

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS DA LINGUAGEM
LINHA DE PESQUISA: LINGUÍSTICA APLICADA**

DANIELA FAVERO NETTO

**ENSINO-APRENDIZAGEM DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS:
formulando e reformulando práticas de sala de aula
na Educação Básica.**

**Porto Alegre,
2017**

DANIELA FAVERO NETTO

**ENSINO-APRENDIZAGEM DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS:
formulando e reformulando práticas de sala de aula
na Educação Básica.**

Tese de Doutorado apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Orientador: Prof. Dr. Paulo Coimbra Guedes

**Porto Alegre,
2017**

CIP - Catalogação na Publicação

Netto, Daniela Favero
Ensino-aprendizagem de textos argumentativos:
formulando e reformulando práticas de sala de aula na
Educação Básica / Daniela Favero Netto. -- 2017.
146 f.

Orientador: Paulo Coimbra Guedes.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-
Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. Prática de produção de textos. 2. Educação
Básica. 3. Qualidades discursivas. 4. Abordagem
dialógica. I. Guedes, Paulo Coimbra, orient. II.
Título.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador, professor Paulo Coimbra Guedes, por todos os nossos diálogos, mesmo os mais despreziosos, pois sempre me mostraram caminhos. Obrigada por aceitar essa parceria de quatro anos e, especialmente, por se preocupar de maneira genuína com ensino de escrita e, ainda, pela generosidade de compartilhar mais do que perguntas e respostas, mas possibilidades.

À professora Luciene Juliano Simões, que, como já disse diversas vezes, oferece luz nos momentos escuros e também nos momentos que pensávamos claros. Obrigada pelas leituras (mesmo estando tão longe e sempre tendo tantos compromissos!), obrigada por acreditar em mim e por me acompanhar até aqui.

Ao professor Aduino Locateli Tauffer, que permitiu que eu desenvolvesse o projeto de debates nas turmas de oitava série, em 2012, participando dele com o mesmo entusiasmo que eu. Obrigada pelas leituras, pela parceria e por ter acompanhado meu percurso com um olhar sempre colaborativo. Temos uma longa história para ajudar a construir no Colégio de Aplicação. Que ela seja cada vez mais bonita!

À professora Maristela Juchum, que prontamente aceitou contribuir com meu trabalho, participando da banca avaliadora, e cuja tese de doutorado me inspirou num momento crucial do processo de escrita.

Aos colegas do Colégio de Aplicação, que me inspiram e que me ensinam por meio de suas práticas comprometidas e desafiadoras. Obrigada especialmente aos meus colegas de área, pelo apoio que me deram durante esses quatro anos.

Aos meus alunos, pelas trocas, pela confiança e por contribuírem, com entusiasmo, para construirmos conhecimento juntos. Como sempre digo: estudante é o melhor tipo de gente que existe!

Aos meus familiares e aos meus amigos, que são parte da minha história e que, por isso, também me fazem quem sou.

Ao meu marido, Luis Felipe Silveira, pela parceria, pelo apoio, pela compreensão, pelas leituras, pelas opiniões e por gostar de, junto comigo, pensar sobre prática de sala de aula e sobre todas as outras coisas da vida, boas ou ruins.

Ao meu pai, sempre companheiro e disposto a ajudar, por cuidar tão bem de todos, da melhor maneira possível.

Agradeço, em especial, à minha mãe, Vera: a professora que eu sempre quis ser.

Quem, diante das imposições do formalismo dominante, não hesita, pelo menos um pouco, antes de decidir-se a adotar um procedimento em consonância com minha forma de ser e com o que posso fazer, mesmo sabendo que tal procedimento é o único capaz de produzir a necessária autenticidade que vai relacionar significativamente autor, mundo e leitores?

