

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CYNTHIA NUNES MILANEZI

**PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS NO ENSINO
TÉCNICO INTEGRADO AO MÉDIO**

**VITÓRIA
2011**

CYNTHIA NUNES MILANEZI

**PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS NO ENSINO
TÉCNICO INTEGRADO AO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Educação e Linguagens.
Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Cláudia Maria Mendes Gontijo

VITÓRIA
2011

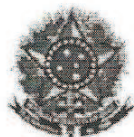
Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Milanezi, Cynthia Nunes, 1977-
M637p Práticas de produção de textos escritos no ensino técnico
integrado ao médio / Cynthia Nunes Milanezi. – 2011.
255 f. : il.

Orientadora: Cláudia Maria Mendes Gontijo.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Escrita. 2. Ensino integrado. 3. Ensino médio. 4. Ensino
técnico. I. Gontijo, Cláudia Maria Mendes, 1962-. II.
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III.
Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CYNTHIA NUNES MILANEZI

**PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS NO
ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao
Curso de Mestrado em
Educação da Universidade
Federal do Espírito Santo
como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre
em Educação.

Aprovada em 26 de setembro de 2011

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Cláudia Maria Mendes Gontijo
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Gilda Cardoso de Araújo
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Carlos Eduardo Ferraço
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Edwiges Guiomar dos Santos Zaccur
Universidade Federal Fluminense

Aos meus pais e irmãos, tios e demais familiares que sempre me apoiaram.

Ao meu marido, que esteve sempre ao meu lado.

A Deus, pela vida!

AGRADECIMENTOS

Neste momento de agradecer, vêm à memória todos os professores que passaram pela minha trajetória escolar, desde a Tia Regina dos Jardim I e II, à minha orientadora do mestrado, professora Doutora Cláudia Gontijo. Também me lembro muito de Dona Maria, professora da vida e avó do coração que nos acompanhou por mais de 15 anos. Agradeço ainda às pessoas que convivem comigo no ambiente de trabalho e acompanharam todas as minhas conquistas. Obrigada, Thalgo, Ana Maria e Cristiane.

Aos meus pais, NINA e IDAURY, devo toda a minha educação, formal ou não, pois sempre me ensinaram valores, como o respeito ao outro, seja ele quem for. A eles devo TUDO o que tenho e sou! Aos meus tios Penha e Izaías (já falecido), agradeço pela ajuda em muitos momentos difíceis. A Goia meu agradecimento por ser exemplo nos estudos e uma excelente tia. À minha irmã Danielle também agradeço pelo apoio de sempre, pelas palavras de carinho e incentivo e por ouvir meus desabaços, ainda que a distância! Ao meu irmão João Paulo, implicante e divertido, muito obrigada por sempre torcer por mim! À minha irmã mais nova, Paula, agradeço também por acreditar em mim. Obrigada a todos os demais membros da família!

Ao meu marido, HUMBERTO e toda a sua família, também dedico grande parte desta pesquisa. Agradeço pela paciência, pela compreensão, pelo incentivo, enfim, por todo o AMOR demonstrado!

Agradeço ainda aos meus amigos de longa data: Auristela, Camila, Jhamille, Kaira, Paulo e Renata, e aos mais recentes da Linha de Pesquisa Educação e Linguagens. Um agradecimento especial a JANAÍNA, cujo apoio foi fundamental durante todo o mestrado, e a GILCIANE e ANA PAULA, que estiveram junto conosco no primeiro ano de mestrado.

Agradeço à minha orientadora, CLÁUDIA, por nos proporcionar atividades mais que especiais, pelo direcionamento e pela generosidade.

Como você definiria a mulher Clarice Lispector?

Sou um ser humano. Não sou uma intelectual; sou mais saudável do que muita gente pensa. Sou uma intuitiva, uma sentidora. E, também, amadora. Só escrevo quando impulsionada pela vontade.

E por que você escreve?

Eu acho que escrevendo a gente entende o mundo mais um pouquinho do que não escrevendo.

Diálogo com Clarice Lispector criado a partir de seus depoimentos em diversos jornais como Jornal do Commercio e Folha de São Paulo (O Primeiro Beijo & outros contos – Antologia)

RESUMO

Este trabalho é parte dos estudos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita, vinculado à linha de pesquisa Educação e Linguagens, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Teve por objetivo analisar as práticas de produção de textos escritos numa turma de 2º ano do Ensino Técnico Integrado ao Médio a partir das propostas da professora e das respostas dos alunos a essas propostas. Para isso, adota o estudo de caso qualitativo, utilizando, como métodos e técnicas de coleta e produção de dados, a análise de documentos, a observação participante, entrevistas, gravações em áudio e captação de imagens por meio de câmera fotográfica digital e câmera filmadora. Os dados foram analisados à luz dos postulados de Bakhtin (2003, 2006) sobre texto e linguagem, das condições apontadas por Geraldi (2003, 2006) para que haja uma efetiva produção de textos e das considerações de Charaudeau (2010) sobre os modos de organização do discurso. No movimento de análise, busca investigar as condições de produção, bem como analisar as propostas apresentadas aos alunos e os enunciados por eles produzidos. Constata que o trabalho da professora se baseava na noção de tipos textuais ou em modos de organização do discurso, os quais eram escolhidos em virtude das finalidades do curso técnico. Conclui que, apesar de os sujeitos estarem diante de propostas que impunham limitações ao dizer, conseguiram se colocar efetivamente como autores de seus textos, responsabilizando-se pelos seus dizeres. Observa também que essas atividades proporcionaram aos alunos um espaço para que pudessem emergir opiniões, sentimentos, desabafos e até denúncias. Assim como os estudos de Geraldi (2003), esta pesquisa reconhece que a produção de textos pode fazer parte de um ensino de conhecimento e produção e não de reconhecimento e reprodução. Portanto, é necessário que as práticas estejam relacionadas com as vidas dos sujeitos, para que o trabalho com textos, e com a língua de uma forma geral, se torne mais produtivo e significativo para professores e alunos.

Palavras-chave: Práticas de produção de textos. Ensino Técnico Integrado ao Médio.

ABSTRACT

This paper is part of the studies developed by the research group Literacy, Reading and Writing, linked to the research branch Education and Languages, of the Post-Graduation course of Education of the Federal University of Espírito Santo. This work is aimed at analyzing the practices of written text production in a second year group of High School integrated to the Technical teaching, from the proposals of the teacher and the student's answers to these proposals. In order to accomplish this objective, we adopted the qualitative case study, using as methods and techniques of data collecting and production the document analysis, the participative observation, interviews, audio recording, digital camera pictures and camcorder. The data was analyzed based on Bakhtin (2003, 2006) tenets on text and language, on the conditions outlined by Geraldi (2003, 2006) for an effective text production, and the considerations of Charaudeau (2010) on ways of organizing the discourse. During the analysis, the research tries to investigate the conditions of text production, as well as analyze the proposals presented to the students and the texts produced by them. This research noted that the teacher's work was based on the notion of types or modes of textual organization of discourse, which were chosen because of the purpose of the technical course. It concludes that, although the individuals faced proposals which imposed speech restrictions, they effectively could be placed as authors of their texts, responsible for their sayings. It also noted that these activities give students a space for emerging opinions, feelings, outbursts and even complaints. As the studies of Geraldi (2003), this research recognizes that text production can be part of a learning process of knowledge and production, not of recognition and reproduction. Therefore, it is necessary that the practices are related to the individual's lives, to make the work with texts, and with the language in general, more productive and meaningful for teachers and students.

Keywords: Text Production practices. Technical teaching integrated to High School.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	14
3 METODOLOGIA.....	25
3.1 SITUANDO O ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO MÉDIO.....	29
3.2 A INSTITUIÇÃO CAMPO DA PESQUISA.....	33
3.2.1 O espaço da escola	36
3.2.2 A sala de aula, a professora, os estudantes.....	40
4 PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS.....	49
4.1 O TRABALHO COM O MODO DE ORGANIZAÇÃO DESCRITIVO.....	57
4.1.1 Descrição de objeto.....	64
4.1.2 Descrição de paisagem.....	78
4.2 O TRABALHO COM O MODO DE ORGANIZAÇÃO NARRATIVO.....	84
4.2.1 Narrativas fantásticas.....	94
4.2.2 Narrativas sobre o que não fizeram nas férias.....	103
4.3 O TRABALHO COM O MODO DE ORGANIZAÇÃO ARGUMENTATIVO....	111

4.3.1 Textos sobre a implantação das UPPs.....	120
4.3.2 Textos sobre a relação entre humor e política.....	124
4.3.3 Texto sobre eleição de humorista para deputado federal.....	127
4.4 CARTA AO DIRETOR-GERAL.....	130
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	161
6 REFERÊNCIAS.....	167
APÊNDICES.....	172
APÊNDICE A – CARTA AO REITOR DA INSTITUIÇÃO FEDERAL.....	173
APÊNDICE B – CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO I.....	174
APÊNDICE C – CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO II.....	175
APÊNDICE D – CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO III.....	176
APÊNDICE E – ROTEIRO PARA CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA PESQUISADA.....	178
APÊNDICE F – FORMULÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS.....	181
APÊNDICE G – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES.....	183
APÊNDICE H – ROTEIRO PARA CONVERSA COM OS ALUNOS.....	188
APÊNDICE I – TABELAS.....	190
ANEXOS.....	196
ANEXO A – NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO DAS FALAS.....	197
ANEXO B – TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS.....	199

1 INTRODUÇÃO

A escrita tem grande peso em nossa sociedade, uma vez que quase nada do que aprendemos ou produzimos, principalmente na escola, é considerado válido, se não estiver escrito e puder ser lido. Todos os cidadãos em nossa sociedade precisam produzir textos para escrever um simples bilhete, uma carta de solicitação de emprego, uma mensagem eletrônica, uma dissertação de mestrado ou tese de doutorado.

Segundo a Lei nº. 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Educação Básica, composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, deve assegurar uma formação para o exercício da cidadania, meios para progredir no trabalho e para estudos posteriores. Enquanto última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio (EM) tem como algumas de suas finalidades, segundo a referida lei, o aprofundamento e a consolidação dos conhecimentos adquiridos na etapa anterior, o aprimoramento do *educando* como pessoa humana (formação ética e desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico), a preparação básica para o trabalho e para o exercício da cidadania do *educando* e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos. Assim, no Ensino Médio, há uma tentativa de integrar uma formação geral, preparação para a vida *durante e após* a conclusão dos estudos, com outra voltada para o ingresso e a permanência no mercado de trabalho.

Acreditamos que o trabalho de produção de textos na escola proporciona o exercício da cidadania, isto é, possibilita a constituição de sujeitos de dizeres. Entretanto, como professora da área de Letras e funcionária da área administrativo-pedagógica de uma instituição federal de ensino, pudemos observar o quanto é difícil para os alunos e professores do Ensino Médio desenvolver um trabalho com a linguagem escrita.

Nosso foco é o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica. Mais especificamente, analisaremos as práticas de produção de texto no Ensino Técnico Integrado ao Médio, que deve atender a uma formação geral e preparar o estudante

para o exercício de uma profissão técnica. O local escolhido para a realização desta pesquisa é uma Instituição Federal de Ensino que possui mais de cem anos de história e tem grande importância em nível local e nacional.

O objetivo geral da nossa pesquisa é analisar as práticas de produção de textos em uma turma de 2º ano do Ensino Técnico Integrado ao Médio, a partir das propostas apresentadas pela professora de Língua Portuguesa e pelas respostas dadas pelos alunos a essas propostas. Também nos inquietou investigar e discutir: quais atividades de produção de texto são realizadas? Que gêneros ou tipos textuais são produzidos e por quê? As aulas de produção de textos e as atividades propostas são orientadas pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), pelas provas de vestibular, por livros didáticos, apostilas, pelas diretrizes do Governo Federal? São criadas pelo professor e/ou se baseiam em outras finalidades? De que forma os alunos são estimulados a produzir esses textos? Essa produção é voltada predominantemente para uma formação técnica, geral, para preparar o estudante para o ingresso em um curso superior, para a avaliação do Governo Federal ou por algum outro motivo?

Diante disso, para iniciar a nossa investigação, buscamos dialogar com pesquisas sobre a escrita no Ensino Médio. Os seis trabalhos analisados (RODRIGUES, 2008; HERREIRA, 2001; CRUZ, 2005; NICOLODI, 2005; MALENTACHI, 2007; CARVALHO, 2008) indicaram que o ensino do texto ainda se pauta na visão de linguagem como expressão do pensamento e instrumento de comunicação, bem como apontaram que faltam condições de produção adequadas para que os alunos possam elaborar textos consistentes, seja porque a maior parte deles é produzida para avaliação, correção ou punição, seja pelo fato de que os profissionais não veem a produção textual como parte do processo de aprendizagem. Também ressaltaram o importante papel da reescrita e da mediação do professor no *ensinoaprendizagem* de textos. Com isso, notamos que as situações de produção têm sido artificiais, gerando textos que não fazem muito sentido tanto para os alunos quanto para os professores do Ensino Médio, muitas vezes únicos interlocutores dessas produções.

No segundo capítulo, abordamos os pressupostos teóricos que guiaram as nossas análises, elegendo os postulados de Bakhtin (2003, 2006) e Geraldi (1997, 2003,

2007) a respeito de texto, produção de textos, linguagem, língua e sujeito para ancorar nossa investigação. Tendo em vista que as propostas da professora partiam da noção de tipos textuais, buscamos ainda trabalhar com as ideias de Charaudeau (2010) a respeito dos principais modos de organização do discurso (enunciativo, descritivo, narrativo e argumentativo) para sustentar tanto as análises das tarefas propostas quanto dos textos dos alunos. No terceiro capítulo, tentamos descrever os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa e situar o Ensino Médio no conjunto da Educação Básica, na legislação brasileira e na instituição pesquisada. No Capítulo 4, procedemos às análises das propostas de produção de texto e das respostas dadas pelos alunos a essas propostas. Por fim, buscamos trazer, nas considerações finais, os principais pontos observados durante a nossa imersão em campo e algumas contribuições para a construção de caminhos que possibilitem um trabalho com textos mais significativo e produtivo nas escolas.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O que podemos chamar de textos? Quais elementos são necessários para que se caracterizem como tal? Para Bakhtin (2003, p. 307), um texto, em sentido amplo, pode ser considerado como “[...] qualquer conjunto coerente de signos [...] são pensamentos sobre pensamentos, vivências das vivências, palavras sobre palavras, textos sobre textos”. Ou seja, esse autor considera texto, grosso modo, tudo que faz sentido a determinada comunidade e que sofre influência de textos anteriores, de palavras e vozes de outros. O mesmo autor diz:

Cada texto pressupõe um sistema universalmente aceito (isto é, convencional no âmbito de cada grupo) de signos, uma linguagem [...]. Se por trás do texto não há uma linguagem, este já não é um texto mas um fenômeno das ciências naturais [...], por exemplo, um conjunto de gritos naturais e gemidos desprovidos de repetição linguística (BAKHTIN, 2003, p. 309).

Para Bakhtin (2003), é preciso que haja uma ideia (intenção) e a realização dessa intenção para que surja um texto. E são as inter-relações entre esses elementos que irão determinar a índole do texto. Ele também afirma que não há textos puros e, em cada texto, há uma série de elementos que podem ser chamados de técnicos. Além disso, por trás de cada texto, está o sistema da linguagem. “A esse sistema corresponde no texto tudo o que é repetido e reproduzido e tudo o que pode ser repetido e reproduzido” (BAKHTIN, 2003, p. 309). Paradoxalmente, cada texto é único, pois são respostas individuais de um ser em frente aos acontecimentos do mundo, o que ele chama de “[...] acontecimento singular do texto” (BAKHTIN, 2003, p. 311). Para Geraldi (1997, p. 22):

O texto (oral ou escrito) é precisamente o lugar das correlações: construído materialmente com palavras (que portam significados), organiza estas palavras em unidades maiores para construir informações cujo sentido/orientação somente é compreensível na unidade global do texto. Este, por seu turno, dialoga com outros textos sem os quais não existiria. Este *continuum* de textos que se relacionam entre si, pelos mesmos temas de que tratam, pelos diferentes pontos de vista que os orientam, pela sua coexistência numa mesma sociedade, constitui nossa herança cultural.

Ainda de acordo com Geraldi, basicamente dois caminhos são possíveis na análise textos: um seria mais linguístico, analisando o texto sob a perspectiva da textualidade; outro buscaria dar ênfase às relações entre o linguístico e as suas condições de emergência. O autor prefere trabalhar com a segunda perspectiva, que pressupõe uma leitura cuidadosa de cada texto na busca dos elementos próprios do processo de produção.

Bakhtin (2003) considera o texto como um enunciado e os enunciados podem ser caracterizados como individualidades absolutamente singulares. Para ele, “O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 261). Dessa forma, afirma que é possível que uma oração se repita um ilimitado número de vezes, mas nunca como enunciado, que jamais se repete, e sim como novo enunciado.

As relações de sentido no interior de um enunciado são de ordem lógico-objetiva, mas, entre os enunciados, assumem sempre caráter dialógico. Por isso, Bakhtin (2003, p. 313) também afirma que “O enunciado em sua plenitude é enformado como tal pelos elementos extralingüísticos (dialógicos), está ligado a outros enunciados. Esses elementos extralingüísticos (dialógicos) penetram o enunciado também por dentro” Um enunciado nunca está desconectado dos outros; ele sempre pertence a uma cadeia dialógica mais ampla, uma vez que recebe influência do que já foi dito e influencia os próximos enunciados que serão elaborados.

Acerca dos limites de cada enunciado concreto, Bakhtin (2003) diz que estes são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso. Afirma que todo enunciado tem um princípio absoluto e um fim absoluto, pois, antes de cada um, há os enunciados de outros e, após, os enunciados responsivos de outros. Ele ainda nos diz que isso é claramente observável em um diálogo real, no qual as réplicas, ou seja, as enunciações dos interlocutores, se alternam. E cada réplica possui certo acabamento, uma vez que carrega a posição do falante e suscita uma atitude responsiva do outro parceiro no diálogo.

Essas réplicas estão interligadas e estabelecem relações que podem se caracterizar como de pergunta-resposta, aceitação-objeção, afirmação-concordância, entre outras, que são impossíveis de ocorrer entre unidades da língua (palavras e

orações), pois trata-se de relações que somente acontecem entre enunciações plenas e pressupõem outros no processo de comunicação discursiva. A oração, por si só, não tem capacidade de determinar resposta; só ganha essa capacidade no conjunto do enunciado (BAKHTIN, 2003).

Bakhtin (2003) afirma que outra peculiaridade do enunciado é a conclusibilidade, tida como uma espécie de aspecto interno dessa alternância. Quando os parceiros do diálogo se alternam nas réplicas, isso só é possível graças a uma determinada inteireza de cada réplica, pois se admite que o falante disse ou escreveu *tudo* que desejava em determinado momento e sob certa condição. Essa condição de inteireza é determinada pela exauribilidade (plena ou relativa) do objeto e do sentido, pelo projeto de discurso ou vontade de discurso do falante (vontade verbalizada) e pelas formas típicas composicionais e de gênero do acabamento (escolha de um gênero específico) (BAKHTIN, 2003).

Conforme nos afirma Bakhtin (2003, p. 282, grifo do autor): “Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*”. Segundo o mesmo autor, a heterogeneidade desses gêneros é grande e não pode ser minimizada, mas é importante distinguir os gêneros primários discursivos (simples), que se formam nas condições de comunicação discursiva imediata, dos secundários (complexos), que são formados pela incorporação e reelaboração dos primários e surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e organizado, como romances, dramas e pesquisas científicas de toda espécie (BAKHTIN, 2003).

Como a produção de textos escritos nas escolas nem sempre é trabalhada a partir da noção de gêneros, mas sim de tipos textuais, cabe uma pausa nas considerações de Bakhtin acerca das características dos enunciados para analisarmos como os diferentes modos de organização de discurso se constituem. Para Charaudeau (2010), estudioso da *análise do discurso*, este se organiza em função de princípios que dependem da finalidade comunicativa do sujeito: enunciar, descrever, contar, argumentar. O modo enunciativo consiste na organização das categorias da língua de forma a estabelecer a posição do interlocutor em relação ao outro (superioridade, inferioridade), ao que ele diz (ponto de vista do enunciador) e ao que o outro diz (ponto de vista externo). Já o modo de organização descritivo consiste basicamente

em ver o mundo com um olhar *parado*, nomeando, localizando e atribuindo qualidades a seres.

O modo de organização narrativo, por sua vez, caracteriza-se por uma dupla articulação: uma sucessão de ações que segue uma lógica (organização da lógica narrativa) e a realização de uma representação narrativa (organização da encenação narrativa). A lógica narrativa é composta por actantes,¹ processos e sequências; a encenação narrativa é constituída tanto pelo(s) autor(es) como pelo(s) leitor(es) e se configura segundo determinados procedimentos, que dependem das intervenções e identidades do autor, de seu estatuto e seu ponto de vista. Por fim, o modo argumentativo, ou a argumentação, demanda que exista uma proposta sobre o mundo que provoque um questionamento sobre a sua legitimidade, um sujeito que se engaje quanto a esse questionamento e tente estabelecer uma verdade sobre ele, bem como um outro sujeito que se constitua como alvo dessa argumentação.

Todos esses modos de organização do discurso se configuram de acordo com procedimentos de ordem tanto linguística como discursiva e, no momento de sua encenação, se valem de componentes e procedimentos que variam de acordo com as possíveis finalidades de cada um desses modos. Ao analisarmos as propostas apresentadas aos alunos e os textos produzidos por eles, tratamos mais detalhadamente cada um desses modos, relacionando-os com o que foi observado em campo.

No que concerne às peculiaridades do enunciado, além da alternância dos sujeitos do discurso e da conclusibilidade, há ainda uma terceira, que diz respeito à relação do enunciado com o falante e com os outros sujeitos do discurso. “Todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p. 269). Dessa forma, convém avaliar os elementos presentes nessas relações. Cada enunciado possui um determinado conteúdo semântico-objetal, ou seja, uma ideia do sujeito que está centrada num objeto. Também dispõe de um elemento expressivo, que

¹ Segundo Charadeau (2010), os actantes são personagens que desempenham papéis relacionados com a sua ação e se hierarquizam sob determinados pontos de vista, que podem ter relação com sua natureza ou sua importância. São qualificados ou definidos de diversas maneiras (geral, abstrata, específica, etc.). Charadeau (2010) sugere um questionário actancial com instrumentos de análise para se compreender qual actante age, qual sofre a ação, como age ou sofre a ação (agressor, benfeitor, aliado, vítima, beneficiário), de que maneira (voluntária, involuntária, direta, indireta), se há reação (fuga, negociação, retribuição, recusa) e quais os tipos de qualificação positivas (virtude, força, inteligência) e negativas (estupidez, imoralidade, desonestidade) foram atribuídos a eles.

pode ser caracterizado como a relação subjetiva de valor emocional do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do enunciado. Essa relação valorativa com o objeto determina ainda a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado, ou seja, o aspecto expressivo é o principal determinante do estilo individual do enunciado.

O que falamos ou escrevemos está ligado aos enunciados já proferidos e aos que virão após. Dessa forma, podemos depreender que cada enunciado depende do outro para existir, no sentido de que só existe se encadeado em um conjunto de enunciados de uma comunicação discursiva. Além disso, os enunciados só se caracterizam como tais se possuírem elementos que definam a sua posição em determinado campo e que permitam uma posição responsiva, imediata ou não, dos demais participantes do diálogo. Sobre isso, Bakhtin (2003, p. 297) nos diz que:

Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos, uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos 'resposta' no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição *definida* em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva.

Bakhtin (2003) esclarece que o enunciado é pleno de tonalidades dialógicas, ou seja, tonalidades de sentido, expressão, estilo e composição. Sem analisarmos essas tonalidades, segundo ele, não é possível entender por completo o estilo de um enunciado e diferenciá-lo dos demais.

Um outro elemento que isola um discurso do outro é a entonação, que, segundo Bakhtin (2003), é uma espécie de alternância de sujeitos transferida para o interior do enunciado. Só que os limites criados por essa alternância são enfraquecidos quando a expressão do falante penetra através deles e se espalha pelo discurso do

outro em tons que podem ser irônicos, simpáticos, etc. O discurso do outro ganha, então, uma outra expressão além da sua, a do enunciado que acolheu esse discurso. Ele continua a sua explicação afirmando:

Tudo isso se verifica, antes de tudo, onde o discurso do outro (ainda que seja uma palavra que aqui ganha força de um enunciado pleno) é citado textualmente e destacado com nitidez (entre aspas): os ecos da alternância dos sujeitos do discurso e das mútuas relações dialógicas aqui se ouvem nitidamente. Contudo, em qualquer enunciado, quando estudado com mais profundidade em situações concretas de comunicação discursiva, descobrimos toda uma série de palavras do outro semilantes e latentes, de diferentes graus de alteridade. Por isso o enunciado é representado por ecos como que distantes e mal percebidos das alternâncias dos sujeitos do discurso e pelas tonalidades dialógicas enfraquecidas ao extremo pelos limites dos enunciados, totalmente permeáveis à expressão do autor (BAKHTIN, 2003, p. 299).

O enunciado se constrói em função das atitudes responsivas dos outros, portanto o papel destes, para os quais se elabora um enunciado, é bastante significativo. Daí deriva um outro traço fundamental do enunciado, que é o seu endereçamento, pois tem autor e destinatário, que pode ser participante direto do diálogo, uma coletividade, algum campo da comunicação cultural, um público diferenciado, um povo, uma pessoa íntima ou um estranho, assim como pode tratar-se de alguém indefinido (BAKHTIN, 2003).

Tudo o que é dito, pensado e escrito está carregado de um sentido ideológico. Bakhtin (2006, p.99) nos fala que “A língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida”. Daí a necessidade de se fazer um uso relevante da língua e, em especial, da linguagem escrita, em sala de aula, uma vez que concordamos que “O discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.” (BAKHTIN, 2006, p. 128). Podemos, então, depreender que não se escreve (ou não se deveria escrever) sem propósito claro e sem interlocutor bem definido, muito menos sem um conteúdo relevante a ser colocado em pauta. No entanto, as atividades de escrita nas escolas, conforme pesquisas analisadas, não têm considerado essas condições, mas sim as gramaticais, ortográficas e todas que dizem respeito à norma culta e, até mesmo, ao estudo da língua pela língua.

Segundo Barros (1999, p. 2):

O texto é considerado hoje tanto como um objeto de significação, ou seja, como um 'tecido' organizado e estruturado, quanto como objeto de comunicação, ou melhor, objeto de uma cultura, cujo sentido depende, em suma, do contexto sociohistórico. Conciliam-se, nessa concepção de texto ou na idéia de enunciado de Bakhtin, abordagens externas e internas da linguagem. O texto enunciado recupera estatuto pleno de objeto discursivo, social e histórico.

Bakhtin não descuida de nenhum dos aspectos textuais mencionados, e sua obra caracteriza-se fundamentalmente pela sua visão de conjunto do texto. Critica fortemente as análises parciais, sejam elas internas ou externas, e prega a análise do todo do texto: de sua organização, da interação verbal, do contexto ou do intertexto.

Como postula Bakhtin (2003, p. 319), "O texto é o dado (realidade) primário e ponto de partida de qualquer disciplina nas ciências humanas" e, o que lhe interessa, primordialmente, é o estudo das condições concretas da vida dos textos, nas inter-relações e interações estabelecidas entre eles. Nessa perspectiva, convém analisar como pode ser caracterizada a efetiva produção de textos escritos em nossas instituições de ensino.

Tanto a transmissão de conhecimentos quanto a construção de conceitos ocorre na e pela linguagem, portanto, segundo Geraldi (2003), sem linguagem, não há relação pedagógica. Assim sendo, sem a linguagem, não se ensina, aprende ou se constrói conhecimento, da mesma forma que não há como os sujeitos se constituírem como tais na sociedade.

Geraldi (2003, p. 135) defende que o *ensinoaprendizagem* da língua deve partir da produção de textos, justifica tal proposição, afirmando acreditar que é no texto que a língua "[...] se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões". Esse autor também esclarece que não acredita nem que não possamos produzir novos discursos nem que estes possam surgir *do nada*. Também não prega que o sujeito tenha a obrigação de criar algo novo, mas que seja um sujeito comprometido com sua palavra, capaz de produzir novos sentidos, reafirmando-os ou deslocando-os no presente.

A produção de textos em nossas escolas tem sido marcada por aspectos que dizem respeito a uma realidade mais ampla, ou seja, ao ensino de língua materna como um todo. Dois desses aspectos, segundo Geraldi (2007), referem-se ao fato de esse ensino se inspirar nos estudos clássicos das línguas mortas, especialmente o latim, e de a língua ser estudada como algo acabado, pronto, restando um papel passivo de apropriação ou correção de desvios do padrão. Esse autor ainda soma a isso o fato de resultados de trabalhos científicos terem se tornado conteúdos escolares e serem tidos como verdades incontestáveis e atemporais. Em suma, revela-nos que a escrita tem sido trabalhada como um exercício para a chamada *vida real*, como se o estar na escola fosse um ensaio para o que espera o estudante do outro lado do portão. Diante disso, ele nos diz que:

[...] na escola não se produzem textos em que um sujeito diz sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita, para que o aluno se exercite no uso da escrita, preparando-se para de fato usá-la no futuro. É a velha história da preparação para a vida, encarando-se o hoje como não-vida. É o exercício (GERALDI, 2007, p. 128).

Cabe, neste momento, uma crítica aos que pensam que o aluno deve *sair* do Ensino Médio (ponta final da Educação Básica) preparado para o exercício da cidadania ou para o mercado de trabalho, pois pensamos que, durante todo o processo educacional, ele deve ser levado a refletir também sobre o momento em que vive, as relações que estabelece com seus pares, o seu papel de aluno, a posição social que ocupa e seus valores. A educação também precisa promover uma constante reflexão acerca de como estamos nos constituindo como indivíduos, sobre os motivos de estarmos vivendo de determinada forma e o que podemos fazer para melhorar o que produz efeitos negativos sobre nós e a sociedade. O estudante deve ser estimulado a exercer essas e outras reflexões a cada etapa da educação e não ser preparado para fazer isso somente ao término da Educação Básica ou da Superior.

Retomando o quadro da escrita na escola, podemos dizer que, nos anos 1980, houve uma tentativa de deslocamento das atividades de redação para as de produção de textos. Essa mudança não foi apenas de terminologia, pois ocasionou

também alterações nas concepções de sujeito e texto, bem como na forma de se trabalhar com este em sala de aula (GERALDI, 1997).

Geraldi (2003) estabelece que há atividades escolares que podem ser caracterizadas como produção de textos e outras como redação. Neste tipo, são produzidos textos *para* a escola, quando há muita escrita e pouco discurso. Já na primeira modalidade, há produção *na* escola, pois essas atividades são dotadas de razões e sentidos que fazem delas produções genuínas.

Entretanto, é necessário o preenchimento de determinadas condições para que exista a produção de texto, segundo Geraldi (2003). Em primeiro lugar, é preciso se ter o que dizer e que se tenha um motivo para dizê-lo. Também é imprescindível que se tenha a quem dizer o que se tem a dizer, bem como esse(s) locutor(es) se constitua(m) como tal(is). Por fim, também é necessário que se escolham as estratégias para a realização de todas as ações anteriores.

Essa nova concepção vem acompanhada de uma visão diferente sobre o sujeito e seu papel em sala de aula e na sociedade em geral. De acordo com Geraldi (1997), nos anos 1960, as concepções de sujeito eram basicamente duas. A primeira tratava o sujeito como um ser pronto, que se apropriava da língua, organizava seus pensamentos e transmitia suas mensagens aos outros sujeitos. Uma outra concepção afirmava ser o sujeito produto do meio, assujeitado às condições históricas, “[...] mero preenchimento de um lugar social reservado pela estrutura (ideológica) que define o dizível e como exercer o papel neste lugar social previamente estabelecido” (GERALDI, 1997, p. 19). Nenhuma dessas concepções davam conta de caracterizar um sujeito efetivamente produtor de textos.

Somente com os estudos de Bakhtin, que considera o sujeito como um ser que repete, mas também cria e constrói novos atos e gestos, em um movimento histórico de criação e repetição, o sujeito começou a ser visto não só como um produto da herança cultural, mas também como um ser que age ativamente sobre ela. Os estudos bakhtinianos sobre consciência, sócio-histórica e ideológica, tida como produto das interações verbais concretas, nas quais as diferentes visões se confrontam e as palavras geram contrapalavras, também contribuíram para essa mudança de foco

nas ideias/acepções de sujeito e de linguagem (GERALDI, 1997). Para Geraldi (1997, p. 19):

Aceitar a interação verbal como fundante do processo pedagógico é deslocar-se continuamente de planejamentos rígidos para programas de estudos elaborados no decorrer do próprio processo de *ensinoaprendizagem*. Programas de estudos não implicam espontaneísmo, ao contrário, exigem trabalho rigoroso e constante, demandam tempo e dedicação.

E fugir desse planejamento rígido, do que já vem pronto e posto em apostilas, livros didáticos, determinados programas de formação, é deveras doloroso para alguns docentes, seja pela falta de consciência da complexidade do processo de *ensinoaprendizagem*, seja pela falta de tempo, devido à sobrecarga de trabalho de grande parte deles, seja por outros fatores (econômicos, políticos, culturais) que estão presentes no universo que envolve o sistema educacional brasileiro.

O fato de não serem utilizados programas de estudos elaborados no decorrer do processo educacional, não conceber o texto como lugar de entrada para diálogo com outros textos e de ter o aluno como um receptor de conhecimentos, acaba reforçando a prática de atividades de redação e não de produção de textos nas escolas. “Conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e leitores” (GERALDI, 1997, p. 22).

A escrita, mais que uma prática escolar, é produto do desenvolvimento histórico-cultural da sociedade, e sua aquisição é não só um direito de todos, como também fator indispensável para apropriação e construção do saber. Isso não significa que aquele que não dominar a escrita não possa viver em nossa sociedade, mas sim que estará em completa desvantagem em relação aos demais.

Assim sendo, acreditamos que estudar as práticas de produção de texto no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, nos levará a compreender de que forma esse produto de nossa sociedade vem sendo trabalhado, quais os sentidos dessas práticas para docentes e alunos e o que podemos fazer para torná-las mais dialógicas e menos artificiais. Para atingir esses e os outros

objetivos desta pesquisa, entretanto, temos um longo caminho a ser traçado e percorrido.

Durante esse percurso, acreditamos ter sido relevante analisar as concepções de texto, enunciado e os requisitos para que a produção de textos efetivamente ocorra nas escolas. É necessário, a partir deste momento, discorrermos sobre a postura metodológica que assumimos, buscando enquadrar a nossa pesquisa no paradigma de investigação que temos como mais apropriado ao investigado. Iremos definir o tipo de pesquisa que foi realizada, os métodos e técnicas que utilizamos e de que maneira procedemos para atingir as metas estabelecidas.

3 METODOLOGIA

O caminhar é muitas vezes mais importante do que o ponto de chegada de um processo de pesquisa. Deve ser conduzido de forma ética, porém corajosa e flexível, atenta aos imprevistos, obedecendo a um planejamento e a uma organização sempre submetidos a reflexões, revisões e possíveis acertos ao longo do trabalho de pesquisa.

A realidade social pode ser investigada de várias formas e sob diversas perspectivas. Paradigma é um dos termos mais utilizados para se descrever as concepções compartilhadas por determinada comunidade de pesquisadores acerca de métodos, técnicas e formas de explanações. Uma definição que vai um pouco mais além o vê como uma visão de mundo, uma maneira de analisar a complexidade do mundo real. Conforme Moreira e Caleffe (2006, p. 42), “Diferentes paradigmas proporcionam conjuntos de lentes para ver o mundo e dar-lhe sentido”.

Esses mesmos autores nos dizem que os paradigmas de investigação são definidos por três premissas básicas. A primeira diz respeito à questão ontológica, à essência do fenômeno social investigado, que pode ser visto como parte de uma realidade externa ao indivíduo ou como uma realidade criada na mente do indivíduo. Já a segunda premissa epistemológica refere-se à natureza e à forma do conhecimento, bem como ao modo como pode ser produzido e comunicado, definindo se o pesquisador acredita que o conhecimento é algo rígido, tangível, que pode ser adquirido e transmitido, ou se é algo suave, subjetivo ou transcendental, que deve ser experimentado. Em complementação e alinhada a essas duas premissas, está a metodológica, que diz respeito aos métodos e técnicas que serão utilizados durante a realização da pesquisa (MOREIRA; CALEFFE, 2006).

Essas premissas se correlacionam e são definidas umas pelas outras. Por exemplo, se um pesquisador acredita que a realidade a ser investigada é exterior a ele, utilizará métodos tradicionais, como levantamentos e experimentos, e acreditará ser possível agir de forma neutra na busca da aquisição e transmissão de determinado conhecimento. Essa visão diz respeito ao chamado paradigma positivista que, em suma, pregava o empirismo, a objetividade, a racionalidade e tinha a linguagem

como um sistema simbólico usado para descrever a realidade (MOREIRA; CALEFFE, 2006).

Em contrapartida, se outro pesquisador toma a realidade como mutável, criada por ele e pelos outros com os quais se relaciona, buscará vivenciar o conhecimento e optará por técnicas que o envolvam com a realidade a ser investigada, como a observação participante. Esses aspectos dizem respeito ao paradigma interpretativo, no qual o investigador é o principal responsável pela coleta de dados e não está fora da realidade social pesquisada, como um observador, mas faz parte da sua construção.

Em nosso caso, como compartilhamos a ideia de que a realidade não é dada, mas sim constituída por meio das relações sociais, e que o conhecimento é produzido e não apenas adquirido e repassado, buscamos métodos e técnicas que se alinham com esse paradigma.

Várias abordagens podem ser situadas no paradigma interpretativo, como a etnografia, a hermenêutica, o naturalismo e o estudo de caso (MOREIRA; CALEFFE, 2006). Dentre elas, optamos por realizar um estudo de caso qualitativo, cujas características apontaremos adiante, por considerá-lo mais adequado às peculiaridades de nossa pesquisa, que objetiva analisar as práticas de produção de textos escritos no Ensino Técnico Integrado ao Médio.

Outros autores, como Sarmiento (2003), distinguem três paradigmas: o positivista, o interpretativo e o crítico. O primeiro dá preferência aos procedimentos do tipo estatístico-experimentais, estratégias de investigação hipotético-dedutivas. Baseia-se em métodos quantitativos e busca estabelecer regularidades. O interpretativo, por sua vez, defende a interdependência entre sujeito e objeto, prioriza métodos qualitativos. “Dado que a realidade social é construída através (e por efeito) das interpretações do real feitas pelos atores sociais, não é possível uma ciência que ignore essas interpretações” (SARMENTO, 2003, p. 142). O crítico, então, seria aquele que procura aliar a interpretação empírica dos dados aos contextos políticos e ideológicos. Os pesquisadores desse paradigma buscam desocultar o que está por trás dos fenômenos observados e analisar as relações de poder por meio da investigação dos fenômenos simbólicos e culturais.

Sarmiento (2003) propõe um novo paradigma que sintetize a interpretação da ação e sua simbolização aliada à análise da dimensão política que envolve o fenômeno estudado e que pode ser chamado de interpretativismo crítico. Essa abordagem abrange alguns pressupostos epistemológicos, entre eles, o de que não pode haver ciência das dinâmicas escolares que não leve em conta as singularidades e a emergência do inesperado e ambíguo. Outro diz respeito ao estudo da ação em contexto educacional ser sempre considerado como um estudo interpretativo de uma ação interpretada. E esses sistemas de interpretações são gerados e geradores de ação pelos atores sociais. O autor nos chama a atenção para que não nos esqueçamos de considerar como dialógico o espaço onde se dão essas ações, para a necessidade de estarmos atentos aos reflexos das vozes dos outros, que compõem as nossas e as vozes do que estão sendo ouvidos.

Pensamos que as características desse novo paradigma proposto pelo autor coadunam com as nossas intenções de pesquisa e, como adotamos um enfoque histórico-cultural e nos apoiamos em uma concepção dialógica de linguagem, defendida por Bakhtin, buscamos estar atenta ao contexto mais amplo que envolve as interações verbais entre os sujeitos a serem pesquisados.

Sarmiento (2003) nos fala que devemos ver as formas de comunicação não só investidas de poder, mas também como um meio de expressão de poder. Adicionalmente, afirma que o investigador é o instrumento mais importante de coleta e análise dados, o que evoca o princípio da reflexividade, tido como a necessidade de um momento de reflexão do investigador com ele mesmo, com os instrumentos, com a comunidade investigada e com a sociedade da qual é membro.

Durante nossa pesquisa, buscamos nos interrogar a todo momento sobre o nosso papel de investigador, observando os sentidos que estavam sendo gerados em seu decorrer, se os métodos eram adequados, se estávamos caminhando de forma ética, tanto do ponto de vista social como epistemológico.

André (2008) discute o estudo de caso, suas vantagens e as características do conhecimento gerado por esse tipo de pesquisa. De uma forma geral, ela esclarece que seu conceito envolve uma *instância em ação*, conforme documento final da Conferência Internacional de Cambridge, de 1975, que discutiu *Métodos de Estudos*

de Caso em Pesquisa e Avaliação Institucional. Era o início de uma discussão que levou esse tipo de pesquisa a sair do *status* de estudo descritivo ou fase preparatória para estudos posteriores, e adotar uma forma particular de estudo cujo conhecimento tem um valor em si mesmo. André (2008), ao citar Stake, chama-nos a atenção para o fato de que o estudo de caso é uma escolha do objeto a ser estudado e não uma escolha metodológica. Afirma, ainda, que, segundo Stake, o fundamental do estudo de caso é o conhecimento dele derivado.

Para Merriam, mencionada por André (2008), o conhecimento gerado por esse tipo de estudo é mais concreto e vivo, mais contextualizado, pois as experiências possuem raízes num certo contexto, e mais orientado para a interpretação do leitor, que contribui com suas experiências e compreensões. Merriam também defende que um estudo de caso qualitativo deve ter quatro características básicas: particularidade (foco em um fenômeno particular), descrição (descrição *densa* do fenômeno que está sendo estudado), heurística (capacidade de *iluminar* a compreensão do leitor) e indução (descobertas de novas relações em detrimento de verificações) (ANDRÉ, 2008).

André (2008), citando Stake, coloca-nos que o estudo de caso é a análise da particularidade e da complexidade de um caso singular, levando a entender sua atividade dentro de importantes circunstâncias. Concordamos com esse autor e, por acreditar que o estudo de caso é capaz de jogar luz na multiplicidade de relações existentes no meio escolar, proporcionando-nos conhecer a sua complexidade, pensamos ser esse tipo de estudo mais adequado às nossas necessidades.

Dadas as características e vantagens do estudo de caso, optamos por utilizar, como métodos e técnicas de coleta e produção de dados, a análise de documentos, a observação participante, entrevistas, gravações em áudio e captação de imagens por meio de câmera fotográfica digital e de câmera filmadora. Esclarecemos que todos os instrumentos para a coleta de dados foram introduzidos após a negociação com os sujeitos da pesquisa e mediante autorização de todos os envolvidos. Os termos de autorização do reitor, da professora e dos responsáveis pelos alunos envolvidos na pesquisa constam nos Apêndices.

Pretendemos, durante toda a pesquisa, valorizar o que o indivíduo fala e faz, ouvindo atentamente, analisando comportamentos e atitudes e tudo aquilo que percebíamos fazer parte do movimento de constituição desses sujeitos. Então, optamos por esse tipo de pesquisa porque:

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que valoriza o papel ativo do sujeito no processo de produção de conhecimento e que concebe a realidade como uma construção social. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores (ANDRÉ, 2008, p. 47).

Como realizamos uma pesquisa qualitativa, convém esclarecer que escolhemos essa nomenclatura porque, conforme Moreira e Caleffe (2006, p. 73), “[...] a pesquisa qualitativa explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser descritos numericamente. O dado é frequentemente verbal e é coletado pela observação, descrição e gravação”. Isso não significa que não trabalhamos com dados quantitativos, como número de alunos, quantidade de atividades de produção de textos e outros de ordem quantitativa, mas sempre sob a luz da teoria, dos nossos objetivos e dos dados qualitativos.

Considerando que para investigar as práticas de produção de textos no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio é necessário caracterizá-lo na legislação brasileira e na escola onde foi realizada a pesquisa, partimos dos seguintes questionamentos: quais questões legais afetam o seu funcionamento e sua organização? Qual é a configuração atual do Ensino Técnico Integrado ao Médio na instituição pesquisada?

3.1 SITUANDO O ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO MÉDIO

Antes de relatarmos como se deu a nossa inserção em campo, achamos necessário, ainda que de forma breve, caracterizar o Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio na legislação brasileira e verificar como ele se configura dentro da instituição e suas

finalidades. Ressaltamos que a escolha dessa etapa da educação básica (Ensino Médio) e dessa modalidade (integrada) deve-se ao fato de trabalharmos em uma instituição que oferece esse tipo de curso em quase todos os seus *campi* e à nossa proximidade com os profissionais que lidam com esses alunos e relatam suas dificuldades, principalmente em relação ao trabalho com a língua materna.

No *campus* em que foi realizada a pesquisa, escolhido por ser o mais antigo e ser o local de trabalho da pesquisadora, havia três cursos técnicos integrados ao Ensino Médio para alunos em idade regular, nas áreas de Eletrotécnica, Transportes e Mecânica. Também eram ofertados cursos integrados dentro do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). No total, a instituição oferecia 34 cursos na modalidade integrada para alunos em idade regular e 12 para alunos com mais de 18 anos, que são atendidos pelo Proeja. Também ofertava mais de 30 cursos superiores em diversas áreas, como Licenciatura em Química, Física, Matemática e Português, assim como bacharelado em Engenharia Elétrica, Mecânica e de Produção.

Os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio são regidos pelo Regulamento da Organização Didática-ROD do Ensino Técnico, o mesmo que é utilizado para os cursos técnicos concomitantes e subsequentes. Esse documento interno foi concluído no ano de 2007, quando a instituição possuía outra denominação, oferecia somente cursos superiores de tecnologia, ainda não dispunha de autonomia administrativa e o ensino técnico se configurava de uma forma diferente, uma vez que ainda estava se adaptando às repentinas mudanças na legislação, que serão mencionadas a seguir.

A partir do Decreto nº. 2.208/1997, o Ensino Técnico passou a ser ofertado separadamente do Médio. O seu art. 5º dizia: “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997), o que quebrou uma tradição de Ensino Técnico Integrado ao Secundário de mais de 50 anos, instituído pelo Decreto-Lei nº. 4073/1942. Essa mudança exigiu esforços das instituições federais que tinham experiência no Ensino Técnico para oferecer naquele momento o Ensino Médio de forma regular.

No entanto, essa mudança não durou muito tempo, uma vez que, por força do Decreto nº. 5.154/2004, a educação profissional voltou a ser ofertada de forma integrada ao Ensino Médio, devendo se configurar legalmente no que foi definido no art. 4º, conforme abaixo:

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico (BRASIL, 2004).

Na parte que versa sobre o ensino integrado, vemos, pelo título (Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio), que se trata de uma educação prioritariamente *técnica*, porém oferecida de forma articulada ou subsequente à última etapa da Educação Básica. Isso nos foi reforçado em conversa informal com o diretor de ensino nos primeiros contatos que fizemos com a instituição escolhida para a realização de nossa pesquisa. Também fomos informada pela coordenadora pedagógica da Pró-Reitoria de Ensino que o Ensino Médio regular continuou a ser ofertado até o ano de 2005 e a modalidade integrada só foi restaurada em 2006, devido às adaptações que tiveram que ser feitas no âmbito pedagógico.

Essa modalidade de Ensino Técnico tem a função de preparar para o desempenho de profissões técnicas, mas deve observar a formação geral requerida em lei, as diretrizes curriculares do Conselho Nacional de Educação e as demais normas dos sistemas de ensino, bem como deverá se adequar às exigências de cada estabelecimento de ensino, a seus regulamentos e seu projeto político-pedagógico.

Como já mencionado, pode ser oferecida articulada com o Ensino Médio ou de forma subsequente. Interessa-nos a primeira, que pode ser realizada das seguintes formas, conforme § 1º do art. 4º:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso [...] (BRASIL, 1996, grifos do autor).

O § 2º do mesmo artigo diz que a instituição ainda deve observar as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio e ampliar a carga horária total do curso, com o intuito de cumprir as finalidades estabelecidas para a formação geral e dar condições de preparação para o exercício de profissões técnicas.

A Educação Técnica de Nível Médio integrada nos chama a atenção por envolver as dimensões do trabalho e da formação geral em um relativo curto período de tempo, em torno de quatro anos. Pensamos ser uma modalidade de ensino que deve merecer especial atenção, pois, segundo o próprio governo:

[...] o ensino médio tem um importante papel a desempenhar. Tanto nos países desenvolvidos quanto nos que lutam para superar o subdesenvolvimento, a expansão do ensino médio pode ser um poderoso fator de formação para a cidadania e de qualificação profissional (BRASIL, Lei nº. 10. 172/2001).

O Ensino Médio, em todas as suas modalidades, é um momento complexo e significativo da Educação Básica para Cury (2002) e é legalmente competência dos Estados. Apesar disso, ainda não pode ser considerado obrigatório. Segundo esse mesmo autor:

A lei assegura o ensino médio como a etapa conclusiva da educação básica, com três anos de duração e com o mínimo de 2.400 horas de 60 minutos. O ensino médio, assim entendido, tornou-se constitucionalmente gratuito, e também, por lei ordinária, 'progressivamente obrigatório' (CURY, 2002, p. 181).

A Emenda Constitucional nº 59/2009, em seu artigo 208, estabeleceu que é dever do Estado garantir “[...] educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. Isso significa que, integrado ao ensino técnico ou não, o Ensino Médio não é independente da educação básica, pelo contrário, compõe o seu conjunto e o acesso a essa etapa deveria ser garantido

a toda a população brasileira. No entanto, o *Ensino Médio não é obrigatório, isto é, ainda não é direito de todos os brasileiros*.

A Lei 10.172/2001, antigo Plano Nacional de Educação (PNE), que previa o atendimento de 100% da demanda do Ensino Médio em 10 anos, expirou em 2011. O Projeto de Lei nº. 8.035/2010, que contém o PNE para 2011-2020, está em tramitação na Câmara dos Deputados, onde é debatido por uma Comissão Especial. Das metas propostas neste novo plano, a que contempla o Ensino Médio de forma específica é a de número três, que propõe: “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, nesta faixa etária” (BRASIL, Projeto de Lei nº. 8.035/2010).

Apesar de suas três funções clássicas do ponto de vista jurídico: propedêutica, profissionalizante e formativa, observamos que é esta última a que predomina. Não se deve ver mais o Ensino Médio somente como etapa anterior ao Ensino Superior nem como preparação para o mercado de trabalho, pois ele tem uma finalidade em si. Não devemos nos esquecer, entretanto, de que o Ensino Médio é requisito para o Ensino Técnico profissionalizante subsequente e para o Superior (CURY, 2002).

Tentamos, nesta seção, situar o Ensino Técnico Integrado ao Médio na legislação brasileira e no local da pesquisa. Descreveremos, a seguir, alguns aspectos da instituição escolhida para a realização da nossa investigação e o processo de inserção no campo.

3.2 A INSTITUIÇÃO CAMPO DA PESQUISA

Como mencionado, a instituição em que realizamos nosso trabalho de pesquisa tem uma tradição de mais de cem anos no ensino técnico profissionalizante. O seu funcionamento teve início em 1909, quando foi instituída pelo Decreto nº. 7.566/1909 e inaugurada pelo então presidente Nilo Peçanha. Esse presidente e o político Rui Barbosa são considerados os pais do ensino profissionalizante no País. Uma frase marcante de Peçanha revela o que pretendia para o ensino profissionalizante: “O

Brasil de ontem saiu das academias, o de amanhã sairá das oficinas” (SUETH et al., 2009, p. 36). O governador do Espírito Santo à época era Jerônimo Monteiro.

Nos seus primeiros anos, a escola funcionou em um edifício que se localizava no Parque Moscoso. Era tão prestigioso estudar naquela instituição que os nomes dos matriculados saíram no Jornal *Diário da Manhã*, mesmo antes da inauguração. Os nomes dos professores também foram veiculados na imprensa, que divulgou os primeiros mestres das oficinas de sapataria, alfaiataria, carpintaria, marcenaria e eletricidade (SUETH et al., 2009).

A partir de 1942, passou a ocupar outro espaço, quando recebeu a doação de um terreno, adquirido pelo Estado do Espírito Santo, que pertencia ao barão proprietário da fazenda, que hoje é o Museu Solar Monjardim. Além de ceder o terreno à União, o governo do Estado fez obras de aterro e drenagem. A inauguração foi noticiada na primeira página do jornal *A Gazeta*. No prédio novo foram construídos um edifício principal, três pavilhões de oficinas e um outro prédio no qual havia dormitórios, banheiro, refeitório, despensa e cozinha. O terreno da escola também abrigava a residência do diretor e possuía dois pavimentos (SUETH et al., 2009).

A escola funcionava em regimes de internato, externato e semi-internato. “O aluno interno recebia desde a pasta de dentes até o terno de formatura” (SUETH et al., 2009, p. 67). O sistema de internato só acabou na década de 1960, o de semi-internato, alguns anos depois. A escola oferecia Curso Industrial Básico de Alfaiataria, Artes do Couro, Tipografia e Encadernação, Marcenaria, Mecânica de Máquinas e Serralheria. As mulheres começaram a frequentar a instituição nos anos 40, mas foram consideradas inaptas para o serviço das oficinas e só retornaram à escola por volta dos anos 1970.

Considera-se de 1965 a 1999 o período em que se firmou no cenário nacional. A década de 1960 foi caracterizada por ser uma fase de crescimento no Espírito Santo, devido à implantação de grandes projetos industriais. O primeiro curso técnico, o de Estradas, havia sido criado em 1961. Depois foram criados os cursos de Edificações (1962), Mecânica (1964), Agrimensura, Eletrotécnica e Eletromecânica (1967) e, no final da década de 70, o de Metalurgia. Da década de 60 até o ano de 1987, algumas das empresas que mais absorveram estagiários

dessa escola foram: Companhia Vale do Rio Doce (CVRD), Companhia Siderúrgica de Tubarão (CST), Escelsa, Telecomunicações do Espírito Santo (Telest), Cofavi, Companhia Espírito-Santense de Saneamento (Cesan) e Aracruz Celulose (SUETH et al., 2009).

No final dos anos de 1980, surgem os planos de construção de novas unidades, como a de Colatina, inaugurada em 1993, e a da cidade da Serra, que iniciou suas atividades em 2001. As de Cachoeiro de Itapemirim e de Linhares só começaram a funcionar alguns anos mais tarde. Em 1999, teve início uma nova fase, por meio de legislação federal, passando também a oferecer cursos superiores, como Engenharia Elétrica, Metalúrgica, Licenciatura em Matemática e Química. No ano 2000, passou a oferecer o Ensino Médio para Jovens e Adultos que, em 2005, transformou-se em Técnico Integrado ao Ensino Médio. Em 2006, com o Decreto nº. 5154/2004 que revogou o Decreto nº. 2.208/1997, retomou os cursos de Ensino Técnico Integrado ao Médio com duração de quatro anos, nas especialidades de Eletrotécnica e Estradas e, mais tarde, Mecânica (SUETH et al., 2009).

