among others) in the school productions of the subjects in open controversy and we noticed that each of the three subjects presented deals with the speech of the other in a way, characterizing an individual style at the expense of the school style. Moreover, the response given to the discourse of the other, through open controversy and counter-argument, is recurrent in the productions analyzed and, therefore, in our point of view, characterize authorship.

**Keywords:** Style. Autorship. Argumentation. Discursive genres.

## Sumário

NATALIA AP. GOMES GRECCO.....	4
AGRADECIMENTOS .....	5
RESUMO .....	6
INTRODUÇÃO .....	9
1. Aporte teórico.....	16
1.1 Introdução à argumentação .....	16
1.2 A concepção de argumentação adotada.....	18
1.3 Argumentação e aquisição da escrita .....	22
1.4 A questão do estilo (ou autoria?) nas produções escolares .....	26
1.4.1 Estilo e autoria segundo Possenti.....	27
1.4.2 Cenas de aquisição: contribuições de Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson ...	29
1.4.3 Um pouco mais de autoria e estilo na escola .....	32
1.4.4 Geraldi e o texto na sala de aula .....	35
1.4.5 Tecendo reflexões a partir dos postulados citados: a palavra-contra e polêmica .....	36
1.5 Há espaço para a subjetividade, o estilo e a autoria no gênero escolar? ....	39
1.5.1 Afinal, como entendemos subjetividade?.....	39
1.5.2 Gêneros textuais ou gêneros escolares?.....	43
2.METODOLOGIA.....	49
2.1 O histórico da pesquisa .....	49
2.2 PCNs, Material didático, Vestibular, pais e Instituição de ensino .....	50
2.3 A situação redacional.....	53
2.4 As atividades propostas e o material utilizado .....	54
2.4.1 O material didático .....	54
2.4.2 As propostas solicitadas .....	58
2.5 O caráter qualitativo da pesquisa .....	68
2.6 Fios condutores da análise .....	73
3.Análise dos dados .....	76
3.1 O sujeito A.....	76
3.1.1 O subdesenvolvimento e a carência de alimentos.....	76
3.1.2 Em busca do reaproveitamento .....	80
3.1.3 Parágrafo argumentativo.....	83

3.1.4	Lembranças .....	85
3.1.5	Procura-se educação .....	89
3.1.6	Divergência de pensamentos.....	91
3.2	O sujeito V.....	95
3.2.1	Fome mundial .....	95
3.2.2	Joga fora no lixo .....	98
3.2.3	Parágrafo argumentativo .....	102
3.2.4	Passatempo .....	104
3.2.5	Peixes e compra- se .....	107
3.2.6	O papel da mulher em diferentes épocas .....	109
3.3	O sujeito N. ....	112
3.3.1	Quer comer? .....	112
3.3.2	A face podre da sociedade .....	116
3.3.3	Parágrafo cotas.....	118
3.3.4	Poesia dá azia .....	119
3.3.5	Horóscopo e classificados .....	122
3.3.6	Arte ou crime .....	124
3.4	Discussão dos dados.....	126
4.	Considerações finais.....	129
	Referências .....	131
	Anexos .....	135

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa de doutorado insere-se em um projeto mais amplo sobre o desenvolvimento da linguagem da criança, oral e escrita, empreendido pelo Grupo GEALin/NALingua (CNPq), sob a coordenação da Profa. Alessandra Del Ré (UNESP), a partir de um olhar dialógico-discursivo (Bakhtin, 1997), em colaboração com o grupo NUPArg (CNPq)<sup>1</sup>, sob a responsabilidade da Profa. Selma Leitão (UFPE), cujo enfoque das pesquisas está na argumentação.

Nessa interface, nosso objetivo é observar o papel da polêmica aberta (ou palavra-contra) e da contra-argumentação (Leitão, 2000, 2007, 2012) no desenvolvimento do estilo individual, em favor da autoria, a partir das produções escritas de três alunos, em meio escolar, que frequentam o nono ano do Ensino Fundamental de uma escola particular do interior de São Paulo. Vale dizer que este trabalho contribui para a discussão dessa interface, considerando os trabalhos desenvolvidos no grupo por Vieira (2015), cuja pesquisa apontou as diferenças entre explicação e argumentação a partir também da perspectiva dialética e dialógica propostas por Leitão, e Falasca (2017) que observou o papel da argumentação no desenvolvimento da fala de alunos adultos de alemão como língua estrangeira.

Um trabalho dessa natureza justifica-se, em primeiro lugar, considerando a dificuldade que, observo, enquanto professora de alunos do Ensino Fundamental e Médio, em relação à produção de textos. De modo geral, em suas produções, principalmente dissertativas, que se iniciam por volta do nono ano do Ensino Fundamental e acompanham os alunos até o fim do Ensino Médio, predomina a paráfrase de textos motivadores ou de textos em consonância com falas reproduzidas pelo professor. Mesma constatação feita por Guariglia:

A experiência adquirida por meio do ensino de técnicas de produção textual [...] levou-nos a uma reflexão [...]: a repetição de conteúdos de redação para redação produz um efeito que consiste na percepção de que os sentidos que permeiam a textualização argumentativa, sob um mesmo

---

<sup>1</sup> Núcleo de pesquisa sobre argumentação, da Universidade Federal de Pernambuco, coordenado por Selma Leitão.

tema, em um determinado momento sócio-histórico, são basicamente os mesmos. [...] postulamos que boa parte dos produtores de textos argumentativos não exercita o recurso da contra-argumentação para questionar um consenso [...]. (2008, p.2)

Além disso, frases do tipo “Eu não sei o que colocar”, “Não tenho conteúdo para isso” e “Não sei nada sobre esse assunto” são recorrentes. O fato é que os alunos têm muito conteúdo sobre os assuntos, visto que já passaram por uma boa carga de leituras escolares obrigatórias em diversas áreas. O que, provavelmente, lhes falta é a mobilização, organização desses saberes em meio a uma série de argumentos e contra-argumentos que podem ser levantados a respeito. Logo, acreditamos que a abordagem da argumentação como um processo dialógico/dialético poderá contribuir qualitativamente para o processo de produção dos textos e para a configuração de um possível estilo individual e consequente autoria, pois na medida em que há uma seleção dos argumentos com base em pontos de vista opostos, argumentos mais bem fundamentados poderiam surgir, bem como uma preocupação com o acabamento dado ao texto, ou seja, a produção escrita demonstraria mais cuidado na seleção e organização dos argumentos.<sup>2</sup>

É válido dizer que em nossa dissertação de mestrado (GRECCO, 2012) tratamos da questão de como as crianças, logo no início do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, escrevem suas produções pensando e adaptando sua escrita à avaliação do outro, naquele caso, principalmente em relação ao discurso da professora. Naquele trabalho, as crianças reescreviam narrativas lidas pela professora e, além de retomar em suas produções o discurso e a forma das narrativas, isto é, a quase reprodução da história, ressaltando os pontos mais relevantes para elas, além das marcas do gênero lido. A resposta trazida pelos textos baseava-se no discurso esperado pela escola e pelos pais, ou seja, era a reprodução do discurso de poder ouvido pelo aprendiz.

Naquele momento, não pudemos explorar a questão do estilo, ou seja, não pudemos verificar se essa resposta aos discursos seria a construção de um estilo ou se configurava apenas mais um exemplo de estilo escolar (ABAURRE et al, 1997). Por isso, no presente trabalho, pretendemos, a partir dos trabalhos realizados por Leitão (2000, 2007, 2012), Abaurre et al (1997), Geraldi (2010, 2011), Possenti (1993, 2002, 2009) e Pfeiffer (1995) que serão mais bem explicitados nos próximos

---

itens, observar no aluno esta capacidade de contra-argumentar, de explicitar a polêmica, com vistas à construção de um estilo individual e possível autoria.

Observaremos a configuração do estilo individual e da autoria a partir da resposta do aluno (suas produções escritas) aos discursos impostos pela escola, tanto pela professora quanto pelo material didático. Nesse sentido, não podemos deixar de observar uma possível tensão nessa busca, uma vez que procuramos o subjetivo em um espaço que, aparentemente, não aceita subjetividade, mas sim o texto “objetivo” – se considerarmos a existência de um discurso dessa natureza – a padronização. Trataremos dessa questão ao longo do trabalho.

Esta pesquisa caracteriza-se, assim, pelo imbricamento de questões linguísticas e pedagógicas, por isso, uma de nossas preocupações em sala de aula era a de que, antes de elaborar o texto, o aluno reconhecesse e se apropriasse dos possíveis argumentos e contra-argumentos relacionados ao tema proposto. Para tanto, era necessário que ele estimasse o posicionamento de seu leitor ou ouvinte para elaborar o argumento mais eficiente ou excluísse algum que fosse facilmente rebatido por meio da contra-argumentação.

A concepção de argumentação aqui adotada (Leitão, 2007) não procura um “vencedor”, mas privilegia a ponderação dos argumentos, ou seja, uma avaliação – a mais neutra possível – a respeito dos argumentos levantados, podendo modificá-los ou não.

Desse modo, objetiva-se responder à pergunta:

- Se e/ou como a palavra-contra ou polêmica aberta, explicitada pela contra-argumentação, na perspectiva aqui adotada, ajuda na constituição de um estilo individual e possível autoria nos textos de alunos do nono ano do Ensino fundamental?

Leitão e Almeida (2000) já verificaram em um trabalho envolvendo 157 crianças e adolescentes que o argumento (justificativa) está presente em grande quantidade em textos de crianças mais novas e que a contra-argumentação já pode ser encontrada nos textos de crianças da quarta-série do Ensino Fundamental. Nossa hipótese é a de que até o final do nono ano o adolescente já deveria ter suporte linguístico necessário para sustentar seu posicionamento, relativizando

argumentos e contra-argumentos e que, ao fazer isso, poderia constituir um estilo em seus textos.

Para iniciar as discussões, no primeiro item, começamos delineando um panorama geral e sobre a argumentação, situando o início de seus estudos, em seguida, como foi negligenciada e desmerecida como ciência e, por fim, como voltou a ser objeto de estudo, principalmente, para nossa área, com o trabalho de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002) e, posteriormente, com os trabalhos de Ducrot (1973). Indubitavelmente, são trabalhos de grande relevância, importância e influência, todavia, nosso olhar para a argumentação é outro e aparece após essa breve apresentação das correntes argumentativas, no item 1.2.

A perspectiva por nós adotada, como já dito, baseia-se em Leitão (2007) que afirma que a argumentação é: “uma atividade discursiva que se caracteriza pela defesa de pontos de vista e consideração de perspectivas contrárias” (p.75). Nesse item, procuramos mostrar o ponto de vista da autora em relação à argumentação, que ocorre quando há uma antecipação e posicionamento frente a um possível contra-argumento (Leitão, 2000, 2007, 2012). Para ela, o ato argumentativo deve ser pensando em três prismas: epistêmico, psicológico e discursivo, pensando, claro, em sua área de atuação – a psicologia. Interessa-nos, aqui, pensando na aquisição da escrita, reafirmar que nossa aproximação se dá pelo caráter discursivo e dialógico do conceito de argumentação proposto por Leitão (2000, 2007, 2012). Insistimos em manter o caráter discursivo-dialógico pois, consoante trabalhos anteriores (GRECCO, 2012; MENDONÇA, GRECCO, 2014), a criança, desde o primeiro ano do Ensino Fundamental, responde a discursos, como o da professora e da escola, em suas produções.

No item posterior, listamos alguns trabalhos que ligam a aquisição da escrita à argumentação. São trabalhos baseados em Ducrot (1973) e Koch (2011) que analisaram algum aspecto da aquisição da escrita e que influenciaram em nossas reflexões, ainda que não adotemos sua perspectiva. Eles foram importantes primeiramente para delinear os momentos quando a argumentação surge na escrita infantil e, segundo vários deles, surge cedo, por volta do primeiro ano do Ensino Fundamental, bem como a produção de contra-argumentos. Notamos, a partir do desenvolvimento desse item, que muitos trabalhos são feitos ligando a aquisição da escrita e a argumentação, entretanto, têm foco nos operadores argumentativos, partindo de uma perspectiva puramente linguística ou seguem outras definições de

argumentação. Desse modo, uma outra contribuição do presente trabalho para os estudos em Aquisição da Escrita, Produção Textual, entre outras, está no fato de ligar a argumentação, da perspectiva aqui adotada, com a questão do estilo na escrita infantil.

Por isso, o item 1.4 trata da questão do estilo nos textos infantis, um tema polêmico para a nossa área pois envolve vários deslocamentos. Se partirmos das reflexões do Círculo em “Marxismo e filosofia da linguagem” (1997) nos deslocamos do campo da literatura para a aquisição e se partirmos das ideias de Possenti (2009) nos deslocamos da Análise do discurso francesa para a aquisição. Começamos a apresentar a questão a partir de Possenti (2009) que entende o estilo como um trabalho do sujeito com a escrita, e a autoria como o modo como o sujeito dá voz a outros discursos e também como a forma com que o sujeito se distancia de seu próprio texto, explicando-o melhor, por exemplo. Em seguida, apresentamos as reflexões de Abaurre et al (1997), em que as autoras tomam o estilo como uma escolha do escrevente, dentre tantas outras possíveis, e consideram a autoria como a recorrência dessas escolhas. Elas entendem, ainda, que por se tratar de um ambiente escolar, é preferível chamar de indícios de autoria. Ao final desse item, trouxemos os trabalhos de Pfeiffer (1995) e Geraldi (2010, 2011) que se aproximam em alguns aspectos. A autora afirma que a autoria na escola estabelece um desequilíbrio de forças, ou seja, há uma imposição da escola que preza uma homogeneização, enquanto, concomitantemente, espera-se que o aluno saia da homogeneização, configurando autoria. A autoria exigida pela escola nos parece, muitas vezes, uma entidade sobre a qual não existe definição. Logo, para ela, não existe autoria na esfera escolar, apenas uma possibilidade de, uma vez que se trata de uma simulação de uma situação de produção. Já para Geraldi (2010, 2011), existe uma artificialidade na produção escolar e por isso também não se deveria falar em autoria, mas em função autor e função professor.

Por fim, ao final do aporte teórico, no item 1.5, pensamos a questão do gênero influenciando no estilo e na argumentação do aprendiz, uma vez que a esfera escolar é o lugar da produção dos textos. Desse modo, “dentro da homogeneização prevista no estilo escolar, é interessante notarmos que cada aluno faz pequenos movimentos na atualização do gênero que revelam a individualidade” (Grecco e Mendonça, 2014, p.170). É refletindo na atualização do gênero proposto e na resposta dada pelo aprendiz nos textos que olharemos a argumentação e

possível desenvolvimento de um estilo e autoria. Aqui também retomamos a situação de artificialidade relacionada à produção textual (Geraldí, 2010), bem como as tensões existentes nesse espaço de sala de aula, como discutido por Pfeiffer (1995).

Após delinear as teorias que embasam nossas análises, passamos à terceira seção, que aborda a metodologia aplicada ao trabalho. Na primeira parte, descrevemos os projetos que tentamos implementar ao longo do doutorado e explicamos por que os primeiros foram abandonados. Acreditamos importante explicá-los para que se pudesse entender como chegamos aos dados que serão analisados nesta tese. No item 2.2 discutimos o trabalho do professor-pesquisador em relação às imposições da escola, dos pais, do material e do vestibular. Em seguida, explicamos como foram escritos os textos com que trabalharemos aqui, pensando que o contexto de produção é muito relevante para a perspectiva bakhtiniana. Descrevemos, então, o material utilizado, tanto a apostila adotada pela escola, quanto o material utilizado pela professora. No item seguinte, trazemos as atividades e como elas foram produzidas pelos alunos para, então, justificarmos nossa escolha pelos dados qualitativos e únicos (DEL RÉ, 2012; ABAURRE et al 1997). Por fim, no item 2.6, explicamos quais foram os nossos fios condutores da análise das produções escritas, que serão observadas em um primeiro momento em termos de microestrutura e, em seguida, de macroestrutura.

Sequencialmente, na terceira seção, partimos para as análises (microestrutura). Trata-se de um corpus composto por dezoito textos produzidos por três sujeitos. Esses três alunos foram escolhidos aleatoriamente e suas produções serão apresentadas na ordem em que foram produzidas e divididas por sujeito (seis por aluno). Cada item da seção 3 corresponde à análise do texto de um sujeito considerado como único. Observamos, portanto, a resposta dada às imposições escolares e ao material didático principalmente por meio da contra-argumentação e da polêmica aberta que aparecem nos textos por eles produzidos.

Na discussão dos dados, item 4, traçamos um panorama de cada sujeito, ressaltando o que é único em cada um e, por fim, colocamos essas características em paralelo a fim de observar em cada um de que forma podemos depreender seu estilo e autoria (macroestrutura).

Por fim, nas considerações finais, item 5, retomamos as questões que deram início a esse trabalho.

Para começar nossas reflexões, partimos das perspectivas argumentativas, que se encontram a seguir.

## 1. Aporte teórico

### 1.1 *Introdução à argumentação*

Em um trabalho que possui como fio condutor a argumentação, é importante apresentarmos algumas ideias relacionadas a este tema, para, então, delinear o que entendemos por argumentar. Então, pretendemos neste item, traçar apenas um breve panorama sobre a argumentação para, em seguida, focarmos em nossa concepção.

Pode-se afirmar que a argumentação foi primeiramente delineada a partir dos pensadores da Grécia antiga. Com o advento da democracia, a necessidade de persuasão aumentou. Por isso, professores – os sofistas – foram designados a esse feito: à arte de ensinar o diálogo (dialética) e à de persuadir (retórica).

Os sofistas visavam a preparar os jovens para o discurso político ou jurídico, para a persuasão frente a um auditório, priorizando, desse modo, a forma em detrimento do conteúdo, afinal, buscavam a atenção do ouvinte, sem o objetivo de, necessariamente, passar-lhe um saber. Em consequência, abusavam das figuras de estilo e transformaram o discurso em uma arma de conquista nas cidades gregas.

A importância histórica no estudo da argumentação derivada do sofismo é incontestável, uma vez que colocou em evidência a linguagem como arma de manipulação, ensinando um método de construção do discurso. Nesse sentido, pode-se constatar que a argumentação, desde o seu surgimento, teve como fim o convencimento.

Essa raiz histórica, fez com que, por vezes, a argumentação fosse confundida com uma ferramenta para alienação, por isso, foi desclassificada pelos filósofos e ficou muitas vezes considerada apenas uma aliada de diversas fontes de conhecimento, como a psicologia, análise do discurso, direito, literatura, entre outros. Não raro, a argumentação é apresentada como uma ferramenta do “bem falar” e do “bem escrever”. Nesse sentido, ainda hoje, vários são os livros vendidos e palestras ministradas que ensinam técnicas persuasivas de argumentação.

Em termos de obter adesão dos interlocutores, a obra talvez mais citada desde meados do século XX é “Tratado da argumentação: nova Retórica”, de C. Perelman e L. Olbrechts-Tyteca (2002). Com ecos marcantes até os dias atuais, a *Nova retórica* traz contribuições importantes para a área discursiva, como a perspectiva do outro (auditório), a ideia do contexto, entre outros.

Para Perelman e Olbrechts-Tyteca, deve existir uma forte relação entre orador e auditório, pois para que haja comunicação e uma argumentação efetiva se faz necessário que exista uma “comunidade dos espíritos” (auditório). Assim, o orador deve levar em conta o meio social do seu auditório, sem o qual a argumentação ficaria sem objeto e sem efeito. Daí a importância do contexto.

Também encontramos um cerne dialógico nessa perspectiva, uma vez que, para os autores, a formação de uma comunidade efetiva dos espíritos exige algumas condições, como: o mínimo indispensável à argumentação ser a existência de uma linguagem em comum entre orador e auditório, ou seja, o orador tem que se fazer entender pelo auditório. “Com efeito, para argumentar, é preciso ter apreço pela adesão do interlocutor, pelo seu consentimento, pela sua participação mental” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p.18). Apesar de sua preocupação com o processo de interação na argumentação, a abordagem da Nova retórica é mais psicológica que discursiva e linguística.

Em oposição a essa visão, historicamente, foram os estudos de Ducrot (1973<sup>3</sup>) que colocaram a língua como eixo central da argumentação. Sendo assim, essa corrente de estudos, que considera que a argumentação se dá na língua, distancia-se das outras que evidenciam que a argumentação se dá no discurso, bem como da noção de retórica aristotélica e da nova retórica. Para o autor, a argumentação é inerente e indissociável do enunciado:

Na teoria da argumentação na língua, a argumentação é reconstruída em um plano exclusivamente linguístico, de acordo com o programa estruturalista em linguística. A intuição fundamental desse modelo é que, quando um indivíduo produz um enunciado, já é possível, exclusivamente sobre essa base, predizer o que ele vai dizer em seguida. (PLANTIN, 2008, p.32)

---

<sup>2</sup> DUCROT. O. (1973). "As escalas argumentativas". In: *Provar e Dizer*. São Paulo: Global, 1981.

Essa intuição em relação às projeções dos enunciados é chamada por Ducrot de “orientação argumentativa”, isto é, o conjunto de possibilidades ou impossibilidades da continuação de enunciado que é determinado por sua utilização. Pensando desse modo, o autor, dando ênfase na significação, rejeita teorias de inspiração lógica. No Brasil, a relevância de seus trabalhos é marcante na área da Linguística, como veremos a seguir.

## *1.2 A concepção de argumentação adotada*

Apresentamos, agora, a vertente atual que direcionará nossos trabalhos. Baseia-se nas concepções de Selma Leitão e do grupo NupArg. A autora é da área da psicologia, desse modo, seu foco é a construção do conhecimento. Segundo ela, a argumentação é uma das bases do pensamento reflexivo:

A tese central proposta é que as propriedades semióticas que definem a argumentação lhe conferem um mecanismo inerente de aprendizagem que a institui como recurso privilegiado de mediação no processo de construção de conhecimento. Os movimentos discursivos de justificação de pontos de vista e resposta a perspectivas contrárias criam, no discurso, um processo de negociação no qual concepções a respeito do mundo são continuamente formuladas, revistas e, eventualmente, transformadas (LEITÃO, 2007, p.82).

A autora (Leitão et al, 2012) procurou elaborar uma metodologia, que gira em torno do debate<sup>4</sup> a fim de despertar o pensamento crítico dos alunos. Seu trabalho em sala de aula muito nos interessa aqui pois liga-se a nosso contexto de produção, embora sua preocupação argumentativa seja epistêmica, ou seja, de observar “processos cognitivo-discursivos vistos como essenciais à construção do conhecimento e ao exercício da reflexão” (Leitão, 2011, p.15). Neste mesmo trabalho, Leitão afirma que a argumentação é trabalhada, geralmente, de duas formas na sala de aula. No primeiro caso é vista como uma atividade utilizada para aprender diversos componentes curriculares, como história, geografia, etc, ou seja, é

---

<sup>4</sup> A autora realiza em sua pesquisa o debate crítico, modelo elaborado por Claudio Fuentes, pesquisador chileno. Esse modelo de diferencia do modelo tradicional (parlamentar) na estrutura, bem como no objetivo: não procura um ganhador, o que convenceu, mas o melhor argumento, a ideia que convenceu mais (LEITÃO et al, 2012).

preciso *argumentar para aprender*. Já no segundo caso é uma atividade tida como responsável e necessária para desenvolver certos aspectos cognitivos, exigindo que se ensine técnicas para tal, logo, é necessário, nesta perspectiva, *aprender a argumentar*. Em nosso trabalho, podemos dizer que as duas perspectivas foram adotadas apenas como plano de fundo, uma vez que as técnicas argumentativas não foram ensinadas exaustivamente, nem a argumentação foi central no processo de ensino/aprendizagem da escrita.

Apesar da importância dada ao caráter psicológico da argumentação em seus trabalhos, principalmente pensando na construção do conhecimento e no desenvolvimento do pensamento reflexivo, outra característica importante será um de nossos focos quando tratamos da argumentação: o aspecto discursivo. Para Leitão (2007):

uma atividade discursiva que se caracteriza pela defesa de pontos de vista e consideração de perspectivas contrárias. A necessidade comunicativa de defender um ponto de vista e responder à oposição cria, no discurso, um processo de *negociação* no qual concepções sobre o mundo (conhecimento) são formuladas, revistas, transformadas. (p.75).

Na sala de aula, durante a situação de escrita, o aluno faz essa negociação com ele mesmo, interpretando, reescrevendo e optando por certas construções, ou pode, até mesmo, responder a questionamentos do professor, de outro colega ou de um texto lido anteriormente.

Fica claro que, para a autora, a argumentação só existe na interação, no diálogo. Não apenas o diálogo face a face, mas no sentido mais amplo de dialogismo, baseado em Bakhtin (1997). Em outras palavras, o que a autora chama de “perspectivas contrárias” pode acontecer de modo direto, no diálogo, ou pelo conhecimento do discurso proferido pelo outro, pelo conhecimento prévio dos posicionamentos do outro em relação a dado assunto. Em suas palavras:

“[...] a argumentação envolve uma espécie de ‘negociação’ entre duas partes (não necessariamente dois indivíduos) que divergem em relação a um tópico discutido e assumem o papel de proponente e oponente em relação aos pontos de vista apresentados” (2011, p. 20)

Leitão (2007), portanto, diferencia-se dos teóricos que afirmam que a argumentação está em qualquer ato de enunciação, para ela, só há argumentação se houver um embate – explícito ou não. Dessa forma, é o confronto entre pontos de vista e não entre indivíduos que confere à argumentação sua dimensão dialógica / dialética.

Em se tratando da teoria de Bakhtin e do Círculo, o diálogo está no cerne de toda atividade humana e a contra-palavra (Ponzio, 2010) faz parte dele. Na perspectiva aqui adotada, postulada por Leitão (2000, 2007, 2010, 2011), a contra-palavra é inerente ao diálogo, por isso, para ela é importante olhar para a polêmica, a contraposição, a *palavra-contra*. É no contra-argumento explícito ou subentendido que podemos encontrar a reformulação de ideais, a reflexão e retomada dos argumentos; é esse processo interativo que pressupõe a defesa, de fato, de um ponto de vista.

Consideramos essa perspectiva argumentativa mais adequada à nossa concepção de linguagem, visto que ela se baseia nos conceitos do Círculo de Bakhtin, no diálogo/dialógico. A autora evidencia que há na estrutura argumentativa a consideração do outro, dos outros discursos, da situação de enunciação, do contexto (social, histórico, etc.). Isso não quer dizer que argumentar envolva apenas dois indivíduos face a face, o que forneceria apenas uma dinâmica dialógica à argumentação. A autora afirma que, por envolver o confronto, a oposição de ideias (e não de pessoas, simplesmente), a argumentação possui uma característica dialética.

É exatamente esta a questão problematizada por Leitão & Almeida (2000) em relação à escrita. Para elas, quando o embate não é face a face, aumenta-se a complexidade do processo argumentativo, uma das dificuldades da escrita:

A criação de um tal espaço de negociação no discurso é processo cuja complexidade não deve ser subestimada, sobretudo quando este é produzido em situações de monólogo, como é o caso da escrita. As dificuldades inerentes a este processo têm de fato sido vistas como um dos obstáculos centrais a serem superados pelos indivíduos antes que se tornem produtores competentes de argumentação na escrita. (op. cit., p.352)

Essa dificuldade torna-se ainda maior quando consideramos alunos, em fase de aprendizagem do gênero dissertativo-argumentativo, como é o nosso caso. Para eles, pressupor o contra-argumento do outro torna-se tarefa árdua, uma vez que

estão aprendendo a justificar seus pontos de vista na escrita e ainda não possuem todos os mecanismos linguísticos adequados para tal (conhecimento das conjunções, sinais de pontuação, paragrafação adequada, etc.).

É importante salientar que a autora elaborou uma unidade de análise, na qual a argumentação só pode estar presente se existirem três elementos básicos, analisados por ela do ponto de vista epistêmico, psicológico e discursivo. Apresentamos a tríade do ponto de vista discursivo, nas palavras a autora:

### 1. Argumento:

consiste no conjunto de ponto de vista e justificativa, podendo um ou outro permanecer implícito nas argumentações cotidianas efetivamente produzidas. O argumento identifica o ponto de vista que seu proponente procura estabelecer, bem como as razões com as quais apoia (função discursiva) (LEITÃO, 2007, p. 84).

### 2. Contra-argumento:

Do ponto de vista discursivo, a presença do contra-argumento traz para o discurso uma dimensão de alteridade indispensável à ocorrência da argumentação (LEITÃO, 2007, p. 84).

### 3. Resposta

A comparação entre formulação inicial do argumento e a retomada deste, em resposta a contra-argumentos, é o recurso analítico que permite capturar eventuais mudanças nas posições inicialmente defendidas. Sua presença captura o estatuto fundamentalmente dialógico da unidade de análise postulada (LEITÃO, 2007, p. 84)

Ressaltamos igualmente que a tríade pode estar explícita ou implícita para constituir a argumentação. Mas é preciso que o sujeito se posicione frente à alteridade e repense, pondere seu posicionamento, só assim haverá argumentação. Neste ponto, é essencial explicitarmos a diferença entre a concepção de argumentação *na* língua, intrínseca a qualquer discurso (já tratada aqui), e nossa concepção, que parte da palavra-contra e do espaço de negociação.

Para tanto, partimos das reflexões propostas por Vieira (2015) e Falasca (2017), do grupo GEALin, que partem da discussão proposta por Bakhtin em relação à polêmica aberta e à polêmica velada. Observando as ideias bakhtinianas em “Problemas da Poética de Dostoiévski” (2008), Veloso (2011) afirma:

[...] consideramos o quadro metodológico proposto por Bakhtin (2008 [1963]) que, ao conferir variados graus de presença da palavra do outro na fala do autor, explicita a variedade discursiva denominada polêmica velada (PV) em que “a palavra do outro permanece fora dos limites do discurso do autor, mas este discurso a leva em conta e a ela se refere” (Bakhtin, 2008 [1963], p.223). Em outras palavras, inicialmente é preciso considerar que, ao lidarmos com esse tipo de polêmica, o discurso do outro não se apresentará explicitamente no discurso do autor, porém o influenciará ativamente, apesar de se encontrar fora de seu escopo. [...] Ou seja, o embate discursivo se instaura por meio do conteúdo semântico-objetual, de modo que o discurso do outro se apresenta subentendido. Dessa forma, um mesmo objeto de sentido arregimenta diferentes posicionamentos axiológicos por meio de uma bivocalidade ou plurivocalidade, uma vez que é possível haver várias perspectivas avaliativas acerca do referido objeto. É o que chamamos bivocalidade semântica contrastiva. Entretanto, quando a refração discursiva dissonante não ocorre por meio desse objeto, a bivocalidade polêmica se constitui pela tomada da palavra alheia como base de contestação. Trata-se da polêmica aberta (PA), cujos contornos linguísticos do discurso refutado emergem de modo evidente na fala do autor, por meio, por exemplo, do discurso citado indireto, nomeação, uso de advérbios de negação, conjunções adversativas. (p. 23)

Logo, consoante com Vieira (2015), nossa perspectiva argumentativa não exclui a polêmica velada, mas nos interessa como ponto de partida para a argumentação a polêmica aberta, evidente, que parte da contraposição da fala do outro. Essa postura justifica-se dado que é a partir do embate que se pode reavaliar posicionamentos.

De acordo com nossa visão, não é possível dissociar a argumentação, principalmente na aquisição da escrita, do gênero e da subjetividade. É disso que falaremos no próximo item, após evidenciarmos outras perspectivas que ligam a argumentação à aquisição da escrita.

### *1.3 Argumentação e aquisição da escrita*

O objetivo deste item é explicitar alguns trabalhos brasileiros atuais que ligam a aquisição da escrita à argumentação – entendida por meio de diversas teorias. Após a apresentação dessas correntes, trataremos de nossa visão da argumentação ligada também à aquisição da escrita.

Iniciamos a apresentação dos trabalhos que nos ajudaram a pensar a argumentação por meio da argumentação *na* língua que acabamos de citar acima, ou seja, os trabalhos baseados em Ducrot (1973) e com grande expoente no Brasil, que tratam a língua como inerentemente argumentativa. Apresentamos como exemplificação, a dissertação de Renzo (2000), que analisa as repetições em textos de alunos em fase de alfabetização (1ª e 2ª séries) como uma forma de produzir argumentação. Seu trabalho parte de uma constatação praticamente unânime dos professores que trabalham com ensino fundamental: os textos das crianças são compostos quase que inteiramente por cópias de discursos ouvidos ou lidos. A partir dessa constatação, propôs-se a olhar de outra forma as repetições nas produções infantis partindo de uma concepção interacionista da linguagem, baseada em De Lemos (1992).

Para a autora, a argumentação surge cedo na fala da criança:

Inicialmente, sustentada numa imensa variedade de enunciados congelados e incorporados do adulto, que sofrem transformações ao retornar na fala da criança, numa atividade não só dialógica, mas também discursiva. Dialógica porque os fragmentos cristalizados em outros diálogos retornam na fala da criança e discursiva porque se constroem na discursividade das deontologias familiares, institucionais, como a escola, e no discurso da mídia, lugares de filiação. (2000, p.42)

Para ela, portanto, o retorno ao discurso do outro também constitui o argumentar. Baseou-se em Pereira de Castro (1996), que analisou a argumentação na fala, evidenciando que a argumentação é construída na relação da criança com a língua e com o outro, através inclusive da incorporação da fala do outro, e, no caso de Renzo (2000), por meio da escrita do discurso do outro. É importante ressaltar que a argumentação, para ela, não é um instrumento para se justificar ou comprovar um fato, mas se dá *na* língua ou “Dito de outro modo, as relações de caráter argumentativo estão contidas nos próprios enunciados, uma vez que um enunciado se relaciona com outro argumentativamente. Logo, a argumentação não é exterior à linguagem” (RENZO, 2000, p.43).