(Paulo Coimbra Guedes)

RESUMO

Esta tese apresenta a pesquisa de doutorado cujo objetivo é compreender a contribuição dos estudos de Guedes (2009) para a qualidade dos textos argumentativos de alunos do Ensino Médio, a partir do desenvolvimento das qualidades discursivas apontadas pelo autor e, como consequência, para o reconhecimento do destinatário nas produções textuais. Essa proposta é decorrente de questionamentos resultantes de um projeto de pesquisa sobre debates e produção textual desenvolvida em duas turmas de oitava série, em 2012, no Colégio de Aplicação da UFRGS. A partir dos questionamentos de 2012, no ano letivo de 2014, essas duas turmas, então no segundo ano do Ensino Médio, participaram de práticas de sala de aula envolvendo ensino-aprendizagem de textos argumentativos, analisadas a partir de estratégias metodológicas da pesquisa-ação. O *corpus* da pesquisa se constitui de textos escritos por esses alunos – as primeiras versões de cada proposta produzidas em cada um dos três trimestres e os textos reescritos a partir das discussões acerca das primeiras versões. Além disso, no decorrer das atividades práticas, aqui entendidas como práticas sociais, foram realizadas anotações referentes a comentários, a perguntas e a situações de sala de aula consideradas importantes para a análise dos textos. Do conjunto de textos, foram selecionados vinte, a fim de ilustrar os aspectos relacionados à pesquisa desenvolvida. Com a análise interpretativa dos dados, buscou-se atingir os seguintes objetivos: relacionar os estudos de Guedes e os de Bakhtin, além de comparar a proposta do autor às propostas de outros autores que escrevem sobre prática de escrita, situando-o no âmbito dos estudos dialógicos da linguagem; analisar a presença ou a ausência das qualidades discursivas apontadas por Guedes e sua contribuição para a qualidade dos textos dos alunos; e discorrer sobre os efeitos práticos do hábito de leitura dos textos para os colegas e para o professor em sala de aula. Ao final da pesquisa, tecem-se as seguintes considerações: a) as discussões em sala de aula levaram os alunos à busca da significação de termos utilizados nas primeiras versões, à reorganização de ideias e até a uma nova abordagem, a fim de tornar claro o que se queria dizer ao outro; b) a questão do reconhecimento do interlocutor, em razão de os textos serem discutidos pelos próprios leitores, pôde ser abordada de forma mais concreta, e os textos foram de fato produzidos com vistas a terem leitores daquela esfera comum, pois trataram de assuntos que diziam respeito àqueles leitores daquele colégio; c) a opção por propostas, e não por temas, parece facilitar a consolidação da *unidade temática* e do *questionamento*, além de estimular a prática de produção de textos; d) os alunos perceberam, a partir da necessidade que tiveram durante a elaboração de suas próprias produções e da leitura dos textos dos colegas, que diferentes sequências textuais perpassam os diferentes gêneros discursivos; e) houve, por parte dos alunos, apropriação de vocabulário relacionado ao estudo de texto; f) é preciso desenvolver estratégias para que os alunos se sintam capazes de produzir (e não apenas reproduzir) conhecimento, o que é uma habilidade que também o professor precisa exercitar para melhor auxiliá-los nessa busca.

Palavras-chave: Prática de produção de textos. Educação Básica. Qualidades discursivas. Abordagem dialógica.

ABSTRACT

This thesis presents the doctoral research whose objective is to understand the contribution of Studies from Guedes (2009) to the quality of the argumentative texts of High School students, from the development of the discursive qualities pointed out by the author and, as a consequence, for the recognition of the addressee in textual productions. This proposal is the result of questions raised during a research project on debates and textual production developed in two classes of eighth grade, in 2012, at Colégio de Aplicação da UFRGS. From the questions of 2012, in the academic year of 2014, these two classes, then in the second year of High School, participated in classroom practices involving teaching and learning of argumentative texts, analyzed from methodological strategies of action research. The research *corpus* consists of texts written by these students - the first versions of each proposal produced in each of the three quarters and texts rewritten from discussions about the first versions. In addition, in the course of practical activities, understood here as social practices, notes were made regarding comments, questions and classroom situations considered important for text analysis. From the set of texts, twenty were selected, in order to illustrate the aspects related to the developed research. With interpretative data analysis, the following objectives were sought: to relate the studies of Guedes and those of Bakhtin, besides comparing the author's proposal to the proposals of other authors who write about writing practice, placing it within the scope of dialogical studies of language; to analyze the presence or absence of discursive qualities pointed out by Guedes and his contribution to the student's text quality; to discuss the practical effects of the habit of reading the texts for the classmates and for the teacher in the classroom. At the end of the research, the following considerations are made: a) the classroom discussions led the students to search for the meaning of terms used in the first versions, the reorganization of ideas and even a new approach in order to make clear what was meant by the other; b) the question of the interlocutor recognition, because the texts are discussed by the readers themselves, could be approached in a more concrete way, and the texts were actually produced in order to have readers of that common sphere, since they dealt with subjects related to those readers of that school; c) the option for proposals, rather than themes, seems to facilitate the consolidation of the *thematic unit* and the *questioning*, besides stimulating the practice of text production; d) the students noticed, from the need they had during the elaboration of their own productions and the reading of texts from their colleagues, that different textual sequences permeate the different discursive genres; e) the students appropriated vocabulary related to text study; f) strategies need to be developed so that students feel capable of producing (not just reproducing) knowledge, which is a skill that the teacher must also exercise in order to assist them better in this search.