Nos anos 2000, foram inauguradas as Unidades de Cachoeiro de Itapemirim, Cariacica, Aracruz, Linhares, São Mateus e Nova Venécia. Algumas inaugurações contaram com a presença do então presidente da República, Luis Inácio Lula da Silva, como Cachoeiro, em 2008, e Linhares em 2009. Era a terceira visita de um presidente da Nação à escola, pois já havia sido visitada, em 1911, pelo Marechal Hermes da Fonseca e, em 1949, pelo presidente Eurico Gaspar Dutra (SUETH et al., 2009).

No ano de 2009, passou a ter mais autonomia, também em virtude de uma nova lei federal, e oferecia cursos técnicos integrados – regular, técnicos integrados – Proeja, técnicos (subsequentes e concomitantes), de graduação e de pós-graduação. Alguns exemplos de cursos técnicos integrados com o Ensino Médio – regular eram o de Construção Civil, Administração, Eletrotécnica, Transportes e Mecânica.

3.2.1 O espaço da escola

No ano em que realizamos a pesquisa, 2010, o espaço da escola se caracterizava por uma variedade de construções modernas e antigas, que representavam tanto a sua história quanto a busca por se alinhar ao tempo presente. As salas de aula apresentavam boas condições, carteiras em bom estado para os estudantes, mesa e cadeira para o professor e janelas amplas. No entanto, grande parte das salas não possuía ar-condicionado nem cortinas, o que gerava bastante calor, principalmente quando a luz do Sol adentrava. Na sala de aula pesquisada, havia quatro ventiladores e uma abertura na parede que ficava no corredor, o que auxiliava na circulação do ar, mas prejudicava as aulas quando havia muito barulho do lado de fora.

Na grande maioria das salas, havia quadro de giz, pouquíssimas contavam com quadro-branco. Havia salas ambiente, como salas de Inglês, Espanhol, Laboratórios de Informática, de Mecânica e Metalurgia. Cada coordenadoria dispunha de uma sala para os professores. A coordenação pedagógica ficava localizada na sala do Núcleo Pedagógico. A secretaria correspondia ao setor chamado Coordenadoria de Registros Escolares.

A biblioteca estava em ótimas condições de funcionamento. O acervo era grande, a estrutura era bem organizada, havia armários externos e o sistema de empréstimos era *on-line*. Ao seu lado havia uma cantina, que era administrada por uma empresa que venceu um processo licitatório e que também funcionava como restaurante *self service* durante o dia.

Em relação à circulação de material escrito na escola, havia vários murais (Fotos 1 e 2) por meio dos quais era feita a divulgação de informações que iam desde turmas e respectivas salas até processos seletivos para contratação de estagiários, ingresso em cursos de mestrado e doutorado e de concursos públicos. No pátio principal, havia quatro murais de vidro nos quais eram afixados nomes das turmas, números das salas, notas finais das disciplinas, com indicação dos aprovados, reprovados, dos que ficaram de dependência e outros. Próximo a estes e aos banheiros do térreo, existia um mural no qual estavam presentes informativos do sindicato dos trabalhadores da instituição e da Coordenadoria de Serviço Social.

Foto 1 – Murais no pátio principal

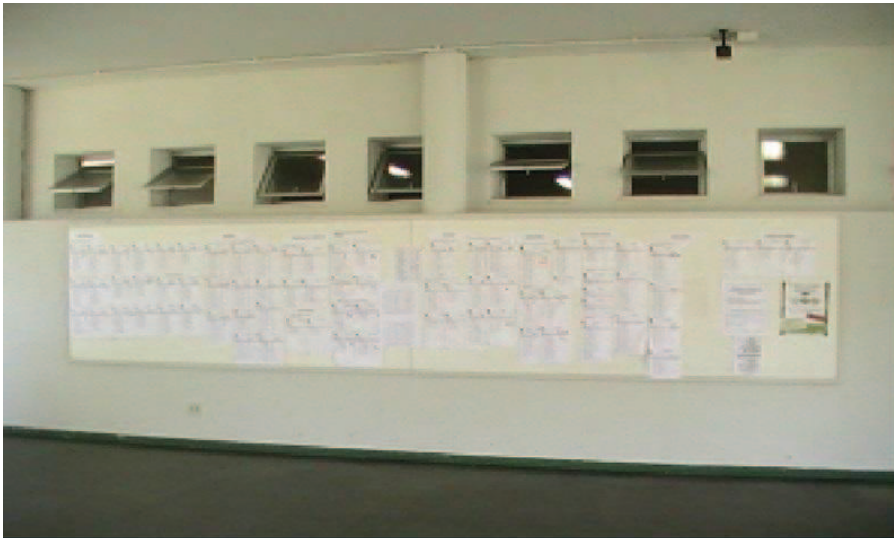


Foto 2 – Painéis de avisos no pátio principal



O maior mural (Foto 3) estava localizado no andar térreo em frente ao pavilhão onde ficava grande parte das coordenadorias de cursos técnicos e superiores. Nele, as informações eram bem variadas com impressos com horários das turmas, avisos gerais das coordenadorias de cursos e administrativas (gerência de ensino, serviço social), cartazes sobre palestras, cursos, seminários e eventos em geral realizados dentro ou fora da escola.

Foto 3 – Maior mural do andar térreo



No pavimento superior, encontravam-se ainda outros murais, um próximo à gerência e à coordenação de ensino, com informações sobre estágio, horário das aulas, turmas e salas; outro em frente ao grêmio estudantil, que continha cópias de artigos de jornal com notícias relacionadas com a instituição ou protestos estudantis; um terceiro, próximo a uma coordenação de curso, também com cópias de notícias da internet e de jornais impressos, além de cartaz sobre seleção para mestrado e doutorado; outro com informações sobre vendas de apostilas; e, por fim, um na entrada do prédio administrativo, no qual podiam ser vistas notícias de eventos, informes do sindicato, de falecimentos e outros.

Apesar de haver espaços oficiais para circulação de divulgação de materiais escritos, havia informes e impressos em geral afixados em diversos lugares da escola, como nas portas das salas ou em paredes de vidro onde funcionavam os setores administrativos e também nas pilastras no pátio principal, onde também podíamos ver faixas sobre reuniões de sindicato, datas comemorativas (ex.: Dia do Químico), de agradecimento e placas com propaganda de chapas que disputam campanhas quando há processo eleitoral.

Vale mencionar ainda a grande quantidade de placas presentes na instituição. Algumas indicativas de direção das salas e setores, outras para orientação de

comportamentos (não pise as plantas, proibido fumar) e várias com nomes dos pavilhões e centros administrativos, alguns em homenagem a ex-servidores.

Durante o período de realização da pesquisa, não presenciamos *lugaresespaços* com textos produzidos por alunos da instituição, apesar de sabermos que, quando há eventos programados, como feiras e mostras tecnológicas, são confeccionados cartazes, pôsteres e outros similares, que são exibidos no pátio principal, na área das quadras esportivas ou nos corredores da instituição.

No *campus* pesquisado, no segundo semestre de 2010, o total de docentes era de 289 e a média de alunos por turma era de 32 para os cursos técnicos, 40 para os de licenciatura e 32 para os de Engenharia. O número de alunos por turno era de 784 no matutino, 906 no vespertino, 1.402 no noturno e 524 no Integral (2 turnos). Em relação ao número de turmas por turno, havia 17 no período matutino, 36 no vespertino e 41 no noturno. Dos alunos entre 13 e 18 anos, 235 frequentavam aulas pela manhã, 487 no turno da tarde, 111 à noite e 34 em período integral.

As primeiras aproximações tiveram como intuito apresentar uma síntese do projeto de pesquisa ao reitor e ao diretor da instituição, ao pedagogo e ao professor da sala escolhida para o desenvolvimento da pesquisa. Após esclarecimentos, todos assinaram os termos de consentimento aceitando participar da pesquisa. No início da inserção em campo, comparecemos ao Núcleo de Gestão Pedagógica (NGP) da instituição para verificar o horário e identificar os professores de Língua Portuguesa das turmas de Ensino Técnico Integrado ao Médio, cujos cursos eram Eletrotécnica, Mecânica e Transportes. Foi constatado que havia cursos em regime anual e semestral, que as turmas funcionavam de manhã ou à tarde e que a quantidade de aulas de Língua Portuguesa variava entre duas a quatro por semana.

Inicialmente pensamos em selecionar a turma pelo critério do número de aulas por semana. No entanto, o professor que possuía mais aulas não trabalhava com produção de textos, sendo o seu foco a literatura e a gramática, segundo uma das pedagogas do Núcleo de Gestão Pedagógica. Ainda de acordo com essa pedagoga, o que foi confirmado pelas outras que acompanham os demais cursos, somente dois professores trabalhavam diretamente com a produção de textos. Tivemos acesso somente a um deles, a professora A., que aceitou prontamente que assistíssemos às

suas aulas em uma das turmas de Ensino Médio Integrado Técnico, a qual era composta por alunos de 16 anos, em média. A referida turma, no entanto, somente dispunha de duas aulas de 50 minutos por semana, o que nos fez tentar contato com outra profissional, a professora F., que havia nos revelado que trabalhava produção de textos de forma integrada ao ensino da literatura e da gramática, e havia demonstrado interesse na pesquisa.

Uma das pedagogas nos encaminhou até a sala onde a professora estava e convidou-nos para assistir àquela aula. Era a última aula do semestre do 5º período do Curso Técnico de Transportes Integrado ao Ensino Médio, então a professora apresentou alguns *slides* a respeito de um livro sobre Linguagens e se despediu da turma. Após esse primeiro contato, fomos até a Coordenadoria de Códigos e Linguagens conversar novamente com a professora. Enviamos o projeto de pesquisa para o seu correio eletrônico, entretanto ela nos disse, posteriormente, que só teria turmas à noite no semestre seguinte, período em que é ofertado Ensino Médio, mas somente para Jovens e Adultos. Essa professora era contratada temporária e ministrava aulas em outras instituições durante o dia, por esse motivo não poderia dar aulas de manhã ou à tarde.

Diante das informações acima, decidimos realizar a pesquisa somente na turma do 2º ano de um dos Cursos Técnicos Integrado ao Ensino Médio, cujas aulas de Língua Portuguesa eram na segunda-feira, das 10h às 10h50m e na quarta-feira, das 8h50m às 9h40m. Cada bimestre valia 25 pontos, totalizando 100 ao fim do ano. Os alunos deveriam atingir 60 pontos para a aprovação sem prova final. A turma era composta por 36 alunos, 8 do sexo feminino e 28 do sexo masculino, com idade entre 15 e 18 anos.

3.2.2 A sala de aula, a professora, os estudantes

A sala de aula possuía estrutura simples. Era retangular, com capacidade para aproximadamente 45 alunos, dispunha de uma porta de entrada, quatro janelas sem cortinas (Foto 4), quatro ventiladores (Foto 5), mesa e cadeira do professor, quadro-negro e cadeiras para os alunos. A porta da sala ficava em frente a um dos jardins da escola (Fotos 6 e 7), no qual havia árvores frutíferas, como mangueira e

amoreira, bem como a presença de ratos, o que gerava bastante preocupação por parte dos alunos, conforme relatos orais e produções escritas.

Foto 4 – Janelas da sala de aula



Foto 5 – Dois dos quatro ventiladores e abertura na parede



Foto 6 – Porta de entrada/saída da sala



Foto 7 - Corredor e jardim em frente à sala



Por meio de entrevista, obtivemos a informação de que a professora de Língua Portuguesa e Literatura tinha mais de 40 anos de idade e 21 anos de tempo de serviço como docente, 20 dedicados à referida instituição. Possuía formação em Letras-Português e Pedagogia, com mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Além de ministrar aulas em três turnos e quatro turmas, também corrigia relatórios de outras disciplinas, como Química, e proferia palestras para alunos iniciantes dos cursos técnicos sobre elaboração de Relatórios, no chamado Projeto Integrador. Ela trabalhava com o Ensino Médio por opção própria e também ministrava aulas no Ensino Superior, no Curso de Licenciatura em Química.

A professora também afirmou que participava às vezes de congressos ou seminários, pois nem sempre era possível, devido ao ano letivo. Possuía assinatura de periódicos, mas, naquele momento, apenas comprava jornais e revistas como *A Gazeta*, *A Tribuna* e a *Revista da Língua Portuguesa*, porque considerava muito boa e de grande valia nas suas aulas.

Jornais, revistas e relatórios eram suas principais leituras. Gostava de ler livros, mas não o fazia frequentemente porque faltava tempo. Costumava ler livros de sua religião (espírita) e já tinha dado aulas de evangelização. Suas principais atividades culturais eram prática de esporte (KRAV MAGÁ e academia), aulas de Francês, cinema, teatro e documentários na TV a cabo.

Também afirmou apreciar bastante ler e escrever e não ter preferência por uma das atividades. Considera a escrita importante para o professor, porque pensa que ela é a base para se trabalhar qualquer conteúdo na nossa língua e que todo professor deveria, pelo menos, dominar a língua pátria.

Em sua vida pessoal, utilizava a escrita em quase todos os momentos, em bilhetes, correio eletrônico, bate-papo *on-line*, requerimentos formais ou planejamento de aula, que era feito junto com a pedagoga, em folhas avulsas e nas pautas.

Quando questionada sobre o papel do professor e dos alunos nas aulas de produção de texto, ela se mostrou bastante consciente quanto à responsabilidade de cada um dos envolvidos, dizendo que o professor deve servir como intermediador nesse processo, conforme texto abaixo:

Professora:

– do professor deveria ser... é... de motivar os alunos a escrever... né? servir como um intermediador entre o que se passa e o que...né... você pede na sala e tal... para tentar fazer com que eles gostem ou sintam certa motivação para escrever... ou até mesmo para eles terem CORA::gem de escrever... porque tem uns que até gostam mas têm medo de colocar no papel... por uma série de coisas que aconteceram durante a vida escolar e não fazem ...

Pesquisadora:

– mas você fala coragem no sentido de ...?

Professora:

– escrever para que o professor possa olhar... eles têm medo mesmo de se expor (...)

Pesquisadora:

– e dos alunos... qual o papel dos alunos?

Professora:

– seria procurar se informar ao MÁ::ximo para procurar ter baGA::gem para escrever a respeito de alguma coisa... a informação que eles têm é muito superficial... muito rasa... o que não possibilita uma

tomada de decisão de opinião em relação a nada... então fica difícil... você vai trabalhar a dissertação e eles não têm opinião a respeito de nada...

Ela não considerava o trabalho com a escrita na sala de aula satisfatório, pois, em sua opinião, faltavam quantidade de aulas, tempo e planejamento voltados para essa atividade, uma vez que o foco é na literatura e um pouco na gramática, sem estar direcionado para o texto. Ela afirmou que tem buscado fazer um pouco diferente, mas que não há como se desvincular do planejamento da literatura, o que acaba deixando o professor um pouco engessado. A seguir, a professora relata por que começou a trabalhar com textos em suas aulas:

Professora:

– olha... quando eu comecei a dar aula... eu não usava o texto... trabalhava a gramática:: SOLta, ... como se trabalhava normalmente aqui na escola... e aí depois eu comecei a observa::r que de nada adiantava ficar trabalhando a gramática... que os alunos achavam que... fechou o livro... acabou aquele assunto... que o texto é outra coisa... por incrível que pareça... e aí::... eles não conseguiam ver uma conexão entre o que eles escreviam e o assunto que você estava trabalhando... aí eu comecei a trabalhar o texto da forma como eu trabalho... trabalho as noções de gramática voltadas para o texto... para os erros dos textos... para que eles possam compreender que a gramática não existe FORA do dia a dia deles... é uma coisa que existe o tempo inteiro... na ESCRIta... porque a gente dá conta de VER o texto... é uma coisa bem concreta... e na fala de um modo geral... eles não tinham essa noção não... nem eu tinha...

A escolha da turma, 2º ano de um Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, se deu por meio da professora, que indicou o referido grupo de alunos para a pesquisa durante a nossa conversa inicial. Ela disse que estava tendo dificuldades em desenvolver um trabalho de produção escrita com esses alunos e que isso talvez se devesse ao fato de a literatura ter sido privilegiada no ano anterior. Também citou que o processo seletivo não cobra avaliação escrita, o que faz com que muitos alunos com dificuldades nessa modalidade da língua sejam aprovados.

A turma era composta por 36 alunos, 28 meninos e apenas 8 meninas, com idade entre 15 e 18 anos. A maioria tinha 16 (41,2%) e 17 anos (41,2%). Foi enviado um Termo de Autorização para participação na pesquisa aos pais/responsáveis de todos os alunos, mesmo para aqueles cujos filhos já tinham 18 anos. Aproximadamente 36% residiam em bairros da Capital do Espírito Santo: 22,22% em Vila Velha, 16,66% na Serra e 11,11% em Cariacica. Os demais moravam em cidades próximas

ou no interior do Estado, deslocando-se diariamente ou passando a semana na casa de parentes e voltando para a residência nos fins de semana.

As profissões dos pais dos adolescentes eram bem variadas. As mães exerciam atividades como professora, pedagoga, babá, *designer* de interiores, auditora fiscal, assistente social, policial militar, bibliotecária, servidora pública, caixa de banco, costureira, balconista de padaria, economista, auxiliar de secretaria e vendedora de cosméticos. Outras eram donas de casa, estudantes ou desempregadas. Em relação aos pais, foram citadas as seguintes profissões: técnico agrícola, fiscal, empresário/microempresário, analista de sistemas, policial militar, servidor público, autônomo, caixa de banco, instrutor de aulas de trânsito e palestrante, engenheiro mecânico, gerente de posto de gasolina e pedreiro. Outros pais já estavam aposentados.

Quanto ao núcleo familiar, 66,7% viviam com os pais e irmãos; 25% com apenas um dos pais e irmãos; 5,5% com outros parentes (avós, tios ou irmãos); e 2,8% viviam em república, apesar da pouca idade.

Grande parte da turma ainda não havia tido contato com o mundo do trabalho, mas 11,11% já tinham feito alguma atividade que gerou dinheiro e 8,33% estavam envolvidos em tarefas em que recebem retribuição financeira (Tabela 4). Dos quatro alunos que já trabalharam, uma já prestou serviços como babá; um foi vendedor de doces junto com uma tia e afirmou que chegou a ganhar R\$ 800,00; um trabalhou no verão na cidade de Guarapari, ajudando um amigo a vender salgados; e outro atuou como bolsista na escola, prestando serviços nos setores administrativos em troca de uma ajuda financeira. Em relação aos que trabalhavam no momento da pesquisa, um deles auxiliava a mãe, que era professora de Matemática e Português, outro trabalhava na feira com um tio vendendo pastéis e o terceiro dava aulas de guitarra.

A instituição era bem conceituada e a disputa para o ingresso nos cursos era acirrada, especialmente nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Muitos estudantes faziam curso preparatório. Todavia, na turma pesquisada, a porcentagem de alunos que frequentaram aulas preparatórias para ingresso na escola é de 55,6%, ou seja, quase metade da turma não necessitou de um preparo específico para obter sucesso no processo seletivo.

Por meio das entrevistas, pudemos constatar que apenas 25% dos adolescentes da turma haviam passado pela escola pública e, desses alunos, 55% ficaram de um a dois anos nas escolas da rede municipal de Vitória, Vila Velha e Cariacica, 22% de três a quatro anos e 33% estudaram cinco anos ou mais nessas instituições. Com isso, podemos ver que, apesar de a instituição pesquisada oferecer ensino gratuito, o acesso não era garantido à maioria dos oriundos da escola pública, tendo em vista que 75% da turma estudaram apenas em colégios particulares.

Dos 36 alunos, 66,7% afirmaram que gostavam de ler e 50% disseram que gostavam de escrever. Quando perguntados sobre a preferência entre ler ou escrever, quase 70% da turma demonstraram que preferiam ler. Entre as justificativas, alguns disseram que ler era mais fácil, dava menos trabalho, não dependia da criatividade, gastava menos tempo que escrever, exigia menos, explicando que na leitura, as ideias já vinham prontas e não era preciso criar. Afirmaram ainda que preferiam ler a escrever porque a primeira atividade nos faz adquirir conhecimento e era mais prazerosa.

Em relação aos que preferiam a escrita (aproximadamente 30%), nem todos justificaram, e as razões apontadas pelos outros foram bastante diversas. Um defendeu que, quando se escreve, se cria um mundo novo, e se pode fazer e criar o que desejar. Outro aluno afirmou que prefere a escrita, porque é por meio dela que expressa suas ideias. Um terceiro aluno disse que demorava a se interessar por algo para ler, achava que escrever era legal e gostava de fazer redações na escola. Por fim, o outro disse gostar mais de escrever porque o texto fica do jeito que a pessoa deseja e que pode mudar o final das histórias.

Para todos os integrantes da turma, a escrita é importante e, embora a metade afirme não gostar de escrever, há uma grande variedade de gêneros produzidos pelos alunos, como histórias (ficção, aventura, romances, *fanfic's*²), cartas (namorada ou namorado, familiares), *e-mails*, conversas em bate-papo na internet, poemas, músicas (partitura, letra e/ou melodia), relatos íntimos e até mesmo textos

² **Fanfic** é a abreviação do termo em inglês **fan fiction**, ou seja, "ficção criada por fãs". Trata-se de contos ou romances escritos por terceiros, não fazendo parte do enredo oficial do livro, filme ou história em quadrinhos a que faz referência. Disponível em <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Fanfic>>. Acesso em: 16 fev. 2011.

para boletim da igreja. No entanto, a maior parcela dos entrevistados (54,1%) afirmou produzir somente textos pedidos na escola.

Mais de 60% da turma disseram gostar das aulas de Língua Portuguesa, porém apenas dois alunos buscaram dar sugestões e participar da escolha dos textos a serem trabalhados. Muitos informaram que não o fazem porque sabem que há um programa previamente elaborado a cumprir e que não há muito como fugir do que está estabelecido.

A maioria dos alunos considerava mais interessante, nas aulas de produção de textos Língua Portuguesa, elaborar textos (19,44%), desenvolver a criatividade (11,11%), aprimorar ou desenvolver a escrita (8,3%) e ainda o fato de as propostas tratarem de temas atuais (8,3%). O que eles menos apreciavam estava relacionado com o pouco tempo que possuíam em sala de aula para produzir seus textos (19,42%), com a própria atividade de elaborar textos (16,66%) e com uma temática previamente escolhida (8,33%). Outros (14%) afirmaram que não há nada menos interessante.

Quando perguntados sobre o que consideram importante para que uma pessoa escreva bem, a maioria dos alunos respondeu que é ter conhecimento/cultura/conteúdo, ou seja, estar bem informado. Em segundo lugar, a leitura (24,6%) é um dos principais elementos para uma boa escrita. Criatividade/imaginação (7,53%) foi o terceiro elemento mais citado, além de escrever/treinar (5,55%), possuir bom vocabulário (5,55%), gostar de escrever (3,77%) e ter base de gramática (3,77%). Apenas um aluno indicou ser importante conhecer o público para quem se escreve.

“A vida autêntica do indivíduo só é acessível a um enfoque dialógico, diante do qual ele responde por si mesmo e se revela livremente” (BAKHTIN, 2008, p. 67). Com essa afirmação, Bakhtin assinala que, para realizarmos pesquisas autênticas, nas quais se tratam os dados reais e a posição dos indivíduos diante do mundo, com ética, é preciso permitir que eles expressem seus pontos de vista de forma livre, que a pesquisa não seja para eles uma amarra, um *lugarespaço* de receio ou desconfiança. Durante o nosso percurso de observações na sala pesquisada, no momento das entrevistas realizadas com a professora e com todos os alunos, assim

como na transcrição e na tabulação dos dados, tentamos estar atenta a isso a todo tempo, buscando retratar fielmente o que foi dito. Por isso, acreditamos que os dados das tabelas citados nesta pesquisa podem ser considerados relevantes para a análise dos eventos presenciados na escola e dos textos produzidos pelos alunos.

As observações foram feitas de junho a dezembro no ano de 2010. No total, permanecemos 36 dias em campo não nos restringimos às atividades de sala de aula, mas participamos de Conselhos de Classe, de palestra do Projeto Integrador (projeto que visa a orientar os alunos dos cursos técnicos a elaborar relatórios nas disciplinas técnicas, os quais seriam corrigidos por professores de Língua Portuguesa). Também ficamos conversando na cantina, com a finalidade de termos uma visão mais ampliada da realidade escolar vivida por esses alunos, que também participavam de atividades no período vespertino, como aulas de música, espanhol e dependência.

No primeiro dia de observações, 23-6-2010, fomos informada de que, na aula anterior, os alunos haviam sido conduzidos a um dos jardins da escola para observar e descrever o que viam no local e em seu entorno. Nessa primeira aula, os alunos discutiram as características e tiraram dúvidas a respeito da estrutura do texto de tipo descritivo. A professora logo nos apresentou aos alunos da turma, mas somente entregamos as autorizações e esclarecemos os objetivos da pesquisa na aula seguinte, quando muitos alunos fizeram questionamentos acerca dos motivos da pesquisa, da necessidade de fotografias e filmagens, perguntando até se o reitor havia autorizado. Como já estávamos de posse da autorização do reitor, do diretor-geral do *campus* e a da professora, aproveitamos para falar da responsabilidade ética do pesquisador e da garantia de sigilo das informações. Todos se manifestaram favoráveis à pesquisa naquele momento. Nessa ocasião, entregamos aos alunos os Termos de Consentimento e Livre Esclarecimento para que seus pais/responsáveis pudessem tomar conhecimento da pesquisa e autorizar a sua participação. Nas aulas seguintes, 29 termos foram devolvidos devidamente assinados. No terceiro dia de observações, começamos a fotografar e filmar as atividades da turma.

Nossos atos estão situados historicamente em um tempo e em circunstâncias particulares, que poderão trazer consequências boas ou ruins para nós e para os

que nos cercam, das quais não podemos nos eximir de culpa. Assim, se nossas pesquisas buscam nas práticas somente lacunas, fatos a serem criticados e tentam prescrever os modos de agir que seriam corretos ou mais adequados, não estaremos contribuindo para uma valorização do mundo prático, mas sim reforçando a cisão entre prática e teoria. Dessa forma, buscamos, nos próximos capítulos, categorizar e analisar os dados da pesquisa a partir das suas potencialidades e dos seus pontos positivos. Obviamente não fechamos os olhos para os possíveis pontos críticos, mas procuramos focar e nos aprofundar no que há de mais significativo na prática em sala de aula.

4 PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS

Segundo Bakhtin (2003), todo texto é um enunciado e dois elementos são determinantes para isso: a ideia (intenção) e a realização dessa intenção. Ele também afirma que cada texto é composto de elementos técnicos e por trás de cada texto está o sistema da linguagem. “A esse sistema corresponde no texto tudo o que é repetido e reproduzido e tudo o que pode ser repetido e reproduzido” (BAKHTIN, 2003, p. 309). Isso não significa que textos podem ser iguais, pelo contrário, a singularidade é a marca de qualquer um deles, pois representa a resposta de cada pessoa diante do mundo.

Bakhtin (2003, p. 312) coloca o texto em um patamar de destaque, quando nos fala que “[...] onde o homem é estudado fora do texto e independente deste, já não se trata de ciências humanas (anatomia e fisiologia do homem, etc.)”. Para ele, tudo que estuda o humano deve estudar as relações entre pessoas situadas em determinado *lugarespaço* histórico e cultural, que só pode ser entendido de um ponto de vista dialógico. “A atitude humana é um texto em potencial e pode ser compreendida (como atitude humana e não como ação física) unicamente no contexto dialógico da própria época (como réplica, como posição semântica, como sistema de motivos)” (BAKHTIN, 2003, p.312).

Conforme Geraldi (2003), as condições para que a produção de textos efetivamente ocorra são: ter o que dizer, uma razão para dizer, a quem dizer, que o locutor se constitua como tal e que se escolham estratégias para esse fim. Diante disso, pretendemos analisar as condições de produção dos textos na turma pesquisada com base também nos seguintes questionamentos: os alunos tinham o que dizer e estavam motivados para tal? Havia destinatários para os textos a serem produzidos? Também buscamos investigar: a partir das propostas da professora, quais são as respostas dadas pelos alunos? Esses sujeitos se constituem como autores de seus textos? Qual a relação entre os temas tratados e o cotidiano desses alunos?

Bakhtin (2003) nos fala que a língua se efetiva nos enunciados orais e escritos que produzimos. Seu conteúdo, o estilo da linguagem e os recursos gramaticais da

língua utilizados na produção de um enunciado refletem e são determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. De acordo com esse mesmo autor, “Cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 261).

Mas como realizar uma análise desses enunciados? De que maneira a linguística poderia nos auxiliar? Adam (2008, p. 23) propõe uma análise textual do discurso e considera a linguística textual como “[...] uma teoria da produção co(n)textual de sentido, que deve fundar-se na análise de textos concretos”. Sabemos que, por muito tempo, se considerou que o estudo linguístico se encerrava nos limites da frase, o que foi criticado por vários autores, como Jakobson (1973) e Bakhtin (1978), segundo Adam (2008). Por isso, esse autor propõe pensar o texto e o discurso a partir de outras categorias, situando a linguística textual no quadro mais amplo da análise do discurso, pensando o texto e suas relações com um domínio mais vasto do discurso em geral. Em sua obra, ele propõe “[...] uma definição da textualidade como conjunto de operações que levam um sujeito a considerar, na produção e/ou na leitura/audição, que uma sucessão de enunciados forma um todo significante” (ADAM, 2008, p. 25).

Para situar a análise textual dos discursos, Adam (2008) retoma alguns questionamentos de Ferdinand de Saussure acerca do que separaria a língua do discurso, o qual também defendia que o sujeito falante não se exprime por palavras isoladas. Adam também cita Wilhelm Humboldt, que defendia a ideia de que a língua só existia em um discurso encadeado, por meio do qual seriam percebidos os seus elementos mais significativos.

Esclarecemos que não concordamos com os posicionamentos de Humboldt que, segundo Bakhtin (2006), foi o principal representante do *subjetivismo* idealista, uma das duas principais orientações da filosofia da linguagem criticada por Bakhtin (2006). Essa tendência se baseava em quatro proposições fundamentais: a língua é um processo ininterrupto de criação, que se concretiza em atos individuais de fala; as leis da criação linguística são as mesmas da psicologia individual; a criação

linguística se assemelha à artística; e a língua é um produto acabado, instrumento pronto a ser usado. As concepções da outra corrente, o *objetivismo abstrato*, se constituíam em antíteses das proposições da primeira. No entanto, Bakhtin (2006, p.128, grifos do autor) se posiciona totalmente contra essas duas correntes afirmando que “[...] a língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes*”. Para esse autor, a criatividade da língua depende dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam. Além disso, a realidade da língua se dá na interação verbal, realizada por meio de enunciações entre falantes, e não por um ato individual de fala. Ainda assim, é relevante estudarmos como Humboldt e outros estudiosos da língua, como Saussure, tratavam a língua e a linguagem, seja para compreendermos as práticas do nosso tempo, seja para que possamos contrapor o nosso ponto de vista.

Adam (2008) diz que as ideias saussurianas têm em sua base a definição de língua como depósito de signos e palavras, deixando em aberto a análise da natureza e da extensão desses encadeamentos. A frase aparece como pertencente à língua em sua dimensão sintagmática (encadeamento das palavras), e à fala, porém na dimensão discursiva. O discurso seria tratado na obra de Saussure como um encadeamento de frases exprimindo um pensamento que dependeria de outros pensamentos anteriores e posteriores.

Benveniste, de acordo com Adam (2008), aproximou-se de Saussure na medida em que afirmava que é no discurso que a língua se configura. Todavia, ele se afastou quando fez a distinção entre semiótico e semântico. Benveniste ainda considerava a frase como unidade da comunicação humana e distinguia *forma*, capacidade de se dissociar em constituintes inferiores, de *sentido*, capacidade de se integrar a uma unidade de nível superior, considerando-as como unidades inseparáveis no funcionamento da língua. Ainda segundo Adam, Benveniste excluía o texto do enunciado do campo semântico da linguística da enunciação. Ele dividiu o campo geral da linguística em três domínios, tendo a linguística da enunciação como ocupante de um lugar central, e os demais seriam ocupados pela linguística do

sistema (significância do signo) e pela translinguística dos textos (metassemântica sobre a semântica da organização).

Adam (2008) menciona que outros autores, como Roland Barthes, que acompanhou as colocações de Benveniste, também criticavam o fato de não encontrarem um objeto superior à frase e consideravam o discurso como uma grande frase que, apesar de conter suas unidades e regras e de ser formado também de frases, deveria ser objeto de uma outra linguística. Somente com o programa do Círculo de Bakhtin, que propunha um deslocamento das preocupações teóricas para além da linguística, os estudiosos dessa área e tradutores deslocaram o centro metodológico e epistemológico do estudo dos textos (ADAM, 2008).

Adam (2008) nos diz que a análise do discurso e a linguística textual se desenvolveram separadamente nos anos de 1950 e só se cruzaram nos idos de 1970, nos trabalhos de um autor chamado Denis Slakta. E é sobre essas novas bases que ele propõe “[...] articular uma lingüística textual desvincilhada da gramática de texto e uma análise do discurso emancipada da análise de discurso francesa (ADF)” (ADAM, 2008, p. 43).

A linguística textual é definida por Adam (2008) como um subdomínio de um campo mais amplo da análise das práticas discursivas que tem o texto por objeto. A análise do discurso, por seu turno, tem como objeto os enunciados, que assumem formas infinitas diante da necessidade humana de expressão e interação. Porém, gêneros e língua intervêm como fatores de regulação dessas formas.

Para tratar do enunciado, Adam (2008) traz para a discussão Foucault, que dizia que uma unidade de língua só se torna unidade discursiva se os enunciados estiverem ligados a outros e a um todo maior que eles. Foucault destacava que a língua por si só não pode produzir enunciados. Além disso, afirmava que uma mesma frase nunca é idêntica, como enunciado, quando a situação de enunciação e seu regime de materialidade mudam. Essa reflexão também foi feita por Bakhtin (2003, p. 313) em sua obra *Estética da criação verbal*:

É possível uma identidade absoluta entre duas ou mais orações (sobrepostas uma à outra, como duas figuras geométricas, elas irão coincidir); além disso, devemos admitir que qualquer oração, inclusive a mais complexa, no fluxo ilimitado da fala pode repetir-se um ilimitado número de vezes em forma absolutamente idêntica, mas como enunciado (ou parte do enunciado), nenhuma oração, mesmo a de uma só palavra, jamais pode repetir-se: é sempre um novo enunciado (ainda que seja uma citação).

Para Adam (2008), o contexto, quando analisado de um ponto de vista linguístico, entra na construção do sentido dos enunciados, e as frases das gramáticas só se tornam enunciados interpretáveis quando recorremos a um *co(n)texto* padrão. Ele explica o porquê da grafia diferenciada da palavra contexto: “Escrevemos ‘co(n)texto’ para dizer que a interpretação de enunciados isolados apóia-se tanto na (re)construção de enunciados à esquerda e/ou à direita (co-texto) como na operação de contextualização [...] (ADAM, 2008, p. 53). Para ele, essa operação consiste em buscar uma situação de enunciação possível para o enunciado estudado. De modo geral, todo texto constrói o seu contexto de enunciação, ainda que de forma implícita, e este está ligado à memória intertextual. Adam (2008) também fala sobre a existência de uma *memória discursiva*, que seria alimentada por enunciados sobre eventos da situação extralinguística.

Todas essas considerações sobre texto, *co(n)texto* e enunciados nos auxiliarão na análise dos textos produzidos durante a pesquisa. De acordo com o que foi dito no capítulo em que tratamos da metodologia, no período em que estivemos em campo, tivemos acesso a sete textos produzidos pela turma. Esclarecemos que, apesar de termos percebido a presença de alguns gêneros textuais escritos na sala pesquisada, partiremos da noção de tipo textual, porque foi dessa forma que a professora trabalhou a produção escrita com os alunos. A diferença entre gênero e tipo textual é abordada por Marcuschi (2008, p. 154-155), que nos esclarece:

Tipo textual designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza lingüística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências lingüísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os *tipos textuais* abrangem meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração*, *argumentação*, *exposição*, *descrição*, *injunção*. O conjunto de categorias para designar tipos textuais é limitado e sem tendência a aumentar. Quando predomina um modo num dado texto concreto, dizemos que esse é um texto *argumentativo* ou *expositivo* ou *descritivo* ou *injuntivo* [...].

Os gêneros textuais são os textos que *encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sócio comunicativos* característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Assim sendo, os gêneros escritos estão presentes em nossa vida diária. Muitas vezes os utilizamos sem nos darmos conta, de acordo com a necessidade daquele instante, quando vamos escrever uma carta a algum parente, fazer uma reclamação em um órgão público ou elaborar um ofício em nosso trabalho. Além disso, dependem do momento social e histórico, podendo uns serem reformulados, caírem em desuso e outros surgirem. Já os tipos são mais limitados, a sua variedade é pequena, designam as características linguísticas que predominam no texto.

Assim, considerando a noção de tipo textual, observamos, na sala de aula pesquisada, a produção de textos de vários tipos³, conforme dados de nosso diário de campo. O primeiro texto era do tipo descritivo (Texto 1). Foi iniciado em sala dia 28-6-2010 e terminado em casa. Consistia em descrever um objeto qualquer sem revelar a identidade, que deveria ser descoberta pelos demais. O segundo (Texto 2), do mesmo tipo, residia em descrever a paisagem que viam da arquibancada. Foi feito no dia 7-7-2010. O terceiro (28-7-2010) foi um texto do tipo narrativo (Texto 3) sobre o que não haviam feito nas férias. Já o quarto (de 4-8-2010 a 1-9-2010) era um trabalho sobre concordância (Texto 4). O quinto (13-10-2010) se desenvolveu a partir de uma proposta de produção de texto para o diretor-geral do *campus* (Texto 5), cuja escolha do gênero ficou a critério dos alunos, os quais optaram por carta, em sua maioria. Por fim, o sexto (Texto 6), elaborado dia 22-11-2010, e o sétimo texto (Texto 7), em 13-12-2010, foram do tipo dissertativo, um sobre a presença feminina nas eleições presidenciais e o outro com três temas para escolha (programas de humor e política/Unidades de Polícia Pacificadoras (UPPs)/eleição de um humorista para deputado federal).

³ Com exceção do texto 1, que foi lido pelos alunos e não foi recolhido pela professora; do texto 4, que foi devolvido diretamente aos alunos sem passar pela pesquisadora e do texto 6, que não será analisado por não termos acompanhado as condições de produção, todos os demais textos (2, 3, 5 e 7) foram fotografados e constam no Anexo B.

Como a professora inicialmente definia o tipo aos alunos para depois solicitar a escrita do texto e delimitar o assunto, vamos partir da classificação dos textos por tipo, não deixando de levar em conta a importância da presença dos gêneros na sala de aula. Esses tipos, podemos dizer, correspondem a modos de organização do discurso, que, segundo Charaudeau (2010, p. 68, grifos do autor), “[...] constituem os *princípios de organização* da matéria lingüística, princípios que dependem da finalidade comunicativa do sujeito falante: ENUNCIAR, DESCREVER, CONTAR, ARGUMENTAR”. Nesse sentido, a língua é o material verbal e o texto é o resultado das escolhas em função da situação, das categorias de língua e dos modos de organização do discurso. Acreditamos que tratar dos modos de organização do discurso será mais produtivo uma vez que abrangem a dimensão discursiva dos textos, enquanto os tipos nos remetem mais à estrutura. Abaixo segue tabela que mostra como os modos de organização descritivo, narrativo e argumentativo foram trabalhados:

Tabela 1 – Textos produzidos com base nos modos de organização do discurso

Tipos	F	%
Argumentativo	2	40
Descritivo	2	40
Narrativo	1	20
Total	5	100

Ao elaborarmos a tabela acima, notamos que dois textos se diferenciavam dos demais tanto pela proposta em si e outros fatores como pelo tempo despendido, condições de produção e por não se enquadrarem em nenhum modo de organização do discurso específico. Um deles foi o trabalho sobre concordância verbal, nominal e por silepse. O outro foi a carta ao diretor-geral da instituição, que partiu de uma proposta desenvolvida pela pesquisadora, a pedido da professora, e tinha relação com as comemorações do aniversário de 101 anos da escola. Mais adiante, analisaremos as condições de produção da carta ao dirigente da instituição, uma vez que não fotografamos o trabalho sobre concordância.

Acreditamos que grande parte do trabalho desenvolvido pela professora era bastante influenciado pelo planejamento feito com a pedagoga, com base no que estava previamente definido no projeto do curso. Vejamos a seguir o que consta no referido projeto na parte dedicada aos objetivos gerais da disciplina Língua Portuguesa para o segundo ano do Curso Técnico Integrado com o Ensino Médio da turma pesquisada:

- Reconhecer no ensino da gramática um auxiliar para o trabalho redacional e para a análise interpretativa de textos;
- Reconhecer formas lexicais e gramaticais adequadas à modalidade (oral ou escrita) e ao grau de formalidade da situação enunciativa;
- Expressar-se utilizando o nível de linguagem adequado à situação;
- Entender o estudo de literatura como forma de se conhecer a história da sociedade;
- Entender a arte literária como documento espaço temporal dos grupos humanos (Projeto do Curso Técnico em [...] Integrado Ensino Médio, 2008).

Por meio da leitura desses objetivos, notamos que o trabalho com gêneros não tem espaço no projeto do curso, que privilegia o ensino de gramática e literatura. O texto só aparece no primeiro item com o termo *trabalho redacional* e no segundo, que trata do reconhecimento de formas orais e escritas, todos relacionados com aspectos gramaticais.

Quanto aos objetivos específicos, dos 21 itens, apenas um deles contempla a produção de textos, que diz: “Ler, interpretar e produzir diferentes **tipos** de textos”, conforme Projeto do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio da turma pesquisada (2008, grifo nosso). Dessa forma, podemos inferir que o trabalho com tipos textuais e não com gêneros foi determinado pela escola, mais especificamente, pela equipe responsável pela elaboração do projeto, o qual traz as vozes de muitos outros sujeitos (os demais professores da coordenadoria) e instituições como o MEC (Parâmetros e Diretrizes Curriculares, Legislação).

A seguir, serão discutidos os modos descritivo, narrativo e argumentativo de organização do discurso, os quais nos auxiliarão a compreender os procedimentos de construção, configuração e encenação utilizados pelos alunos na produção de seus textos.

4.1 O TRABALHO COM O MODO DE ORGANIZAÇÃO DESCRITIVO

As descrições foram bastante trabalhadas pela professora, pois, além de presenciarmos duas produções desse tipo, tomamos conhecimento de que ela já havia desenvolvido uma atividade de produção de texto descritivo pouco antes de iniciarmos as observações no campo. Verificamos que a professora privilegiava o trabalho com esse modo de organização porque acreditava ser necessário para a elaboração de relatórios após aulas de laboratório e visitas técnicas. Nesses relatórios, os alunos deviam narrar o que havia acontecido e descrever os procedimentos e as atividades realizadas.

Para Adam (2008), a descrição sempre foi depreciada e dividida em subcategorias: descrição de pessoas (retrato moral e retrato físico), de coisas e lugares (topografia e paisagem), tempo (cronografia), animais e plantas. Ele afirma ainda que a descrição pode ser, de início, identificável no nível dos enunciados mínimos, pois a atribuição mínima de um predicado a um sujeito constitui a base de um conteúdo proposicional. Entretanto, esse conteúdo descritivo não é independente de uma atitude subjetiva, de um sujeito pensante. Na composição textual, há um repertório de operações que podem ser aplicadas, como a *tematização*, denominação do objeto; a *aspectualização*, atribuição de propriedades; as *operações de relação*, que podem ser contiguidade (temporal ou espacial) ou de analogia; de *expansão por subtematização*, que correspondem ao descrever perceptual (o descritor vê, ouve, toca, saboreia, etc.) e ao descrever epistêmico (o descritor evidencia o seu estado de saber e a sua fonte).

Segundo Geraldi (2003, p. 148), as atividades de descrição de um objeto são reguladas: “[...] a) pela finalidade da descrição; b) pela natureza do objeto da descrição; c) pelos interlocutores a que a descrição de destina; d) pelas representações que faz o locutor do objeto que descreve”. Ele chama a atenção para o fato de que, na escola, muitas vezes esses textos se tornam exercícios de descrição e não produto de um trabalho discursivo.

No entanto, há muitos outros elementos envolvidos no processo descritivo, os quais tentaremos compreender por meio das considerações de Charaudeau (2010). Para esse autor, há alguns problemas quanto ao modo de organização descritivo. Um diz respeito à tradição dos exercícios escolares que, ao utilizar as palavras *descrever* e *contar* nos enunciados de exercícios de redação, alimentou uma confusão entre o que é de ordem descritiva e o que é de ordem narrativa. Para o autor, descrição e narração estão intimamente ligadas, embora cada um desses modos tenha a sua especificidade. Um texto pode descrever ações que serão realizadas, como uma receita, ou que já foram executadas, como algumas reportagens jornalísticas.

Segundo esse mesmo autor, um outro problema está relacionado com o fato de que muito se confunde a finalidade de um texto com o seu modo de organização. Como exemplo, ele nos fala que um texto pode ser organizado numa forma descritiva mas ter um objetivo diferente de descrever, como os anúncios de oferta de emprego e catálogos de venda, que têm a finalidade de informar e incitar a fazer. Também cita os manuais escolares, que possuem passagens descritivas com finalidade explicativa. Isso nos leva a refletir que, sob o ponto de vista de sua organização, um texto não é puro, mas é sempre heterogêneo, uma vez que depende da situação de comunicação na qual e para a qual foi concebido e das ordens de organização do discurso utilizadas para a sua construção (CHARAUDEAU, 2010, p. 109).

Por isso, o autor defende que o texto descritivo deve ser tratado em três níveis distintos:

- a **Situação de comunicação** que se define em termos de *contrato* e determina uma finalidade ao texto dela resultante.
- o **Modo de organização do discurso** que utiliza, em seu fazer, *categorias de língua*.
- o **Gênero de texto** que extrai sua finalidade dos *interesses em jogo na Situação de Comunicação* (CHARAUDEAU, 2010, p. 109, grifos do autor).

O terceiro problema se volta para a relação entre língua e texto. Charaudeau (2010) questiona se a simples presença de marcas de uma mesma categoria linguística poderia determinar um modo de discurso, se a predominância da categoria qualificar, por exemplo, é suficiente para definir um texto como descritivo. Ele acredita que não, uma vez que uma mesma categoria linguística pode estar em

diversos modos de organização do discurso e cita como exemplos a quantificação e a designação, que são encontradas tanto em organizações descritivas como em narrativas ou argumentativas.

O autor enfatiza que utiliza o termo *descritivo* para definir um procedimento discursivo, que chama de *Modo de organização do discurso*, e o termo *descrição* para definir um texto ou um fragmento de texto que apresenta as características que lhe são peculiares. Ou seja, o primeiro termo remete a um processo e o segundo a um resultado. Para Charaudeau (2010), o descrever é uma atividade de linguagem que, embora se contraponha ao contar e ao argumentar, combina-se com elas. No entanto, há algumas diferenças, uma vez que contar pressupõe expor o que é da ordem da experiência e das ações no tempo, tendo seres humanos como protagonistas. Já descrever “[...] consiste em ver o mundo com um ‘olhar parado’ que faz existir os seres ao nomeá-los, localizá-los e atribuir-lhes qualidades que os singularizam” (CHARAUDEAU, 2010, p. 111, grifos do autor). O argumentar, por sua vez, está ligado a operações lógicas de causa e efeito entre fatos ou acontecimentos; já no descrever não há necessidade de estabelecer essas relações, mas sim de identificar e classificar os seres do mundo.

Charaudeau (2010) nos diz que a construção descritiva dispõe de três tipos de elementos que são autônomos e indissociáveis, a saber: nomear, localizar-situar e qualificar. Como é o sujeito que constrói a visão do mundo que descreve, o ato de nomear, ou seja, dar existência a um ser e classificá-lo, depende do sujeito que percebe, não é um simples processo de etiquetagem, pois recebe influência das características culturais dos grupos sociais e “[...] é o resultado de uma operação que consiste em *fazer existir seres significantes no mundo, ao classificá-los*” (CHARAUDEAU, 2010, p. 112, grifos do autor). Logo após, o autor confirma o seu ponto de vista acerca do ato de descrever:

Descrever consiste, então, em *identificar* os seres do mundo cuja existência se verifica por *consenso* (ou seja, de acordo com os códigos sociais). No entanto, essa identificação é limitada, e mesmo coagida pela finalidade das Situações de comunicação nas quais se inscreve, e relativizada, tornando-se até mesmo, pela decisão do sujeito descritor (CHARAUDEAU, 2010, p. 113, grifos do autor).

Estamos de acordo com o autor e pudemos verificar que, nas produções dos alunos, analisadas neste capítulo, apesar de surgirem descrições de um mesmo objeto ou de uma mesma paisagem, a percepção de mundo e o modo como significaram os seres e objetos foi bastante diversa. O conjunto de casas vistas no morro ao redor da escola foi classificado por alguns de favela, enquanto outros apenas chamaram de moradias simples. Um celular foi classificado como detentor de poder e objeto que domina o homem por alguns e por outros foi considerado um amigo para qualquer momento. Retomaremos esses aspectos, ao analisarmos o trabalho realizado na sala de aula pesquisada.

O localizar-situar é um segundo componente da construção descritiva que tem como função indicar o lugar ocupado por um ser no tempo e no espaço. Embora aponte para um recorte objetivo do mundo, depende da visão do autor e das características culturais de seu grupo. O terceiro elemento é o ato de qualificar, que se trata de construir classes e subclasses de seres com vistas a reduzir a infinidade do mundo, com base tanto em elementos racionais como em sentidos e sentimentos. Todos esses componentes constituem o modo descritivo, que serve para formar uma imagem atemporal do mundo, fixar e imortalizar lugares, épocas, maneiras de fazer e ser, bem como características de objetos (CHARAUDEAU, 2010).

Na configuração de uma descrição, há procedimentos que são de ordem discursiva e linguística. Dentro dos procedimentos discursivos, há os componentes de identificação, que consistem em nomear e classificar os seres de diversas maneiras: por nomes simples ou próprios (identificação genérica ou específica), por uma referência material (relógio) ou imaterial (saudade). Esses procedimentos encontram-se em determinados tipos de textos, como naqueles que têm por finalidade recensar (inventários, índices, listas identificatórias, nomenclaturas) e nos que objetivam informar (relatos romanescos, textos de imprensa, no rádio ou na televisão) (CHARAUDEAU, 2010).

Os procedimentos de construção objetiva e subjetiva do mundo também são componentes dos procedimentos discursivos de uma descrição. Os primeiros consistem em produzir uma visão de verdade do mundo, utilizando características

que são compartilhadas por vários outros sujeitos além do falante, seja resultante de um ponto de vista científico do mundo, seja de um consenso pelos membros de uma comunidade social. Tais procedimentos são mais comuns em tipos de textos com a finalidade de definir (verbetes de dicionários, enciclopédias, jogos de adivinhações palavras cruzadas, textos de lei, textos didáticos), explicar (textos científicos, crônicas jornalísticas), incitar (textos de anúncios, panfletos com reivindicações) e contar (passagens de relatos literários e resumos) (CHARAUDEAU, 2010).

Já os procedimentos de construção subjetiva permitem ao sujeito descrever os seres e seus comportamentos em sua própria visão, ou seja, criar um mundo com base em seu imaginário pessoal, sem ter que necessariamente validá-lo. Esse imaginário pode ser resultado de uma intervenção do narrador, que revela seus sentimentos e opiniões, podendo até mesmo se confundir com o estado de alma de quem descreve; ou pode ser construído como um mundo mitificado, que existe num imaginário simbólico, pois, mesmo que esteja ancorado em algo real, se abre para a irracionalidade, como a descrição ficcional. Como exemplos, temos os textos com a finalidade de incitar, como os publicitários, anúncios e mensagens; os que têm a finalidade de contar, como alguns textos jornalísticos (reportagens, relatórios), canções, histórias em quadrinhos e poemas (CHARAUDEAU, 2010).

Quanto aos procedimentos linguísticos, destacam-se nomear, localizar-situar e qualificar. Ao nomear, utilizamos categorias de línguas que têm por finalidade conferir existência aos seres, seja de um modo geral, seja particular, com nomes comuns ou próprios, o que chamamos de denominação. Em oposição a essa categoria, a indeterminação visa a estabelecer certa atemporalidade, lugares não identificados, com o propósito de criar efeitos, como suspense, mistério e falso anonimato. A atualização (ou concretização), por sua vez, busca produzir efeitos discursivos de singularidade, de familiaridade, de evidência, entre outros, por meio do uso de artigos (a, o, um, uma). Há ainda as categorias de dependência, designação, quantificação e enumeração, que podem produzir, respectivamente, efeitos de apreciação, tipificação, subjetividade e outros resultados diversos (CHARAUDEAU, 2010).

Os procedimentos linguísticos da ordem do localizar-situar utilizam algumas categorias de língua que têm como objetivo enquadrar a descrição num espaço-tempo, jogando com a precisão, com o detalhe e a identificação de lugares e épocas. Por outro lado, outras categorias linguísticas podem ser utilizadas para descrever lugares e tempos incertos, vagos e sem identificação particular. Já a categoria qualificar, que, quando associada a outras, permite a produção de efeitos de realidade/ficção, objetividade/subjetividade, é uma atividade que se exerce tanto na descrição de seres humanos, no tange aos seus aspectos físicos, seus gostos, sua identidade e palavras, quanto na descrição de seres não humanos, como objetos, meio ambiente (paisagens, lugares, épocas) e aos seres conceituais e fenômenos. Os procedimentos dessa categoria nos ajudarão a analisar os textos descritivos produzidos pelos alunos no decorrer da nossa pesquisa e serão detalhados adiante.

Na categoria qualificação, destacam-se alguns elementos, como a acumulação de detalhes e de precisões com o objetivo de produzir um efeito de coerência realista. Esses detalhes podem dizer respeito a horários, idade, quilometragem, quantidade de meses, minutos e até segundos. Também vale mencionar a utilização da analogia como um recurso que põe em correspondência os seres do universo e as qualidades que pertencem a realidades distintas. A analogia pode ser explícita, quando se empregam termos de comparação, ou implícita por meio de transferência de sentido (metáforas, metonímias), que podem até antropomorfizar seres que não são humanos. Este último recurso foi bastante utilizado pelos alunos quando da descrição de objeto para adivinhação.

Charaudeau (2010) nos fala que, na encenação descritiva, que comporta diversos componentes, o descritor pode intervir de maneira explícita ou não e produzir vários tipos de efeitos. Um deles é o efeito de saber, quando o sujeito falante faz uma série de identificações e qualificações que presume serem desconhecidas pelo sujeito leitor. Nesse processo, cria para si uma imagem de descritor sábio, um cientista, um técnico, um perito, etc. Efeitos de realidade e ficção também podem ser criados, no entanto devem ser tratados em conjunto, segundo o autor, uma vez que é o fenômeno da alternância entre esses dois modos de ver o mundo que desperta o

interesse em muitos relatos. Nesse caso, constrói-se uma imagem dupla de narrador-descritor, que ora está de fora do mundo descrito, ora faz parte dele, como textos do gênero fantástico, jornalísticos e outros, como autobiografias.

Há também os efeitos de confiança, por meio dos quais o descritor exprime sua apreciação pessoal, podendo ainda revelar reflexões pessoais, interpelar diretamente o leitor, chamá-lo a compartilhar uma reflexão, negar algumas qualificações antes de afirmar outras e organizar seu discurso compartilhando os próprios critérios que norteiam a descrição. O efeito de gênero, por seu turno, é criado pelo emprego de alguns procedimentos de discurso que são característicos de um gênero. Alguns textos jornalísticos começam com frases estereotipadas destinadas a produzir efeito de gênero policial, realista ou fantástico, por exemplo.