Durante a análise dos textos dos alunos, a autora ressalta as marcas de incorporação do discurso do professor, da mídia, da política e da publicidade. Mostra ainda que a orientação argumentativa do texto se dá, além da retomada de outros discursos, pelo emprego de marcadores, paragrafação, processos metonímicos e

metafóricos. Desse modo, concluiu que a argumentação faz parte da textualidade, é um jogo entre língua e discurso e entre as ressonâncias do discurso do outro.

Ainda seguindo os construtos de Pereira de Castro (1996), muitos outros trabalhos destacam a escrita da criança e a argumentação, como o de Campos (2009). Neste trabalho evidencia-se, mais que no anterior, as ideias de Ducrot (1999), principalmente em relação a seu afastamento da retórica e engajamento na construção da argumentação por meio do funcionamento interno da língua. E é assim que a autora analisa os textos das crianças, olhando principalmente o paralelismo sintático, o decalque (adaptação de um clichê ou de outros textos ao texto em questão, que no trabalho anterior foi chamado de ressonância do discurso do outro) e a expansão, quando as unidades linguísticas se desdobram em outras.

A autora conclui, portanto, que a noção de orientação argumentativa permite tratar a argumentação como uma questão linguística, e não psicológica ou sociológica. Campos ainda afirma que a argumentação do adulto é diferente da criança, uma vez que é aquele quem completa os sentidos do texto desta, além do fato de a criança trazer a todo momento “restos” do discurso do adulto para suas produções.

Seguindo a mesma linha da “argumentação na língua”, há também os trabalhos baseados nas reflexões de Koch (2011). Neles, destacam-se os marcadores textuais responsáveis pela coesão e coerência o texto, uma vez que, para a autora, o uso da linguagem é essencialmente argumentativo. Além do viés ligado mais à textualidade que nos trabalhos anteriormente destacados, outra diferença se mostra: o convencimento. Para ela, não há discurso neutro e toda enunciação carrega a intenção, voluntária ou não, de obter adesão de quem ouve ou lê.

A autora ilustra como principais marcas de argumentação na língua as pressuposições, as marcas de intenções que o texto veicula, os modalizadores, que revelam a atitude perante o enunciado produzido, como “é claro”, “é provável”, entre outros. Além dos operadores argumentativos, responsáveis pelo encadeamento dos enunciados, bem como as imagens (máscaras) recíprocas estabelecidas entre os interlocutores.

Para nós, esses são trabalhos atuais importantes na área da argumentação, principalmente na linguística, uma vez que a língua é colocada em foco e a progressão textual torna-se essencial no argumentar. Entretanto, muitas vezes, o

foco apenas linguístico deixa de lado questões, para nós, essenciais, como o contexto, o dialogismo – da perspectiva bakhtiniana – a interação.

Nessa perspectiva, que leva em conta o contexto de produção, bem como a interação entre os produtores do discurso, apresentamos o trabalho de Souza (2003). A autora da pesquisa é também professora dos ciclos iniciais de alfabetização e questiona-se em relação a métodos ainda utilizados no Brasil de alfabetização, baseados no uso da cartilha, que, geralmente, apresenta atividades voltadas a textos descontextualizados, fragmentados e com valorização da correspondência entre fonética e grafia.

Acrescentamos que os problemas em relação à concepção de texto veiculada pelas cartilhas foram esmiuçados por Massini-Cagliari (2001). Ela evidencia, por exemplo, que a coletânea de textos apresentada aos alunos passa a ideia de que coesão e coerência não são fatores necessários à produção textual, de que é uma sequência aleatória de frases, sem lógica semântica ou discursiva. Listamos apenas um exemplo utilizado pela autora para ilustrar essa ideia: “Maroca viu a barata. A barata comeu a abóbora. A abóbora era amarela. Lauro matou a barata”<sup>5</sup>. É fato que essa falta de coesão e coerência afeta o texto dos alunos e, ainda, provoca a homogeneização das produções, uma vez que os alunos devolverão esses exemplos à escola.

Souza (2003), como alfabetizadora, incomodava-se com esse processo metonímico de alfabetização, trabalhou com textos de diversos gêneros como instrumentos de leitura e produção textual durante este período. Ela focou sua pesquisa em textos de opinião. Sua base em relação à argumentação focou-se no modelo de Toulmin e, em relação à interação no contexto escolar fundou-se nas ideias de Dolz. Já para os mecanismos enunciativos contidos nos textos das crianças, a autora utilizou as ideias de Bronckart em relação à modalização e inserção de vozes implícitas ou explícitas nos textos infantis. Após as análises dos textos de três crianças pertencentes ao 1º ano do Ensino Fundamental I, Souza (2003) chega a conclusões interessantes. Primeiramente, a de que o aluno, antes mesmo de escrever alfabeticamente, já reproduz algumas características do gênero, como paragrafação, por exemplo. Em segundo lugar, a quase totalidade das produções apresenta ponto de vista e justificativa em defesa desse ponto de vista.

---

<sup>5</sup> ALMEIDA, D.P.F. **No reino da Alegria**. São Paulo: s/e, s/d.

Além disso, os elementos coesivos usados para articular a argumentação praticamente resumem-se a “e” e “porque”.

Embora nossos trabalhos diferenciem-se em relação à teoria, seus resultados podem servir de parâmetros de comparação para o nosso. Enquanto Souza (2003) analisou textos de opinião no começo do Ensino Fundamental, analisamos texto do fim desse ciclo. Voltaremos a essa discussão durante a análise dos dados.

Ao fim desse item, é bom ressaltar que ele ainda se encontra em construção e que citamos apenas os trabalhos que nos influenciaram de algum modo em nossa análise, seja para entendermos como os alunos usam os operadores argumentativos (conectivos), seja para perceber como a argumentação se dá na escrita de aprendizes em outras fases escolares, bem como para comparar a perspectiva teórica adotada com a abordagem por nós adotada.

Explicitados, ainda que de maneira embrionária, nossos pontos de vista acerca da argumentação na escrita infantil, faz-se necessário abordar o estilo nessas produções, uma vez que nosso objetivo é observar se a argumentação colabora para a construção de um estilo individual.

#### *1.4 A questão do estilo (ou autoria?) nas produções escolares*

Em trabalhos anteriores já abordamos de alguma forma a questão do estilo na aquisição da escrita, embora o foco naquele momento não fosse este. No capítulo de 2014 (MENDONÇA, GRECCO, 2014), que teve como ponto de partida nossa dissertação (GRECCO, 2012), analisamos as produções escritas de crianças menores – entre 7 e 8 anos.

Percebemos que, embora os textos passem por uma homogeneização (o estilo escolar), os alunos realizam pequenas movimentações dentro do gênero. Essas movimentações singulares nos levaram a questionar sobre o estilo desses escreventes. Acreditamos, com base em Abaurre et al (1997), Possenti (2008, 2009) e Geraldi (2010) que a ideia de estilo esteja ligada a uma singularidade que dá acabamento ao enunciado “em consonância com as características dos gêneros do discurso, com os valores que movimentam uma esfera de atividade e com o projeto de dizer do autor e a história que o constitui” (MENDONÇA; GRECCO, 2014, p. 55).

Diante disso, a fim de discutirmos a questão do estilo e da autoria no ambiente escolar, que servirá de base para as análises das produções escritas dos nossos sujeitos, partimos das ideias de Possenti (1993, 2002, 2008, 2009), no próximo item.

#### 1.4.1 *Estilo e autoria segundo Possenti*

Em “Discurso, estilo e subjetividade”, Possenti (2008) apresenta a questão do estilo sob vários prismas. Um deles é o literário em que, segundo o autor, são comuns afirmações de que o estilo é uma idiossincrasia, ou seja, aquela expressão pessoal pela qual reconhecemos um escritor; além da afirmação de que se trata de uma técnica de expressão, isto é, que envolve a clareza com a qual se expressa alguma ideia.

Ele ainda reitera que há vertentes na tradição literária – área que mais produz reflexões acerca desse tema – as quais se preocupam em analisar o estilo de diversas formas. A primeira vê na obra a revelação da personalidade do escritor, a vertente psicologizante; a segunda enxerga a representação da problemática de uma época, a versão sociologizante; e, por fim, a versão formalista, que se preocupa com a materialidade da obra, deixando de lado, muitas vezes, o próprio autor e os aspectos histórico-sociais.

Possenti (2008) ainda afirma que o estilo concebido como desvio de uma norma é uma das definições mais produtivas na área literária. Todavia, coloca-se contrário a esse posicionamento, visto que o concebe como *a escolha fruto de um trabalho*. Logo, para ele:

[...] se o locutor busca, dentre os possíveis, um dos efeitos que quer produzir em detrimento dos outros, terá que escolher dentre os recursos disponíveis, terá que “trabalhar” a língua para obter o efeito que intenta. E nisto reside o estilo. No *como* [grifo do autor] o locutor constitui seu enunciado para obter o efeito que quer obter. (POSSENTI, 2008, p. 215)

Assim, se o sujeito, considerando o momento em que fala e a situação em que fala, e tendo em vista os efeitos que quer produzir, escolhe, dentre os recursos linguísticos que tem à disposição, os mais adequados, não se pode afirmar que

estilo é desvio. Mas sim, reiteramos, uma escolha consciente do trabalho com a linguagem.

Além de tratar da questão do estilo, o autor também propôs uma tese em relação à autoria que, como já dito aqui, é uma questão difícil, pois a maior parte da produção relacionada ao assunto diz respeito é de autores consagrados os quais são reconhecidos pelo modo como escrevem. Logo, é necessário um deslocamento que nos permita refletir sobre as questões de autoria e estilo entre estudantes.

Como observado por Mendonça (2015), tanto para Possenti, quanto para Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (autoras que explicitaremos a seguir), a autoria não é entendida como criatividade, mas como formas específicas de estabelecimento de relações com o outro durante a produção textual.

Possenti (2002), a partir do paradigma indiciário, parte de algumas categorizações para pensar a autoria:

- a) Nomeia as marcas autorais de *indícios de autoria*;
- b) Afirma que “as verdadeiras marcas de autoria são da ordem do discurso, não do texto ou da gramática” (2002, p.112). Para ilustrar esta afirmação, utiliza como exemplo textos típicos das cartilhas escolares que demonstram correção ortográfica e gramatical e, ao mesmo tempo, nenhuma marca de subjetividade de quem escreve.

A partir desses pressupostos, complementa que “alguém se torna autor quando assume (sabendo ou não) fundamentalmente duas atitudes: dar voz a outros enunciadores e manter distância em relação ao próprio texto” (2002, p.112/113). Ele afirma que se dá voz ao outro retomando opiniões recorrentes, assumindo-as ou refutando-as ou até mesmo avaliando o discurso do outro de modo explícito ou com aparente neutralidade. A saber, mantém-se distância do próprio texto quando o sujeito marca seu posicionamento em relação ao que diz e em relação a seus interlocutores. Se, por exemplo, suspende-se o que se está dizendo ou se explica em que sentido uma palavra está sendo empregada, mantém-se distância em relação ao próprio texto. Unindo o “dar voz aos outros” e o “manter distância do texto”, pode-se afirmar que os indícios de autoria, como proposto por Possenti (2002), resumem-se a *como dar voz aos outros*. Cabe, agora, pensarmos, a partir

das reflexões do autor, como o aluno faz esses movimentos inserido na esfera escolar.

Partimos das seguintes reflexões de Possenti:

Se se acredita que a escola uniformiza os alunos, elimina sua individualidade, etc., significa que a escola tende a promover a adoção de um estilo homogêneo por parte de sua clientela. Quando ela é bem-sucedida nessa tarefa, acaba produzindo alunos que escrevem (sempre) as mesmas coisas do mesmo jeito. Isto é, textos tipicamente escolares, as conhecidas "redações". (p.203)

Notadamente, as escolas fazem exigências em relação à forma e ao conteúdo exigido durante as produções escolares, o que acaba tolhendo possibilidades do dizer do autor, entretanto, o aluno realiza movimentos, marcas ou indícios que acabam revelando a subjetividade.

Qual é o “gênero” de estilo mais possível? É o do aluno que se torna autor não pela manipulação das formas linguísticas, *mas no confronto de vários discursos, na elaboração de textos que permitem a presença nele de várias vozes*. Trabalhar, nesse caso, é menos manipular “criativamente” as marcas formais, e mais operar na organização dos discursos que circulam. Textos polifônicos, eis a receita que sugiro a quem sonha com alunos que mantenham sua individualidade. Aluno sujeito de seu texto é o que pesa os vários discursos, que trabalha sobre os resultados históricos e continua fazendo história, fazendo sua história de relação com a linguagem. (1993, p. 204).

Logo, de modo resumido, o aluno, mesmo que introduzido em uma esfera que minimiza possibilidades, manipula o seu discurso e o discurso do outro a favor do seu texto e, assim, torna-se autor. É o modo como ele dá voz ao outro que configura a autoria.

As autoras que apresentamos a seguir baseiam-se nos postulados de Possenti para refletir sobre as questões de estilo e autoria com foco nos indícios, as pequenas marcas que indicam a existência de um autor no texto.

#### 1.4.2 *Cenas de aquisição: contribuições de Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson*

Como já citado, em termos metodológicos e em relação ao estilo, nosso trabalho se inspira em autores entre os quais encontramos um diálogo. Dentre eles, Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997), que trazem como foco a importância dada aos dados singulares dos textos. As autoras defendem que o texto infantil não deve

ser analisado a partir da gramática adulta, ou seja, analisado a partir de incongruências advindas dessa comparação. Para elas, o “erro” da criança é irrepetível: “exatamente por representarem instanciações episódicas e locais de uma relação em construção, entre o sujeito e a linguagem.” (1997, p.18). Desse modo, defendem uma análise baseada no Paradigma Indiciário, o qual considera indícios idiossincráticos como relevantes para a análise. A partir desse paradigma, é possível dar atenção a pequenas marcas de singularidade, como no caso de nosso trabalho, que não se atém a uma grande população e olha para a produção de cada indivíduo.

O segundo aspecto do trabalho das autoras que muito nos interessa diz respeito ao papel do outro. Abaurre et al (1997) trazem a preocupação com o outro no contexto da aquisição da escrita no Brasil. Para as autoras, é importante flagrar o instante em que o sujeito demonstra sua preocupação com determinado aspecto semântico ou formal da linguagem, bem como, que aspecto do contexto e da interação com o outro ele considera crucial para sua escrita. Ainda segundo as autoras, o processo de aquisição da linguagem:

[...] é visto como parte de um mesmo processo geral de constituição da relação sujeito/linguagem. O lugar desse processo é a interlocução entre sujeitos que se constituem em outros para seus interlocutores, constituindo-os assim como sujeitos, num constante movimento: um movimento que implica em incorporação/ tomada da palavra do outro ao mesmo tempo em que dela se afasta, contrapondo-se a ela para torna-la palavra própria. (ABAURRE et al, 1997, p. 41)

O terceiro e último aspecto de destaque é a ligação que as autoras fazem com os conceitos bakhtinianos para conceituar estilo. Elas afirmam que o estilo está ligado ao enunciado e aos gêneros do discurso pois o enunciado é individual, mas, por outro lado, nem todos os gêneros favorecem essa manifestação individual nos enunciados. Para as autoras (1997, p.155):

O estilo, entendido como a seleção dos recursos linguísticos feita a partir das possibilidades oferecidas pela língua, não pode, portanto, ser estudado independentemente do gênero do discurso. Finalmente, tanto a escolha dos gêneros com a escolha do estilo do enunciado (ou seja, dos recursos linguísticos) são decorrência da assunção de que cada enunciado tem autor e destinatário.

Observaram também que há indícios de individualidade – estilo – desde as escritas iniciais. Assumindo-o aqui como resultado das escolhas tomadas pelo autor

ao escrever seu texto. As autoras partiram da ideia de Possenti, ancorada no campo da Análise do Discurso francesa. Para ele, estilo deve ser entendido como: “[...] uma opção entre as alternativas dadas, seja entre palavras, seja entre construções, feita com plena consciência, quer das alternativas, quer dos efeitos que cada uma delas produziria [...]” (2008, p.14).

Por outro lado, observaram também que o papel da escola na construção da individualidade na escrita vai na contramão desse processo, da escolha, ou seja, há a difusão de um “estilo escolar”, que visa à homogeneização. A fim de ilustrar a ideia de estilo como escolha, as autoras analisaram os textos de um sujeito diacronicamente e chegaram à conclusão de que, sempre que possível, ele escolhia o gênero narrativo, pois era o gênero do qual possuía mais domínio, fazendo escolhas neste gênero em específico e não em outros possíveis, logo, demonstrando estilo apenas em narrativas e em outros gêneros não, recorrendo ao que elas chamam de estilo escolar.

Ressaltam, ainda, que não é qualquer dado singular na escrita dos aprendizes que indicam estilo, mas a *sistematicidade* com que aparecem. Por fim, afirmam que quanto mais escolarizado o aluno é, mais seu texto também se torna escolarizado, ou seja, homogeneizado.

Abaurre et al (1997), ademais, analisaram as produções de um sujeito durante boa parte de sua trajetória de letramento – da escrita inicial à universidade – e argumentam a favor da emergência da *autoria* ou *estilo individual*. Seus resultados demonstram que um sujeito se torna autor dos seus textos ao: apresentar marcas de trabalho individual com a escrita; desenvolver maior competência com um gênero a outro; inserir marcas de manipulação do ritmo, rima, jogos de palavras; e trazer marcas do estilo escolar até a esfera universitária. Elas entendem como estilo individual ou autoria, portanto, a recorrência da singularidade que identifica o sujeito como autor do texto, indicando seu trabalho com o texto, bem como as refações que trazem o distanciamento do sujeito em relação às suas produções, elementos que podem ser identificados no trabalho de Possenti (1993, 2002, 2008, 2009). É válido ressaltar que as autoras tomam estilo individual e autoria como sinônimos. Porém, no nosso caso, acreditamos que o estilo individual acontece, consoante aos autores, nas marcas que indicam o trabalho de escolha do sujeito frente a outras possibilidades, porém, só consideramos indícios de autoria aqueles que se repetem ao longo das produções do sujeito.

A seguir trazemos outros pontos de vista sobre essas questões.

#### *1.4.3 Um pouco mais de autoria e estilo na escola*

Além dos trabalhos de Possenti (1993, 2002, 2008, 2009) e de Abaurre et al (1997), é importante trazer os trabalhos de Pfeiffer (1995) e Geraldi (2010, 2011), principalmente quando trazem questões referentes à produção textual em contexto escolar.

Pfeiffer (1995) procura desvendar em sua dissertação que autor é este aluno que a escola procura. A autora afirma que a escola, muitas vezes, não reconhece que o problema de um texto “que não funciona” é que os dizeres ali presentes não são do sujeito-autor, ou seja, a ele não fazem sentido, mas ao mesmo tempo que falta técnica do sujeito para conseguir trazer seus próprios dizeres. Segundo ela, essa atitude acaba mitificando a linguagem, como se ela pertencesse a poucos e o aluno não tivesse a compreensão necessária para usá-la. Isso é reforçado, muitas vezes, pelas correções feitas pelo professor que delimitam erros, falhas, inadequações sem explicar o porquê deles ou apenas por não corresponder a uma estrutura previamente estabelecida como a ideal para aquele gênero.

Um segundo problema, segundo Pfeiffer (1995), são as práticas pedagógicas que em sua maioria propõem um assujeitamento do aluno, com a crença de que, para se fazer entender, é necessário ser objetivo. Assim, o sujeito chega à conclusão de que é da “não-determinação” que incorre a “não-compreensão”. Deste modo, na escola: “A subjetividade é vista e aceita como tal, mas não tem lugar legitimado de funcionamento. Ela tem que ser amarrada, aprisionada.” (1995, p. 36). Assim, nega-se ao aluno a categoria de autor em razão de sua suposta falha de organização sintática e de escolha lexical, como afirma a autora: “A gramática escolar fecha todos os espaços que impliquem em supostas lacunas que representam zonas de perturbação. Tudo o que signifique indeterminação é banido.” (p. 42). Diante desse cenário, há espaço para o sujeito-autor na escola?

A autora afirma que há um desequilíbrio de forças para que o aluno possa ocupar esse espaço, uma vez que ele se vê obrigado a realizar uma atividade que não é condizente com a posição que ocupa. Em outras palavras, a escola (bem como o vestibular) exige dele autoria, enquanto deslegitima sua produção ao afirmar

que ela não é suficientemente “boa”. Acrescenta-se que esse desequilíbrio continua, pois o aprendiz não pode deixar transparecer em seu texto nenhum processo de reflexão ou refacção, mas apenas o produto, o acabado. Mais uma vez, anula-se o sujeito-autor.

Outra reflexão interessante da autora sobre os percalços do sujeito-autor na escolarização se funda nas raízes históricas do brasileiro: “O sujeito brasileiro é falado pelo outro! Portanto, vemos que é histórico o não-posicionamento do sujeito brasileiro como dono do seu dizer.” (1995, p. 60). Ora, se as línguas indígenas são descritas pelos primeiros viajantes como “pobres”, como poderia o brasileiro argumentar, posicionar-se como sujeito do seu dizer? Além disso, nossos primeiros contatos com a escrita se dão por meio de textos religiosos, trazidos pelos missionários, com cunho autoritário e com entendimento restrito a um pequeno grupo de religiosos. Mais recentemente, o direito ao dizer também nos foi retirado ao passarmos pelo período ditatorial. Desta forma, segundo a autora, essas relações históricas refletem-se até hoje no modo como o sujeito-autor se coloca em funcionamento, principalmente, na esfera escolar, em que está restrito a diversas situações autoritárias representadas pelo professor, livro didático, gênero solicitado, gramática normativa, entre outros.

É fato que desde o início da vida escolar, exige-se que o estudante se adeque a algo pronto, o que exige dele repetição formal, mas, ao mesmo tempo que seja criativo e autônomo. Para a autora, então, é um sujeito-autor “aquele que consegue se colocar nessa função, aquele que se assujeita à linguagem a ponto de construir o efeito de liberdade, autonomia e controle sobre ela.” (1995, p. 116). Entretanto, para ela, a escola apenas simula o autor, pois constrói apenas *uma possibilidade de autoria*, pois exige posicionamentos formais e de conteúdo dos alunos. Sobre esse assunto, citamos também as ideias de Geraldi (2011), que serão tratadas no próximo item.

Mas antes de passar a suas ideias, é importante ressaltarmos que o conceito de autoria, segundo nos chama a atenção Pfeiffer (1995), se assemelha a um mito inalcançável em sala de aula. Os vestibulares, assim como os textos que foram produzidos em uma escola particular, não estabelecem um conceito de autoria e, quando o fazem, estipulam um conceito vago e de difícil entendimento. Temos, então, uma situação paradoxal. A escola exige do aluno obediência e autoria sem defini-la, sem aplica-la, sem sugerir caminhos ao aluno para que ele a alcance.

Nesse cenário, percebemos também o quanto a escola está distante das teorias linguísticas que poderiam auxiliá-la ou, por outro lado, o quanto as teorias formuladas pelos linguistas muitas vezes não se destinam à escola.

Por conseguinte, pensando como o vestibular acaba influenciando as práticas pedagógicas nas escolas particulares, exemplificamos o que a Unicamp define como autoria: “Domínio da prática de leitura e escrita que permite explorar produtivamente, por meio de um projeto de texto, as condições de produção dadas, conferindo autonomia ao texto” (COMVEST, 2016). Entendemos nessa definição um diálogo com a ideia de que autoria é o modo como se traz o discurso alheio para o próprio texto de modo autônomo, ou seja, com certo distanciamento do próprio texto, conforme Possenti (1993, 2002, 2008, 2009) e Abaurre et al (1997). Embora o diálogo seja perceptível, ainda se trata de uma definição vaga que não colabora com a produção textual do aluno efetivamente. Essa definição também mostra, conforme Pfeiffer (1995), a tensão entre o que é imposto e o dizer dos alunos, uma vez que o autor deve se configurar a partir da prática de leitura da proposta de redação bem como a partir das condições de produção impostas.

No último documento publicado, em 2016, em relação à redação do Enem, lê-se onze vezes a palavra autoria, entretanto, em nenhum momento ela é definida, apenas se impõe que o candidato precisa demonstrá-la. Neste documento (BRASIL, 2016), afirma-se que, para que o candidato consiga atingir nota máxima em uma das competências de correção, ele deve apresentar: “informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista” (BRASIL, 2016, p. 21). Em outro trecho (p.32), lê-se que a independência de pensamento está ligada à autoria. Nota-se aqui, portanto, que novamente não se define autoria a fim de ajudar o aluno a se preparar para a escrita do texto, bem como se repete a ideia de autonomia, também trazida pela Unicamp, como autoria. Novamente, deixam implícito o diálogo de que a autoria se liga ao modo de trazer o discurso alheio e ao distanciamento do próprio texto.

A partir desses dois exemplos, notamos que o conceito ainda é abstrato e de difícil definição para os próprios vestibulares, confirmando o pensamento de Pfeiffer (1995) de mitificação da linguagem, segundo a qual o aluno não estaria apto a alcançar a desejada autoria, bem como a ideia de que a tensão entre o que é

esperado pela instituição ou não se impõe sobre o dizer do aluno, configurando uma artificialidade do texto, como explicita Geraldi (2010,2011), no item a seguir.

#### 1.4.4 Geraldi e o texto na sala de aula

Para o autor, no texto “Prática de leitura na escola” (2011), as práticas pedagógicas em sala de aula são permeadas pela *artificialidade*. Para ele:

na prática escolar, institui-se uma atividade linguística artificial: assumem-se papéis de locutor/interlocutor durante o processo, mas não se é locutor/interlocutor efetivamente. Essa artificialidade toma a relação intersubjetiva ineficaz, porque a simula. (2011, p. 96)

Neste sentido, para Geraldi, o aluno passa a ter uma função-autor e o professor, uma função-professor, isto é, simulam os lugares de interlocução e não a praticam efetivamente. Para ele, então, o sujeito se anula ao exercer essa função, pois quando o aluno produz linguisticamente tem essa produção tão marcada pelo “eu-professor-escola” (2011, p. 97) que não se pode afirmar ser produção própria, mas devolução e até reprodução do discurso do “eu-professor-escola”.

Em consequência dessa artificialidade, ele afirma que na escola não se produz texto, mas redação, que nada mais é do que uma simulação do uso da língua. Para o autor também não se leem textos, mas se faz exercício de interpretação e análise, o que também é uma simulação da leitura. Ele complementa essa ideia no texto “Escrita, uso da escrita e avaliação” (2011), em que escreve:

Ao descaracterizar o aluno como sujeito, impossibilita-se-lhe o uso da linguagem. Na redação, não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola. Percival Leme Britto, estudando as condições de produção do texto escolar, conclui que esta ‘é marcada, em sua origem, por uma situação muito particular, onde são negadas à língua algumas de suas características básicas de emprego, a saber, a sua funcionalidade, a subjetividade de seus locutores e interlocutores e o seu papel mediado da relação homem-mundo. O caráter artificial desta situação dominará todo o processo de produção da redação, sendo fator determinante de seu resultado final. (2011, p.136)

Embora os textos desse livro sejam da década de 1980, percebemos que a artificialidade pouco mudou. Para diminuir tal realidade, Geraldi propõe várias

metodologias em sala de aula, que se resumem na ideia de sermos reais interlocutores desses alunos, ouvindo, questionando, debatendo, entre outros.

#### *1.4.5 Tecendo reflexões a partir dos postulados citados: a palavra-contra e polêmica*

É notório, portanto, que a produção textual se dá em um ambiente de artificialidade em que se simula uma liberdade que o aluno teria para se escrever, já que ele deve responder a uma imposição de gênero, norma, discurso do professor, expectativa da escola, dos pais e do vestibular. Sendo assim, seria ingênuo pensar que ele é pleno autor de seus textos, mas também não se pode afirmar que o texto que ele produz é assujeitado, uma vez que é possível encontrar indícios de autoria e estilo individual em suas produções.

Deste modo, em nosso ponto de vista, o estilo individual parece surgir – e é isso que tentaremos mostrar nos nossos dados –, consoante a Possenti e Abaurre et al, nas escolhas que o sujeito faz ao escrever seu texto, isto é, nas pequenas marcas que ele consegue imprimir apesar do estilo escolar, principalmente, em relação ao discurso do outro. Enquanto a autoria, em nosso ponto de vista, aparece quando essas marcas se repetem ao longo das produções dos alunos. Nosso foco, neste trabalho, é perceber como o sujeito demonstra essas marcas ao contra-argumentar e ao responder a uma polêmica aberta e como/se essas respostas configuram autoria.

Nesse escopo, percebemos em nossos trabalhos (2012, 2014) que as crianças desde muito cedo realizam pequenos movimentos dentro do gênero previsto na escola, bem como marcas que revelam a presença da história pessoal do sujeito na sua produção escrita; além de marcas sobre o discurso do outro, em atitude responsiva. Sendo assim, baseando-nos nas ideias de Abaurre et al (1997) e Possenti (2009) e Geraldi (2010, 2011) todas tratadas acima, chegamos a algumas premissas que devem ser (re)tomadas como pressupostos de nossa análise. Para nós, portanto: o estilo está ligado ao acabamento dado ao enunciado, ou seja, às escolhas socialmente orientadas tendo em vista o interlocutor da produção.

A relação do estilo com os valores sociais fica clara em vários escritos do Círculo, principalmente, na terceira parte de *Marxismo e filosofia da linguagem*. No texto “Discurso de outrem”, Voloshinov (1992) afirma que assimilamos o discurso do

outro parcialmente, manifestando uma relação ativa de uma enunciação à outra. Além disso, afirma que:

[...] a transmissão leva em conta uma terceira pessoa - a pessoa a quem estão sendo transmitidas as enunciações citadas. Essa orientação para uma terceira pessoa é de primordial importância: ela reforça a influência das forças sociais organizadas sobre o modo de apreensão do discurso. (1992, p.142)

Por isso, analisamos as produções infantis em contexto escolar levando em conta o seu caráter responsivo. Ao analisar os textos de crianças de 7 a 8 anos (GRECCO, 2012), notamos que elas devolvem à escola o discurso esperado por ela, revelando a ideia de Geraldí (2010) da contra-palavra, ou seja, de que a criança faz uma ressignificação das palavras do outro; no nosso caso, as crianças fazem isso para produzir uma imagem de si positiva dentro da esfera escolar, reproduzindo nos textos um discurso elogioso sobre a escola e sobre ações consideradas exemplares para as crianças, como comer verduras e fazer a lição de casa.

Brait (2008, p.83) resume a importância do outro e do contexto de produção relacionado ao estilo: “[...] as formas possíveis de discurso citado [...] assumem também a condição de estilo, confirmando a ideia de que o estilo, longe de se esgotar na autenticidade de um indivíduo, inscreve-se na língua e nos seus usos historicamente situados”.

Entretanto, antes de continuarmos, já se fazem necessárias algumas considerações relacionadas à contra-palavra. Se compreendemos a língua como essencialmente dialógica e que todo sujeito, em dado contexto de produção, posiciona-se e responde a diferentes vozes com as quais têm contato (contra-palavra), poderíamos considerar a argumentação inerente à língua, como pensado por Ducrot. Evidentemente podemos afirmar que enunciar é argumentar a partir do momento que assumimos que a linguagem é dialógica e que os sujeitos se posicionam axiologicamente. Conforme Bakhtin:

Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) são plenos de palavras dos outros, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e acentuamos. (2003, p. 314)

Para nossa análise, consideraremos os enunciados em polêmica aberta, principalmente, por uma questão metodológica, isto é: se nosso objetivo é observar a resposta dos alunos a algum discurso, não seria possível selecionar textos, uma vez que todos são responsivos. Deste modo, optamos por selecionar os enunciados que claramente configuram uma resposta, a chamada polêmica aberta.

Nesse sentido, Bakhtin (2008) considera que há duas possibilidades de polêmicas nos discursos: as polêmicas veladas e as abertas. Assim, ele considera como polêmica velada aquela que, de certa forma, é inerente à língua e que “só indiretamente ataca o discurso do outro, entrando em conflito com ele como que no próprio objeto” (BAKHTIN, 2008, p. 218). Isto é, o discurso do outro não se apresentará explicitamente no discurso do autor, porém, influenciá-lo-á ativamente: “[...] a palavra do outro permanece fora do discurso do autor, mas este discurso a leva em conta e a ela se refere [...]” (BAKHTIN, 2008, p. 224). A concepção bakhtiniana de polêmica velada nos remete ao conceito de contra-palavra, bem como ao que foi observado em nossa dissertação (2012), em que os alunos respondiam ao discurso escolar sem o citar em algum momento.

Já a polêmica aberta é “simplesmente orientada para o discurso refutável do outro, que é o seu objeto” (BAKHTIN, 2008, p. 218). Nela, a oposição está explícita no discurso e caracteriza-se pela contraposição de ideias em relação a um ponto de vista. Ou seja, acontece quando se constitui pela tomada da palavra do outro como base de contestação por meio, por exemplo, do discurso citado indireto, nomeação, uso de advérbios de negação ou conjunções adversativas. É, seguindo as propostas de Leitão, a *palavra-contra*.