Keywords: Text production practice. Basic education. Discursive qualities. Dialogical approach.

RESUMEN

En esta tesis se presenta la investigación de doctorado que tiene el objetivo de comprender la contribución de los estudios de Guedes (2009) para la calidad de los textos argumentativos de los alumnos de la Enseñanza Media, a partir del desarrollo de las cualidades discursivas indicadas por el autor y, como consecuencia, para el reconocimiento del destinatario en las producciones textuales. Esa propuesta ha sido el resultado de las interrogantes derivadas de un proyecto de investigación sobre debates y producción textual desarrollado en dos grupos de octavo grado, en el 2012, en el Colégio de Aplicação de la UFRGS. A partir de esas indagaciones del 2012, durante el año lectivo de 2014, esos dos grupos, en ese momento ya en el segundo año de la Enseñanza Media, participaron de prácticas de clase que implicaban la enseñanza-aprendizaje de textos argumentativos, analizadas a partir de estrategias metodológicas desde la investigación-acción. El *corpus* de la investigación se constituyó de textos escritos por esos estudiantes – las primeras versiones de cada una de las propuestas producidas en cada uno de los tres trimestres y los textos reescritos a partir de las discusiones acerca de las primeras versiones. Además, en el transcurso de las actividades prácticas, aquí entendidas como prácticas sociales, se realizaron anotaciones referentes a los comentarios, a las preguntas y a las situaciones del aula que se han considerado importantes para el análisis de los textos. Del conjunto de textos, se seleccionaron veinte, con el propósito de ilustrar los aspectos relacionados a la investigación desarrollada. Con el análisis interpretativo de los datos, se ha intentado lograr los siguientes objetivos: relacionar los estudios de Guedes y los de Bakhtin, además de comparar la propuesta del autor con las propuestas de otros autores que han escrito sobre la práctica de la escritura, situándolo en el ámbito de los estudios dialógicos del lenguaje; analizar la presencia o la ausencia de las cualidades discursivas indicadas por Guedes y su contribución para la calidad de los textos de los alumnos y discurrir sobre los efectos prácticos del hábito de la lectura de los textos a los compañeros y al profesor en la clase. Al final de la investigación, se originan las siguientes consideraciones: a) las discusiones en el aula condujeron los alumnos hacia la búsqueda de la significación de términos empleados en las primeras versiones, hacia la reorganización de sus ideas y, aun, hacia un nuevo abordaje, con la finalidad de volver claro lo que quería decirse al otro; b) la cuestión del reconocimiento del interlocutor, en virtud de que los textos se discuten entre los propios lectores, se puede abordar de forma más concreta, y, de hecho, los textos se produjeron con la finalidad de que tuvieran lectores de aquel núcleo común, pues trataron asuntos que se relacionaban a los lectores de aquel colegio; c) la opción por propuestas, y no por temas, parece que facilita la consolidación de la *unidad temática* y del *cuestionamiento*, además de estimular la práctica de la producción de textos; d) los estudiantes percibieron, a partir de la necesidad que tuvieron durante la elaboración de sus propias producciones y de la lectura de los textos de sus compañeros, que distintas secuencias textuales impregnan los diferentes géneros discursivos; e) hubo, por parte de los estudiantes, apropiación del vocabulario relacionado al estudio del texto; f) se hace necesario desarrollar estrategias para que los estudiantes se sientan capaces de producir (y no solo reproducir) conocimiento, lo que también es una habilidad que el profesor debe ejercitar para que mejor pueda auxiliarlos en esa búsqueda.