Os procedimentos de composição da descrição nos permitem questionar os limites da extensão de uma descrição, a disposição gráfica de seus elementos e sua ordenação. Os limites da extensão da descrição se referem à finalidade discursiva onde se inscreve: descrição para informar (cartazes, anúncios, sinopses de filmes), relatar (textos literários realistas ou românticos) ou explicar (crônica, artigo de jornal cotidiano). Já a disposição gráfica dos elementos descritivos se dá em função tanto do suporte material quanto da necessidade de fazer o texto inteligível, e o ordenamento interno pode ser feito de modo cumulativo, hierarquizado e seguindo um certo percurso. Todavia, esses procedimentos podem se combinar num mesmo texto como: inventário dos elementos de um todo, objetos ou pessoas presentes num lugar, acúmulo de adjetivos em torno de um mesmo elemento de referência e descrição de um certo percurso.

A partir de todas essas considerações a respeito do que envolve o modo de organização, sua construção, seus procedimentos discursivos e linguísticos e a encenação descritiva, passaremos à análise dos textos produzidos pelos sujeitos da pesquisa. A primeira atividade que presenciamos foi realizada no terceiro dia em que estávamos observando, mas reforçamos que esse trabalho já tinha se iniciado em aulas anteriores. A seguir, detalharemos o desenvolvimento da atividade de

descrição de um objeto para adivinhação da turma e da paisagem vista da arquibancada da escola.

4.1.1 Descrição de objeto

De modo geral, a professora era bastante clara e objetiva nas orientações, fornecendo as linhas gerais, como o tipo de texto que desejava que os alunos escrevessem, a estrutura e, muitas vezes, o conteúdo do texto. Havia também a determinação de limites quanto ao número de linhas do texto e a exigência de uma boa apresentação, com letra legível, sem rasuras, com a separação correta das palavras e com as margens adequadas. A nosso ver, essas orientações são importantes, pois se relacionam com a legibilidade de um texto pelo interlocutor para interagir com o que foi escrito. Desse modo, os elementos destacados pela professora podem motivar a leitura e garantir que o diálogo do leitor com o texto não seja comprometido.

Para a elaboração do Texto 1, sobre um objeto qualquer para adivinhação, próximo ao fim da aula do dia 28-6-2010, a professora disse que passaria uma tarefa para casa: os alunos deveriam descrever um objeto, de forma objetiva ou subjetiva, mas não mencioná-lo a ninguém. Informou ainda que ele seria apresentado em sala na aula seguinte. Somente com essa breve explicação podemos inferir que os alunos tinham o que dizer (descrever um objeto de sua escolha), um motivo para escrever o texto (para adivinhação dos outros alunos e da professora), para quem dizer (os demais colegas e a professora seriam os destinatários/ouvintes) e os locutores estavam cientes disso.

De acordo com Charaudeau (2010), as adivinhações se inserem num conjunto de textos que têm por finalidade *definir*, utilizando como procedimento discursivo principal a construção objetiva do mundo, porém tratando o jogo de relação entre *denominação* e *definição* de forma mais subjetiva. Acreditamos que a adivinhação se constitui em um texto descritivo porque depende tanto de elementos objetivos, que são compartilhados pela maioria do grupo (por ex.: um aparelho celular, além de fazer ligações, pode funcionar como agenda eletrônica e despertador), como de elementos subjetivos, que mostrarão de que forma específica o sujeito vê tal objeto

ou analisa o seu papel na sociedade (celular pode ser visto como um amigo, pode ser usado para manter contato com as pessoas, para escravizá-las, etc.).

Quanto às estratégias para explicar o tipo de texto que os alunos deviam elaborar, a professora optou por ler cinco descrições de objetos para que a turma adivinhasse e a fim de que servissem como exemplo. Foram descritos os seguintes objetos: descarga, caixa de fósforo, livro, cofre e tomada. Alguns foram facilmente descobertos, outros não, provocando o interesse e motivando a participação dos alunos. Assim, evidenciando o aspecto lúdico da atividade, a professora acabou incentivando os alunos a produzirem seus textos.

Antes disso, porém, os alunos já haviam produzido um texto descritivo, do qual fomos informada no dia 23-6-2010, no início das observações. Nesse mesmo dia, a professora fez comentários acerca da atividade da aula anterior, que consistia em ir para o lado de fora da sala observar e descrever o jardim de forma que o leitor pudesse criar uma imagem do local. Tomando como referência os textos produzidos pelos alunos nessa atividade, a professora disse que algumas descrições foram inadequadas porque foram mencionados elementos que não estavam presentes no local, que foram fruto da imaginação de alguns. Também foram descritos objetos que estavam próximos mas não faziam parte do cenário do jardim, que deveria ser o foco da descrição. No entanto, sabemos que a construção descritiva e os procedimentos discursivos de identificação e construção do mundo de forma objetiva ou subjetiva estão ligados a como o sujeito vê o mundo. Ademais, segundo Charaudeau (2010), o universo construído na descrição não é necessariamente verificável, e nem há um percurso obrigatório para a construção da descrição.

Podemos concluir, então, que a professora tomou a descrição do jardim como um texto de caráter meramente objetivo, desconsiderando que o modo como o aluno vê o mundo ao redor influencia suas impressões e, conseqüentemente, a maneira como descreve objetos e fatos. Após os comentários sobre a descrição elaborada pelos alunos, sabendo das suas supostas dificuldades em descrever, a professora entregou uma folha de atividades cujo título era *A Descrição*. O material distribuído pela professora pode ser lido em seguida:

Língua Portuguesa e Literatura Brasileira

Aluno(a) _____ Turma: _____

A Descrição

O texto descritivo objetiva transmitir informações sobre seres ou ambientes, de modo a permitir ao leitor formar na mente uma imagem do objeto descrito.

Leia atentamente o texto abaixo e observe como o autor evidencia os pormenores do ambiente descrito, conferindo-lhe expressão e vivacidade.

Penedo, Mauá. E todo o verde do grande Parque de Itatiaia

O Parque Nacional de Itatiaia tem a forma aproximada de uma ferradura. Ele abraça a serra da Mantiqueira na altura da via Dutra e depois se estende até a 2550 metros de altitude, quando a mata exuberante dá lugar às rochas nuas, ao mato rasteiro e áspero, aos regatos de águas frias e limpas. É a última grande área verde no eixo Rio – São Paulo, com 120 milhões de metros quadrados, que permanece intocável e protegida em sua maior parte.

Apesar de ser uma reserva florestal, uma pequena área é ocupada por hotéis de turismo, abrigos para excursionistas e áreas de camping, localizados perto da sede do parque, onde fica também o museu Von Martius, que deve ser visitado. Este é o trecho mais conhecido do parque, cortado pelo rio Campo Belo, com cachoeiras e piscinas naturais (a piscina do Maromba, com justiça, é a mais procurada). Desse ponto, com a ajuda de um bom guia, é possível fazer uma belíssima excursão seguindo a pé até o abrigo Rebouças, na base do pico das Agulhas Negras. São 25 km de caminhada por trilhas pouco conhecidas no meio da mata. E, depois, se ainda houver fôlego e preparo físico suficiente, uma segunda poderá levá-lo até a pequena cidade de Visconde de Mauá, na divisa com Minas.

Sem dúvida, a maneira mais fácil e lógica de chegar a Mauá é pela estrada de terra que sai da via Dutra e segue por vales e montanhas, contornando o Parque Nacional. No caminho, bem perto da Dutra, fica Penedo. A antiga colônia finlandesa, que começou a surgir em 1928, é um povoado aparentemente desordenado. A rua principal corta esse povoado de ponta a ponta, até se perder nas encostas da Mantiqueira, acompanhando o ribeirão das Pedras. Ao lado, ruazinhas secundárias com hotéis quase escondidos entre jardins bem cuidados, lojas de artesanato, áreas de camping, alguns restaurantes e as saunas, sábia herança dos primeiros imigrantes. É um lugar que vale a pena conhecer.

Finalmente, Mauá. A cidade, com seu único posto de gasolina, o campo de futebol ao lado da capela e o casario baixo, funciona apenas como ponto de passagem. Os hotéis, alguns com toda a informalidade gostosa das antigas fazendas, e as pequenas lojas (principalmente de produtos naturalistas), estão no bairro de Maringá, que ameaça tornar-se um núcleo independente. As atrações ficam por conta das belas cachoeiras do rio Preto (na cachoeira do Maromba há um escorregador natural) e dos passeios pelas estradas de terra que sobem e descem os morros, contornando as matas do Parque de Itatiaia.

(*Quatro Rodas*, nº 286, maio de 1984.)

O texto lido é uma **descrição de ambiente**. Nele, o autor procurou fazer com que o leitor tivesse uma impressão, ou melhor, “**visse**” o Parque Nacional de Itatiaia. Para isso, ele usou alguns recursos muito utilizados em textos descritivos:

- **presença de numerosos adjetivos (adjetivação)**: rochas nuas; mato rasteiro e áspero, etc.
- **presença de verbos de estado**: “É a última grande área verde no eixo Rio – São Paulo... que permanece intocável e protegida”.

- **ordenação de detalhes:** consiste na seleção e ordenação das informações que serão transmitidas ao leitor, a fim de que ele possa “ver” o objeto descrito. No caso do texto em estudo, esta é a ordem: uma visão geral do Parque, uma descrição mais detalhada do trecho mais conhecido do Parque, o caminho para Mauá e, finalmente, Mauá.

Numa descrição, é muito importante o ponto de vista, isto é, o lugar em que a pessoa que descreve se coloca em relação ao que está descrevendo.

Há dois aspectos fundamentais no modo de ver o mundo: o subjetivo e o objetivo. Tanto em um aspecto quanto em outro, o ponto de vista do observador tem grande importância para a eficácia de uma descrição, pois sua predisposição psicológica pode resultar em imagens diversas do mesmo objeto:

- **descrição subjetiva:** nela reflete-se predominantemente o estado de espírito do observador, seu modo de ver o mundo, suas preferências, seu estado emocional. Ele não descreve o que vê, mas o que pensa ver, o que sente.
- **descrição objetiva:** é exata; os detalhes se destacam nitidamente em forma, cor, peso, cheiro, etc. o observador se coloca diante do objeto de maneira impessoal e o descreve concretamente. Tal atitude caracteriza a descrição técnica e científica.

Exercício

Leia atentamente os textos abaixo e identifique se são descritivos objetivos ou subjetivos. Justifique sua resposta.

Sua estatura era alta e seu corpo, esbelto. A pele morena refletia o sol dos trópicos. Os olhos negros e amendoados espalhavam a luz interior de sua alegria de viver e jovialidade. Os traços bem desenhados compunham uma fisionomia calma, que mais parecia uma pintura.

Nas proximidades deste pequeno vilarejo, existe uma chácara de beleza incalculável. Ao centro avista-se um lago se águas cristalinas. Através delas, vemos a dança rodopiante dos pequenos peixes. Em volta deste lago pairam, imponentes, árvores seculares que parecem testemunhas vivas de tantas histórias que se sucederam pelas gerações. A relva, brilhando ao sol, estende-se por todo aquele local, imprimindo à paisagem um clima de tranqüilidade e aconchego.

Este objeto encontra-se sobre uma mesa de escritório e sua função é a de prender folhas de papel. Tem o formato semelhante ao de uma torre de igreja. É constituído por um único fio metálico que, dando duas voltas sobre si mesmo, assume a configuração de dois desenhos (um dentro do outro), cada um deles apresentando uma forma específica. Essa forma é composta por duas figuras geométricas: um retângulo cujo lado maior apresenta aproximadamente três centímetros e um lado menor de cerca de um centímetro e meio; um de seus lados menores é, ao mesmo tempo, a base de um triângulo equilátero, o que acaba por torná-lo um objeto ligeiramente pontiagudo. O material metálico de que é feito confere-lhe um peso insignificante. Por ser niquelado, apresenta um brilho suave. Prendemos as folhas de papel fazendo com que elas se encaixem no meio dele. Está presente em todos os escritórios ou locais onde seja necessário separar folhas em blocos diferenciados. Embora aparentemente insignificante, dadas as suas reduzidas dimensões, é muito útil na organização de papéis.

Logo abaixo do título, há uma caixa de texto explicitando o objetivo de uma descrição, um texto extraído de uma revista automobilística, informações sobre principais recursos utilizados nesses tipos textuais, sobre descrição subjetiva e objetiva, bem como um exercício para identificação e classificação dos textos em descritivos subjetivos ou objetivos.

Logo no início do material, podemos ler que o objetivo de um texto descritivo é circunscrito à transmissão de informações acerca de seres e ambientes, para que o sujeito leitor possa formar mentalmente uma imagem do que está sendo descrito. Dessa forma, vemos que as finalidades da descrição, informadas no material distribuído pela professora, são muito restritas e não abrangem as mencionadas por Charaudeau (2010). Outros fins, como definir, explicar, incitar e contar, foram excluídos do modo descritivo no material distribuído aos alunos. Esse autor defende que o texto descritivo deve ser tratado em pelo menos três níveis: da *situação de comunicação* na qual e para a qual foi concebido; do *modo de organização do discurso*, que utiliza determinadas categorias de língua para a sua construção; e do *gênero de texto*, que extrai sua finalidade dos interesses presentes na situação de comunicação. Vejamos mais detalhadamente alguns exemplos:

Assim, numa **Receita de Cozinha**, a Situação é definida como um *modelo a seguir* (um guia), e o Modo de organização é *descritivo*: ora ele descreve uma *sucessão de ações (fazer, pegar, pôr água, descascar, etc.)*, ora ele descreve uma *sucessão de atos enunciativos* que são *ordens de execução (faça, pegue, ponha na água, descasque, etc.)*.

No gênero de texto **Catálogo de venda**, a Situação é definida através de um contrato de *informação* e de *incitação a fazer*, com um Modo de organização *descritivo* que utiliza *qualificações de ser e de fazer*.

No gênero **Manual escolar**, a Situação corresponde a uma finalidade de *explicação didática*, com um Modo de organização ora *descritivo*, ora *argumentativo* (CHARAUDEAU, 2010, p. 109, grifos do autor).

No material distribuído pela professora, também é apresentado um texto como modelo de descrição que, por intermédio da evidência de elementos pormenores, dá vivacidade e expressão ao texto, segundo descrito no material. No entanto, o acúmulo de detalhes e precisões em um texto é apenas uma opção entre os procedimentos linguísticos para qualificar seres humanos e não humanos com o objetivo de produzir um efeito. O detalhamento não é uma regra da descrição, que pode dispor de outros componentes para nomear, localizar ou qualificar, justamente

para produzir efeitos de generalização ou indeterminação, por exemplo. Logo, o grau de detalhamento também é determinado pelas finalidades de cada descrição. Em relação ao texto (adivinha) proposto pela professora, o grau de detalhamento deveria ser dosado, tanto para permitir que os ouvintes/leitores pudessem adivinhar do que se tratava, quanto para não deixar que descobrissem o objeto logo no início da apresentação oral/leitura.

O material também destaca os recursos utilizados pelo autor do texto dado como exemplo e que são comuns em textos descritivos, a saber: presença de numerosos adjetivos, de verbos de estado e ordenação dos detalhes, por meio da seleção e ordenação das informações que serão repassadas ao leitor. Entretanto, há diversos procedimentos de configuração da descrição aos quais podemos recorrer, de ordem discursiva ou linguística, o que também será realizado em função do que se pretende com aquele texto (finalidade) e com os efeitos que se quer produzir.

No texto solicitado, poderiam ser privilegiados alguns procedimentos linguísticos como a *indeterminação* (denominação por um nome comum ou genérico) para criar efeitos de mistério; de *atualização ou concretização* (uso de artigos) para produzir efeitos de singularidade ou familiaridade; e a *quantificação* (uso de quantificadores, como altos índices, maior elemento) que permite produzir efeitos discursivos de subjetividade. No que tange aos procedimentos discursivos, que devem levar em conta a finalidade do texto, poderia ter sido discutido se o objetivo era explicar, definir, incitar ou contar, e se deveriam partir de uma construção predominantemente objetiva ou subjetiva do mundo.

O texto traz ainda um trecho acerca da importância do ponto de vista do sujeito que descreve, destacando os modos diferentes de se ver o mundo: objetivo e subjetivo, porém dá ênfase ao aspecto subjetivo que pode influenciar uma descrição, mencionando que o estado emocional faz o sujeito que descreve pensar que vê as coisas do mundo de determinada forma. Assim sendo, o material não leva em consideração que as características culturais do grupo social ao qual pertence o autor influenciam o seu modo de ver. Ademais trata a descrição objetiva como *impessoal* e *exata*, o que, de acordo com Charaudeau (2010), é muito pouco

provável que aconteça. Esse autor nos diz que, como é o sujeito que constrói a visão do mundo que descreve, os atos de nomear, localizar-situar e qualificar dependem desse sujeito que percebe e recebe influência das características culturais dos grupos sociais. Esses atos não são aleatórios e operam com construções do mundo tanto objetivas quanto subjetivas, sendo quase impossível a existência de textos puros. O material ainda coloca no leitor a responsabilidade de compreensão dos elementos descritos, uma vez que os trata como nitidamente destacados pelo autor, portanto, cabendo ao sujeito que lê identificá-los.

A tarefa proposta ao final da segunda página do material solicita que os alunos leiam atentamente os textos que seguem logo abaixo do enunciado e identifiquem se são descritivos objetivos ou subjetivos, sem levar em consideração que, do ponto de vista de sua organização, a heterogeneidade é característica de todos os textos, os quais não podem nem ser classificados como somente descritivos, narrativos ou argumentativos. Da mesma forma, não há textos puramente objetivos ou subjetivos, uma vez que não é possível uma construção que se baseie totalmente no ponto de vista do sujeito sobre o mundo, nem apenas no que é compartilhado pela comunidade a qual pertence. Certamente as características predominantes, os propósitos dos textos e todo o modo como o discurso foi organizado indicarão a qual gênero ou tipo pertencem.

Como nos diz Geraldi (2003), na escola dos dias de hoje, o ensino começa pelas regras abstratas, generalizações e definições. Não se problematizam questões do dia a dia, o aluno não é desafiado a tirar suas próprias conclusões, mas lhe são dados conceitos, fórmulas prontas e elementos para uma análise da língua pela língua e não em situações concretas. No caso da descrição, a professora acreditava que os alunos deveriam aprender a definição do que é e quais elementos a compõem, para produzir textos descritivos de maneira correta. No material, havia ainda textos cujas fontes não foram mencionadas, não se sabia em que situações tinham sido produzidos. Para classificá-los, os alunos deveriam *aplicar* o que haviam aprendido na folha de exercício.

A leitura do material se iniciou com a professora, que leu para a turma a definição de descrição. Após, solicitou que algum aluno se voluntariasse a ler o texto extraído da revista *Quatro Rodas*. Depois da leitura, surgiram dúvidas de várias ordens. Perguntaram, por exemplo, se o pronome *este* estava empregado corretamente. Também questionaram como seria a descrição de um crime. A professora explicou o uso de *este* e *esse*, bem como afirmou que um crime se narra, não se descreve. Nesse momento, alguns perguntaram se poderia ser escrita uma descrição para a elaboração de um retrato-falado. Ela esclareceu que, como o próprio nome diz, o retrato-falado só é feito em função da descrição oral de uma pessoa, e que é um texto descritivo, sim. Outro questionamento foi a respeito do tempo, estava especificado somente no final do texto, o que era opção do autor, segundo a professora. Determinados alunos reclamaram que o texto era muito antigo (1984), mas a professora justificou que o utilizou por ser uma descrição bem elaborada e atípica para uma revista sobre automóveis.

Depois dessa discussão inicial, a professora pediu que eles marcassem todos os adjetivos do texto. Um aluno perguntou se poderia marcar locuções adjetivas também, o que foi aceito. Ao final dessa atividade, a professora perguntou pelo número de adjetivos e locuções adjetivas encontradas, que foi bastante variado. Enquanto alguns acharam 16, outros encontraram 43. Mas a maior parte dos que se manifestaram disseram ter encontrado por volta de 30. Por fim, foi pedido aos alunos que fizessem o próximo exercício como tarefa de casa. O enunciado pedia que lessem atentamente os textos e os identificassem como objetivos ou subjetivos, justificando a resposta.

Acreditamos que, apesar de trazer apenas alguns elementos do modo de organização descritivo, o material contribuiu para a produção da descrição do objeto pelos alunos, pois chamou a atenção para alguns aspectos da descrição (qualificação, enquadramento espaço-temporal) e para o uso de adjetivos.

Pensamos que as condições de produção, mesmo sem levar em consideração toda a complexidade que envolve uma descrição, já vinham sendo estabelecidas desde as aulas anteriores. Todas as atividades realizadas antes da produção efetiva do Texto 1, assim como as definições trabalhadas de texto descritivo e os exemplos de

descrições de objetos para adivinhação influenciaram as produções dos alunos. Para a professora, descrever é permitir que o leitor crie uma imagem do que é descrito. Tem como função transmitir informações sobre seres e ambientes e deve conter bastantes adjetivos e detalhes. De acordo com Charaudeau (2010), entretanto, a construção e a encenação descritivas dispõem de componentes, procedimentos (discursivos e linguísticos) e efeitos que se fundam basicamente em nomear, localiza-situar e qualificar, mas que não se resumem a isso. As finalidades de uma descrição também variam consideravelmente, podendo estar relacionadas com explicar, incitar e informar. Além disso, o fato de conter informações detalhadas e adjetivos não é suficiente para caracterizar um texto como descritivo, o que deve levar em conta procedimentos discursivos e linguísticos.

Assim sendo, podemos ver sinais das orientações e dos exemplos dados pela professora nas produções dos alunos. Porém, apesar do modelo de descrição apresentado pela professora, eles inovaram e surpreenderam, falando sobre objetos um tanto incomuns. Vejamos abaixo algumas produções⁴ dos alunos no co(n)texto em que foram lidas, na aula do dia 2-7-2010.

Professora:
 – peguem as apresentações de vocês aí... por favor...
 ((um aluno faz uma pergunta))
 Professora:
 – QUEM perguntou isso?
 Ei:
 – eu...
 Professora:
 – como é seu nome?
 Ei:
 – [...]
 Professora:
 – então comece a ler o seu texto...
 Ei:
 – sou esquecido por todos...
 ((professora interrompe))
 Professora:
 – HEIN... como é que É?
 Ei:
 – sou es-que-cido por todos...
 Professora:

⁴ Todas as descrições para adivinhação foram feitas nos cadernos dos alunos e lidas no dia da apresentação. Como a professora não recolheu os textos escritos, transcrevemos os mesmos com base nas filmagens. Em todos os textos transcritos buscamos manter os elementos usados pelos alunos, com exceção de palavras e expressões que poderiam identificar os sujeitos da pesquisa.

– ah TÃ... agora eu estou quase ouvindo...

EI:

– ... me cobrem com panos... tomo banho quase todo o dia... sou o terror dos velhinhos... eu quero os seus Ossos mais do que qualquer outra coisa... estou aqui desde o começo do mundo quando as rochas se solidificaram...

((os alunos elencaram várias respostas: cola, chão e cálcio, a resposta correta.))

Alunos:

– CÁLcio??

Professora:

– É... O TError dos velhinhos?

Alunos:

– chão... tapete... dentadura...

Professora:

– é... eu só queria saber baseado em que você chegou à conclusão que só os velhos caem?

EI:

– não...mas é que ()

Professora:

– você está enganado... as crianças também caem... PRINcipalmente na fase em que elas estão aprendendo a andar...

Vemos que o aluno utilizou procedimentos discursivos de construção objetiva e subjetiva na medida em que tentou definir um elemento de acordo com o seu modo de vê-lo. Na construção objetiva, espera-se que a observação do mundo possa ser compartilhada pelos membros de uma comunidade social ou que tenha como ponto de partida uma visão científica. Na construção subjetiva, o imaginário pessoal entra em cena e auxilia na configuração do objeto descrito (CHARAUDEAU, 2010). Nesse caso, o aluno EI lançou mão desses dois elementos, fazendo com que os seus colegas chegassem à resposta correta.

A leitura do texto ocasionou comentários da professora sobre o fato de o aluno ter dito que os idosos caem, mencionando que as crianças também costumam cair quando estão aprendendo a andar. O aluno ouviu atentamente mas não contra-argumentou. Ele até tentou se explicar, mas não concluiu seu raciocínio.

O aluno que leu em seguida não desenvolveu o texto conforme havia sido solicitado, pois, logo no início da leitura, a maioria da turma já sabia de que objeto se tratava. Nesse período estava ocorrendo a copa do mundo de futebol na África do Sul, que havia trazido como novidade um modelo de bola diferenciado para a competição, fato que estava sendo comentado em vários meios de comunicação. Por isso, a

adivinhação foi bem fácil para a turma, que interrompeu o aluno várias vezes, conforme descrito:

GM:

– recentemente... estou sendo duramente criticada por críticos e pessoas que...

((o aluno foi interrompido por risos))

Alunos:

– JA-BU-LA:.....ni...

Professora:

– PESSOAL, por favor...

((o aluno recomeça))

GM:

– atualmente estou sendo uSAda constantemente em uma competição::: que está sendo muito falada

((vários comentários como: nossa, tá difícil essa! Jabulani))

– ...tenho formato quase 100% esférico... o que dificulta a minha utilização e o êxito de me utilizar...

ou seja... a vitória... tenho sete cores diferentes que variam do violeta ao vermelho... não tenho

costura () ... e tecnologia de ponta... sou mais leve do que as outras... do que as outras bolas...

((risos, aplausos e comentários dos outros alunos))

Aluno LS:

– não... a charada...como é diFícil...

Aluno VR:

– ele contou o segredinho...

Professora:

– termino::u?

GM:

– não.

Professora:

– NÃO... você acabou com o texto ...quando você estabelece a comparaçã::o... percebe?

Segundo Charaudeau (2010), a relação entre denominação e definição, no âmbito de uma construção objetiva do mundo, é encontrada de maneira mais subjetiva em alguns jogos, como adivinhações e palavras cruzadas. O aluno GM, entretanto, não configurou a sua descrição de maneira que essa relação se estabelecesse para criar um certo suspense, uma dúvida e uma motivação para a adivinhação, já que a qualificação dada ao objeto descrito tornou inevitável a rápida descoberta. Os comentários indicam que os alunos sabiam que elementos como adjetivos que qualificam de forma determinada e a menção a fatos que estão em bastante evidência na mídia não deveriam ter sido utilizados em uma adivinhação. Já a professora indicou que a comparação explícita a outro objeto do mesmo gênero foi o que aniquilou o texto do aluno. Mas será que GM tinha consciência do que poderia ou não utilizar em seu texto? Talvez indicar alguns ajustes seria proveitoso para que o aluno percebesse que seu texto poderia ser reestruturado e se tornar adequado à proposta inicial.

Outros alunos optaram por objetos do dia a dia escolar, como lápis, borracha, caneta. Além disso, buscaram estruturar os textos na forma convencional de adivinhações, com uma pergunta ou uma frase a ser completada no final, como o exemplo abaixo:

CM:

– posso assumir diversas formas... mas geralmente todas têm a mesma base... cilíndrica e fina... minha senhora é A mão... que me guia habilidosamente ou não... documentos importantes exigem a minha utilização... eu sou...

Alunos:

- lápis... caneta... régua. CANETA...

LS:

- vai assinar documentos importantes com RÉgua?

Professora:

- assina documento a LÁpis... que coisa boa...

CM utilizou, como procedimentos linguísticos, a indeterminação por meio do uso de palavras, como *diversas*, *geralmente*, *todas*. Também buscou procedimentos objetivos de construção quando qualificou o objeto de acordo com uma organização sistematizada e aceita – base cilíndrica e fina – como todos de sua classe. Vemos que, por meio de seu comentário sobre assinar documentos importantes com uma régua, LS indica que a atividade proposta necessitava da participação dos alunos, que deveriam se engajar na tentativa de descoberta do objeto e não fazer suposições aleatórias. Além disso, o mundo criado na descrição, as características principais e comuns de um objeto têm que ser compartilhados pela maioria das pessoas do grupo ao qual o autor pertence (por exemplo, saber o que é base cilíndrica e fina e que a maioria das canetas assim se caracteriza), caso contrário, a adivinhação não é possível. Já o comentário da professora diz respeito a um consenso na sociedade: documentos não devem ser assinados a lápis, pois podem ser apagados. Isso sempre era enfatizado por ela quando da aplicação de provas e atividades de produção de textos, os quais só aceitava à caneta.

Houve produções que não foram consideradas pela professora e até por alguns alunos como descrição de objetos, conforme os textos a seguir:

WN:

– É perigoso mas pode salvar vidas... É temido pois pode causar muita dor... fica escondido e é usado quando estimulado... É carregado também como uma ARma... pois tem grande poder... ÀS vezes... é esguichado... ÀS vezes é colocado... e ÀS vezes é retirado... tem várias cores porque origina de diferentes lugares...

Alunos:

– extintor? esguichado?

Professora:

– REpita por favor, CALma!

((aluno repete o texto))

Alunos:

– o que é?

– choque elétrico?

((os outros alunos riem))

LS:

– como esguichar um choque elétrico?

((como ninguém adivinhou, o aluno disse a resposta: veneno de cobra. Todos riram.))

Professora:

– É o QUÊ?

((comentários, risos))

Professora:

– eu não sei desde quanto isso é um objeto.

RP:

– somos mais de 990 milhões... possuímos várias faces... sotaques... como também uma grande variedade de co::r... somos descendentes de portuGUEses... japoNEses... espaNHÓis... chiNEses... inGLEses... aleMÃEs e até mesmo de franceses... nosso modo de pensar pode variar de um para um dependendo de nós mesmos...

LS:

– isso é um objeto véio??

Professora:

– objeto... QUAL é o objeto?

RP:

– é a população brasileira.

LS:

– cidadão... cidadão brasileiro... é um objeto nas mãos dos políticos...

RP:

– É::... é um objeto... pelo menos para os políticos...

Professora:

– ok.

((professora chama o nome do próximo aluno))

LS utilizou, como procedimentos discursivos, a identificação com base em uma identificação genérica, pois incluiu a si mesmo e o objeto em uma mesma classe (cidadãos brasileiros), atribuindo-lhe características que fazem parte de uma visão objetiva do mundo, tendo em vista que foi compartilhada pela maioria de seus pares que adivinharam o objeto.

Vemos que, infelizmente, o aluno não pôde explicitar de forma mais detalhada o motivo de ter classificado o cidadão brasileiro como objeto e também não houve uma discussão acerca da participação do povo brasileiro nas eleições, uma vez que, naquele ano, haveria disputa para a Presidência do Brasil. Porém, temos que levar em consideração que a aula era curta, 50 minutos, e a professora não dispunha de muito tempo para ouvir todos os alunos. Mesmo assim, lamentamos o fato de o

diálogo sobre política não ter sido levado adiante, pois acreditamos que, ainda que de forma breve, deveria ter sido dada oportunidade ao aluno de expor e defender seu ponto de vista sobre o assunto.

Vale salientar a influência do contexto social mais amplo que subsidia o conteúdo da descrição. Segundo Adam (2008), o *co(n)texto*, quando analisado de um ponto de vista linguístico, sempre entra na construção do sentido dos enunciados, e as frases só se tornam enunciados interpretáveis quando recorremos a um *co(n)texto* padrão. Este se refere não só à situação de comunicação imediata, mas também ao momento histórico e cultural em que vivem os autores e do qual não estão alienados.

Essas foram as descrições que mais se diferenciaram, uma vez que os demais escolheram objetos mais comuns, como borracha, botão, ventilador, ar-condicionado, celular, vela de aniversário, parafuso, lixeira, chinelo e até mesmo cueca. Outras estavam relacionadas com futebol, como bola, trave e vuvuzela, elementos presentes na Copa do Mundo na África, ou seja, elementos de um *co(n)texto* mais amplo do que a escola e o local onde moravam.

Ao fim das apresentações, a professora comentou que algumas descrições foram mais objetivas e outras menos, pois apresentaram aspectos subjetivos. Também ressaltou o fato de que, embora alguns tenham descrito o mesmo objeto, cada um fez sua imagem do objeto e empregou o seu estilo de escrita, selecionando os substantivos, os adjetivos e a sequência da descrição de acordo com sua preferência, ocasionando textos completamente diferentes, como os abaixo:

DT:

– é encontrado em qualquer lugar do mundo... porTÁtil... pode ser levado em qualquer lugar dentro de seu bolso... tem formatos variados mas geralmente é retângula:::r e em alguns casos pode ser circular nas pontas () hoje em dia tem várias utilidades pois pode ser usado como agenda eletrônica... () despertador... entre outros... mas sua principal função é manter contato com as pessoas...

LD:

– sou amigo muito comum... bom para conversar a QUAL-quer momento e em qualquer lugar, sou companheiro para todas as horas... é RAro hoje em dia achar alguém que não me possua... até mesmo os VEIhos me utilizam com frequência... Tenho na maioria das vezes um formato retangular... podendo me espreguiçar e assumir outra forma... as pessoas me dizem todo o tipo de coisas mas

nunca expressei minha opinião... caibo na palma da sua mão mas muitas vezes você é quem está na minha...

Além de destacar a originalidade de cada texto, vemos que os procedimentos de organização foram bastante diversos. DT optou por dar ênfase à utilidade do objeto, já LD utilizou como procedimento linguístico para qualificar a *antropomorfização*, ou seja, atribuiu-lhe características que remetem a seres humanos, talvez para chamar a atenção para o fato de algumas pessoas se tornarem dependentes de um aparelho celular.

Após as considerações iniciais a respeito da definição e das finalidades do texto descritivo, podemos afirmar que os alunos efetivamente produziram descrições, no entanto, lançando mão de apenas alguns dos componentes e procedimentos de configuração desse modo de organização textual. Dessa forma, acreditamos que o trabalho com descrições deve ser repensado em virtude da complexidade de tudo que o envolve, conforme mencionado no início deste tópico, e de novos elementos que possam vir a surgir diante das infinitas possibilidades de se organizar o discurso.

A aula foi bastante divertida com os alunos tentando adivinhar os objetos a cada leitura, fazendo perguntas e comentários. Vale ressaltar a importância do retorno dado pela professora aos alunos acerca de suas produções, sobre as quais teceu comentários e elogios após o término das apresentações. No fim da aula, já começou a delinear os caminhos da próxima produção, que serão detalhados a seguir.

4.1.2 Descrição de paisagem

Para a elaboração do Texto 2, logo no início da aula, a professora informou aos alunos que deveriam se dirigir à arquibancada para descrever a paisagem. Segundo orientações fornecidas por ela, o texto deveria ter, no mínimo, três parágrafos com

introdução, descrição e comentários sobre o que mais lhes chamou a atenção ou surpreendeu. Após essa breve explicação, todos se dirigiram ao local combinado e iniciaram a atividade. Entretanto, no fim da aula anterior, ela já tinha delineado a atividade com a seguinte fala:

Professora:

– então... o texto descritivo... ele não é feito de forma aleatória... ele também requer uma sequência de escrita... Normalmente quando nós descrevemos um objeto... nós não partimos do geral para o particular porque a gente já está descrevendo o particular... quando a minha descrição parte do local... eu parto do Geral para o particular... na nossa PRÓxima aula... nós iremos para algum local dessa escola em que vocês vão se sentar e vão fazer um TEXto descritivo... de que consta um texto descritivo? primeiro parágrafo situando no tempo e no espaço... onde é que vocês estão... e os elementos gerais que compõem o lugar que vocês estão... desenvolvimento... a DESCrição do que vocês estão vendo... a DETalhação... de preferência com muitos adjetivos e... verbos de Estado... verbos de ligação... e o fechamento do texto... que é um retomada do que vocês colocaram na introdução só que dando um aspecto de Finalização... sem o concluindo... sem portanto... sem () o logo... não é copiA::r uma conjunção que significa que vocês estão fechando o texto....o fechamento do texto se dá com a forma com que vocês redigem junto com a conjunção... só a conjunção não indica absolutamente Nada... ANtes que a pergunta seja feita eu vou responder... o que vocês fizeram aqui FOra. foi a descrição de um ambiente restrito... o jardim é um ambiente pequeno... agora a gente vai ampliar... vocês vão observar e ()... essa descrição também valerá seis pontos.

Segundo Charaudeau (2010), descrição de seres humanos ou não humanos, como objetos, paisagens, lugares e épocas, é característica dos textos da ordem do *definir*. Nestes, os procedimentos linguísticos da ordem do localizar-situar utilizam algumas categorias de língua que têm como objetivo enquadrar a descrição num espaço-tempo, jogando com a precisão, com o detalhe e a identificação de lugares e épocas. Pensamos que as explicações da professora coadunam com o que esse autor coloca, uma vez que ela solicitou que situassem no tempo e no espaço o que seria descrito (a paisagem do ponto de vista da arquibancada), indicando os elementos gerais, e logo após detalhassem com adjetivos e verbos, o que permitiria a identificação do local e possivelmente da época, já que a escola é centenária e a vista ao redor mudava constantemente.

Durante a atividade na arquibancada, a professora não se restringiu à explicação inicial, visto que, em vários momentos, esclareceu dúvidas dos alunos. Vemos que foi delineado o que deveria ser dito, mas pensamos que o motivo pelo qual deveriam fazê-lo não foi esclarecido aos alunos, entretanto eles sabiam que o objetivo era aprender a fazer uma descrição para utilizá-la em outras situações. Segundo Geraldi (2003), na escola, simula-se o uso da modalidade escrita, preparando-se para de fato usá-la quando necessário. Segue-se um ideal de preparação para a vida,

considerando o hoje como não vida. Se não *vivemos a vida* na escola, para que frequentá-la? Para que produzir textos? São questionamentos que nos fazem refletir sobre o sentido que damos às atividades que proporcionamos aos nossos alunos.

No que tange ao endereçamento, eles sabiam que o texto iria ser lido somente pela professora e pela pesquisadora. A estrutura do texto foi explicitada, sendo deixado claro que deveria conter uma parte inicial, a descrição em si e um fechamento com o que mais havia chamado a atenção dos estudantes. No entanto, não foram discutidos ou considerados os possíveis recursos de configuração ou procedimentos discursivos (identificação, construção subjetiva e objetiva do mundo) e linguísticos (como a denominação, a indeterminação, o enquadre espaço-temporal, a utilização de analogia implícita ou explícita) que poderiam ser utilizados. Também não foram trabalhados os componentes de uma construção descritiva, os efeitos de saber, de realidade e ficção, de confiança e de gênero que podem ser gerados; bem como os procedimentos de composição que podem ser utilizados com base nas finalidades da descrição e se manifestam na encenação descritiva.

Antes de analisarmos as respostas dos alunos à proposta da professora, esclarecemos que, na transcrição/digitação dos textos, com exceção de rasuras e de palavras e expressões que poderiam identificar os sujeitos da pesquisa, buscamos manter os elementos usados pelos alunos, preservando erros de grafia, de concordância ou de qualquer ordem. Acreditamos que, dessa forma, podemos possibilitar a alternância de vozes e manter o acabamento dado aos textos pelos alunos.

Procuramos seguir o que Bakhtin (2003) diz acerca dos limites de cada enunciado concreto, que são definidos por alguns elementos, como a alternância dos sujeitos do discurso e a conclusibilidade. Ele afirma que podemos considerar que todo enunciado possui um princípio absoluto e um fim absoluto, pois antes dele estão os enunciados dos outros e, após, os enunciados responsivos, os quais podem até vir em forma de silêncio ou de uma ação. Para Bakhtin (2003, p.275), “[...] o falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva”. Assim, cada enunciado deve ter uma

conclusibilidade, ou seja, representar *tudo* o que o falante quis dizer naquele momento e sob determinadas condições, a fim de que possa suscitar atitudes responsivas.

Cada réplica possui uma condição de inteireza, que é determinada por elementos, como a exauribilidade (plena ou relativa) do objeto e do sentido, pelo projeto de discurso ou vontade de discurso do falante (vontade verbalizada) e pelas formas típicas composicionais e de gênero do acabamento (escolha de um gênero específico) (BAKTHIN, 2003).

Portanto, pensamos que preservar o que os alunos escreveram é respeitar o que eles efetivamente disseram em determinadas condições de produção, dentro dos limites estabelecidos pelas propostas e de acordo com o que desejavam, bem como permitir uma maior compreensão das atitudes responsivas dos leitores desses textos.

Muitos alunos produziram textos curtos e incompletos nas primeiras versões, muito provavelmente porque a aula tinha duração de 50 minutos e esse foi o período determinado para a elaboração do texto, incluindo o tempo para deslocamento até o local. Vejamos os exemplos abaixo:

Hoje, dia sete de julho de dois mil e dez, estou no Campus do [...].
Daqui, é possível observar um campo com a grama baixa rodeado por uma pista de terra que serve para competições e mais a frente há várias quadras de cimento com cobertura, já fora do campus, porém mesmo da arquibancada, é possível ver casas humildes enfileiradas ao pé de uma pequena montanha. Há árvores com a copa grande e distante do chão e pequenas palmeiras, e também há pequenos arbustos e plantas pequenas ao redor da pista.
Uma paisagem agradável e clara de se ver (Texto de WN).

Na manhã do dia 07/07/2010, da arquibancada, do lado esquerdo de quem entra, do campo do Campus [...] do [...] pude observar junto com meus colegas de sala o ambiente esportivo do instituto e a paisagem ao seu redor.
Como já disse, há um campo. Esse possui um extenso gramado verde e bem cuidado. Atrás, há um ambiente fechado onde estão localizadas quatro quadras, sendo duas de futsal, uma de vôlei e outra de basquete, e mais ao fundo há uma piscina.
Pode-se perceber a presença de muitas árvores, inclusive na favela que se localiza ao redor desse ambiente esportivo. Esta, a propósito, possui desde casas pobres e humildes até casas de melhor estrutura (Texto de IC).

Numa manhã fresca e clara de quarta-feira, a claridade ilumina uma grande e bela área, a partir do alto da arquibancada, em frente ao campus do [...], no campus [...].

Tomando a maior parte da vista, um campo de grama baixa circundado por uma pista de atletismo, e ao fundo, um morro tomado por casas humildes, construídas irregularmente. Entre o campo e o morro, uma quadra poliesportiva coberta. À direita, árvores e os cumes dos telhados completam a visão.

O campo é bem cuidado, com a grama mantida num tamanho baixo e uniforme, e poucos buracos. A pista de atletismo apresenta as raias bem delimitadas. Em torno do campo, uma cerca metálica com poucas entradas garante a segurança. Próximo à cerca da direita, um caminho sombreado por árvores leva à quadra e à uma piscina. No morro, casas de alvenaria, algumas sem pintura, estão entre diversas árvores de diversos tipos (Texto de JPR).

Tanto WN como IC utilizaram procedimentos linguísticos para localizar-situar o enquadre espaço-temporal e, como procedimento de composição, o ordenamento interno de objetos ou pessoas presentes em um lugar, cada uma recebendo qualificativos. As casas ao redor da escola, por exemplo, foram qualificadas de humildes por WN e de pobres e humildes por IC, que disse fazerem parte de uma favela. Essas casas podem ser vistas do alto da arquibancada da escola. JPR optou por qualificar as casas pelo material que as compõem, operação de relação de contiguidade, segundo Adam (2008), e pela falta de alguns elementos (alvenaria, sem pintura).

Apesar do pouco tempo, alguns alunos conseguiram fazer o texto completo, com introdução, desenvolvimento e conclusão, conforme havia sido solicitado pela professora. Nesses textos, também foi feito o enquadramento espaço-temporal. Houve ainda acúmulo de detalhes como procedimento linguístico para qualificar e de adjetivos como procedimento de composição do ordenamento interno. Além disso, vemos que o jogo entre construção objetiva e subjetiva do mundo entrou em cena em várias ocasiões, uma vez que o ato de qualificar alternava visões e impressões pessoais (*quadra bem planejada, a grama parecia brilhar*) e compartilhadas (*campo de futebol, quatro quadras*) do local, o que denota a dificuldade de se realizar descrições meramente objetivas, de acordo com os exemplos abaixo:

Em uma manhã de quarta-feira, observei, junto aos meus colegas de classe, uma grande parte do campus [...] do [...]. Era dia 07/07/2010 e para observamos a nossa escola, fomos à arquibancada.

À nossa frente, encontra-se um campo de futebol cuja grama é muito bem cuidada. Na lateral do campo, há um espaço destinado ao atletismo e, em volta do campo, também, porém na maioria das vezes, quem utiliza os espaços são atletas de diversos esportes que querem ganhar preparo físico para competir em suas respectivas modalidades. Ao fundo, há uma quadra poliesportiva nova e bem planejada, que é bastante utilizada, inclusive em competições estaduais.

Tanto à minha direita quanto à minha esquerda, observa-se que o espaço é muito arborizado. Da arquibancada é possível observar uma favela existente do lado de fora da escola e o que mais impressiona é que casas bem simples, sem pintura, convivem ao lado de casas bem construídas (Texto de RF).

Na manhã de 7 de julho de 2010, às 9:10, estava eu localizado na arquibancada do estádio do [...] para descrever a paisagem ali presente. Era um dia muito ensolarado, portanto a grama do campo, que estava a minha frente, parecia brilhar. Também era possível ver uma pista de atletismo composta por uma terra escura e cujas divisões de raias são feitas de cal. Mais ao fundo é possível ver as quatro quadras do instituto e também uma comunidade que fica sobre um morro. Nessa comunidade, há umas casas em construção, outras não terminadas, e outras poucas muito bonitas além de algumas árvores. Do lado não é possível observar algumas coisas, somente algumas árvores que tampam o restante do fundo e também uma caixa d'água. Após aproximadamente 50 minutos de análise, foi possível notar diferentes contrastes na paisagem, que muitas vezes nos passa despercebido no cotidiano (Texto de VFC).

No dia sete de julho de 2010, saímos da sala de aula [...] e fomos em direção à arquibancada, com objetivo de fazer um texto descritivo sobre o que estávamos vendo. Era uma manhã ensolarada, com céu claro, sem nuvens. A minha frente, vejo um campo de futebol, que se localiza na parte interna de um circuito de atletismo. Nele, podem ser realizadas várias modalidades como corrida, salto em distância e salto com vara. O gramado do campo não é muito bem cuidado, dado que nas extremidades, abaixo das traves predomina a areia. Em volta do complexo esportivo há uma grade no lado mais próximo a arquibancada e no lado direito. No lado oposto à arquibancada que me situo, existem quatro quadras, sendo duas de futebol, uma de basquete e uma de vôlei. Na extremidade à minha esquerda, existem algumas barras para musculação. Em todos os pontos do campo existem refletores, para a prática de atividades esportivas no período noturno. Rodeando o meu campo de visão há um morro modificado pelo homem, visto que a paisagem natural foi quase em sua totalidade substituída por casas e barracos. Acima de minha cabeça, uma cobertura protege meus colegas e eu do sol escaldante. Ao lado esquerdo das quadras de futebol, existe uma construção, onde há uma churrasqueira. Do que eu observei enquanto estava na arquibancada do [...], campus [...] o que mais me surpreendeu foi a comunidade ao redor do campo e o tamanho da área de lazer da instituição, o que possibilita a prática de diversos esportes tanto pelos alunos, quanto pelos atletas da comunidade (Texto de JLL).

Trinta e duas produções foram reescritas, pois uma aluna não havia feito a primeira versão, bem como três alunos estavam ausentes no dia da reescrita. Em alguns, houve poucas alterações e outros não ficaram adequados à proposta inicial da professora, ou seja, não continham uma parte inicial indicando tempo e espaço, o desenvolvimento com a descrição em si e um fechamento com o que mais haviam considerado interessante. Vários alunos incluíram mais detalhes sobre objetos, cores e modificaram totalmente alguns parágrafos. No entanto, os textos reescritos não serão analisados, uma vez que não dispomos das intervenções realizadas pela professora nas primeiras versões.

Vemos, dessa forma, que uma atividade de observação e descrição levou os alunos a levantarem questões importantes, como a insegurança de quem vive em morros nas grandes cidades. Eles não se limitaram à descrição física, mas procuraram pensar em possíveis consequências de uma forte chuva naquele local onde a ocupação não foi planejada e não está sendo vistoriada. No entanto, essa dimensão e os procedimentos discursivos utilizados pelos alunos não foram discutidos após a leitura e correção dos textos.

Assim sendo, a partir das observações feitas na sala de aula, reforçamos que o trabalho com o modo de organização descritivo ainda necessita ser repensado, porque o ato de descrever pode ter diversas finalidades, não apenas *definir*. Além disso, uma descrição possui componentes que se configuram segundo determinados procedimentos discursivos e linguísticos. Consideramos ainda que descrição, narração e argumentação não se opõem necessariamente, podendo se combinar para criar certos efeitos de sentido.

4.2 O TRABALHO COM O MODO DE ORGANIZAÇÃO NARRATIVO

A tradição escolar tem tratado o modo de organização narrativo basicamente de três maneiras. Primeiramente por uma prática de exercícios de redação destinados à produção de textos para descrever ou contar acontecimentos, como contar o que fez no último final de semana ou nas férias. Daí surgem alguns questionamentos sobre a equivalência dos termos narrativa, narração e história. Narrar seria sinônimo de contar uma história ou fatos? Há narrativas reais e narrativas que são inventadas, há narrações que são descrições, como no exercício que pede ao aluno para contar como foi o seu domingo. A narração é considerada ato ou efeito de narrar, que é tido como expor minuciosamente. Narrativa seria uma maneira de narrar e a história, preferencialmente definida como uma disciplina, como narração de acontecimentos em uma disposição cronológica. Em segundo lugar, a escola costuma classificar textos que pertencem a gêneros diversos e que se apoiam em ordens diferentes, como narrativos, dando uma falsa ideia de homogeneidade. Por último, tem-se

construído uma pedagogia do texto que resulta em um discurso em que se exigem qualidades de estilo e, muitas vezes, forma e conteúdo. Não é feita uma distinção entre categorias de língua, categorias de discurso e situação de comunicação (CHARAUDEAU, 2010). Mas o que poderíamos chamar de narrativa? Quais são as condições para que ela possa existir? Para responder a essas e a outras questões, recorreremos primeiramente a Adam, para o qual:

No sentido amplo, toda narrativa pode ser considerada como a exposição de fatos reais ou imaginários, mas essa designação geral de 'fatos' abrange duas realidades distintas: **eventos** e **ações**. A **ação** se caracteriza pela presença de um **agente** – ator humano ou antropomórfico – que provoca ou tenta evitar uma mudança. O evento acontece sob o efeito de **causas**, sem intervenção intencional de um **agente** (ADAM, 2008, p. 224, grifos do autor).

Podemos, então, concluir que, para Adam (2008), uma narrativa seria composta por elementos como um *agente*, que provoca ou tenta evitar uma *ação*, e uma sequência de fatos (criados ou reais) encadeados de forma causal. Esse autor diz ainda que o grau de narrativização decorre de como a sucessão de ações ou eventos se desenrola. Se for por meio de uma simples enumeração de sequências, a narratividade é baixa. Dessa forma, os modos de encadeamento dos eventos irão indicar se um texto é predominantemente narrativo ou se está ligado a outro modo de organização do discurso.

Charaudeau (2010), por sua vez, busca detalhar as condições para que uma narrativa ocorra. Segundo esse autor:

Para que haja narrativa, é necessário um 'contador' (que se poderá chamar de *narrador*, *escritor*, *testemunha*, etc.), investido de uma intencionalidade, isto é, de *querer transmitir alguma coisa* (uma certa representação da experiência do mundo) a alguém, um 'destinatário' (que se poderá chamar de *leitor*, *ouvinte*, *espectador*, etc.), e isso, de uma certa maneira, reunindo tudo aquilo que dará um sentido particular a sua narrativa (CHARAUDEAU, 2010, p. 153, grifos do autor).

Como visto, uma sequência de fatos ou acontecimentos não é suficiente para que um texto possa ser considerado como narrativo, uma vez que esse modo de organização do discurso requer, ao menos, que alguém queira falar algo a outrem por um determinado motivo, utilizando-se, para isso, de alguns recursos para a organização de sua lógica.

Além disso, para que a sequência de acontecimentos seja considerada uma narrativa, há que se criar um contexto. Assim sendo, a atividade de contar implica uma série de tensões e envolve a busca por respostas a diversas perguntas sobre a origem dos seres humanos, o nosso destino e a verdade do nosso ser. Conforme afirma Charaudeau (2010, p. 154), “Como esta não se deixa descobrir, o homem, através de seu imaginário, produz narrativas que, falando de fatos e gestos dos seres humanos, liberam parcelas desta verdade”.

Contar requer a existência de uma realidade que se situa necessariamente no passado, ainda que inventada, e faz surgir um universo contado. Uma primeira tensão decorre desse fato: como *fazer crer no verdadeiro* que tem como base um mundo ficcional. Dessa forma, procedimentos discursivos de realidade e ficção se manifestam nas narrativas. Uma segunda tensão surge da crença na unidade do ser, que seria considerado uma entidade única e representaria uma verdade universal. A terceira tensão seria derivada da crença em uma realidade plural do mundo.

Para Charaudeau (2010, p. 156, grifos do autor), “A *narrativa* é uma totalidade, o **narrativo** um de seus componentes. A narrativa corresponde à finalidade do ‘que é contar?’, e, para fazê-lo, descreve, ao mesmo tempo, *ações* e *qualificações*”. Enquanto o texto descritivo nos faz descobrir um mundo que se considera real, o narrativo nos leva a um universo construído num desenrolar de fatos. E a construção desse discurso narrativo se dá tanto no nível de uma *estrutura lógica* como em uma *superfície semantizada*. Trata-se de uma dupla articulação entre a construção de uma sucessão de ações segundo uma lógica que construirá uma história (organização da lógica narrativa), e a realização de uma representação narrativa (organização da encenação narrativa).

A organização da lógica narrativa é resultado da projeção de alguns elementos da semântica narrativa sobre uma história, os quais nos permitirão descobrir os procedimentos da encenação narrativa. Já na encenação, um sujeito narrante constrói um universo narrado (ou contado) que se acha ligado por um *contrato de comunicação* ao destinatário da narrativa. Tanto os componentes e procedimentos da organização lógico-narrativa quanto da encenação narrativa são considerados apenas instrumentos passíveis de descrição e não como um fim em si mesmos

“Assim, o **modo de organização Narrativo** é concebido como uma mecânica cujos componentes serão descritos sem prejulgar os efeitos que suas combinações poderiam produzir num texto particular” (CHARAUDEAU, 2010, p. 159, grifos do autor).

Por esses e outros motivos, Charaudeau (2010) defende que não é possível existir uma *gramática de texto*, ou seja, não se pode, a partir de uma lógica abstrata e de uma tipologia de variantes se engendrar ou classificar narrativas. Primeiramente devido ao fato de que, quando se trata de linguagem como fenômeno de significação, não existem estruturas puras, uma vez que, para significar, elas necessitam receber sentido. Em segundo lugar, porque um texto depende de uma encenação do discurso no qual as intervenções dos sujeitos são imprevisíveis.

A organização da lógica narrativa dispõe de alguns componentes e procedimentos de configuração. Entre os seus componentes, estão os actantes, que desempenham *papéis* relacionados com a sua ação, se hierarquizam sob determinados pontos de vista (de sua natureza ou de sua importância), são qualificados ou definidos de diversas maneiras (geral, abstrata, específica, etc.) e em torno dos quais podem ser feitas perguntas que nos ajudarão a compreender os seus papéis. Charaudeau (2010) sugere um questionário actancial com instrumentos de análise para se compreender qual actante age, qual sofre a ação, como age ou sofre a ação (agressor, benfeitor, aliado, vítima, beneficiário), de que maneira (voluntária, involuntária, direta, indireta), se há reação (fuga, negociação, retribuição, recusa) e quais os tipos de qualificação positivas (virtude, força, inteligência) e negativas (estupidez, imoralidade, desonestidade) foram atribuídas a eles.