Do ponto de vista teórico do qual partimos, é pressuposto que todo enunciado é responsivo, dialógico e, por isso, pela presença do outro, não é totalmente espontâneo ou criativo, mas cercado de restrições que pressupõe a resposta do outro, conforme Bakhtin (2003, p. 291/292), a chamada compreensão responsiva ativa:

A compreensão responsiva nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta (seja qual for a forma de sua realização). O locutor postula esta compreensão responsiva ativa: o que ele espera, não é uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução, etc. A variedade dos gêneros do discurso pressupõe a variedade dos escopos intencionais

daquele que fala ou escreve. O desejo de tornar seu discurso inteligível é apenas um elemento abstrato da intenção discursiva em seu todo. O próprio locutor como tal é, em certo grau, um respondente, pois não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência dos enunciados anteriores —emanantes dele mesmo ou do outro — aos quais seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação (fundamenta-se neles, polemiza com eles), pura e simplesmente ele já os supõe conhecidos do ouvinte. Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados. O ouvinte dotado de uma compreensão passiva, tal como é representado como parceiro do locutor nas figuras esquemáticas da lingüística geral, não corresponde ao protagonista real da comunicação verbal. O que é representado é o elemento abstrato do fato real da compreensão responsiva ativa em seu todo, geradora de uma resposta (resposta com que conta o locutor).

Portanto, cientes de que todo enunciado é responsivo e que responde a uma polêmica, reconhecendo a relevância das polêmicas veladas, inerentes ao discurso, interessam-nos especialmente as polêmicas abertas, já que é nelas que encontramos os movimentos de colocação e revisão de pontos de vista, a palavra-contra.

Interessa-nos também saber como a argumentação, por meio da polêmica aberta, acontece em um gênero determinado pela escola e com instruções determinadas pela professora, ou seja, como o aluno desenvolve seus argumentos, bem como alguma marca de estilo e autoria a partir de um contexto tão imperativo de produção. É o que veremos a seguir.

### *1.5 Há espaço para a subjetividade, o estilo e a autoria no gênero escolar?*

Neste item, trataremos do conceito de subjetividade (Bakhtin, 2003, 2008; Del Ré et al 2012), bem como dos conceitos de esfera e gênero de acordo com Bakhtin (2003), e gênero escolar ou redação, na perspectiva de Abaurre et al (1997) e Geraldi (2011).

#### *1.5.1 Afinal, como entendemos subjetividade?*

A argumentação como nós entendemos, por envolver os três elementos propostos por Leitão (2007) - argumento, contra-argumento e resposta -, tem como objetivo final a adesão do outro e fornece indícios importantes do ponto de vista do outro participante da situação e da subjetividade do falante/escrevente. Para se convencer um interlocutor, faz-se necessária a escolha de determinados enunciados, palavras e, por consequência, de um gênero de discurso que melhor se ajuste à situação.

Além disso, ao observarmos o discurso argumentativo, vemos que não há como não tratar da subjetividade: o modo como a criança argumenta (fazendo uso de enunciados que estão de acordo com o sentido almejado) e/ou como fornece seu ponto de vista. É na singularidade com que cada sujeito fará uso dessa conduta que encontraremos os traços de sua subjetividade.

É importante ressaltarmos o que entendemos por subjetividade. Bakhtin usa em seus escritos, muitas vezes, os termos subjetividade, singularidade e individualidade como sinônimos. Porém, em outras passagens parecem ser termos aparentados, e não sinônimos perfeitos (DEL RÉ ET AL, 2012). Mesmo assim, alguns autores adotam os termos como sinônimos, como por exemplo, Fiorin (2006) e Sobral (2009). Lembramos que esse problema de nomenclatura também envolve a questão das traduções da obra de Bakhtin e o Círculo. Sobre isso, afirmam Del Ré et al (2012):

É importante ressaltar, igualmente, que sabemos das controvérsias que envolvem essas noções dentro da própria teoria, isto é, estamos cientes de que em determinados momentos os termos parecem ser utilizados pelos autores do Círculo de Bakhtin como sinônimos, em outros nos remetem a conceitos distintos, embora intrinsecamente ligados. Estamos cientes também das discussões referentes à autoria da obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (ora creditada a Bakhtin, ora a Voloshinov), bem como das implicações da tradução sobre o conteúdo da obra original. (op.cit., p.58)

Salientamos ainda que que a tentativa de definição dos termos subjetividade, individualidade e singularidade, que iremos expor aqui, é resultado de uma reflexão teórica iniciada no final de 2008, no grupo de pesquisa GEALin (NALíngua/CNPq)<sup>6</sup> e,

---

<sup>6</sup> O GEALin é composto por 11 alunos da UNESP/FCLAr (3 de IC, 5 de mestrado e 3 de doutorado). O elo que une os trabalhos dentro do GEALin é a abordagem teórica, a tentativa de compreender o processo de aquisição da linguagem a partir das reflexões propostas por Bakhtin e seu Círculo. 9 O grupo NALíngua reúne 11 docentes, de diferentes instituições (UNESP, UFRGS, UFAL, USP,

diante da complexidade desta tarefa e das inúmeras questões envolvidas, ela permanece em discussão nos encontros do grupo, mas já resultou em dois livros<sup>7</sup>. Baseando-nos nas reflexões do grupo - até o momento-, neste trabalho iremos tomar os termos singularidade e individualidade, basicamente, como sinônimos, considerando-os como a manifestação expressa (perceptível) da subjetividade. Sobre a individualidade, Del ré et al (2012) afirmam:

A individualidade se manifesta em “atos singulares”, que o Círculo chama de “evento”, isto é, no discurso integrado a uma situação real, fruto do diálogo de vozes sociais que ecoam na palavra de cada sujeito. É interessante ressaltar que o termo singularidade não aparece nenhuma vez na tradução de 2006 de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, mas o encontramos diversas vezes em *Para uma filosofia do ato* (BAKHTIN, 1993), tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza. Para nós, fica claro que a singularidade está ligada a uma materialidade expressa, a um posicionamento do sujeito em determinado momento sócio-histórico, ao discurso diretamente inscrito em certo espaço e tempo, por isso irrepetível, único. (p.63)

Para nós, portanto, a singularidade é a materialização da subjetividade. Entretanto, ressaltamos que essas marcas não revelam o sujeito em sua totalidade – nem poderiam! – visto que o sujeito não é um ser acabado, pois está sempre em contato com outros discursos, eventos e inserido em um contexto histórico-social que influenciam sua subjetividade. Sobre a subjetividade, Del Ré et al (2012) explicitam:

Ora, a subjetividade não está acessível senão por sua materialização na linguagem, uma produção sócio e, portanto, também ideológica. E, ainda assim, esta materialização não permite nem a expressão nem a compreensão deste sujeito como um todo. Isto porque ele não pode ser entendido como um “todo” acabado, pois no momento em que produz linguagem, em interação com outro (ou outros) sujeito(s) imediatamente presentes ou não, sua subjetividade está, mais uma vez, em um movimento de constituição – ou melhor, há um movimento de constituição mútua entre o eu e o outro. (p.63)

---

UNICAMP, UNIFESP, UFPE) e aportes teóricos (cognitivista, lacaniana, gerativista e enunciativa), todos com um interesse comum pela Aquisição e estudo a partir de um mesmo corpus: 5 crianças (07 anos) registradas desde o nascimento, periodicamente, em condições naturalísticas, em contexto familiar e escolar (E., 16/12/2006; G., 13/01/2008; S., 19/04/2008; M., 15/09/2009 e B., 15/10/2009).

<sup>7</sup> Para mais informações, consultar Del Ré et al, 2014 a e b.

Sendo assim, esta subjetividade constitutiva do ser é, por excelência, social, e se constrói socialmente, nas relações com o outro. Bakhtin trata da individualidade no conhecido texto “Os gêneros do discurso”, presente no livro *Estética da Criação Verbal* (1997), afirmando que a individualidade se manifesta nas escolhas que o sujeito faz para compor o enunciado e, ainda, relaciona essas escolhas ao estilo individual que, por sua vez, segundo ele, depende do gênero discursivo em questão.

Antes de entrarmos na discussão dos gêneros, é importante discutir como tomamos a noção de sujeito neste trabalho, como histórico e social. Embora muitos afirmem que o Círculo se preocupe apenas com o social, Sobral (2009) discorda: “[...] insistimos que o Círculo de Bakhtin teoriza precisamente sobre a individualidade, o sujeito, mas, realisticamente, em suas relações com outros sujeitos que o constituem e são constituídos por ele.” (2009, p.47). O autor ainda completa:

O sujeito depende do outro, de seu reconhecimento, para ser visto como íntegro, para ser reconhecido, constituído. Ele só tem uma idéia mais clara de si mesmo no contato com o outro, cujas reações lhe mostram coisas sobre si mesmo a que ele não tem acesso. (SOBRAL, 2009, p.55)

Logo, para Bakhtin, o “eu” só pode se constituir em relação ao outro. Quanto a esse aspecto, ainda afirma Geraldi (2010, p.107) sobre a incompletude do sujeito, ou seja, sobre a percepção de si, a qual nunca é completa, visto que o sujeito está em constante constituição: “A visão do outro nos vê como um todo com um fundo que não dominamos. Ele tem, relativamente a nós, um excedente de visão. Ele tem, portanto, uma experiência de mim que eu próprio não tenho, mas que posso, por meu turno, ter a respeito dele”..

O outro é, portanto, essencial, pois, para Bakhtin, o sujeito só toma consciência de si próprio quando em contato com a alteridade. Em *Estética da Criação Verbal* (2003), podemos notar esse pensamento:

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior [...]. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo. Elementos de infantilismo na autoconsciência (“Será que mamãe gostaria de mim assim...”) às vezes persistem até os nossos últimos dias (a percepção e a representação de si, do próprio corpo, do próprio rosto, do seu passado, num tom enternecido). Assim como o corpo se forma originalmente dentro do seio (do corpo) materno, a consciência

do homem desperta envolta na consciência do outro. É mais tarde que o indivíduo começa a reduzir seu eu a palavras e a categorias neutras, a definir-se enquanto homem, independentemente da relação do eu com o outro. (2003, p. 378/379)

Então, supõe-se que o cerne da subjetividade encontra-se na relação com o outro, uma vez que nem consciência de nós mesmos podemos tomar se não entrarmos em contato com a consciência do outro. Ainda sobre a questão do outro, Geraldi (2010, p.105) afirma:

Sem dúvida alguma, o pensamento bakhtiniano alicerça-se em dois pilares: a alteridade, pressupondo-se o Outro existente e reconhecido pelo “eu” como outro que não-eu e a dialogia, pela qual se qualifica a relação essencial entre eu e o Outro.

Logo, podemos afirmar que o sujeito sobre o qual pensamos é social e se constitui a partir da relação com o outro. É essa manifestação do sujeito que nos possibilita identificar, nos textos, o sujeito e a autoria, principalmente em relação ao professor e ao material disponibilizado ao aluno. Como nosso sujeito está inscrito na esfera pedagógica, é inevitável tratar dos gêneros, os quais discutimos a seguir.

### 1.5.2 Gêneros textuais ou gêneros escolares?

Bakhtin (1997, p.261) ainda afirma “O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana”. Podemos resumir a ideia de enunciado concreto do círculo, da seguinte forma (Grecco e Mendonça, 2014):

- a) O enunciado é uma atitude responsiva do sujeito;
- b) Ele se produz no diálogo com outros enunciados, sendo esse diálogo imediato ou não, logo, é uma ação sobre o discurso do outro;
- c) É um ato singular, uma vez que é um ato do dizer marcado historicamente;
- d) O enunciado revela um projeto de dizer de um sujeito.

É no interior dessa concepção de linguagem que o círculo formula a concepção de gêneros do discurso. Esses enunciados refletem a finalidade e as

condições de produção específicas de cada campo de atividade, além de seu conteúdo, estilo e construção composicional. Portanto, cada campo de utilização da língua (esfera de atividade) elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciado, os quais Bakhtin denominou: gêneros.

Ainda segundo Bakhtin:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (1997, p. 262)

Por surgirem na esfera prosaica de comunicação e também por sua heterogeneidade, os gêneros englobam discursos variados, desde os diálogos comuns do cotidiano, até as enunciações da vida pública, artística, científica, entre outras. Por isso, Bakhtin distingue-os em gêneros primários e secundários; resumidamente, os primários dizem respeito à comunicação cotidiana e os secundários correspondem a códigos mais elaborados, como os gêneros pertencentes a práticas formais de escrita.

Essa distinção é proposta pelo Círculo com o objetivo de se contrapor às ideias formalistas de criar uma ciência poética baseada intrinsecamente no material literário. Para tanto, adotam um ponto de vista literário e não-literário para descrever a diversidade dos discursos, portanto, propõem a consideração de diversos domínios para se pensar uma estética geral.

A discussão que envolve os gêneros primários e secundários originou-se também influenciada pelas ideias marxistas em voga na época, principalmente, o conceito de ideologia. Conforme Grillo (2008), para o Círculo, as produções culturais só se realizam plenamente se incorporadas pela ideologia cotidiana e aí que se encontra a grande diferença em relação aos formalistas que tomam como objeto de estudo apenas a literatura.

Nesse sentido, na reflexão bakhtiniana, a noção de gênero discursivo reporta ao funcionamento da língua em práticas comunicativas, reais e concretas, construídas por sujeitos que interagem nas esferas das relações humanas e da comunicação. É, no interior dessas esferas, correspondentes às instâncias públicas e privadas do uso da linguagem, que se elaboram os gêneros discursivos, para

responderem às necessidades interlocutivas dos sujeitos que nelas se inter-relacionam e é o aspecto estável de um gênero que torna possível sua apropriação. Na esfera didático-pedagógica essa questão se torna ainda mais complexa, uma vez que o sujeito perde o direito à escolha do gênero, conforme Bakhtin (1997, p.301):

Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros, etc. Depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado.

Os gêneros discursivos, sendo assim, são marcados por condições históricas e ideológicas e pelas finalidades de cada esfera, por isso, produzem possibilidade de dizer em cada esfera. O ambiente escolar, nosso foco neste espaço, é marcado por valores que definem a prática dos gêneros, que embora tenham sido adotados em documentos como os PCNs, são atualizados de diversas formas, como apontado por Schneuwly e Dolz (1999) e Geraldi (2010, 2011).

Na escola, o aluno adapta-se e ajusta-se ao gênero, entretanto, a um gênero pré-estabelecido. Apoiando-nos em Schneuwly e Dolz (1999), pensamos que o gênero, na escola, sofre um desdobramento e é descolado de sua função comunicativa – um pressuposto bakhtiniano – e passa a ser objeto de ensino e aprendizagem:

Na sua missão de ensinar os alunos a escrever, a ler e a falar, a escola, forçosamente, sempre trabalhou com os gêneros, pois toda forma de comunicação, portanto também aquela centrada na aprendizagem, cristaliza-se em formas de linguagem específicas. A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um desdobramento que se opera, em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas, ao mesmo tempo, objeto de ensino/aprendizagem. O aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do como se, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que ela é instaurada com fins de aprendizagem. (1999, p.6)

A partir desse desdobramento, a comunicação (eixo central dos gêneros discursivos) é praticamente esquecida e o gênero torna-se uma “pura forma linguística cujo objetivo é seu domínio” (1999, p.8), dessa forma, os gêneros transformam-se de práticas naturais de comunicação humana para “produtos

culturais da escola” (op. cit), cujo objetivo principal é avaliar sistematicamente as produções escritas dos alunos. Os autores ainda complementam:

Pelo fato de que o gênero funciona num outro lugar social, diferente daquele em que foi originado, ele sofre, forçosamente, uma transformação. Ele não tem mais o mesmo sentido; ele é, principalmente, sempre — nós acabamos de dizê-lo — gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar. (SCHNEUWLY E DOLZ, 1999, p.9)

Desse modo, os autores defendem que todo gênero inserido na esfera de ensino-aprendizagem deve ser denominado gênero escolar, uma vez que é descolado de sua origem e torna-se um objeto de aprendizagem. Afirmção que remonta às ideias de Geraldi (2011), já discutidas acima, ao tratar da artificialidade do ensino de textos na escola.

Ideia também assegurada por outros autores, como Cardoso (2000, p.67)):

Ocorre que, na escola, o gênero adquire um duplo caráter: ser instrumento de comunicação e ser objeto de ensino sistemático. Essa particularidade faz com que as práticas de linguagem sejam, em alguma medida, fictícias, descoladas das situações comunicativas comuns do dia a dia. (...) Apesar de originados da tradição retórica, foram distanciados do seu quadro de origem, ganhando uma aparência autônoma de modos de apresentação da realidade tal e qual, transformando-se, portanto, em produtos escolares. Assim, a escola cria sua própria norma textual, os gêneros escolares, para os quais, diferentemente de qualquer escrita extra-escolar, não há referências textuais exteriores.

Assim, o gênero escolar tem seu funcionamento regido por condições diferentes daquelas que regem o funcionamento dos gêneros nas esferas sociais de uso da linguagem. Assim, a artificialidade acompanhará o aluno em sua trajetória no que se relaciona às atividades de escrita. De acordo com Bakhtin:

A época, o meio social, o micromundo - o da família, dos amigos e conhecidos, dos colegas - que vê o homem crescer e viver, sempre possui seus enunciados que servem de norma, dão o tom; são obras científicas, literárias, ideológicas, nas quais as pessoas se apoiam e às quais se referem, que são citadas, imitadas, servem de inspiração. (1997, p.313)

Na esfera escolar, os “enunciados que servem de norma” são vários: o discurso da professora, dos gestores escolares, do material didático, dos textos motivadores de certa atividade solicitada, entre outros. Bakhtin (1997) ainda

complementa “ao falar, sempre levo em conta o fundo perceptível da percepção do meu destinatário [...]”, sendo assim, o aluno responde a essas instâncias e escreve, geralmente, o que dele é esperado.

Não é nosso papel aqui atribuir juízos de valor relacionados às práticas escolares, nem propor soluções, apenas discutir a transposição de práticas de escrita para dentro do espaço escolar. A escola, geralmente, centra-se mais na materialidade linguística do que é produzido — na dimensão linguístico-textual, na forma — do que no seu caráter discursivo. Talvez seja por isso que mais se fale na escola em tipos textuais do que em gêneros discursivos, uma vez que a escola frequentemente divide os textos em tipologias do narrar, descrever, argumentar, etc.

Em nossa abordagem durante o ano de 2014, bem como no material utilizado, os textos não foram divididos em tipologias. Porém, devemos lembrar que a dissertação, principalmente, é um gênero escolar/acadêmico, que não é utilizado em outras esferas e que foi escrito em um ambiente controlado. Não só a dissertação, como os outros gêneros, estão submetidos a essa artificialidade tratada anteriormente.

Ora, se os gêneros, entendidos nessa concepção bakhtiniana, constituem-se como enunciados relativamente estáveis que se dão em um determinado espaço e tempo, dialogam com os discursos já ditos e também com um porvir, um fator de instabilidade, eles são, conforme Grecco e Mendonça (2014), portanto, produções marcadas pelo jogo entre estabilidade e instabilidade característico entre sujeitos. Sujeitos únicos, que dialogam em momentos únicos.

Na escola, entretanto, essa dinâmica muda, uma vez que se exige do aluno e do gênero certas características impostas pelo professor, pelo material, etc. Quando pensamos nessas características do gênero dissertativo (não só ele, mas principalmente), como cobrado pelo vestibular, pensamos em um texto impessoal, com uma certa forma específica e com argumentos coerentes e coesos que demonstrem autonomia por parte do escrevente.

Pensando nisso, nosso objetivo neste trabalho é pensar: como o aluno, num determinado gênero imposto, com cobranças em relação à forma e ao conteúdo do gênero impostos pela professora, com atividades do material didático a cumprir consegue argumentar a favor de um estilo e/ou autoria? Nosso escopo é a polêmica aberta ou palavra-contra, isto é, observaremos esses movimentos quando houver claramente um embate com o discurso da alteridade. Isso é o que observaremos

nas análises que seguem após a explicitação do contexto de produção, explicado na próxima seção.

## 2.METODOLOGIA

### 2.1 O histórico da pesquisa

Como já mencionado anteriormente, esta pesquisa foi motivada, prioritariamente, por observações feitas pela pesquisadora em sala de aula<sup>8</sup>. Observou-se que, durante a produção de textos, a maioria dos alunos – independentemente da faixa-etária – parecem apenas reproduzir argumentos explicitados pelo professor ou pelos textos motivadores lidos em sala. Sabemos que o aproveitamento das ideias discutidas em sala de aula é esperado nos textos produzidos, porém a paráfrase ou simples cópia foi fortemente observada nas produções discentes, inclusive de alunos mais velhos (do Ensino Médio), o que motivou a procura por novas práticas de ensino/ aprendizagem que envolvam a produção textual.

Para tanto, elaborou-se uma primeira versão do projeto, que consistia em adaptar o modelo de debate-crítico, proposto pelo chileno Claudio Fuentes (2011) e trazido para o Brasil pela professora doutora Selma Leitão (2011), que adaptou esse modelo de debate para a sala de aula de Ensino Superior com foco no pensamento crítico, visto que a pesquisadora é da área da Psicologia. Nosso objetivo, entretanto, era adaptá-lo para uma faixa-etária menor e com foco na escrita, a fim de aprimorar a argumentação dos alunos do Ensino médio. Em princípio, teríamos acesso a esses dados como professora de uma dessas turmas, mas no momento das atribuições de aulas/séries outra turma nos foi atribuída.

Diante disso, uma segunda versão do projeto foi elaborada e colocada em prática no ano de 2013. Tratava-se de propor discussões críticas sobre temas da gramática normativa para alunos do sexto e sétimo anos do Ensino Fundamental II. Na primeira intervenção, propôs-se que os alunos dividissem palavras pré-definidas em dois grupos, a fim de se colocar em discussão as definições de substantivo

---

<sup>8</sup> A pesquisadora leciona as disciplinas de Gramática e Redação no Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

concreto e abstrato. Os resultados foram animadores, os alunos realmente discutiram com empenho, mas a ideia era analisar a argumentação escrita, principalmente para dar continuidade a trabalhos anteriores, como o do mestrado, e observamos que, durante a “passagem” do oral para o escrito, muito foi perdido, por isso, decidimos passar a gravar e transcrever as discussões suscitadas durante o período. Todavia, infelizmente, a pesquisadora perdeu o contato com essas turmas, por decisão da direção da escola e não obteve êxito em encontrar outros profissionais que aceitassem essas intervenções em sala de aula.

A terceira versão do projeto era uma união das duas experiências anteriores. O objetivo consistia em, por meio de intervenções utilizando narrativas e o debate crítico, melhorar qualitativamente a argumentação nos textos dissertativos de adolescentes do nono ano do Ensino Fundamental – entre 13 e 14 anos. Desse modo, usaríamos contos de mistério para provocar a tríade argumentativa - argumento, contra-argumento e resposta – para as possíveis continuações da história e, após alguns ciclos de leitura, realizaríamos os debates. Concomitantemente às intervenções e debates, os alunos estariam produzindo textos dissertativo-argumentativos com temas diversos, os quais seriam analisados, posteriormente, em relação à qualidade da argumentação, tanto discursiva, quanto linguisticamente. Entretanto, mais uma vez, o projeto teve de ser modificado porque uma professora de outra disciplina havia trabalhado o semestre anterior inteiro com narrativas de terror e mistério e, por isso, os alunos se recusaram a trabalhar com esses gêneros novamente (embora propuséssemos outras histórias). A seguir, antes de explicarmos o contexto e o modo como foram recolhidos os dados que serviram de base para as nossas análises nesta tese, julgamos importante trazer à discussão algumas questões tais como o material didático, a instituição de ensino em que foi realizada a coleta, ente outras, que implicaram escolhas pedagógicas por parte do professor-pesquisador na realização do projeto.

## *2.2 PCNs, Material didático, Vestibular, pais e Instituição de ensino*

Além de um olhar linguístico-discursivo, este trabalho, como dissemos, envolve questões de ensino e aprendizagem, uma vez que se insere na esfera

pedagógica e envolve um professor-pesquisador que participa do processo em que os textos analisados foram produzidos.

Olhando para essa esfera pedagógica, consoante a Faraco (2009), podemos dizer que ensinar a escrever no Brasil não é tarefa fácil, dadas as tentativas que apresentaremos aqui e, pensando em uma perspectiva muito maior, devido às circunstâncias históricas:

Basta lembrar que durante nossos primeiros trezentos anos, foi proibida aqui a impressão e a livre circulação de livros [...] Acrescente-se a isso o fato de que fomos, no período colonial, no imperial e em boa parte do republicado, um país de analfabetos. Ainda hoje, entrando no séc. XXI, temos, na mais generosa das estatísticas, perto de 12% de analfabetos na população de 15 a 60 anos. E isso sem contabilizar os analfabetos funcionais. (FARACO, 2009, p.11)

A partir da reflexão de Faraco fica claro que a democratização do acesso à leitura e escrita é recente, por isso, o ensinar a escrever também carrega falhas até os dias atuais.

O autor (2009, p.11) continua dizendo que nossa cultura escolar pouco fez para sanar o problema da escrita, segundo ele: “O máximo que a pedagogia tradicional conseguiu foi criar o famigerado gênero “redação escolar”, cuja característica principal é, dado um tema no vazio, escrever para ninguém ler. Mero exercício de preenchimento de umas tantas linhas”. Completa, ainda, afirmando que muitas vezes a “redação” era pedida como um meio de castigar uma turma indisciplinada, preencher o tempo da aula com um “tema livre”. O castigo finalizava com a correção, feita com caneta vermelha, baseada quase que inteiramente em desvios da norma padrão. Essas constatações feitas por Faraco parecem ultrapassadas, porém ainda continuam acontecendo em algumas salas de aula ou acontecem de forma pouco diferente. Entretanto, a partir da década de 1990, com os PCNs algumas mudanças são propostas a fim de aperfeiçoar as práticas citadas.

O professor-pesquisador tem nos PCNs sua primeira coerção de trabalho, uma vez que se via – como sujeito em construção – obrigado a segui-lo indiscriminadamente na época da coleta de dados do trabalho. Logo, pautou seu trabalho justificando-se a partir do documento, como se pode observar adiante.

Os PCN's para o Ensino Fundamental apresentam como um dos objetivos gerais: “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar

decisões coletivas” (BRASIL, 1997, p. 5). Posicionar-se de modo crítico é um dos requisitos para uma vida cidadã em sociedade e, para o que mais nos interessa desenvolver neste contexto, a argumentação em suas produções escritas. Colocam, ainda, como essencial que durante os anos de Ensino Fundamental “cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações” (BRASIL, 1997, p.21).

Reiteramos, portanto, que assumir a palavra é saber escolher, entre inúmeros argumentos, o que o sujeito achar mais relevante dentre outros. E acrescenta-se:

Quer dizer: quando se interage verbalmente com alguém, o discurso se organiza a partir dos conhecimentos que se acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que se supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que se tem, da posição social e hierárquica que se ocupa em relação a ele e vice-versa. Isso tudo pode determinar as escolhas que serão feitas com relação ao gênero no qual o discurso se realizará, à seleção de procedimentos de estruturação e, também, à seleção de recursos linguísticos. É evidente que, num processo de interlocução, isso nem sempre ocorre de forma deliberada ou de maneira a antecipar-se ao discurso propriamente. Em geral, é durante o processo de produção que essas escolhas são feitas, nem sempre (e nem todas) de maneira consciente. (BRASIL, 1997, p.22)

Acrescenta-se à preocupação com os Parâmetros, o atendimento ao material utilizado pela escola em que os procedimentos foram feitos. No material do nono ano do Ensino Fundamental, o gênero dissertativo-argumentativo é central, em relação à competência escrita, e o foco deve ser na dissertação escolar<sup>9</sup>.

Além desses fatores, outra preocupação externa se coloca: a pressão para a aprovação nos vestibulares. Parece demasiado precoce se falar neste exame no nono ano do Ensino Fundamental, porém, a escola tratada aqui tem como alicerce pedagógico e de marketing, a aprovação em grandes vestibulares, logo, os alunos são preparados para tal desde muito cedo. Neste contexto, a dissertação – gênero mais adotado nesse tipo de exame – é sempre cobrada e utilizada como uma vitrine do bom desempenho escolar dos mesmos.

Na redação do Exame Nacional do Ensino Médio, por exemplo, para que o candidato alcance nota máxima nas Competências 2 e 3 da grade de correção, é

---

<sup>9</sup> Mais detalhes no anexo 1.

preciso que ele “demonstre repertório sociocultural produtivo” (BRASIL, 2012, p.17) e “configure autoria” (BRASIL, 2012, p. 19). Na prática, isso quer dizer que o aluno deve conseguir mobilizar argumentos de diversas áreas do conhecimento de modo eficaz no texto, de modo autoral. Acreditamos que, quanto mais desenvolvida sua capacidade argumentativa, mais próximo a essa “autoria” esperada pelo Enem ele se encontra.

### *2.3 A situação redacional*

A fim de aprofundar a noção de argumento/argumentação dos alunos e com o propósito de melhorar suas produções escritas, durante o ano letivo de 2014, foram propostas discussões críticas acerca de determinados temas, para então, propor-se a escrita dos textos em sala de aula.

Inicialmente, o objetivo era que, além das discussões em sala, os debates fossem sistematizados e realizados com maior frequência. Porém, no contexto da sala de aula, essa estratégia tornou-se impraticável devido a diversos fatores. O primeiro fator foi a pressão para o cumprimento do material apostilado da escola (particular, do interior paulista): pais e alunos fazem a exigência da apostila totalmente respondida e corrigida em sala, por isso, o cronograma torna-se apertado e fica complicado propor atividades extra. Em segundo lugar, houve problemas técnicos em relação à filmagem da sala de aula, principalmente por conta da sala que era grande, com muitos indivíduos e o microfone e a câmera não conseguiam captar o som de modo audível para transcrição. Por fim, ocorreram também “boicotes” por parte dos alunos, desligando a câmera, virando-a ou simplesmente não se preparando adequadamente para as atividades. Assim, de duas salas disponíveis para a pesquisa, colheu-se dados de apenas uma.

Desse modo, só nos foi possível realizar dois debates críticos durante o ano letivo, um sobre maioria penal e outro sobre as cotas nas universidades. Logo, foi necessário propor discussões críticas, ou seja, durante a discussão dos temas, a professora procurou fazer perguntas e questionamentos que suscitasse contra-argumentos por parte dos alunos, para haver o confronto e a possível reformulação.

No ano letivo de 2014, portanto, cerca de 25 alunos fizeram as atividades propostas pela professora-pesquisadora nas aulas de produção de texto que

aconteciam uma vez por semana. Eram alunos do nono ano do Ensino Fundamental II, tinham entre 13 e 15 anos e estudavam em uma escola particular em uma cidade de aproximadamente 100 mil habitantes no interior de São Paulo. Como já explicitado, a escola segue um material apostilado de um grande conglomerado educacional. Veremos, agora, como as atividades aconteceram e que material foi utilizado.

#### *2.4 As atividades propostas e o material utilizado*

Dentro de uma perspectiva dialógico-discursiva, o contexto tem um papel central na interpretação dos dados. No nosso caso, os textos lidos em sala exercem uma função crucial, por isso, descrevemos os textos a partir de agora.

##### 2.4.1 O material didático

Antes de qualquer análise, é importante fazermos uma breve análise do ensino dos gêneros dissertativo-argumentativos, principalmente da dissertação escolar, nesta sala de aula. No Brasil, a maioria dos vestibulares exige a dissertação como gênero para a avaliação dos candidatos. Em virtude disso, durante os anos finais do Ensino Fundamental e médio, o gênero<sup>10</sup> mais trabalhado é a dissertação. No caso desta pesquisa, os alunos do nono ano trabalharam com dois materiais: o material apostilado da escola e materiais trazidos pela professora.

As atividades propostas basearam-se no material apostilado dos alunos, que consistia em quatro volumes. O volume do primeiro bimestre resumia-se à dissertação. A aula 1 desta apostila adotada pela escola começa com a leitura de um texto dissertativo sobre a participação do aluno em sala de aula e depois apresenta-se a primeira pergunta: “1. Você acabou de ler um texto dissertativo. No texto dissertativo: a) narram-se fatos; b) descrevem-se seres; c) discute-se uma ideia.” (Caderno do Aluno – Português 9º ano – s/a, p.1). O objetivo da primeira

---

<sup>10</sup> Pensando no conceito de gênero escolar visto anteriormente

pergunta provavelmente seria estabelecer a diferença entre as três grandes tipologias textuais: narrar, descrever e dissertar. Depois, seguem perguntas sobre o título, o tema da dissertação e questões sobre interpretação de modo geral.

Achamos importante destacar aqui a preocupação com o aspecto formal da dissertação, como se verifica nas questões 8, 9 e 11 respectivamente:

- “Em que parágrafo é apresentada a síntese dos argumentos usados para defender a ideia central do texto?”; [...]
- “Você conclui que costumamos apresentar no primeiro parágrafo desse tipo de texto dissertativo a) o título. b) o tema. c) os argumentos resumidos. d) o título e o tema. e) o tema e os argumentos resumidos” [...]
- [...] “No último parágrafo, a) acrescenta-se um novo argumento para defender a ideia. b) reafirma-se o que foi desenvolvido ao longo do texto e faz-se um comentário final. c) faz-se um comentário que introduz uma ideia contrária a tudo o que foi afirmado ao longo do texto”. (sem autor, p.2).

Nota-se com muita recorrência a preocupação formal em relação a esse gênero, tanto em materiais didáticos, quanto em cursos específicos para redação. Tal postura, provavelmente, é reforçada pela demanda dos vestibulares em suas grades de correção que, muitas vezes, reservam parte da nota exclusivamente à estrutura dissertativa.