Palabras clave: Práctica de producción de textos. Educación Básica. Cualidades discursivas. Abordaje dialógico.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
2	O LUGAR DE ONDE FALO.....	13
2.1	O Colégio de Aplicação	17
2.2	A inquietação que me trouxe até aqui ou da oitava série de 2012 ao segundo ano do Ensino Médio de 2014	20
2.2.1	As produções dos alunos e as questões para as quais busco respostas ..	28
3	ESTUDO DE UMA PRÁTICA DE ENSINO DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS.....	36
3.1	Definição de Prática: A prática pedagógica compreendida como prática social	36
3.2	O enfoque metodológico da pesquisa	42
3.2.1	Caracterização da pesquisa	42
3.2.2	O ambiente de pesquisa e quem participa deste ambiente: a esfera em que os textos estabelecem o diálogo	45
3.2.3	A flexibilização do planejamento do componente curricular permite um trabalho coerente com a realidade	46
3.2.4	O plano de atuação implantado.....	47
3.2.4.1	<i>A avaliação das produções textuais sob o olhar da professora.....</i>	<i>51</i>
3.2.5	Os instrumentos de pesquisa e como se organiza a reflexão sobre os dados: a avaliação das produções textuais sob o olhar da pesquisadora..	52
3.2.5.1	<i>Entre textos e anotações de sala de aula</i>	<i>53</i>
3.2.5.2	<i>A avaliação das produções textuais sob o olhar da pesquisadora</i>	<i>54</i>
3.3	As qualidades discursivas de Guedes	56
4	UM PARALELO ENTRE GUEDES E OUTROS AUTORES.....	67
4.1	A abordagem metodológica de Guedes (2009) e sua relação com a perspectiva dialógica da linguagem e os gêneros do discurso: uma comparação com Bronckart.....	68
4.1.1	Guedes (2009) e a perspectiva dialógica da linguagem.....	69
4.1.2	A relação entre Guedes (2009), os gêneros e Bronckart	76
4.1.3	Considerações acerca dessa comparação	83
4.2	A abordagem metodológica de Guedes (2009) em comparação com os estudos de Charaudeau (2012)	85

4.2.1	Considerações acerca dessa comparação	89
5	ANÁLISE DOS DADOS.....	91
5.1	Primeira proposta: Análise.....	91
5.1.1	O tema pode ser interessante, mas a abordagem não: a oportunidade para tratar dessa questão numa situação prática.....	104
5.1.2	As propostas de Guedes auxiliam/encorajam a elaboração do texto.....	107
5.2	Segunda proposta: Classificação.....	111
5.2.1	As discussões, ainda que ultrapassem o objeto para o qual olha o texto (quando elas “não passam de mera especulação”), também são relevantes no processo de ensino-aprendizagem de produção textual	118
5.3	Terceira proposta: Definição.....	122
5.3.1	O que se tem a dizer é que determina as sequências textuais predominantes (é uma narração ou uma dissertação?) num texto que apresenta um ponto de vista	126
5.4	Os efeitos práticos (da implantação da proposta de Guedes) do hábito de leitura dos textos para os colegas e para o professor em sala de aula.....	130
5.4.1	A aplicação da proposta gera outras possibilidades de prática.....	132
5.4.1.2	<i>A descoberta sobre a apropriação de vocabulário relacionado ao estudo de texto</i>	<i>133</i>
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O PERCURSO.....	135
6.1	Para além das considerações finais: pensando no presente para o futuro.....	138
	REFERÊNCIAS	142
	ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO E ESCLARECIDO.....	145
	ANEXO B - EXEMPLO DE EXERCÍCIO SOBRE EXPRESSÃO LINGUÍSTICA A PARTIR DE TRECHOS EXTRAÍDOS DOS TEXTOS DOS ALUNOS.....	146

1 INTRODUÇÃO

Aprender a ensinar o exercício de produzir bons textos na Educação Básica é um desafio para todo professor de língua materna. Compartilho dessa dificuldade desde 2007, e ela tem sido a mola propulsora da realização deste estudo, que não se esgotará aqui, pela simples razão de esta ser uma característica inerente ao ofício de professor: inventar e reinventar práticas em busca da produção de conhecimento.

Segundo Geraldi, em *Portos de Passagem*, a história evidencia três diferentes identidades que caracterizam o professor (as quais podem se entrecruzar numa mesma época): “a) pela produção de conhecimentos; b) pela transmissão de conhecimentos e c) pelo controle de aprendizagem” (GERALDI, 2013, p. 96). O desafio, portanto, é construir uma identidade em que professores produzam e estimulem a produção de conhecimento. O ponto de partida para a produção é a postura reflexiva, vinculando pesquisa e ensino, aberta ao acerto e ao erro, enfim, à tentativa responsável.