Em relação aos processos e funções narrativas, Charaudeau (2010) esclarece que processo é uma unidade de ação que, por meio da correlação com outras ações e movido por uma intencionalidade, se transforma em função narrativa. Se um homem X mandou um embrulho a um homem Y devido a uma correlação com uma atividade anterior em que Y ajudou X, podemos dizer que, por um motivo de agradecimento, Y se torna o *beneficiário* em uma ação que tem uma função narrativa de *recompensa*. Dessa forma, função narrativa e ação estão intimamente relacionadas.

Os processos de hierarquização também são bastante relevantes e podem ter dois tipos fundamentais de função narrativa: *principal*, quando influencia diretamente as grandes articulações da história numa lógica de causa e consequência; ou secundária, quando preenche os espaços entre as articulações maiores das histórias, mas nem por isso são menos importantes. Charaudeau (2010) enfatiza que as funções primária e secundária se organizam segundo alguns princípios de coerência, intencionalidade, encadeamento e localização. Já a hierarquização só tem sentido na totalidade do contexto narrativo, ou seja, não pode ser analisada de forma independente dos outros elementos que organizam a narrativa.

O grau de semantização que se pode atribuir a um processo narrativo pode ser tratado de forma pragmática, de acordo com Charaudeau (2010), por meio do estabelecimento de um questionário que permite determinar um certo número de *arquetipos processuais*, que auxiliarão na localização das funções narrativas. Nesse questionário, verifica-se, por exemplo, se no processo narrativo a realização de um ato recai sobre si ou sobre outro; se tem por função melhorar, conservar ou degradar um estado inicial e quais tipos de atos de fala influenciam os atos potenciais dos outros.

Como já dito, as sequências narrativas são organizadas segundo certos princípios que obedecem a uma lógica narrativa, que é concebida por Charaudeau (2010, p. 166, grifos do autor) como:

- *uma sucessão de acontecimentos ligados por uma relação de solidariedade tal que cada um pressupõe os outros numa estrutura que se deve imaginar intemporal. É por essa razão que esses acontecimentos se organizam segundo um princípio de coerência.*
- *a narrativa só tem sentido por estar relacionada com um encadeamento de motivos dirigidos a um fim, o qual se inscreve num projeto humano. É por essa razão que os acontecimentos se definem segundo um princípio de intencionalidade (ou de motivação).*
- *essas ações ou acontecimentos reagrupam-se em seqüências, as quais se ordenam segundo um princípio de encadeamento.*
- *enfim, essa sucessão de acontecimentos coerente e motivada deve poder ocorrer num enquadramento espaço-temporal, segundo um princípio de localização.*

Para que as ações sejam coerentes, é preciso que algumas delas desempenhem funções de abertura ou origem e outras de fechamento. Entretanto, essa sequência

de ações deve ter uma razão de ser, uma vez que é a motivação que lhe confere sentido narrativo. “Essa motivação reside na *intenção* do sujeito, actante humano, que elabora um *projeto de fazer* e tenta conduzi-lo bem. Postula-se então que *todo fazer humano é intencional*” (CHARAUDEAU, 2010, p. 168, grifos do autor). A intencionalidade pode não ser consciente e nem clara e pode ser definida como a tomada de consciência de uma situação de falta, o que vai desencadear uma busca, ou seja, um projeto para o preenchimento dessa falta que pode resultar em êxito ou fracasso.

Quando os princípios de coerência e intencionalidade se combinam, produzem sequências cujos modos de encadeamento variam. São identificados quatro grandes tipos: sucessão, quando cada sequência engendra a seguinte de forma linear e consecutiva; paralelismo, em ocasiões que se desenvolvem independentes, mas se cruzam em determinado momento; simetria, quando a realização positiva de um sequência acarreta a realização negativa de outra; e encaixe, quando são verificadas microssequências no interior de uma sequência mais ampla.

O princípio de localização, por sua vez, fornece pontos de referência à organização da trama narrativa, os quais se relacionam com a localização da sequência no espaço, no tempo e até em relação à caracterização dos actantes, que é peculiar ao modo descritivo. Na narrativa se consideram suas incidências sobre o princípio da intencionalidade, podendo definir relações de força entre os actantes e os tipos de motivação.

A configuração narrativa resulta do processo de encenação da sua lógica. Os procedimentos que conduzem aos diferentes princípios de organização acima mencionados podem estar ligados à motivação intencional de um agente voluntário, não voluntário; a aspectos cronológicos (em progressão ou em inversão, descontínua em expectativa ou em alternância), que obedecem ao princípio de encadeamento; ao ritmo, que pode levar a uma breve ou rápida sucessão de acontecimentos, a elipses; bem como à localização no tempo (ações situadas no passado/presente/futuro) e no espaço, que produzem efeitos de cena, clima e atmosfera.

Após a análise da função narrativa, da sua lógica de organização e dos elementos que a compõem, finalmente chegamos às questões propostas por Charaudeau (2010, p. 183) acerca do processo de enunciação narrativa: “Qual é então [...] o dispositivo de uma comunicação que teria por objeto a narrativa? Quais são os seus componentes, e quais procedimentos permitem realizá-la?”.

Charaudeau (2010) nos chama a atenção para o fato de que quem conta uma história não é nem quem escreve e nem quem é (na vida), não se pode confundir indivíduo com autor, nem com o narrador – ser que conta uma história. Da mesma forma, não se pode confundir o leitor indivíduo com o leitor real, do qual se requer uma certa *competência de leitura*. Dessa forma, toda narrativa articula dois espaços de significação, um externo ao texto, onde se encontram o autor e o leitor reais, seres de identidade social; e um interno ao texto, no qual se encontram o narrador e o leitor-destinatário, que são seres de identidade discursiva. Todos eles são parceiros e protagonistas na encenação narrativa.

Segundo Charaudeau (2010), o autor pode ser AUTOR-INDIVÍDUO, ter a identidade de alguém que age na vida social, um participante do mundo das práticas sociais. Ele pode estar ausente ou presente de maneira explícita na narrativa e convoca o LEITOR-REAL a receber e verificar os fatos narrados, os quais não correspondem necessariamente às ações que aconteceram, mas são apresentados *como se* assim tivessem ocorrido, como numa narrativa fantástica. O autor também pode ser AUTOR-ESCRITOR, um indivíduo que tem um papel social específico, um escritor. O processo de narração revela o seu *projeto de escritura* e o seu *saber escrever*. É testemunha de seu próprio ato de escritura e convoca o LEITOR-REAL a (re) conhecer a natureza de seu ato de escritura.

O narrador é um ser que tem um papel específico, que existe no âmbito de uma história contada. Pode ser um NARRADOR-HISTORIADOR quando organiza a representação da história da forma mais objetiva possível, considerando o leitor o destinatário, e também verificador de uma história fiel ao que realmente aconteceu. Pode ainda ser um NARRADOR-CONTADOR, o qual organiza uma história que

pertence a um mundo criado. Nesse caso, o leitor deve receber e partilhar um mundo de ficção que não precisa ser verificado (CHARAUDEAU, 2010).

Para Bakhtin (2003), o homem é o centro organizador do conteúdo-forma da visão artística, *um dado homem* em sua presença axiológica no mundo. O mundo da visão artística é um mundo organizado, e em torno dele se tornam artisticamente significativos e concretos os elementos e todas as relações – de espaço, tempo e sentido. Essa condensação do mundo em torno do homem cria para ele uma realidade esteticamente diferente da realidade cognitiva e ética, mas é evidente que não é uma realidade indiferente a elas.

“O autor ocupa uma posição responsável no acontecimento do existir, opera com elementos desse acontecimento e por isso a sua obra é também um momento desse acontecimento” (BAKHTIN, 2003, p.176). Integram o objeto estético todos os valores do mundo, mas com um determinado coeficiente estético; a posição do autor e seu desígnio artístico devem ser compreendidos no mundo em relação a todos esses valores. Por isso, não podemos analisar os textos dos alunos sem levar em conta a realidade cultural e histórica em que estão inseridos. Ademais, conforme nos indica Bakhtin (2003), uma obra não se decompõe em uma série de elementos estéticos, composicionais, interligados segundo leis puramente estéticas, composicionais, mas forma o que ele chama de *todo artístico*, é uma superação.

Ainda de acordo com Bakhtin (2003), há três elementos que concretizam o ato da criação: o conteúdo, o material e a forma. O autor visa ao conteúdo (tensão visual, ou seja, ético-cognitiva da personagem), enforma-o e o conclui usando para isso um determinado material. A forma, por sua vez, não pode ser entendida independentemente do conteúdo e não pode ser independente da natureza do material e dos procedimentos por ele condicionados. Ela é condicionada a um dado conteúdo, por um lado, e aos meios de sua elaboração por outro. Para esse autor, “[...] a consciência criadora do autor-artista *nunca coincide* com a consciência linguística, a consciência linguística é apenas um elemento, um material, totalmente guiado pelo desígnio puramente artístico” (BAKHTIN, 2003, p. 179, grifos do autor). Por isso, os procedimentos linguísticos utilizados na construção do todo narrativo

não podem ser analisados por si sós nem ser considerados hierarquicamente superiores aos procedimentos discursivos e aos de configuração da lógica narrativa.

Os componentes que integram a encenação narrativa se manifestam por meio de procedimentos que dizem respeito à identidade, ao estatuto e aos pontos de vista do narrador textual. Todos estão inter-relacionados e dependem do narrador, que faz diversas intervenções. A narrativa possui marcas discursivas do AUTOR-INDIVÍDUO tanto em relação ao seu contexto sócio-histórico quanto aos seus pensamentos e modos de ver o mundo. Esse procedimento de presença produz um efeito que Charaudeau chama de *verismo* ou pedido de compartilhar uma experiência. Dessa forma, o autor pode se apresentar como cronista, observador ou testemunha de seu tempo ou da sua vida. Pode também apenas querer criar um efeito de realidade em uma narrativa totalmente ficcional (CHARAUDEAU, 2010).

A narrativa também apresenta marcas discursivas do *fazer da escritura*, de uma metanarrativa, com várias finalidades, como revelar-lhe alguns aspectos, estabelecer seus fundamentos ou justificá-lo. O AUTOR-ESCRITOR, então, pode revelar suas fontes de inspiração, se anunciar em um prefácio ou pode revelar-se por intermédio de um narrador. Já o NARRADOR-HISTORIADOR deixa marcas discursivas que indicam que reuniu documentos e testemunhos, dando a impressão de que o narrador é um historiador. Esse procedimento visa a proteger o narrador de um subjetivismo e dar credibilidade histórica aos fatos. O NARRADOR-CONTADOR, por seu turno, fica apagado, age como testemunha, pois narra a história contada por outra pessoa que não aparece na narrativa. No entanto, ele pode revelar-se no curso da narrativa, de forma explícita, por meio de pronomes pessoais ou de certos termos (narrador, romancista); pode implicar diretamente o leitor, chamando-o de leitor explicitamente no texto; mostrar que toma distância das personagens ou dos próprios acontecimentos; assim como pode chamar o leitor-destinatário a compartilhar de seus pensamentos, julgamentos e opiniões (CHARAUDEAU, 2010).

A relação do narrador com a história contada é complexa e depende ao mesmo tempo do seu *estatuto*, que responde ao questionamento: *quem conta a história de quem?*; de sua *identidade*, que responde à pergunta: *quem fala?*; e do *ponto de vista*

das personagens. O narrador que conta a história de outro pode ser totalmente externo e ausente como personagem ou pode ser testemunha dos acontecimentos, interno à narrativa, mas sendo um simples figurante. O narrador que conta a sua própria história é o personagem principal ou herói da narrativa e pode ser o porta-voz do autor-indivíduo-escritor, como em uma autobiografia real; porta-voz de um outro indivíduo, como em uma autobiografia fictícia; e narrador-personagem, sendo autor-indivíduo e indivíduo fictício ao mesmo tempo. Quando há vários narradores em uma história, podem ser distinguidos um que será primário de outro ou outros que serão secundários, mas não de menor importância (CHARAUDEAU, 2010).

Quanto ao saber que o narrador possui de suas personagens, Charaudeau (2010) resume o que os principais teóricos falaram sobre *visão e ponto de vista* do autor, distinguindo uma tipologia em três termos: *visão por detrás*, quando o narrador saberia mais e falaria mais que a personagem; *visão com*, o narrador só diz o que a personagem conhece e sabe; e uma *visão de fora*, o narrador não penetra na vida interior da personagem e só diz o que vê do exterior desta. Esse autor ainda afirma que a *onisciência* é um termo inadequado, uma vez que todo narrador sabe tudo por definição. O que ele considera mais relevante é poder distinguir de onde vem o saber do narrador sobre o seu personagem, já que o descreve de uma determinada maneira.

O ponto de vista externo diz respeito à aparência física do personagem, suas roupas, seus gestos, tudo que é visível e perceptível, podendo atribuir-se a esse ponto de vista um caráter objetivo. Já o ponto de vista sobre o interior dos personagens corresponde aos seus sentimentos e impulsos interiores, os quais não seriam percebidos de outro modo por um sujeito diferente do narrador. Charaudeau (2010) ressalta que a maioria das narrativas alterna os pontos de vista interno e externo criando até mesmo efeitos de verossimilhança que podem fazer o ponto de vista interno se converter em externo.

Durante a nossa presença em campo, vivenciamos o trabalho com narrativas em apenas um momento, no entanto a professora já havia dado início ao trabalho com esse modo discursivo pouco antes de começarmos a nossa pesquisa, uma vez que,

no primeiro dia de filmagens, presenciamos a devolução de uma narrativa fantástica corrigida e os comentários feitos pela professora.

4.2.1 Narrativas fantásticas

Segundo Charaudeau (2010), o autor pode ser AUTOR-INDIVÍDUO, ter a identidade de alguém que age na vida social, um participante do mundo das práticas sociais. Ele também nos diz que a sucessão de ações com abertura (ou origem) e fechamento deve ter uma motivação, o que obedece ao princípio da intencionalidade. É essa motivação que dá sentido narrativo e atribui à sequência de ações uma finalidade. Dessa forma, um LEITOR-REAL é convidado a receber e verificar os fatos narrados, os quais não correspondem necessariamente às ações que aconteceram, mas são apresentados *como se* assim tivessem ocorrido, que é o caso de uma narrativa fantástica.

No dia 5-7-2010 a professora deu início à aula dizendo que já havia corrigido as narrativas fantásticas, mas que a pesquisadora iria tirar fotos e só após devolveria a eles. A produção valia seis pontos divididos entre apresentação da história (1,5), com tempo, espaço, personagem e estabelecimento da situação; conflito (1,0); clímax (0,5); desfecho (1,5). Elementos gramaticais, como acentuação, concordância e pontuação, que foram os erros mais frequentes, valiam um ponto (1,0), e a apresentação do texto (letra, disposição da folha, capricho) valia meio ponto (0,5). De modo geral, as notas tinham sido boas, mas algumas pessoas se equivocaram com relação à quantidade de linhas, que deveria estar entre 30 e 40.

As pessoas que não respeitaram o estabelecido ficaram com nota zero, pois a professora disse que, se fosse uma prova de vestibular, estariam reprovados. Ela também havia pedido que a história fantástica tivesse ocorrido na escola, mas alguns narraram fatos na casa de amigos e na própria casa. Outra situação foi a falta do elemento fantástico, mas ela não mencionou quais eram suas características. Disse ainda que ela e a pedagoga se surpreenderam positivamente com o conteúdo de determinados textos, porém ficaram preocupadas com o teor de outros, uma vez que demonstravam até a vontade de assassinar professores da escola. Ela relata

até ter sonhado com algumas situações narradas nos textos. Logo, podemos dizer que os elementos fantásticos presentes nos textos tiveram um efeito marcante e até levaram a professora a transpor alguns fatos para os seus sonhos.

Percebemos, então, que a grande preocupação da professora era quanto à forma do texto, aos elementos que compõem a narrativa, segundo sua compreensão, e à estética externa do texto. Em nenhum dos quesitos avaliados constam elementos como conteúdo da história, tema ou criatividade.

Não iremos analisar as condições de produção porque ainda não estávamos presente em campo no momento das orientações para a elaboração dos textos, mas acreditamos ser relevante tentar compreender o trabalho com essas narrativas por meio das produções dos alunos, dos comentários da professora nos textos, bem como dos temas abordados.

As narrativas produzidas pelos alunos trataram de temas variados, como futebol, festas, aventuras pela escola, incêndios e alagamentos, que são comuns na região e muitas vezes impedem a entrada ou a saída dos alunos devido à grande quantidade de água que se acumula ao redor da escola. Outro tema recorrente foi a violência, pois muitos textos falaram sobre agressões, ferimentos e mortes, principalmente de alunos dentro da escola. Apenas um texto abordou uma morte misteriosa de um professor.

No primeiro exemplo, veremos que a aluna RF utilizou como ação de abertura a ida à escola, uma atividade rotineira. Como procedimento de encadeamento, ela se valeu da sucessão de maneira linear (a primeira aula era de Português, a segunda era de Matemática e a terceira era de Química). Todavia, como princípio de localização, utilizou somente a *casa* e a *escola* como espaço e ponto de referência. Situou a narrativa no tempo quanto à parte do dia (manhã) e o dia da semana (terça-feira).

A manipulação narrativa foi feita por um agente não voluntário, por um actante não humano (meteoro) que representa forças naturais. Além disso, a autora se colocou

como autor-indivíduo narrador, que está presente e intervém na narrativa (deu nome ao meteoro que caiu na escola). Já o seu ponto de vista como narrador, em relação ao saber que possui das personagens, estabelece-se como uma *visão com*, na medida em que só diz o que o personagem sabe.

Notamos também que a aluna aproveitou para imprimir suas opiniões e impressões acerca da escola e das disciplinas. Afirmou ser *um tédio* produzir textos nas aulas de Português e que a aula de Matemática era pior ainda. Assim se desenvolveu a narrativa da aluna sobre um dia comum na escola que fora interrompido pela queda de um meteoro no centro do pátio, conforme o texto abaixo:

A escola sempre foi, ou deveria ser, um ambiente tranquilo, onde pudéssemos aprender sobre batalhas de Napoleão e sobre cálculos de trigonometria. Mas a nossa não era assim, não mais a partir daquele dia.

Me recordo muito bem daquela manhã de terça-feira, o dia estava chuvoso, estava com uma gripe daquelas, e ainda, tinha uma prova de química difícilíssima. Não sabia se ficava em casa por causa da gripe, ou se ia à escola por causa da prova. Acabei optando por ir, já que minha mãe me deu um remédio e insistiu para que eu fosse.

A primeira aula era de português e tive que produzir um texto falando sobre o meu último final de semana. Um tédio. A segunda aula era de matemática. Pior ainda. E a terceira era de química. Finalmente a de química. Estava tão tensa que não escutava nenhum som a minha volta apesar da chuva muito forte que caía do lado de fora. Meu professor havia chegado com as provas em mão. Ele era um professor legal e explicava muito bem, mas nos aterrorizava, vindo sempre com óculos bem escuros e camisas pretas com estampas amedrontadoras.

Recebi a prova e percebi que não havia estudado o suficiente. Pena que percebi um pouco tarde. Enquanto rabiscava equações tentando encontrar a solução, rezava para que alguma luz me iluminasse e alguma coisa acontecesse. Foi nesse momento que, em meio a chuva, um raio partiu do céu e houve um estrondo no pátio. O barulho foi ensurdecador e por isso, todos os alunos e professores haviam saído das salas e ido ver o que acontecera. Um meteoro gigantesco se encontrava no meio do pátio e todos se olhavam com cara de surpresa e excitação. Por sorte, ninguém se machucara. Foram necessários apenas trinta minutos para que pais, bombeiros, policiais e jornalistas se misturassem aos alunos e ao corpo docente no pátio da escola. Até entrevista eu dei e minha mãe ficou super orgulhosa. Mães.

À partir daquele dia, a escola nunca foi a mesma. Na verdade, hoje, cinco anos depois, ela se tornou um museu e lá, até planetário tem. Para transformá-la em museu, o governo cedeu aos donos da antiga escola um espaço muito maior e construiu uma linda escola lá cujo nome é Meteoro Galileu Galilei, meu cientista favorito (Texto de RF).

A- 1,5

C- 1,0

CI- 0,5

D- 0,7

EG- 0,1

A- 0,5

4,3 (Nota do texto)

Comentário da professora ao final do texto:R..., observe que há desfecho mas que esse desfecho não é coerente com o problema da prova que você apresentou no 4º parágrafo pois não há solução para ele.

Em seus comentários, a professora afirma que esse desfecho elaborado pela aluna não é coerente com o problema apresentado no quarto parágrafo (queda do meteoro no pátio da escola), que ficou sem solução. Acreditamos, entretanto, que a aluna forneceu uma solução, na medida em que informou que a escola havia sido transformada em um museu com um planetário. Todavia, nada foi mencionado acerca dos comentários feitos por RF sobre a escola, que, na opinião dela, deveria ser um lugar tranquilo e mais interessante, uma vez que algumas aulas eram tediosas e as provas a deixavam tensa. Seria interessante, então, nos perguntar: por que RF considerava algumas aulas tediosas? O que poderia sugerir pra torná-las mais interessantes? Por que os métodos avaliativos tradicionais, como a prova, ainda amedrontam tanto os estudantes? São aplicados outros meios avaliativos? Pelo que constatamos durante a presença em campo, as aulas aconteciam em diversos espaços da escola (sala, biblioteca, jardim, arquibancada, laboratório, quadras), mas a maioria das tarefas e avaliações eram as mesmas: folha de exercícios, aula expositiva, relatórios, textos e testes. Dessa forma, percebemos que a aluna gostaria que houvesse mudança nos procedimentos didáticos. Esse fato também foi mencionado nas cartas produzidas para o diretor-geral da instituição, das quais trataremos em capítulo específico.

Já a aluna IM optou por se valer de uma narrativa com elementos fantasiosos para tratar de um tema bem real e recorrente nas escolas: o *bullying*, termo utilizado para descrever atos de violência física ou psicológica. Para Bakhtin (2003), tudo que estuda o humano deve estudar as relações entre pessoas situadas em determinado *lugarespaço* histórico e cultural, que só pode ser entendido de um ponto de vista dialógico da própria época. Dessa forma, a aluna trata de um problema que tem sido tematizado atualmente de forma assustadora em jornais, telejornais e revistas. Provavelmente, ela ou algum de seus colegas já deve ter sofrido *bullying* ou assistiu a reportagens sobre o assunto, o que deve tê-la motivado a escrever sobre isso. Segue o texto de IM:

Nem todo dia é igual

Estudo há mais de 10 anos numa escola chamada Santo Carlos e em todos esses anos nunca houve nenhum acontecimento grave, nenhum fato que fizesse a vida de tantos alunos mudar repentinamente, e nunca pensávamos que isso viria a ocorrer algum dia.

Na sexta-feira passada vimos que estávamos errados, percebemos que atos não planejados ocorriam, mas foi só depois do primeiro corpo caído no chão que conseguimos compreender a gravidade da situação.

Acho que o problema começou bem antes, há duas semanas, quando Cid entrou na nossa classe. Cid era um menino extremamente tímido, muito legal e meio esquisito, e por isso acabou sendo alvo de brincadeiras, o que o deixava completamente desconfortável.

O número de brincadeiras foi aumentando e naquela sexta-feira percebemos o quanto havíamos exagerado; não só pelo fato de Cid começar a chorar mas também pelo fato de ele ter tirado uma arma de sua bolsa.

A primeira bala foi no peito de Miguel, o 'líder' das brincadeiras; a segunda, na testa da prof.^a Sara, por não impedir que o 'bullying' ocorresse; a terceira, e última, foi em sua própria cabeça, para acabar de vez com o sofrimento.

Foi tudo tão rápido que mal deu tempo de piscar. Quando nos demos conta, já havia três corpos sangrando no chão da sala. No momento em que saí do transe, fui correndo contar para a diretora, que imediatamente chamou a polícia.

Houve um grande tumulto quando os outros alunos da escola descobriram, mas, além disso, nada mais aconteceu.

Depois que a polícia levou os corpos, continuamos com nossa aula, com a nova Prof.^a de Geografia, que fingia que nada havia acontecido.

Eu não sei até hoje o que ocorreu com a família das vítimas, mas de uma coisa eu sei: a gente não deve subestimar pessoas que possuem nome pequeno.

A- 1,5

C- 1,0

Cl- 0,5

D- 1,5

EG- 0,6

Ap- 0,5

5,6 (nota final do texto)

A professora não teceu comentários neste texto.

Conforme já mencionado, Charaudeau (2010) nos diz que a organização da lógica narrativa dispõe de alguns componentes e procedimentos de configuração e que, entre os seus componentes, estão os actantes, que desempenham *papéis* relacionados com a sua ação, são qualificados ou definidos de diversas maneiras. IM define o actante assassino como *tímido, legal e meio esquisito*. Já o agressor (praticante do *bullying*), Miguel, foi considerado como o *líder das brincadeiras*, o agente que motivou os crimes. A ação do personagem Cid foi voluntária, planejada e não houve tempo para reação dos demais. Como elementos para um *enquadramento espaço-temporal*, disse que o evento ocorreu em uma escola chamada São Carlos, na sexta-feira da semana anterior, não especificando data, mas afirma que o que desencadeou esse crime já vinha acontecendo há várias semanas.

No mês de abril de 2011, foi noticiado em vários veículos de comunicação um acontecimento semelhante ao narrado pela aluna IM: um ex-aluno invadiu uma escola municipal em Realengo, Rio de Janeiro, fez vários disparos ferindo mais de 30 alunos e matando pelo menos 13 pessoas. O assassino se suicidou após levar um tiro da polícia. Entre os mortos, estavam dez meninas entre 12 e 14 anos, e dois meninos. O assassino deixou cartas e vídeos e, em vários deles mencionou ter sofrido *bullying* na escola. Não cabe discutir o que o exatamente motivou o ex-aluno a cometer esses crimes, mas sim refletir que os alunos sempre mencionam fatos relacionados com o seu tempo. Suas narrativas, por mais que contenham dados irreais ou fantasiosos, sempre estão ligadas a acontecimentos que indicam sua posição no mundo, tanto em relação ao momento histórico-cultural quanto ao seu ponto de vista.

Notamos igualmente que a aluna menciona a indiferença com o que o caso foi tratado, já que a aula seguinte ao fato transcorreu como se nada tivesse acontecido. Será por que seria um evento *comum* nos dias de hoje e a escola não poderia parar por causa disso? Por que ela e os alunos aceitaram tal situação e não questionaram a professora? Ademais, ela não demonstra recriminar a atitude do menino Cid. Seriam indícios de que achou justa a reação do menino às agressões?

Já alguns textos foram considerados inadequados pela professora, por prescindirem de elementos da narrativa e outros por não conseguirem uma articulação coerente entre esses componentes. Vejamos primeiramente o texto de EM:

Andando pelos corredores da escola pela manhã ocorreu um fato que chamou muita atenção, estava tendo uma briga entre dois jovens. O motivo da briga era por causa das drogas.

Um dos jovens estava andando no corredor quando ele esbarrou no outro rapaz. Este rapaz estava meio fora de si pois tinha acabado de usar a sua droga e achou que aquele empurão tinha sido uma provocação. Assim começou a brigar então rapidamente fui chamar os seguranças da escola para separa aquela briga, pois algo pior poderia acontecer com aqueles dois jovens. Os seguranças chegaram rapidamente no lugar onde os dois jovens estavam brigando, e conseguirão acalmar os dois jovens, um deles saiu muito ferido e teve que ser levado até o hospital. Os seguranças ficaram surpresos pelo motivo da briga.

O aluno que estava drogado infelizmente não foi expulso da escola, e não teve nenhuma punição para ele. Como podemos perceber, as escolas não estão se preocupando com seus alunos, nos dias atuais está ocorrendo muitas brigas por motivos futeis, principalmente nas escolas, assim, em vez da educação melhora, ela so piora tinha que ter nas escolas, uma ação conjunta entre as

escolas e os pais dos alunos para evitar esses tipos de confusões para melhora o bem estar das escolas e os alunos não sentir tanto medo de ir a escola.

A- 1,5

C- 0,5

Cl- ?

D- ?

EG- 00

A- 0,5

2,5

Comentário da professora: E..., seu texto torna-se confuso ainda no 'conflito' e o desfecho não é coerente com um desfecho de um texto narrativo, haja vista que no último parágrafo você expõe a sua opinião a respeito da violência que tem como causa o uso de drogas e até sugere o que deve ser feito, o que caracteriza um texto dissertativo.

Vimos que, de acordo com Charaudeau (2010), entre os parceiros e protagonistas da encenação narrativa estão o autor e o leitor. No caso do texto de EM, vemos um autor-indivíduo que está presente não só como testemunha de sua época, mas também como um ser que vive e age no mundo, emite suas opiniões, propõe soluções e deseja uma escola sem drogas e violência. Cabe ao leitor interagir com esse autor, seja compartilhando suas ideias, seja não se implicando ou seja entrando em desacordo com o que foi dito.

Ao comentar o texto do aluno, entretanto, a professora deu preferência a tratar de alguns elementos da narração, como o *conflito* e o *desfecho*, o qual considera incoerente com o desfecho de um texto narrativo, pois o aluno expõe sua opinião a respeito da violência, o que caracterizaria um texto dissertativo, na avaliação dela. Charaudeau (2010) nos alerta quanto à impossibilidade de pureza em modos de organização do discurso, mas percebemos que a escola ainda persegue esse ideal, buscando estabelecer modelos a serem reproduzidos.

Alguns alunos tiraram nota zero por não terem atingido o mínimo de linhas (30) ou ter ultrapassado o máximo permitido (40 linhas). JLO, por sua vez, foi o único que levou essa nota por não apresentar os elementos básicos de uma narrativa, segundo a professora. Vejamos o texto do aluno e a justificativa da professora, na íntegra, para a atribuição da referida nota à produção:

Um plano perfeito

– Eu tenho certeza que isso não vai dar certo.

– Pedrão relaxa, Guilherme nunca colocou a gente em uma enrascada.

Por dentro eu rir, era legal saber que Tiago confiava em mim, mas era chato saber que a memória dele era tão ruim.

– Caramba, tá muito quente aí se minha mãe descobre ela me mata, talvez meu pai me proteja, ele sempre achou que eu era gay.

– Pedrão se você ficar falando aí mesmo que vão nos achar, deixa para decidir sua sexualidade depois. – Tiago riu um pouco, eu sempre gostei de andar mais com Tiago, ele é o mais corajoso, além do mais eu tinha certeza do seu sexo.

– Ei, elas tão chegando fiquem quietos aí.

– Tiago estava muito mal focado no plano, também não era todo dia que se via as meninas do terceiro ano trocando de roupa.

– Ei elas passaram direto, Guilherme você não falou que elas tinham educação física hoje.

– Ainda bem. Ei não me olhem assim só estava com medo de nos encontrarem.

– Ai vamos sair logo desse armário, já vimos que o plano não deu certo.

– O Guilherme, o que que você está falando, a chave tinha ficado com você. – O tom de voz de Tiago mostra tamanho desespero que eu tive certeza que ele não estava brincando.

– Pedrão? – Se tivéssemos combinado não falaríamos ao mesmo tempo.

– Nem olhem para mim.

Essa foi a pior e mais insuportável experiência da minha vida.

Comentário da professora: Texto completamente fora da estrutura da narrativa trabalhada em sala e solicitada nesta atividade:

- Apresentação – personagens, tempo, espaço
- conflito
- clímax
- desfecho

zero

O comentário da professora se reportou à estrutura dos textos narrativos que havia sido trabalhada em sala. De acordo com ela, JLO não apresentou os elementos que caracterizam uma narrativa. Verificamos que o aluno tratou de um tema polêmico: a sexualidade. Na história contada, ele e os amigos elaboram um plano para observar meninas trocando de roupa após a aula de Educação Física. Um dos personagens diz que não se importa se o pai descobrir o plano e acha que até terá apoio dele, que pensava ter um filho *gay*. Podemos, dessa forma, inferir que um desses personagens até gostaria que o pai soubesse do plano para comprovar que não era homossexual, fato que aparentemente seria importante para o menino, pois ser *gay* provavelmente traria problemas no relacionamento com seu progenitor. Outrossim, *sair do armário* é uma expressão utilizada popularmente para indicar a necessidade de uma pessoa revelar sua orientação sexual. Não se sabe ao certo se a intenção do narrador foi retratar uma situação vivida por ele ou algum de seus amigos reais, mas sabe-se que os homossexuais sempre sofreram preconceito em nossa

sociedade e a sexualidade sempre foi tabu nas escolas. No início do ano de 2011, o Ministério da Educação elaborou um material com cartilhas e vídeos contra a homofobia, mais conhecido como *kit gay*, porém a sua distribuição às escolas foi suspensa pela Presidente da República no mês de maio de 2011, devido à polêmica gerada na Câmara dos deputados federais e em toda a sociedade.

Levando em consideração que as sequências narrativas são organizadas segundo princípios de *coerência*, *intencionalidade* (ou de motivação) e *de localização*, discordamos da professora e consideramos que JLO efetivamente produziu uma narrativa, porém ela foge aos padrões convencionais de apresentação e não dispõe de elemento fantástico. Os personagens são Guilherme, Tiago e Pedrão. O conflito pode ser considerado a execução do plano. Os meninos estavam em um local proibido: o vestiário feminino. O clímax é o momento em que as meninas se aproximam do vestiário. A sequência de ações segue uma lógica: eles entraram em um armário para esperar as meninas do terceiro ano saírem da Educação Física, mas elas passaram direto e eles acabaram ficando presos, pois não sabiam aonde se encontrava a chave. Há uma intencionalidade clara: executar o plano de observar meninas trocando de roupa e as ações giram em torno dessa motivação.

Além disso, JLO faz um *enquadramento espaço-temporal*, na medida em que, ao mencionar que os personagens estão em um vestiário esperando acabar a aula de Educação Física, pressupõe-se o espaço escolar como local dos acontecimentos. O tempo, que não é tratado cronologicamente, aparenta ter passado devagar, primeiramente por estarem ansiosos e com medo de serem descobertos e, ao final, por descobrirem que estavam presos no armário. Não se sabe ao certo qual foi o desfecho da história, se foram descobertos ou depois de quanto tempo conseguiram sair do armário, uma vez que a história acaba quando eles se dão conta de que não sabem onde está a chave para abri-lo. Apesar de todos esses elementos presentes, o aluno tirou zero, o que demonstra que a escola ainda se pauta em uma definição simplificada do que é a narrativa: um texto com personagens explicitamente localizados no tempo e no espaço, conflito, clímax e desfecho.

Como nos diz Bakhtin (2003, p. 186), “[...] em um mundo de formas a forma não é significativa. O contexto axiológico em que se realiza a obra de arte e no qual ela é assimilada não é apenas um contexto literário. A obra de arte deve apalpar a realidade axiológica [...]”. De nada adianta termos um texto bem estruturado, internamente coerente e coeso, sem erros gramaticais e com todos os elementos que compõem a estrutura narrativa, se esse enunciado não estiver conectado à concretude de nossas ações, com a realidade que nos cerca. Ainda de acordo com Bakhtin (2003, p. 184): “Devemos sentir na obra a resistência viva à realidade de acontecimento do existir, onde não existe essa resistência [...], a obra é uma invenção e em termos artísticos jamais convence”.

Por isso, acreditamos que os textos dos alunos devem ser mais valorizados, principalmente no que concerne à sua relação com a realidade axiológica. Infelizmente, vemos que a estrutura e os elementos composicionais ainda se sobrepõem ao conteúdo, à criatividade, à originalidade e à capacidade de ir além, de superação das formas.

4.2.2 Narrativas sobre o que não fizeram nas férias

Uma narrativa com o tema *férias* foi produzida no primeiro dia do retorno das férias de julho. A professora iniciou a aula perguntando aos alunos qual era o tema mais pedido no ensino fundamental após o recesso de fim ou meio de ano. Todos responderam em coro: Férias! Entretanto, ela afirmou que iria fazer uma atividade pior ou um pouco diferente. Pediu que pegassem uma folha de caderno e desenhassem um retângulo, inserindo em seu interior um substantivo comum, um verbo de ação no pretérito perfeito do indicativo, um advérbio e um adjetivo. Após, convidou os alunos a desconstruir o texto sobre as férias, falando sobre o que não fizeram ou o que gostariam de ter feito, incluindo as palavras do retângulo, que deveriam ser destacadas de alguma forma (sublinhada ou marcada com caneta marca-texto). Chamou a atenção para os principais elementos de uma narrativa, como personagem, conflito, clímax e desfecho. Disse ainda que não havia

necessidade de título e nem mínimo ou máximo de linhas. Mais uma vez notamos que o trabalho com o modo de organização narrativo se limitou a elementos preestabelecidos pela professora, sem levar em conta a lógica de sua organização e da encenação. O modo como o autor deveria se colocar no texto também não foi discutido.

A professora prestou orientações durante toda a aula sobre o modo de escrever palavras ou frases, circulou pela sala e esclareceu dúvidas. Dessa forma, além de ter o que dizer (o que não fizeram nas férias), o como dizer foi explicitado e o motivo dado foi fazer um texto diferente do que é pedido no retorno das férias. Os leitores do texto também seriam a professora e a pesquisadora. Em aula posterior, quando questionada sobre o motivo daquele tipo de texto, a professora disse que, além de tratar o tema férias de uma maneira um pouco diferente, queria privilegiar com os pontos da produção do texto sobre as férias os alunos que compareceram no primeiro dia de aula do terceiro bimestre.

Após essas orientações, os alunos elaboraram seus textos, alguns com dificuldade para *encaixar* nas narrativas as palavras escolhidas, por não retratarem o que não fizeram nas férias, outros incluíram as palavras no texto sem maiores dificuldades, pois escolheram verbos e adjetivos bastante comuns.

Para Bakhtin (2003), a relação do artista com a palavra é um momento secundário, derivado, condicionado por sua relação primária com o conteúdo. "Pode-se dizer que, por meio da palavra, o artista trabalha o mundo, para o qual a palavra deve ser superada, [...] deve tornar-se expressão do mundo dos outros e expressão da relação do autor com esse mundo" (BAKHTIN, 2003, p. 180). Para ele, a substituição do conteúdo pelo material destrói o desígnio artístico. Ademais, o todo artístico não pode ser reduzido a uma série de elementos puramente estéticos, composicionais, interligados por leis estritamente estéticas, uma vez que é, na verdade, uma superação de algum todo semântico necessário. No entanto, como mostrar a sua relação com o mundo e superar os elementos linguísticos e aspectos composicionais diante das tarefas de encaixe de palavras, como a que foi explicitada?

Apesar de todas essas condições impostas pela escola, os alunos surpreendem, sempre encontram espaços para se constituir, relatar suas experiências, seu sentimentos, desejos, as coisas que não gostam e tudo aquilo que faz sentido para eles. Vejamos alguns textos:

Bola – joguei – pouco – bonito

Nas minhas férias tive pouco tempo para aproveitá-las, mas aproveitei cada dia da melhor maneira possível, porém deixei de fazer algumas coisas tais como: joguei pouca bola com os meus amigos, pois, estava muito ocupado estudando para Biologia, também deixei de correr na BR, deixei de malhar, fiquei até mais gordinho e não fui em lugares bonitos.

Deixei de fazer outras coisas, mas as que fizeram mais falta no dia a dia das férias foram essas, mas mesmo assim as férias foram ótimas (Texto de EM).

computador – joguei – quando – bonita

As últimas férias não foram muito legais. Acho que foram as mais rápidas de toda a minha vida. Não tive tempo de fazer metade do que queria, se bem que o essencial, que era dormir muito, isso fiz de sobra.

Logo no início das férias, já tinha em mente viajar para a casa de alguns parentes a fim de descansar e esquecer um pouco a vida rotineira que geralmente tenho nos dias de aula. Essa viagem eu realmente fiz, porém logo quando cheguei lá, acabei ficando gripado e deixei de fazer muitas coisas, entre elas, ir a uma pizzaria, aparentemente muito bonita, com os meus primos. O que mais me impressionou em todas essas férias, foi que pela “falta” de tempo, não joguei computador, meu maior vício.

Tanto a curta duração quanto a gripe fizeram dessas férias, uma das piores que já tive (Texto de FCG).

Planos – entrei – pouco – incríveis

Entre em férias dia 09 de julho e essa foi uma das maiores decepções que eu tive (pelo menos esse ano). Todos os planos de viagens e outras coisas para se fazer, frustrados. Nada daquilo que eu havia planejado. E o pior, é ouvir as histórias de todos os colegas das férias incríveis que eles tiveram.

Eu não viajei, não saí, não fui em festas, nem nada aquilo que se espera de férias. Só dormi e passei o dia todo no computador, trancado no quarto sem nada para fazer. Pouco fiz além disso, e assim se resume a decepção e a frustração das férias (Texto de FE).

No caso desses textos, o narrador está no interior da narrativa contando a sua própria história, na medida em que o personagem principal ou herói é ele mesmo. Possui uma *visão com*, pois confunde-se com o personagem e só diz o que este sabe, ou seja, o que não fez nas férias e, em alguns casos, o que gostaria de ter feito, como nos textos de FCG e FE. O encadeamento da maioria das ações é por paralelismo, uma vez que não interferem umas nas outras, como no texto de FCG (ir à pizzeria e não jogar pelo computador) e a localização foi feita basicamente no tempo *férias*. O aluno FE datou o seu início. EM relatou que teve que estudar Biologia nas férias e deixou de fazer exercícios, ganhando peso extra. Chama a atenção o fato de o menino mencionar que corria na BR, sigla que se refere a rodovias federais, conhecidas por ligar diferentes Estados brasileiros e pelo grande número de acidentes e atropelamentos com morte. Dessa forma, o aluno corre grande risco de morte quando pratica exercício no local citado. FE diz estar frustrado e decepcionado com as férias, pois não fez quase nada do que pretendia, e FCG reclama do pouco tempo que teve para aproveitar as férias, que foram muito curtas em sua opinião.

Na grande maioria das produções, pudemos observar que os alunos se preocuparam mais em atender à exigência de encaixe das palavras que haviam escrito no retângulo em seus textos e acabaram criando histórias para esse fim, como os exemplos que seguem:

pedra – pensei – demais – excedente

Um dia eu estava caminhando pelas trilhas de uma reserva florestal quando eu me deparei com uma pedra e pensei se conseguiria levanta-la. Tentei varias vezes levanta-la porem era peso demais. Logo imaginei que se eu me exercitasse eu conseguiria levanta-la. Comecei o meu intenso treinamento para conseguir levantar a pedra, e depois de dois arduos dias fui para o hospital com sintomas de demência. Eu contei para os medicos o motivo do meu treinamento e um deles gritou comigo que aquilo era demais para ele, eu fui levado para o hospício, para passar o resto dos meus dias. O peso excedente a minha força foi vencido (Texto de EI).

relógio – olhou – lentamente – bonito

Nas minhas férias de julho, peguei um ônibus da Águia Branca e fui para Venda Nova do Imigrante. Chegando lá fiquei na casa dos meus pais. Aproveitei muito minhas férias para descansar, mas esse descanso já estava me deixando entedeado. Até, que para minha sorte, Fofão, meu amigo, me ligou para que eu fosse jogar bola no campo da Bananeiras para formar o ataque de seu time. Então, como ótimo jogador que sou, não recusei o convite. O jogo seria às 4 horas de uma quarta-feira.

Naquela tarde de quarta-feira arrumei meu material e fui para o campo. Ao chegar lá calcei minhas chuteiras e entrei em campo com a camisa 9, juntamente com o meu time, o juiz então olhou para o relógio e deu início ao jogo. Foi uma partida dura nosso time ganhou de 4 a 3 com 3 gols de minha autoria.

Mas nesse jogo o grande lance foi o gol que era para eu ter feito mas a bola não entrou. Neste lance eu recebi a bola dentro do círculo do meio campo, lentamente eu girei vi o goleiro adiantado e dei um bonito chute para o gol, mas a bola caprichosamente bateu no travessão e não entrou no gol, já era 45 do segundo tempo e o juiz apitou o fim do jogo (Texto de HF).

No texto de EI, vê-se claramente que o autor se assumiu como narrador-personagem, herói da história, ao mesmo tempo autor-indivíduo e indivíduo fictício, pois os acontecimentos aparentemente procedem de sua imaginação. A sequência dos fatos se deu por encadeamento e seu ponto de vista era o mesmo da personagem. HF também optou por descrever uma sequência de ações em sua narrativa, as quais ocorreram na cidade onde seus pais moram, mas não se tem certeza se esse autor-indivíduo é fictício, uma vez que as ações narradas são perfeitamente possíveis e fazem parte do dia a dia dos alunos. Mas a tentativa de colocar no texto as palavras solicitadas pela professora pode ter gerado uma história totalmente inventada, tirando o direito do aluno de realmente falar o que não fez nas férias.

Outros aproveitaram para revelar um pouco de íntimo de suas vidas e expressar seus sentimentos. No texto de JLO, por exemplo, podemos verificar que o autor-indivíduo, narrador e personagem, é dotado de uma intencionalidade que move o texto: ficar em casa nas férias, que tinha a duração de 18 dias, único ponto de referência de tempo, com a finalidade de encontrar uma amiga. Porém, manipulado por algum agente voluntário ausente na narrativa, muito provavelmente seus pais ou um deles, teve que viajar e ele não pode fazer o que tanto queria. Vejamos o texto de JLO:

olho – andou – amanhã - loiro

Durante os dezoito dias de férias eu gostaria de ter ficado em casa, não é pelo fato de que em casa eu teria internet, amigos e lugares para ir, a questão é que uma amiga minha de Minas veio para Vila Velha. O seu nome é Jéssica, seus **olhos** negro parece ler a mente de quem a olha, seu cabelo **loiro** reflete o brilho da luz.

Ela me diz que **andou** até a minha casa mas não havia ninguém. E como suas aulas vão voltar **amanhã** ela não ia poder ficar muito tempo.

Eu agora espero as próximas férias de julho, na esperança de que eu esteja em casa e consiga encontrar com ela (Texto de JLO).

Entretanto, o texto que mais chamou a atenção da pesquisadora e gerou comentários da professora foi o do aluno VR, que, ao relatar o que mais gostou de não fazer nas férias, disse que era exatamente produzir textos.

cadeira – escrevi – não – perfeito

O que eu não fiz nas férias

Sim, as férias acabaram, agora voltamos à velha rotina de acordar cedo e pegar ônibus. Ainda fico lembrando das coisas que fiz, e até das que não fiz, mas agora é 'bola pra frente'.

Uma coisa que eu adorei não fazer nas férias foi vir à escola, principalmente às segundas e quartas, quanto tinha aula de português, porque a professora sempre manda a turma fazer produções de texto, que eu, particularmente, não gosto, pois não escrevo muito bem, e a professora requer uma perfeição nos textos, e eu não sei fazer textos perfeitos. Fiquei alegre em lembrar disso porque nas férias não fiquei 50 minutos sentando em uma cadeira escrevendo, ou seja, não escrevi nada nas férias e, principalmente não fiquei com a mão doendo de tanto escrever, e às vezes, tirar nota baixa, o que é muito chato.

De todas as coisas que eu adorei não fazer nas férias, essa foi a melhor, pois me desliguei totalmente da escola e de produções de texto, e assim fiquei mais alegre.

FIM

A abertura de seu texto é feita em uma cronologia em inversão, uma vez que o estado final (fim das férias) se apresenta no início do relato. Como autor-indivíduo, começa a contar o que gostou de não fazer durante o período de férias, que não é situado por nenhum ponto específico de tempo e espaço. O aluno relata estar feliz por não ter feito o que não gosta: escrever textos. A ação de *ficar alegre* com esse fato (não ter escrito nas férias) traz o fechamento do texto de VR.

O aluno VR era considerado com mau comportamento, uma vez que fazia brincadeiras em momentos de aula e falava utilizando muitas gírias. No decorrer do terceiro bimestre, todavia, notamos uma grande diferença nas atitudes desse aluno, que havia iniciado um trabalho como monitor em uma disciplina da área técnica. Ele mesmo nos contou, com muito orgulho, que havia sido indicado por um professor para ser monitor e, por isso, tinha que ficar mais tempo na escola, tinha mais responsabilidade e que agora conseguia se colocar no lugar do professor. Além

disso, também nos relatou que a contrapartida financeira que recebia pelo trabalho era bastante importante para ajudar nas despesas da família. Em entrevista, VR nos disse que só estudou em escola particular porque uma tia pagou seus estudos, uma vez que seus pais não tinham condições.

Em seu texto, VR indica ainda que não concorda com a exigência por textos *perfeitos* e enfatiza que *adorou* não ir à escola, principalmente nos dias das aulas de Língua Portuguesa. Diante do posicionamento do aluno sobre o que não fez nas férias, caberiam algumas perguntas: por que é tão ruim para VR produzir textos? Por que não se sente motivado? Será que outros alunos pensam da mesma forma, mas não se manifestaram? O que seriam textos *perfeitos* para ele? E para a professora? Seriam textos sem erros gramaticais, com boa estrutura e com conteúdo? Por que a escola não lhe parece um lugar agradável? Por que não gosta das aulas de Língua Portuguesa?

Acreditamos que essas perguntas podem nos ajudar a refletir sobre a condição do aluno nas aulas de produção de textos e, apesar de não ser a nossa intenção responder a todas elas, vemos que algumas respostas a esses questionamentos podem ser extraídas do próprio texto do aluno, que denuncia que a escola exige dele algo que não pode oferecer. Se está na escola para aprender a produzir textos, por que exigir dele um texto impecável? Isso torna as aulas de Língua Portuguesa desestimulantes, na medida em que, por mais que se esforce, sempre tira notas baixas, o que o deixa triste e sem motivação. Logo, podemos inferir também que VR critica tanto os métodos convencionais de *ensinoaprendizagem* quanto os avaliativos.

Além disso, VR assumiu total responsabilidade sobre o que disse, correndo riscos até mesmo de ser punido pela principal ou única interlocutora, a professora, que era exatamente quem o aluno queria que lesse seu texto. Era ela que precisava ler o que ele escreveu e pensava. Por meio do que podemos considerar um desabafo ou uma provocação, o aluno foi corajoso e desafiou a professora a buscar outros meios de trabalhar a produção de textos, pois deixou bem claro que estava em desacordo com o modelo atual adotado. No entanto, a única resposta da professora que

presenciamos foi mostrar o texto à pesquisadora e dizer que iria mostrá-lo à pedagoga.

Como visto, além de não valorizar o que os alunos dizem, ainda há uma confusão na escola acerca dos limites entre contar e descrever. Seriam esses textos sobre o que não fizeram nas férias narrativos ou descritivos? Alguns apenas listaram o que não fizeram, outros optaram por criar histórias. Assim sendo, não podemos falar em textos puramente narrativos, uma vez que há elementos de outros modos de organização do discurso presentes neles.

Além disso, a lógica narrativa, concebida por Charaudeau (2010) como uma sucessão de acontecimentos ligados por princípios de coerência, intencionalidade e de localização não é trabalhada nas escolas, que preferem recorrer aos elementos que supostamente compõem todos os tipos de narrativas: narrador, personagem, clímax, desfecho.

Como nos diz Charaudeau (2010), para que haja narrativa, é necessário um *contador* investido de uma intencionalidade, de um *querer transmitir alguma coisa a* alguém, um *destinatário*. Vimos, todavia, que os possíveis leitores ou ouvintes são sempre os mesmos na escola: os professores. Além disso, a motivação do *contar* se perde na obrigatoriedade de realização de uma tarefa para a qual muitas vezes o aluno não vê sentido. Mas também vemos que esses alunos, como autores-indivíduos, seres que vivem e agem na vida social, narram seus problemas, sentimentos e opiniões, só que esses elementos geralmente são desconsiderados pela escola.

Se *contar* realmente faz parte da tentativa de responder a questões fundamentais acerca da verdade do ser, como colocado inicialmente neste tópico, deveriam ser analisadas as tensões e contradições que envolvem desde a organização da lógica narrativa, seus componentes, processos, funções, princípios de organização, procedimentos de configuração e os elementos que entram em cena no processo de enunciação da narrativa.

4. 3 O TRABALHO COM O MODO DE ORGANIZAÇÃO ARGUMENTATIVO

Charaudeau (2010) considera o modo argumentativo mais difícil de ser tratado do que o narrativo, uma vez que este se confronta com uma realidade visível, enquanto aquele modo está apenas em contato com um saber sobre essa realidade por meio de operações mentais. Além disso, afirma que uma narrativa não pode ser anulada, somente contestada. Já a argumentação pode ser anulada e desaparecer, se não der conta de superar uma contestação. Ele também afirma que, desde a *retórica* da Antiguidade até hoje, a argumentação exerce fascínio sobre as pessoas. Porém, especialmente na escola, nunca se esteve muito à vontade com essa atividade de linguagem, já que sempre foi dada preferência ao tipo narrativo e ao descritivo. “Se as instruções oficiais recomendam que se desenvolvam as capacidades de raciocínio dos alunos, nada é dito sobre o modo de se chegar a isso” (CHARAUDEAU, 2010, p. 201).

A argumentação era o centro da *retórica* para os gregos na Antiguidade. Era tida como uma máquina de seduzir e persuadir, *a arte de falar*. Fazia-se uma distinção entre o que pertencia ao *raciocínio*, fora do âmbito da Psicologia humana, do que se referia à persuasão, o que se avaliava pela capacidade de mobilização/comoção do outro por meios psicológicos. Outros autores citados por Charaudeau (2010) faziam essa cisão de um modo diferente. Ducrot, por exemplo, distinguia o estudo do raciocínio linguístico do estudo da argumentação, e J.B. Grize (1976) opunha argumentação à demonstração. Paralelamente a essas posições lógico-filosóficas e lógico-linguísticas, surgiram estudos que se interessavam por *mensagens persuasivas*, especialmente na política, na publicidade e no *marketing*, mas focavam mais o antes ou o depois da produção. Todavia, Charaudeau (2010) não se baseia em nenhuma dessas correntes e nem pretende substituí-las, pois sua intenção é oferecer noções de base para a compreensão do funcionamento da *mecânica do discurso argumentativo*.

“A argumentação não se limita a uma seqüência de frases ou de proposições ligadas por conectores lógicos” (CHARAUDEAU, 2010, p. 203). Esse autor inicia a discussão sobre a definição e a função do argumentativo com essa frase para

informar ao leitor que esse modo de organização textual vai muito além dos elementos que o compõem. Ele prossegue seu raciocínio dizendo que o aspecto argumentativo de um discurso frequentemente está implícito e não claramente mostrado em conectores e frases. Como exemplo, menciona os *slogans* publicitários, que devem ser sempre compreendidos em função do esquema argumentativo que os compõem. Ele também nos fala que não devemos confundir argumentação com atos do discurso, como refutação e negação, pois estes se combinam com ela e não podem existir de forma autônoma.

Esse autor ainda afirma que uma argumentação se destina a um interlocutor que se sabe ser capaz de refletir e compreender, de raciocinar e é passível de persuasão. Portanto, o destinatário é um dos elementos que irão influenciar o modo como uma argumentação será organizada, daí a importância de conhecer, prever ou imaginar para quem se escreve o que se escreve. Charaudeau (2010) aponta as condições necessárias para que uma argumentação venha a existir:

[...] - uma *proposta sobre o mundo que provoque um questionamento*, em alguém, quanto à sua *legitimidade (um questionamento quanto à legitimidade da proposta)*
 - um *sujeito* que se *engaje* em relação a esse questionamento (convicção) e *desenvolva um raciocínio* para tentar estabelecer uma *verdade* (quer seja própria ou universal, quer se trate de uma simples *aceitabilidade* ou de uma *legitimidade*) quanto a essa *proposta*.
 - um *outro sujeito* que, relacionado com a mesma *proposta, questionamento e verdade*, constitua-se no *alvo* da argumentação. Trata-se da pessoa a que se dirige o sujeito que argumenta, na esperança de conduzi-la a *compartilhar* da mesma verdade (persuasão), sabendo que ela pode aceitar (ficar *a favor*) ou refutar (ficar *contra*) a argumentação (CHARAUDEAU, 2010, p. 205, grifos do autor).