Neste material, também é interessante ressaltarmos a definição de argumento: “Para defender uma ideia, é preciso apresentar argumentos, ou seja, é necessário apresentar as razões que justificam aquilo que afirmamos. Os argumentos são as respostas à pergunta ‘Por quê?’” (autor desconhecido, p.2). Consoante a essa definição, existe a disponibilizada pelo Exame Nacional do Ensino Médio: “ARGUMENTOS – É a justificativa para convencer o leitor a concordar com a tese defendida. Cada argumento deve responder à pergunta ‘Por quê?’ em relação à tese defendida”. (BRASIL, 2012). As definições acima vão ao encontro do que acreditamos ser, baseando-nos em Leitão e Almeida (2000), a argumentação mínima, na qual apenas a justificativa se faz presente.

A argumentação, para as autoras, deve ser tomada em um aspecto mais amplo:

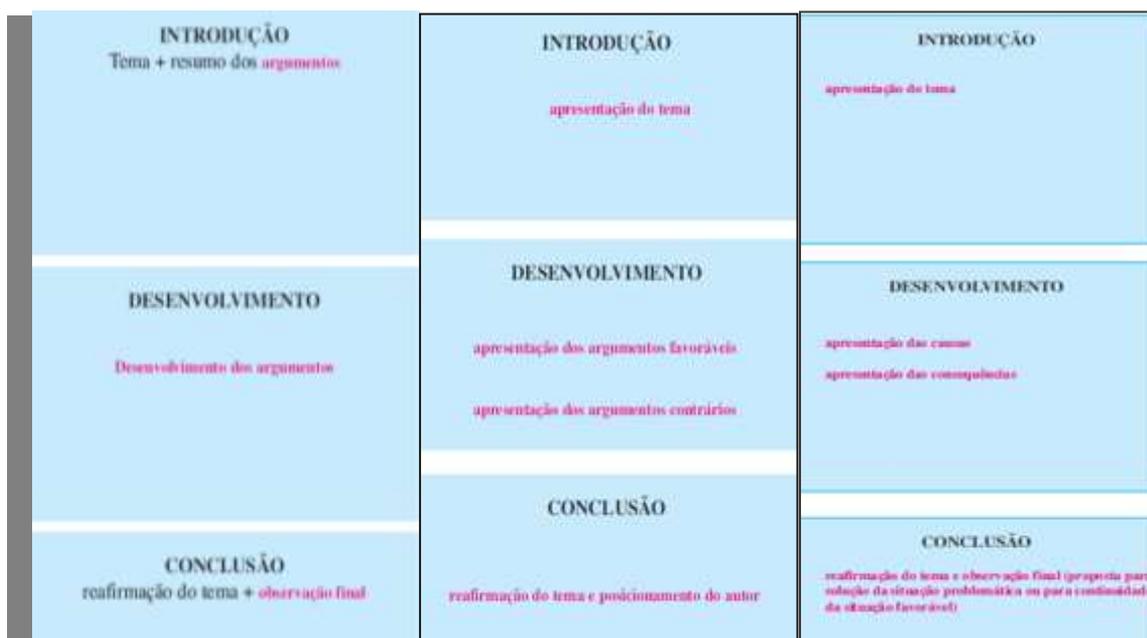
a argumentação se define como um espaço de negociação no qual argumentos apresentados estão sujeitos a contestação e podem, em consequência disto, ser expandidos, retirados pelos seus proponentes ou ainda transformados em aspectos cruciais (LEITÃO e ALMEIDA, 2000, p. 352)

Logo, o argumento é um elemento dessa ação dialógica e dialética que é argumentar.

Após essa primeira aula sobre dissertação, o material adotado pela escola apresenta, durante todo o primeiro bimestre, modelos de “como argumentar”, como causa e consequência, argumentação favorável e contra-argumentação (desfavorável), comparação e retrospectiva histórica.

No primeiro módulo, como já mencionado, havia perguntas sobre a diferença entre título e tema da dissertação e outras afirmações, como: a introdução é formada por apresentação do tema e resumo dos argumentos; nos parágrafos centrais (do segundo ao penúltimo), que chamamos desenvolvimento, apresenta-se o desenvolvimento dos argumentos; e no último parágrafo, a reafirmação do tema e um comentário final.

Os seguintes módulos têm como foco a estrutura do texto dissertativo, apresentando certas formas, como as que seguem nas imagens. Percebemos nas ilustrações abaixo que a dissertação é entendida, pelo material, como forma, modelos a serem seguidos. Em nenhum momento do material, há a discussão de um tema que possa suscitar argumentação ou a discussão do que seria um argumento.



Na aula anterior, você analisou uma nova estrutura de dissertação na qual se faz uma retrospectiva histórica. Alguns assuntos podem ser analisados levando-se em conta a passagem do tempo. Pode-se confrontar duas épocas ou mais para mostrar as mudanças que se efetuaram no tempo. No texto analisado, foram confrontadas quatro épocas.

Para fixar a estrutura, preencha o quadro com este modelo de dissertação. Lembre-se de que o desenvolvimento pode ser constituído por tantos parágrafos quantas forem as épocas analisadas.

**INTRODUÇÃO**  
apresentação do tema

**DESENVOLVIMENTO**  
retrospectiva histórica

**INTRODUÇÃO**  
apresentação do tema

**DESENVOLVIMENTO**  
análise comparativa

**CONCLUSÃO**  
reafirmação do tema e observação final

**CONCLUSÃO**  
reafirmação do tema e observação final

2. Geralmente, para redigir um texto dissertativo a partir de uma perspectiva temporal, é preciso pesquisar o tema. Assim, recorreremos, para obter as informações, a livros, enciclopédias, jornais e também a pessoas que vivenciaram o fato na época abordada. Analise os temas seguintes e indique
- I) quais as épocas que poderiam ser selecionadas para a retrospectiva histórica;
  - II) que fatos, relacionados a cada uma dessas épocas e relativos ao tema, são de seu conhecimento;
  - III) quais fontes você poderia consultar para obter mais informações.

Como tarefa de casa, você irá escolher um desses temas e pesquisar sobre ele. Na aula 20 você irá redigir um texto dissertativo com as informações

(Caderno do aluno, autor desconhecido, p. 15, 23, 37, 42 e 57, respectivamente)

O livro didático<sup>11</sup> utilizado como apoio pela professora<sup>12</sup> também segue a mesma linha. Entretanto, além dos modelos de argumentos, apresenta também modelos para a introdução (declaração inicial, interrogação, citação e roteiro) e a conclusão (síntese, proposta e agregação) da dissertação escolar, que a professora trouxe em forma de slides, como podemos notar, novamente, abordando a forma da dissertação. Nos slides de introdução, foram apresentados tipos de parágrafo inicial com citação, definição do tema, enumeração de ideias, trajetória história e sequência de perguntas. Já no slide de conclusão, apresentou exemplos de

<sup>11</sup> Nosso objetivo não é o de fazer uma análise do material didático com vistas a sua modificação, trata-se, antes, de descrevê-lo a fim de melhor discutir os textos que serão produzidos pelos alunos, esses, sim, nosso objeto de análise.

<sup>12</sup> CEREJA, W. R. & MAGALHÃES, T.C. Conecte: texto e interação. São Paulo: Saraiva, 2011.

conclusão que fazem retomada da tese, retomada dos argumentos e com proposta de atuação social, ou seja, ações que possam reduzir o problema.

Já no segundo bimestre, o material propõe um trabalho com poesia. Novamente, a abordagem é feita em relação à forma. Há quatro módulos destinados à rima e a figuras de linguagem relacionadas ao som e outros quatro módulos que se referem à métrica. Além disso, a apostila propõe vários exercícios de elaboração de rimas, versos e estrofes de acordo com o tipo de recurso formal aprendido.

Posteriormente, no terceiro bimestre, o material propõe um trabalho com “dialetos”. Ressaltamos aqui que o termo “dialetos” empregado na apostila é utilizado para se referir à variação linguística e propõe-se trabalhar, de modo geral, as variações regionais, de época, de registro formal ou informal, bem como as relacionadas à idade, profissão e contexto de produção. Em relação à produção textual, foram propostos vários exercícios de interpretação de texto e a escrita de diálogos que demonstrassem as variações.

Por fim, no quarto bimestre, o material propunha a confecção de um livro composto por texto instrucional, reportagem, poesia e crônica. Essa proposta foi mudada pela professora, pois a professor anterior confeccionava esse livro com os alunos durante todo o Ensino Fundamental II, assim, eles já haviam participado algumas vezes do modelo. Por isso, optou-se pela elaboração de uma revista. Assim, os alunos deveriam escrever uma reportagem, uma entrevista, uma notícia, um horóscopo, uma receita e um anúncio de classificado.

Além da apostila fornecida pela escola, a professora trazia materiais extra para serem trabalhados, geralmente, coletâneas com textos motivadores para a escrita, como feito nos vestibulares, os quais serão explicitados a seguir.

#### *2.4.2 As propostas solicitadas*

Foram produzidas nesse ano, de acordo com a data e gênero textual:

- 1) Março: Uma dissertação com o tema “Como conter a fome no mundo”, proposto pela Universidade Federal de Uberlândia no vestibular de 2010.  
Como se vê a seguir:

**Quadro 1: Textos utilizados em sala (UFU)**

A idéia de um mundo famélico, à beira do colapso, assombra a humanidade desde que o economista e demógrafo inglês Thomas Malthus (1766-1834) previu, no século XVIII, que no futuro não haveria comida em quantidade suficiente para todos. Sua teoria não se confirmou, mas volta e meia assusta. Foi quase em uníssono que, nas últimas semanas, os principais organismos internacionais – a Organização das Nações Unidas (ONU), o Banco Mundial (Bird) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) – chamaram atenção para a gravidade dos problemas decorrentes da alta dos alimentos. No último ano, os preços subiram 57%. Isso em média, porque o trigo, por exemplo, subiu 130%. Para as pessoas que vivem no limiar da miséria, pode significar a fome. O Banco Mundial previu que 100 milhões de pessoas poderão submergir na linha que separa a pobreza da miséria absoluta devido ao encarecimento da comida. O ponto central, como registrou a revista inglesa *The Economist*, é que os alimentos alcançaram um novo patamar de preços, o mais alto dos últimos trinta anos. Eles podem baratear um pouco, mas não voltarão aos níveis do fim dos anos 70. O mundo está migrando para uma nova realidade, e a transição está sendo mais longa e difícil do que se previu. O problema tornou-se crítico agora porque vários fatores adversos ocorreram simultaneamente e afetaram a produção. Os estoques reguladores entraram então no nível mais baixo das últimas três décadas. Entre as diversas causas, a mais importante é que o mundo está comendo mais. O aumento da demanda se deu principalmente na China, na Índia e no Brasil, as economias emergentes que lideram o movimento de alta no padrão de consumo de suas populações. Juntos, os três países têm mais de um terço dos habitantes do planeta. Uma mudança de padrão de consumo é suficiente, portanto, para uma alteração significativa na economia global. No ano passado, a China expandiu seu produto interno bruto (a soma das riquezas produzidas no país) em 11,4%. A Índia cresceu 9,6%. Não foi só isso. Além de comer mais, a população desses países está se tornando mais urbana. Ou seja, deixou de produzir o próprio alimento para comprá-lo no supermercado, o que torna necessário que se produza mais comida em larga escala para atender às cidades. FRANÇA, Ronaldo. Veja, 23 de abril de 2008.

A crise mundial na produção de alimentos foi chamada pela ONU de “tsunami silencioso”. No Brasil, ocorre todos os dias outro desastre, também silencioso: o desperdício. Segundo estimativa da Embrapa (Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária), uma família de classe média joga fora, em média, 182,5 quilos de comida por ano, o suficiente para alimentar uma criança por seis meses. Um hipermercado pode desperdiçar, por mês, até 2.000 kg de alimentos bons para o consumo, mas não para a venda. Em 2007, 24 mil toneladas de material orgânico (partes de hortaliças ou comida considerada imprópria ao consumo) foram descartados na Ceagesp. O ciclo de desperdício segue nas feiras-livres, onde a perda estimada, em São Paulo, é de mil quilos por dia. Mas boa parte do desperdício no país não pode ser impedida por consumidores ou comerciantes. Estudo do IBGE estima que 8,7% da produção de grãos é perdida ao longo da cadeia produtiva, por conta das más condições de transporte e armazenamento. A pesquisa também aponta que 4,7% dos grãos são perdidos ainda na plantação, por conta de problemas climáticos. No total, são 10 milhões de toneladas/ano desperdiçadas antes mesmo de chegar aos pontos-de-venda. “O número é alto, considerando que os grãos têm maior durabilidade. A perda de frutas e hortaliças deve ser ainda maior”, diz Júlio Perruso, 40, gerente de análise e planejamento do IBGE. Cyrus Afshar. Folha de S. Paulo, 31 de maio de 2008.

Produza seu texto respondendo à pergunta: Como conter a fome no mundo?

Os alunos leram juntamente com a professora os textos motivadores, os quais se encontravam projetados em um telão na sala de aula. Durante a discussão desse tema, a professora introduziu a discussão crítica, dizendo que argumento é um ponto de vista que deve ser justificado, mas que para elaborarmos um ponto de vista é necessário considerar os contra-argumentos relacionados a esse posicionamento para, então, reformular (ou não) esse ponto de vista. Assim, durante a discussão, alguns alunos levantaram a questão do desperdício de comida e da obesidade. Já em relação à estrutura, realçou-se que um texto dissertativo é objetivo, sem uso da primeira pessoa, e que deve defender uma tese de modo coerente. Além disso, foi ressaltado que também apresenta uma introdução (com apresentação do tema e da tese), desenvolvimento e conclusão (com a retomada das informações principais). Após essa discussão, a professora pediu que os alunos escrevessem a dissertação na sala de aula.

- 2) Abril: neste mês, os alunos escreveram uma dissertação com o tema que versava sobre o descarte incorreto do lixo. Como atividade, leram e corrigiram dois exemplos de texto, que contêm falhas propositais, e analisaram a coletânea. Na apostila, seguiram vendo modelos estruturais, como já apresentado. As atividades propostas estão elencadas abaixo:

**Quadro 2: textos utilizados em sala de aula (lixo)**

Lixo: questão de cidadania e responsabilidade social

A excessiva produção de lixo continua sendo um grave problema vivido por nossa sociedade e sua tradição consumista. São toneladas de restos de plásticos, papéis, vidros, detritos orgânicos e uma infinidade de materiais que saem de nossas casas, lojas e fábricas todos os dias. O cidadão que fabrica esse lixo diário e que, muitas vezes, não o separa nem o encaminha para postos de coleta, sabe onde será despejado? Conhece a realidade dos catadores de lixo, pessoas que vivem do desperdício dos outros? Alguns documentários, como Estamira (2004) e Lixo Extraordinário, que concorreu ao Oscar em 2011, revelam, além da miséria em que vivem essas comunidades, sua força e

dignidade dos sobreviventes. A questão que se coloca, com urgência, é buscar alternativas para lidar com o lixo e com todo o sistema que se construiu a partir dele. Na sua opinião, qual é a responsabilidade do cidadão diante desse cenário social?

**ELABORE UMA DISSERTAÇÃO CONSIDERANDO AS IDEIAS A SEGUIR:**

A destinação do lixo coletado nas grandes cidades tem-se tornado um problema no que diz respeito ao impacto ambiental.

Um a cada quatro sacos de lixo vai para local impróprio

*Problema ambiental com resíduos ainda é crônico no Estado mais rico do país. Dados são de associação de empresas coletoras de lixo; agência estatal paulista vê avanço na destinação dos detritos.*

Enquanto as discussões mais avançadas sobre a destinação do lixo se concentram na reciclagem, São Paulo, o Estado mais rico do país, ainda é obrigado a lidar com um problema bem mais arcaico: os lixões a céu aberto. De cada quatro sacos de lixo residencial coletados pelos serviços oficiais, um vai parar em local inadequado, segundo dados da Abrelpe (Associação Brasileira de Empresas de Limpeza Pública e Resíduos Especiais). Além dos lixões, vários aterros precários espalhados pelo Estado contaminam o ambiente e são fonte de risco à saúde da população. São 11.800 toneladas de resíduos ao dia que não recebem o tratamento devido, diz o estudo da associação. O valor representa 24,9% das 49.323 toneladas coletadas todos os dias nas residências.

"Existem problemas graves inclusive na Grande São Paulo", afirma Carlos Silva, diretor-executivo da instituição, que reúne várias empresas do setor de limpeza.

[\[Folha de S. Paulo\]](#)

**Observações**

**Seu texto deve ser escrito na norma culta da língua portuguesa; Deve ter uma estrutura dissertativa-argumentativa; Não deve estar redigido sob a forma de poema (versos) ou narração; A redação deve ter no mínimo 15 e no máximo 30 linhas escritas; Não deixe de dar um título à sua redação.**

**MODELO 1**

**Lixo, Cidadania e Responsabilidade Social**

Todos os dias, toneladas de lixo são produzidas e despejadas em postos de coleta, mas cerca de 25% desse entulho acaba indo para locais impróprios como lixões a céu aberto, fomentando problemas sociais e ambientais, e tornando inviável a longo prazo o estilo de vida consumista adotado pela maior parte da

sociedade.

O problema existe e é dos mais graves. O lixo é uma questão de cidadania e responsabilidade social, mas a maioria dos cidadãos, ao ser perguntada sobre o destino final, processamento e impactos do lixo no meio ambiente, seria finalmente forçada a admitir que pouco sabe sobre essas questões cruciais.

O que se sabe hoje é como consumir intensamente, ação esta que resulta inevitavelmente em lixo. Esse entulho diário precisa invariavelmente seguir um ciclo eficaz de coleta adequada, reciclagem e processamento para que não apenas nós como também as futuras gerações possam apreciar os confortos propiciados pela tecnologia. Apenas a educação ambiente séria nas escolas e nas ruas voltada à noção de responsabilidade social e a um conhecimento mais palpável sobre os destinos do lixo, aliada a canais de denúncia, aplicações efetivas de multas e outras penalidades para crimes ambientais, pode ajudar a melhorar o quadro atual.

Tudo isso contribui não apenas para vivermos o estilo de vida tão sonhado mas principalmente para estarmos presentes em sociedade como cidadãos plenamente conscientes de suas ações e responsáveis social e ambientalmente.

## **MODELO 2**

### **O Fim do Lixo**

Muito se fala sobre crescimento sustentável, [que] parece ser o assunto nas agendas políticas internacionais. Contudo, devido ao modelo de sociedade capitalista implantado, poucas ações efetivas estão sendo tomadas [para desenvolvê-lo]. Medidas simples, tais como a conscientização da população sobre a importância do lixo, bem como deste para a economia, devem ser implantadas.

É necessário que a população deixe de ver o lixo como simples "restos" e passe a vê-lo como fonte de recursos. Tudo deve ser reaproveitado, os recicláveis têm de retornar à indústria como matéria prima básica, preservando, assim, os escassos recursos naturais. O lixo orgânico pode ser uma excelente fonte de adubo ou gerador de gás a ser utilizado em processos fabris. Dessa forma diminuiria o impacto ambiental causado por esses resíduos.

Outro aspecto importante é resgatar as pessoas que hoje sobrevivem dos "lixões" e devolve-las a dignidade. Inserindo-as na e para a economia, valorizando um trabalho, separa [separar] e classificar o lixo, o qual deverá ser feito para benefício de todos.

Com essas simples medidas, o verdadeiro desenvolvimento sustentável

começaria a ser posto em prática. A exploração dos recursos naturais e o impacto ambiental reduziriam drasticamente, pois grande parte do que já foi explorado retornaria para fomentar os mercados. Pessoas que parecem estar sendo confundidas com o lixo teriam papel fundamental na sociedade, passando a exercer atividade primordial para o capitalismo modelo.

- 3) Maio: neste mês aconteceu o debate sobre as cotas nas universidades. A sala foi dividida em dois grupos: os favoráveis a essa prática e os desfavoráveis. Os alunos tiveram uma semana para pesquisarem argumentos, mas somente na hora souberam qual lado iriam defender. Só ficaram cientes da divisão no momento para que exercitassem a tríade argumento, contra-argumento e resposta. Durante o debate, cerca de metade da sala se empenhou nas discussões e levantaram bons argumentos com ponto de vista e justificativa para tal. No fim, perceberam que os dois lados tinham apresentado bons argumentos e não se chegou a um consenso, mas, de modo geral, concordaram que as cotas são necessárias com algumas ressalvas em relação a quem poderia receber esse benefício. Após o debate, os alunos escreveram um parágrafo argumentativo defendendo seu posicionamento.
- 4) Junho: neste mês, os trabalhos se desenvolveram em relação à poesia (em conformidade com o proposto pela instituição). As produções envolveram versos isolados – para fixar as rimas, um poema e uma análise relacionada às figuras de linguagem de uma música e um poema escolhido pelos próprios alunos.
- Nesta atividade, os alunos deveriam responder a algumas questões do material didático (que está abaixo) cujo foco naquele bimestre era o estudo da poesia. O material apresenta um breve texto sobre a rima – característica que já havia sido trabalhada anteriormente no próprio material – e afirma que ela pode despertar mais interesse em alguns alunos do que em outros, mas que é uma habilidade que deve ser treinada: “rimar é uma aptidão que se aprende” (sem autor, p.15).

A professora solicitou que os alunos respondessem os quatro primeiros exercícios e depois escrevessem um poema utilizando as rimas já pensadas durante o exercício ou outras que achassem mais adequadas.

Rimar é uma aptidão que se aprende.

Alguns aprendem mais depressa, em razão de inúmeras experiências que tiveram na vida (leitura de poemas, de letras de música, interesse por trocadilhos, atenção ao som das palavras...), e outros mais devagar. Nem todos querem ser poetas e escrever versos rimados. Para esses, não é preciso desenvolver a aptidão. Os que querem ser poetas e rimar os versos devem praticar muito: estar sempre atentos ao significado e som das palavras, combinar som e significado, criar rimas originais etc.

Nesta aula, você irá fazer exercícios que o ajudarão a criar rimas. É uma oportunidade de você se aproximar um pouco do trabalho dos poetas e perceber se tem interesse por esta atividade, se ela lhe dá prazer, o quanto ela é difícil para você, o quanto você terá de praticar se quiser dedicar-se à arte de escrever poemas.

É natural que suas rimas não sejam ainda tão originais e significativas como as dos poemas lidos. Afinal, você leu obras de alguns dos maiores poetas brasileiros. Apenas pense que, se você tiver interesse, com o estudo, a leitura de bons poetas, a prática e o tempo, certamente irá aprimorar a sua produção.

1. Escreva uma lista de palavras com terminações semelhantes. Quanto maior o número de palavras de sua lista, melhor. Exemplos: *bonde, conde, onde, aonde, esconde, visconde*.

---



---



---



---

2. Escolha pelo menos quatro dessas palavras e escreva linhas (como versos) posicionando-as no fim. Escreva linhas relacionadas, contando um fato, falando de um sentimento, descrevendo um objeto, defendendo uma ideia ...

Exemplo:  
*Veja onde  
 se esconde  
 do conde*

*o visconde!  
 No bonde!!*

---



---



---



---

3. Escreva dois pares de palavras com a mesma terminação que podem ser aproximadas pelo sentido. Não é preciso que as palavras sejam sinônimas.

Exemplo:  
*fraternidade – humanidade  
 benevolência – clemência*

---



---



---



---

4. Escreva uma estrofe com quatro versos, usando as palavras escolhidas nos finais dos versos.

---



---



---



---

5. Escreva dois pares de palavras com a mesma terminação e com sentidos antagônicos.

Exemplo:  
*cá – lá                      aqui – ali*

6. Escreva uma estrofe com quatro versos, usando as palavras escolhidas nos finais dos versos.

---



---



---



---

7. A função principal da propaganda é convencer o receptor. Para isso, muitas vezes ela se vale de recursos da linguagem poética para incrementar o apelo e

- 5) Julho: férias escolares.
- 6) Agosto: concomitantemente ao trabalho relacionado à variação linguística, os alunos escreveram uma dissertação sobre o papel da mulher nos dias atuais. Para isso, pesquisaram dados históricos, a pedido da professora, e os trouxeram para a sala a fim de escrever os textos. É bom lembrar que neste momento já haviam sido apresentados a todos os modelos dissertativos propostos pelo material.
- 7) Setembro: neste período, a professora começou a apresentar os gêneros que iriam compor a revista da sala. Apresentou o editorial, em primeiro lugar. Depois, a entrevista, a receita, o classificado, o horóscopo, a notícia, a resenha e a reportagem.
- 8) Outubro: aqui escreveram a última dissertação cujo tema baseou-se em uma proposta da Unesp, que discutia se o grafite é arte ou vandalismo. Para esse texto, a professora de artes trabalhou grafite com eles, ressaltando a ideia de que ele usa de cores e texturas para passar uma mensagem, diferentemente da pichação, que é monocromática e muitas vezes é um código que indica disputa de poder nas ruas. A proposta da Unesp pode ser vista a seguir:

**Quadro 4: textos utilizados em sala de aula (Proposta UNESP)**

**PROPOSIÇÃO**

Arte de rua, intervenção urbana, grafite, graffiti, pichação, lambe-lambe, são inúmeros os termos pelos quais é conhecida a atividade pictórica em muros, paredes e superfícies de prédios nas cidades do mundo inteiro. Muitas pessoas consideram tais trabalhos verdadeiros exemplos de arte plástica popular; outras afirmam que é puro vandalismo. Os autores ou escritores, por vezes, têm de dar explicações à polícia, quando flagrados desenhando ou pintando em superfícies de prédios públicos ou privados. Mas há quem os convide, tanto nas repartições públicas como nas empresas de todos os gêneros, a pintar painéis decorativos em edifícios. E não falta também quem já venha implantando cursos ou

atividades complementares para alunos do ensino fundamental e médio aprenderem a fazer grafites. Com base neste comentário e levando em consideração, se achar conveniente, os textos apresentados para as questões de números 29 a 32, bem como o trecho da entrevista que serviu de base para as questões 35 e 36, escreva uma redação de gênero dissertativo, em prosa obediente à norma culta da Língua Portuguesa, sobre o tema:

**Grafites: entre o vandalismo e a arte**

As questões de números 29 a 32 tomam por base um texto que integra uma reportagem da revista Fotografe Melhor e fragmentos de um artigo de Elisabeth Seraphim Prosser, professora e pesquisadora de História da Arte e de Metodologia da Pesquisa Científica da Escola de Música e Belas Artes do Paraná.

*Do vandalismo anárquico à arte politicamente comprometida*

Quanto à manifestação da arte de rua em si, pode-se afirmar que ela abrange desde o vandalismo anárquico até a arte politicamente comprometida. Vai da pichação, cujo propósito é sujar, incomodar, agredir, chamar a atenção sobre determinado espaço urbano ou simplesmente desafiar a sociedade estabelecida e a autoridade, até o lambe-lambe e o graffiti, nos quais se pretende criticar e transformar o status quo. (...) O transeunte (...) geralmente ignora, rechaça ou destrói essa arte, considerando-a sujeira, usurpação do seu direito a uma paisagem esterilizada, uma invasão do seu espaço (às vezes privado, às vezes público), uma afronta à mente inteligente. Escolhe não olhá-la, não observá-la, não ler nas suas entrelinhas e nos espaços entre seus rabiscos ou entre seus traços elaborados. Confunde o graffiti com a pichação, isto é, a arte com o vandalismo (...). No entanto, em documentários e em entrevistas com vários artistas de rua em Curitiba em 2005 e 2006, pôde-se constatar que essa concepção é, na maioria dos casos, improcedente. Grande parte dos escritores de graffiti e dos artistas envolvidos com o lambe-lambe não apenas estuda ou trabalha, mas tem rendimento bom ou ótimo na sua escola ou no seu emprego. De acordo com a pesquisa ora em andamento, o artista de rua curitibano mora tanto na periferia quanto no centro, é oriundo tanto de famílias de baixa renda como de outras economicamente mais favorecidas. Seu nível de instrução varia do fundamental incompleto ao médio e ao superior, encontrando-se entre eles inclusive funcionários de órgãos culturais e educacionais da cidade, bem como profissionais liberais, arquitetos, publicitários, designers e artistas plásticos, entre outros. Pôde-se perceber, também, que suas preocupações políticas, sua

consciência quanto à ecologia e ao meio ambiente natural ou urbano, seu engajamento voluntário ou profissional em organizações educacionais e assistencialistas são uma constante. (Elisabeth Seraphim Prosser. Compromisso e sociedade no graffiti, na pichação e no lambe-lambe em Curitiba (2004-2006). Anais – Fórum de Pesquisa Científica em Arte. Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Curitiba, 2006-2007.)

*Manifestação surgiu em Nova York nos anos de 1970*

Muitos encaram o grafite como uma mera intervenção no visual das cidades. Outros enxergam uma manifestação social. E há quem o associe com vandalismo, pichação... Mas um crescente público prefere contemplá-lo como uma instigante, provocadora e fenomenal linguagem artística. O grafite é uma forma de expressão social e artística que teve origem em Nova York, EUA, nos anos de 1970. O novaiorquino Jean-Michel Basquiat foi o primeiro grafiteiro a ser reconhecido como artista plástico, tendo sido amigo e colaborador do consagrado Andy Warhol — a vida de Basquiat, aliás, mereceu até filme, lançado em 1996. A chegada ao Brasil também foi nos anos de 1970, na bagagem do artista etíope Alex Vallauri e se popularizou por aqui. Desde a década de 1990 é pura efervescência. Irreverente, a arte das ruas colocou à prova a criatividade juvenil e deu uma chance bastante democrática de expressão, que conquistou, além dos espaços públicos, um lugar na cultura nacional. Uma arte alternativa, que saiu dos guetos para invadir regiões centrais e privilegiadas em quase todo o Ocidente. Hoje, à vista da sociedade e totalmente integrada ao cotidiano do cidadão brasileiro, a arte de rua provoca e, ao mesmo tempo, lembra a existência de minorias desfavorecidas e suas demandas por meio de coloridos desenhos que atraem a atenção. Essa manifestação avançou no campo artístico e vem conquistando superfícies em ambientes até então improváveis: do interior de famosas galerias às fachadas externas de museus, como o Tate Modern, de Londres, que em 2008 (maio a setembro) teve a famosa parede de tijolinhos transformada em monumentais painéis grafitados (25 metros) pelas mãos, sprays e talento de grafiteiros de vários lugares do planeta, convidados para esse desafio, com destaque para os brasileiros Nunca e os artistas-irmãos Os gêmeos. (Fotografe Melhor. Um show de cores se revela na arte dos grafites. São Paulo: Editora Europa, ano 14, n.º 161, fevereiro 2010.)

9) Novembro: este mês foi dedicado à confecção da revista da sala.

## 2.5 O caráter qualitativo da pesquisa

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, buscamos optar por uma metodologia que considerasse o único e o subjetivo como dado central, por isso apresentamos o percurso histórico dos dados singulares, a fim de explicitar sua importância para as ciências de modo geral e atrelamos a esses dados singulares uma perspectiva discursiva. Uma vez que nosso objetivo é procurar a singularidade nos textos escolares, ou seja, o ato único atrelado à nossa perspectiva teórica, consideramos que esse possa ser o método mais adequado à nossa pesquisa, conforme Del Ré, Hilário e Mogno (2014).

Para aproximarmos essas duas concepções, iniciamos essa seção apresentando o percurso histórico que Ginzburg (1999) traça sobre como os dados singulares foram utilizados no desenvolvimento de vários campos científicos durante a história da humanidade. Após isso, apresentamos a proposta metodológica de Geraldi (2010), que tem base bakhtiniana e é adotada por nós para a análise dos textos.

Como apontado por Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997), a discussão sobre o estatuto teórico dos dados singulares em ciências humanas foi retomada recentemente pelo historiador italiano Carlo Ginzburg (1999). Ginzburg traça um percurso histórico que explica os fatos os quais deram origem ao paradigma proposto por ele e que começou a ser utilizado pelas ciências humanas no século XIX, opondo-se ao paradigma galileano, baseado em dados matemáticos e quantitativos – muito usado pelas ciências naturais e exatas.

Para ele, os contornos do método indiciário foram delineados a partir das constatações do italiano Giovanni Morelli. Na década de 1870-1880, com a expansão da classe burguesa, mais pessoas começaram a ter acesso à arte e muitos quadros passaram a ser copiados; logo, para definir se um quadro era original ou cópia, Morelli desenvolveu uma técnica baseada nos pormenores, nos detalhes aos quais quase ninguém prestava atenção, como os lóbulos da orelha, tamanho dos dedos, etc. Segundo o historiador, a metodologia morelliana foi inspiração para Arthur Conan Doyle escrever Sherlock Holmes e, ainda, para Freud identificar os sintomas de seus pacientes: “Freud declarou de maneira ao mesmo

tempo explícita e reticente a considerável influência intelectual que Morelli exerceu sobre ele” (GINZBURG, 1999, p. 147).

Porém, para Ginzburg, a origem desse método é muito mais antiga, remete às origens da espécie humana, por exemplo, quando o homem, ao sair para a caça, analisava os pequenos indícios deixados pelos animais, como pegadas, pelos e cheiros.

Pode-se dizer que essa análise foi um dos fatores que permitiu nossa sobrevivência. Caminhando um pouco mais na história, o autor indica que as raízes desse paradigma também eram encontradas na Grécia. Para os seguidores do médico Hipócrates, considerado até hoje o pai da medicina, os sintomas dos pacientes eram extremamente importantes: “Apenas observando atentamente e registrando com extrema minúcia os sintomas – afirmavam os hipocráticos – é possível elaborar ‘histórias’ precisas de cada doença: a doença, em si, é inatingível” (GINZBURG, 1999, p.155).