Minha trajetória acadêmica no curso de Graduação em Letras me encaminhou para a análise de morfemas lexicais no Mestrado, quando realizei um estudo descritivo cujas conclusões colaboram com pesquisas que pouco se relacionam com a prática de sala de aula, que só se tornou meu objeto quando essa passou a ser a esfera em que eu estava inserida. E, na esfera da sala de aula, na aula de Língua Portuguesa, é no texto

[...] que a língua – objeto de estudos – 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. (GERALDI, 2013, p. 135).

A configuração da aula de Língua Portuguesa, ao se voltar ao estudo do texto, desafia o professor a pensar e repensar suas práticas em busca de que a tarefa de contribuir com o aprendizado do aluno seja bem sucedida. Penso a prática, então, sempre a partir da esfera em que me encontro com meus alunos. Penso, ainda, que um texto que pode se tornar bom é aquele produzido com vistas à esfera comum entre autor e leitores, pois é a esfera da vida real.

Da esfera de que trata este estudo fazem parte duas turmas de segundo ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, junto com as quais me debrucei, no ano de 2014, sobre uma proposta de prática de produção de textos com base nos estudos de Guedes (2009). A partir de reflexões sobre essa prática, esta tese se propõe a responder à seguinte questão: qual a contribuição dos estudos de Guedes (2009) para a qualidade dos textos argumentativos de alunos do Ensino Médio, a partir do desenvolvimento das qualidades discursivas apontadas pelo autor e, como consequência desse desenvolvimento, para o reconhecimento do destinatário nas produções textuais?

Para responder a essa questão, este estudo enfocará os seguintes objetivos: a) analisar a relação entre Guedes (2009) e os estudos de Bakhtin, bem como em que medida sua proposta se afasta e se aproxima dos estudos de outros autores que escrevem sobre prática de escrita; b) analisar, nos textos dos alunos – por meio da comparação entre a versão escrita e a reescrita –, a presença ou a ausência das qualidades discursivas apontadas por Guedes (2009) e sua contribuição para a qualidade dos textos; e c) discorrer sobre os efeitos práticos (da implantação da proposta de Guedes) do hábito de leitura dos textos para os colegas e para o professor em sala de aula.

O propósito desta tese, a partir da questão de pesquisa, é estabelecer um diálogo com professores-pesquisadores que refletem sobre a prática de sala de aula, numa linguagem que, por vezes, é de professora, por vezes, de pesquisadora; afinal, o assunto sobre o qual discorro aqui surge com base numa relação indissolúvel, e que se estabelece no chão da escola, entre essas duas identidades.

Por que *refletir* e *dialogar* sobre uma prática de produção de textos na Educação Básica e não *propor* uma prática de produção de textos? As relações que se estabelecem na sala de aula dependem não apenas de cada um dos indivíduos que ali se encontram, mas do entrelaçamento das ações que se estabelecem entre os indivíduos. Assim, cada localidade, cada escola, cada sala de aula, enfim, cada esfera terá suas peculiaridades em termos de necessidades, de objetivos a se alcançar e de como os envolvidos se propõem a fazê-lo.

Os contratos que se constituem dentro da esfera ultrapassam a noção de indivíduo, de comportamento individual, ou seja, as ações individuais partem de cada um, mas são motivadas ou executadas considerando o entorno. E, pensando na esfera específica da sala de aula, imaginar que uma prática que funcionou numa

esfera funcionará igualmente em outra é esquecer que situações sociais – e a sala de aula é constituída por um grupo social – não são abstrações de características comuns de comportamentos de indivíduos. Conforme os estudos sociológicos de Elias (2008), a sala de aula seria considerada uma “configuração”, conceito que é utilizado como instrumento para não se pensar que indivíduos e sociedade sejam antagônicos e diferentes.

Porém, não podemos idealizar (e a experiência em sala de aula evidencia aos professores que não) que as configurações, ainda que organizadas de forma semelhante, como o são as salas de aula escolares, estabeleçam inter-relações universais a ponto de, a partir de uma abstração, construirmos um modelo de prática.