Argumentar, então, faz parte de uma dupla busca pela racionalidade, primeiramente em direção a um ideal de verdade para explicar o mundo. Charaudeau (2010) esclarece que essa busca é, na verdade, por uma verossimilhança que depende da experiência individual e social dos indivíduos e das representações socioculturais compartilhadas por eles. O engajamento por essa verdade depende do olhar de um outro, portanto a segunda busca seria perseguir o que o autor chama de um *ideal de persuasão*, o qual consistiria em compartilhar com o outro as suas propostas e conseguir levá-lo a assumi-las também como dele.

Dessa forma, Charaudeau (2010) nos alerta para que não tomemos dois extremos ao tratarmos da argumentação, ou seja, não buscar nela somente lógicas de raciocínio e não considerar que seu único objetivo é fazer com que um outro venha a aderir a nosso próprio universo de discurso. Em suma, diz que não se pode confundir objetivos de comunicação (fazer aderir, fazer compreender, manipular o outro) com seduzir e persuadir, que são resultado da utilização de determinados meios discursivos. Argumentar inclui diversos procedimentos que possuem uma *finalidade racionalizante* que compõe o jogo do raciocínio, o qual pressupõe uma lógica e um princípio de não contradição. Já os modos descritivo e narrativo possuem finalidade descritiva e mimética do mundo e das ações dos seres que nele vivem.

Segundo Charaudeau (2010, p. 207), “A argumentação – como a narração – é uma totalidade que o modo de organização argumentativo contribui para construir”. E esse modo de organização do discurso se baseia numa dupla perspectiva de *razão demonstrativa* (busca estabelecer relações de causalidade) e *razão persuasiva* (busca estabelecer a prova com a ajuda de argumentos).

A lógica argumentativa se organiza a partir de elementos de base. O primeiro deles é a asserção de partida (A1), que é uma fala sobre o mundo que consiste em fazer existir seres, atribuir-lhes características e descrever seus feitos. Em seguida, temos a asserção de chegada (A2), que define o que deve ser aceito em relação à asserção de partida, ou seja, é a conclusão, representa a legitimidade da proposta. Como a passagem de A1 para A2 não se dá de forma arbitrária, uma asserção de passagem é necessária. Ela representa um universo de crença acerca da maneira como os fatos se determinam ou sobre o conhecimento do mundo

Já os modos de encadeamento, ou seja, as articulações lógicas, podem ser feitos de diversas formas: por conjunção (operação de adição); disjunção (discriminação); restrição (relação de causa e consequência na qual a conclusão esperada não ocorre); oposição; causa; consequência e finalidade. A relação argumentativa de causalidade nunca é totalmente formal, depende tanto do conteúdo semântico, das relações de sentido, quanto dos tipos de vínculo que caracterizam A1 e A2.

A asserção de partida e a de chegada podem se articular de maneira mais ou menos estreita. Se for em um *eixo do possível*, isso significa que a conclusão não é a única; é apenas uma entre as várias possíveis. Todavia, em um *eixo do obrigatório* A2 é uma conclusão necessária ou indiscutível de A1. O valor da verdade pode ser da ordem da generalização, quando vale para um grande número de casos; da particularização, que só vale para um caso específico e depende de condições particulares; ou da hipótese, quando a relação entre a asserção de partida existe como uma suposição.

Os modos de raciocínio que organizam a lógica argumentativa em torno da razão demonstrativa podem se dar por *dedução* (por silogismo, dedução pragmática, dedução por cálculo e dedução condicional), *explicação* (por silogismo, explicação pragmática, explicação por cálculo e explicação hipotética); *associação* (associação dos contrários, associação do idêntico); escolha alternativa (simples incompatibilidade, escolha entre positivo e negativo, escolha entre duas negativas ou duas positivas); ou *concessão restritiva* (em publicidade, política, colunas de humor, etc.).

À razão demonstrativa deve associar-se uma a razão persuasiva, que depende de quem argumenta e do destinatário, os quais estão ligados por um contrato de comunicação. Os parceiros da comunicação estão unidos por um contrato de fala. Assim sendo, o sujeito está cada vez mais no centro de uma encenação argumentativa, que depende de certos componentes. Um deles é o dispositivo argumentativo, que é composto pela *proposta*, pela *proposição- tomada de posição / não tomada de posição* e pela persuasão.

Como a argumentação depende da situação de comunicação, alguns fatores situacionais devem ser levados em conta no seu processo de configuração. Em primeiro lugar, é necessário atentarmos para a *situação de troca*, que pode ser monologal, quando implica que o próprio sujeito é quem vai colocar em evidência a proposta e a proposição que a questiona, desenvolvendo o ato de persuasão; ou dialogal, quando proposta, proposição e persuasão se definem no decorrer de troca das réplicas. Não devemos perder de vista um outro fator, que é o *contrato de*

comunicação. É ele que fornece as chaves de interpretação de um texto. Um texto pode remeter a esse contrato de forma explícita ou implícita.

Como visto, o sujeito deve tomar uma posição em relação à veracidade de sua proposta, que depende tanto do saber dessa proposta quanto se é a favor ou contra. O sujeito pode ainda não tomar posição, referindo-se somente aos seus prós e contras. Posições também são tomadas em relação ao locutor, ou seja, o sujeito leitor julga também o emissor, que pode ter esse *status* aceito, rejeitado ou desacreditado. O locutor também pode autojustificar seu estatuto por este ter sido colocado em discussão.

O sujeito toma posições ainda em relação à própria argumentação, podendo assumir uma atitude de engajamento, quando se implica pessoalmente no questionamento e o defende, ou de não engajamento, quando prefere manter a argumentação a uma certa distância, não se implicando pessoalmente, como é o caso de alguns textos científicos ou didáticos.

A encenação argumentativa consiste em utilizar procedimentos com o propósito de comunicação em função da situação e de como percebe o destinatário. Esses procedimentos devem validar a argumentação, cada um de uma maneira particular. Os procedimentos semânticos consistem na utilização de argumentos fundamentados com base no *consenso social* e se referem aos domínios de avaliação da verdade, do estético, do ético e do hedônico. Já os procedimentos discursivos consistem em utilizar determinadas categorias de língua ou procedimentos de outros modos de organização do discurso para produzir certos efeitos de persuasão. Como exemplos de procedimentos discursivos, podemos mencionar a definição (de um ser, um comportamento), a comparação (por semelhança, dessemelhança, objetiva ou subjetiva), a descrição narrativa, a citação (de um dizer, uma experiência, de um saber), a acumulação (simples, gradação e tautologia), o questionamento (de incitação ao fazer, proposta de uma escolha, verificação do saber, provocação ou denegação) (CHARAUDEAU, 2010).

Os procedimentos de composição consistem em distribuir, hierarquizar os elementos do processo argumentativo ao longo do texto. Uma das formas de distribuição é linear, com começo, transição e fim; com retomadas, anúncios; ou por meio do ato de chamar a atenção para algumas etapas do desenvolvimento argumentativo com adjetivos, advérbios, informações entre parênteses, marcas de realce (negrito, sublinhado, itálico). Outra forma é a composição classificatória – procedimento também chamado de taxonômico, por meio da retomada de diversos argumentos de modo resumido, sob a forma de listas, inventários, quadros ou outras representações figuradas.

O trabalho com textos argumentativos, chamados pela professora de dissertações, foi desenvolvido em dois momentos, bem próximos ao final do quarto bimestre. Em uma das ocasiões, a professora solicitou que escrevessem um parágrafo sobre a participação feminina nas eleições. Como não pudemos acompanhar essa aula, e foi a pesquisadora quem corrigiu esses textos, analisaremos apenas o Texto 7, cuja proposta foi elaborada pela pesquisadora, em atendimento a um pedido da docente.

Numa segunda-feira, dia 6-12-2010, a professora nos solicitou ajuda para a elaboração de três propostas para um texto dissertativo a ser feito na aula da próxima quarta-feira. A partir daí, após conversas com alguns alunos e informações colhidas nas entrevistas, enviamos no dia 7-12-2010, por *e-mail*, uma proposta que passou por algumas alterações feitas pela professora.

Na quarta, dia 8-12-2010, quando faziam a última prova do bimestre, a professora escreveu no quadro os três assuntos da produção de texto, que veio a ocorrer somente na outra segunda-feira (13-12-2010). Pediu aos alunos que já fossem pesquisando para se inteirar a respeito dos temas e poderiam começar a escrever algo em casa, se desejassem. Disse que era apenas uma indicação do que deveriam fazer, porque a proposta completa seria entregue na segunda-feira seguinte.

Inicialmente, disse que deveriam fazer um só parágrafo com introdução, desenvolvimento e conclusão, mas logo após afirmou que não haveria problema se

dividissem o texto em três parágrafos. Seria um microtexto, como aqueles que são pedidos no vestibular. Disse que, na Universidade Federal do Espírito Santo, geralmente são apenas quinze linhas, mas o limite seria informado na aula seguinte. A proposta final a ser apresentada aos alunos resultou na seguinte:

Escolha uma das propostas abaixo e redija um texto escolhendo o gênero textual mais adequado ao(s) destinatário(s), tema e conteúdo. *Alguns textos poderão ser enviados para publicação em jornais da Grande Vitória.*

❖ Tema 1- Alguns programas de TV tratam a política de forma bem humorada. Repórteres se deslocam a Brasília e a outras cidades para realizar entrevistas e até mesmo cobrar providências dos políticos. Escreva um texto dando a sua opinião a respeito da política em programas humorísticos e argumentando se isso aproxima os jovens do meio político.

❖ Tema 2- Recentemente a polícia do Estado do Rio de Janeiro, com a ajuda da Marinha, ocupou favelas na região chamada Complexo do Alemão, conhecida por ser dominada pelo tráfico de drogas. Essa ocupação faz parte da política de implantação das Unidades de Polícia Pacificadoras (UPPs). Defenda o seu ponto de vista sobre a implantação das UPPs como elemento para controle do tráfico.

❖ Tema 3- Nas eleições de 2010, o humorista 'Tiririca' foi eleito deputado federal pelo Estado de São Paulo com mais de um milhão de votos. Na sua opinião, o que foi determinante para a vitória dele nas eleições? O que o grande número de votos recebidos pelo referido deputado eleito representa para a política do País?

No dia da produção, enquanto entregava a folha com as propostas, a professora informou inicialmente que não seria necessário colocar título e que deveriam utilizar caneta, já que o texto era considerado um documento. Pediu ainda que aproveitassem o tempo e iniciassem de imediato o texto, que não deveria ultrapassar quinze linhas. Era a última aula do bimestre e do ano, quem não atingisse a média deveria reescrever o texto no dia seguinte. Como a nota havia sido dividida entre prova e produção de texto, os alunos estavam enfileirados como nos dias de avaliação. Nesse mesmo dia, o diretor-geral compareceu à sala para responder às cartas que lhe foram enviadas, o que ocupou parte do tempo da produção.

Quando um dos alunos questionou sobre se podia colocar uma parte do que estava escrito no tema na introdução a professora aproveitou para dar mais detalhes sobre a produção, dando a seguinte explicação:

Professora:

– pensa que:: a introdução é a frase núcleo... então... a partir do tema... com que objetivo você vai escrever sobre isso? lembra daquele esqueminha que a gente fez no quadro? então... quando você consegue responder a essa pergu::nta, você já está escrevendo... não da forma adequada... mas

você já tem uma noção do que vai tratar... não é exatamente o tema ... mas pergunte sempre assim... com que objetivo eu vou escrever sobre isso? Tá?

[

– eu não estou cobrando Título de vocês porque a gente NÃO trabalho:::u a questão do título nos textos e aí... para evitar de eu ter que tirar nota de algué::m... prefiro que não coloquem o título e... façam o texto direto... contem... por favor... as quinze linhas... para vocês saberem até o::nde vocês podem ir...

Infelizmente não estávamos presente no dia em que o *esquema* mencionado pela professora foi elaborado no quadro, mas pudemos verificar pelas suas orientações que privilegiava a apresentação e a estrutura do texto, assim como pensava que desenvolver uma argumentação ou dissertação, como tratado por ela, perpassa o ato de *elaborar uma frase-núcleo de acordo com um determinado objetivo* e desenvolver o texto. Em outra ocasião, no dia 4-10-2011, quando da escolha do tipo de texto para o diretor-geral, ela havia afirmado também que, em uma dissertação, é preciso tomar um posicionamento em relação ao que está sendo pedido e argumentar. Entretanto, as possíveis finalidades de um texto argumentativo, como persuadir, manipular, fazer aderir ou compreender, não foram trabalhadas.

Os limites do texto também eram importantes para A., tendo em vista a resposta dada a outro aluno, que fez uma pergunta sobre se apenas uma palavra conta como uma linha, já que havia uma demarcação (15 linhas), tendo como resposta da professora:

Professora:

– Uma palavra numa linha é uma palavra numa linha...

Aluno VC:

– ()

[

Professora:

- Outra linha, com certeza... meia palavra... uma letra... pontuação não... porque não se começa frase com pontuação... mas a gente conta mais uma linha... em concurso também é assim... o mesmo critério...

A professora estabelecia limites e regras para a elaboração dos textos também com base no que é solicitado em concursos e vestibulares, que é alvo de interesse de vários alunos, conforme relatado por eles nas entrevistas. Consideramos essa atitude válida, já que a maioria desses adolescentes irá prestar Enem, vestibular ou concurso público, e desrespeitar os limites impostos pelas questões significa estar eliminado do processo seletivo. Porém, pensamos que esses limites acabam se transformando em limitações para os alunos, se forem aplicados em **todas** as atividades. Como a escola é considerada um *lugarespaço* de aprendizagem e, em

outros casos fora do âmbito de concursos/processos seletivos, como em um requerimento a uma prefeitura, não há limites de quantidade de linhas, as tarefas escolares podem ser variadas, ora demarcando máximos e mínimos, ora dando mais liberdade aos alunos.

Em relação à proposta apresentada, os alunos deveriam se basear no que estava escrito na folha com as três opções de desenvolvimento de escrita. Não houve uma discussão inicial ou leitura dos temas. O que deveria ser dito dependia da leitura do enunciado e o motivo pelo qual deveriam escrever, em parte, também estava delineado na questão, já que, em cada tema, era solicitado emissão de opinião ou ponto de vista. Outros motivos para escreverem seriam mostrar que sabem como realizar a tarefa e obter nota, já que a avaliação foi dividida entre prova e produção de texto, e essa era a última oportunidade de conseguirem pontos para passar de ano.

Além da leitura pela professora e pela pesquisadora, o enunciado informava a possibilidade de envio do texto para jornais da Grande Vitória, mas não houve comentários dos estudantes quanto a esses outros possíveis leitores. Talvez o fato de estarem acostumados a escrever somente para a professora fez com que não levassem a sério a possibilidade de que o texto poderia ser lido por leitores de jornais de grande circulação no Estado do Espírito Santo. Além disso, esse aspecto não foi enfatizado pela professora nas suas orientações para a elaboração do texto e nem pela pesquisadora. Em relação à forma, o texto deveria ser estruturado em três parágrafos e ter, no máximo, 15 linhas, segundo instruções iniciais da professora.

Assim sendo, vemos que as condições estabelecidas por Geraldi foram atendidas em parte. Só teriam o *que dizer* os alunos que se informaram fora da sala de aula sobre os temas, em jornais, revistas, *internet* ou em conversa com outras pessoas. Além disso, embora os assuntos tenham sido escolhidos com base em conversas e nas entrevistas com os estudantes, não houve uma discussão prévia com todo o grupo para saber se eles realmente teriam interesse em discutir tais assuntos. Os destinatários certos do texto eram a professora e a pesquisadora, já os demais possíveis leitores não foram mencionados ou discutidos, podendo até mesmo ser

considerados irrelevantes no momento da produção. Os alunos tiveram que escolher as suas próprias estratégias para escrever sobre o assunto.

De início, percebemos que as condições para que haja uma argumentação, conforme Charaudeau (2010), também foram parcialmente preenchidas. Havia uma proposta sobre o mundo para provocar um questionamento quanto à sua legitimidade, um primeiro requisito para uma argumentação. Adam (2008) cita Ducrot (1973) para dizer que o objeto de um texto argumentativo é demonstrar ou refutar uma tese, partindo de premissas, sendo a conclusão a tese a ser demonstrada ou a negação da tese dos adversários. No caso do tema 1, a tese era *Tratar da política em programas humorísticos aproxima os jovens do meio político*; no tema 2 consistia em *A implantação das UPPs é um importante elemento para controle do tráfico*; e a tese do tema 3 tratava da afirmação de que *O grande número de votos (mais de 1 milhão) recebidos pelo humorista Tiririca, eleito como deputado federal em 2010, representa algo política do País*, mas o que exatamente isso significa deveria ser explicitado e defendido pelos alunos.

Também são condições necessárias para uma argumentação um sujeito que se engaje a um questionamento e um outro que seja alvo da argumentação. Veremos, nos textos, então, se os alunos se constituíram como indivíduos engajados em desenvolver um raciocínio e estabelecer uma verdade em relação às propostas apresentadas e com qual objetivo (fazer aderir, fazer compreender, etc.). Quanto ao destinatário ou alvo da argumentação, conforme já mencionado, provavelmente somente a professora e a pesquisadora foram levados em consideração. Partiremos do tema 2, que teve o menor número de escolhas, indo do tema 1 ao 3, tendo sido este último o escolhido pela maioria dos estudantes. Também optamos por analisar dessa maneira, porque os temas 1 e 3 estão intimamente ligados na medida em que ambos tratam da relação entre política e humor.

4.3.1 Textos sobre a implantação das UPPs

Charaudeau (2010) nos diz que uma argumentação se destina a um interlocutor que se sabe capaz de refletir e compreender, de raciocinar e é passível de persuasão.

Argumentar, então, faz parte de uma dupla busca pela racionalidade, em direção a um ideal de verdade para explicar o mundo e a um *ideal de persuasão*, compartilhar com o outro as suas propostas e levá-lo a assumi-las também como dele. Os interlocutores certos eram a professora e a pesquisadora. Como se tratava de uma tarefa a ser cumprida e que valia nota, os alunos sabiam que deveriam, no mínimo, convencer a professora, que era quem avaliaria os textos, de que suas ideias estavam bem fundamentadas e que mereciam tirar uma nota boa. Muito mais que persuadir a professora ou a pesquisadora a compartilhar suas visões de mundo, percebemos um interesse maior em conseguir nota ou mostrar que sabiam desenvolver a tarefa.

No caso da produção de um texto argumentativo para cumprir uma tarefa escolar, vemos que os objetivos desse modo de organização textual se perdem. Mesmo assim, seja para obter pontos, seja para mostrar que sabem executar a atividade, os alunos se esforçam e produzem bons textos, como veremos a seguir.

Dos temas propostos, apenas oito alunos escolheram falar sobre as Unidades de Polícia Pacificadoras, conhecidas como UPPs. Eles destacaram que essas unidades reduzem a criminalidade, mas a sua implantação é violenta e causa grande impacto na população no início. Também falaram que a parceria entre polícia e população pode trazer paz e permitir a realização de projetos sociais. O que mais nos chamou a atenção, porém, foram alguns questionamentos acerca da real intenção por trás dessa ocupação de favelas pela polícia pacificadora.

Há algumas semanas estamos sendo bombardeados por notícias eufóricas sobre a pacificação da cidade do Rio de Janeiro. Muitas delas retratam a alegria e a satisfação do povo com a ação da polícia. Trata-se, contudo, de uma atitude precipitada.

As chamadas UPPs (Unidades de Polícia Pacificadoras) não são um elemento eficiente para o controle do tráfico de drogas. Sua ação se restringe, exclusivamente, a ocupar o território dominado por bandidos e expulsá-los de lá.

O que deve ser feito é reforçar a segurança das nossas fronteiras, locais por onde as drogas entram no Brasil. Sem a fiscalização rigorosa, as drogas continuarão a entrar no país, comprometendo a segurança e a saúde públicas (Texto de GM).

No texto de GM, a asserção de partida (A1) consiste em afirmar que é uma atitude precipitada comemorar a pacificação das favelas no Rio de Janeiro. Dá suporte a A1 justificando que as UPPs não são eficientes no combate às drogas e conclui com uma assertiva de chegada (A2), dizendo que é preciso evitar a entrada e a circulação das drogas por meio de fiscalização. Em sua encenação argumentativa, GM tomou uma posição e se engajou em relação a ela, ainda que de forma breve. Já em relação à asserção de passagem, que representa um universo de crença sobre o mundo, GM tenta refutar a tese de que as UPPs são eficientes para o controle do tráfico de drogas, pois afirma que servem apenas para expulsar bandidos de determinado território, ou seja, não são a solução para acabar com o tráfico, que deve ser controlado por meio de fiscalização.

Quanto aos modos de encadeamento da lógica argumentativa, optou por utilizar uma restrição com a palavra *contudo*, uma negação (UPPs *não* são um elemento eficiente...) e, como modo de raciocínio, uma dedução por explicação pragmática em um modo de encadeamento causal, quando diz que as Unidades não são eficientes *porque* só servem para expulsar bandidos. Servir apenas para *deslocar traficantes e se instalarem em seu lugar* são as causas de as UPPs serem ineficientes, segundo GM. Não tivemos acesso à correção da professora, pois o texto foi entregue em uma aula extra, no dia seguinte à produção, quando não pudemos estar em campo.

O aluno EA optou por elogiar a invasão dos policiais ao morro ocupado, mas, utilizando um modo de raciocínio por concessão restritiva, mencionou um lado ruim: o medo da população de que essa ocupação fosse temporária e tivesse como fim maior provar que o Brasil pode sediar jogos em nível mundial (Copa do Mundo e Olimpíadas).

A polícia no Rio de Janeiro, juntou-se à marinha e ao exército com o fim de pacificar e exterminar o tráfico de drogas na Vila Cruzeiro e Complexo do Alemão.

A invasão foi bem-sucedida na Vila Cruzeiro e muitos bandidos e traficantes fugiram da Vila para o Complexo do Alemão, mas a invasão da polícia também atingiu o Complexo, e fez com que muitos marginais se entregassem e fossem presos.

A população, ficou mais alegre, mas também com medo de a ocupação da polícia ser temporária. A pergunta que fica é: as UPPs querem realmente exterminar o tráfico no Rio ou mostrar para o mundo que o Brasil é um país confiável para realizar os eventos esportivos que hão de acontecer (Texto de EA).

EA demonstrou concordar com a tese de que as UPPs são eficientes e se engajou em relação a isso, utilizando, como procedimentos discursivos, a *descrição de um fato* no primeiro parágrafo; a *acumulação* das vantagens (marginais se entregaram, outros foram presos, a população ficou alegre) e um questionamento de provocação (será que eliminar o tráfico era realmente o objetivo da invasão?).

O aluno EM também demonstrou concordar com a tese, afirmando que somente as UPPs podem devolver a tranquilidade às favelas. Como procedimento semântico para persuasão, utilizou argumentos com base no consenso social, dizendo que era preciso *recuperar a liberdade nas favelas*, como se os moradores não pudessem ir e vir naquele local. Temos conhecimento de que, em parte, isso é verdade, mas também sabemos que os moradores se deslocam para trabalhar, se divertir, ir ao médico e realizar outras atividades rotineiras.

No primeiro parágrafo, EM também descreveu um fato, promoveu as articulações lógicas de forma conjuntiva (ideia de adição com *também*) e restritiva (relação de concessão com *mas*), utilizando, como procedimentos de composição, indicadores de tempo (*já há muitos*), marcas que chamam a atenção do leitor (*é necessário*) e uma comparação por dessemelhança, uma vez que, entre os vários modos de se obter de volta a liberdade, a segurança, a tranquilidade e o respeito nas favelas, afirma que só as UPPs serão capazes de realizar tal feito, conforme descrito:

A cidade do Rio de Janeiro tem sido nos últimos dias cenário de invasões policiais nas favelas que mantém um poder paralelo com o governo local é também o comando de tráfico de drogas.

Já há muitos, os homens de bem dessas comunidades esperavam uma ação mais efetiva do governo, a fim de recupera 'a liberdade' nas favelas cariocas. Mas só com a ação da polícia militar e o reforço da marinha não é suficiente, pois para garantir a retomada da liberdade local, é necessário a instalação das UPPs, que tem trazido a segurança e o respeito nos locais já instalados.

Acredita-se que só agindo dessa maneira, com o policiamento ostensivo e diário, será possível o retorno da tranquilidade das favelas (Texto de EM).

Esses textos nos dizem que os alunos realmente se engajaram na defesa de seus pontos de vista e de criação de um ideal de verdade, demonstrando estarem a par do que acontece no mundo e serem capazes de se posicionar. Também utilizaram procedimentos semânticos (fundamentados no *consenso social*) e discursivos (descrição narrativa, acumulação, comparação) para convencer os leitores a tomar

para si o seu ponto de vista. Todavia, pensamos que esse tema poderia ter sido debatido em sala e a possibilidade de leitura por parte de outros sujeitos fora da escola (leitores de jornais) poderia ter sido explorada.

4.3.2 Textos sobre a relação entre humor e política

O tema *Programas de Humor e Política* foi o segundo na preferência dos alunos, muitos dos quais expressaram suas opiniões acerca da proibição de satirizar ou ridicularizar candidatos na época das eleições de 2010 para presidente da República, deputados federais e senadores. Muitos se mostraram a favor dos programas que misturam humor e política, dizendo que atraem os jovens por falarem a mesma língua, além de chamar a atenção para a corrupção, conforme os textos abaixo:

A política no Brasil sempre foi uma forte inspiração para o humor, porém desde 6 de julho desse ano foi decretado uma lei onde os programas de rádio e TV são proibidos de degradar ou ridicularizar qualquer candidato.

Eu penso que tamanha repressão é errado, visto que os jovens estão cada vez menos interessados em política, e acabam votando sem consciência. Um meio muito interessante de despertar essa curiosidade é um programa humorístico, onde a pessoa precisa estar bem informada para entender as trucagens.

Os jovens necessitam de estar bem informados e se a melhor forma é falando a língua deles, então é assim que deveria ser (Texto de JLO).

Alguns programas de tevê, hoje em dia, tratam a política de forma bem humorada. Repórteres se deslocam a Brasília e outras cidades para realizar entrevistas e até mesmo cobrar providências dos políticos. Um desses programas, chamado CQC (custe o que custar), que passa na tevê às segundas-feiras, com reprise aos sábados, é o exemplo mais conhecido.

A idéia de unir humor a política foi simplesmente genial, pois trata-se de um humor inteligente unido a um assunto de interesse geral: a política. Os repórteres quando se encaminham para gravar uma matéria sobre determinado assunto, o estudam antes, para terem argumentos, mas sem abrir a mão de algumas boas piadas e provocações. Por esses e outros motivos podemos nos manter informados e rir ao mesmo tempo (Texto de LR).

Mais do que se posicionarem a favor da articulação entre *humor e política*, alguns se engajaram na tarefa de criticar uma lei que proibia a *ridicularização* de candidatos. JLO, por exemplo, tomou como asserção de partida o fato de que a política sempre inspirou humoristas e como asserção de chegada que isso é fundamental para manter os jovens bem informados, ou seja, defendeu que a referida lei poderia

impedir que os jovens se mantivessem bem informados e interessados no que tange a assuntos da política. Nesse percurso, utilizou, como modos de raciocínio, tanto a explicação pragmática (*visto que*), quando afirma que a repressão é errada porque leva os jovens a votar sem consciência, quanto a dedução por silogismo (*então*), no momento em que afirma que temos que falar a língua dos jovens para mantê-los bem informados. Como procedimento discursivo, menciona as vantagens da utilização de humor para falar de política: faz os jovens se interessarem pela política; desperta a curiosidade do expectador, que busca estar bem informado para entender as brincadeiras; e pressupõe uma linguagem mais adequada ao público jovem.

LR, por sua vez, recorreu a estratégias um pouco diferentes. Iniciou seu texto com parte do que estava escrito no enunciado da questão e utilizou como procedimento discursivo a *definição*, quando mencionou um programa específico (Custe o que Custar-CQC), informando dia e horário em que é veiculado. Em sua asserção de partida, indicou que é genial a ideia de unir *humor inteligente* à política, que é um assunto de interesse geral, demonstrando que se engajou e defendeu a tese, argumentando que os repórteres têm que estudar, se informar para terem *argumentos* de modo a produzir boas matérias e entrevistas, para provocar os participantes e gerar boas piadas. É interessante destacar que a aluna tem consciência de que desenvolver uma boa argumentação é um necessidade em vários momentos da vida e que, para isso, as pessoas precisam estar informadas. Isso se confirma quando conclui numa dedução por silogismo que, unindo humor e política, podemos rir e nos informar ao mesmo tempo.

Somente uma aluna demonstrou uma opinião diversa dos demais, pois afirmou considerar uma falta de respeito com os candidatos o fato de serem constantemente alvo de satirização, o que seria também demonstração de falta de seriedade para encarar a política. Segue o texto completo da aluna TS:

O ato de humorizar a política tem sido praticado há muito tempo. Em jornais, por exemplo, há uma página de tirinhas humorísticas que muitas vezes têm como tema a política. Essas piadinhas, a ironia, as críticas à política aumentam muito em época de eleição, o que não é proibido até um limite, que é muito liberal, por sinal.

Os meios abordados e a forma como esse assunto é abordado, porém, têm provocado um efeito negativo nas atitudes do eleitor. No programa Pânico na TV, por exemplo, três pessoas 'se vestiram' dos três candidatos à presidência

da última eleição: José Serra, Dilma e Marina Silva. Essa caracterização satirizada dos candidatos mostra uma falta de respeito e seriedade com um assunto extremamente importante e que são transmitidos diretamente aos jovens, cuja maioria ainda não atingiu a maturidade política. O efeito disso, na minha opinião, é a formação de eleitores irresponsáveis e ignorantes, futuramente responsáveis pela decadência do nosso país (Texto de TS).

Logo de início, TS utiliza como procedimento discursivo a *definição de um comportamento*, o ato de tratar da política com humor, citando exemplos, como as tirinhas em jornais. Já no fim do primeiro parágrafo, mostra não estar totalmente de acordo com a tese inicial (*tratar da política em programas humorísticos aproxima os jovens do meio político*) ao afirmar que o limite às piadas e atos de ironia na época de eleições é *liberal*, ou seja, não é adequadamente estabelecido. Também utiliza definição na asserção de passagem para qualificar os candidatos que disputaram as eleições presidenciais de 2010 e foram alvo de imitações, atribuindo-lhes nomes. Classifica a atitude de satirizar os candidatos como *falta de respeito e de seriedade*, utilizando, como procedimentos de composição, palavras fortes (*extremamente importante*) que visam a chamar a atenção do leitor. Na asserção de chegada, faz uma *generalização*, deduzindo, por silogismo, que a consequência dessas brincadeiras são jovens eleitores irresponsáveis e ignorantes.

Por meio da leitura desses textos, é possível verificar que as opiniões dos alunos e as estratégias utilizadas na organização da lógica argumentativa são bastante divergentes. Os alunos efetivamente se colocam nos textos, tomam posições e tentam justificá-las, mostrando-se realmente engajados, gerando até mesmo argumentações polêmicas, como a de TS: “O efeito disso, na minha opinião, é a formação de eleitores irresponsáveis e ignorantes, futuramente responsáveis pela decadência do nosso país (TS)”. No entanto, o assunto mais comentado e que gerou manifestações mais veementes foi a eleição do palhaço Tiririca para deputado federal, conforme veremos a seguir.

4.3.3 Texto sobre eleição de humorista para deputado federal

O tema mais escolhido, presente em 16 textos, tem relação com o segundo, porém trata mais especificamente da eleição de um humorista para deputado federal por São Paulo, com a votação mais expressiva do País. O agravante era a possibilidade de o referido candidato ser analfabeto, o que ocasionou bastante discussão nos meios de comunicação e divergência de opiniões.

Entre os alunos, não foi diferente. Muitos expuseram seus pontos de vista de forma intensa/calorosa, uns afirmaram que a eleição de um palhaço para deputado federal representava a indignação de alguns brasileiros, era fruto da descrença do povo e até mesmo um ato de ignorância. Outros disseram que esse fato ocorreu devido à falta de opção de voto, descaso da população e parte de um jogo político para eleger outros candidatos, conforme textos abaixo:

A vitória do candidato 'Tiririca' nas eleições 2010 foi destaque em todo o país. Eleito deputado federal pelo Estado de São Paulo, o humorista causou polêmica por conseguir recorde de votos sem, ao menos, apresentar uma proposta durante sua campanha.

A razão para 'Tiririca' ter conseguido tal feito, muito provavelmente, está em como os brasileiros enxergam a política e todo o sistema eleitoral. Os eleitores, a cada quatro anos, brincam de ser cidadãos, pois eles vão às urnas sem ter interesse e, muito menos, sem dar credibilidade às eleições.

A prova disso é justamente o grande número de votos recebidos pelo atual deputado, que mostra que este descaso com a política não é exclusivo de minorias no nosso país (Texto de LV).

A aluna LV inicia o texto com uma breve descrição narrativa em que conta que a eleição de Tiririca foi destaque em todo o Brasil, procedimento discursivo utilizado por vários outros alunos, como já mencionado, chamando a atenção para o fato de o candidato não ter apresentado sequer uma proposta. Por meio de um modo de raciocínio explicativo, aponta que a razão para a vitória de Tiririca reside na maneira como os brasileiros veem a política: algo que não desperta interesse e ao qual não se pode dar crédito. A asserção de chegada ou conclusão indica que esse comportamento é característico da maioria dos brasileiros, utilizando o grande número de votos do deputado como prova da sua tese (a eleição de Tiririca representa que os brasileiros não se interessam pela política e não dão crédito e às eleições).

O texto de LS, por seu turno, já se inicia com um questionamento sobre os critérios de escolha adotados pelos eleitores brasileiros. Após, utiliza alguns procedimentos discursivos, como a *retomada* do caso específico da eleição de Tiririca, e a *comparação*, mencionando que outras pessoas famosas e que não pertenciam ao meio político, como jogadores de futebol, também foram eleitas. Esses procedimentos visam a persuadir o leitor a compartilhar sua visão de mundo. Por fim, faz uma dedução condicional, na medida em que afirma que se/quando o eleitor for mais consciente da importância de seu voto, talvez existam menos escândalos políticos, conforme o texto abaixo:

A eleição do humorista Tiririca em 2010 levanta uma questão muito importante: qual o critério que os eleitores usam para escolher seu candidato?

O caso do humorista teve mais notoriedade por ele ter obtido mais de um milhão de votos, mas foram eleitos muitas outras pessoas famosas, jogadores de futebol, etc. O povo parece escolher seus candidatos pela fama, não por suas propostas ou pelo seu histórico. Por isso vemos políticos acusados de corrupção sendo eleitos com milhares de votos.

No dia que o eleitor tiver consciência de que seu voto faz diferença e passar a analisar seus candidatos antes de votar, talvez os escândalos políticos aconteçam com menor frequência ou até mesmo deixem de acontecer (LS).

Em sua asserção de partida, RF afirmou que a eleição de Tiririca, a quem atribui uma *honestidade brutal*, representou uma forma de protestar contra um governo corrupto. Utilizou a restrição (*porém, apesar de*) como modo preferencial de encadeamento, e a descrição narrativa (relatou o slogan utilizado na campanha) como procedimento discursivo para tentar fazer com que o leitor concorde com seus argumentos. Em sua asserção de chegada, entretanto, apesar de classificar votar em Tiririca como *um ato de ignorância*, mostrou-se mais esperançoso em relação à eleição do humorista, dizendo que torce para que ele cumpra o seu papel de deputado federal, já que foi eleito de forma honesta, como vemos abaixo:

Nas eleições de 2010, o candidato Francisco Everardo Oliveira Silva, popularmente conhecido como palhaço Tirica, foi eleito como deputado federal com pouco mais de 1,3 milhão de votos.

Como o slogan 'Vote Tiririca. Pior que tá não fica', Tiririca adquiriu uma legião de admiradores que viram na honestidade brutal do candidato, uma forma de protestar contra um governo corrupto. Porém, muitas pessoas se esquecem que estamos escolhendo alguém para nos representar no poder. O que era uma forma de protestar, tornou-se um ato de ignorância, já que obviamente, Tiririca não possuía conhecimento e comprometimento suficiente para obter tal cargo.

Francisco foi eleito de forma honesta e limpa, apesar de não ser o candidato dos sonhos. Agora nos resta acreditar e torcer para que ele possa fazer o melhor (Texto de RF).

Vemos que, embora os temas não tenham sido discutidos em sala, os alunos conseguiram se colocar em seus textos, expressando suas opiniões de forma clara em grande parte das produções. A professora nos informou que esse era apenas o início do trabalho com um tipo de textos que classificou como dissertações e, como não havia tempo hábil para trabalhar esse tipo com profundidade, estava apenas preparando o terreno para o professor do próximo ano.

Como afirmamos mais acima, já pelas condições de produção, percebemos que as premissas para que haja uma argumentação, conforme Charaudeau (2010), foram atendidas em parte. Havia uma proposta sobre o mundo para provocar um questionamento quanto à sua legitimidade e sujeitos engajados a um questionamento. Porém, quanto a um outro alvo da argumentação, vemos que, em alguns textos, não houve um ideal de persuasão explícito.

Vale ressaltar que argumentar, segundo Charaudeau (2010), faz parte de uma dupla busca pela racionalidade, em direção a um ideal de verdade para explicar o mundo, que depende da experiência individual e social dos indivíduos e das representações socioculturais compartilhadas por eles, ou seja, do olhar de um outro; bem como de um *ideal de persuasão*, o qual consistiria em compartilhar com o outro as suas propostas e conseguir levá-lo a assumi-las também como dele.

Para criar certos efeitos de persuasão, Charaudeau (2010) assinala que podemos usar procedimentos semânticos e discursivos. Os primeiros dizem respeito a argumentos fundamentados no *consenso social* e se referem aos domínios e valores da verdade, do estético, do ético, do pragmático, bem como ao domínio do hedônico. Já os procedimentos discursivos consistem em dispor de certas categorias de língua ou procedimentos de outros modos de organização do discurso para produzir certos efeitos de persuasão, como a definição, a comparação, a descrição narrativa, a citação, a acumulação e o questionamento.

Verificamos que os alunos até buscaram um ideal de verdade, tentando provar, com seus argumentos, que suas opiniões não são isoladas, fazem parte de um co(n)texto maior, são veiculadas em programas de TV, jornais e são compartilhadas por outras pessoas. Porém, em relação aos procedimentos semânticos e discursivos, visando a um ideal de persuasão, constatamos que houve pouco uso desses recursos, uma vez que se encontram nos textos apenas alguns elementos isolados que indicam a intenção de convencer, de atrair o outro para compartilhar seu ponto de vista e fazê-lo tomar como seu. Percebemos mais tentativas de se colocarem, defenderem suas opiniões para talvez, no fim, convencer a professora (destinatária certa) de que mereciam uma boa nota e não precisariam reescrever.

Logo, o trabalho com um modo de organização argumentativo merece um aprofundamento acerca de seus possíveis objetivos (persuadir, manipular, seduzir, etc.), da organização de sua lógica, dos seus componentes, assim como de seus destinatários, dos procedimentos composicionais, semânticos e discursivos.

4.4 CARTA AO DIRETOR-GERAL

Nos tópicos acima, vimos que a professora trabalhava a produção de texto privilegiando os modos de organização discursiva. Acreditamos que esse fato se deve às finalidades do ensino técnico e às práticas realizadas no curso, durante o qual os alunos têm aulas de laboratório e realizam visitas técnicas, tendo que apresentar relatórios, narrando os eventos e descrevendo as atividades executadas. A presença constante em provas de vestibular, Enem e concursos públicos também era um motivo apontado pela professora para trabalhar com os modos de organização, especialmente o argumentativo, que era chamado por ela de dissertação.

A situação que será analisada a seguir se diferencia em vários aspectos das que foram analisadas até o momento, primeiramente porque o texto seria endereçado ao diretor-geral da instituição, o que fugia do padrão de ter a professora como única

destinatária. Os motivos seriam fornecer a visão dos alunos sobre os pontos fortes e fracos da instituição, seus anseios e sugestões de melhoria. Além disso, tratou-se de uma proposta que não foi desenvolvida a partir de modos de organização, pois o enunciado dava aos estudantes a liberdade de escolha do gênero discursivo que julgavam mais adequado à situação.

Os gêneros discursivos são de uma riqueza e variedade infinitas, segundo Bakhtin (2003). Para esse autor, as possibilidades do surgimento de novos campos da comunicação são inesgotáveis e, conseqüentemente, são também inexauríveis as possibilidades de aparecimento de novos gêneros. Além disso, o repertório de gêneros aumenta à medida que determinado campo cresce e complexifica. Esse autor nos chama a atenção para essa grande diversidade quando nos diz:

Cabe salientar em especial a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), nos quais devemos incluir as breves réplicas do diálogo do cotidiano (saliente-se que a diversidade das modalidades de diálogo cotidiano é extraordinariamente grande em função do seu tema, da situação e da composição dos participantes), o relato do dia-a-dia, a carta (em todas as suas diversas formas), o comando militar lacônico padronizado, [...]; mas aí também devemos incluir as variadas formas de manifestações científicas e todos os gêneros literários (do provérbio ao romance de muitos volumes) (BAKHTIN, 2003, p. 262, grifo nosso).

Bakhtin (2003) defende que a heterogeneidade dos gêneros do discurso não pode ser minimizada, mas que é relevante atentarmos para a diferença entre os gêneros discursivos primários (simples), que são aqueles que se formam em situações de comunicação imediata, e secundários (mais complexos), que surgem em condições culturais mais desenvolvidas e elaboradas, como romances, dramas e pesquisas científicas. Ele afirma ainda que os gêneros mais simples se integram aos complexos, ganhando nova forma e perdendo o contato imediato com a realidade concreta. Para ele, o estudo da natureza dos enunciados concretos, que é complexa e profunda, deve levar em conta essas grandes e essenciais diferenças entre os gêneros primários e secundários.

Antes, porém, acreditamos ser necessário relatar as condições de surgimento da proposta e da escolha do gênero pelos alunos. A escrita da carta começou a se delinear no dia 4-10-2010, quando houve discussão em sala a respeito de uma

proposta apresentada pela professora, indagando se eles gostariam de fazer uma prova ou uma produção de texto para fechamento da nota do terceiro bimestre. A maior parte dos alunos, no entanto, sugeriu que a nota fosse dividida e que ambos (prova e texto) fossem aplicados. Houve também uma segunda votação a respeito do valor da nota da prova, que ficou acordado em seis pontos, cinco pontos foram destinados ao texto.⁵

Durante a discussão, um dos alunos disse ter dificuldade em fazer um texto em menos de 50 minutos. Outro pediu que o tema fosse livre. Uns argumentaram a favor da produção de texto, mas fizeram bastantes perguntas sobre como seria, qual tema seria dado e o tipo textual. Uma aluna indagou se, na próxima aula, seria prova ou produção de texto. A professora disse que não tinha decidido ainda. Lamentou o curto tempo da aula e o fato de não ter duas aulas seguidas com a turma. Ao final da aula, pediu à pesquisadora que desenvolvesse uma proposta de produção de texto.

Como semanas antes houve comemoração dos 101 anos da instituição, sendo ressaltada pelo reitor e pelo diretor-geral a importância da participação dos alunos no segundo centenário, que acabava de se iniciar, pensamos que esse tema pudesse levar os alunos a ter o que dizer (elogiar, reclamar, tecer considerações, demonstrar se está satisfeito ou insatisfeito com a instituição) e a ter um motivo (informar alguém, incitar discussões, provocar mudanças) para isso. Além disso, também buscamos pensar em destinatários que concordassem em ler os textos dos alunos e responder, para que pudessem tomar providências quanto aos possíveis questionamentos e pedidos de mudanças no curso e no *campus*. Por esses e outros motivos, indicamos que o texto deveria ser endereçado ao diretor-geral, mas que, anteriormente, passaria pelo crivo da professora e da pesquisadora, a fim de garantir que estaria adequado às circunstâncias e ao destinatário.

Previamente à nossa entrada em sala na aula seguinte (13-10-2010), conversamos com o diretor-geral do *campus*, que concordou em ler os textos dos alunos da turma pesquisada, de acordo com a produção que seria proposta pela pesquisadora na quarta-feira da semana seguinte. Ao chegar à sala, entretanto, a professora disse

⁵ O valor total da nota da prova e do texto era onze.

que, na aula anterior, quando a pesquisadora não estava presente, ela e os alunos decidiram que a prova aconteceria na segunda (19-10-2010) e que a produção de texto começaria na aula daquele dia (13-10-2010). Ficamos surpresa, mas, apesar de a proposta ainda não estar finalizada, apresentamos à professora, que concordou em realizá-la como estava. Ela disse aos alunos que não seria um texto apenas narrativo nem descritivo, mas que teria traços dissertativos e que eles iriam falar um pouco deles mesmos. Disse que poderiam pesquisar em livros na biblioteca para ter ideia de como escrever.

Antes de apresentar a proposta a eles e após as explicações iniciais da professora, fomos à frente de sala e falamos que pensamos em um tema que tem relação com o aniversário da instituição, quando o reitor frisou que os alunos não estavam tendo consciência do quão importante eles eram para a escola. Enfatizou que eles estavam ajudando a construir a história. Sugerimos que passassem a pensar na visão atual da escola, o que havia de bom e de potencialidade, os problemas presentes, o que poderia melhorar e o que gostariam de sugerir para que se desenvolvesse e crescesse, não necessariamente em quantidade, mas em qualidade também. O texto seria endereçado ao diretor-geral, ex-aluno e professor da coordenação do curso dos alunos, que se comprometeu a ler e responder aos textos. Dissemos que a escolha do gênero ou do tipo de texto ficaria a critério deles individualmente. Após essas orientações, escrevemos no quadro o seguinte:

No ano de 2009 o [...] completou 100 anos. Você, aluno, está ajudando a construir a história do segundo centenário desta instituição. Diante da importância do [...] nos cenários capixaba e nacional, bem como do seu papel de aluno, produza um texto para o diretor-geral mencionando quem você é (curso, turma), sua visão atual da instituição e suas expectativas e sugestões para o seu desenvolvimento.

Enquanto a pesquisadora escrevia, os alunos começaram a discutir como iriam escrever e qual seria o tipo de texto (narrativo, descritivo, dissertativo ou uma mistura desses).

Pesquisadora:

– eu vou escrever a proposta direitinho no quadro... aí vocês vão anotando e vão pensando COMO vocês vão... escrever isso para o diretor... eu falei com A... eu acho que a escolha do gênero ou do tipo de texto pode ficar a critério de vocês... se vai ser descritivo... narrativo... dissertativo... carta...

JLL:

– mas pode misturar?

Professora:

– pode...

((pesquisadora sai para buscar giz))

Professora:

– olha só... se vocês quiserem usar pronome de tratamento para começar o TEXto... eu PERgu::nto... qual é o pronome de tratamento adequado... PARA o diretor-geral?

Alunos:

– Senhora, Vossa Senhoria.

Professora:

– vossa senhoria... muito bem... SABem faze::r a abreviatura?

Alunos:

- v-s-a...

Aluno VR:

– faz aí professora...

Professora:

– que VSA... V maiúsculo... POnTo... S maiúsculo... e o ‘azinho’ suspenso com ponto embaixo... PONto não é traço não... heim... por favor...

JLL:

– professora... só bota Vossa Senhoria ou tem que botar alguma coisa?

Professora:

– você não precisa nem cita:::r o nome da pessoa porque ele ocupa cargo Público... as pessoas que ocupam cargo PÚBLico você se refere ao CARgo...

Outro aluno:

– vossa senhoria diretor-geral... pode?

((professora balança a cabeça afirmativamente para o aluno que fez a pergunta e se dirige a JLL novamente))

JLL:

– tem que colocar tipo assim... estimada vossa senhoria diretor-geral...

Professora:

– A:::o diretor-geral... Estimada? Como é que É? estimada vossa senhoria é ótimo... filho... não é carta de amor não...

((alunos riem))

JLL:

– sei lá... tem que respeitar o cara professora...

Professora:

- e aí... nesse caso... senhor diretor...SENHO::R... a abreviatura de senhor... como é:::?

Alunos:

– s-r ponto...

Professora:

– s maiúsculo... r minúsculo... ponto... não tem aquele ‘ozinho’ não heim...

...

Fizeram ainda várias perguntas sobre o gênero carta, como era o cabeçalho em uma carta e se poderiam escolher ser um outro tipo de gênero. A professora pediu que eles caprichassem, porque quem estava apresentando a proposta iria corrigir. Dessa forma, respondemos:

Pesquisadora:

– na verdade são vários destinatários... além de A... eu e o diretor-geral... provavelmente outras pessoas lá do gabinete vão ler também...

JLL:

– mas na hora de fazer o cabeçalho... bota só AO diretor-geral?

Pesquisadora:

– a carta é endereçada ao diretor-gera::!... mas nada impede que ele vai mostrar... a carta não... o texto.... nada impede que ele vai mostrar ao coordenador...

Um aluno disse que duvidava que o diretor iria ler, mas a professora afirmou que, se fosse ele, não contaria com isso, ou seja, que o aluno deveria escrever seu texto considerando que realmente seria lido pelo destinatário indicado, o diretor. MA nos questionou como iria fazer a proposta:

MA:

– professora... deixa eu te perguntar... como vou fazer isso?

((alunos riem))

Outro aluno:

– chora não M...

((a professora aponta para a pesquisadora))

Professora:

– professora C...

MA:

– eu tenho que... tipo... fazer uma carta?

Pesquisadora:

– não necessariamente uma CARta... você tem que pensar qual é o mais adequado...

Alguns vinham até à nossa mesa perguntar se estavam fazendo correto, se deveriam assinar, se poderiam utilizar expressões, como *venho por meio desta*, onde colocavam a data e se havia limite de linhas, o que não foi estabelecido. Outros brincaram dizendo que iriam tratá-lo como *meu brother*, *amigo graxeiro*, etc. Também conversavam entre si sobre o que diriam após se apresentarem, se falaria primeiro as coisas boas da instituição ou as ruins. Alguns já se arriscavam a utilizar outros modos de concordância, como por silepse (*os alunos somos*). Também questionaram se o diretor iria entender ou pensar que era um erro. Além disso, liam algumas partes que já tinham escrito, como *celeiro imenso de almas febris*, *um expoente na educação*.

Como muitos estavam rindo e conversando, a professora pediu que levassem a sério e alertou que só teriam aquela e a próxima aula para terminar, não haveria tempo adicional. No fim da aula, a professora falou à pesquisadora dos itens de concordância verbal, nominal e por silepse que gostaria que estivessem presentes no texto, os quais serão analisados mais adiante.

Na aula do dia 20-10-2010, uma semana após, começaram o texto para o diretor-geral. Os estudantes deveriam finalizar a carta em folha própria a ser entregue pela professora, que inseriu pontos de concordância que desejava que estivessem presentes no texto, resultando como proposta final a seguinte:

Proposta de produção de texto

- ❖ No ano de 2009, o [...] completou 100 anos. Você, aluno, está ajudando a construir a história do segundo centenário desta instituição. Diante da importância do [...] nos cenários capixaba e nacional, bem como do seu papel de aluno, produza um texto para o diretor-geral do *campus* mencionando quem você é (curso, turma), sua visão atual da instituição (problemas e/ou potencialidades) e suas expectativas e sugestões para o seu desenvolvimento.
- ❖ Escolha o gênero textual mais adequado ao destinatário, tema e conteúdo;
- ❖ Além de estar adequado ao gênero escolhido, o texto deverá conter:
 - *Concordância verbal* utilizando o verbo haver, voz passiva, substantivo coletivo representando o sujeito com o verbo no singular e verbo antecedendo sujeito composto;
 - *Concordância nominal* com uma das expressões: 'é preciso', 'é necessário', 'é proibido', 'é bom'; e com, pelo menos, duas das expressões: 'anexo', 'obrigado', 'incluso' ou 'quite';
 - *Concordância por silepse*.

Essas formas de concordância solicitadas na carta haviam sido tratadas em um trabalho desenvolvido no período de 2-8-2010 a 1-9-2010, que ocupou seis aulas. Iremos relatar como esse trabalho se desenvolveu e quais eram os objetivos da professora, pois achamos importante compreender como influenciou a escrita da carta ao diretor.

O trabalho sobre regras de concordância começou no dia 4-8-2010. A professora iniciou a aula perguntando se os alunos sabiam o que era concordância. Como houve silêncio, ela disse que eles poderiam não saber exatamente o que era, porém eram capazes de identificar quando há erros de concordância, pois achavam graça quando ouviam algum colega ou um desconhecido cometendo esses erros. Um aluno começou a falar que concordância era quando o verbo concordava em gênero e número e ela continuou explicando alguns aspectos da concordância:

Professora:

– ISSO... é a palavra concordar em gênero e NÚmero:: ... e aí normalmente com um adjetivo... se for SUBStantivo... GÊnero... masculino e feminino... número... singular e plural... mas também o VERbo... o verbo também faz a concordância com o substantivo... o sujeito no caso... né? em GÊnero... não é? o verbo não concorda em gênero? masculino e feminino? NÃ:::O... para verbo não

existe masculino e feminino... não é? mas... em NÚmero... singular e plural e PEessoa... primeira pessoa... segunda pessoa... terceira pessoa... em alguns textos ... tem sido assim... coMUM ... encontrar as pessoas escreVENdo e ORA escreve um texto em segunda pessoa... ORA em terceira pessoa... a isso nós chamamos de mudança da pessoa do discurso...

Achamos bastante interessantes as colocações da professora, pois problemas de concordância eram muito comuns nas produções dos alunos, assim como a confusão na utilização de pronomes pessoais, em textos escolares, jornalísticos, acadêmicos e das mais diversas áreas. Pensamos ser importante conscientizar os alunos de que a presença desses problemas na concordância com verbos e nomes pode comprometer a inteligibilidade de um texto ou partes dele, ou seja, que a dimensão linguística não está separada da discursiva.

Após, pediu que abrissem os cadernos para anotar: Concordância nominal, Concordância verbal e Concordância ideológica ou por silepse (escreveu essa palavra no quadro). Perguntou aonde deveriam buscar informações sobre concordância e um aluno respondeu que era na gramática. Após, solicitou que pegassem caneta e caderno e se encaminhassem à biblioteca, onde pediu que fizessem o trabalho individualmente. Os alunos logo foram às estantes e pegaram várias gramáticas. Formaram grupos espontaneamente. Alguns discutiam o que estavam lendo, outros apenas copiavam. A professora os orientou a procurar exemplos de cada tipo de concordância e anotar nos cadernos.

Somente na aula seguinte falou sobre o que queria mais especificamente do trabalho sobre concordância. Pediu que formassem grupos de, no máximo, três pessoas, fizessem uma seleção das regras de concordância já anotadas no caderno para, na outra aula, trazer material (jornais, revistas, tesoura redonda) para recortar os exemplos que as confirmassem. O trabalho iria valer, pelo menos, a metade da pontuação do bimestre. Solicitou trabalho completo, com todas as regras possíveis. Quem não conseguisse achar os exemplos em sala deveria procurar no fim de semana ou em outro horário.