Concordamos com o historiador sobre o “caráter insubstituível dos dados”, por isso, os dados singulares são nosso foco nesse trabalho. Porém, o foco nos traços individuais pode, para alguns, não demonstrar rigor científico, uma vez que não se baseia em modelos matemáticos e tão pouco permite generalizações. Sobre essa questão, Ginzburg afirma:

Mas vem a dúvida de que este tipo de rigor é não só inatingível mas também indesejável para as formas de saber mais ligadas à experiência cotidiana – ou, mais precisamente, a todas as situações em que a unicidade e o caráter insubstituível dos dados são, aos olhos das pessoas envolvidas, decisivos. (1999, p. 178)

Valorizando os dados singulares, realizamos uma análise qualitativa dos dados, e por isso, torna-se importante tratarmos da atual polêmica que envolve a metodologia na aquisição da linguagem. Segundo Del Ré (2006), a abordagem qualitativa pressupõe a ênfase no indivíduo levando em consideração o contexto em que ele se desenvolveu, a autora ainda salienta que esses dados são autênticos e ricos, porém, de acordo com a literatura, não são generalizáveis, podendo ser, muitas vezes, únicos. Por outro lado, ainda segundo Del Ré (op. cit), os dados quantitativos são generalizáveis e a pesquisa é direcionada para o resultado, para a confirmação das hipóteses, uma vez que estuda vários casos (indivíduos) diferentes. No nosso caso, os dados quantitativos não são adequados, uma vez que não

desejamos confirmar uma hipótese, mas olhamos os dados para então levantarmos uma, ou seja, olhamos o indício, o único.

Segundo a autora (Del Ré, 2014, p. 351), atualmente, ocorre a primazia dos dados quantitativos:

Já faz algum tempo que a área de Ciências Humanas, diante da demanda por rigor científico e das constantes comparações com as áreas de Exatas e Biológicas, vem lidando com a primazia dos dados quantitativos, com a necessidade de dados estatísticos etc. Tradicionalmente, os estudos em aquisição da linguagem costumavam contrariar essa tendência, valorizando a singularidade dos dados por meio dos estudos de caso etc. Atualmente, trata-se de um ponto de conflito entre as correntes teóricas [...]

Apesar do conflito entre as correntes, a autora afirma que em ambas é possível chegar a generalizações (de naturezas diferentes) e que, além disso, a dissociação entre elas não é obrigatoriamente necessária, uma vez que o equilíbrio entre esses tipos de dados pode render resultados frutíferos:

[...] devemos dizer que o desafio é buscar um equilíbrio entre essas abordagens, de modo a retirar o máximo proveito das vantagens oferecidas por cada uma delas. O ideal, de fato, seria aliar os dois tipos e nesse sentido as pesquisas qualitativas têm a vantagem de permitir dentro do próprio escopo um trabalho de quantificação, com vistas a um determinado propósito. Não se trata de apenas contar, mas de contar para se atingir um objetivo específico. Ao realizar essa união, o pesquisador teria em mãos generalizações mais contundentes, pois também consideraria as singularidades. (DEL RÉ, 2014, p. 354)

Assim, cabe ao pesquisador escolher qual o método mais adequado à sua pesquisa, pois o que importa na polêmica “quantitativo x qualitativo” é a coerência entre a metodologia e a teoria, além do rigor empregado na análise dos dados, uma vez que ambas as propostas mostram problemas e vantagens. Em nosso caso, como vimos, os indícios são importantes como dados singulares e foram utilizados por vários estudiosos das artes, medicina e linguagem. Calcado na relevância desses dados, no ato único, Geraldi (2010) propõe uma metodologia de análise baseada nos mesmos. Segundo o autor, é possível encontrar no ato único:

[...] a preocupação de Mikhail Bakhtin e de seu círculo: a compreensão dos atos singulares e dos processos de sua realização pelos quais, em incontáveis liames, o único e irrepetível se articula à

cadeia infinita da comunicação e comunhão dos atos humanos.  
(GERALDI, 2010, p.83)

Ele ainda afirma que a singularidade produz um pensamento de mão dupla: primeiramente, distancia-se da abordagem estrutural que reduz o único a meros exemplos de abstração; de outro lado permite uma melhor compreensão dos processos de construção do mundo, dos atos e dos eventos. Geraldi (2010) complementa:

Ao atribuímos valor crucial ao evento, assumimos que a relação com a singularidade é da natureza do processo constitutivo dos sujeitos, com a precariedade própria da temporalidade que o específico do momento implica, a instabilidade dos sujeitos – e da história – não é um problema a ser afastado, mas ao contrário é inspiração para recompreender a vida [...]. (p. 88)

A partir dessa afirmação, em nossa análise, devemos considerar como pontos centrais o ato único, a singularidade do sujeito e do contexto de produção – o escolar. Podemos considerar um sinal de emergência da singularidade nos textos a contrapalavra. Segundo o autor, temos distintas histórias de relações com os outros e internalizamos diferentes palavras que funcionam como contra-palavras, ou seja, “palavras que antes de serem nossas foram e são também dos outros, nunca teremos certeza se estamos falando ou se algo fala por nós”. (2010, p.88). Desse modo, a alteridade deve também ser um ponto central de nossa análise:

Creio que um caminho a percorrer é precisamente aquele que nos apontam as relações atentas com a alteridade, porque elas nos permitem também, como a arte, escutar o estranhamento. As ações do outro, os dizeres do outro, prenes de sua cultura, quando confrontados com objetos e fenômenos que nos escondem as valorações que nós mesmos lhes atribuímos, mostram-nos o que não mais conseguimos enxergar. (GERALDI, 2010, p.89)

Além das categorias elencadas por nós como expressões da subjetividade do aprendiz, devemos notar alguns dados que são inclassificáveis, pois remetem à instabilidade natural na aquisição da escrita. Segundo Abaurre et al: “os dados coletados para pesquisas longitudinais ou transversais sobre aquisição da linguagem oral ou escrita trazem em si marcas de uma situação de grande e natural instabilidade.” (1997, p. 18).

A instabilidade a qual as autoras referem-se, natural durante a aquisição, pode revelar muitas marcas singulares, que não são descartadas de nossa análise. Referindo-nos à “natural instabilidade” citada pelas autoras, podemos notar que durante a aquisição da escrita, especificamente, os aprendizes recorrem a escolhas assistemáticas para compor seus textos, como poderemos verificar nas análises conseguintes. Diante disso, de acordo com Abaurre et al. (1997, p. 31) os aprendizes:

Trabalham naquilo que, por motivos muito particulares, parece lhes chamar a atenção, de forma absolutamente episódica e idiossincrática. Esta parece ser, pois, a origem freqüente das ocorrências singulares, que tanto podem revelar sobre a relação dos sujeitos com a linguagem e os contextos específicos em que se manifesta.

Devemos notar, portanto, a importância dos dados singulares na aquisição, que constitui um período de escrita assistemática. Ao longo dos anos de escolarização, esses dados tendem a diminuir em função da homogeneidade exigida pela norma culta e, conseqüentemente, pela escola; resultando em uma padronização da escrita, fenômeno que as autoras denominaram de estilo escolar.

Vale ressaltar aqui o motivo de nossa escolha pela palavra aquisição, em detrimento de aprendizagem ou apropriação da escrita. Acreditamos, assim como Abaurre et al (1997), que o processo de aquisição da escrita é um momento particular de um processo mais geral de aquisição da linguagem. Segundo as autoras, “nesse momento [...] o sujeito reconstrói a história de sua relação com a linguagem” (p.22). Acrescentamos ainda que a escrita, baseando-nos em Corrêa (1998), além de ser uma modalidade da linguagem, é uma forma de enunciação que se constitui como fato linguístico e também como fato social e por isso, não pode ser entendida apenas como um código ou como representação da fala.

Utilizando esse paradigma, olhamos para o que é único nos textos, o que permite diferenciar um texto do outro. Procuramos, principalmente, a relação entre o ‘eu’ e o outro, entre o discurso do outro e o do ‘eu’; e também, o posicionamento do discurso do ‘eu’ em relação aos ‘já ditos’ no contexto escolar em meio a uma polêmica. A seguir, explicitamos como exatamente procuraremos a relação eu x outro nas produções dos alunos.

## 2.6 Fios condutores da análise

Pensando no dado único, no que é irrepitível nos textos, analisaremos as produções a partir de, principalmente, três fios condutores:

- a) O posicionamento do aluno em relação ao texto-fonte utilizado na proposta de redação;
- b) O posicionamento do aluno em relação ao material didático;
- c) O posicionamento do aluno em relação ao discurso escolar.

Olhamos principalmente para o posicionamento em contexto de polêmica aberta e contra-argumentação para observarmos se esses movimentos contribuem para a construção de um estilo e autoria no texto escolar que é tão homogeneizado. Esse posicionamento em relação a outros discursos pode ser explicitado por meio de conjunções, bem como por meio de enunciados valorativos em relação à alteridade.

Para tanto, dividimos a análise dos textos em termos de microestrutura e macroestrutura. Em primeiro lugar, todas as produções do sujeito A.; em seguida, todas as produções do sujeito V.; e por fim todas as produções do sujeito N. Depois, no Capítulo IV, discussão dos dados, analisamos as produções macroestruturalmente, ou seja, traçando um panorama das características de cada um deles e, finalmente, colocando-as em paralelo a fim de XXXX. Para efeito de clareza, ilustramos a divisão com o quadro abaixo.

**Quadro 5: A divisão dos textos da análise**

<b>SUJEITOS</b>	<b>ITENS</b>
<b>A.</b>	3.1.1 O subdesenvolvimento e a carência de alimentos
	3.1.2 Em busca do reaproveitamento
	3.1.3 Parágrafo Argumentativo
	3.1.4 Lembranças
	3.1.5 Procura-se educação
	3.1.6 Divergência de pensamentos
<b>V.</b>	3.2.1 Fome mundial

	3.2.2 Joga fora no lixo
	3.2.3 Parágrafo argumentativo
	3.2.4 Passatempo
	3.2.5 Peixes e compra-se
	3.2.6 O papel da mulher em diferentes épocas
<b>N.</b>	3.3.1 Quer comer?
	3.3.2 A face podre da sociedade
	3.3.3 Parágrafo argumentativo
	3.3.4 Poesia dá azia
	3.3.5 Horóscopo e classificados
	3.3.6 Arte ou crime

Cada um desses textos será analisado parágrafo a parágrafo a fim de destacarmos os posicionamentos em polêmica aberta. É importante lembrar que cada uma das produções se refere a uma das propostas descritas na coletânea. Sendo assim, o primeiro item de cada sujeito – “O subdesenvolvimento e a carência de alimentos”, “Fome mundial” e “Quer comer?” – referem-se à atividade desenvolvida no mês de março, apresentada no Quadro 1 do item 2.4.2, sobre o tema “Como conter a fome no mundo”, o qual trazia um TF sobre a questão da alta dos alimentos, o aumento no consumo desses e o desperdício.

Já o segundo item de cada sujeito (“Em busca do reaproveitamento”, “Joga fora no lixo” e “A face podre da sociedade”) traz a produção de uma dissertação sobre o lixo. Essa proposta, realizada no mês de abril, é explicitada no Quadro 2. O TF toca em assuntos como descarte incorreto de resíduos em lixões a céu aberto e consumismo. Além disso, nesta proposta foram apresentados dois modelos de dissertação para os alunos analisarem. O Modelo 1 toca novamente no assunto do descarte indevido e do consumismo, enquanto o Modelo 2 trata dos impactos ambientais e sociais, inserindo as ideias de reciclagem e das condições de trabalho das pessoas que sobrevivem dos lixões.

A terceira proposta apresentada diz respeito a um parágrafo argumentativo elaborado após um debate que tentou levantar argumentos e contra-argumentos a respeito das cotas em universidades. O parágrafo foi solicitado pelo professor a fim de verificar se os alunos haviam entendido uma estrutura proposta por ele de tópico frasal (ideia principal do parágrafo) e desenvolvimento (justificativa), as bases do

argumento proposto por Leitão ( ). As produções dos alunos referentes a essa proposta se encontram nos itens 3.1.3, 3.2.3 e 3.3.3.

Por sua vez, as produções seguintes “Lembranças”, “Passatempo” e “Poesia dá azia” são resultado da atividade proposta em junho, a qual tinha por base uma solicitação presente no material didático dos alunos, apresentado no item 2.3 também. Nota-se nesse material a preocupação formal que é também percebida nas produções dos discentes.

A quinta produção apresentada “Procura-se educação”, “Peixes e Compra-se” e “Horóscopo e classificados” fez parte de um projeto do nono ano da escola para a produção de uma revista. Para isso, o professor apresentou um jornal na sala mostrando exemplos de classificado e de um horóscopo a fim de que os alunos produzissem esses gêneros. Não há TF para ser recuperado nessa produção.

Por fim, a última produção apresentada (“Divergência de pensamentos” e “Arte ou crime” solicitava uma dissertação sobre a questão do grafite e o TF trazia dados históricos sobre esse tipo de arte e a relacionada ao ambiente urbano. É bom salientar que o aluno V. escreveu sobre “O papel da mulher em diferentes épocas” como uma atividade de reposição, uma vez que havia faltado a essa aula.

No próximo capítulo, portanto, apresentamos a análise dessas produções dispostas sujeito a sujeito, em ordem cronológica de produção. Salientamos que olhamos os dados parágrafo a parágrafo, procurando os posicionamentos dos sujeitos, em polêmica aberta, aos discursos dos TFs, da escola e do material didático. Começamos pelo sujeito A., no item 3.1.; em sequência o sujeito V. (item 3.2); e, por fim, o sujeito N., no item 3.3.

### **3. Análise dos dados**

Considerando os objetivos propostos para este trabalho, a saber, observar como a palavra-contra ou polêmica aberta, na perspectiva aqui adotada, ajuda na constituição de um estilo individual e possível autoria nos textos de alunos do nono ano do Ensino fundamental, selecionamos os textos de três alunos para a discussão que segue os fios condutores descritos no item anterior (2.6): posicionamento em relação à escola, texto-fonte e material escolar.

Para tanto, apresentamos o texto original e, depois, transcrito de modo idêntico ao original e com o número de linhas para facilitar a leitura e a análise. Os textos estão dispostos na ordem em que foram confeccionados durante o ano e separados por sujeito. Começamos a análise pelo sujeito A., elencado abaixo.

#### *3.1 O sujeito A.*

Os próximos seis itens referem-se às produções do sujeito A., apresentadas em ordem cronológica. Começamos pela primeira produção do ano, uma dissertação, que tratava da questão da fome.

##### *3.1.1 O subdesenvolvimento e a carência de alimentos*

## O subdesenvolvimento e a carência de alimentos

Atualmente, a fome é um dos principais problemas enfrentados no mundo. Cerca de um bilhão de pessoas sofrem com esta questão.

Nota-se que os países subdesenvolvidos possuem um índice elevado de famintos, ou seja, a fome está diretamente ligada à situação econômica dos mesmos.

Segundo o Índice Global da Fome de 2013, os países situados no sudeste asiático e no sul do Deserto do Saara possuem um número muito grande de famintos, assim observa-se que o problema da fome está ligada a fatores como: superpopulação, elevado preço dos alimentos e conflitos armados.

A questão da fome deve ser combatida pois traz problema na saúde da população, leva à desnutrição crônica e mata 1 pessoa a cada 3 segundos.

O Governo e as ONGs devem ajudar a população necessitada financeiramente, investir na produção agrícola, e aumentar a distribuição das rendas.

Pode-se concluir que a fome é um problema que ainda é presente e grave, e que para combatê-lo é necessário acabar com as desigualdades econômicas e sociais.

T	O subdesenvolvimento e a carência de alimentos
1	Atualmente, a fome é um dos principais problemas
2	enfrentados no mundo. Cerca de um bilhão de pessoas
3	sofrem com esta questão.
4	Nota-se que os países subdesenvolvidos possuem um
5	índice elevado de famintos, ou seja, a fome está dire-
6	tamente ligada a situação econômica dos mesmos.
7	Segundo o Índice Global da Fome de 2013, os paí-
8	ses situados no sudeste asiático e no sul do Deserto do
9	Saara possuem um número muito grande de fa-
10	mintos, assim observa-se que o problema da fome
11	está ligada a fatores como: superpopulação, elevado preço
12	dos alimentos e conflitos armados.
13	A questão da fome deve ser combatida
14	pois traz problema na saúde da população, leva a
15	desnutrição crônica e mata 1 pessoa a cada 3 segun-
16	dos.
17	O Governo e as ONGs devem ajudar a população
18	necessitada financeiramente, investir na produção agrí-
19	cola e aumentar a distribuição das rendas .

20	Pode-se concluir que a fome é um problema
21	qué ainda é presente e que para combatê-lo
22	é necessário acabar com as desigualdades econômicas e
23	sociais.

Neste texto, a primeira produção do ano, o aluno deveria escrever uma dissertação sobre “Como combater a fome no mundo? ”. Se entendemos o estilo como a manipulação das vozes dos outros em no texto, conforme Possenti, já temos um dado importante em relação a essa produção do sujeito A.: ele praticamente ignora o texto que foi lhe dado como coletânea, isto é, aqui ele não recupera nada do texto-fonte em sua escrita.

Note-se que no texto apresentado aos alunos, a fome no mundo é causada, grosso modo, por três aspectos: a alta nos preços de alimentos básicos, como o trigo; o aumento na demanda por alimentos, principalmente pelos países em desenvolvimento; e também pelo alto desperdícios de alimentos bons para o consumo. Já no texto de A., defende-se a tese de que “é necessário acabar com as desigualdades econômicas e sociais” (linhas 22 e 23) para então acabar com a fome.

Percebe-se, desta forma, que todo seu texto pode ser considerado uma contra-palavra ao texto-fonte, se levarmos em conta o fato de que ele ignora os argumentos trazidos e elabora novos. No primeiro parágrafo, A. afirma que a fome é um problema mundial e que “cerca de um bilhão de pessoas sofrem com esta questão” (linhas 2 e 3), dado que não se encontra no TF<sup>13</sup>. No segundo e terceiro parágrafos, traz a questão socioeconômica novamente ao dizer que nos países subdesenvolvidos encontra-se o maior número de famélicos, assegurando a afirmação com um dado da ONU de 2013, trazido por ele, isto é, não constava no TF: “os países situados no sudeste asiático e no sul do deserto do Saara possuem um número muito grande de famintos” (linhas 8, 9 e 10).

O aluno escreve, ainda, que a fome é causada nesses países por conta da superpopulação, conflitos armados e preço dos alimentos. Apenas no último item podemos observar que é exposto algo relacionado ao TF, ou seja, é o único momento em que se observa que o aluno trabalha diretamente com a coletânea,

---

<sup>13</sup> A partir de agora leia-se TF como texto-fonte ou texto motivador. Entenda-se o texto dado pela escola como base para a escrita dos alunos.

como se observa no trecho inicial da coletânea em que se afirma que a ONU e o FMI chamaram a atenção para o alto preço dos alimentos, afirmando que subiram em média 57% nos últimos anos e o trigo, especificamente, 130%.

Já no quarto parágrafo, há a afirmação de que a questão da fome traz desnutrição crônica e “mata 1 pessoa a cada 3 segundos” (linhas 15 e 16), informação também do aluno, não aproveitada do TF. Finalmente, no quinto parágrafo, o sujeito responde à pergunta da proposta “Como conter a fome no mundo?”, dizendo que “O governo e as ONGs devem ajudar a população necessitada financeiramente, investir na produção agrícola e aumentar a distribuição de renda” (linhas 17, 18 e 19). Esse posicionamento breve, ainda sem riqueza de detalhes, é o maior indício de contra-argumentação, uma vez que, baseando-se em uma tese que não estava explicitamente contida nos textos motivadores, o aluno propõe medidas a fim de solucionar a pergunta do tema. Em outras palavras, ele parte de uma tese própria, que não está contida no texto motivador, para então trazer propostas que não resolvem as questões propostas pelo texto motivador, revelando a contra-palavra do sujeito ao posicionamento dado pela escola.

Por fim, no último parágrafo, que se inicia com “Pode-se concluir que” (linha 21), A. retoma seu posicionamento de acabar com as desigualdades econômicas e sociais para, então, acabar com a fome. Notamos, desse modo, que no plano do conteúdo o aluno contra-argumenta ou traz a contra-palavra, posicionando-se de outro modo que não o trazido pela escola. Por outro lado, no plano composicional, o texto traz o discurso escolar, uma vez que é estruturado do modo como solicitado pelo material didático: apresentação do tema, causa, consequência, proposta de atuação e conclusão. Isso pode ser percebido, inclusive com a expressão cristalizada “Pode-se concluir que”, tão usada nas redações escolares.

Nesta primeira produção, portanto, notamos que A. traz a estrutura proposta pela escola, mas não utiliza os textos motivadores, escolhendo distanciar-se deles. O dado que nos é relevante neste texto é que, mesmo não usando o texto-fonte, o aluno não valoriza essa negação ao TF. Pode não parecer um dado relevante, mas essa característica o acompanha em várias produções.

O item seguinte, que traz a segunda produção desse sujeito, já nos demonstra mais indícios da escrita de A., principalmente a característica de concordar com o discurso escolar e valorizá-lo.

### 3.1.2 Em busca do reaproveitamento

Em busca do reaproveitamento

Um tema que já existe há tempos e continua sendo um obstáculo é o lixo. Como dito em pesquisas, 11.800 toneladas desse entulho vai para lixões a céu aberto quando mais problemas existem soluções para amenizar essa dúvida? questão de e que podem ajudar. claro

Uma alternativa para o reaproveitamento de lixo é a reciclagem, reutilizando o que antes seria descartado. Esse detrito também pode servir como adubo e gás natural, o que resulta em melhorias para o meio ambiente. Bom!

Descartados de forma errada, esses resíduos podem causar doenças por meios de animais que co vivem, seu chorume pode infiltrar em lençóis freáticos prejudicando um bem indispensável, além de poluir o espaço onde a população vive. Paralelismo sintático

Não se pode esquecer da vida insalubre dos catadores que para viver se sujeitam ao max cheiro e a doenças. Uma ideia é direcioná-los a centros de reciclagem, sendo assim, tendo um trabalho digno e com mais renda.

Portanto, percebe-se que o lixo influencia na vida da população e se bem tratado pode melhorar a qualidade de vida de todos.

T	Em busca do reaproveitamento
1	Um tema que já existe a tempos e
2	continua sendo obstáculo é o lixo. Como di-
3	to em pesquisas 11.800 toneladas desse entulho

4	vai para lixões a céu aberto criando mais proble-
5	mas . Existem soluções para amenizar essa questão do lixo
6	e que podem ajudar.
7	Uma alternativa para o reaproveitamento do
8	lixo é a reciclagem, reutilizando o que antes se-
9	ria descartado. Esse detrito também pode servir
10	como adubo e gás natural o que resulta em me-
11	lhorias para o meio ambiente.
12	Descartado de forma errada esses resíduos
13	podem causar doenças por meio de animais que lá
14	vivem, seu chorume pode infiltrar em lençóis freá-
15	uticos prejudicando um bem indispensável além de
16	poluir o espaço onde vivemos.
17	Não se pode esquecer da vida insalubre dos
18	catadores que para viver se sujeitam ao mau
19	cheiro e a doenças. Uma ideia é direciona-los
20	a centros de reciclagem sendo assim tendo um
21	trabalho digno e com mais renda.
22	Portanto, percebe-se que o lixo influência
23	na vida da população e se bem tratado pode
24	melhorar a qualidade de vida de todos.

O texto que servia de base para essa produção afirmava: “São 11.800 toneladas de resíduos ao dia que não recebem o tratamento devido, diz o estudo da associação. O valor representa 24,9% das 49.323 toneladas coletadas todos os dias nas residências”, e é a partir desse dado que A. inicia sua produção, afirmando: “Como dito em pesquisas 11.800 toneladas desse entulho vai para lixões a céu aberto criando mais problemas. Existem soluções para essa questão do lixo e que podem ajudar” (linhas 3 a 6). Notamos, assim, que dentre as opções para iniciar seu texto, o aluno opta por trazer o discurso do outro de modo a confirmá-lo.

Podemos perceber, portanto, que a artificialidade e a simulação que envolvem a produção textual, como pensando por Geraldi (2010) e Pfeiffer (1995) estão presentes, entretanto, não são capazes de evitar a escolha individual do sujeito, o que configura um estilo individual, conforme Abaurre et al (1997). Aqui, A. reafirma a resposta que a escola espera dos alunos, o discurso de obediência e conformidade. Embora o discurso possa revelar a homogeneidade prevista no contexto escolar, demonstrando o discurso escolar (homogeneizado) também pensado pelas autoras, não se pode afirmar que se trate apenas de discurso escolar, uma vez que o sujeito faz escolhas diferentes dos colegas, como veremos a seguir, e, mais do que isso,

essas escolhas são recorrentes, configurando indícios de autoria. Um autor que concorda com esse discurso e mostra essa posição.

Dando continuidade, no segundo parágrafo, lê-se: “Uma alternativa para o reaproveitamento é a reciclagem, reutilizando o que antes seria descartado. Esse detrito também pode servir como adubo e gás natural, o que resulta em melhorias para o meio ambiente” (linhas 7 a 11). Esse parágrafo também se baseia nos textos presentes na proposta de redação. A ideia da reciclagem se repete em todos os textos apresentados aos alunos. No texto de apoio já citado anteriormente, há o trecho: “Enquanto as discussões mais avançadas sobre a destinação do lixo se concentram na reciclagem, São Paulo, o estado mais rico do país, ainda é obrigado a lidar com um problema mais arcaico: os lixões a céu aberto”. Depois, no modelo 1 de redação lido e distribuído aos alunos afirma que o lixo diário precisa ter coleta, reciclagem e processamento adequados para não prejudicar outras gerações. Além disso, no modelo 2, há um trecho em que se lê que o lixo orgânico pode ser uma excelente fonte de adubo ou gerador de gás. Logo, o que ele faz no parágrafo é, por meio de paráfrase, trazer o discurso dos TFs para o seu texto de modo a reafirmá-lo. Mais um indício de que trazer o discurso da escola para sua produção é uma marca de autoria e isso pode ser percebido pois é algo recorrente em outras produções do aluno.

Em sequência, no terceiro parágrafo, o aluno escreve: “Descartados de forma errada, esses resíduos podem causar doenças por meio de animais que lá vivem, seu chorume pode infiltrar em lençóis freáticos prejudicando um bem indispensável além de poluir o espaço onde vivemos” (linhas 12 a 16). Notamos, novamente, que A. traz o discurso do texto fornecido pelo professor para o seu texto, desta vez, aprimorando-o, uma vez que a coletânea afirma que vários aterros contaminam o ambiente e são fonte de risco à saúde da população, ele se apropria da informação e complementa quando traz os animais que podem infectar a população e o chorume, ou seja, exemplifica os dados trazidos pelo TF. Notamos, então, que o sujeito se apropria do discurso dado, manipulando-o a favor de sua argumentação. Essa é uma característica recorrente dos textos de A., o que podemos considerar um indício de autoria.

Ademais, no quarto parágrafo, o aluno trata da questão da insalubridade dos catadores que “para viver se sujeitam a mau cheiro e a doenças” (linhas 18 e 19) e complementa que eles deveriam ser direcionados a centros de reciclagem, “tendo

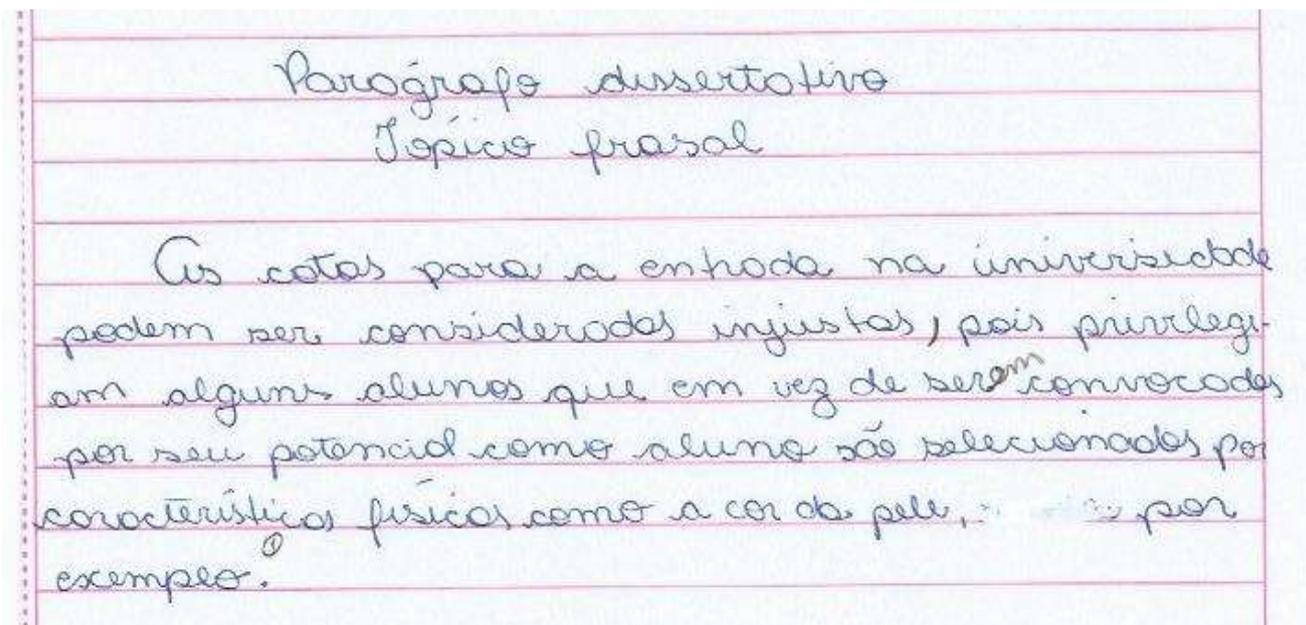
um trabalho digno e com mais renda” (linhas 20 e 21). Assim como nos outros parágrafos, A. traz o discurso da coletânea para seu texto, visto que a questão da insalubridade dos catadores encontra-se já no início da proposta de redação, em que se pergunta se o cidadão saberia da realidade dos catadores de lixo, depois, o modelo 2 para análise destina um parágrafo a essa questão, que se inicia com “Outro aspecto importante é resgatar as pessoas que hoje sobrevivem dos lixões [...]”.

Por fim, na conclusão há o trecho: “Portanto, percebe-se que o lixo influencia na vida da população e se bem tratado pode melhorar a qualidade de vida de todos” (linhas 22 a 24). Retomamos, a partir dessa conclusão, o texto anteriormente feito por A. Nele havia uma preocupação com a questão social, com o bem-estar da população, assim como podemos notar no final desta produção também. Entretanto, há grande diferença em relação ao texto anterior em relação ao uso do TF. Naquele, ele praticamente não é usado, enquanto este é inteiro construído a partir das ideias trazidas pela coletânea. Retomamos Possenti (1993, p.204) “Aluno sujeito de seu texto é o que pesa os vários discursos”. A. é o aluno que opta por trabalhar com os discursos trazidos e apreciados pela escola.

É claro que não podemos negar a influência das propostas sobre as produções dos alunos. Talvez, o aluno, na primeira produção, tenha ignorado o texto-fonte dada a pergunta inserida na proposta: “Como conter a fome no mundo?”, pergunta de difícil resposta, ainda mais para alunos do nono ano. Já nesta segunda produção, possa ter ficado mais difícil distanciar-se do TF, uma vez que não havia uma pergunta tão desafiadora quanto aquela e, ao mesmo tempo, apresentavam-se mais textos motivadores do que no anterior.

Antes de considerarmos a falta de contra-argumentação e a adesão ao discurso escolar como um indício de autoria de A., é preciso avaliar outros textos, como o que segue. Trata-se de um texto menor, uma vez que a solicitação foi a escrita de apenas um parágrafo sobre as cotas universitárias, tema resultante de um debate feito em sala de aula.

### 3.1.3 *Parágrafo argumentativo*



T	Parágrafo dissertativo
T	Tópico frasal
1	As cotas para a entrada da universidade
2	podem ser consideradas injustas, pois privilegi-
3	am alguns alunos que em vez de serem convocados
4	por seu potencial como alunos são selecionados por
5	características físicas como a cor da pele, por
6	exemplo.

No caso desta atividade, não é possível retomar o TF, uma vez que ela foi realizada a partir de um debate realizado em sala de aula. O debate, do ponto de vista pedagógico, tinha o objetivo de estimular a contra-argumentação nos alunos, isto é, promover o pensamento crítico a fim de que eles evitassem apenas parafrasear os textos que recebiam em suas produções.

Embora não seja possível retomar os discursos que circularam durante o debate, optamos por manter o texto aqui a fim de que observássemos mais indícios que possam marcar um estilo desses sujeitos. O texto de A. principia com um título e um subtítulo: Parágrafo dissertativo/ Tópico frasal, o que indica que o assunto daquela aula era como escrever um parágrafo argumentativo “ideal” para uma dissertação escolar. O foco estava na estrutura textual e se esperava que o aluno entendesse o conceito de tópico frasal – ideia principal que se espera desenvolver no parágrafo –, desenvolvimento ou justificativa relacionada ao tópico frasal e exemplificação ou ilustração dele.

Percebe-se, no texto de A., a adesão a essa estrutura, uma vez que ela começa com: “As cotas para a entrada na universidade podem ser consideradas injustas” (linhas 1 e 2), o que pode ser considerado o tópico frasal; depois, complementa: “pois privilegiam alguns alunos que em vez de serem convocados por seu potencial como aluno são selecionados por características físicas” (linhas 3 a 5), trecho que configura a justificativa ao tópico frasal que é logo acrescida de um exemplo: “a cor da pele” (linha 5).