Assim, para melhor explicar sobre a origem da minha questão de pesquisa (surgida numa esfera específica e para a qual meu olhar se direciona), a partir da qual pretendo investigar as contribuições da proposta de Guedes (2009) para um trabalho de ensino-aprendizagem de textos argumentativos na Educação Básica, no capítulo 2, apresento uma síntese sobre como me constituí professora e onde, hoje, ainda me construo como professora. Nessa apresentação, esclareço a origem dos questionamentos sobre os quais convido o leitor a pensar ao longo da leitura deste trabalho, por meio da reflexão sobre a prática que une professora e pesquisadora. O capítulo 2, portanto, não deixa de ser uma introdução ao estudo aqui empreendido.

No capítulo 3, esclareço meu entendimento sobre a prática de que trata este trabalho: a atividade de ensino-aprendizagem de produção de textos argumentativos, em duas turmas de segundo ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação. Situo a prática pedagógica no âmbito da prática social. Em seguida, explico por que a pesquisa realizada se situa no âmbito da pesquisa-ação, por meio da apresentação do enfoque metodológico do estudo realizado, com vistas a esclarecer sobre os procedimentos adotados, sobre o ambiente de pesquisa, sobre o plano de atuação implantado, sobre os instrumentos de pesquisa e sobre a maneira de olhar os dados. Também no capítulo 3, apresento as qualidades discursivas de Guedes, a partir das quais se organizou a proposta de reescrita dos textos dos alunos.

No capítulo 4, com o intuito de atender ao primeiro objetivo, situo a proposta de Guedes (2009) no âmbito de uma abordagem dialógica de estudos da linguagem. Ainda, por meio da relação (de aproximação e afastamento) com Bronckart (2010 e

2012) e Charaudeau (2012), cujos estudos sobre textos também se caracterizam pela abordagem dialógica da linguagem, discorro sobre a percepção desses autores acerca do trabalho com gêneros do discurso.

O capítulo 5 dedica-se aos objetivos “b” e “c”. Para atendê-los, apresento a análise interpretativa de vinte textos de alunos, entre os quais há primeiras versões e suas reescritas. A organização da análise é feita de acordo com as três propostas que orientam as produções textuais nos moldes de Guedes (2009): *análise*, *classificação* e *definição*. Além da análise comparativa entre as duas versões dos textos, a partir das qualidades discursivas apontadas por Guedes, este capítulo traz, em suas subseções, discussões acerca das consequências da aplicação da proposta de Guedes (revisitada para ser utilizada na Educação Básica), as quais ultrapassaram o aprimoramento da qualidade dos textos propriamente ditos, gerando outros aprendizados.

No capítulo 6, faço as considerações finais sobre o percurso realizado na construção deste estudo, bem como aponto caminhos que direcionam para a continuidade do processo de reflexão.

2 O LUGAR DE ONDE FALO

Tornei-me professora ao entrar em sala de aula e descobrir que eu teria de aprender a ensinar. Foi assim, também, que me tornei professora de mim mesma.

Concluí o curso de Licenciatura em Letras em 2003 e logo estava matriculada no Mestrado, na área de especialidade Teoria e Análise Linguística, estudando a descrição de sufixos em dicionários gerais. Porém, embora formada, ainda não era professora.

Minha primeira oportunidade foi dar aula como professora substituta do Instituto de Letras da UFRGS, em 2006, quando estava concluindo o Mestrado. Meus alunos mais participativos eram os de Comunicação: futuros publicitários, ou jornalistas, ou relações públicas. Além deles, tive alunos do curso de Letras, de Administração e outros que também precisavam cursar a disciplina chamada Comunicação em Língua Portuguesa, ou Língua Portuguesa, ou Produção Textual (denominação que dependia do curso de graduação ao qual ela pertencia). Não foi uma tarefa fácil, pois as turmas tinham, em média, quarenta alunos, e nem todos acreditavam na necessidade de uma disciplina de Língua Portuguesa que primava pela produção de textos (especialmente os alunos de Administração). Tive a sorte de ter como aporte teórico o livro *Da redação escolar ao texto: um manual de redação* (2004), do professor Paulo Coimbra Guedes, adotado pela professora anterior a mim. A troca de materiais e as discussões com a outra professora substituta (hoje professora efetiva do curso de Letras da UFRGS), a Juliana Schoffen, foram outros fatores que contribuíram com o sucesso da minha primeira experiência como professora. Foi nessa ocasião que recebi uma das mais lindas homenagens em forma escrita, que veio de uma aluna do curso de Jornalismo. O texto dela, intitulado “Propagadores de ondas”, foi publicado em seu *blog*¹. Não só por isso, mas pelo retorno que eu tinha em cada aula, pela melhora na qualidade das produções dos alunos, enfim, pelos textos que tive a chance de ler, penso que foi uma boa primeira experiência. Eu tinha o material certo para uma prática que funcionou bem com aquele público com vontade de escrever.