No dia 11-8-2010 os alunos levaram jornais, como *A Tribuna*, *A Gazeta* e *Notícia Agora*, e revistas, como *Nova Escola*, *Galileu*, *Terra*, *Gloss*. Um aluno estava com

uma gramática, que disse ter sido comprada pela mãe. Alguns tiraram dúvidas com a professora e comigo. Houve dúvidas, entre os alunos, se buscavam encontrar os exemplos corretos ou errados de concordância, mas a professora esclareceu que deveriam buscar exemplos corretos de concordâncias. Os grupos também tiravam dúvidas entre si e a maioria fazia o trabalho com interesse. Os alunos procuravam achar exemplos diferentes, pois disseram que a concordância verbal era muito simples e fácil de encontrar. Eles também aproveitavam para ler as notícias e discutir os fatos sobre temas variados, como dengue (Foto 8), futebol (Foto 9) e crimes. Ao comentarmos isso com a professora, ela disse que esse era um dos objetivos secundários a serem atingidos.

Foto 8 – Aluna procurando exemplos de concordância em jornal e lendo notícia sobre a dengue



Foto 9 – Aluno lendo notícias sobre futebol enquanto buscava exemplos de concordância em jornal



A aula foi bastante divertida, e os alunos estavam bem motivados. Pensamos que o modo diferenciado como a professora trabalhou os variados tipos de concordância contribuiu para essa motivação, além de estimular o uso da biblioteca e desenvolver a autonomia dos estudantes, que deveriam pesquisar para se informar sobre os tipos de concordância. Percebemos que eles se sentiram desafiados a encontrar os exemplos certos e, para isso, deveriam entender as regras. Também acharam exemplos errados e buscaram corrigir. Fugindo de uma aula expositiva tradicional, a professora inovou e conseguiu atrair a atenção dos alunos para a importância do assunto tratado.

Entretanto, é importante refletirmos: o que é certo e errado? No material pesquisado (revistas, jornais, etc.), acreditamos que as concordâncias deveriam ser feitas apropriadamente. Entretanto, em outras ocasiões, como em diálogos informais do dia a dia, outras formas são utilizadas, mas será que são aceitas? Sabemos que há polêmica em torno da variação linguística, ou seja, do que é correto e do que é errado no uso da língua.

Recentemente, foi noticiado, em vários meios de comunicação, que o MEC havia adotado um livro que ensinava a falar *errado*. Uma reportagem veiculada no dia 14 de maio de 2011⁶ em um dos jornais mais vistos da maior emissora de TV do Brasil, informava que um livro de Português, distribuído pelo MEC a quase meio milhão de alunos, defendia que a maneira como as pessoas usam a língua deixe de ser considerada como *certa* ou *errada*, mas sim adequada ou inadequada, de acordo com a situação. Naquela semana, estavam sendo exibidas, naquele telejornal, reportagens sobre problemas na educação, ou seja, o fato de o livro abordar a variação linguística em termos que respeitem a história de vida, a subjetividade dos indivíduos, era considerado um *problema*. O referido livro estava sendo usado na educação de jovens e adultos e continha a informação de que a Língua Portuguesa admitia a seguinte construção: *Os livro ilustrado mais interessante estava emprestado*. A justificativa era que, na variedade popular, somente o artigo *os* seria suficiente para que o interlocutor entendesse que a frase estava no plural. Os autores do livro ressaltaram, entretanto que, dependendo da situação, poderiam sofrer preconceito linguístico.

O narrador da reportagem ainda afirmou que uma das autoras se defendeu dizendo que não se aprende português culto decorando regras ou procurando significado de palavras em um dicionário. Essa própria autora se posicionou dizendo que quer um ensino plural, com diferentes gêneros textuais, diferentes práticas, diferentes situações de comunicação. O MEC teria se pronunciado favorável ao livro, segundo o repórter, justificando que ele proporcionava o uso flexível da língua pelos cidadãos, que era preciso acabar com o mito de que só existe uma forma correta de se falar e que a escola deve propiciar um ambiente no qual as variedades linguísticas sejam valorizadas e respeitadas.

Por fim, apresentaram a opinião de uma doutora em Sociolinguística que, apesar de concordar que as variedades devem ser respeitadas, enfatizou que a escola tem um objetivo prioritário: ensinar os usos de uma norma mais culta. E isso não deveria ser negligenciado ao aluno. A apresentadora do telejornal encerrou a matéria dizendo

⁶ (Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=pgPuLy7qMuQ>>. Acesso em: 15 abr. 2011) Reportagem do Jornal Nacional sobre livro do MEC que privilegia a linguagem dita 'popular' em que não há a preocupação com concordâncias.

que o MEC afirmou que sempre exigirá a norma culta nas provas e avaliações. A partir dessas considerações, lançamos alguns questionamentos: por que não rompemos essa barreira do *certo* e *errado* na Língua Portuguesa? O preconceito linguístico poderia ser considerado apenas linguístico? Quem são as pessoas que falam *errado*? Por que falam dessa forma?

Essas são questões polêmicas que nos fazem pensar no tratamento que nós, professores e profissionais da educação, damos ao uso da língua em sala de aula. Se priorizamos a todo momento a norma culta, solicitando ajustes em todas as situações orais e escritas, propomos exercícios gramaticais e não discutimos a variedade linguística, os alunos entenderão que somente a norma culta tem valor na escola e fora da escola, logo, é essa forma de falar e escrever que devem buscar. Não defendemos que a língua considerada padrão não seja trabalhada, mas que isso seja feito de modo concomitante com o estudo das diferentes variações e a elas seja dado igual valor.

Travaglia (1995) nos diz que é preciso abrir a escola à pluralidade dos discursos e que uma dimensão dessa pluralidade perpassa as variações linguísticas. Segundo esse autor:

Todos sabem que existe um grande número de variedades lingüísticas, mas, ao mesmo tempo que se reconhece a variação lingüística como um fato, observa-se que a nossa sociedade tem longa tradição em considerar a variação numa escala valorativa, às vezes até moral, que leva a tachar os usos característicos de cada variedade como certos ou errados, aceitáveis ou inaceitáveis, pitorescos, cômicos, etc. Todavia, se se acredita que em diferentes tipos de situação tem-se ou deve-se usar a língua de modos variados, não há porque, ao realizar atividades de ensino/aprendizagem da língua materna, insistir no trabalho apenas com uma das variedades, a norma culta [...]. Não cabe o argumento de trabalhar apenas com a norma culta porque o aluno já domina as demais: isso não é verdade, uma vez que o aluno, quando chega à escola, pode dominar bem uma ou duas variedades e alguns elementos de várias, mas sempre tem muito que aprender de diversas variedades, inclusive das que domina (TRAVAGLIA, 1995, p. 41).

Assim sendo, a escola não pode ocultar essas variações e deixar de mencionar que elas não tornam menores as pessoas que as utilizam. Ninguém deve ser julgado inferior ou assim se sentir por utilizar determinada variedade e não a norma padrão.

Desrespeitar a variedade da língua é desrespeitar os sujeitos. Ademais, é papel da escola, além de ensinar a norma culta, destacar a importância de se aprender diversos dialetos e combater qualquer forma de discriminação. Trabalhar as diferentes possibilidades do uso da língua é trabalhar também a tolerância e o respeito.

Retomando o trabalho sobre concordância, somente no dia 16-8-2010, a professora ditou o enunciado do trabalho, que ficou da seguinte forma:

Recortar de jornais e ou de revistas, pelo menos, uma frase que exemplifique cada regra de concordância abaixo e colá-la após a respectiva regra. Indicar fonte de onde foi extraída cada frase recortada e colada.

Concordância verbal:

- 1- o verbo deve concordar em número e pessoa com o seu sujeito;
- 2- antecedendo ou não o sujeito simples, o verbo concorda com ele em número e pessoa;
- 3- o verbo vai para o plural quando o sujeito composto é anteposto ao verbo;
- 4- com o sujeito composto posposto ao verbo, o verbo irá para o plural;
- 5- com o sujeito composto posposto ao verbo, é admissível também a concordância com o núcleo mais próximo;
- 6 – com o sujeito composto de pessoas diferentes, o verbo vai para o plural da pessoa que prevalecer;
- 7- com o sujeito representado por um coletivo, o verbo concorda com o coletivo;
- 8- com o sujeito constituído de pronome de tratamento, o verbo não concorda com a segunda pessoa, passa para a terceira pessoa;
- 9- quando o sujeito é formado de um nome próprio plural, podem ocorrer as seguintes construções:
 - se o nome tiver precedido de artigo, o verbo vai para o plural
 - se o nome não for precedido de artigo o verbo fica no singular
- 10- se o sujeito for constituído pelo pronome relativo *que*, o verbo concordará em número e pessoa com o antecedente desse pronome;
- 11- se o sujeito for constituído pelo pronome relativo *quem*, o verbo irá para a terceira pessoa do singular;
- 12- quando o verbo transitivo direto ou transitivo direto e indireto aparece apassivado pelo pronome *se*, concorda com o seu sujeito (concordância com a voz passiva);
- 13- o verbo fica na terceira pessoa do singular quando a indeterminação do sujeito é marcada pelo pronome *se* com verbo transitivo indireto e verbo intransitivo;
- 14- por não possuírem sujeito, os verbos *haver* e *fazer* usados impessoalmente ficam na terceira pessoa do singular;
- 15- se o sujeito ou predicativo estiver se referindo a uma pessoa, o verbo *ser* concordará com a pessoa;
- 16- na indicação de horas, dias e distância, o verbo *ser* deve concordar com o numeral.

Concordância nominal

- 1- o nome impõe seu gênero e número aos seus determinantes;
- 2- o predicativo deve concordar em gênero e número com o sujeito simples;
- 3- os numerais cardinais devem concordar com o substantivo a que se referem;
- 4- os pronomes de tratamento devem concordar sempre em terceira pessoa;
- 5- duas construções são possíveis com as expressões *é proibido*, *é necessário*, *é preciso*, *é bom*:
 - ficam invariáveis quando usadas com sujeito sem determinante;

- concordam com o sujeito em gênero e número quando este vier com determinante.

6- *anexo, próprio, quite, mesmo, incluso, obrigado*: essas palavras devem concordar com o nome a que se relacionam;

7- *meio* e *bastante* permanecem invariáveis quando usados como advérbio

8- *meio* e *bastante* se flexionam se tiverem valor de adjetivo ou numeral fracionário;

9- A olhos vistos [a câmera parou de gravar nesse momento]

Questionamos a professora sobre o motivo de ela ter escolhido dar esse tipo de trabalho. Ela disse que fazia parte do conteúdo, era matéria do período, definida em reunião específica para a elaboração da grade curricular do curso. A pedagoga era quem fazia o acompanhamento. A. disse que a professora do ano passado não havia conseguido trabalhar todo o conteúdo, então inseriu no que faltava a produção de texto, que estava em atraso. Mas esclareceu que a forma de abordar a concordância foi escolhida por ela, por ser mais simples, *entre aspas*, disse.

A. afirmou ainda que estava aproveitando para relembrar outros conteúdos, como a voz passiva e o uso da partícula apassivadora *se*. Dessa forma, podemos inferir que as regras solicitadas na elaboração da carta tinham o objetivo de dar continuidade a um trabalho com a concordância, cujas falhas eram observadas frequentemente nas produções dos alunos e em vários meios de comunicação, como os próprios alunos constataram nos jornais e revistas vistos por eles.

Por um lado, o fato de a professora solicitar que os alunos *encaixassem* as regras na carta poderia prejudicar a escrita da correspondência, pois, nessa tentativa, muitos poderiam inserir elementos indesejados somente para cumprir a tarefa. Sabemos que, quando uma proposta já vem pronta, com elementos a serem inseridos, estes limitam o dizer dos alunos tanto em termos de conteúdo do texto quanto gramaticais, uma vez que, ao **ter** que usar determinadas regras e palavras, deixa de utilizar outras que poderiam ser mais adequadas ao seu *querer dizer*.

Todavia, vemos que as solicitações da professora não fugiam da temática proposta. Por exemplo, em relação aos itens da concordância verbal, podemos verificar que o verbo *haver* poderia ser facilmente utilizado para falar da atual situação da

instituição, por exemplo: *há vários problemas, há ratos*, etc. A voz passiva também seria perfeitamente possível como: *os alunos são bem tratados, as aulas são dadas por bons professores*; da mesma forma o uso de *substantivos coletivos*, como *turma, docentes e discentes*. O outro item, *verbo antecedendo sujeito composto*, como: *somos, alunos e professores, gratos por*; ou *esperamos, equipe docente e discente, que sejam feitas reformas*, também não era uma construção difícil de ser elaborada tanto para falar da visão da instituição como das expectativas para seu desenvolvimento.

No que tange aos itens da concordância nominal, pensamos da mesma maneira em relação a quase todos os elementos pedidos. As expressões *é preciso, é necessário, é proibido* e *é bom* poderiam ser utilizadas no momento das sugestões para o desenvolvimento. Na hora de dar sua visão da escola (potencialidades e problemas) tinham como opção as palavras *anexo* ou *incluso* e suas variações, seja para citar as estruturas anexas às salas e outros locais da escola, seja para falar dos itens inclusos ao currículo, por exemplo. *Obrigado(a)* caberia tanto no corpo quanto no final da carta. Já a concordância ideológica ou por silepse, quando o verbo concorda com o que está implícito ou oculto, poderia ser usada como na construção *a turma esperamos providências quanto à estrutura das salas*, cujo verbo concorda com a ideia de que *turma* é composta de *alunos* e estes *esperam* que algo aconteça ou seja feito.

Mas sabemos que a tarefa não era tão simples quanto parecia. Dessa forma, vamos analisar se e de que forma os alunos conseguiram expressar suas ideias, emitir suas opiniões e inserir os itens de concordância verbal, nominal e por silepse em seus textos.

Após as explicações da aula anterior e da entrega da folha com as regras de elaboração do texto, sob muitas reclamações, os alunos iniciaram a primeira versão. Como tinham começado previamente, alguns já haviam finalizado seu trabalho em casa, mas tiveram que adaptá-lo às novas exigências. Dessa forma, surgiram muitas dúvidas e vários se confundiram no momento de inserir os exemplos de concordância, conforme veremos a seguir.

Pudemos verificar que os alunos tinham muito o que dizer e que os temas foram bem variados, desde elementos relacionados com a infraestrutura da escola, os profissionais que nela atuam e até as peculiaridades do curso. Muitas vezes falta iniciativa desses alunos em reclamar melhores condições, porque sabem que não serão ouvidos; e também da própria escola em promover momentos de debate sobre os problemas dos espaços escolares e as sugestões que esses estudantes têm a propor. Vejamos os exemplos a seguir:

[...], ES, 20 de outubro de 2010.

VS^a, Meu nome é EA e sou do curso técnico de [...] integrado ao Ensino Médio e estudo no [...] há 2 anos e após o aniversário de 101 anos que foi completado pela Instituição, eu percebo que o ensino do [...] está caindo muito e eu acho que a causa disso é o ensino médio incluso a um curso técnico, pois assim é dado mais valor ao curso técnico do que ao ensino médio. Mas além desse grande problema acho que trabalham no [...] uma grande equipe de professores e pedagogos e a escola tem uma ótima estrutura. Apesar de eu achar que é preciso separar o curso técnico do ensino médio, o curso não é mal dado, mas, acontece que muitos alunos não levam o curso muito à sério, pois vários deles ao acabar o ensino médio integrado vão para a faculdade e lá, fazer um curso que distoa-se completamente com o curso que fizeram integradamente ao ensino médio.

Eu acho que V. S^a Diretor Geral está fazendo um bom trabalho e por isso o corpo discente agradece a V. S^a pelas quadras inauguradas ano passado, pelo intenso trabalho de preservação da Instituição, entre outros. Por essas coisas feitas agradecemos com um muito obrigado (Texto de EA).

A professora havia solicitado que os alunos grifassem nos textos os itens pedidos na proposta, o que foi atendido por EA. Ele mencionou nome e curso, mostrou sua visão atual, suas expectativas e deu sugestões. Conseguiu ainda articular praticamente todos os itens de concordância solicitados às suas ideias sobre a instituição, cumprindo todas as exigências de concordância verbal e algumas nominal (inclusive não foi usado corretamente), porém não utilizou concordância por silepse.

Verificamos ainda que EA utilizou elementos dos modos de organização de discurso descritivo e argumentativo, para a construção do seu discurso, como a qualificação e a *generalização*, posicionando-se em relação a várias questões. Afirmou que o ensino está caindo e apontou como causa a integração do Ensino Médio com o Técnico, ao qual é dado prioridade. Como solução, indicou a separação dessas duas modalidades. Também denunciou que muitos alunos não levam o curso a sério e fazem outros cursos de nível superior fora da área do curso técnico.

O texto seguinte é da aluna RR, que também cumpriu parte dos requisitos básicos, pois mencionou nome, turma e curso, mostrou como vê a escola (lugar de prestígio, de incentivo à cultura), falou de sua expectativa de viver os melhores momentos de sua vida no local e dos principais problemas (professores faltosos e desqualificados, ratos), porém não apresentou soluções, conforme se observa a seguir:

[...], 20 de outubro de 2010.
V. S^a. Diretor Geral do [...]

Meu nome é RR e estudo na turma[...], do curso integrado ao Ensino Médio voltado à carreira de [...]. A turma [...] sabemos do prestígio que a escola sempre teve perante a sociedade, por meio das histórias que nos foram contadas, mas sabemos que a instituição não é mais o que um dia já fora. A escola sofreu mudanças com o passar dos anos, mas continua recebendo a admiração dos capixabas. Admiramos eu e minha turma a excelência dos profissionais que aqui trabalham e as oportunidades que a escola nos oferece. Há vários programas de incentivo à cultura, como as aulas de música e as equipes esportivas. Também temos acesso à leitura de qualidade, pois podemos encontrar aqui livros de quase todas as matérias. A biblioteca é uma das melhores do estado.

Apesar de toda a qualidade, sabemos que houve uma queda na excelência do corpo docente, que agora além de ser composto por professores altamente qualificados, contém, em anexo, professores faltosos que não têm a didática necessária para ensinar nessa escola. Muitas vezes as aulas não são repostas pelos professores, e a qualidade do ensino cai.

Além desse problema, é necessário dizer que há uma infestação de ratos na escola, o que a está deixando feia e com aspecto de suja.

Mesmo existindo esses problemas, a escola não perde a sua magia e o sonho de consumo de vários novos estudantes. Espero que eu possa viver aqui os melhores anos da minha vida e saber aproveitar o que a escola me oferece. Quero poder olhar para trás e dizer obrigada [...]!

Atenciosamente,
RR, [...].

RR atendeu a todas as exigências sobre a concordância verbal, tendo usado o verbo *haver* (há vários programas de incentivo), a voz passiva (as aulas não são repostas), verbo antecedendo sujeito composto e substantivo coletivo (Admiramos eu e minha turma). Também fez a concordância por silepse (A turma [...] sabemos do prestígio que a escola sempre teve) e, na concordância nominal, apesar de utilizar o termo *anexo* de forma equivocada, acertou no termo *obrigada*. A aluna, porém, não destacou os itens solicitados na proposta. Fez muitos elogios à escola, à equipe de profissionais e deu indicações dos motivos para a queda de qualidade do ensino: alguns professores faltam e não repõem as aulas, já outros não têm didática adequada. Como esse assunto já tinha sido colocado em pauta em textos anteriores, convém questionar: por que os alunos consideram a didática dos professores inadequada? Faltaria capacitação a esses docentes? De que tipo? O

instituto oferece meios para a capacitação de seus profissionais? Esses profissionais não são qualificados ou os cursos que realizam são de baixa qualidade?

RR também toca no problema da infestação de ratos, afirmando que isso deixa a escola com aparência de suja e feia. Isso demonstra que a aluna espera que o ambiente escolar seja limpo e bonito, só não menciona como isso aconteceria nem questiona o porquê da presença desses animais na instituição. Dessa forma, a aluna se valeu de elementos dos modos de organização descritivo (acúmulo de adjetivos, denominação) e argumentativo (particularização, generalização, acumulação) para se colocar como autora do seu texto.

Muito provavelmente a necessidade de inserção de todos aqueles elementos de concordância não deram chance a essa aluna e aos demais de escrever tudo o que gostariam, de incluir várias sugestões e soluções possíveis para os problemas apontados. Além disso, como o destinatário era o diretor-geral, muitos se preocuparam em privilegiar os aspectos positivos da instituição pensando no que a *autoridade máxima do campus* gostaria de ler, utilizando palavras e expressões como *magia, sonho de consumo, prestígio perante a sociedade, referência em educação e deficiências não ofuscam a sucessão de boas realizações*. Para Geraldi (2006), muitas vezes a forte presença do interlocutor representa uma dificuldade a mais para os alunos na elaboração de seus textos. A imagem que quem escreve faz do interlocutor é determinante para a produção do discurso. Na escola, por trás desse interlocutor, seja ele o professor, seja o diretor, estão todas as relações de autoridade, as ideias sobre o que é superior e culto na instituição.

Já LDR, na tentativa de utilizar as palavras solicitadas para a concordância nominal, só utilizou *obrigado*, mas como sinônimo de forçado, e não no sentido proposto pela professora, que era de agradecimento, quando a palavra concorda com o gênero da pessoa que está falando. O aluno relata que são necessárias mudanças imediatas quanto a alguns problemas, como a presença de ratos, mas não cita outros. Elogia os profissionais da instituição, que diz serem empenhados em qualificar os estudantes, e destaca que tanto os professores como os alunos são responsáveis por cuidar da escola:

[...], quarta-feira, dia 20 de outubro de 2010

V. S^a Diretor-Geral do [...],

Como estudante da área de [...] venho, por meio desta carta, parabenizá-lo pela vitória nas eleições que ocorreram neste ano.

Mas venho também ajudá-lo, pois me sinto obrigado a incitar boas mudanças nessa instituição centenária, já que somos, alunos e professores, também responsáveis pelo cuidado dela.

Há alguns problemas bem incômodos em que é necessária a ação imediata, para não ocasionar piores conseqüências. Um exemplo bem conhecido é o problema com os ratos: que causa uma má impressão aos visitantes e até mesmo doenças, apesar de não ter conhecimento de nenhum.

Tirando esses pequenos problemas, a classe estamos contentes, em fazer parte de uma instituição que possibilita tantas oportunidades a nós, estudantes. Já que a instituição é muito bem vista no mercado de trabalho, por ter profissionais empenhados em preparar os jovens estudantes e transformá-los em profissionais qualificados.

Espero que saiamos dessa instituição um grupo de profissionais dedicado e qualificado, e que muitas mudanças boas possam acontecer até lá.

Atenciosamente,

LRD

O aluno grifou em seu texto os elementos solicitados na concordância verbal (com exceção do verbo haver, que foi utilizado, mas não grifado) e por silepse, como vemos acima. Optou por não se identificar logo no começo da carta, assinou ao final, mas mencionou o curso que vinha realizando, disse esperar sair da escola com uma formação de qualidade e que mudanças ocorressem nesse percurso, porém não menciona quais exatamente gostaria de presenciar. Percebemos que as condições de produção e o fato de terem que escrever para o diretor representaram uma dificuldade para os alunos em se colocar nos textos, tomar posições, dizer o *que* não aprovam e *por que* não concordam com determinadas situações, faltando a eles um certo engajamento numa proposta de visão de mundo, que seria uma característica do modo de organização de discurso argumentativo. Não consideramos que a carta deveria ser um texto argumentativo, mas tinha como uma das finalidades incitar o diretor a tomar certas providências e, para isso, os alunos deveriam convencê-lo do que era importante e mais urgente.

Alguns alunos, como FS, LS e IM, questionaram também o fato de as roletas na porta do colégio estarem inativas, o que causava insegurança, já que a entrada de

pessoas estranhas à escola não estava sendo controlada. Para tanto, IM fez um questionamento de provocação, de acordo com o texto abaixo:

[...], 20 de outubro de 2010

V. S.^a,

Sou aluna do 2º ano do curso técnico de [...] Integrado ao Ensino Médio do Campus [...] e venho notando que não funcionam corretamente algumas estruturas e métodos de ensino.

Para começar, precisa-se de uma decisão quanto as catracas anexas a entrada da escola. Se são inativas, para quê mantê-las?

Outro ponto que deve ser destacado são os professores efetivos: nem todos cumprem sua carga horária, alguns nem aparecem na sala e nada é feito em relação a isso. A turma fica prejudicada, pois no momento que deveríamos estar aprendendo, temos aulas vagas.

Há também a questão de não ser dada devida importância à área de humanas. Entendo que o Instituto seja voltado à exatas, mas para um bom ensino é necessário que todas as aulas sejam levadas em consideração.

Obviamente, a escola não tem só defeitos. Tenho que destacar as boas estruturas, com a biblioteca e a área esportiva, e o fato de que os alunos somos estimulados a atividades culturais e palestras educativas.

Obrigada pela atenção,

IM

Quanto aos itens solicitados, identificou o curso e assinou ao fim da carta. A sua visão da instituição foi expressa por meio de reclamações, pois, já no primeiro parágrafo, disse que alguns métodos de ensino e certas estruturas não funcionavam como deveriam. Dos pontos fortes só destacou a infraestrutura e o estímulo às atividades culturais. Utilizou o verbo *haver*, o substantivo coletivo *turma*, *verbo anteposto ao sujeito composto* e a voz passiva para atender às exigências da concordância verbal; *é necessário*, *anexas* e *obrigada* foram formas utilizadas para atender às da concordância nominal; e a expressão *os alunos somos estimulados*, para a concordância por silepse.

A aluna cobra uma decisão por parte da Diretoria em relação às catracas inativas, questionando se seria necessário mantê-las, uma vez que não estavam em uso. Também menciona que alguns professores efetivos, ou seja, concursados que se tornam estáveis após aprovação em um estágio probatório de três anos, não cumprem a carga horária e não são punidos por isso, prejudicando os alunos, que ficam sem aula. Esses profissionais estão sendo pagos pelo governo para desenvolver atividades de *ensinoaprendizagem*, mas alguns não as cumprem. Entretanto, os seus salários não deixam de ser pagos, na grande maioria dos casos. Já os alunos, se faltarem além do permitido, não se adequam à *didática* do

professor ou não atingirem a pontuação estabelecida, são punidos com reprovação. Dessa forma, o posicionamento de IM nos leva à seguinte questão: quais medidas, então, deveriam ser tomadas em relação a esses professores? O que tornaria o tratamento de professores e alunos menos desigual? Punição e corte de ponto? Maior conscientização? *Reprovação* no estágio probatório? Avaliação constante pelos alunos? Ela critica ainda a pouca importância que é dada às matérias da área de humanas e o privilégio à área de exatas. Por fim, após as cobranças e reclamações, elogia a estrutura da escola e o fato de estimular atividades culturais. O diretor-geral iria ler a carta, era importante, então, não somente criticar, mas mostrar os pontos positivos também.

Apenas dois textos não foram escritos no gênero carta, os quais foram produzidos por DT e GM. No entanto, vemos, nessas produções, que podem ser consideradas do modo de organização do discurso argumentativo, que houve a mesma tentativa de encaixe dos itens de concordância e a recorrência dos temas já mencionados, como abaixo:

Problemas na instituição centenária

A instituição vem há 101 anos oferecendo ensino de qualidade à população. Devido à sua história e excelentes alunos formados, tanto para o ensino médio, quanto para cursos técnicos. Os alunos da turma [...], atuais estudantes da escola, temos muito a elogiar a instituição, mas também algumas críticas a fazer.

Nos últimos anos, reclamam professores, alunos e ex-alunos que a qualidade, principalmente do ensino médio, vem caindo muito. Há muitos professores excelentes, porém alguns se dedicam pouco à profissão. Alguns profissionais inclusos no corpo docente faltam muito, e aparentam estar desmotivados quando estão presentes. Além disso, como há muito tempo é criticado, o corpo docente continua considerando matérias como história e geografia, um ponto fraco da escola.

É necessário maior ênfase para o ensino médio, tendo em vista que aparentemente as matérias técnicas são vistas com maior importância que o mesmo. Também é preciso maior fiscalização sobre os professores, e assim como alunos podem ser punidos por atitudes inadequadas, professores devem ser da mesma forma (Texto de DT).

[...] – 101 anos

Ciente da grande importância que o [...] possui, tanto no cenário capixaba quanto no cenário nacional, sinto-me, como aluno desta ilustríssima instituição, obrigado a, além de parabenizá-la por seus 101 anos de sucesso e comprometimento com a formação de profissionais, indicar alguns aspectos que necessitam de melhorias.

Há anos esta escola é tida como referência em educação, porém algumas deficiências impedem-na de se desenvolver ainda mais.

São constantes os problemas e as dificuldades relacionados ao agendamento de recursos como o mini auditório, que muitas vezes é utilizado por outras pessoas não-relacionadas a escola. Além disso, é necessário que se reenforce a segurança na principal entrada no Campus [...], por onde várias pessoas entram sem que sejam solicitadas a se identificarem. Ainda, há uma parte dos discentes – não comprometida com as atividades acadêmicas – que são favorecidos pela falta de punição e de fiscalização nas dependências da instituição.

As deficiências, no entanto, não ofuscam a sucessão de boas realizações e, por isso, os alunos devemos reconhecer as glórias desta instituição centenária. Damos 'obrigados' para todos aqueles que contribuíram para a construção desta escola, que hoje está inclusa entre as melhores, como sempre foi (Texto de GM).

DT e GM também utilizaram algumas estratégias de escrita como os demais. Primeiramente elogiaram e depois iniciaram as críticas. DT também chama a atenção para a queda da qualidade no ensino, a pouca valorização de algumas matérias da área de humanas, como História e Geografia, e para o descaso de alguns professores com o ensino, uma vez que muitos faltavam e aparentavam estar desmotivados durante as aulas. Para ele, assim como os alunos são punidos por atitudes inadequadas, os professores também devem sofrer as consequências de suas falhas. Já GM reclama da insegurança pelo não funcionamento das catracas, da dificuldade de uso de alguns recursos da escola e da falta de comprometimento de alguns de seus colegas que, apesar disso, não são punidos porque há falta de fiscalização. Dessa forma, mesmo que não tenham produzido uma carta, como os demais, tocaram em alguns pontos críticos, como a falta de fiscalização e punição de professores e alunos. É interessante constatar que esses alunos têm consciência de que a responsabilidade pela qualidade do ensino é de todos os que trabalham na escola, uma vez que, se os professores e alunos agem de forma inadequada e os técnico-administrativos não cumprem o seu papel, a escola não atinge o seu objetivo: promover uma educação de qualidade.

Alguns alunos tiveram muitos problemas em relação à estrutura da carta, como PG, que não utilizou cabeçalho com data e local e pulou várias linhas entre as frases. Ele preencheu os requisitos de identificar a si mesmo e a turma, forneceu sua visão da instituição (é importante, oferece atividades acadêmicas e esportivas), apontou problemas (infiltração, carteira estudantil, salas de aula não equipadas) e deu sugestões de melhoria (instalação de ar-condicionado e *data-show* nas salas).

Vemos que se esforçou para cumprir algumas exigências da concordância verbal (substantivo coletivo, verbo haver, voz passiva) e nominal, mas não empregou a por silepse, conforme seu texto a seguir:

Vossa Senhoria Diretor Geral do [...],
 Eu, PG aluno da turma [...] posso dizer que já faço parte da história dessa instituição.
A turma está aprendendo a importancia dessa instituição com o passar dos anos.
Há no [...] uma diversidade de atividades para serem feitas, tanto na área academica quanto na área esportiva.
 Mas é necessário mudar ou melhorar algumas áreas da escola.
 Podemos citar algumas dessas melhorias como: resolver os problemas de infiltração da escola, problemas com a carteira estudantil e tambem melhorar o ambiente das aulas com ar condicionado e data-show.
 Mas, só tenho de dizer obrigado, por ter participado da historia dessa instituição centenária.
 Dizer que fui incluso na historia é de extremo orgulho.

Atenciosamente,

PG, 20 de outubro de 2010, [...], Espírito Santo (Texto de PG).

Isso significa que a estrutura do gênero carta, cujo uso muitas vezes é suplantado pelas novas tecnologias da informação (correio eletrônico, mensagens de texto em celulares ou em redes sociais), poderia ter sido mais bem trabalhada com os alunos, tanto pela professora como pela pesquisadora, que elaborou a proposta. Apesar de o gênero não ter sido previamente informado, poderíamos, após termos constatado essa escolha dos alunos, ter promovido uma discussão acerca desse gênero, suas variações (carta pessoal, carta formal, carta de recomendação, etc.), usos e finalidades, para que os alunos tivessem mais condições de elaborar o texto.

Apesar dos problemas na estrutura, o aluno PG *tem o que dizer* e, além de mencionar a variedade de atividades acadêmicas e esportivas oferecidas pela escola, critica os problemas de infiltração e a falta de estrutura adequada nas salas de aula. Indica também que há problemas na carteira estudantil, porém nos resta perguntar se é devido à demora na entrega, a erros ou a uma outra razão, tendo em vista que o aluno não especificou.

No próximo exemplo, o aluno RP menciona seu nome e o do curso, qualifica a instituição como excelente, em relação a espaço físico e infraestrutura, e denuncia a

dificuldade de acesso a alguns recursos (por ex.: biblioteca e áreas desportivas), devido à burocracia ou ao descaso de funcionários, mas sem mencionar um evento que pudesse exemplificar esse fato. Ele não grifou os elementos de concordância, porém utilizou alguns, como o *verbo haver*, a expressão *é preciso* e a palavra *anexas*, ainda que de maneira equivocada. Segue o texto de RP:

Vossa Senhoria Diretor Geral, eu, RP, aluno do curso técnico [...] integrado, estou ajudando a construir a história desta instituição de grande importância no cenário capixaba e nacional, um extenso caminho já foi trilhado mas ainda falta muito o que fazer.

Como aluno participo do dia a dia da instituição e vejo o que é preciso para o campus do [...], a instituição é excelente pois possui um grande espaço e muitos recursos como laboratórios, um teatro, auditórios, áreas desportivas e a biblioteca, além do ensino de qualidade e materias extras que podem ser anexas ao nosso currículo, porém há muito o que melhorar, a turma não é facil, muitas vezes não podemos dispor desses recursos pelo excesso de burocracia ou descaso de servidores.

O que é uma pena pois se melhorarmos esses aspectos podemos ter uma instituição ainda mais completa, muito obrigado pela sua atenção prezado Diretor Geral (Texto de RP).

O aluno RP utilizou parte do que estava no enunciado da questão para iniciar seu texto, após teceu elogios à infraestrutura e a recursos da instituição, ainda que tenha enfatizado que o acesso a eles é dificultado. A seguir, destaca que o ensino é de qualidade. Ora, tratava-se uma carta ao diretor da instituição, como já dissemos, um destinatário diversificado do que estavam acostumados, alguém investido de autoridade. Era preciso agradá-lo, tentar escrever o que ele gostaria de ler. Entretanto, a estrutura inadequada poderia desviar a atenção do destinatário e comprometer o conteúdo da carta.

Para Bakhtin (2003, p. 265), “[...] a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”. Portanto, compreender a natureza do enunciado e as particularidades dos diversos tipos primários e secundários, ou seja, dos gêneros do discurso, é imprescindível no estudo dos enunciados concretos. Segundo esse mesmo autor:

[...] uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados

estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis (BAKHTIN, 2003, p. 266).

Percebemos, com essa colocação de Bakhtin, que cada gênero obedece a uma finalidade, seja científica, oficial, publicística, técnica, seja cotidiana. Os gêneros são escolhidos de acordo com um objetivo, o qual depende de vários fatores, como a situação de comunicação, e pressupõem um tema, um determinado estilo e certos procedimentos composicionais. Dessa forma, uma carta não se caracteriza como tal apenas pela sua forma, entretanto, quando o tema tratado, seus elementos composicionais e sua estrutura diferem em alto grau das formas estáveis, pode não cumprir o objetivo a que se propõe. O propósito da carta ora analisada era, além de atender a uma formalidade, uma tarefa escolar, informar ao diretor-geral da instituição de que forma cada aluno via a sua escola, seus pontos fortes e fracos, falar sobre suas expectativas e sugerir mudanças. Como era endereçada ao dirigente máximo do *campus*, a carta deveria ser formal, com seguimento da norma culta e utilização de recursos linguísticos e discursivos adequados.

Além disso, Bakhtin (2003, p. 269), afirma que “O estudo da natureza dos enunciados e dos gêneros discursivos é, segundo nos parece, de importância fundamental para superar as concepções simplificadas da vida do discurso”. Assim, o autor nos mostra a importância de tomar o enunciado como *unidade real da comunicação discursiva*, o que ajudaria até mesmo a compreender a natureza das unidades da língua. Ele nos chama a combater o estudo dos textos com foco apenas nos aspectos linguísticos, que é um modo restrito de análise dos textos e compromete a dimensão discursiva.

Todavia, a estrutura não representou problemas para outros como para RA, que disse se preocupar com o acesso à instituição, que não é fácil aos menos favorecidos economicamente, dando a entender que o processo seletivo é excludente:

[...], 20 de outubro de 2010.

Ao Diretor Geral do [...].

Sou aluno do curso de [...] Integrado ao Ensino Médio, turma [...], e gostaria de expor a minha visão a respeito da Instituição e minhas expectativas para o segundo centenário, bem como algumas sugestões.

Em primeiro lugar, parabéns V. Sr.^a pela vitória na eleição desse ano. Os alunos da [...] somos agradecidos pelos investimentos em nosso curso. Nossa turma é grata a V. Sr.^a também pelos excelentes laboratórios anexos aos Pavimentos da [...], todo esse investimento faz com que nosso curso seja incluso entre os melhores do Brasil. É bom saber que todo nosso esforço nos estudos será reconhecido pelo mercado de trabalho. Percebe-se que as grandes empresas estão recrutando alunos do [...] por causa do bom nível de ensino oferecido pela Instituição.

Desde que entrei na [...] vejo um mundo de oportunidades e penso que a escola deveria ser mais acessível aos menos favorecidos financeiramente. Há poucas pessoas carentes estudando aqui por isso trazemos eu e minha turma essa sugestão. Por último solicito um Restaurante Universitário tal qual o da Ufes. Que Deus te abençoe e te oriente em tuas decisões (Texto de RA).

RA se identificou e mencionou a turma, falou da sua visão da instituição (tem bom nível de ensino, investe em infraestrutura), sugeriu que a escola fosse mais acessível a alunos oriundos de família de baixa renda, mas não disse de que forma. Solicitou, ainda, um restaurante para os estudantes nos moldes do existente na Universidade Federal do Estado do Espírito Santo/Ufes, que, sob orientação de nutricionistas, oferece refeição a preços bem acessíveis e até mesmo gratuitamente aos que comprovarem não poder pagar o valor estipulado. Já na instituição pesquisada, há uma empresa que presta serviços alimentícios, a qual se instalou após processo licitatório. Os preços não são muito elevados, porém, considerando que, além de se alimentar, os estudantes têm gastos com uniforme, passagens, livros e outros materiais escolares, a ideia de um restaurante universitário é bastante pertinente e ajudaria a mantê-los na escola de forma mais saudável.

Observamos que RA cumpriu parte do que foi solicitado quanto à concordância verbal (*verbo haver, verbo antecedendo sujeito composto, voz passiva, substantivo coletivo*) e por silepse (*os alunos...somos*). Em relação à concordância nominal, acertou no uso da expressão *é bom* e da palavra *anexos*, mas não empregou *incluso* de forma adequada.

Depois de analisarmos algumas das cartas produzidas, iremos comentar a presença do diretor-geral na aula de Língua Portuguesa para responder às cartas, pois preferiu fazê-lo pessoalmente. Ele havia combinado que pegaria os textos com os alunos na sala, mas, devido à incompatibilidade da agenda com o horário das aulas

e a uma greve de ônibus de quase duas semanas, achamos melhor entregá-los na Diretoria para não atrasar a leitura dos trabalhos.

A data acertada para a ida do diretor à sala foi dia 13-12-2010, último dia de aula do bimestre e do ano. Antes, já havíamos enviado *e-mail* indicando os principais pontos relatados pelos alunos. Os problemas mais mencionados informados a ele foram: queda da qualidade do ensino; rachaduras nas paredes, infiltrações, goteiras; falta de dedicação de alguns profissionais; aulas de reposição fora do turno de aula; falta de profissionalismo de alguns professores (não são pontuais, não seguem o planejamento e não demonstram compromisso); roletas inativas; valorização das matérias de exatas ou técnicas em detrimento de outras, como História, Biologia e Geografia; ratos em demasia; descaso dos funcionários responsáveis pela segurança da escola em relação à entrada de pessoas não uniformizadas; abandono, com referência a algumas turmas, como as de dependência, que não têm sala específica; falta um pouco mais de incentivo para atletas das equipes esportivas. Citaram ainda que há muitos recursos (laboratórios, teatro, auditórios, áreas esportivas, biblioteca), mas também há muita burocracia para ter acesso a esses materiais.

Além disso, mencionaram que alguns serviços não funcionam a partir de sete horas da manhã, como a xerox e a biblioteca, o que causa espera e atrasos, pois, se os alunos devem chegar nesse horário, os setores deveriam estar abertos. Disseram ainda que as quadras e o campo de futebol são mal utilizados e até mesmo que a escola não é acessível aos menos favorecidos financeiramente.

Entre as sugestões de melhoria, foram reivindicados: ar-condicionado, *data-show* e quadro-branco nas salas; maior fiscalização sobre os professores e punição (mesmo tratamento dado aos alunos); avaliação do professor feita pelos alunos; estágio obrigatório para o Curso Técnico Integrado ao Médio; sistema de cotas para que os alunos da rede pública tenham acesso à instituição; conserto imediato do teto e das paredes; implantação de novo sistema de segurança; valorização dos professores que realmente se dedicam; bebedouros nas quadras; restaurante universitário; prática de visitas técnicas no curso e palestras específicas; oferta de Curso de Engenharia na área de seu curso técnico; e modernização de laboratórios e salas.

No dia 13-12-2010, ao iniciar a sua conversa com a turma, o diretor disse que as cartas estavam bem extensas e não tinha como tratar de todos os problemas que haviam sido colocados, mas tentaria falar sobre os mais importantes. Informou que não ia tratar dos elogios porque todos já sabiam das coisas boas, então, iria focar nos problemas.

O diretor afirmou que iria falar em linhas gerais a respeito do que tinha lido nas cartas. Ratos, professores que faltam ou não têm compromisso e as catracas que não funcionam seriam os assuntos principais. Ele ressaltou que a queda na qualidade do ensino foi bastante citada e que desejaria também falar sobre isso.

Em relação aos ratos, disse que é um problema antigo. Quando a Prefeitura do município joga veneno nos bueiros nas ruas do entorno, esses animais acabam entrando na escola. Além disso, restos de comida no chão deixados tanto por servidores quanto por alunos contribuem para a proliferação desses roedores, tornando a escola um ambiente propício, principalmente no período das chuvas. Periodicamente, são colocadas iscas para pegar os ratos e é aplicado veneno na escola, que não pode ser usado de qualquer jeito e a todo momento. Acabar de vez com os animais seria bastante difícil, por isso, a Direção tenta combater e controlar. Com essa explicação, fica a pergunta: os estudantes serão obrigados a conviver com ratos enquanto estiverem na escola? Não há como eliminá-los? Pelo visto, o problema dos ratos não teve uma solução concreta apresentada. Métodos paliativos de combate eram utilizados para que a presença dos roedores fosse moderada. Os alunos teriam que conviver com os roedores até o fim do curso.

O problema do funcionamento das catracas era falta de manutenção, segundo ele. Seria preciso ter um contrato com uma empresa que ficasse responsável por prestar esse tipo de serviço. Até pensou em retirar as catracas, uma vez que não funcionavam, mas sabia da importância para a segurança dos próprios alunos e funcionários, muitos dos quais eram contra, porque pensavam que era para controle de frequência e horário. Explicou que já havia conseguido contato com a empresa de manutenção que prometeu consertar imediatamente, caso haja problema. Esclareceu que talvez demorasse um pouco devido às formalidades do serviço

público (processo licitatório, análise jurídica), mas prometeu que, no início das aulas do ano de 2011/1, estariam funcionando. O diretor só não mencionou que, durante o tempo em que estiveram inativas, vários furtos, inclusive de carteiras de funcionários e peças de computador, aconteceram na escola. As catracas voltaram a funcionar no início do semestre seguinte. Isso demonstra a força que o uso da linguagem exerce, pois pode trazer resultados positivos como esse.

Já as rachaduras estavam relacionadas com infiltrações. Há prédios muito antigos, um é de 1942. Quando descobriram a gravidade do vazamento devido ao rompimento de um tubo, foi cogitado fechar os laboratórios de Química e Física, sendo as aulas suspensas, para que uma reforma emergencial fosse feita. Porém, como isso prejudicaria muito os alunos, a Diretoria decidiu concluir a obra no período de férias e, durante as aulas, continuariam tentando controlar o vazamento, que já havia diminuído. Todavia, as infiltrações tornavam perigoso o trânsito dos alunos e servidores pela escola, pois o chão constantemente molhado poderia ocasionar escorregões e quedas com graves consequências. Não presenciamos acidentes desse tipo, mas acreditamos que somente a possibilidade de sua ocorrência poderia ter interditado a escola para que o problema fosse solucionado de imediato.

Sobre a dedicação dos professores ao curso, a qualidade dos laboratórios, a falta de equipamentos novos, as aulas que não são dadas, o agendamento de palestras e as visitas técnicas, ele disse que são atribuições do coordenador, que deve tomar conta desses assuntos e zelar pelo curso, portanto, esse funcionário é quem tem que acompanhar de perto e tentar resolver. Diante disso, afirmou que conversaria com o coordenador do curso e com outros coordenadores pois, de modo geral, esses problemas estão afetando vários cursos. Aproveitou para falar da responsabilidade que todos (alunos, professores e servidores) têm para o bom desenvolvimento da escola. A professora disse que, em outros tempos, os alunos cobravam pontualidade e qualidade dos professores, mas hoje, quando um falta ou se atrasa, muitas vezes isso é motivo de comemoração dos alunos. Quanto ao posicionamento do diretor às questões específicas do curso, concordamos que o coordenador deve acompanhar de perto, mas a tomada de decisões quanto ao que deve ser autorizado e executado é sempre do diretor-geral, que não pode se eximir de suas obrigações. Nesse caso,

vemos que o dirigente se coloca como corresponsável pelo bom andamento dos cursos e chama os alunos a assumirem a sua parcela de responsabilidade.

Disse ainda que o curso em questão sempre teve ótima reputação, sendo referência na escola, com excelentes turmas, com alunos bem comportados e que passavam nos processos seletivos. Chamou a atenção para a falta de interesse de alguns, que aparentavam não gostar do curso e não demonstravam paixão. Aproveitou o ensejo para falar sobre o discurso de queda da qualidade da instituição. Disse que, apesar do que se fala, os dados de selecionados para empresas de grande porte, aprovados em vestibulares e concursos revelam que os egressos da instituição obtêm sucesso na vida profissional. Dessa forma, pensa que a qualidade não caiu, as pessoas é que se tornaram mais exigentes e muitas vezes querem 100% de aprovação.

Logo, podemos inferir que, para o diretor, a qualidade dos cursos se mede prioritariamente por dados quantitativos, isto é, números de egressos aprovados em processos seletivos públicos e privados. E o que os alunos que *ainda estão na instituição* pensam cai por terra diante dos números? Pensamos que as opiniões dos alunos devem ser levadas em consideração e os motivos pelos quais apontaram a queda na qualidade do ensino deveriam ser apurados e não apenas serem combatidos com contra-argumentos. As cartas apontam diversas razões, como alguns professores desqualificados, faltosos, irresponsáveis e com didática inadequada; servidores que tratam alunos com descaso, problemas na infraestrutura e dificuldade de uso de recursos, como laboratórios e auditórios.

Um aluno questionou oralmente o diretor sobre o funcionamento da mecanografia e do posto médico, principalmente da falta de médicos em horários em que há aula de Educação Física, quando vários alunos se machucam. Sobre esse ponto, o diretor disse que um médico se aposentou e que, quando ocorrem emergências e não há esse profissional na escola, deve ser acionado o SAMU, que é o serviço de atendimento móvel da Secretaria de Saúde do Governo do Estado. Isso significa que a escola não está preparada para atender aos alunos em caso de emergência, mas a maioria deles não sabe desse fato. Em uma escola onde há diversos laboratórios

com produtos tóxicos e corrosivos, além de vários locais de práticas desportivas, durante as quais é comum alunos se machucarem, acreditamos que seriam pertinentes aulas de primeiros-socorros, palestras educativas de servidores de órgãos da área da saúde e uma conscientização quanto à necessidade de se acionar o SAMU em caso de emergência. Tais medidas podem ser um caminho rumo à prevenção de eventos indesejáveis.

De acordo com o relatado, vimos que o locutor não só se constituiu como tal, como foi respeitada a responsividade, ou seja, os alunos tiveram direito a uma resposta aos problemas indicados por eles no texto e ainda a oportunidade de levantar outros pontos, caso desejassem. Foi dada a contrapalavra tanto ao diretor quanto aos alunos.

Sabemos que a proposta não foi formulada de maneira a permitir liberdade ao aluno de dizer tudo o que desejava e de problematizar tudo o que o incomodava. Além de o gênero carta não ter sido trabalhado de forma apropriada, os itens solicitados limitavam o dizer. O que desejavam falar deveria ser *encaixado* no texto ou simplesmente eliminado. A proposta foi entregue pronta aos alunos, que não tiveram a oportunidade de participar de sua elaboração. Apesar de todos esses fatos, eles surpreenderam e conseguiram se colocar nos textos, foram extremamente responsáveis e tiveram coragem de criticar e denunciar situações inaceitáveis em uma escola, como professores faltosos e desqualificados. Também demonstraram bastante habilidade ao tecerem elogios e não enfatizarem apenas aspectos negativos da instituição, uma vez que a carta era endereçada ao dirigente máximo do *campus*.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa se propôs a analisar as práticas de produção de textos escritos em uma turma de segundo ano do ensino técnico integrado ao médio, a partir das propostas apresentadas pela professora de Língua Portuguesa e pelas respostas dadas pelos alunos a essas propostas. Partindo da ideia de Bakhtin (2003) de que todo enunciado necessita de uma certa conclusibilidade para permitir que a responsividade se estabeleça, é necessário darmos um acabamento, ainda que provisório, ao nosso texto.

Nesse movimento de análise, tentamos compreender também quais concepções de texto, sujeito, língua e linguagem perpassavam o trabalho da professora. Na entrevista, A. relata que costumava trabalhar a gramática de forma separada do texto, e que isso mudou quando ela começou a perceber que os alunos não viam uma ligação entre a gramática e as produções escritas. Para ela, o texto é algo concreto e permite que os alunos vejam nele os erros e percebam que a gramática não está fora do dia a dia deles. É interessante notar que alguns aspectos da prática da professora contradizem o que ela menciona sobre a sua concepção de texto e de escrita na entrevista citada neste trabalho. Quando apresenta a folha de exercícios da descrição, por exemplo, e pede que classifiquem alguns trechos de textos como descrições subjetivas ou objetivas, ou quando solicita que os alunos identifiquem as regras de concordância nas gramáticas, para posteriormente achar exemplos em jornais e revistas, está trabalhando a gramática de modo separado do texto. Sabemos, entretanto, o quanto é difícil romper com uma prática que nos acompanha desde as séries iniciais e ainda é trabalhada na formação inicial de professores.

Em relação à concepção de língua, vemos que predomina a ideia de algo pronto e acabado, disponível ao uso, restando aos seus falantes não um papel predominantemente ativo, mas que privilegie a apropriação e a correção de desvios. A visão de linguagem, nesse contexto, pode ser considerada como instrumento de comunicação ou meio de expressão do pensamento, e não como um modo de constituição de sujeitos.

Além disso, ao solicitar que os alunos produzam um texto encaixando nomes, verbos, adjetivos ou regras de concordância, limita o dizer do aluno, que busca enformar/conformar seu texto ao que foi solicitado. Assim, vemos uma concepção de sujeito que deve se adequar, reconhecer quais são as formas aceitáveis e saber reproduzi-las. Nesse sentido, vemos um enorme esforço dos alunos para *enquadrar* suas produções no modo de organização do discurso solicitado e, ao mesmo tempo, superar as limitações impostas para se colocarem como sujeitos responsáveis que, ao dizerem, correm riscos de serem advertidos e punidos pelos seus enunciados, uma vez suas falas denunciam, apontam falhas na instituição, insatisfações dos alunos e desejos de melhoria.

Apesar disso, também sentimos uma busca da professora por um trabalho um pouco diferenciado com a Língua Portuguesa, pois o texto ocupava lugar privilegiado nessas aulas. Os demais professores da coordenadoria que ministravam aulas da mesma disciplina no curso da turma pesquisada não trabalhavam dessa forma, segundo a pedagoga do curso e de acordo com relatos dos alunos no decorrer da pesquisa. Ainda que tenhamos notado lacunas nas práticas de produção de textos observadas, ressaltamos que não teria sido possível perceber toda a riqueza dos enunciados dos alunos, o quanto se entregam e se colocam nos textos e de que forma os relacionam com a concretude da vida, se essas atividades não tivessem sido propostas. Por meio delas, por exemplo, notamos que temas, como drogas, homossexualidade e *bullying*, emergiram até mesmo em narrações fantásticas, nas quais supostamente deveriam ser ressaltados os elementos sobrenaturais. Independentemente do modo de organização do discurso ou do gênero utilizado nas produções, em *todas as produções escritas*, pudemos notar elementos relevantes e relacionados com a vida autêntica do indivíduo. E como analisar o discurso desses alunos, senão por meio da *real unidade da comunicação discursiva*: os enunciados? Como assinala Bakhtin (2006, p. 274), “[...] o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso”.

Acreditamos, desse modo, que a professora contribuiu para que os dizeres dos alunos viessem à tona, para que pudessem ser desvelados pontos de vista, argumentos, queixas, expectativas e ideias. Porém, notamos uma ausência de

análise e discussão acerca dos conteúdos desses textos. Não basta trazer a produção de textos para a sala de aula; é preciso saber como lidar com os enunciados produzidos pelos alunos, promover debates em torno de seu conteúdo e a integração da Língua Portuguesa com as demais disciplinas. Na atividade de produção de texto ao diretor-geral, por exemplo, poderia ter sido articulado com o professor de Biologia um estudo acerca dos ratos, sobre que tipo de animal é esse, onde vive, por que está presente na escola em grande quantidade e quais os males que podem causar à nossa saúde. Após a tarefa de descrição da paisagem da arquibancada, por sua vez, poderia ter sido desenvolvida uma pesquisa a respeito das pessoas que moram nas casas ao redor da escola, as quais foram citadas pela maioria dos alunos. Poderiam partir de perguntas como: quem são essas pessoas que habitam o entorno da escola? O que os dados oficiais nos mostram? Como esse aglomerado de casas se formou? Desse modo, fariam também um resgate da história da escola, do bairro e da cidade onde estudam.

Assim como Geraldi (2003), pensamos que a produção de textos pode fazer parte de um ensino de conhecimento e produção e não de reconhecimento e reprodução. Para isso, no entanto, é necessário haver algumas mudanças na postura de alunos e professores, que precisam se reconhecer e assumir como partes de uma relação interlocutiva, na qual as contribuições do professor sejam tão importantes quanto a dos alunos. “A devolução da palavra ao aluno faz deste o condutor de seu processo de aprendizagem, assumindo-se como tal. Isto não quer dizer a decretação de um ‘nada a fazer ou a declarar’ para o professor” (GERALDI, 2003, p. 160). Dessa forma, é importante refletir que a responsabilidade no processo de *ensinoaprendizagem* na sala de aula é também de ambos.