Logo, pôde-se notar que o aluno responde ao que é esperado pelo professor. Do ponto de vista argumentativo, como proposto por Leitão (2007), esse parágrafo demonstra o que a autora chama de argumento que “consiste no conjunto de ponto de vista e justificativa” (p.84). Por enquanto, o que predomina nas produções de A. é o argumento, pois ele opta por não evidenciar a contra-argumentação. Até este ponto, mesmo quando o sujeito se colocou contra as ideias mostradas no TF (no caso da primeira produção), escolheu não evidenciar a polêmica e não colocou o contra-argumento – a dimensão da alteridade (cf. Leitão, 2007) – em seu texto.

A próxima produção traz as respostas de A. a uma atividade do livro didático sobre poesia, a qual está no item 2.4.2. da metodologia. O foco era a parte formal. Em uma primeira parte, os alunos deveriam responder questões que versavam sobre rima e, depois, escrever um poema usando as rimas que eles propuseram ou outras que quisessem. As respostas a esses exercícios encontram-se a seguir.

#### *3.1.4 Lembranças*

1) Sofrimento, jumento, convento, momento, tento, vento

2) Que o vento

leve esse sofrimento

que eu tento

trazer do pensamento.

3) Sentimento - sofrimento

aprendizagem - viagem

4) A vida é uma viagem

na qual o sofrimento

é um inevitável sentimento

que faz parte da aprendizagem

Poema

Lembranças

Na minha infância

quando eu era uma pequena criança,

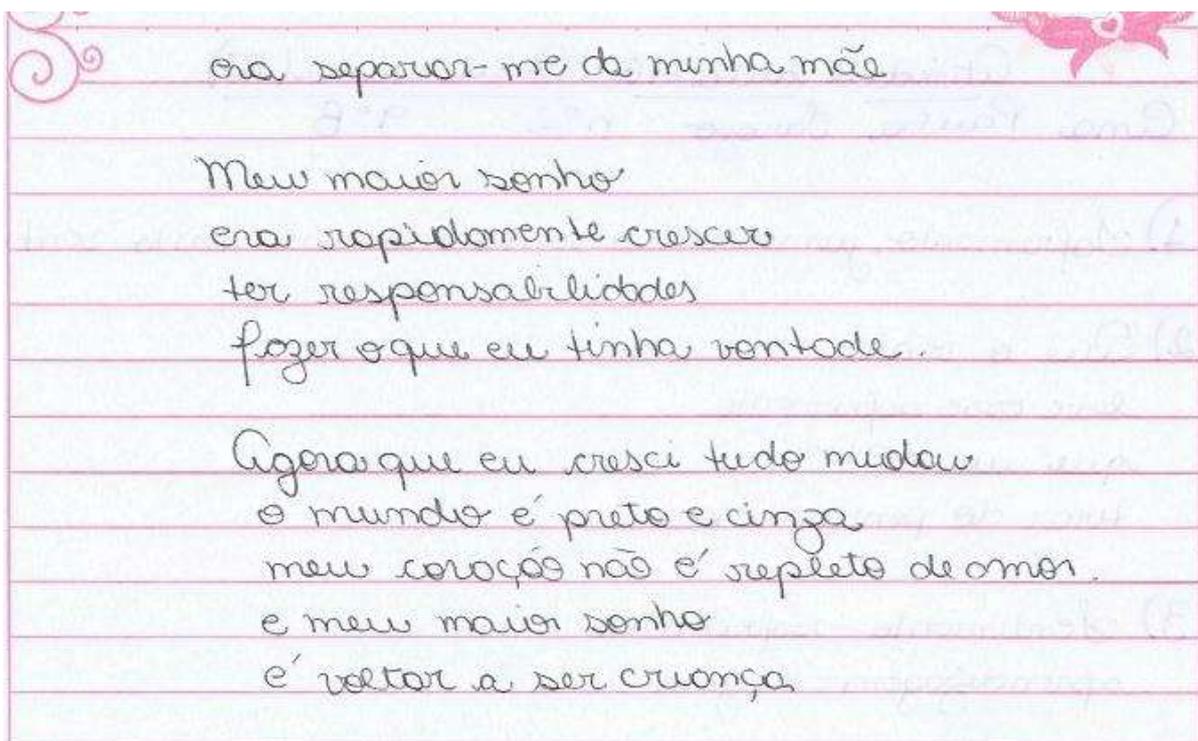
o mundo era repleto de cor

e meu coração cheio de amor.

Minha única preocupação

era fazer minha lição

minha maior dificuldade



T	Poema
T	Lembranças
V1	Na minha infância
V2	quando eu era uma pequena criança
V3	o mundo era repleto de cor
V4	e meu coração cheio de amor
V5	Minha única preocupação
V6	era fazer minha lição
V7	minha maior dificuldade
V8	era separar-me da minha mãe
V9	Meu maior sonho
V10	era rapidamente crescer
V11	ter responsabilidades
V12	fazer o que eu tinha vontade
V13	Agora que eu cresci tudo mudou
V14	o mundo é preto e cinza
V15	meu coração não é repleto de amor.
V16	e meu maior sonho
V17	é voltar a ser criança

Nesta atividade, bem como em outras do material, o foco ao tratar da poesia recai sobre os aspectos formais: rima, ritmo e silabação, por exemplo. Em virtude

disso, notamos que A. empreende um esforço no sentido de corresponder às expectativas escolares ao rimar os quatro primeiros versos com as palavras infância e criança, cor e amor, respectivamente. No começo do poema, portanto, percebe-se a manifestação do estilo de A., que sempre tenta adequar-se ao que é solicitado. Segundo Bakhtin/ Voloshinov no texto “O discurso na vida e o discurso na arte”: “O ‘eu’ só pode ser construído sobre a base do ‘nós’” (p.6). Sendo assim, o aluno constrói seu discurso tomando por base o discurso da professora e do material escolar, os quais impõem um padrão tomado como ideal, homogêneo, a ser seguido.

O aluno continua nessa adequação ao discurso escolar no início da segunda estrofe: “Minha única preocupação/ era fazer minha lição” (versos 5 e 6). Aqui, além de devolver a rima esperada pelo exercício, ainda devolve o discurso esperado pela escola de que o bom aluno faz lições de casa. Entretanto, nos versos 7 e 8 a tensão entre o que é esperado pela escola e o projeto de dizer do aluno torna-se evidente. A. tenta escrever sobre o processo de transição que viveu ou está vivendo, de mais independência em relação aos pais, em: “minha maior dificuldade/ era separar-me da minha mãe/ Meu maior sonho/ era rapidamente crescer” (versos 7 a 10). Afirmamos que há uma tensão pois nesses versos o aluno não consegue desenvolver a rima solicitada, mas ao mesmo tempo retoma a questão da subjetividade e das passagens de tempo da vida, temas caros a vários poemas.

Retomamos aqui Pfeiffer (1995) que afirma que há um desequilíbrio de forças que faz com que o aluno se prenda às suas obrigações escolares e não enquanto autor. Se afirmamos que A. tem como característica recorrente devolver o discurso esperado pela escola, não quer dizer que isso é feito sem alguma tensão entre o que é esperado pela escola e o que o aluno realmente gostaria de escrever.

Nos versos que seguem, essa tensão é retomada, uma vez que nos versos 11 e 12, A. insere a rima com as palavras responsabilidade e vontade. Porém, na última estrofe, as rimas não aparecem, configurando a desconexão entre o querer dizer do escrevente e as imposições escolares, mesmo que ela retome o tema por meio de sua memória discursiva. Nesta produção, então, consideramos que o aluno não estabelece uma polêmica, novamente não opta pela contra-argumentação, mas por corresponder aos pedidos da escola.

Essa característica do sujeito A. é evidenciada na produção a seguir, em que ele escreve um classificado e um horóscopo. Mesmo nesses gêneros, a conformidade com o discurso escolar é encontrada.

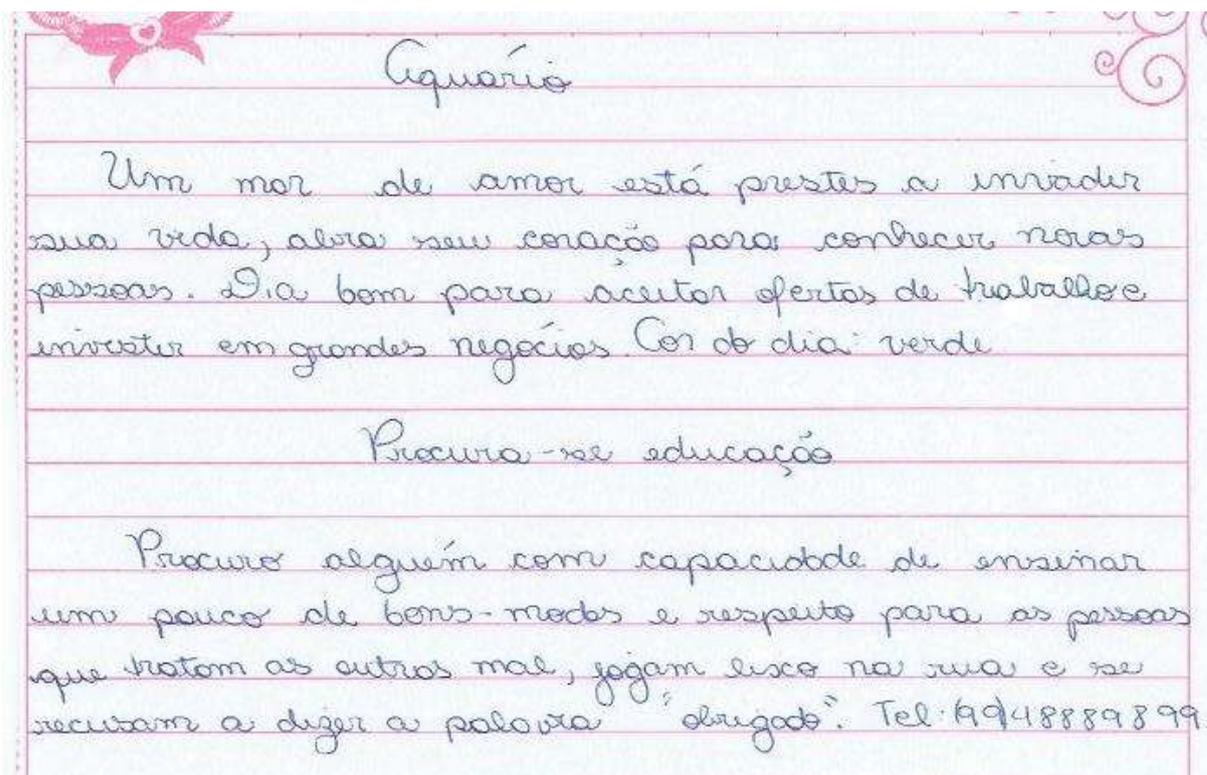
### *3.1.5 Procura-se educação*

Esta atividade foi desenvolvida para uma revista que foi entregue aos alunos, no final do ano, com textos que eles desenvolveram com esse fim. Os textos que eles fizeram individualmente<sup>14</sup>, encontram-se apresentados aqui, como o horóscopo, e o classificado. Os alunos trouxeram também receitas para serem publicadas, que não serão apresentadas aqui, pois eram cópias de algum livro ou da internet de como se prepara seu prato favorito.

Alunos e professora discutiram sobre as características do horóscopo publicado em jornais e revistas, leram alguns exemplos, e chegaram à conclusão de que ele tinha por maior característica dar dicas e conselhos aos leitores com base em informações astrológicas. Depois, pensaram nas características do classificado e concluíram que é um gênero curto em que se vende, compra, procura ou se oferece algo ou algum serviço. Lembraram também que algumas informações são imprescindíveis no classificado, como telefone e/ou preço do produto, por exemplo. Sendo assim, apresentamos as produções de A.:

---

<sup>14</sup> Os alunos fizeram também uma reportagem especial sobre bullying, em grupo e em casa e uma resenha sobre um filme ou livro de sua preferência. Não foram contemplados neste trabalho pois foram feitos em outro ambiente, que não o escolar e em grupo, sendo difícil analisar o estilo que não individual.



T	Aquário
1	Um mar de amor está prestes a invadir
2	sua vida, abra seu coração para conhecer novas
3	pessoas. Dia bom para aceitar ofertas de trabalho e
4	investir em grandes negócios. Cor do dia: verde
T	Procura-se educação
5	Procuro alguém com capacidade de ensinar
6	um pouco de bons modos e respeito para as pessoas
7	que tratam as outras mal, jogam lixo na rua e se recusam a dizer a palavra "obrigado". Tel (99) 48889899

A., no horóscopo, traz os conselhos sobre os quais se comentou em sala de aula e acrescenta uma informação de sua memória discursiva: a cor do dia. Já no classificado "Procura-se educação" A. devolve à escola o discurso esperado por ela, evitando a polêmica aberta ou velada. Em vez de colocar "procura-se", coloca em primeira pessoa "procuro", revelando sua subjetividade e esse estilo recorrente de quem evita a contra-argumentação, o embate em relação ao discurso escolar.

O aluno, portanto, revela que procura alguém com “bons modos e respeito”, discurso sempre repetido na esfera escolar. Além dessa resposta, notamos que ele retoma várias características dos gêneros, como a cor do dia, no horóscopo, o caráter de aconselhamento; já no classificado, traz o telefone para contato no final.

Como não há TF para esses gêneros, o aluno recuperou informações de sua memória discursiva. No caso do horóscopo, é possível notar a comunhão da produção de A. com o que é esperado no gênero, não há marca que cause estranhamento, diferentemente dos outros dois sujeitos a serem apresentados. Desse modo, mais uma vez, percebemos a recorrência do discurso de concordância apresentado por A. No próximo item, essa característica fica ainda mais evidente. Na última produção desse sujeito, apresentada a seguir, voltamos à dissertação escolar, primeiro gênero escrito durante o ano.

### 3.1.6 *Divergência de pensamentos*

Nesta atividade, os alunos deveriam escrever uma dissertação sobre o tema: *Grafitas: entre o vandalismo e a arte*, um tema solicitado pela fundação Vunesp em um vestibular. A coletânea começa afirmando que alguns afirmam que o grafite é uma arte popular, enquanto outros o consideram vandalismo. Logo nesse começo, nota-se a polêmica aberta relacionada ao tema.

O primeiro texto base “Do vandalismo anárquico à arte politicamente comprometida” diferencia pichação de grafite. Em um primeiro momento, mostra o caráter anárquico da pichação, que procura transgredir, confrontar o *status quo*. Depois, trata da confusão que as pessoas fazem entre grafite e pichação. Por fim, explicita uma pesquisa que mostra a diversidade existente entre os grafiteiros e o engajamento que eles mostram com várias questões relacionadas ao ambiente urbano.

O segundo texto “Manifestação surgiu em Nova York nos anos de 1970”, trata do tema de uma perspectiva histórica mostrando sua origem nos Estados Unidos e sua chegada ao Brasil também em meados de 1970 até a sua consagração ao ser levado para galerias de arte em todo o mundo.

Esta, que foi a última atividade do ano, também contou com a colaboração da professora de artes que fez uma oficina de grafite com os alunos e os ensinou

técnicas de pichação e grafite. Ela finalizou esse trabalho com uma intervenção durante uma feira de ciências da escola.

É bom salientar aqui também que, nessa época, os alunos já tinham um “modelo” de dissertação a ser seguido. O modelo trazido pelo material utilizado e pela professora sugeria que eles fizessem uma introdução com dados históricos e uma conclusão com alguma proposta para amenizar o problema apresentado, assim como sugere o ENEM<sup>15</sup>. Sabendo disso, segue a produção de A.:

---

<sup>15</sup> Como discutido no item 2.2, o vestibular exerce grande influência na escola em que a pesquisa foi realizada. Logo, a estrutura pedida pelo Enem, com proposta de atuação social, era uma preocupação em sala de aula.

*Divergência de pensamentos*

Desde a pré-história, o homem tem a necessidade de expor suas ideias através da arte, os homens da caverna são um exemplo disso. Hoje em dia, o grafite é um tipo de arte em que as pessoas, ao invés de expor sua arte nas cavernas, fazem uso em muros, casas abandonadas ou viadutos.

Pela lei, pode-se dizer que o grafite é uma arte de rua pois ao contrário da pichação, é legalizado. A pichação, também feita em muros e prédios abandonados é considerada vandalismo, pois não tem permissão jurídica.

Existe uma parte da população que apoia a pichação, dizendo que é uma forma de se expressar, a outra parte apoia o grafite e acha que a pichação é vandalismo. *Por quê?*

Portanto, levando em conta que tudo que o homem põe seus sentimentos é arte, deve-se elaborar leis para que a pichação, com alguns regulos, esteja presente na paisagem urbana como o grafite encontra-se.

T	Divergência de pensamentos
1	Desde a pré-história, o homem tem a necessi-
2	dade de expor suas ideias através da arte, os
3	homens da caverna são um exemplo disso. Ho-
4	je em dia, o grafite é um tipo de arte em que as
5	pessoas, ao invés de expor sua arte nas cavernas,
6	fazem uso em muros, casas abandonadas ou viadu-
7	tos.
8	Pela lei, pode-se dizer que o grafite é
9	uma arte de rua pois ao contrário da picha-
10	ção é legalizado. A pichação, também feita

11	em viadutos, prédios abandonados é conside-
12	rada vandalismo pois não tem permissão jurídi-
13	ca.
14	Existe uma parte da população que apoia
15	a pichação, dizendo que é uma forma de se
16	expressar, a outra parte apoia o grafite e acha
17	que pichação é vandalismo.
18	Portanto, levando em conta que tudo que
19	o homem poe seus sentimentos é arte, deve-se
20	elaborar leis para que a pichação, com algu-
21	mas regras , esteja presente na paisagem urbana
22	como o grafite encontra-se.

O aluno começa seu texto com uma introdução histórica, assim como solicitado pela escola, afirmando que os homens sempre tiveram a necessidade de se expressar por meio da arte, como os homens da caverna. Ele continua afirmando que, hoje, os homens fazem o mesmo só que através dos muros das cidades com o grafite. Assim como em outros textos, A. evita a contra-argumentação e a polêmica, mantendo-se no que é esperado pelo estilo escolar.

No segundo parágrafo, diz: “pode-se dizer que o grafite é uma arte de rua pois ao contrário da pichação é legalizado” (linhas 8 a 10). Aqui, reafirma o que foi dito no primeiro texto da coletânea, o qual afirma que a pichação tem o caráter de afrontar a sociedade de modo mais direto, logo, de modo ilegal. Neste parágrafo, diz também que a pichação é considerada vandalismo “pois não tem permissão jurídica” (linhas 12 e 13). Para nós, o trecho citado reforça o a autoria do aluno de estar em conformidade com o discurso escolar, da mesma forma como afirmou no texto anterior os benefícios da educação, nesta produção exalta a legalidade das ações artísticas.

Já no terceiro parágrafo, esse estilo também é reforçado, pois o aluno coloca que “há uma parte da população que apoia a pichação”, ou seja, ele se retira da polêmica ao escolher a terceira pessoa, suprimindo a primeira. Ao fim desse parágrafo, escreve: “a outra parte apoia o grafite e acha que a pichação é vandalismo”. Observamos que, mesmo quando a polêmica está clara, A. não explicita o embate, apenas apresenta-o de forma que o seu dizer não seja contrário ao da escola. Na verdade, A. vai ao encontro do discurso vigente, mais aceito de modo geral, evitando a CA.

Por fim, no quarto parágrafo, segue o modelo proposto pela escola de inserção de uma proposta de atuação social na conclusão e afirma que “deve-se elaborar leis para que a pichação, com algumas regras, esteja presente na paisagem urbana como o grafite encontra-se” (linhas 19 a 22). Nota-se nessa proposta escrita por A. que a resposta ao discurso escolar está novamente presente com a exaltação das regras para a pichação, uma vez que cumprir as regras é uma atitude elogiável no contexto escolar.

Ao terminar de analisar os textos de A., notamos que uma marca recorrente de seus textos é a concordância com o discurso escolar. Já o próximo item refere-se às produções do aluno V. Vejamos se essa característica é recorrente.

### *3.2 O sujeito V.*

Assim como no caso do sujeito anterior, as produções de V. são apresentadas em ordem cronológica: a primeira produção do ano, uma dissertação sobre a questão da fome.

#### *3.2.1 Fome mundial*

## Fome Mundial

A fome no mundo é um problema, e as causas são inúmeras, no entanto, estas causas variam de região em região por fatores político-sociais característicos do local, porém, principalmente, a miséria que varias pessoas e boa parte dos países sofrem, ou seja, a questão econômica. ①

A fome ocorre em muitos lugares, geralmente em países enfraquecidos economicamente, mas esse problema não é exclusivo de países ou regiões pobres. Ela também se manifesta nas periferias de grandes e pequenas cidades de países ricos ou emergentes, inclusive o Brasil. Não existe consenso sobre como resolver a fome no mundo, embora ela venha diminuindo lentamente nas últimas décadas.

Muitas pessoas, países e ONGs investem tempo, dinheiro e recursos para combater a fome no mundo, acreditando que só assim ela irá acabar, porém, isso não é suficiente, pois seria necessário combater as desigualdades econômicas e sociais que existem tanto entre os países quanto dentro deles, aumentando, principalmente, a distribuição de renda. *ufimé!*

T	Fome Mundial
1	A fome no mundo é um problema, e as causas são inúmeras,
2	no entanto, estas causas variam de região em
3	região por fatores político-sociais característicos do
4	local, porém, principalmente, a miséria que varias pes-
5	soas e boa parte dos países sofrem, ou seja, a ques-
6	tão econômica.
7	A fome ocorre em muitos lugares, geralmente em paí-
8	ses enfraquecidos economicamente, mas esse problema
9	não é exclusivo de países ou regiões pobres. Ela tam-
10	bém se manifesta nas periferias de grandes e pequenas
11	cidades de países ricos ou emergentes, inclusive o Brasil.
12	Não existe consenso sobre como resolver a fome no
13	mundo, embora ela venha diminuindo lentamente
14	nas últimas décadas.
15	Muitas pessoas, países e ONGs investem tempo,
16	dinheiro e recursos para combater a fome no mun-
17	do, acreditando que só assim ela irá acabar, po-
18	rém, isso não é suficiente, pois seria necessário com-
19	bater as desigualdades econômicas e sociais que existem
20	tanto entre os países quanto dentre eles, aumentando,
21	principalmente, a distribuição de renda.

Neste texto, V., assim como A., parte do princípio de que as causas da fome no mundo têm origens socioeconômicas. Isso é afirmado no primeiro e segundo parágrafos. No primeiro, escreve que as causas variam de região para região por conta de problemas “político-sociais característicos do local” (linhas 3 e 4). No segundo parágrafo, continua a reflexão afirmando que a fome não se restringe apenas a países pobres, mas também está presente em grandes cidades e periferias de países emergentes, “inclusive o Brasil” (linha 11). Reafirmando essa tese das causas da fome relacionadas a problemas socioeconômicos, V. distancia-se do texto-fonte, estruturando todo seu texto a partir da negação dos textos motivadores, assim como procedeu A. É a partir da manipulação de outros discursos, que não os contidos no TF, que ele constrói seu texto. Do ponto de vista argumentativo, como proposto por Leitão (2007), é interessante percebermos nesses dois primeiros parágrafos como ele constrói sua argumentação a partir dos movimentos de argumentação e contra-argumentação de modo explícito, visto que esses movimentos poderiam ficar subentendidos. Mas não é isso que V. faz.

No terceiro e quarto parágrafos, começa a responder à pergunta “Como combater a fome no mundo?”, assegurando que “muitas pessoas, países e ONGs investem tempo, dinheiro e recursos para combater a fome no mundo, acreditando que só assim ela irá acabar, porém isso não é suficiente, pois seria necessário combater as desigualdades econômicas e sociais” (linhas 15 a 19). Essa proposta reafirma a palavra-contra ao TF, indo contra os argumentos apresentados de que a fome é causada por desperdícios e preço dos alimentos. Assim como no texto de A. sobre a fome, no plano do conteúdo, a contra-argumentação é evidente. Mas, neste caso, nos interessa o *modo* como ele expressa isso.

V., desenvolve toda sua argumentação por meio da negação do texto-fonte da contra-argumentação dos próprios argumentos que ele traz para o texto. Essa estratégia já pode ser percebida nas primeiras linhas do texto, quando afirma: “[...] e as causas são inúmeras, no entanto essas causas variam de região em região” (linhas 1 a 3) e, logo depois, “por fatores político-sociais característicos local, *porém*, principalmente, a miséria que várias pessoas de boa parte dos países sofrem, ou seja, a questão econômica” (linhas 3 a 6). A partir do começo do texto de V. já é possível notar o quanto ele usa da polêmica aberta para estruturar seu texto,

praticamente todo argumento é inserido por meio da polêmica, o que pode ser um indício de estilo e de autoria desse sujeito.

Afirmamos que pode ser um indício de autoria, uma vez que é uma característica que se repete ao longo dessa produção. No segundo parágrafo, ele faz o mesmo movimento: “A fome ocorre em vários lugares, geralmente em países enfraquecidos economicamente, *mas* esse problema não é exclusivo de países e regiões pobres” (linhas 7 a 9). Novamente, ele opta por apresentar a questão por meio da polêmica aberta ao usar a conjunção *mas*. No terceiro parágrafo, o mesmo acontece. Nas linhas 12, 13 e 14, o aluno coloca que *embora* a fome tenha diminuído, não há um consenso para combatê-la.

Já no último parágrafo, a contra-argumentação aparece ainda mais e parece que acompanhada de um tom valorativo. Todo o parágrafo, das linhas 15 a 21, evidenciam a polêmica, principalmente, na parte em que se coloca que pessoas, países e ONGs investem tempo, dinheiro e recursos no combate à fome: “*porém*, isso não suficiente pois seria necessário combater as desigualdades econômicas e sociais” (linhas 17, 18 e 19). Aqui, além de utilizar-se do recurso da contra-argumentação, ele ainda tece críticas a respeito da ineficácia de certos programas que tem por finalidade erradicar a fome.

Nota-se que, em cinco ocorrências apenas nesta produção, o aluno recorre à polêmica aberta para construir sua argumentação. Se pensamos em índices de autoria como escolhas recorrentes, ao menos no caso de V., a contra-argumentação ajuda nessa construção.

No próximo item, na produção sobre a questão do lixo, os indícios de autoria aparecem novamente. V. opta por estruturar seu texto novamente na oposição entre argumento e contra-argumento, explicitando a polêmica, como vemos a seguir.

### 3.2.2 Joga fora no lixo

## Joga Fora no Lixo

Durante os últimos anos, o avanço tecnológico foi excepcional, e continua sendo. Porém, o avanço moral não acompanhou o ritmo do avanço da tecnologia, o que gerou e ainda gera várias consequências, o lixo por exemplo.

Quando se fala de lixo, involuntariamente, as pessoas não veem esse problema tão sério assim, mas na verdade, a situação é bem pior do que pensamos. <sup>(A)</sup>

Existe uma que no oceano pacífico há duas ilhas completamente feitas de lixo? É que quando começas a ver o tamanho e o número de lixo da EUA? Pois é, mas a questão do lixo aqui muito mais afunda ainda.

Por conta do capitalismo, várias pessoas seguem um ciclo de consumo insustentável, principalmente quando essas pessoas moram em países desenvolvidos, mas, é claro que a culpa não é necessariamente do capitalismo por conta de tanto lixo que se tem esse produto que consumimos. <sup>(B)</sup> É sim a falta de conscientização das pessoas.

Existe solução? De sim, obviamente, mas isso não é o suficiente, devemos conscientizar as pessoas sobre a questão do lixo, assim como em outros assuntos.

Quando as pessoas não percebem de algo que já possuem a grande maioria delas pensam "ah, vou jogar isso no lixo, não presta mesmo", sem saber onde vai esse lixo, pensando que é só jogar no lixo e pronto, o lixo sumiu, mas a verdade é que ele ainda está no mundo, ainda está poluindo os meus amigos.

T	Joga Fora no Lixo
1	Durante os últimos anos, o avanço tecnológico foi
2	excepcional, e continua sendo. Porém, o avanço não
3	acompanhou o ritmo do avanço da tecnologia, o que
4	gerou e ainda gera várias consequências, o lixo por
5	exemplo.

6	Quando se fala de lixo infelizmente as pessoas
7	não vem esse problema tão sério assim, mas na verda-
8	de, a situação é bem pior do que pensamos.
9	Você sabia que no oceano pacífico há duas ilhas
10	completamente feitas de lixo? E que quando soma-
11	das seu tamanho é o dobro dos EUA? Pois é, mas
12	a questão do lixo vai muito mais afundo disso.
13	Por conta do capitalismo, várias pessoas seguem
14	Um ciclo de consumo inacabável, principalmente
15	quando essas pessoas moram em países desenvolvi-
16	dos , mas, é claro que, a culpa não é necessa-
17	riamente do capitalismo por conta de tanto lixo que
18	se torna esses produtos que consumimos, e sim da
19	falta de conscientização das pessoas.
20	Você recicla? Se sim, parabéns, mas isso não
21	é o suficiente, devemos conscientizar o próximo
22	sobre a questão do lixo, assim como em outros
23	assuntos.
24	Quando as pessoas não precisam de algo que
25	já possui a grande maioria delas pensam “ah, vou
26	joga isso no lixo, não presta mesmo”, sem saber
27	onde vai esse lixo, pensando que é só jogar na
28	lixeira e pronto, o lixo sumiu, mas a verdade
29	é que ele ainda está no mundo, ainda está poluindo
30	o meio ambiente.

No texto “Joga fora no lixo”, V., na introdução, coloca: “Durante os últimos anos, o avanço tecnológico foi excepcional, e continua sendo. Porém, o avanço moral não acompanhou o ritmo do avanço tecnológico, o que gerou e ainda gera várias consequências, ao lixo por exemplo” (linhas 1 a 5). Notamos que ele traz a palavra-contra ao TF, uma vez que credita o problema do lixo a questões morais, as quais não foram tratadas naquele. Além disso, já podemos observar também que o indício de autoria da contra-argumentação como recurso ao longo de todo o texto já aparece nas primeiras linhas, uma vez que houve um avanço tecnológico, porém não houve o moral. Novamente o movimento de argumento e contra-argumento pode ser notado, assim como na primeira produção.

O mesmo recurso argumentativo é encontrado no segundo parágrafo, quando escreve: “Quando se fala de lixo, infelizmente, as pessoas não veem esse problema tão sério assim, mas na verdade, a situação é bem pior do que pensamos” (linhas 6 a 8). Neste caso, a contra-argumentação é usada para enfatizar a informação de que a situação do lixo é alarmante.

No terceiro parágrafo, o mesmo é feito. V. inicia com uma interlocução ao leitor, perguntando se ele sabe que há, no oceano pacífico, ilhas compostas por lixo que ultrapassam o tamanho geográfico dos Estados Unidos e termina: “Pois é, mas a questão do lixo vai muito mais a fundo disso”. Mais uma vez, usa a contra-argumentação, a polêmica aberta, como recurso argumentativo e estilístico. Retomamos Bakhtin (2008) que afirma que a polêmica aberta é orientada ao que é refutável no discurso do outro, ou seja, é aquela polêmica que podemos perceber explicitamente. V. recorre à PA<sup>16</sup> em diversas passagens e em diversos textos, o que representa um indício de autoria desse sujeito. Uma vez que, se compararmos às produções de A., esse recurso pouco aparece.

Além disso, embora a ideia do descarte indevido esteja presente no TF, no quarto parágrafo do texto do aluno ela aparece de modo mais explícito quando o sujeito trata do consumismo. A coletânea dessa proposta traz, além do TF, dois modelos de redações para os alunos analisarem e começa assim: “A excessiva produção de lixo continua sendo um grave problema vivido por nossa sociedade e nossa tradição consumista”. Depois no Modelo 1, há o trecho: “O que se sabe hoje é consumir intensamente, ação esta que resulta inevitavelmente em lixo”. No quarto parágrafo, o aluno se apropria desse discurso dado, porém o manipula à sua maneira, novamente por meio da contra-argumentação, como pode ser observado em: “Por conta do capitalismo, várias pessoas seguem um ciclo de consumo inacabável, principalmente quando essas pessoas moram em países desenvolvidos, mas, é claro, que a culpa não é necessariamente do capitalismo por conta de tanto lixo que se torna esses produtos que consumimos e sim da falta de conscientização das pessoas” (linhas 13 a 19). V., repetidamente, usa do recurso da contra-argumentação para enfatizar uma informação. Ele afirma que o consumismo é um problema, mas que a falta de conscientização é um problema ainda maior na questão da produção dos resíduos.

Na sequência, no quinto parágrafo, faz um movimento similar, tanto de negação com a contra-argumentação, quanto de interlocução com o leitor: “Você recicla? Se sim, parabéns, mas isso não é o suficiente”, devemos conscientizar o próximo [...]” (linhas 20 e 21). Para finalizar o texto, o mesmo acontece: “[...] pensando que é só jogar na lixeira e pronto, o lixo sumiu, mas a verdade é que ele

---

<sup>16</sup> Referir-nos-emos, agora, à polêmica aberta como PA.

ainda está no mundo, ainda está poluindo o meio ambiente” (linhas 27 a 30). É certo que as ideias da reciclagem e do descarte incorreto dos resíduos estão presentes nos TFs, entretanto, esse aluno em específico mobiliza recursos argumentativos próprios para escrever seu texto, os quais passam a ser marcas de seu estilo, configurando indícios de autoria. Nosso foco não é analisar o emprego das conjunções, dos marcadores argumentativos, apenas indicar que, no caso específico deste sujeito, as conjunções adversativas são usadas para introduzir a contra-argumentação, enquanto em outros sujeitos isso pode não acontecer.

Além das marcas da contra-argumentação e da polêmica aberta tão evidentes nas produções de V., nesta produção especificamente, as marcas de interlocução com o leitor do texto chamam atenção. Nas linhas de 9, 10, 11 e 20, ele interpela o leitor perguntando se esse possível leitor sabia das ilhas de lixo no oceano e se ele recicla o lixo. Pensando no conceito de argumentação de Leitão (2007), parece-nos que ele deixa a resposta para o leitor. Para a autora, o argumento é composto por ponto de vista e justificativa, o contra-argumento representa a visão da alteridade e a resposta, a comparação entre argumento e contra-argumento, o que poderia revelar uma possível mudança de posicionamento inicialmente defendido e pode “capturar o estatuto fundamentalmente dialógico da unidade de análise postulada” (2007, p. 84).

Portanto, acreditamos que, neste caso, V. faz os movimentos de argumentação e contra-argumentação e coloca para o leitor essa resposta. É importante notarmos, também, que essa interlocução direta com o leitor só foi percebida nessa produção, caracterizando um dado único.

Porém, os indícios de autoria que se evidenciam na contra-argumentação e polêmica aberta continuam aparecendo, como se percebe na próxima produção desse sujeito, o parágrafo argumentativo.

### *3.2.3 Parágrafo argumentativo*

A pena de morte não reduz a criminalidade, prova disso é que nesses países onde essa prática fora aceita a taxa de mortalidade apenas aumentou, além disso, a pena de morte é uma violação dos nossos direitos escritos na constituição, ou seja, o estado teria que modificar a constituição, caso contrário estaria cometendo um crime. Apesar da pena de morte fazer o criminoso/a pensar duas vezes antes de cometer o crime, ela/e estará disposto a fazer de tudo para conseguir o que quer, ou seja, a morte é um risco que todo criminoso.

1	A pena de morte não reduz a criminalidade, prova disso
2	é que nesses países onde essa prática fora aceita a
3	taxa de mortalidade apenas aumentou, além disso, a pena
4	de morte é uma violação dos nossos direitos escritos na cons-
5	tituição, ou seja, o estado teria que modificar a constitui-
6	ção, caso contrário estaria cometendo um crime. Apesar
7	da pena de morte fazer o criminoso/a pensar duas vezes
8	antes de cometer o crime, ela/e estará disposto a fazer
9	de tudo para conseguir o que quer, ou seja, a morte é
10	um risco que todo criminoso.

Não sabemos precisar por que V. escreveu o parágrafo sobre pena de morte e não sobre as cotas, acreditamos que a confusão se deu, pois a professora deixou que os alunos escolhessem o tema do debate e a sala fez uma votação entre os próprios alunos, restando ao fim as opções de pena de morte e cotas universitárias. Após discussão, decidiram optar pelas cotas. Provavelmente, o aluno faltou à aula pós-debate e não entendeu corretamente o que deveria ser feito e/ou ouviu instruções pela metade dos colegas ou da professora. O fato é que ele acabou escrevendo sobre um assunto não debatido em sala. Assim como no caso de A., optamos por manter o texto de V., pelo fato de que nos dois casos não havia texto-fonte, bem como não havia como recuperar falas do debate. Logo, nosso escopo recai sobre o posicionamento frente à estrutura proposta pela professora como “ideal” em um parágrafo dissertativo.

V., então, começa com um tópico frasal: “A pena de morte não reduz a criminalidade” (linha 1), introduzindo a ideia que quer defender no parágrafo. Depois, justifica seu ponto de vista afirmando que os países que adotaram tal pena apenas

aumentaram a mortalidade. Desse modo, nota-se que o aluno devolve à escola o que é esperado dele, fazendo um parágrafo com tópico frasal e justificativa. Ele complementa, ainda, escrevendo que a pena de morte, se aplicada, seria uma violação da Constituição.

Por fim, ele acrescenta: “Apesar da pena de morte fazer o criminoso pensar duas vezes antes de cometer o crime, ele estará disposto a fazer de tudo para conseguir o que quer, ou seja, a morte é um risco que todo criminoso [corre]” (linhas 7 a 10 – complemento nosso).

A partir do final do texto de V., podemos concluir que, ao mesmo tempo que se insere no que é solicitado pelo discurso escolar, mantém indícios de seu estilo, uma vez que em nenhum momento foi pedido que inserisse alguma ressalva ou contra-argumento, desse modo, o aluno opta por colocar esse tipo de construção que, como podemos notar, está presente em todos os seus textos até agora. Entretanto, os textos apresentados até agora são argumentativos, o do próximo item, um poema. É interessante, então, notar, como V. lida com essas diferentes demandas.

#### *3.2.4 Passatempo*

1) Joca, porta, porca, tosta, corda, borda, tremelorda, joga.

2) Joca joga corda  
na porta da borda  
do rio que tremelorda

3) abenço - encenso  
Cigarente - temuante  
balido - diésido



4)

Passatempo  
João pé de feijão  
joga corda  
na rua Sebastião

Bom!

Maria, amiga de Bia  
joga bola  
junto com sua família

Dé, amigo de Zé  
bebe umas  
no bar de Josué

T	Passatempo
V1	João pé de feijão
V2	joga corda
V3	na rua Sebastião
V4	Maria, amiga de Bia
V5	joga bola
V6	junto com sua família
V7	Dé, amigo do Zé
V8	bebe umas
V9	no bar do Josué

Esta atividade era uma resposta ao material apostilado da escola e tinha foco as rimas dos poemas. Observamos, pois, no exercício 2 a solicitação para se escrever versos com palavras que rimassem, ao que V. escreveu: “Joca joga corda/ na porta da borda/ do rio que transborda”. Se pensarmos do ponto de vista da solicitação escolar, o aluno cumpriu a tarefa com louvor, entretanto, é um texto sem coerência, é um não-texto, visto que não faz sentido para o leitor, apenas para a escola. Como já tratado por Possenti (2002) e Massini-Cagliari (2011), essas marcas são resquícios do trabalho com a cartilha ou com a alfabetização efetuada por meio de textos descontextualizados, sem coesão e coerência, resumindo a produção textual a uma junção de frases sem sentido. Novamente, como já notado em A., a tensão entre o que é solicitado pela escola e o projeto de dizer do aluno se evidencia.

V. segue a mesma estratégia para escrever seu texto “Passatempo”. Ele rima, sem falhas, o primeiro verso da estrofe e o terceiro: feijão, Sebastião, Bia, família, Zé e Josué. Além disso, segue uma estrutura paralelística, também comum em poemas do universo escolar desses alunos, uma vez que João joga corda com Sebastião, respectivamente, Maria joga bola com sua família e Dé bebe umas com o Josué.

Neste gênero é possível perceber, tanto no texto de A. quanto no de V., a influência do estilo escolar, pensado por Abaurre et al (1997) como homogeneização, pois eles cumprem exatamente o que foi solicitado, preocupando-se com a sonoridade do texto e dando menos importância ao sentido, a fim de garantir a nota almejada. Ao mesmo tempo que essa preocupação com o que foi solicitado pela escola aparece nos dois sujeitos no caso desta produção, ainda há diferenças. Enquanto no texto de A., entende-se algumas informações, uma vez que ele relata o crescimento, a fase pela qual ele está passando, da adolescência; no texto de V., a preocupação nos parece que se volta inteiramente ao cumprimento do que foi solicitado. Sendo assim, seu poema fica comprometido no plano do conteúdo. Esse dado nos revela que pode haver uma desestabilização do dizer desse sujeito quando o gênero dificulta os movimento de argumentação e contra-argumentação. Essa característica também pode ser percebida no próximo item, em que ele deveria escrever um horóscopo e um classificado.

## 3.2.5 Peixes e compra- se

Horóscopo:

Peixes

Previsão diária: Sua cor é azul, fique longe de pessoas desconhecidas, é perigoso. Beije aquarianos para dar sorte, pois como Marte, um planeta vermelho, está alinhado com a Terra, vai precisar. Não se importe do jeito que irá comer, melhor, nem utilize as mãos, apenas faça biquinho e aproveite a refeição.

Classificados:

Compra-se

Limousine branca. 8 portas. 7 condicionadores. 2 frigobares. Telão (de preferência com acesso a internet). 1 refletor. Faróis não azul-escuro. Preço a pagar: R\$ 2,000,00. Para contato digite: 3112-9085

T	Horóscopo:
1	Peixes
2	Previsão diária: Sua cor é azul, fique longe de
3	pessoas desconhecidas, é perigoso. Beije aquarianos
4	para dar sorte, pois como Marte, um planeta vermelho,
5	está alinhado com a Terra, vai precisar. Não se im-
6	porte do jeito que irá comer, melhor, nem utilize as
7	mãos, apenas faça biquinho e aproveite a refeição.
T	Classificados:
8	Compra-se
9	Limousine branca. 8 portas. 4 condicionadores. 2 fri-
10	gobares. Telão de preferência com acesso a internet.

11	1 refletor. Faróis neon azul-escuro. Novo ou usado.
12	Preço preferencial: R\$ 2,500,00. Para contato ligue:
13	3112-9285

Nestas produções, V., assim como A., devolve à escola o que era esperado. Ele segue as características do gênero horóscopo, por exemplo, com o caráter de conselhos e indicações ao leitor, usando, principalmente, verbos no imperativo, como: fique, beije e importe. É inevitável retomar Geraldi (2011), pois, aqui, V. exerce a função-aluno posicionando-se frente à função-professor, ou seja, V., neste caso e no caso da produção anterior, anula-se a fim de atingir uma meta proposta pela escola, em uma situação de artificialidade em que, ainda segundo Geraldi (2011), é uma produção tão marcada pela relação “eu-professor-escola” (p.97) que não se pode afirmar ser produção própria mas uma reprodução do discurso do “eu-professor-escola”.

Como percebemos em outras produções deste aluno, é recorrente o uso da contra-argumentação para estruturar seus textos, recurso que não notamos nessa produção, sendo assim, as tensões presentes no ambiente escolar, tolhem o estilo individual em favor de um estilo escolar.

Essa tensão é percebida também no classificado. Nele, o aluno segue a estrutura imposta pela escola com o título “Compra-se”. Depois, elenca características do objeto que deseja comprar, uma “limousine”, por fim, coloca o preço desejado e o telefone de contato. Devolve, portanto, o discurso esperado pela escola, evitando a polêmica. Reafirmamos que evitar a polêmica não é uma característica do texto de V., evidenciando a desestabilização do dizer desse aluno quando os movimentos argumentativos não são possíveis (argumento – contra-argumento). Nota-se que seu anúncio de “Compra-se” pode ser confundido com um anúncio de “Vende-se” nos trechos descritivos, por serem muito específicos, revelando, consoante Pfeiffer (1995, p. 58), “um desequilíbrio de forças que faz com que o aluno se prenda às suas obrigações enquanto aluno e não enquanto autor”.

Esse desequilíbrio é mais notado, ao menos no caso de V., em gêneros, como o poema, horóscopo e classificado. Em suas produções de dissertações, como a do próximo item, notamos que sua subjetividade aparece de modo mais marcado. A próxima produção refere-se a uma dissertação sobre o papel das mulheres em diferentes épocas e nos mostra como a marca da contra-argumentação é uma característica dos textos de V.

### 3.2.6 O papel da mulher em diferentes épocas

#### O papel da mulher em diferentes épocas

Na Idade Média, a mulher era vista como uma pessoa que foi feita apenas para obedecer. Não podia trabalhar, votar e era muito desvalorizada na sociedade. Contudo, após a revolução industrial, a mulher passa a conquistar seu espaço na sociedade e no trabalho.

A revolução industrial incorporou a mulher no mundo da fábrica, retirando o trabalho doméstico do remunerado fora do lar. A mulher, sendo subalternamente incorporada no trabalho fabril, trabalhava juntamente com os homens na ampliação de produção da fábrica, mas na fase de crise, o trabalho masculino era totalmente substituído pelo feminino, pelo fato de sua mão de obra ser mais barata.

Motivo que fez com que os homens começassem a procurar as mulheres de trabalhar sob carga, criando vários conflitos que se agravaram cada vez mais, o que fez com que a questão do gênero se tornasse um impasse na consciência de classe do trabalhador, criando movimentos e lutas promovidas pelas e a favor das mulheres por melhores condições de trabalho, na qual conseguiram conquistar vários direitos, mas, mantiveram-se várias injustiças, como a remuneração do trabalho da mulher, a qual sempre foi menor do homem.

Observando esses fatos, percebemos que a revolução industrial fez um grande salto para a mulher, pois ela passou a adquirir mais direitos e saber. Hoje em dia, injustiças como na Idade Média as mulheres ainda são presentes, mas cada vez mais sendo apagadas.

T	O papel da mulher em diferentes épocas
1	Na Idade Média, a mulher era vista como uma pessoa que
2	foi feita apenas para obedecer. Não podia trabalhar , votar e era
3	muito desvalorizada na sociedade. Contudo, após a revolução in-
4	dustrial, a mulher passa a conquistar seu espaço na socie-
5	dade e no trabalho.
6	A revolução industrial incorporou a mulher no mundo da
7	fábrica, separando o trabalho doméstico do remunerado
8	fora do lar. A mulher, sendo subalternamente incorporada no
9	trabalho fabril, trabalhava juntamente com o homem na
10	ampliação de produção da fábrica , mas na fase de crise, o
11	trabalho masculino era totalmente substituído pelo feminino,
12	pelo fato de sua mão de obra ser mais barata.
13	Motivo que fez com que os homens começassem a acusar as mulheres
14	de roubarem seu cargo, gerando vários conflitos que se agravavam
15	cada vez mais, o que fez com que a questão do gênero se tornasse
16	um impasse na consciência da classe do trabalhador, gerando
17	movimentos e lutas promovidas pelas e a favor das mulheres por melho-
18	res condições de trabalho, na qual conseguiram conquistar vários di-
19	reitos, mas, mantiveram-se várias injustiças, como a remuneração
20	do trabalho da mulher, a qual sempre foi menor do homem.
21	Observando esses fatos, percebemos que a revolução industri-
22	al foi um grande salto para a mulher , pois ela passou a ad-
23	quirir mais direitos e valor. Hoje em dia, injustiças como na
24	Idade Média contra as mulheres ainda são presentes, mas cada vez
25	mais sendo apagadas.

V. escreveu sobre o papel da mulher em diferentes épocas pois faltou no dia que os alunos escreveram sobre o grafite, então, fez essa produção como uma reposição da outra.

Na introdução, já percebemos seu estilo individual trazendo a contra-argumentação para a construção do parágrafo. Ele começa com a introdução histórica, exigida pela escola, pois afirma que “Na idade média” (linha 1) a mulher tinha como papel obedecer e na linha 2 continua com “Não podia trabalhar, votar e era muito desvalorizada na sociedade”. Retomando Leitão (2007) temos nesse

trecho o argumento, comporta por ponto de vista e justificativa. Logo após, no mesmo parágrafo: “Contanto, após a revolução industrial, a mulher passa a conquistar seu espaço na sociedade e no trabalho” (linhas 4 a 6). Nesse último período, usa uma conjunção adversativa para enfatizar a informação de que o panorama, no qual a mulher está inserida, mudou, fazendo o movimento de contra-argumentação. Mais uma vez o movimento argumento – contra-argumento faz parte de sua produção textual.

No segundo parágrafo, V. incorpora os mesmos elementos estilísticos. Ele afirma que na revolução industrial a mulher foi incorporada ao ambiente fabril “mas na fase de crise, o trabalho masculino era totalmente substituído pelo feminino, pelo fato de sua mão de obra ser mais barata” (linhas 10 a 12). Mais uma vez, o estudante usa da contra-argumentação para enfatizar uma informação: coloca a inserção da mulher no mercado de trabalho como algo positivo e explicita as condições de trabalho das mulheres subvalorizadas em relação ao trabalho masculino. Além de usar da movimentação argumento – contra-argumento como um recurso novamente, ele utiliza a contra-argumentação como forma de enfatizar uma informação.

Já no terceiro parágrafo, ele evidencia a polêmica de modo mais evidente ao afirmar que conflitos entre homens e mulheres começaram a aparecer desde então, uma vez que os homens acusavam as mulheres de estarem tirando seus postos de trabalho. Por isso, segundo ele, “fez com que a questão do gênero se tornasse um impasse na consciência da classe do trabalhador, gerando movimentos e lutas promovidas pelas e a favor das mulheres por melhores condições de trabalho, na qual conseguiram conquistar vários direitos” (linhas 15 a 19). Depois de evidenciar essas lutas, afirma que, mesmo assim, as diferenças entre os gêneros se mantiveram “mas mantiveram-se várias injustiças, como a remuneração do trabalho da mulher, a qual sempre foi melhor do homem”. Esse parágrafo é diferente dos demais, uma vez que o estudante opta por evidenciar a polêmica, enquanto nos outros, a evita. Ademais, demonstra a contra-argumentação no fim do parágrafo para dar ênfase ao fato de que a mulher ainda ganha menos que o homem.

Já no último parágrafo, procurou resumir as ideias contidas nos parágrafos argumentativos e de conclusão, fazendo o que é solicitado pela escola: no parágrafo de conclusão deve-se sintetizar o que foi exposto anteriormente ou inserir uma proposta de atuação social.

Notamos, portanto, que V. usa como recurso estilístico privilegiado a contra-argumentação. Praticamente em todas as suas produções o movimento argumento x contra-argumento estava evidenciado. É interessante notarmos também que ele usa a contra-argumentação como um recurso textual, mas ele não a usa com para opor-se ao discurso escolar ou ao discurso trazido pelos TFs. O próximo sujeito, N., por outro lado, não evita a polêmica aberta, mesmo que não utilize com tanta frequência da contra-argumentação, como V.

Passamos agora à análise dos textos de N.

### *3.3 O sujeito N.*

As produções a seguir, que constam nos itens 3.3.1, 3.3.2, 3.3.3, 3.3.4, 3.3.5 e 3.3.6 correspondem às produções de N., apresentadas em ordem cronológica de produção, assim como às dos demais sujeitos apresentados.

#### *3.3.1 Quer comer?*

## Quer comer?

Segundo a ONU, 925 milhões de pessoas passam fome no mundo, para se ter noção isso é uma das coisas mais fáceis de se combater, mas mesmo assim a população da Europa (742,5 milhões) é menor que o número de pessoas que passam fome. O governo dos EUA gasta 1,6 milhões por ano se eles gastassem metade desse dinheiro para combater a fome, já teria acabado em 80%, e como as empresas alimentícias podem lucrar tanto com tanta gente morrendo de fome, se eles se preocupassem mais com a vida do que com o lucro as pessoas não passariam tanta fome. ②

Uma maneira bem simples de se acabar com a fome seria estatizar as empresas alimentícias e distribuir alimentos gratuitamente, afinal é absurdo ter que pagar para comer e quem não pode passa fome. Em 2005 foi provado pela ONU que toda a comida jogada fora nos Estados Unidos por mês acabaria com 90% da fome da África, mas deixam lá apodrecendo. Utopia.

Ano passado foi comprovado que 60% da população dos Estados Unidos está acima do peso; como tem 925 milhões de pessoas (passam) fome e em só um país tem 188,34 acima do peso, se eles gandas em vez de comerem o 4º lugar compram uma marmita para um morador de rua por dois milhões seriam bem menores.

T	Quer comer?
1	Segundo a ONU 925 milhões de pessoas passam fome no
2	mundo para se ter noção isso é uma das coisas mais
3	fáceis de se combater, mas mesmo assim a população da
4	Europa (742,5 milhões) é menor que o número de pessoas que
5	passam fome. O governo dos EUA gasta 1,6 milhões por ano
6	se eles gastassem metade desse dinheiro para combater a fome,
7	já teria acabado em 80%, e como as empresas alimentícias
8	podem lucrar tanto com tanta gente morrendo de fome, se eles
9	se preocupassem mais com a vida do que com o lucro as
10	passariam tanta fome.
11	Uma maneira bem simples de se acabar com a fome
12	seria
13	estatizar as empresas alimentícias e distribuir alimentos
14	gratuitamente, afinal é absurdo ter que pagar para comer e quem
15	não pode passa fome. Em 2005 foi provado pela ONU
16	que toda comida jogada fora nos Estados Unidos por mês
17	acabaria com 90% da fome da África, mas deixam lá apodrecendo.
17	Ano passado foi comprovado que 60% da população dos

18	Estados Unidos está acima do peso; como tem 925 milhões de
19	peças passarem fome e em só um país ter 188,34 acima do
20	peso, se esses gordos em vez de comerem o 4º big mac
21	comprarem uma marmita para um morador de rua os dois números seriam
22	bem menores.

Dentre os textos cuja temática é a fome, este é o único que recupera algum raciocínio explícito no TF. É também o primeiro texto de um sujeito que traz a subjetividade de um modo mais evidente, como já se pode perceber no título “Quer comer? ”, mais direto e irônico que os outros títulos relacionados a esse tema.

Inicialmente, na introdução, ele afirma que milhões de pessoas passam fome atualmente e que “isso é uma das coisas mais fáceis de se combater, *mas* mesmo assim, a população da Europa (742,5 milhões) é menor que o número de pessoas que passam fome” (linhas 2 a 5). Temos nesse trecho já uma marca de polêmica aberta, revelando um inconformismo de quem escreve ao escrever que ao mesmo tempo que é fácil de combater, muitos ainda passam fome. A fim de justificar esse ponto de vista, insere o dado de que se os Estados Unidos investissem metade do que investem em algo (informação que não consta no texto de N.), a fome estaria erradicada em cerca de 80% dos casos.

Ainda no primeiro parágrafo, N. coloca: “e como as empresas alimentícias podem lucrar tanto com tanta gente morrendo de fome, se eles se preocupassem mais com a vida do que com o lucro, as pessoas não passariam tanta fome” (linhas 7 a 10). Neste trecho, ele traz o discurso do TF - de que essa mazela é causada pelo aumento no preço de alimentos básicos - ainda que não o citando diretamente. Porém, ele não apenas traz esse discurso, parafraseando-o, mas o torna ainda mais polêmico quando culpabiliza as empresas alimentícias.

Já no segundo parágrafo, o escrevente inicia a resposta em relação à pergunta-tema “Como combater a fome? ” e responde: “Uma maneira bem simples de se acabar com a fome seria estatizar as empresas alimentícias e distribuir alimentos gratuitamente, afinal é absurdo ter que pagar para comer e quem não pode passar fome” (linhas 11 a 14). Aqui, observamos pelos trechos sublinhados o quanto esse sujeito marca de modo claro seu ponto de vista partindo de uma polêmica. Acreditamos que essas marcas são indícios de autoria, uma vez que se repetem, como visto na continuação do mesmo parágrafo: “Em 2005, foi provado

pela ONU que toda a comida jogada fora nos Estados Unidos por mês acabaria com 90% da fome na África, mas deixam lá apodrecendo” (linhas 14 a 17). Percebe-se, nesse excerto, que por meio da palavra-contra, novamente de modo enfático, o aluno posiciona-se, caracterizando a recorrência do indício de autoria.

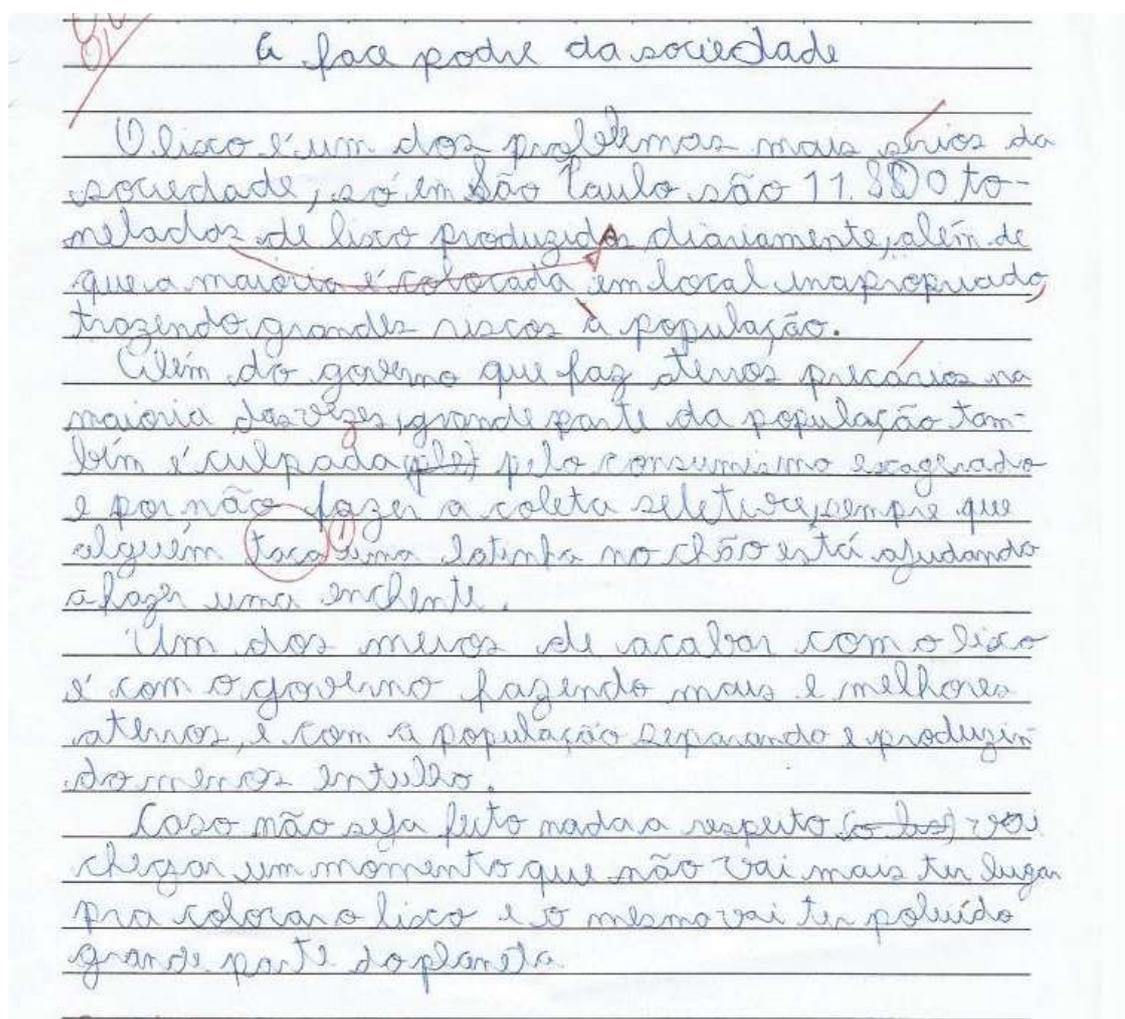
No terceiro e último parágrafo, novamente o aluno foca na situação dos Estados Unidos, e discute a contradição existente entre o número de obesos e famélicos quando, segundo N., existem 188,34 milhões de pessoas acima do peso, enquanto 92,5 milhões passam fome, fato que, para ele, parece inadmissível. Ademais, complementa o parágrafo com os dizeres: “[...] se esses gordos em vez de comerem o 4º big mac comprar uma marmita para um morador de rua os dois números seriam bem menores” (linhas 21 a 23). Mais uma vez, nos trechos sublinhados, nota-se o caráter enfático dos dizeres do aluno ao trazer a polêmica aberta obesidade x fome.

Esse sujeito, além de trazer a polêmica de um modo mais enfático que os outros dois sujeitos, traz também a palavra-contra o discurso escolar, uma vez que ele subverte muitas vezes as marcas do gênero escolar dissertação, como é tratado pela professora e pelo livro didático. Afirmamos isso pois o gênero é tratado pelo livro e pela própria escola como a redação pensada por Geraldi (2011), pois ele afirma que na escola não se produz texto, mas redação, que nada mais é do que uma simulação do uso da língua, ou seja, escreve-se apenas com o fim de avaliação. No contexto de produção escolar, afirma-se que a dissertação deve apresentar um ponto de vista de maneira impessoal, sem marcas de personalidade e sem extremismos, e esse aluno faz o contrário, sempre que possível demonstra uma opinião enfática a partir de polêmicas explícitas. Essas marcas, possivelmente, são marcas de autoria desse sujeito, mesmo que inscrito em um gênero escolar que tolhe possibilidades.

Retomando Bakhtin, a polêmica aberta é “simplesmente orientada para o discurso refutável do outro, que é o seu objeto” (BAKHTIN, 2008, p. 218), V. refuta o discurso escolar escolhendo palavras que não deixam dúvida de seu posicionamento, ao usar “gordos”, “absurdo”, “apodrecendo”, confronta claramente outros pontos de vista.

N. faz o mesmo na seguinte produção, que trata da questão do lixo.

### 3.3.2 A face podre da sociedade



T	A face podre da sociedade
1	O lixo é um dos problemas mais sérios da
2	Sociedade, só em São Paulo são 11800 to-
3	neladas de lixo produzidos diariamente, além de
4	que a maioria é colocada em local inapropriado
5	trazendo grandes riscos à população.
6	Além do governo que faz aterros precários na
7	maioria das vezes, grande parte da população tam-
8	bém é culpada pelo consumismo exagerado
9	e por não fazer a coleta seletiva, sempre que
10	alguém taca uma latinha no chão está ajudando
11	a fazer uma enchente.
12	Um dos meios de acabar com o lixo
13	é com o governo fazendo mais e melhores
14	aterros, e com a população separando e produzindo
15	do menos entulho .

16	Caso não seja feito nada a respeito vai
17	chegar um momento que não vai mais ter lugar
18	pra colocar o lixo e o mesmo vai ter poluído
19	grande parte do planeta.

Nesta segunda produção, N. já revela sua característica questionadora no título “A face podre da sociedade”, além disso, outra marca de estilo aparece já na primeira e segunda linhas, em que afirma “O lixo é um dos problemas mais sérios da sociedade”. Nesses casos, tanto com as palavras *podre*, quanto com *mais*, ele intensifica seu ponto de vista, como já vimos, essa é uma característica de sua escrita. Para justificar tal ponto de vista, ainda na introdução, coloca dados trazidos da coletânea: “só em São Paulo são 11.800 toneladas de lixo produzidas diariamente, além de que a maioria é colocada em local inapropriado, trazendo grandes riscos à população” (linhas 2 a 5). Possenti (2002) afirma que um sujeito torna-se autor de seu texto quando se pode observar “como” ele dá voz ao discurso do outro. N. usa o discurso do TF e enfatiza-o ao acrescentar que é um dos problemas mais sérios da sociedade e que traz grandes riscos à população.

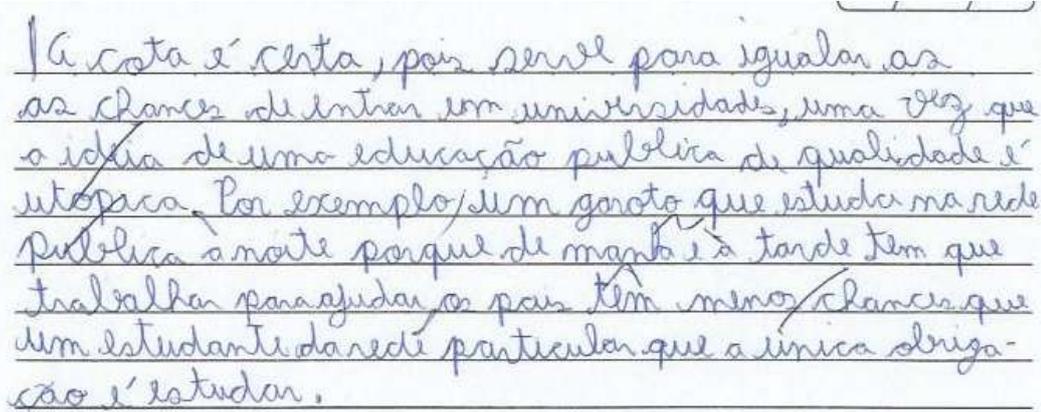
Ele continua com seu estilo questionador no segundo parágrafo, culpabilizando vários agentes pelo problema do lixo. Em primeiro lugar, o governo “que faz aterros precários na maioria das vezes” (linhas 6 e 7). Depois, continua com “grande parte da população também é culpada pelo consumismo exagerado e por não fazer a coleta seletiva, sempre que alguém taca uma latinha no chão está ajudando a fazer uma enchente” (linhas 7 a 11). A característica de culpabilizar algo ou alguém está presente em seu primeiro texto também. Naquele texto sobre a fome, N. afirma que as empresas alimentícias e as pessoas que desperdiçam e/ou comem mais do que ele julga necessário são as culpadas em relação à fome. Já neste texto afirma que a culpa é do governo e da população, por meio das expressões sublinhadas enfatiza seu ponto de vista.

Se compararmos seus textos, de modo geral, com os textos de V., percebemos que ambos têm estratégias argumentativas diferentes: V. opta pelas conjunções adversativas, configurando a contra-argumentação, para ressaltar algum dado ou ponto de vista; enquanto N. opta por expressões mais enfáticas, com um caráter de mais embate. Nos dois casos, acreditamos serem marcas de estilo e autoria dos escreventes.

Em sequência, no terceiro parágrafo, o aluno propõe sugestões para amenizar a questão do lixo “com o governo fazendo mais e melhores aterros e com a população separando e produzindo menos entulho”. É importante percebermos que a proposta não solicita nenhum tipo de solução dos problemas, pede apenas para o aluno escrever sobre o destino do lixo coletado nas grandes cidades e que tem causado impactos ambientais. Concomitantemente, os dois modelos apresentados para a análise trazem propostas para a questão ambiental, possivelmente, influenciando nas produções discentes. Consideramos também que a estrutura ensinada pela professora em sala de aula também tenha contribuído para essa escola dos alunos, uma vez que ela mantém o foco sobre o que é solicitado pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), uma vez que, nesse exame, é exigido do aluno a inserção de uma proposta de atuação social com fins de minorar algum problema social. Logo, é perceptível a resposta do aluno ao seu interlocutor, indo ao encontro do que é pedido pela escola.