Muitas vezes, porém, os alunos aparentaram um certo conformismo em relação à sua participação. Na turma pesquisada, por exemplo, 94,5% afirmaram que não dão sugestões de temas ou de gêneros a serem trabalhados. Uns justificaram que já existe um programa a ser seguido e que não pode ser alterado, outros disseram que fazem apenas o que a professora manda, sem questionar. Podemos pensar, portanto, que esses alunos acreditam que não são responsáveis pelo processo de *ensinoaprendizagem* ou que suas vozes não teriam valor, caso resolvessem

externar suas opiniões. Entretanto, a pesquisa demonstra que os alunos não aceitavam de forma passiva as situações que eram impostas pela escola, pois, ainda que inconscientemente ou sutilmente, defendiam os seus pontos de vista, revelavam preferências e desejos, criticavam e levantavam importantes questões sociais, políticas, econômicas, ambientais e culturais em suas produções escritas.

Outro ponto a ser destacado é que a produção de textos é exercida predominantemente *para* a escola. É nesse contexto que Geraldi (2003) estabelece uma distinção entre redação e produção de textos. Para ele, na primeira situação, produzem-se textos *para* a escola, cujos objetivos principais estabelecidos aos alunos são praticar exercícios (de descrição, narração, etc.), mostrar que sabem realizar determinada tarefa e obter nota. Na segunda, produzem-se textos *na* escola, ou seja, enunciados que fazem sentido e estão dentro de uma situação dialógica, em uma cadeia de enunciados, gerando respostas, como o concerto das roletas na entrada da escola, no caso da carta ao diretor-geral. Esse autor ainda afirma que, na escola, de modo geral, “[...] há muita escrita e pouco texto (ou discurso)”, uma vez que grande parte das atividades de escrita valem como treino, ensaio para uma situação real e não preenchem aquelas condições apontadas por ele no início do nosso texto: ter o que dizer, ter razões para dizer, dispor de um locutor constituído como tal e desenvolver as estratégias desse dizer.

Pudemos observar que as condições de produção abrangem parcialmente os requisitos para que uma efetiva produção de textos ocorra na escola. Em grande parte das atividades de produção, o que era para ser dito deveria ser buscado pelo próprio aluno; o professor era o único locutor do qual tinham conhecimento e as motivações não estavam claras, o que prejudicava a definição das estratégias, que devem ser escolhidas em função dos elementos anteriores. Talvez a maior motivação era o cumprimento das tarefas para mostrar que sabiam como realizar e para a obtenção de nota, requisito para aprovação em qualquer disciplina. Também percebemos que as práticas de produção de textos escritos eram voltadas para a realização de exames como Enem, vestibular e provas de concurso. Isso explica a rigidez da professora em relação a número de linhas e a aspectos gramaticais. Em várias ocasiões, ela mencionou que suas exigências eram as mesmas de provas

que os estudantes do Ensino Médio costumavam fazer, por isso, era importante que se habituassem a obedecer a determinadas regras para que não perdessem pontos ou fossem eliminados de importantes disputas por vagas em universidades ou em órgãos públicos.

Fatores que vão desde poucas e curtas aulas de Língua Portuguesa por semana, projeto de curso desatualizado, a um planejamento que não toma o texto como central no processo de *ensinoaprendizagem* da nossa língua influenciam para que as tarefas de escrita se tornem apenas exercícios e não produto de um trabalho discursivo. Não queremos, com isso, julgar o trabalho da professora como incorreto ou inadequado, mas chamar a atenção para fatores que transcendem a sala de aula, como a escolha da quantidade e duração das aulas, o planejamento, a proposta pedagógica da escola e as diretrizes do Governo Federal.

Acreditamos, ainda, que não só professor e aluno, mas o Governo Federal e a escola como um todo (dirigentes e corpo pedagógico) têm grande parcela de responsabilidade para mudar planos de cursos e matrizes curriculares ultrapassados, dar mais flexibilidade às aulas e fazer um planejamento mais voltado para a realidade da vida e não para exercícios ou *ensaios* para o que se faz fora da escola. Os conteúdos a serem seguidos ainda são muito antigos e rígidos. As aulas de produção de textos e Língua Portuguesa em geral são curtas e em pequena quantidade, não possibilitando um trabalho adequado com textos.

Notamos também que o ensino de Língua Portuguesa é voltado para o curso técnico, pois é privilegiado o trabalho com textos a partir da noção de tipos ou modos de organização do discurso que estão presentes em gêneros textuais da área técnica, como os relatórios. Segundo a professora, em um relatório de atividades após uma visita técnica, por exemplo, é preciso relatar e descrever as atividades realizadas. Logo, trabalhava esses modos de organização de discurso para que os alunos fossem capazes de produzir relatórios de boa qualidade. A prioridade dada às matérias da área técnica também foi citada por vários alunos nas cartas, que solicitaram mais atenção às disciplinas da área de humanas, como História e Geografia.

Para dar ao texto um lugar de centralidade da escola, Geraldi propõe práticas que seriam baseadas em fatores como: definição de interlocutores, reais ou possíveis, em projetos de trabalhos que sejam construídos em conjunto com os alunos e que estejam relacionados com suas vidas; motivação interna dos envolvidos no trabalho, que teriam razões para dizer. Ele também sugere projetos com base na experiência do vivido como objeto de reflexão, buscando trazer para a escola o que ela ainda não sabe. Além disso, essas práticas também devem trabalhar a escolha de estratégias adequadas ao que se tem a dizer e às razões do dizer (GERALDI, 2003). Dessa forma, a produção de textos escritos se tornaria mais potencial e mais relevante na vida dos estudantes.

Concordamos com o referido autor e acreditamos que, entre outras alternativas possíveis, esse seria um dos caminhos a seguir para tornar o trabalho com textos, e com a língua de uma forma geral, mais produtivo e significativo para professores e alunos.

6 REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. **A lingüística: introdução à análise textual dos discursos**. São Paulo: Cortez, 2008.

ALCÂNTARA, Regina Godinho. **Unidades microlinguísticas, relações entre oralidade e escrita e gêneros textuais: possibilidades de abordagens no ensino da língua portuguesa**. 2006. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. **Lei nº 9.396, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 26 abr. 2010.

BRASIL. **Lei n.º 10.172/2001, de 9 de janeiro de 2001**. Ministério do Planejamento. Brasília: MPOG, 2001. Disponível em: <www.mpog.gov.br>. Acesso em: 26 abr. 2010.

BOGDAN, Roberto C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**.

Portugal: Porto Editora, 1994.

CAROSELLI, Bianca. **O trabalho com a escrita em uma classe de alfabetização**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

CARVALHO, Fernanda de Abreu. **Textos produzidos na escola**: uma reflexão sobre a prática docente no ensino médio. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008.

CASTELAN, Maria de Fátima. **O ensino-aprendizagem da linguagem escrita numa perspectiva textual**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso**: modos de organização. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

CRUZ, Monica Cidele. **A produção textual no nível médio**: uma análise das condições de produção. 2005. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação básica no Brasil**. Campinas: Unicamp: 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 abr. 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Sistema Nacional de Educação**: desafio para uma educação igualitária e federativa. Campinas: Unicamp, 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 abr. 2010.

EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (Enem). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 21 maio 2010.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha Vitória de Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. **Oralidade e escrita**: perspectivas para o ensino de língua materna. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, MARIA. **Educação básica no Brasil na década de 1990**: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado. Campinas: Unicamp, 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 abr. 2010.

GERALDI, João Wanderley. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz (Org.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997. p.17-23.

GERALDI, J. Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GERALDI, J. Wanderley. **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2007.

HERREIRA, Aparecida da Silva. **Produção textual no ensino fundamental e médio**: da motivação à avaliação. 2001. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2001.

MALENTACHI, Débora Azevedo. **As ações colaborativas entre professor e alunos de ensino médio na construção da escrita**. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARSHALL, Thomas Humprey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. cap. III, p. 57-114.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2006.

NICOLODI, Elaine. **A mediação do professor na atividade de produção de texto de alunos concluintes de ensino médio**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005.

OHUSCHI, Márcia Cristina Greco. **A produção de texto no curso de Letras: diagnóstico do ensinar a escrita**. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

PIFFER, Maristela Gatti. **O trabalho com a linguagem escrita na educação infantil**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

PINO, Angel. O conceito de mediação semiótica em Vigotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. Cadernos CEDES, Campinas, CEDES, n. 24, p. 32-43, 1991.

RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001**. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

RIOS, Elane Nardotto. **Ensino/aprendizagem de conhecimentos gramaticais na perspectiva dos gêneros textuais escritos em aulas de Língua Portuguesa**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

RODRIGUES, Maria Anunciada Nery. **A prática da escrita na escola**. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de Carvalho; VILELA, Rita Amélia (Org.). itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

SUETH, José Candido Rifan et al. **A Trajetória de 100 anos dos eternos titãs - Da Escola de Aprendizizes e Artífices ao Instituto Federal**. Vitória: Ifes e Bio Editoração, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VIGOSTKY, Lev Semenovitch. A pré-história da linguagem escrita. VIGOTSKY, Lev Semenovitch. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

APÊNDICES

APÊNDICE A – CARTA AO REITOR DA INSTITUIÇÃO FEDERAL

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresentamos aos profissionais (sujeitos da pesquisa) do Instituto _____ o projeto de pesquisa *Práticas de Produção de Textos no Ensino Médio*, de autoria da mestrandia Cynthia Nunes Milanezi, como recomendação para a realização do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

O objetivo principal da pesquisa é analisar como se dão as práticas de produção de textos nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio. Como instrumentos de pesquisa, iremos analisar documentos escolares pertinentes a esta investigação, como o Projeto Político-Pedagógico; serão realizadas entrevistas com alunos e professores da turma escolhida, com o pedagogo e o diretor de ensino do *campus* selecionado; bem como realizaremos observação participante em sala de aula com registros em diário de campo, gravações em áudio e vídeo, quando necessário e autorizado pelos participantes.

Esclarecemos que esses registros serão tratados de forma ética, de modo a preservar a identidade e a privacidade dos envolvidos. Será solicitado aos pais e responsáveis consentimento para a participação dos adolescentes envolvidos na pesquisa. Durante todo o processo de pesquisa, disponibilizaremos os dados e análises aos interessados. Os resultados obtidos serão apresentados no relatório final da dissertação, que será defendida em 2011.

Vitória, ___ de _____ de 2010.

Nome do profissional	Função	Assinatura / RG	Telefone
	Reitor		

APÊNDICE B – CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO I

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresento aos **profissionais** do Instituto _____ o projeto de pesquisa *Práticas de Produção de Textos no Ensino Médio*, realizada por Cynthia Nunes Milanezi, no ano de 2010, sob a orientação da professora Doutora Cláudia Maria Mendes Gontijo do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo.

O objetivo principal da pesquisa é analisar como se dão as práticas de produção de textos nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio. Como instrumentos de pesquisa, serão utilizados formulários para análise de documentos, para realização de entrevistas e observação participante em sala de aula com gravações em áudio e vídeo e registros em diário de campo. Os dados terão tratamento ético, com garantia de proteção dos nomes dos sujeitos e autorização da participação dos adolescentes pelas famílias. Os dados/resultados da pesquisa serão utilizados para fins estritamente científicos. Nesses termos, solicitamos sua autorização por meio da assinatura deste Termo de Consentimento.

Atenciosamente,

Cynthia Nunes Milanezi
Pesquisadora

Nome do profissional	Função	Assinatura / RG	Telefone
	Professor		
	Pedagogo		
	Diretor		

APÊNDICE C – CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO II

Em cumprimento ao protocolo da pesquisa Práticas de Produção de Textos no Ensino Médio, realizada por Cynthia Nunes Milanezi, no ano de 2010, no *campus* _____, na turma _____ do turno _____, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, e dando continuidade ao tratamento ético dos dados, solicita-se a autorização dos profissionais da escola envolvidos neste estudo, para utilização de imagens obtidas por meio de fotografias e filmagens na produção do relatório de pesquisa. Essas imagens serão utilizadas para fins estritamente científicos ligados a esta pesquisa.

Atenciosamente,

Cynthia Nunes Milanezi

Pesquisadora

Eu, _____, portador da CI n° _____, residente e domiciliado na Rua _____ n° _____, Bairro _____ do município de _____, profissional do Instituto _____, lotado no *campus* _____ autorizo a utilização das minhas imagens na produção da pesquisa *Práticas de Produção de Textos no Ensino Médio*, realizada por Cynthia Nunes Milanezi.

Assinatura do profissional: _____

Data: _____

APÊNDICE D – CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO III

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresentamos aos **pais/responsáveis** dos jovens e adolescentes da turma ____ do Curso de _____ do *campus* _____ do Instituto _____, o projeto de pesquisa *Práticas de Produção de Textos no Ensino Médio*, realizada por Cynthia Nunes Milanezi, no ano de 2010, sob a orientação da professora Doutora Cláudia Maria Mendes Gontijo, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo.

O objetivo principal da pesquisa é analisar como se dão as práticas de produção de textos nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio. Desse modo, a pesquisa será desenvolvida na sala de aula por meio de observação participante com fotografias, gravações em vídeo, entrevistas e registros em diário de campo. Para garantir o tratamento ético dos dados, o *campus* no qual será realizada a pesquisa será mantido em sigilo, os nomes dos alunos não serão divulgados, pois serão apenas utilizadas as iniciais, e as fotografias e filmagens serão efetuadas sem comprometimento da ação educativa, preservando, sobretudo, a integridade do grupo. Os dados/resultados da pesquisa serão apresentados em relatório de pesquisa de caráter público.

Sendo assim, solicitamos sua autorização, por meio da assinatura deste Termo de Consentimento, para utilização de imagens obtidas por meio de fotografias e filmagens. Atestamos que essas imagens serão utilizadas para fins estritamente científicos ligados a esta pesquisa.

Atenciosamente,

Cynthia Nunes Milanezi

Pesquisadora

Eu, _____, responsável pelo aluno _____ do Instituto _____, autorizo sua participação no projeto de pesquisa *Práticas de Produção de Textos no Ensino*

Médio, realizada por Cynthia Nunes Milanezi, concordando com os procedimentos acima apresentados.

Assinatura: _____ RG: _____

Telefone: _____ Data: _____

APÊNDICE E – ROTEIRO PARA CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA PESQUISADA

1- Nome da instituição: _____

2- Endereço: _____

3- Ano de fundação: _____

4- Dados da comunidade:

5- Bairros de origem dos alunos:

6- Aspectos físicos:

a) Número de salas de aula:

b) Condições das salas de aula:

c) Possui biblioteca? _____ Condições de funcionamento: _____

d) Possui sala ambiente? _____ Quais? _____

e) Possui salas de professores, sala de direção e de coordenação pedagógica, secretaria?

f) Possui refeitório ou cantina?

7- Organização das turmas:

a) Média de alunos por turma: _____

b) Número de alunos por turno: Matutino __ Vespertino__ Noturno__

c) Número de turmas por turno: Matutino __ Vespertino__ Noturno__

d) Organização das turmas: Matutino __ Vespertino__ Noturno__

13 anos _____

14 anos _____

15 anos _____

16 anos _____

17 anos _____

18 anos _____

8- Recursos humanos:

a) Número de professores por turno

Matutino: _____ Vespertino: _____ Noturno: _____

Número de alunos: _____

Média de alunos por turma: _____

b) O corpo técnico-administrativo é composto por: _____

c) Número de pessoal de apoio: _____

9- Recursos materiais:

a) Tipo de material pedagógico existente na escola:

b) Recursos audiovisuais:

10- Rotina da escola

a) Entrada

b) Intervalo

c) Saída

d) Outras atividades

e) Eventos

11- Usos da escrita no ambiente escolar

a) Espaços destinados à circulação de material escrito

b) Como são utilizados esses espaços

12- Histórico da escola:

APÊNDICE F – FORMULÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS

1. Nome do adolescente: _____

2. Endereço completo: _____

3. Dados pessoais:

a) Data de nascimento: _____ b) Sexo: _____ c) Idade (meses): _____

d) Algum problema de doença? Qual? _____

4. Dados da vida escolar:

a) Fez curso preparatório para ingresso na instituição? Caso sim, em qual escola? _____

b) Onde estudou anteriormente? _____

c) Quanto tempo? _____

5. Dados familiares:

a) Pessoas que moram com o adolescente: _____

b) Pai: _____

Profissão: _____ Trabalho atual: _____

Renda mensal: _____ Grau de instrução: _____

c) Mãe: _____

Profissão: _____ Trabalho atual: _____

Renda mensal: _____ Grau de instrução: _____

d) Responsável: _____

Profissão: _____ Trabalho atual: _____

Renda mensal: _____ Grau de instrução: _____

e) Número de irmãos:

Nenhum irmão ()

Um irmão ()

Dois irmãos ()

Três irmãos ()

Mais de três irmãos ()

APÊNDICE G – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES

1- Identificação

a) Sexo Masculino Feminino

b) Idade: Até 25 anos Entre 26 e 30 anos

Entre 31 e 35 anos Entre 36 e 40 anos

Mais de 40 anos

c) Você trabalha em:

Uma só escola Duas escolas Três escolas ou mais

d) Nesta escola, você é:

Profissional efetivo Profissional contratado

Outros _____

e) Há quanto tempo trabalha nesta escola? _____

f) Além de trabalhar nesta(s) escolas, você exerce outra atividade profissional?

Sim Não

Se sua resposta foi afirmativa, qual é essa atividade? _____

2- Formação Acadêmica

Médio Tipo de curso: _____

Licenciatura curta Tipo de curso: _____

Licenciatura plena Tipo de curso: _____

Pós-Graduação/aperfeiçoamento (menos de 360h) Nome do curso: _____

() Pós-Graduação/especialização (360h ou mais) Nome do curso:____

() Mestrado/Doutorado Nome do curso:_____

() Outros. Especificar _____

3- Você é vinculado ao sindicato? Por quê?

() Sim () Não

4- Experiência Profissional:

a) Tempo:

() Abaixo de 2 anos () Entre 2 e 5 anos () Entre 6 e 7 anos

() Entre 8 e 10 anos () Acima de 10 anos

b) Aquisição da experiência profissional (maior parte):

() Em nível fundamental (1ª a 4ª séries)

() Em nível fundamental (5ª a 8ª séries)

() Em nível médio

() Na docência e em funções técnicas de ensino

() Outros (ex.: aula particular) _____

c) Há quanto tempo exerce atividade docente na etapa conclusiva da educação básica? É uma opção sua? Por quê?

5- Aprimoramento profissional

a) Participou de outros cursos que tenham contribuído para a sua formação como professor(a)? () Sim () Não

b) Se sua resposta foi afirmativa, cite três, por ordem de relevância, e indicando a carga horária correspondente: _____

c) Assina jornais, revistas, periódicos, canais de TV a cabo?

() Sim () Não Se sua resposta foi afirmativa, especifique _____

d) Participa de congressos, seminários ou encontros similares?

() Sempre () Às vezes () Nunca

e) Suas atividades culturais mais frequentes são: _____

6- A escrita e a leitura em sua vida cotidiana e profissional:

a) Suas leituras mais comuns: _____

b) Você gosta de ler? E de escrever? _____

c) Você gosta mais de ler ou de escrever? Por quê? _____

d) Considera a escrita importante para o professor? Por quê? _____

e) Em quais situações e com que frequência você utiliza a escrita em sua vida pessoal? (bilhetes, correio eletrônico, bate-papo on-line, correspondências)

f) Em que momentos produz textos profissionalmente? (planejamento de aula, requerimentos) _____

g) Produziu ou costuma produzir textos para publicação? Em quais meios de comunicação? _____

7- A escrita na sala de aula:

a) Na sua opinião, qual é o papel do professor nas aulas de produção de texto? E dos alunos? _____

b) Considera o trabalho com a linguagem escrita na sala de aula satisfatório? Por quê? _____

c) Para você, qual é a importância da escrita para os alunos? Por quê?

d) Considera que os alunos escrevem bem? Por quê?

e) Em qual referencial teórico (e métodos) você se apoia para efetivar o trabalho com a linguagem escrita na sala de aula?

f) Quais materiais teórico-práticos você consulta para orientar esse trabalho?

() Livros. Citar os mais consultados: _____

() Revistas. Quais? _____

() Livros didáticos. Quais os preferidos? _____

() Referencial Curricular Nacional.

() Projeto da escola.

() Internet.

Outros: _____

g) Quais gêneros textuais são mais utilizados por você no trabalho com a linguagem escrita na sala de aula? Por quê? _____

h) O que você destaca como pontos positivos nas atividades com a língua escrita?

i) Você recebe apoio da instituição onde trabalha para desenvolver o trabalho com a escrita em sala de aula? Caso sim, qual é o tipo de apoio?

j) Para você, quais os maiores desafios na prática de produção de textos no Ensino Médio?

l) Você acredita que é possível avançar em alguns aspectos? Caso sim, em quais? Como?

APÊNDICE H – ROTEIRO PARA CONVERSA COM OS ALUNOS

1- Nome: _____

2- Que pessoas que moram com você?

3- Quais são seus programas preferidos?

Televisão _____

Rádio _____

Outros _____

4- O que mais gosta de fazer?

5- Com que frequência vai a esses lugares? Com quem?

() Cinema () Teatro () Show () Livrarias

() Bibliotecas () Banca de revistas

6- Ajuda em casa? Como? _____

7- Trabalha/Faz estágio ou já trabalhou/estagiou? Caso sim, onde? Por quantas horas? Remunerado?

8- Dados da vida escolar:

a) Fez curso preparatório para ingresso na instituição? Caso sim, em qual escola? _____

b) Onde estudou anteriormente? _____

c) Quanto tempo? _____

9- Gosta de ler? _____ O quê? Quando? _____

10- Gosta de escrever? _____ O quê? _____

11- Em que momentos escreve? _____

12- Você acha a escrita importante? _____ Por quê? _____

13- Você gosta mais de ler ou escrever? _____ Por quê? _____

14- Qual é a sua matéria preferida? Por quê? _____

15- Você gosta das aulas de Língua Portuguesa?

16- Que tipos de textos você produz na sala de aula? De qual deles você mais gosta?

17- Você dá sugestões ou participa na escolha dos textos a serem trabalhados?

18- O que acha mais interessante nas aulas de produção de texto? E do que você menos gosta?

19- O que considera importante para que uma pessoa escreva bem?

APÊNDICE I – TABELAS

Tabela 1 – Caracterização do núcleo familiar dos adolescentes

Núcleo familiar	F	%
Vive com os pais e irmãos	24	66,7
Vive apenas com um dos pais e irmãos	9	25
Vive com outros parentes	2	5,5
Vive em república	1	2,8
Total	36	100

Tabela 2 – Caracterização dos adolescentes quanto à idade (2010)

Idade	F	%
15 anos	5	14
16 anos	15	41,6
17 anos	15	41,6
18 anos	1	2,8
Total	36	100

Tabela 3 – Local de moradia dos sujeitos (adolescentes - 2010)

Endereço	F	%
Cachoeiro de Itapemirim	1	2,8
Cariacica	4	11,11
Coqueiral de Aracruz	1	2,8
Guarapari	2	5,5
Serra	6	16,66
Venda Nova do Imigrante	1	2,8
Vitória	13	36,11
Vila Velha	8	22,22
Total	36	100

Tabela 4 – Adolescentes que trabalham/já trabalharam ou fizeram estágio (2010)

Trabalha/trabalhou	F	%
Não trabalhou/fez estágio	28	77,78
Já trabalhou	4	11,11
Já fez estágio/monitoria	0	0
Trabalha	3	8,33
Faz estágio/monitoria	1	2,8
Total	36	100

Obs.: Dos quatro alunos que já trabalharam, uma já prestou serviços como babá, um foi vendedor de doces junto com uma tia e chegou a ganhar R\$ 800,00, um trabalhou no verão ajudando um amigo a vender salgados e outro atuou como bolsista na escola, prestando serviços em troca de uma bolsa. Em relação aos que trabalham, um deles trabalha com a mãe, que é professora de Matemática e Português, outro trabalha na feira com um tio vendendo pastéis e o terceiro dá aulas de guitarra.

Tabela 5 – Adolescentes que fizeram curso preparatório para ingresso na instituição

Curso preparatório	F	%
Sim	20	55,6
Não	16	44,4
Total	36	100

Tabela 6 – Caracterização dos sujeitos (adolescentes) quanto à escolarização anterior

Estudou antes em escola pública	F	%
Sim	9	25
Não	27	75
Total	36	100

Tabela 7 – Caracterização dos adolescentes quanto ao tempo na escola pública

Anos de escola pública	F	%
1 ano a 2 anos	4	55
3 anos a 4 anos	2	22
5 anos ou mais	3	33
Total	9	100

Tabela 8 – Caracterização dos adolescentes quanto ao gosto pela leitura

Gosto pela leitura	F	%
Sim	24	66,7
Não	9	8,3
Mais ou menos	3	25
Total	36	100

Tabela 9 – Caracterização dos adolescentes quanto ao gosto pela escrita

Gosto pela escrita	F	%
Sim	18	50
Não	14	38,89
Mais ou menos	4	11,11
Total	36	100

Tabela 10 – Caracterização dos adolescentes quanto ao que escrevem

O que escreve	F	%
Histórias (ficção, aventura, romances, <i>fanfic's</i>)	1	3,0
Cartas (namorada, familiares)	3	8,5
e-mails, MSN, blog	5	14,4
Poemas	1	3,0
Músicas (partitura, letra e/ou melodia)	3	8,5
Relatos íntimos	3	8,5
Artigos religiosos	1	
Somente textos pedidos na escola	20	54,1
Total	37	100

Fanfic é a abreviação do termo em inglês **fan fiction**, ou seja, "ficção criada por fãs". Trata-se de contos ou romances escritos por terceiros, não fazendo parte do enredo oficial do livro, filme ou história em quadrinhos a que faz referência. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Fanfic>>. Acesso em: 16 fev. 2011.

Tabela 11 – Caracterização dos adolescentes quanto à importância da escrita

Importância da escrita		
Sim	36	100
Não	0	0
Total	36	100

Tabela 12 – Caracterização dos adolescentes quanto à preferência entre ler e escrever

Ler ou escrever	F	%
Ler	25	69,46
Escrever	6	16,66
Os dois	1	2,77
Nenhum dos dois	4	11,11
Total	36	100

Tabela 13 – Gosta das aulas de Língua Portuguesa (LP)?

Gosto pelas aulas LP	F	%
Sim	22	61,12
Não	13	36,11
Mais ou menos	1	2,77
Total	36	100

Tabela 14 – Dá sugestões ou participa da escolha dos gêneros ou tipos textuais?

Sugestões	F	%
Sim	2	5,55
Não	34	94,45
Total	36	100

Tabela 15 – O que é mais interessante nas aulas de Língua Portuguesa (LP)?

Mais interessante nas aulas LP	F	%
Trabalhar com propostas atuais	3	8,3
Desenvolver a criatividade	4	11,11
Elaborar textos	7	19,44
Aprimorar/aprender	3	8,3
Trabalhar com tema livre	2	5,55
Colocar ideias no papel	2	5,55
Montar o texto	2	5,55
Escrever sobre tema que domina	2	5,55
Ensino das técnicas/preparação	2	5,55
Se expressar por palavras	1	3,0
Analisar textos	1	3,0
Finalizar textos	1	3,0
Pensar no que vai dizer	1	3,0
Não sabe/Não respondeu	5	13,51
Total	36	100

Tabela 16 – O que menos gosta nas aulas de Língua Portuguesa (LP)?

Menos interessante nas aulas LP	F	%
Ter pouco tempo para escrever	7	19,42
Elaborar textos	6	16,66
Finalizar o texto	2	5,5
Iniciar o texto	2	5,5
Ser trabalhoso escrever	1	2,8
Ser obrigado a escrever	1	2,8

Corrigir exercícios	1	2,8
Trabalhar com tema previamente escolhido	3	8,33
Tema livre	2	5,5
Escrever sobre temas que não domina	1	2,8
Não poder consultar materiais	1	2,8
Seguir regras	2	5,5
Decorar	1	2,8
Ter dificuldade	1	2,8
Nada	5	14,00
Total	36	100,00

Tabela 17 – O que é importante para que uma pessoa escreva bem?

Importante para escrever bem	F	%
Leitura	13	24,52
Conhecimento/cultura/conteúdo	14	26,52
Criatividade/imaginação	4	7,53
Domínio da língua	6	11,5
Saber organizar as idéias	1	1,9
Paciência	1	1,9
Bom vocabulário	3	5,5
História que envolva	1	1,9
Escrever/treinar	3	5,5
Gostar de escrever	2	3,77
Ter base de gramática	2	3,77
Ter opinião própria	1	1,9
Ter atenção	1	1,9
Conhecer o público para quem escreve	1	1,9
Total	53	100

ANEXOS

ANEXO A – NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO

NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO*

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO**
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	do nível de renda... () nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	e comé/e reinicia
Entoação enfática	maiúsculas	porque as pessoas reTÊM moeda
Alongamento de vogal ou consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para:::: ou mais	ao emprestarem os... éh::: ... o dinheiro
Silabação	—	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	e o Banco...Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	((tossiu))

* Extraídos de Castilho & Preti (1986). *A Linguagem Falada Culta na Cidade de São Paulo*, vol. II — Diálogos entre dois informantes. São Paulo. T. A. Queiroz/EDUSP, p. 9-10.

** Exemplos retirados dos inquéritos NURC-SP nº 338 EF, 331 D2 e 153 D2.

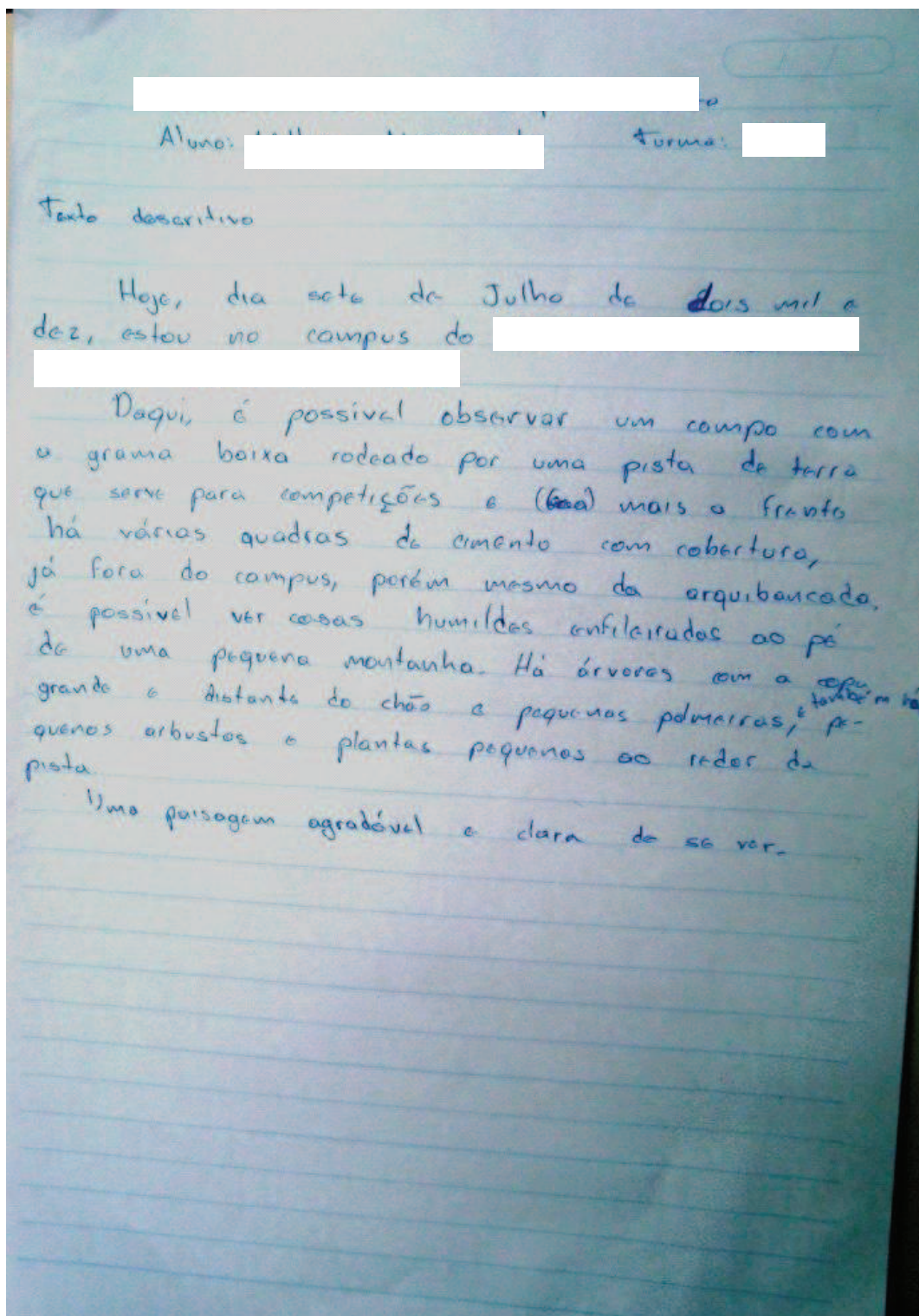
OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO**
Comentários que quebram a seqüência temática da exposição; desvio temático	— —	...a demanda de moeda — vamos dar essa nota- ção — demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	ligando as [linhas	A. na casa da sua irmã [B. sexta-feira? A. fizeram lá... [B. cozinharam lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais, reproduções de <i>discurso direto</i> ou leituras de textos, durante a gravação	" "	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... "O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma barreira entre nós"...

Observações:

1. Iniciais maiúsculas: não se usam em início de períodos, turnos e frases.
2. Fáticos: *ah, éh, eh, ahn, ehn, uhn, tá* (não por *está: tá? você está brava?*)
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números: por extenso.
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa).
6. Não se anota o *cadenciamento da frase*.
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: *oh:::...* (*alongamento e pausa*).
8. Não se utilizam sinais de *pausa*, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois-pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de *pausa*.

ANEXO B – TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS

Descrição de paisagem - Texto de WN



Descrição de Paisagem - Texto de JPR

Numa manhã fresca e clara de quarta-feira, a claridade ilumina uma quadra de e bela área, a partir do lado alto da ~~quadra~~ arquibancada (a) em frente ao campo do [redacted].

Tomando a maior parte da vista, um campo de grama baixa cercado por uma pista de atletismo, e ao fundo, um morro tomado por casas humildes, construídas irregularmente. Entre o campo e o morro, uma quadra poliesportiva coberta. À direita, árvores e telos cumes dos telhados completam a visão.

O campo é bem-repodado, com a grama mantida num tamanho baixo e uniforme, e poucos buracos. A pista de atletismo apresenta as raias bem delimitadas. Em torno do campo, uma cerca metálica com poucas entradas garante a segurança. Próximo à cerca da direita, um caminho sombreado por árvores leva à quadra e à uma piscina. No morro, casas de alvenaria, algumas sem pintura, estão entre ~~(diversas)~~ diversas árvores de ~~(tão)~~ diversos tipos.

Descrição de Paisagem - Texto de RF

Em uma manhã de quarta-feira, (data) observei, junto aos meus colegas de classe, uma grande parte do [redacted]. Era dia 03/03/2020 e para observarmos a nossa escola, fomos à arquibancada.

À nossa frente, encontra-se um grande campo de futebol cujo grama é muito bem cuidada. Na lateral do campo, há um espaço destinado ao atletismo e, em volta do campo, também, porém na maioria das vezes, quem utiliza o espaço são atletas de diversos esportes que querem ganhar títulos físicos para competir em suas respectivas modalidades. Ao fundo, há uma quadra poliesportiva, bem cuidada e bem utilizada, que é bastante utilizada, inclusive em competições estaduais.

Tanto à minha direita quanto à minha esquerda, observa-se que o espaço é muito arborizado. Na arquibancada, é possível observar alguma favela existente do lado de fora da escola e a que mais impressiona é que os casas bem simples, sem pintura, convivem ao lado de casas bem construídas.

Descrição de paisagem - Texto de VFC

Na manhã de 7 de julho de 2010, às 9:10 h (da manhã), estava em localidade na arribançada de estádio de [redacted] para descrever a paisagem ali presente.

Éra um dia muito ensolarado, portanto a grama do campo, que estava a minha frente, parecia brilhante. Também era possível ver uma pista de atletismo composta por uma terra escura e cujas divisões de raias ~~(são)~~ são feitas de cal. Mais ao fundo é possível ver as quatro quadras do Instituto e também uma comunidade que fica sobre um morro. Nessa comunidade, há algumas casas em construção, outras não terminadas e outras poucas muito bonitas além de algumas árvores. De lado não é possível observar muitas casas, ~~(há)~~ somente algumas árvores que tapam o ~~(fundo)~~ restante do fundo e também uma cerca d'água.

Após aproximadamente 50 minutos de análise, foi possível notar diferentes contrastes nas paisagens, que muitas vezes não passa despercebido nos ~~estádios~~ cotidianos.

Texto de JLL – Descrição de paisagem

No dia sete de julho de 2010, na sala de aula [redacted] e fomos em direção à arquibancada, com objetivo de fazer um texto descritivo sobre o que estávamos vendo. Era uma manhã ensolarada, com um clima, sem nuvens.

À minha frente, vejo um campo de futebol, que se localiza na parte interna de um recinto de atividades fílicas, podem ser realizadas várias modalidades, como corrida, salto em distância e salto com vara. O gramado do campo não é muito bem cuidado, dado que nas extremidades, abaixo das tribunas predomina a grama. Em volta do complexo esportivo, há uma grade no lado mais próximo à arquibancada e no lado direito. No lado oposto à arquibancada que eu me situo, existem ~~três quadras, são~~ quatro quadras, sendo duas de futebol, uma de basquete e uma de vôlei. Na extremidade a minha esquerda, existem algumas barras para musculação. Em todos os pontos do campo existem refletores, para a prática de atividades esportivas no período noturno. Redondo meu campo de visão há um muro modificado pelo homem, visto que a paisagem natural foi quase em sua totalidade substituída por cercas e barreiras. Cedo de minha cabeça, uma cobertura protege meus colegas e eu do sol escaldante. À esquerda dos quadros de futebol, existe uma construção onde há uma churrasqueira.

Do que eu observei enquanto estava na arquibancada do [redacted] campo [redacted], o que mais surpreendeu foi a comunidade ao redor do campo e o tamanho da área de lazer da instituição, o que possibilita a prática de diversos esportes tanto pelos ~~alunos~~ alunos, quanto pelos atletas da comunidade.

Narrativa Fantástica - Texto de RF (frente)

A ~~escuela~~ ~~escola~~ sempre foi ^o ou deveria ser ^o um ambiente tranquilo, onde pudessemos aprender sobre as batalhas de Napoleão e sobre cálculos de Trigonometria. Mas a nossa não era assim, ~~temos~~ não mais a partir daquele dia.

[Me] recordo muito bem daquela manhã de terça-feira ^o e dia estava chuvoso ^o ~~estava~~ ^{estava} com uma gripe daquelas e ainda ^o tinha uma prova de química difícilima. Não sabia se ficava em casa por causa da gripe ^o ~~ou~~ se ia à escola por causa da prova. Cabei optando por ir, já que minha mãe me deu um remédio e insistiu ^o para que fosse.

A primeira aula era de português e tive que ~~escrever~~ produzir um texto falando sobre o meu último final de semana. Um tédio. A segunda aula era de matemática. Pior ainda. E a terceira, ~~era~~ a de química. Finalmente de química. Estava tão tenso que não escutava ~~nenhum~~ nenhum som a minha volta apesar da chuva muito forte que caía do lado de fora. Meu professor ~~chegou~~ havia chegado com as provas em mão. Ele era um professor legal e explicava muito bem, mas nos aterrorizava, vindo sempre com óculos bem escuros e camisas pretas com estampas arredondadas.

Recebi a prova e percebi que não havia estudado o suficiente. Pena que percebi um pouco tarde. Enquanto rabiscava equações tentando mostrar a solução, rezava para que alguma luz me iluminasse e alguma coisa acontecesse. ~~Getuz m~~ ~~Se a luz apa~~ Foi nesse momento que, em meio ^o a chuva, um raio partiu do céu e houve um estrondo no pátio. O barulho foi ensurdecedor ^o e por isso, todos os alunos e professores ^o ~~hoi~~

Narrativa Fantástica - Texto de RF (verso)

horraram saído das salas e ido ver o que acontecera. Um meteoro gigantesco se encontrava no meio do pátio e todos se olhavam com cara de surpresa e excitação. Por sorte, ninguém se machucara. Foram necessários apenas alguns minutos para que pais, bombeiros, policiais e jornalistas se misturassem aos alunos e ao corpo docente no pátio da escola. Até entrevista eu dei e minha mãe ficou super orgulhosa.

Mães:

△ A partir daquele dia, a (exata) escola nunca foi a mesma. Na verdade, hoje, pouco anos depois, ela se tornou em um museu e lá até planetário tem. Para transformá-la em museu, o governo cedeu aos donos da antiga escola um espaço muito maior e (construíram) construir uma linda escola lá cujo nome é Meteoro Galileo Galilei, meu cientista favorito.

37 A - 1,5

C - 1,0

B - 0,5

D - 0,7. ^f , disse que há desafios mas que esse desafio é coerente com o problema da guerra que você apresentou no 4º parágrafo pois não há solução para ele.

EE - 0,1

A - 0,5

$\frac{43}{17}$

Narrativa Fantástica - Texto de IM (frente)

Nem todo dia é igual

Estudei há mais de 10 anos em uma escola chamada Santo Carlos e em todos esses anos nunca houve nenhum acontecimento grave, nenhum fato que fizesse a vida de tantos alunos mudar repentinamente, e nunca pensei que isso iria acontecer algum dia.

Na sexta-feira passada, fomos que estávamos esperando, percebemos que até não planejamos o cenário, mas foi só depois do primeiro corpo caído [re]bato que conseguimos compreender a gravidade da situação.

Acho que o problema começou bem antes, há duas semanas, quando Cid entrou na nova classe. Cid era um menino extremamente tímido, muito legal e muito engraçado, e por isso acabou sendo alvo de brincadeiras, o que o deixava completamente desconfortável.

O número de brincadeiras foi aumentando e naquela sexta-feira percebemos o quanto havíamos exagerado; [não há] pelo fato de Cid começar a chorar mas também pelo fato de ele ter tirado uma arma de sua bolsa.

A primeira bala foi no peito de Miguel, o "líder" das brincadeiras; a segunda, no peito da prof.^a Silva, por não impedir que o "bullying" ocorresse; a terceira, e última, foi em sua própria cabeça, para acabar de vez com o sofrimento.

Foi tudo tão rápido que mal deu tempo de piscar. Quando nos damos conta, já havia três



Narrativa fantástica – Texto de IM (verso)

corpos sangrando no chão da sala. No momento em que sou do transe, fui correndo entrar para a diretora que imediatamente chamou a polícia.

Houve um grande tumulto quando os outros alunos da escola descobriram, mas além disso, nada mais aconteceu.

Depois que a polícia levou os corpos, continuamos nessa aula, com a nossa Prof.^a de Geografia, que fingia que nada havia acontecido.

Eu não sei até hoje o que ocorreu com a família das vítimas, mas de uma coisa eu sei: a gente não deve subestimar pessoas que possuem nome pequeno.

(38)

A - 1,5

B - 1,0

C - 0,5

D - 1,5

EG - 0,6

Ap - 0,5

5,6
(17)



Narrativa fantástica – Texto de EM (frente)

→ Andando pelos corredores da escola pela manhã, ocorreu um fato que chamou muita atenção. Estava tendo uma briga entre dois jovens. O motivo da briga era por causa das drogas.

→ Um dos jovens estava andando no corredor quando ele esbarrou no outro rapaz. Este rapaz estava muito fora de si, pois tinha acabado de usar a sua droga e achou que aquele empurrão tinha sido uma provocação. Assim começou a briga, então rapidamente foi chamar os segurantes da escola para separar aquela briga, pois algo pior poderia acontecer com aqueles dois jovens.

→ Os segurantes chegaram rapidamente no lugar onde os jovens estavam brigando e conseguiram acalmar os dois jovens. Um deles ficou muito ferido e teve que ser levado até o hospital. Os segurantes ficaram surpresos pelo motivo da briga.

→ O aluno que estava drogado rapidamente não foi expulso da escola e não teve nenhuma punição para ele. Como podemos perceber, as escolas não estão se preocupando com seus alunos nos dias atuais, está ocorrendo muitas brigas por motivos fúteis, principalmente nas escolas. Assim, em vez da educação melhorar, ela está piorando.

Narrativa fantástica – Texto de EM (verso)

Tenho que ler nos excertos) uma ação com-
 junta entre os excertos e os pais dos alunos
 para evitar esses tipos de comportamentos para
 melhorar o bem estar das escolas e os alunos
 não ~~vont~~ tanto medo de ir às escola.

(31)

A - 1,5

C - 0,5 - , seu texto torna-se confuso ainda

E - ? no "Conflito" e o desfecho não é coerente

D - ? com um desfecho de texto narrativo,
 haja vista que no último parágrafo
 você expõe a sua opinião a respeito
 da violência que tem como causa o
 uso de drogas e até sugere o que deve
 ser feito, o que caracteriza um texto
 dissertativo.

EG - 0,0

A - 0,5

2,5

100.

Narrativa fantástica – Texto de JLO (frente)

Um plano perfeito

- Eu tenho certeza que isso não mudará certo.
- Pedro não relatava, mas Guilherme sempre estava a gente em uma discussão.
- Por dentro eu via, era legal saber que Tiago se fiava em mim, mas era chato saber que a memória dele era tão ruim.
- Carambas [ta] muito triste de se lembrar que descobri ele na mata, talvez eu já me protegia eu sempre achava que eu era gay.
- Pedro não se reci ficar falando as mesmas que não nos acham, disse para deixar me sexualidade daqui. - Tiago não era grato, e sempre gostei de andar mais com Tiago, ele é o melhor personagem além de mim eu tinha certeza de ser isso.
- E, eles [tão] elegantes [quem] [gritos] [de].
- Tiago estava muito mais focado no plano, também não era todo dia que se (via) os memórias de terceiro ano tentando se lembrar.
- E eles passaram direto, Guilherme não me [tão] que eles tinham educação física hoje.
- Bom, bem. E quando eu olhei o livro eu estava com medo de nos encontrarmos.

Narrativa fantástica – Texto de JLO (VERSO)

- Quando sair logo desse escritório, já
vamos que o plano não dá certo.

- Ué, quem sabe, e que que você está falando a
chave tinha ficado com você. - O tom de voz
de Tiago mostra tomante desengano que
estava evidente que ele não estava brincando.

- Pô, não! - As três começaram a
falar ao mesmo tempo.

- Não é um, não é nada.

Essa foi a pior e a mais insuportável
experiência da minha vida.

(31)

Texto completamente fora da estrutura narrativa
trabalhada em sala e solicitada nesta atividade:

• apresentação – personagens

↳ tempo
↳ espaço

• conflito

• clímax

• desfecho.

Zuo
M.

Narrativas sobre o que não fizeram nas férias – Texto de EM

Bda - Joguei - pouco - bonito

Nas minhas férias tive pouco tempo para aproveitá-las, mas aproveitei cada dia da melhor maneira possível; porém deixei de fazer algumas coisas tais como: Joguei pouco ~~de~~ com meus amigos, pois, estava muito ocupado estudando para Biologia, Também deixei de correr na BR, deixei de malhar, fiquei até mais gordinho e não fui em lugares ~~bonitos~~

Deixei de fazer outras coisas, mas as que fizeram mais falta no dia a dia das férias foram essas, mas mesmo assim as férias foram ótimas.

Narrativas sobre o que não fizeram nas férias – Texto de FCG

Computador Joguel quando Bonta

As últimas férias não foram muito legais. Acho que foram as mais rápidas de toda a minha vida. Não tive tempo de fazer metade do que queria, se bem que o essencial, que era dormir muito, isso fiz de verdade. Logo no início das férias, já tinha em mente ir para a casa de alguns parentes afim de descansar e esquecer um pouco a vida rotineira que geralmente tenho nos dias de aula. Essa viagem eu realmente fiz, porém logo quando cheguei lá, acabei ficando gripado e isso me impediu de fazer muitas coisas, entre elas, ir em uma pizzaria, aparentemente muito bonita, com meus primos. O que mais me impressionou em toda essas férias, foi que pela "falta" de tempo, não joguei computador, meu maior vício.

Tanto a curta duração, quanto a gripe fizeram dessas férias, uma das piores que já tive.

Narrativas sobre o que não fizeram nas férias – Texto de FE

Planes-Entrei - Poucos - Incríveis

Entrei ~~em~~ férias no dia nove de julho e essa foi uma das maiores decepções que eu tive (pelo menos nesse ano). todos os planes de viagens e outras coisas para se fazer, frustrados. Nada daquilo que eu havia planejado. É o pior, é ouvir as histórias de todos os colegas das férias incríveis que eles tiveram.

Eu não viajei, não sai, não fui em festas, nem nada aquilo que se espera de férias. Só dormi e passei o dia todo no computador, trancado no quarto sem nada pra fazer. Pouco fiz além disso, e assim se resume a decepção e a frustração das férias.

Narrativas sobre o que não fizeram nas férias – Texto e EI

pedra pensei demais excedente.

Um dia eu estava caminhando pelas trilhas de uma reserva florestal quando ~~de~~ me deparei com uma pedra e pensei se eu conseguia levanta-la.

Tentei varias vezes levanta-la parem era peso demais. Logo imaginei que se eu me exercitasse eu conseguia levanta-la.

Comecei o meu ~~treino~~ extenso treinamento para conseguir levantar a pedra, e depois de dois arduos dias fui para o hospital com sintomas de demência.

Eu contei para os medicos o motivo do treinamento e um deles gritou comigo que aquilo era demais para ele, e fui levado para o hospicio, para ~~passar~~ passar o resto das meus dias. O peso ~~excedente~~ excedente a minha força nunca foi vencido.

Narrativas sobre o que não fizeram nas férias – Texto de HF (Frente)

Relógio - olhou - lentamente - bonito

Nas minhas férias de julho, peguei um ônibus da Água Branca e fui para Venda Nova do Imigrante. Chegando lá eu fiquei na casa dos meus pais.

Aproveitei muito as minhas férias para descansar, mas este descanso já estava me deixando entediado. Até, que para minha sorte, Fofão, meu amigo, me ligou para que eu fosse jogar bola no campo da Beneditinas para formar o ataque do seu time. Então como ótimo jogador que sou, não recusei o convite. O jogo seria às 4 horas de uma quarta-feira.

Naquela tarde de quarta-feira arrumei meu material e fui para o campo. Ao chegar lá calcei minhas chuteiras e entrei em campo com a camisa 9, juntamente com o meu time, o juiz então olhou para o relógio e deu início ao jogo. Foi uma partida dura, nosso time ganhou por 4 a 3, com 3 gols de minha autoria.

Mas nesse jogo o grande lance foi o gol que era para eu ter feito mas a bola não entrou. Neste lance eu recebi a bola dentro do círculo do meio campo, lentamente eu girei vi o goleiro adiantado e dei

Narrativas sobre o que não fizeram nas férias – Texto de HF (Verso)

um bonito chute para o gol, mas a bola caprichosamente bateu no travessão e não entrou no gol, já era 45 do segundo tempo e o juiz apitou o fim de jogo.

Narrativas sobre o que não fizeram nas férias – Texto de JLO

[Olho, andar, amanha, leixo]

Durante os dezeto dias de férias eu gostaria de ter ficado em casa, não é pelo fato de que em casa eu tenha internet, amigos e lugares para ir, a questão é que uma amiga minha de Minas ~~me~~ veio para Vila Velha. O seu nome é Jessica seus olhos negros parece ler a mente de quem a olha, seu cabelo branco reflete o brilho da luz.

Ela me diz que anda até minha casa mas não havia ninguém. E como suas aulas irão voltar amanha ela não ia poder ficar muito tempo.

Eu agora espero as próximas férias de julho, com esperança de que eu esteja em casa e consigo encontrá-la com ele.

Narrativas sobre o que não fizeram nas férias – Texto de VR

- Cadêira - Escrevi - não - perfeito

O que eu não fiz nas férias

Sim, as férias acabaram, agora voltamos à velha rotina de acordar cedo e pegar ônibus. Com a fies me lembrando das coisas que fiz, e até das que não fiz, mas agora é "bola pra frente!"

Uma coisa que eu adorei não fazer nas férias foi ir à escola, principalmente às segundas e quartas quando tinha aula de português, porque a professora sempre manda a turma fazer produções de texto, que eu, particularmente, não gosto, pois não escrevo muito bem, e a professora requer uma perfeição no texto, e eu não sei fazer textos perfeitos. Fiquei alegre em lembrar disso porque nas férias eu não fiquei 50 minutos sentada numa cadeira escrevendo, ou seja, não escrevi nada nas férias, e, principalmente, não fiquei com a mão doendo de tanto escrever, e às vezes, tirar nota baixa, o que é muito chato.

De todas as coisas que eu adorei não fazer nas férias, essa foi a melhor, pois me desliguei totalmente da escola e de produções de texto, e assim fiquei mais alegre.

FIM

Textos sobre a implantação das UPPs – Texto de GM (Frente)

Propostas de produção de texto

Escolha uma das propostas abaixo e redija um texto escolhendo o gênero textual mais adequado ao(s) destinatário(s), tema e conteúdo. *Alguns textos poderão ser enviados para publicação em jornais da Grande Vitória.*

- ❖ Tema 1- Alguns programas de tevê tratam a política de forma bem humorada. Repórteres se deslocam a Brasília e outras cidades para realizar entrevistas e até mesmo cobrar providências dos políticos. Escreva um texto dando a sua opinião a respeito da política em programas humorísticos e argumentando se isso aproxima os jovens do meio político.
- ❖ Tema 2- Recentemente a polícia do estado do Rio de Janeiro, com a ajuda da marinha, ocupou favelas na região chamada Complexo do Alemão, conhecida por ser dominada pelo tráfico de drogas. Essa ocupação faz parte da política de implantação das Unidades de Polícia Pacificadoras (UPPs). Defenda o seu ponto de vista sobre a implantação das UPPs enquanto elemento para controle do tráfico.
- ❖ Tema 3- Nas eleições de 2010, o humorista "Tiririca" foi eleito deputado federal pelo Estado de São Paulo com mais de um milhão de votos. Na sua opinião, o que foi determinante para a vitória dele nas eleições? O que o grande número de votos recebidos pelo referido deputado eleito representa para a política do país?

Há algumas semanas, estamos sendo bombardeados por notícias eufêicas sobre a pacificação da cidade do Rio de Janeiro. Muitas delas retratam a alegria e a satisfação do povo com a ação da polícia. Trata-se, contudo, de uma atitude precipitada.

As chamadas UPPs (Unidades de Polícia Pacificadoras) não são um elemento eficiente para o controle do tráfico de drogas. Sua ação se restringe, exclusivamente, a recuperar o território dominado por bandidos e expulsá-los de lá.

O que deve ser feito é reforçar a segurança das novas fronteiras, locais por onde as drogas entram no Brasil. Sem a fiscalização vigorosa, as drogas

Textos sobre a implantação das UPPs – Texto de GM (Verso)

continuarão a entrar no país, comprometendo a
segurança e a saúde públicas.