Por fim, na conclusão, N. coloca que se medidas não forem tomadas “vai chegar um momento que não vai mais ter lugar pra colocar o lixo e o mesmo vai ter poluído grande parte do planeta” (linhas 16 a 19). Neste trecho notamos a opção por expressões um pouco extremistas, afirmando que *não vai mais ter* ou que *vai ter*. Essa não é a primeira vez que o aluno escolhe termos que passam a ideia de certeza, em tom categórico, caracterizando um indício de autoria.

### 3.3.3 Parágrafo cotas



A cota é certa, pois serve para igualar as chances de entrar em universidades, uma vez que a ideia de uma educação pública de qualidade é utópica. Por exemplo, um garoto que estuda na rede pública a noite porque de manhã é tarde tem que trabalhar para ajudar os pais tem menos chances que um estudante da rede particular que a única obrigação é estudar.

1	A cota é certa, pois serve para igualar as
2	chances de entrar em universidades , uma vez que
3	a ideia de uma educação pública de qualidade é
4	utópica. Por exemplo um garoto que estuda na rede
5	pública à noite porque de manhã e à tarde tem que
6	trabalhar para ajudar , os pais têm menos chance que
7	um estudante da rede particular que a única obriga-
8	ção é estudar.

Nesta produção, em que o aluno deveria escrever um parágrafo argumentativo após o debate sobre as cotas, N., assim como A. e V., inicia com um tópico frasal<sup>17</sup>: “A cota é certa” (linha 1); e logo em seguida já insere sua justificativa: “pois serve para igualar as chances de entrar em uma universidade, uma vez que a ideia de uma educação pública de qualidade é utópica” (linhas 1 a 4). É notável que ele, assim como os outros alunos, segue a estrutura proposta pela professora. Além disso, traz a estrutura de argumento (cf. Leitão, 2007) de ponto de vista e justificativa. Entretanto, o uso de expressões enfáticas, características de sua escrita, é perceptível novamente, principalmente, ao afirmar que uma educação pública de qualidade é utópica.

Depois dessa afirmação, N. inicia um novo período afirmando que alguém que trabalha o dia inteiro e estuda à noite em uma escola pública tem menos chance de conseguir uma vaga do que alguém que estuda em escola particular e “que a única obrigação é estudar” (linhas 7 e 8). Neste caso, mais uma vez as expressões absolutas são evidenciadas.

A partir desse exemplo, bem como dos parágrafos argumentativos de A. e V., podemos notar a tensão existente entre o projeto de dizer do sujeito e o que é esperado pela escola (cf. Pfeiffer, 1995). Espera-se um aluno que se encaixe em um padrão argumentativo pré-estabelecido, enquanto ao mesmo tempo se exige autoria. Pelo que vimos até agora, cientes dessas exigências, eles se enquadram no que é aguardado e mostrado pelo discurso escolar e nem por isso deixam de demonstrar estilo próprio, mesmo que em poucas marcas, configurando indícios de autoria.

### 3.3.4 Poesia dá azia

<sup>17</sup> Lembramos que neste caso não é possível retomar o discurso do TF nem do debate, por isso, focamos na estrutura passada em aula pela professora e a resposta do aluno a ela.

1- Pato, pato, rato, mato, chato, taco

2- Comprei um pato  
de taco  
mas veio pato  
com um rato

3- inglês - português  
sul africano - jamaicano

4- Fui para a aula de inglês  
com meu colega jamaicano  
mas aprendi português  
porque o professor era sul africano

## Poema

### Poesia dá azia!

Quando penso em poesia  
tenho vontade de vomitar  
mas isso é hipocrisia  
e talvez vou superar

Isso é mentira  
eu nunca vou aceitar  
queria torar lira  
mas tenho que rimar

Eu tenho que terminar  
rápido essa droga  
porque quero descansar  
e depois ir embora

T	Poesia dá azia!
V1	Quando penso em poesia
V2	tenho vontade de vomitar
V3	mas isso é hipocrisia
V4	e talvez vou superar
V5	Isso é mentira
V6	eu nunca vou aceitar
V7	queria tocar lira
V8	mas tenho que rimar
V9	Eu tenho que terminar
V10	rápido essa droga
V11	porque quero descansar
V12	e depois ir embora

Nesta atividade, N. realiza os exercícios 1 e 2 do mesmo modo que A. e V., cumprindo os deveres escolares. No primeiro, enumera palavras terminado em -ato enquanto, no segundo, elabora uma estrofe a partir dessas rimas anteriormente pensadas.

Assim como no caso dos outros alunos, ele cumpre o solicitado, mas, novamente, o texto fica sem sentido, como se verifica em: “Comprei um prato/ de taco/ mas veio pato/ com um rato”. Esse é um exemplo de como o gênero e outras imposições escolares conseguem anular o estilo individual, pois o objetivo de alcançar uma boa avaliação torna-se maior do que a construção textual.

Se nos dois primeiros exercícios, N. aproxima-se dos demais estudantes, no quarto exercício já há diferenças. Lê-se: “Fui para a aula de inglês/ com meu colega jamaicano/ mas aprendi português/ porque o professor era sul africano”. O aluno cumpre a tarefa, utilizando as terminações -ano e -es, entretanto usa o *nonsense* para gerar humor, ou seja, ele consegue, ainda que em um contexto de cerceamento dos dizeres, imprimir seu estilo individual mais contestador, do mesmo modo que faz em outros gêneros.

Na confecção do poema, também se distancia do que foi feito pelos colegas. Tal distanciamento já pode ser percebido no título dado ao poema: “Poesia dá azia!”. Evidentemente, fica clara a polêmica explícita e a contra-argumentação ao discurso escolar, mostrados pelo termo azia e pelo ponto de exclamação que enfatiza as

características negativas da tarefa a ser cumprida. N. coloca-se ainda mais contrário ao discurso escolar nos dois primeiros versos: “Quando penso em poesia/ tenho vontade de vomitar”. A escolha vocabular evidencia seu posicionamento com as palavras azia e vomitar, todas relacionadas ao campo semântico de enfermidades.

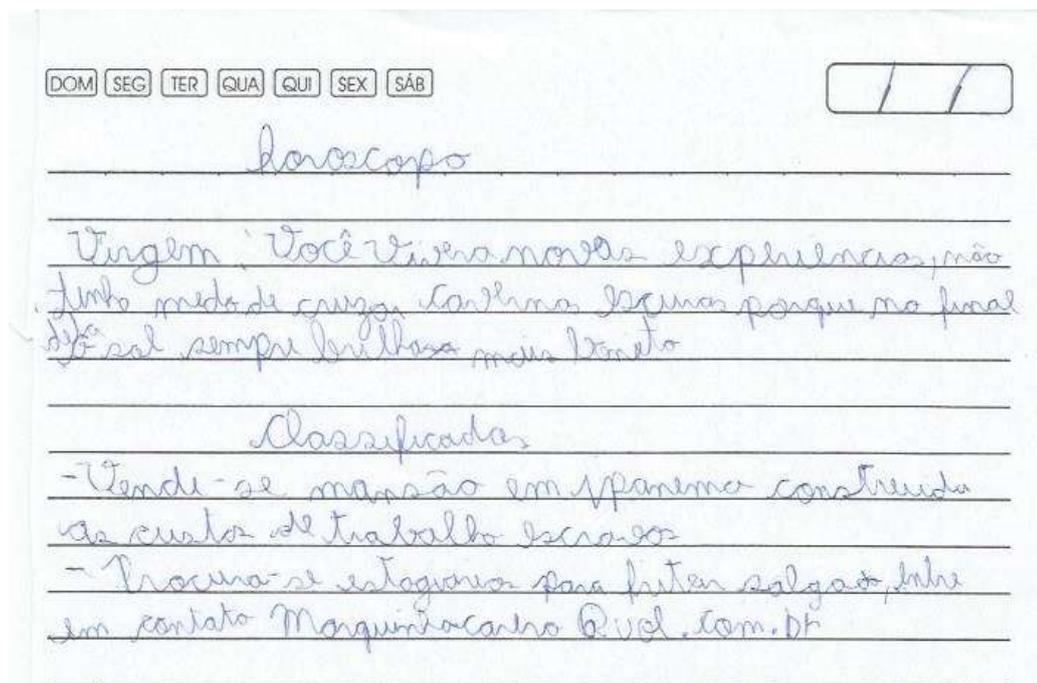
Nos próximos versos (3 a 8), ainda cumpre o que foi solicitado em relação à forma, entretanto, a contra-argumentação continua: “mas isso é hipocrisia/ e talvez vou superar/ Isso é mentira/ eu nunca vou aceitar/ queria tocar lira/ mas tenho que rimar”. É importante percebermos que ele afirma que talvez supere o fato de não gostar de poesia, todavia, contradiz esse pensamento logo em seguida quando escreve que nunca irá aceitar. Em seguida, coloca que gostaria de tocar lira mas tem a obrigação de rimar. Esse trecho levanta algumas questões: primeiramente, a de que ele provavelmente retoma a lira de sua memória de algum outro poema e que, posteriormente, ele brinca com essa tradição, contra-argumentando e, ao mesmo tempo, rimando lira com mentira. Sendo assim, ele não descumpre o que foi pedido e ainda se manifesta contrariamente à solicitação.

Seu descontentamento fica ainda mais claro na última estrofe em que escreve que tem que “terminar rápido essa droga/ porque quero descansar/ e depois ir embora”. A escolha do vocábulo “droga” evidentemente marca o posicionamento do aluno, mesmo estando inserido no contexto escolar.

Após a leitura dos poemas dos três sujeitos, é importante salientar que embora o contexto escolar, a solicitação do professor e o gênero sejam imposições que limitam as possibilidades de dizer dos alunos, eles conseguem, de modo mais evidente ou não, mostrar seu estilo e configurar indícios de autoria, uma vez que as marcas estilísticas repetem-se ao longo de várias produções durante o ano letivo.

No caso de N. também é interessante notar que ele consegue trazer marcas de autoria mesmo em atividades preocupadas apenas com aspectos formais. Essa marca pode ser notada também na atividade a seguir.

### 3.3.5 *Horóscopo e classificados*



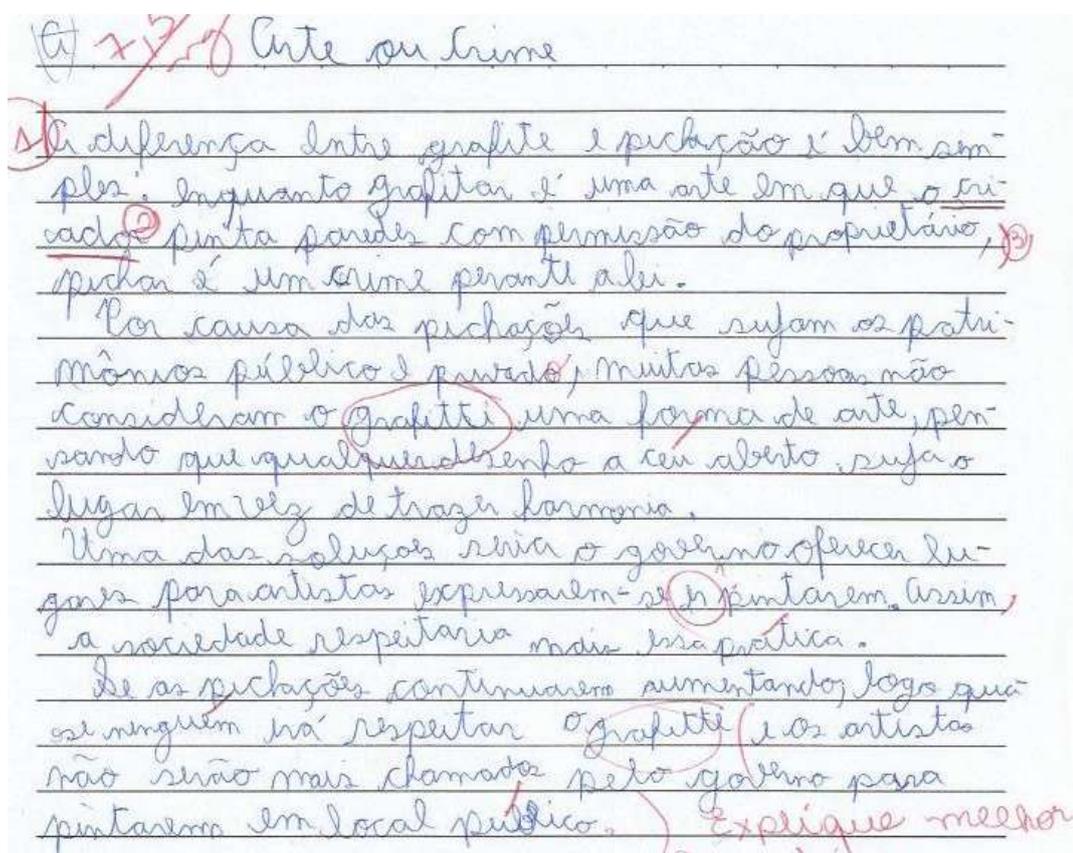
T	horoscopo
1	Virgem: Você vivera novas experiencias , não
2	tenha medo de cruzar cavernas escuras porque no final
3	dela o sol sempre brilha mais bonito
T	Classificados
4	-Vende-se mansão em ipanema construida
5	as custas de trabalho escravos
6	-Procura-se estagiarios para fritar salgado, entre
7	em contato Marquinhacarera@uol.com.br

N., na produção do horóscopo, assim como os outros estudantes, devolve as características do gênero discutidas em sala e o próprio discurso escolar à professora. Mas na produção do classificado, o estilo individual se sobressai ao escolar, uma vez que nas linhas 4 e 5 escreve: “Vende-se mansão em Ipanema construída as custas de trabalho escravos”. Do mesmo modo que em outras produções, o aluno traz o caráter contestador ao seu texto. Ele cumpre sim a solicitação da escola, todavia, não faz um classificado comum, pois não vende uma mansão em Ipanema, mas uma mansão fruto de trabalho escravo, mais uma vez a contra-argumentação do discurso vigente aparece de modo a explicitar uma polêmica, ou seja, cumpre a estrutura do gênero solicitada pela escola, mas ao mesmo tempo se coloca contra esse discurso com sua criticidade.

Na segunda parte do classificado, lê-se: “Procura-se estagiários para fritar salgado, entre em contato com marquinhocarera@uol.com.br” (linhas 6 e 7). Para quem lê esse classificado sem conhecer o contexto escolar, fica difícil perceber a contra-argumentação e, conseqüentemente, a polêmica aberta envolvida nesse enunciado. Mas N. cita diretamente um funcionário conhecido por todos do seu contexto escolar, explicitando novamente seu estilo crítico. Ao colocar que se procura estagiário para fritar salgado, ele está evidenciando relações de trabalho injustas e criticando diretamente essas relações dentro da escola.

Logo, notamos que ao escolher posicionamentos e vocabulário polêmicos em praticamente todas as suas produções configura autoria e a tensão entre o que é esperado pela escola e seu senso crítico.

### 3.3.6 Arte ou crime



T	Arte ou Crime
1	A diferença entre grafite e pichação é bem sim-

2	ples: enquanto grafitar é uma arte em que o cri-
3	ador pinta paredes com permissão do proprietário,
4	pichar é um crime perante a lei.
5	Por causa das pichações que sujam os patri-
6	mônios público e privado, muitas pessoas não
7	consideram o grafitti uma forma de arte, pen-
8	sando que qualquer desenho a ceu aberto suja o
9	lugar em vez de trazer harmonia.
10	Uma das soluções seria o governo oferecer lu-
11	gares para artistas expressarem-se e pintarem. Assim
12	a sociedade respeitaria mais essa prática.
13	Se as pichações continuarem aumentando, logo qua-
14	se ninguém irá respeitar o grafite e os artistas
15	não serão mais chamados pelo governo para
16	pintarem em local público.

No primeiro parágrafo, N. explica a diferença entre pichação e grafite e assim como A. baseia essa definição na oposição entre permissão x não permissão/ legalidade x ilegalidade: “grafitar é uma arte em que o criador pinta paredes com permissão do proprietário, pichar é um crime perante a lei”.

Começa o seguinte parágrafo afirmando “Por causa das pichações que sujam os patrimônios público e privado, muitas pessoas não consideram o grafitti uma forma de arte” (linhas 5 a 7). Aqui, como em outros textos do aluno, notamos o posicionamento claro e a ênfase na polêmica aberta principalmente por conta da escolha vocabular com a palavra “sujam” para caracterizar a pichação, por exemplo.

No terceiro parágrafo, começa a colocar as propostas de atuação, e escreve que o governo deveria destinar áreas para a prática do grafite. Depois, no último parágrafo, podemos ler: “Se as pichações continuarem aumentando, logo quase ninguém irá respeitar o grafite e os artistas não serão mais chamados pelo governo para pintarem em local público” (linhas 13 a 16). Nessa parte, percebemos a contra-argumentação do aluno em relação ao discurso escolar, uma vez que não cumpre o que se coloca como um modelo a ser seguido, porque não sintetiza os argumentos na conclusão, como V. fez, por exemplo. Além disso, notamos também a reafirmação de seu estilo individual, de sorte que demonstra seu posicionamento categórico novamente ao colocar se a pichação continuar, ninguém irá respeitá-la.

Como se pôde notar em todas as produções de N., seu posicionamento valorativo é bem mais marcado que o dos outros alunos. Por meio de uma escolha vocabular bem própria, posiciona-se contrário ao discurso escolar, muitas vezes,

inclusive contra o estilo escolar. Além disso, por meio de críticas contundentes manipula o discurso do TF a favor de sua argumentação. Diferentemente de A., por exemplo, que acolhe o discurso escolar e de V., que, embora use muito o recurso da contra-argumentação, não o faz para evidenciar uma polêmica.

Aprofundamos essa discussão sobre as marcas autorais dos sujeitos no próximo item.

### *3.4 Discussão dos dados*

Ao analisar as produções dos três sujeitos, notamos que embora estejam inscritos em um contexto que cerceia possibilidades, o contexto escolar, eles conseguem demonstrar seu estilo individual e, por consequência, ao repetirem esse estilo, conseguem também apresentar indícios de autoria, cada um a seu modo.

Observamos os dados de modo a encontrar a manipulação do discurso do outro pelo e no texto do aluno. Olhamos principalmente sua resposta ao discurso da professora e do material didático, entendido como a apostila utilizada e a coletânea oferecida aos alunos. O escopo era a resposta dada como polêmica aberta, ou seja, explicitando a palavra-contra algum discurso, ou seja, a contra-argumentação.

Dessa perspectiva, o primeiro sujeito apresentado, A., recorrentemente reforça em seus textos as solicitações da escola. Seja no plano do conteúdo, em que fica quase sempre colado ao texto-fonte, quanto no plano estrutural, em que escreve do mesmo modo proposto pela escola. O dado mais relevante desse aluno é, a nosso ver, o que se encontra na última produção, em que, mesmo estando em desacordo com o que fora trazido, A. não enfatiza esse desacordo. Ao trazer a polêmica da questão do grafite afirma: “a outra parte apoia o grafite e acha que a pichação é vandalismo”, assim, em terceira pessoa e de modo objetivo, apenas apresenta a polêmica, sem tomar parte dela.

Já no caso de V., as marcas de estilo e autoria são outras. Ao contrário de A., ele não foge da polêmica e usa a contra-argumentação, como recurso de estilo individual e autoria, uma vez que essas marcas são recorrentes. É interessante notar no caso desse sujeito que explicitar a polêmica no texto de modo a contra-argumentar serve para reforçar seu posicionamento e enfatizá-lo. Não é possível dizermos que são escolhas aleatórias, uma vez que é dessa forma que V. constrói quase todos seus textos. Na primeira produção, por exemplo, ele escreve: “muitas

peças, países e ONGs investem tempo, dinheiro e recursos para combater a fome no mundo, acreditando que só assim ela irá acabar, porém isso não é suficiente, pois seria necessário combater as desigualdades econômicas e sociais”, ou seja, seu posicionamento é o de que não são válidas campanhas de combate à fome enquanto as desigualdades não forem combatidas. Ele poderia ter escolhido várias formas de inserir esse ponto de vista, mas optou pela contra-argumentação marcada por conjunção adversativa, marca recorrente em seus textos, caracterizando indícios de autoria. É válido acrescentar que ele traz em suas produções dissertativas o movimento argumento x contra-argumento, conforme Leitão (2007), não para se contrapor ao discurso escolar, no máximo contrapõe-se ao TF. Logo, ao mesmo tempo que contra-argumenta, não coloca em evidência a polêmica aberta. De modo oposto, é o que faz N.: sem evidenciar a contra-argumentação, polemiza abertamente.

Por fim, nas produções de N., os indícios de autoria são outros. Ele é o aluno que mais se desloca do gênero escolar - como pensado por Abaurre et al (1997) -, uma vez que se posiciona com frequência contra o discurso escolar de modo geral, inclusive na estrutura do texto. O dado mais relevante de seu posicionamento contrário ao discurso escolar está presente no poema “Poesia dá azia”. O título já dá indícios do quanto o aluno se posiciona contrariamente à atividade proposta, o que se confirma ao dizer: “queria tocar lira mas tenho que rimar”, ou seja, ele retoma o próprio discurso recorrente da poesia (a lira) para contrapor-se a ele, evidenciando seu desgosto em relação ao que foi proposto.

Essa atividade de confecção do poema é ilustrativa para afirmarmos que embora haja essa tendência de homogeneização no ambiente escolar, o estilo individual é bem marcado. No poema de A., por exemplo, ele traz marcas da fase pela qual está passando, a adolescência atendendo ao pedido da escola de inserir rimas; já V. atende ao pedido da escola também inserindo rimas mas em um texto sem muito sentido para o leitor; enquanto N., contrapõe-se claramente ao discurso valorizado pela escola, mantendo apenas as rimas solicitadas. Podemos afirmar que cada sujeito se mostra nesse texto de uma forma, as produções textuais de cada um não se confundem.

Isso não acontece pois é um gênero onde a criatividade é mais possível, pois nos gêneros dissertativos, de estrutura tão imposta pela escola, a autoria também é presente. Os textos de A. mais em consonância com o discurso escolar; os de V.

usam a contra-argumentação para se estruturarem e os de N. voltam-se contra discursos vigentes. Logo, em nosso ponto de vista, a subjetividade sobrepõe-se às demandas e homogeneização escolar.

#### 4. Considerações finais

Ao longo deste trabalho procuramos demonstrar como o aluno, do nono ano do Ensino Fundamental, imprime seu estilo individual e conseqüente autoria em textos escolares. Essa tarefa pode parecer simples para quem não conhece a situação de produção de textos. Entretanto, é necessário perceber que o aluno enfrenta diversos cerceamentos durante a escrita: por parte da escola, do professor, do material didático, dos textos-fonte e até mesmo do vestibular.

Por isso, acreditamos que um trabalho em sala de aula que aborde os movimentos propostos por Leitão (2007) de argumentação, contra-argumentação e resposta seja tão válido, uma vez que obriga o sujeito a se justificar e a reavaliar pontos de vista, tanto os seus próprios, como os dos outros. Sendo assim, partimos da hipótese de que, a partir do trabalho com essa perspectiva, o aluno selecionaria melhor os argumentos, uma vez que anteciparia possíveis respostas e contra-argumentações, promovendo o desenvolvimento de seu texto.

Para tentar comprovar tal hipótese, procuramos responder à pergunta: Se e/ou como a palavra-contra ou polêmica aberta, explicitada pela contra-argumentação, ajuda na constituição de um estilo individual e possível autoria nos textos de alunos do nono ano do Ensino fundamental?

A fim de respondê-la, analisamos as produções a partir do posicionamento do aluno em relação ao discurso escolar, ao texto-fonte e ao material didático, especialmente quando a polêmica aberta era evidenciada.

Dessa forma, os resultados mostraram que a contra-argumentação auxilia na construção da autoria do aluno, principalmente se observarmos as produções de V., o qual constrói boa parte de seus textos a partir da evidenciação da contra-argumentação. A partir da polêmica aberta, N. também constrói seus indícios de autoria de modo ainda mais evidente que V. Por outro lado, N. não usa do recurso da contra-argumentação em sua escrita.

Esses resultados reforçam a ideia de que por mais que haja cerceamento por parte da escola, por mais que os alunos estejam conscientes de que passam por um processo de avaliação, a subjetividade de cada um emerge por meio de escolhas que fazem ao escrever, configurando seu estilo individual. Vale acrescentar que essas características do modo de escrever de cada sujeito se repetem ao longo de todas as produções do ano, configurando autoria.

Os resultados também nos fazem pensar que um trabalho mais sistemático da argumentação nessa perspectiva dialético-dialógica pode trazer resultados significativos ao texto do aluno, o que exigiria trabalhos futuros.

## Referências

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

ABREU, A. S. **A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção**. 9 ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.

\_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoievski**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008 [1963].

BAKHTIN, M./ VOLOSHINOV, V.M. **Discurso na vida e discurso na arte: sobre poética sociológica**. Tradução de C. A. Faraco; C. Tezza. Circulação restrita.[1926].

BRAIT,B. Estilo. In: BRAIT,B. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **A redação no ENEM 2012: Guia do participante**. Brasília: Ministério da Educação, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação básica. **Redação no Enem 2016: cartilha do participante**. Brasília, 2016.

CAMPOS, Claudia Mendes. A escrita infantil e a ilusão da argumentação. **Organon**. n. 46. Porto Alegre, 2009.

CASTRO, Maria Fausta Pereira. **Aprendendo a argumentar. Um momento na construção da linguagem**. .Campinas : Editora UNICAMP, 1996.

CEREJA, W. R. & MAGALHÃES, T.C. **Conecte: texto e interação**. São Paulo: Saraiva, 2011.

COMVEST. **A redação no Vestibular Unicamp**. Campinas, 21 de maio de 2016. Oficina ministrada a professores e pós-graduandos escritos.

DEL RÉ, A.; HILÁRIO, R. N.; VIEIRA, A. J. Subjetividade, individualidade e singularidade na criança: um sujeito que se constitui socialmente, 2012.

DEL RÉ, A. et al. **A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano**. São Paulo: Contexto, 2014a.

DEL RÉ, A. et al. **Explorando o discurso da criança**. 1a ed. São Paulo: Contexto, 2014b.

DEL RÉ, A. Pluralismo metodológico em aquisição da linguagem: o lugar do sujeito e da linguagem nas pesquisas. In: GONÇALVES, A.V. & GÓIS, M.L.S. **Ciências da linguagem: o fazer científico**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

FALASCA, P. **“Eu disse tudo isso em alemão, mas em português penso totalmente diferente”**: identidade e argumentação na sala de aula de língua estrangeira. 2017. Faculdade de Ciência e Letras – UNESP, Araraquara, 2017.

FARACO, C.A. Apresentação. In: GUEDES, P.C. **Da redação à produção textual: o ensino da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GERALDI, J.W. **Ancoragens: estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

\_\_\_\_\_. (Org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 2011.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: \_\_\_\_\_. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p. 143-180.

GRECCO, N.A.G. **Algumas marcas de singularidade nos textos escolares de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental**. Araraquara. Dissertação de mestrado. Faculdade de Ciência e Letras, Unesp, 2012.

GRECCO, N.A.G; MENDONÇA, M.C. Aquisição da escrita e gêneros do discurso. In: DEL RÉ ET AL (ORG). **Explorando o discurso da criança**. São Paulo: Contexto, 2014.

GRILLO, S.V.C. Gêneros primários e gêneros secundários no Círculo de Bakhtin: implicações para a divulgação científica. **Alfa**, São Paulo, 52 (1): 57-79, 2008.

GUARIGLIA, R. **O consensual e o polêmico no texto argumentativo escolar**. 2008. 195f. Faculdade de Ciência e Letras – UNESP, Araraquara, 2008.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e Linguagem**. 13ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEITÃO, S. Processos de construção do conhecimento: a argumentação em foco. **Pro-Posições**, Campinas, v. 18, n.3 [54], p. 75-92, set./dez. 2007.

LEITÃO, S. & ALMEIDA, E. G. da S. A produção de contra-argumentos na escrita infantil. **Psicologia: reflexão e crítica**. Pernambuco, v. 13(3), pp.351-361, 2000.

LEITAO, S. ; RAMIREZ, N. ; GUEVARA, L. R. ; BARROS, N. A. ; SOUZA, D. ; FERNANDES, L. C. . Desenvolvimento de competências argumentativas no ensino superior: discussão de uma experiência-piloto. **Educação em Foco** (Juiz de Fora), v. 1, p. 87-100, 2012.

MASSINI-CAGLIARI, G. **O texto na alfabetização: coesão e coerência**. Campinas: Mercado de letras, 2001.

MENDONÇA, M.C. Práticas de escrita e subjetividade. **Letras & Letras** (Uberlândia), v. 3, p. 43-55, 2015.

MENDONÇA, M.C; GRECCO, N.A.G. Aquisição da escrita e estilo. In: DEL RÉ, A; DE PAULA, L; MENDONÇA, M.C(Org). **A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano**. São Paulo: Contexto, 2014

PERELMAN, C & OLBRECHTS-TYTECA, L. Tratado Da Argumentação: a nova retórica. São Paulo: Martins fontes, 2002.

PFEIFFER, C.R.C. **Que autor é este?**. 1995. 136f. Dissertação de mestrado em Linguística – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

PLANTIN, C. **A argumentação: história, teoria, perspectivas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PONZIO, A. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

POSSENTI, S. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. Estilo e aquisição da escrita. **Estudos Linguísticos. XXII Anais de Seminários do GEL**. Jaú-SP, Vol. 1, p. 202-204: 1993.

\_\_\_\_\_. Índícios de autoria. **Perspectiva**. Florianópolis, v.20, n.01, p.105-124: 2002.

\_\_\_\_\_. **Questões para analista do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RENZO, A. M. D. **O repetível no processo de aquisição da escrita: lugar de Argumentação**. Dissertação de Mestrado. IEL. Campinas: s.n., 2000.

SOBRAL, A. Ato/Atividade e evento. In: BRAIT, B. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

SOUZA, L.V. **As proezas das crianças em textos de opinião**. Campinas: Mercado de letras, 2003.

VELOSO, S. R. A. Polêmicas discursivas: refrações da palavra do outro na arena do Roda Viva. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n.5, p. 20-33, 1º semestre 2011.

VIEIRA, A.J. **Conduitas argumentativas na fala infantil: um olhar sobre a constituição da subjetividade**. Araraquara. Dissertação de mestrado. Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, 2012.

VIEIRA, A.J. **Explicação e argumentação na fala da criança: diferenças e intersecções em dois estudos de caso**. Tese de doutorado. Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, 2015.

## Anexos

### Anexo 1: Orientações para o professor contidas no material da escola

#### ASSUNTOS PARA DISSERTAÇÃO – OPTATIVOS

Fica a critério do(a) professor(a) aumentar o número de atividades de produção de texto escrito. A seguir, apresentamos sugestões de assuntos e momentos para desenvolvimento de textos dissertativos a partir das estruturas vistas em aula.

Lembramos que os textos devem ser recolhidos, analisados pelo(a) professor(a) e reformulados pelos alunos, quando necessário, para que haja realmente acréscimo significativo na aprendizagem.

ESTRUTURA	ASSUNTO	MOMENTO SUGERIDO
Argumentação favorável	A preservação do meio ambiente O direito à educação	tarifa aula 2 ou 5
Argumentação favorável e contrária	O computador na nossa vida Sonhos ambiciosos	tarifa aula 7 ou 10
Causa e consequência	Ter filhos na adolescência O perigo das drogas	tarifa aula 12 ou 15
Retrospectiva histórica	A música em diferentes épocas A mudança nas vestimentas	tarifa aula 17 ou 20
Comparação	O jovem e o adulto A escola ideal e a escola real	tarifa aula 23 ou 25

### Anexo 2: Avaliação das competências 2 e 3

O quadro, a seguir, apresenta os seis níveis de desempenho que serão utilizados para avaliar a Competência 2 das redações do Enem 2013:

200 pontos	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo, e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo.
------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

200 pontos	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista.
------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

### Anexo 3: Trecho do material utilizado

Com base na análise do texto dissertativo realizada na última aula, responda às questões seguintes.

- O título da dissertação é
  - uma afirmação sobre um determinado assunto em que se percebe a posição a ser defendida pelo autor.
  - uma referência geral a um assunto.

**RESOLUÇÃO:** Resposta: B
- O tema da dissertação é
  - uma afirmação sobre um determinado assunto em que se percebe a posição a ser defendida pelo autor.
  - uma referência geral a um assunto.

**RESOLUÇÃO:** Resposta: A
- No primeiro parágrafo da dissertação, que chamamos *introdução*, apresentam-se
  - o título e o tema do texto.
  - o tema e os argumentos, resumidamente.

**RESOLUÇÃO:** Resposta: B
- Nos parágrafos centrais (do segundo ao penúltimo), que chamamos *desenvolvimento*, apresenta-se
  - o resumo dos argumentos.
  - o desenvolvimento dos argumentos.

**RESOLUÇÃO:** Resposta: B
- No último parágrafo, que chamamos *conclusão*, apresentam-se
  - a reafirmação do tema e um comentário final.
  - a contestação do tema e um comentário final.
  - o desenvolvimento do argumento mais importante.
  - o desenvolvimento do argumento menos importante.

**RESOLUÇÃO:** Resposta: A