Textos sobre a implantação das UPPs – Texto de EA (Frente)

Propostas de produção de texto

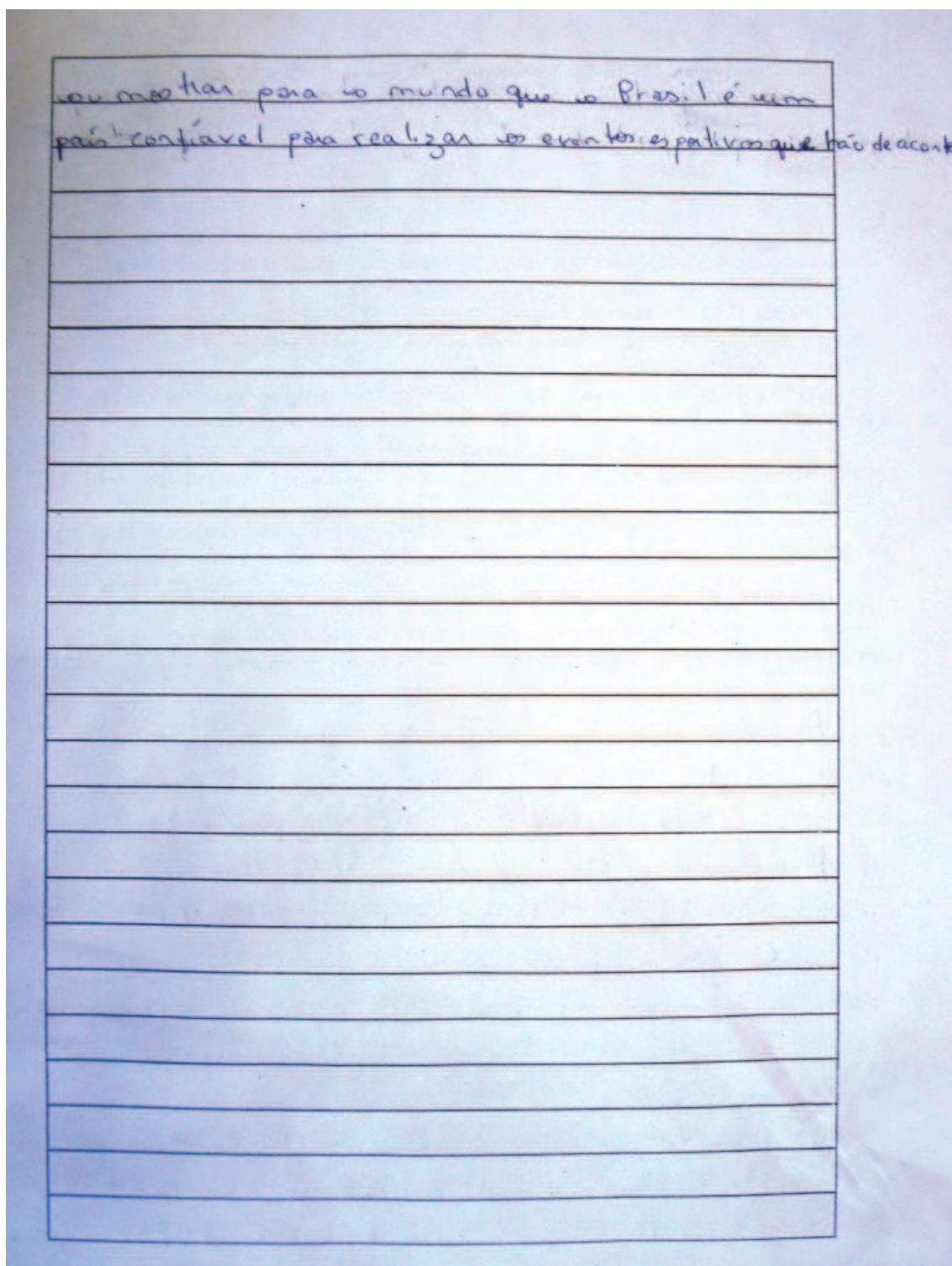
Escolha uma das propostas abaixo e redija um texto escolhendo o gênero textual mais adequado ao(s) destinatário(s), tema e conteúdo. *Alguns textos poderão ser enviados para publicação em jornais da Grande Vitória.*

- ❖ Tema 1- Alguns programas de tevê tratam a política de forma bem humorada. Repórteres se deslocam a Brasília e outras cidades para realizar entrevistas e até mesmo cobrar providências dos políticos. Escreva um texto dando a sua opinião a respeito da política em programas humorísticos e argumentando se isso aproxima os jovens do meio político.
- ❖ Tema 2- Recentemente a polícia do estado do Rio de Janeiro, com a ajuda da marinha, ocupou favelas na região chamada Complexo do Alemão, conhecida por ser dominada pelo tráfico de drogas. Essa ocupação faz parte da política de implantação das Unidades de Polícia Pacificadoras (UPPs). Defenda o seu ponto de vista sobre a implantação das UPPs enquanto elemento para controle do tráfico.
- ❖ Tema 3- Nas eleições de 2010, o humorista "Tiririca" foi eleito deputado federal pelo Estado de São Paulo com mais de um milhão de votos. Na sua opinião, o que foi determinante para a vitória dele nas eleições? O que o grande número de votos recebidos pelo referido deputado eleito representa para a política do país?

A polícia no Rio de Janeiro, juntamente com a marinha e anexos, começou um fim de pacificar e exterminar o tráfico de drogas na Vila Guizão e Complexo do Alemão. A invasão foi bem-sucedida na Vila Guizão e muitos bandidos e traficantes fugiram da Vila para o Complexo do Alemão, mas a invasão da polícia também atingiu o Complexo, e fez com que muitos marginais se entregassem e fossem presos.

A população ficou mais alegre, mas também com medo de a ocupação da polícia ser apenas temporária. A pergunta que fica é: as UPPs querem realmente exterminar o tráfico no Rio.

Textos sobre a implantação das UPPs – Texto de EA (Verso)



Textos sobre a implantação das UPPs – Texto de EM (Frente)

Propostas de produção de texto

Escolha uma das propostas abaixo e redija um texto escolhendo o gênero textual mais adequado ao(s) destinatário(s), tema e conteúdo. *Alguns textos poderão ser enviados para publicação em jornais da Grande Vitória.*

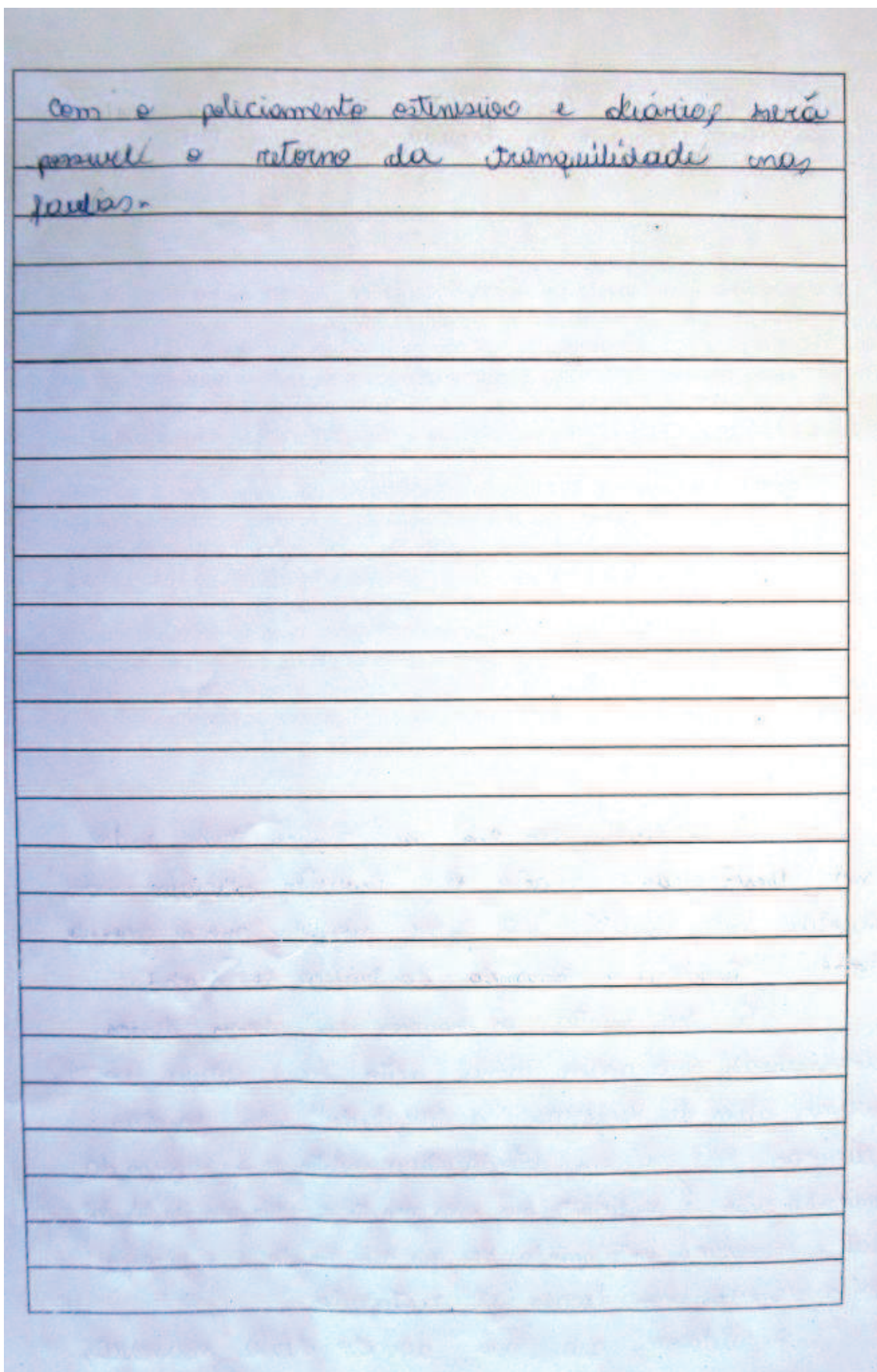
- ❖ Tema 1- Alguns programas de tevê tratam a política de forma bem humorada. Repórteres se deslocam a Brasília e outras cidades para realizar entrevistas e até mesmo cobrar providências dos políticos. Escreva um texto dando a sua opinião a respeito da política em programas humorísticos e argumentando se isso aproxima os jovens do meio político.
- ❖ Tema 2- Recentemente a polícia do estado do Rio de Janeiro, com a ajuda da marinha, ocupou favelas na região chamada Complexo do Alemão, conhecida por ser dominada pelo tráfico de drogas. Essa ocupação faz parte da política de implantação das Unidades de Polícia Pacificadoras (UPPs). Defenda o seu ponto de vista sobre a implantação das UPPs enquanto elemento para controle do tráfico.
- ❖ Tema 3- Nas eleições de 2010, o humorista "Tiririca" foi eleito deputado federal pelo Estado de São Paulo com mais de um milhão de votos. Na sua opinião, o que foi determinante para a vitória dele nas eleições? O que o grande número de votos recebidos pelo referido deputado eleito representa para a política do país?

A cidade do Rio de Janeiro tem sido nos últimos dias, cenário de operações policiais nas favelas, que mantêm um poder paralelo com o governo local. É também o comando do tráfico de drogas.

Já há muitos, os homens de bem dessas comunidades esperavam uma ação mais efetiva do governo, além de recuperar "a liberdade" nas favelas cariocas. Mas só com a ação da polícia militar e o reforço da comunidade não é suficiente, pois para garantir a retomada da liberdade local, é necessária a implantação das UPPs, que tem trazido a segurança e o respeito nos locais já instalados.

Acredita-se que não agindo dessa maneira,

Textos sobre a implantação das UPPs – Texto de EM (Verso)



Textos sobre a relação entre humor e política – Texto de JLO (Frente)

Propostas de produção de texto

Escolha uma das propostas abaixo e redija um texto escolhendo o gênero textual mais adequado ao(s) destinatário(s), tema e conteúdo. Alguns textos poderão ser enviados para publicação em jornais da Grande Vitória.

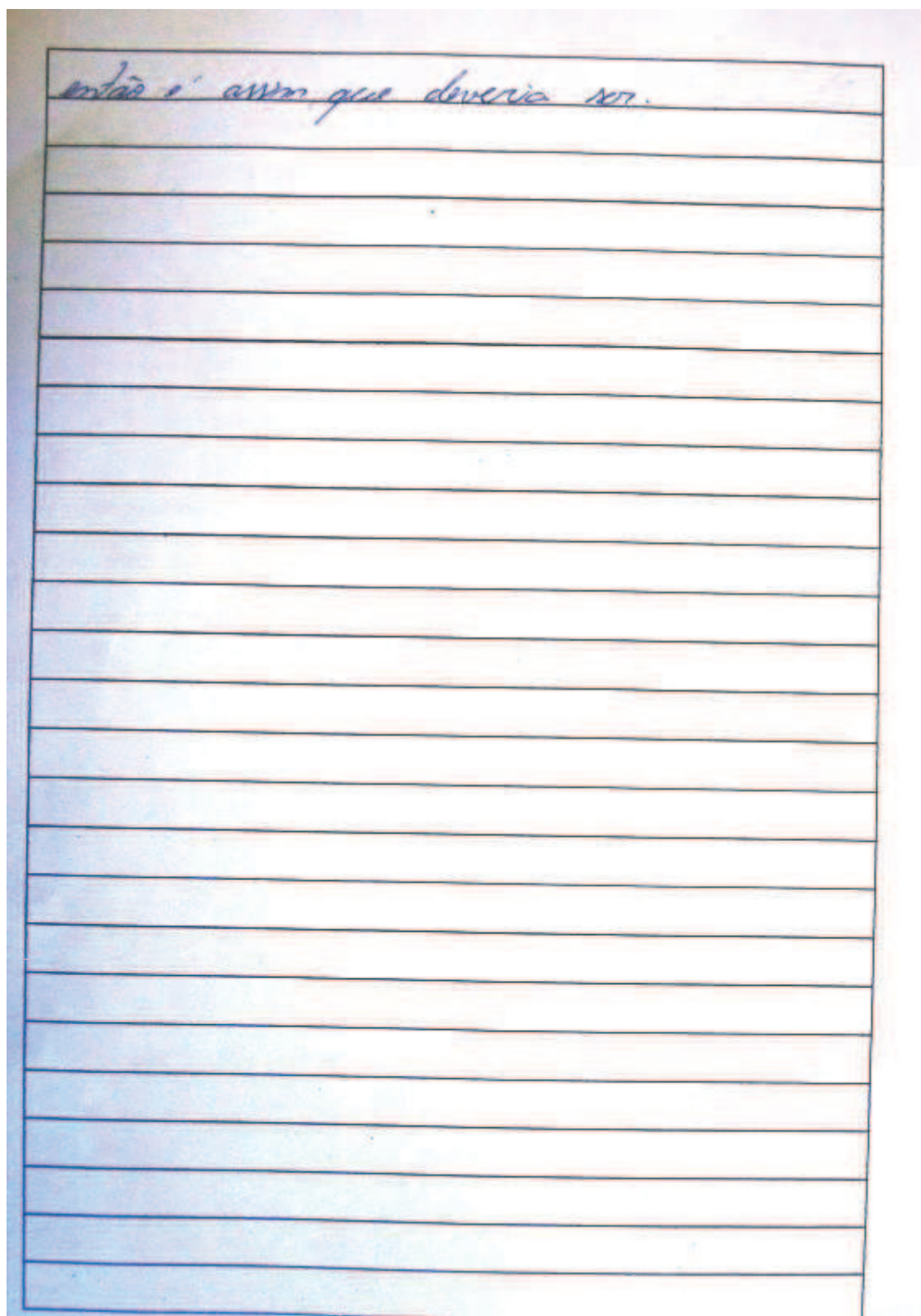
- ❖ Tema 1- Alguns programas de tevê tratam a política de forma bem humorada. Repórteres se deslocam a Brasília e outras cidades para realizar entrevistas e até mesmo cobrar providências dos políticos. Escreva um texto dando a sua opinião a respeito da política em programas humorísticos e argumentando se isso aproxima os jovens do meio político.
- ❖ Tema 2- Recentemente a polícia do estado do Rio de Janeiro, com a ajuda da marinha, ocupou favelas na região chamada Complexo do Alemão, conhecida por ser dominada pelo tráfico de drogas. Essa ocupação faz parte da política de implantação das Unidades de Polícia Pacificadoras (UPPs). Defenda o seu ponto de vista sobre a implantação das UPPs enquanto elemento para controle do tráfico.
- ❖ Tema 3- Nas eleições de 2010, o humorista "Tiririca" foi eleito deputado federal pelo Estado de São Paulo com mais de um milhão de votos. Na sua opinião, o que foi determinante para a vitória dele nas eleições? O que o grande número de votos recebidos pelo referido deputado eleito representa para a política do país?

A política no Brasil sempre foi uma fonte inspiração para o humor, porém desde 6 de julho desse ano foi decretada uma lei onde os programas de rádio e TV não são proibidos de depreciar ou ridicularizar qualquer candidato.

Eu penso que também se aplica a política, visto que os jovens estão cada vez menos interessados em política, e acabam votando sem consciência. Um meio muito interessante de despertar esse interesse é um programa humorístico, onde a pessoa precisa estar bem informada para entender as suas brincadeiras.

Os jovens necessitam de estar informados e se a melhor forma é falando a língua deles.

Textos sobre a relação entre humor e política – Texto de JLO (Verso)



Textos sobre a relação entre humor e política – LR (Frente)

Propostas de produção de texto

Escolha uma das propostas abaixo e redija um texto escolhendo o gênero textual mais adequado ao(s) destinatário(s), tema e conteúdo. *Alguns textos poderão ser enviados para publicação em jornais da Grande Vitória.*

- ❖ Tema 1- Alguns programas de tevê tratam a política de forma bem humorada. Repórteres se deslocam a Brasília e outras cidades para realizar entrevistas e até mesmo cobrar providências dos políticos. Escreva um texto dando a sua opinião a respeito da política em programas humorísticos e argumentando se isso aproxima os jovens do meio político.
- ❖ Tema 2- Recentemente a polícia do estado do Rio de Janeiro, com a ajuda da marinha, ocupou favelas na região chamada Complexo do Alemão, conhecida por ser dominada pelo tráfico de drogas. Essa ocupação faz parte da política de implantação das Unidades de Polícia Pacificadoras (UPPs). Defenda o seu ponto de vista sobre a implantação das UPPs enquanto elemento para controle do tráfico.
- ❖ Tema 3- Nas eleições de 2010, o humorista "Tiririca" foi eleito deputado federal pelo Estado de São Paulo com mais de um milhão de votos. Na sua opinião, o que foi determinante para a vitória dele nas eleições? O que o grande número de votos recebidos pelo referido deputado eleito representa para a política do país?

Alguns programas de tevê, hoje em dia, tratam a política de forma bem humorada. Repórteres se deslocam a Brasília e outras cidades para realizar entrevistas e até mesmo cobrar providências dos políticos. Um desses programas, chamado CQC (Conse e que custa), que passa na tevê às segundas-feiras, com reprise aos sábados, é o exemplo mais conhecido.

A idéia de unir o humor a política foi simplesmente genial, pois trata-se de um humor inteligente unido a um assunto de interesse geral: a política. Os repórteres quando se encaminham para gravar uma matéria sobre algum assunto, o estudam antes, para terem argumentos, mas sem abrir a mão de algumas boas

Textos sobre a relação entre humor e política – LR (Verso)



Textos sobre a relação entre humor e política – Texto de TS (Frente)

Propostas de produção de texto

Escolha uma das propostas abaixo e redija um texto escolhendo o gênero textual mais adequado ao(s) destinatário(s), tema e conteúdo. *Alguns textos poderão ser enviados para publicação em jornais da Grande Vitória.*

❖ Tema 1- Alguns programas de tevê tratam a política de forma bem humorada. Repórteres se deslocam a Brasília e outras cidades para realizar entrevistas e até mesmo cobrar providências dos políticos. Escreva um texto dando a sua opinião a respeito da política em programas humorísticos e argumentando se isso aproxima os jovens do meio político.

❖ Tema 2- Recentemente a polícia do estado do Rio de Janeiro, com a ajuda da marinha, ocupou favelas na região chamada Complexo do Alemão, conhecida por ser dominada pelo tráfico de drogas. Essa ocupação faz parte da política de implantação das Unidades de Polícia Pacificadoras (UPPs). Defenda o seu ponto de vista sobre a implantação das UPPs enquanto elemento para controle do tráfico.

❖ Tema 3- Nas eleições de 2010, o humorista "Tiririca" foi eleito deputado federal pelo Estado de São Paulo com mais de um milhão de votos. Na sua opinião, o que foi determinante para a vitória dele nas eleições? O que o grande número de votos recebidos pelo referido deputado eleito representa para a política do país?

O ato de humorizar a política vem sendo praticado há muito tempo. Em jornais, por exemplo, há uma página de tirinhas humorísticas que muitas vezes têm como tema a política. Estas piadinhas, caricaturas, as críticas à política aumentam muito em épocas de eleição, o que não é proibido até um limite, que é muito difícil, por sinal.

Os meios adotados e a forma como esse assunto é abordado porém, têm provocado um efeito negativo nas atitudes do eleitor.

No programa Pânico na TV, por exemplo, três pessoas "se sentaram" nos três candidatos à presidência da última eleição: José Serra, Dilma e Marina Silva. Em uma entrevista satirizada dos candidatos mostra uma falta de respeito e seriedade com um assunto extremamente importante e que são transmitidos diretamente aos jovens, cuja maioria ainda não atingiu a maturidade política.

Textos sobre a relação entre humor e política – Texto de TS (Verso)

O efeito disso, na minha opinião, é a formação de eleitores irresponsáveis e ignorantes, futuramente nas parciais pela desatância do nosso país.

Texto sobre eleição de humorista para deputado federal – Texto de LV (Frente)

Propostas de produção de texto

Escolha uma das propostas abaixo e redija um texto escolhendo o gênero textual mais adequado ao(s) destinatário(s), tema e conteúdo. *Alguns textos poderão ser enviados para publicação em jornais da Grande Vitória.*

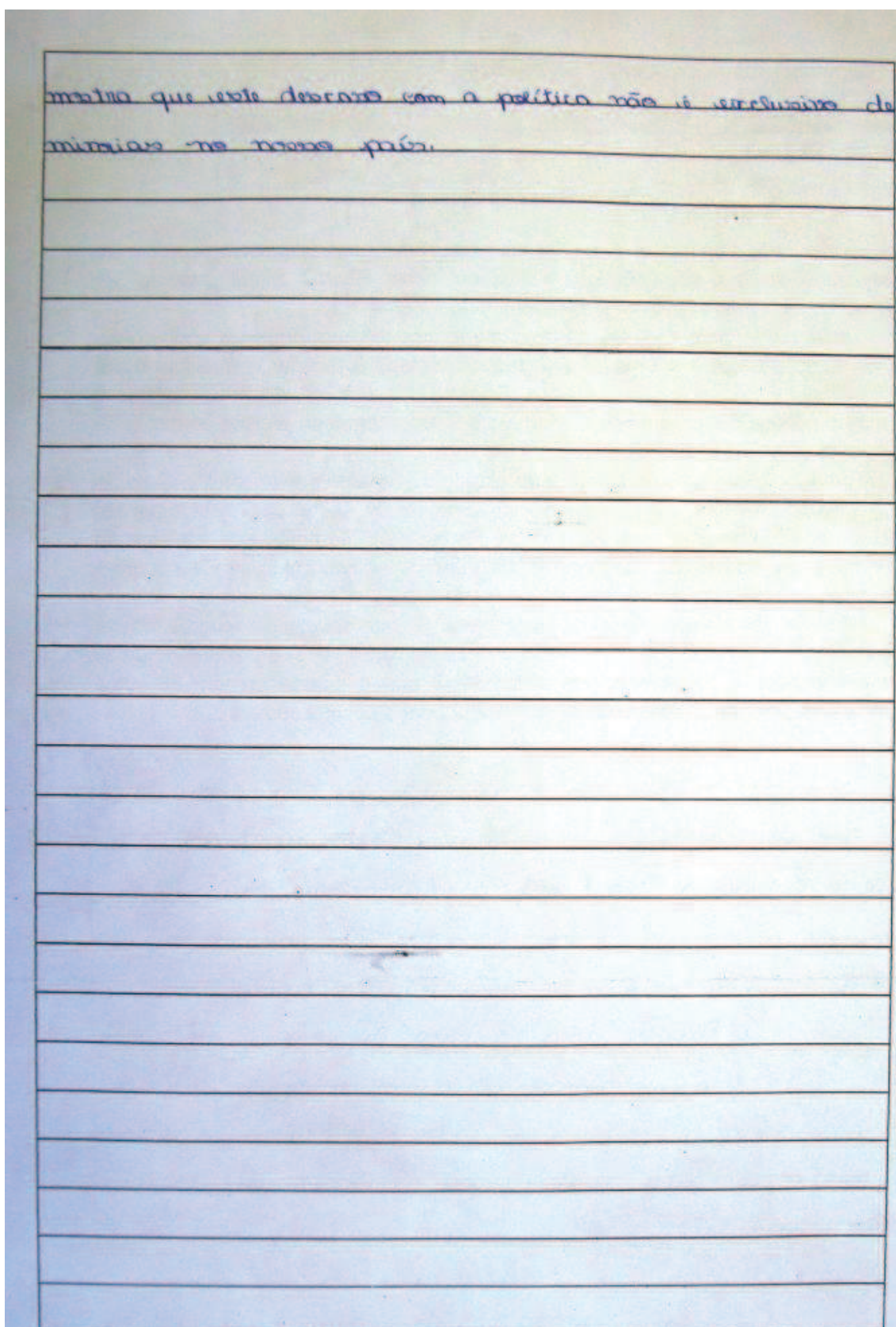
- ❖ Tema 1- Alguns programas de tevê tratam a política de forma bem humorada. Repórteres se deslocam a Brasília e outras cidades para realizar entrevistas e até mesmo cobrar providências dos políticos. Escreva um texto dando a sua opinião a respeito da política em programas humorísticos e argumentando se isso aproxima os jovens do meio político.
- ❖ Tema 2- Recentemente a polícia do estado do Rio de Janeiro, com a ajuda da marinha, ocupou favelas na região chamada Complexo do Alemão, conhecida por ser dominada pelo tráfico de drogas. Essa ocupação faz parte da política de implantação das Unidades de Polícia Pacificadoras (UPPs). Defenda o seu ponto de vista sobre a implantação das UPPs enquanto elemento para controle do tráfico.
- ❖ Tema 3- Nas eleições de 2010, o humorista "Tiririca" foi eleito deputado federal pelo Estado de São Paulo com mais de um milhão de votos. Na sua opinião, o que foi determinante para a vitória dele nas eleições? O que o grande número de votos recebidos pelo referido deputado eleito representa para a política do país?

A vitória do candidato "Tiririca" nas eleições 2010 teve foi destaque em todo país. Eleito deputado federal pelo Estado de São Paulo, o humorista causou polêmica por conseguir recorde de votos sem, ao menos, apresentar uma proposta durante sua campanha.

A razão para "Tiririca" ter conseguido tal feito, muito provavelmente, está em como os brasileiros enxergam a política e todo o sistema eleitoral. Os eleitores, a cada quatro anos, brincam de votar e, muitas vezes, não são os únicos sem interesse e muito menos, sem dar credibilidade às eleições.

A prova disso é justamente o grande número de votos recebidos pelo atual deputado, que demora

Texto sobre eleição de humorista para deputado federal – Texto de LV (Verso)



maneira que este discurso com o político não se resumisse de
mimicas no novo país.

Texto sobre eleição de humorista para deputado federal – Texto de LS

Propostas de produção de texto

Escolha uma das propostas abaixo e redija um texto escolhendo o gênero textual mais adequado ao(s) destinatário(s), tema e conteúdo. *Alguns textos poderão ser enviados para publicação em jornais da Grande Vitória.*

- ❖ Tema 1- Alguns programas de tevê tratam a política de forma bem humorada. Repórteres se deslocam a Brasília e outras cidades para realizar entrevistas e até mesmo cobrar providências dos políticos. Escreva um texto dando a sua opinião a respeito da política em programas humorísticos e argumentando se isso aproxima os jovens do meio político.
- ❖ Tema 2- Recentemente a polícia do estado do Rio de Janeiro, com a ajuda da marinha, ocupou favelas na região chamada Complexo do Alemão, conhecida por ser dominada pelo tráfico de drogas. Essa ocupação faz parte da política de implantação das Unidades de Polícia Pacificadoras (UPPs). Defenda o seu ponto de vista sobre a implantação das UPPs enquanto elemento para controle do tráfico.
- ❖ Tema 3- Nas eleições de 2010, o humorista "Tiririca" foi eleito deputado federal pelo Estado de São Paulo com mais de um milhão de votos. Na sua opinião, o que foi determinante para a vitória dele nas eleições? O que o grande número de votos recebidos pelo referido deputado eleito representa para a política do país?

A eleição do humorista Tiririca em 2010 levantou uma questão muito importante: qual o critério que os eleitores usam para escolher seu candidato?

O caso do humorista teve mais notoriedade por ele ter obtido mais de um milhão de votos, mas foram feitas muitas outras pesquisas famosas, jogadores de futebol, etc. O povo parece escolher seus candidatos pela fama, não por suas propostas ou pelo seu histórico. Por isso vemos políticos acusados de corrupção sendo eleitos com milhares de votos.

No dia que o eleitor tiver consciência do que seu voto faz diferença e passar a analisar seus candidatos antes de votar, talvez os escândalos políticos aconteçam com menor frequência ou até deixem de acontecer.

Texto sobre eleição de humorista para deputado federal – Texto de RF (Frente)

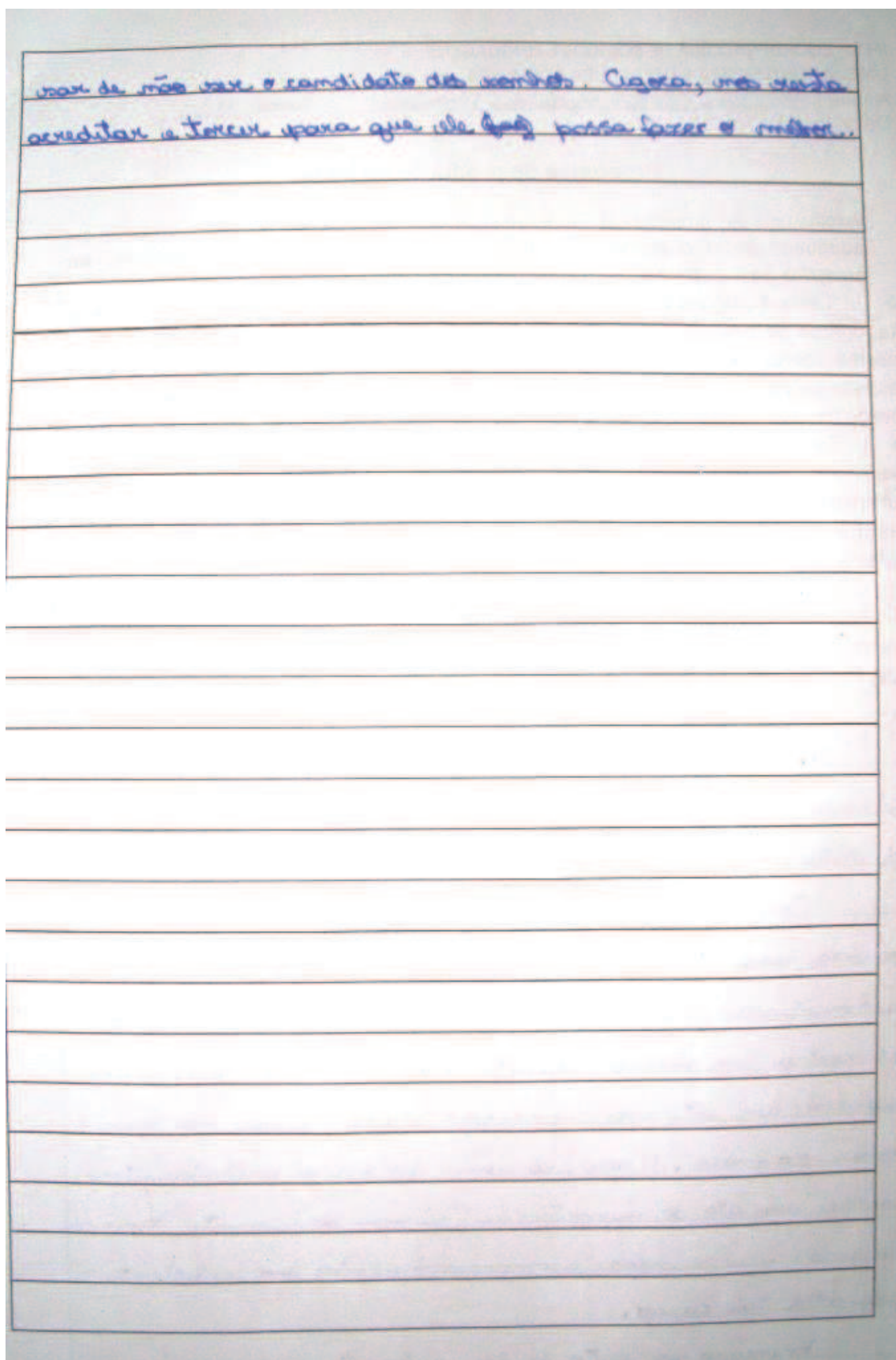
Propostas de produção de texto

Escolha uma das propostas abaixo e redija um texto escolhendo o gênero textual mais adequado ao(s) destinatário(s), tema e conteúdo. *Alguns textos poderão ser enviados para publicação em jornais da Grande Vitória.*

- ❖ Tema 1- Alguns programas de tevê tratam a política de forma bem humorada. Repórteres se deslocam a Brasília e outras cidades para realizar entrevistas e até mesmo cobrar providências dos políticos. Escreva um texto dando a sua opinião a respeito da política em programas humorísticos e argumentando se isso aproxima os jovens do meio político.
- ❖ Tema 2- Recentemente a polícia do estado do Rio de Janeiro, com a ajuda da marinha, ocupou favelas na região chamada Complexo do Alemão, conhecida por ser dominada pelo tráfico de drogas. Essa ocupação faz parte da política de implantação das Unidades de Polícia Pacificadoras (UPPs). Defenda o seu ponto de vista sobre a implantação das UPPs enquanto elemento para controle do tráfico.
- ❖ Tema 3- Nas eleições de 2010, o humorista "Tiririca" foi eleito deputado federal pelo Estado de São Paulo com mais de um milhão de votos. Na sua opinião, o que foi determinante para a vitória dele nas eleições? O que o grande número de votos recebidos pelo referido deputado eleito representa para a política do país?

Nas eleições de 2010, o candidato Francisco Esmeraldo
 (Tiririca) venceu, popularmente conhecido como polbaga Tirica,
 foi eleito deputado federal com mais de 1,2 milhão de votos.
 Com o slogan "Jota Tiririca. Por que já não fica",
 Tiririca adquiriu uma base de admiradores que viram
 na farsandade (bruta) do candidato, uma forma de protesta-
 tar contra um governo corrupto. Além, muitos pessoas se
 esqueceram que estavam escolhendo alguém para nos repre-
 sentar no poder. O que era uma forma de protestar, tor-
 nar-se um ato de ignorância, já que obviamente, Tiririca
 não possuía conhecimento e comprometimento (se) suficiente
 para estar tal cargo.
 Francisco foi eleito de forma torcida e simples, ap-

Texto sobre eleição de humorista para deputado federal – Texto de RF (Verso)



Carta ao diretor-geral da instituição pesquisada - Texto de EA (Frente)

Proposta de produção de texto

❖ No ano de 2009, o [redacted] completou 100 anos. Você, aluno, está ajudando a construir a história do segundo centenário desta instituição. Diante da importância do [redacted] nos cenários capixaba e nacional, bem como do seu papel de aluno, produza um texto para o Diretor-Geral do Campus mencionando quem você é (curso, turma), sua visão atual da instituição (problemas e/ou potencialidades) e suas expectativas e sugestões para o seu desenvolvimento.

❖ Escolha o gênero textual mais adequado ao destinatário, tema e conteúdo;

❖ Além de estar adequado ao gênero escolhido, o texto deverá conter:

- *Concordância verbal* utilizando: o verbo haver, voz passiva, substantivo coletivo representando o sujeito com o verbo no singular e verbo antecedendo o sujeito composto;
- *Concordância nominal* com: uma das expressões: "é preciso", "é necessário", "é proibido", "é bom"; e com, pelo menos, duas das expressões "anexo", "obrigado", "incluso" ou "quite";
- *Concordância por silepse.*

[redacted], CS, 20 de outubro de 2010

V. S.^a, meu nome é [redacted]

eu sou do curso técnico de [redacted] integrado
 ao ensino médio e estudo no [redacted] há
 2 anos e após a conclusão de 101 anos
 que foi completado pela Instituição, eu
 percebo que o ensino do [redacted] está caindo
 muito e eu acho que a causa disso é
 o ensino médio incluso a um curso técni-
 co, pois assim é dada mais valor ao
 curso técnico do que ao ensino médio. Mas
 além desse grande problema acho que
 trabalham no [redacted] uma grande equipe

Carta ao diretor-geral da instituição pesquisada - Texto de EA (Verso)

de professores e pedagogos e a escola tem
uma íntima estrutura. Apesar de eu
achar que é preciso separar o curso
técnico do ensino médio, o curso não
é mal dado, mas acontece que muitos
alunos não levam o curso muito a sério,
por vários deles ao acabar o ensino médio
~~o~~ integrado vão para a faculdade e lá,
fazem um curso que distoia-se completamen-
te com o curso que eles faziam integra-
damente ao ensino médio.

Eu acho que a V. S.^a Diretor-geral
está fazendo um bom trabalho e por
isso o corpo docente agradece a V. S.^a
pelas quedas conseguidas ano passado,
e pelo intenso trabalho de preservação
da Instituição, entre outros. Por essas
razões feitas agradecemos com um muito
obrigado.

Carta ao diretor-geral da instituição pesquisada - Texto de RR (Frente)

Proposta de produção de texto

❖ No ano de 2009, o [redacted] completou 100 anos. Você, aluno, está ajudando a construir a história do segundo centenário desta instituição. Diante da importância do [redacted] nos cenários capixaba e nacional, bem como do seu papel de aluno, produza um texto para o Diretor-Geral do Campus mencionando quem você é (curso, turma), sua visão atual da instituição (problemas e/ou potencialidades) e suas expectativas e sugestões para o seu desenvolvimento.

❖ Escolha o gênero textual mais adequado ao destinatário, tema e conteúdo;

❖ Além de estar adequado ao gênero escolhido, o texto deverá conter:

- Concordância verbal utilizando: o verbo haver, voz passiva, substantivo coletivo representando o sujeito com o verbo no singular e verbo antecedendo o sujeito composto;
- Concordância nominal com: uma das expressões: "é preciso", "é necessário", "é proibido", "é bom"; e com, pelo menos, duas das expressões "anexo", "obrigado", "incluso" ou "quite";
- Concordância por silepse.

[redacted], 20 de Outubro de 2010
 V. S.^a Diretor geral do [redacted]

Meu nome é [redacted] e estudo na turma [redacted] do curso anteposto ao Curso Médio voltado a carreira de [redacted] Industrial. A turma [redacted] sabemos todo o prestígio que a escola sempre teve perante a sociedade, por meio das histórias que nos foram contadas, mas sabemos que a instituição não é mais que um dia a dia. A escola sabe mudar com o passar dos anos, mas continua recebendo a admiração dos capixabas. Admiramos em v. minhas turmas, a excelência dos profissionais que aqui trabalham e as oportu

Carta ao diretor-geral da instituição pesquisada - Texto de RR (Verso)

ridades que a escola nos oferece. Há vários programas de incentivo à cultura, como as aulas de música e as equipes esportivas. Também temos acesso à literatura de qualidade, pois podemos encontrar aqui livros de quase todas as matérias. A biblioteca é uma das melhores da cidade.

Apesar de toda a qualidade, sabemos que houve uma queda na qualidade do corpo docente, que agora além de ser composto por professores altamente qualificados, contém, em menor proporção, professores que não têm a didática necessária para ensinar nessa escola. Muitas vezes as aulas não são reportadas pelos professores, e a qualidade do ensino cai.

Além desse problema, é necessário dizer que há uma importância de notas na escola, o que a está deixando pior e com um aspecto de ruína.

Mesmo existindo esses problemas, a escola não perde a sua magia e o sonho de consumo de vários desses estudantes. Espero que eu possa viver aqui os melhores anos de minha vida e saber aproveitar o que a escola me oferece. Quero poder olhar para trás e dizer obrigada!

Atenciosamente,

Carta ao diretor-geral da instituição pesquisada - Texto de LRD (Frente)

Proposta de produção de texto

- ❖ No ano de 2009, o [redacted] completou 100 anos. Você, aluno, está ajudando a construir a história do segundo centenário desta instituição. Diante da importância do [redacted] nos cenários capixaba e nacional, bem como do seu papel de aluno, produza um texto para o Diretor-Geral do Campus mencionando quem você é (curso, turma), sua visão atual da instituição (problemas e/ou potencialidades) e suas expectativas e sugestões para o seu desenvolvimento.
- ❖ Escolha o gênero textual mais adequado ao destinatário, tema e conteúdo;
- ❖ Além de estar adequado ao gênero escolhido, o texto deverá conter:
 - *Concordância verbal* utilizando: o verbo *haver*, voz *passiva*, substantivo *coletivo* representando o sujeito com o verbo no singular e verbo antecedendo o sujeito composto;
 - *Concordância nominal* com: uma das expressões: "é preciso", "é necessário", "é proibido", "é bom"; e com, pelo menos, duas das expressões "anexo", "obrigado", "incluso" ou "quite";
 - *Concordância por silepse*.

[redacted] quarta-feira, dia 20 de outubro de 2019.
V. S ^{as} Diretor - Geral do [redacted]
como estudante da área de [redacted] venho, por meio desta carta, parabenizá-lo pela vitória nas eleições que ocorreram neste ano.
Mas venho também ajudá-lo, pois me sinto obrigada a iniciar boas mudanças nessa instituição centenária, já que somos, alunos e professores, também responsáveis pela qualidade dela.
Há alguns problemas bem conhecidos em que é neces-

Carta ao diretor-geral da instituição pesquisada - Texto de LRD (Verso)

saria a ação imediata, para não ocasionar piores consequências. Um exemplo bem conhecido é o problema com os ratos: que causa uma má impressão a visitantes e até mesmo doenças, apesar de não ter conhecimento de nenhum.

Tirando esses pequenos problemas, a classe está mes contentes em fazer parte de uma instituição que possibilita tantas oportunidades a nós, estudantes. Já que a instituição é muito bem vista no mercado de trabalho por ter profissionais empenhados em preparar os jovens estudantes e transformá-los em profissionais qualificados.

Espero que saiamos dessa instituição em um grupo de profissionais dedicado e qualificado, e que muitas mudanças boas possam acontecer até lá.

Atenciosamente,

[Redacted signature]

Carta ao diretor-geral da instituição pesquisada - Texto de IM (Frente)

Proposta de produção de texto

❖ No ano de 2009, o [redacted] completou 100 anos. Você, aluno, está ajudando a construir a história do segundo centenário desta instituição. Diante da importância do [redacted] nos cenários capixaba e nacional, bem como do seu papel de aluno, produza um texto para o Diretor-Geral do Campus mencionando quem você é (curso, turma), sua visão atual da instituição (problemas e/ou potencialidades) e suas expectativas e sugestões para o seu desenvolvimento.

❖ Escolha o gênero textual mais adequado ao destinatário, tema e conteúdo;

❖ Além de estar adequado ao gênero escolhido, o texto deverá conter:

- *Concordância verbal* utilizando: o verbo haver, voz passiva, substantivo coletivo representando o sujeito com o verbo no singular e verbo antecedendo o sujeito composto;
- *Concordância nominal* com: uma das expressões: "é preciso", "é necessário", "é proibido", "é bom"; e com, pelo menos, duas das expressões "anexo", "obrigado", "incluso" ou "quite";
- *Concordância por silepse*.

[redacted], 20 de Outubro de 2020.

V. S.^a,

Sou aluna do 2º ano do curso Técnico de [redacted] integrado ao Ensino Médio do campus [redacted] e venho notando que não funcionam corretamente algumas estruturas e métodos de ensino.

Para começar, precisa-se de uma decisão quanto às estruturas a serem a entrada da escola. Se estão inativas, para que mantê-las?

Carta ao diretor-geral da instituição pesquisada - Texto de IM (Verso)

Outro ponto que deve ser destacado são os professores efetivos: nem todos cumprem toda sua carga horária, alguns nem aparecem na sala e nada é feito em relação a isso. A turma fica prejudicada, pois no momento que deveríamos estar aprendendo, temos aulas vagas.

Há também a questão de não ser dada deixada importância à área de humanas. Entendo que o Instituto seja voltado à exatas, mas para um bom ensino é necessário que todas as aulas sejam levadas em consideração.

Obrigatoriamente, a escola não tem só defeitos. Tenho que destacar as boas estruturas, como a biblioteca e a área esportiva, e o fato de que os alunos são estimulados a atividades culturais e palestras educativas.

Obrigado pela atenção,

Carta ao diretor-geral da instituição pesquisada - Texto de DT (Frente)

Proposta de produção de texto

❖ No ano de 2009, a [] completou 100 anos. Você, aluno, está ajudando a construir a história do segundo centenário desta instituição. Diante da importância do [] nos cenários capixaba e nacional, bem como do seu papel de aluno, produza um texto para o Diretor-Geral do Campus mencionando quem você é (curso, turma), sua visão atual da instituição (problemas e/ou potencialidades) e suas expectativas e sugestões para o seu desenvolvimento.

- ❖ Escolha o gênero textual mais adequado ao destinatário, tema e conteúdo; _____
- ❖ Além de estar adequado ao gênero escolhido, o texto deverá conter:
 - *Concordância verbal* utilizando: o verbo haver, voz passiva, substantivo coletivo representando o sujeito com o verbo no singular e verbo antecedendo o sujeito composto;
 - *Concordância nominal* com: uma das expressões: "é preciso", "é necessário", "é proibido", "é bom"; e com, pelo menos, duas das expressões "anexo", "obrigado", "incluso" ou "quite";
 - *Concordância por silepse*.

Problemas na instituição centenária

A instituição vem há 101 anos oferecendo ensino de qualidade à população. Devido à sua história histórica e excelentes alunos formados, tanto para ensino médio, quanto para cursos técnicos. Os alunos da turma [] atuais estudantes da escola, temos muito a elogiar a instituição, mas também algumas críticas a fazer.

Nos últimos anos, reclamam professores, alunos e ex-alunos que a qualidade, principalmente do ensino médio, vem caindo muito. Há muitos professores excelentes, porém alguns se dedicam pouco à profissão. Alguns profissionais inclusos no

Carta ao diretor-geral da instituição pesquisada - Texto de DT (Verso)

corpo docente faltam muito, e aparentemente estão desmotivados quando estão presentes. Além disso, como há muito tempo é criticado, o corpo docente continua considerando matérias como história e geografia, um ponto fraco na escola.

É necessário maior ênfase para o ensino médio, tendo em vista que aparentemente as matérias técnicas são vistas com maior importância que o mesmo. ~~Além disso~~ Também é preciso maior fiscalização sobre os professores, e assim como alunos podem ser punidos por atitudes inadequadas, professores devem ser da mesma forma.

Carta ao diretor-geral da instituição pesquisada - Texto de GM (Frente)

Proposta de produção de texto

❖ No ano de 2009, o [redacted] completou 100 anos. Você, aluno, está ajudando a construir a história do segundo centenário desta instituição. Diante da importância do [redacted] nos cenários capixaba e nacional, bem como do seu papel de aluno, produza um texto para o Diretor-Geral do Campus mencionando quem você é (curso, turma), sua visão atual da instituição (problemas e/ou potencialidades) e suas expectativas e sugestões para o seu desenvolvimento.

- ❖ Escolha o gênero textual mais adequado ao destinatário, tema e conteúdo;
- ❖ Além de estar adequado ao gênero escolhido, o texto deverá conter:
 - *Concordância verbal* utilizando: o verbo haver, voz passiva, substantivo coletivo representando o sujeito com o verbo no singular e verbo antecedendo o sujeito composto;
 - *Concordância nominal* com: uma das expressões: "é preciso", "é necessário", "é proibido", "é bom"; e com, pelo menos, duas das expressões "anexo", "obrigado", "incluso" ou "quite";
 - *Concordância por silepse*.

[redacted] - 101 anos

Devido da grande importância que o Instituto Federal de Espírito Santo possui, tanto no cenário capixaba quanto no cenário nacional, sinto-me, como aluno desta ilustíssima instituição, obrigado a, além de parabenizá-la por seus 101 anos de sucesso e comprometimento com a formação de profissionais, indicar alguns aspectos que necessitam de melhorias.

Há anos esta escola é tida como referência em educação, porém algumas deficiências impedem-na de se desenvolver ainda mais.

Carta ao diretor-geral da instituição pesquisada - Texto de GM (Verso)

São constantes os problemas e as dificuldades relacionados ao agendamento de recursos como o mini auditório, que muitas vezes é utilizado por outras pessoas não-relacionadas à escola. Além disso, é necessário que se vença a segurança na principal entrada do campus [redacted], por onde várias pessoas entram sem que sejam solicitadas a se identificarem. Ainda, há uma parte dos discentes - não comprometida com as atividades acadêmicas - que não favorecidos pela falta de punição e de fiscalização nas dependências da instituição.

As deficiências, no entanto, não afetam a realização de boas realizações e, por isso, os alunos devem reconhecer as ações desta instituição ~~instituição~~ instituição. Somos 'obrigados' a todos aqueles que contribuíram para a construção desta escola, que hoje está inclusa entre as melhores, como sempre foi.

Carta ao diretor-geral da instituição pesquisada - Texto de PG (Frente)

Proposta de produção de texto

❖ No ano de 2009, o [] completou 100 anos. Você, aluno, está ajudando a construir a história do segundo centenário desta instituição. Diante da importância dos cenários capixaba e nacional, bem como do seu papel de aluno, produza um texto para o Diretor-Geral do Campus mencionando quem você é (curso, turma), sua visão atual da instituição (problemas e/ou potencialidades) e suas expectativas e sugestões para o seu desenvolvimento.

- ❖ Escolha o gênero textual mais adequado ao destinatário, tema e conteúdo;
- ❖ Além de estar adequado ao gênero escolhido, o texto deverá conter:
 - *Concordância verbal* utilizando: o verbo haver, voz passiva, substantivo coletivo representando o sujeito com o verbo no singular e verbo antecedendo o sujeito composto;
 - *Concordância nominal* com: uma das expressões: "é preciso", "é necessário", "é proibido", "é bom"; e com, pelo menos, duas das expressões "anexo", "obrigado", "incluso" ou "quite";

✗ *Concordância por silepse.*

Prezados Senhores Diretores Gerais do [],

Eu, [] aluno da turma []

posso dizer que fui parte da história desta instituição.

A turma está aprendendo a importância desta instituição com o passar dos anos.

Há nos [] uma diversidade de atividades para serem feitas tanto na área acadêmica quanto na área esportiva.

Mas, é necessário mostrar os melhores aspectos da escola.

Podemos citar algumas dessas melhorias como:

Carta ao diretor-geral da instituição pesquisada - Texto de PG (Verso)

resolver os problemas de infiltrações da escola,
problemas com a presença estudantil, também
melhorar o ambiente das salas com as melhorias de
data-show.

Mas, só tenho de dizer brigado por ter participado
da história dessa instituição centenária.

Dizer que foi incluso na história é de extrema
importância.

Atenciosamente,

[redacted], 20 de outubro de 2010, [redacted], Espírito
Santo.

Carta ao diretor-geral da instituição pesquisada - Texto de RP (Frente)

Proposta de produção de texto

❖ No ano de 2009, o [redacted] completou 100 anos. Você, aluno, está ajudando a construir a história do segundo centenário desta instituição. Diante da importância do [redacted] nos cenários capixaba e nacional, bem como do seu papel de aluno, produza um texto para o Diretor-Geral do Campus mencionando quem você é (curso, turma), sua visão atual da instituição (problemas e/ou potencialidades) e suas expectativas e sugestões para o seu desenvolvimento.

❖ Escolha o gênero textual mais adequado ao destinatário, tema e conteúdo;

❖ Além de estar adequado ao gênero escolhido, o texto deverá conter:

- *Concordância verbal* utilizando: o verbo haver, voz passiva, substantivo coletivo representando o sujeito com o verbo no singular e verbo antecedendo o sujeito composto;
- *Concordância nominal* com: uma das expressões: "é preciso", "é necessário", "é proibido", "é bom"; e com, pelo menos, duas das expressões "anexo", "obrigado", "inclusive" ou "quite";
- *Concordância por silepse*.

Vossa Senhoria Diretor Geral, sen, I
 [redacted] aluno do curso técnicas
 integradas, estou ajudando a construir ~~história~~
 a história desta instituição de grande importância
 nos cenários capixaba e nacional, um ~~grande~~ enorme
 caminho foi foi trilhado mas ainda falta
 muito o que fazer.
 Como aluno participo do dia a dia da
 instituição e vejo o que é preciso para o
 campus de [redacted], a instituição
 é excelente pois possui um grande espaço
 e muitas recursos como laboratório, um

Carta ao diretor-geral da instituição pesquisada - Texto de RP (Verso)

teatro, auditório, áreas esportivas e a biblioteca, além do ensino de qualidade e materiais além que podem ser anexar ao novo currículo, porém há muito o que melhorar, a turma não é fácil, muitas vezes não podemos dispor desses recursos pela excessão de burocracia ou excesso de revisões.

o que é uma pena pois se melhorarmos esse aspecto poderíamos ter uma instituição ainda mais completa, muito obrigado pela sua atenção prezado Diretor Geral.

Carta ao diretor-geral da instituição pesquisada - Texto de RA (Frente)

Proposta de produção de texto

❖ No ano de 2009, o [redacted] completou 100 anos. Você, aluno, está ajudando a construir a história do segundo centenário desta instituição. Diante da importância do [redacted] nos cenários capixaba e nacional, bem como do seu papel de aluno, produza um texto para o Diretor-Geral do Campus mencionando quem você é (curso, turma), sua visão atual da instituição (problemas e/ou potencialidades) e suas expectativas e sugestões para o seu desenvolvimento.

❖ Escolha o gênero textual mais adequado ao destinatário, tema e conteúdo;

❖ Além de estar adequado ao gênero escolhido, o texto deverá conter:

- *Concordância verbal* utilizando: o verbo haver, voz passiva, substantivo coletivo representando o sujeito com o verbo no singular e verbo antecedendo o sujeito composto;
- *Concordância nominal* com: uma das expressões: "é preciso", "é necessário", "é proibido", "é bom"; e com, pelo menos, duas das expressões "anexo", "obrigado", "inclusive" ou "quite";
- *Concordância por silepse*.

[redacted], 20 de outubro de 2010.

As Diretor Geral do [redacted]

Sou aluno do curso de [redacted] Integrado
ao Ensino Médio, turma [redacted], e gostaria de
expor minha visão a respeito da Instituição
e minhas expectativas para o segundo cen-
tenário, bem como algumas sugestões.

Em primeiro lugar, parabéns V. Sr^a pela
vitória na eleição desse ano. Os alunos da
[redacted] somos agradecidos pelos inves-

Carta ao diretor-geral da instituição pesquisada - Texto de RA (Verso)

timentos em nosso curso. Nossa turma é grata a V. Sr.^a também pelos excelentes laboratórios anexos ao Pavimento da [redacted], todo esse investimento faz com que nosso curso seja incluído entre os melhores do Brasil. É bom saber que todo nosso esforço nos estudos será reconhecido pelo mercado de trabalho. Percebe-se que as grandes empresas estão recrutando alunos da [redacted] por causa do bom nível de ensino oferecido pela Instituição.

Desde que entrei na escola técnica vejo um mundo de oportunidades e penso que a escola deveria ser mais acessível para os menos favorecidos financeiramente. Há poucas pessoas carentes estudando aqui por isso trazeremos e minha turma essa sugestão. Por último solicito um Restaurante Universitário tal qual o da Ufes. Que Deus te abençoe e te oriente em tuas decisões.