Meu grande desafio teve início, na verdade, quando me tornei professora da Educação Básica, do Ensino Médio, especificamente alunos do terceiro ano, em

¹ Disponível em: <<http://dellaninfa.blogspot.com.br/2010/10/propagadores-de-ondas.html>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

uma escola particular. Tinha quatro turmas para as quais dava aula de Língua Portuguesa e de Redação. A aula de Redação acontecia em um único período semanal. Minha experiência anterior como professora na UFRGS havia me ensinado que a discussão em aula sobre o que os alunos escreviam muito contribuía com a melhora de seus textos no processo de reescrita. Mas como fazer isso em um período?

Na aula de Língua Portuguesa, eu deveria ensinar aspectos gramaticais e interpretação de textos orientada pela apostila *Ser* (da *Abril Educação*), adotada pela escola. A apostila trazia, exclusivamente, textos didáticos e questões de vestibular. E deveria ser esgotada no trimestre, ao fim do qual os alunos receberiam a apostila do trimestre seguinte. Como se não bastasse a cobrança da escola para o uso da apostila em aula, havia cobrança dos pais, pois pagavam caro pelo material e não aceitavam que simplesmente se solicitasse a resolução dos exercícios como tarefa extra, para ser feita em casa. Não havia maiores dificuldades na realização de um trabalho desse tipo. Meu maior problema era lidar com o fato de que minhas aulas já estavam preparadas e deveriam seguir uma ideia na qual eu não acreditava; mas aquela era minha realidade. Numa tentativa de tentar persuadir as professoras do serviço de supervisão escolar de que um trabalho diferenciado poderia acrescentar à aprendizagem dos alunos, elaborei um projeto de prática de produção de textos argumentativos para ser realizado fora da grade curricular, em uma tarde (no turno inverso ao que tinham aulas) da semana, ao longo de alguns meses. A supervisão escolar achou a proposta maravilhosa, mas foi só isso. O projeto ficou na gaveta, pois não houve intenção da supervisão em apoiar a execução do projeto naquele momento.

Minha inquietação era aquele único período de trabalho com redação, em uma escola cujo enfoque era a preparação para o vestibular. Fazer o que senão ensinar os macetes para uma redação que atingisse, no mínimo, a média do vestibular da UFRGS, para aqueles quarenta alunos em cada turma, exigindo cerca de três produções por trimestre e suas reescritas? A diferença do trabalho que eu fazia e o que se faz em cursinho pré-vestibular é que eu mesma lia e analisava os textos dos meus alunos (e era quase humanamente impossível dar conta das correções). O maior diálogo entre meus alunos e eu acontecia por meio dos pareceres (sempre embasados pelos critérios do vestibular da UFRGS) que eu redigia na primeira versão de seus textos, e a resposta eu recebia nos textos

reescritos. Naquele um período destinado à aula, discutia-se especialmente sobre temas de redação em concursos recentes, sobre textos de apoio para produção de redação em propostas variadas, sobre possíveis abordagens do tema etc. Eu fazia o meu melhor dentro daquilo que eu achava o pior. E, durante quatro anos, minha prática desenvolveu-se nessas condições, até que fiz o concurso para o Colégio de Aplicação da UFRGS (CAp). Fui aprovada e assumi como professora efetiva em junho de 2011.

No CAp, tive a chance de colocar em prática, no ano de 2012, o projeto que havia proposto no colégio em que trabalhava anteriormente; entretanto, num formato diferente: pude realizá-lo com duas turmas de oitava série (hoje nono ano) do Ensino Fundamental, em horário regular de Língua Portuguesa, utilizando dois períodos semanais de cinco períodos que cada turma tinha nesse componente curricular (os outros três períodos ficaram sob responsabilidade do professor titular das turmas). A descrição dessa prática e as descobertas decorrentes de sua aplicação serão descritas, oportunamente, no capítulo seguinte. É importante adiantar aqui que, concomitantemente ao desenvolvimento do trabalho com os alunos, cursei, como aluna especial, a disciplina *Ensino e Aprendizagem de Língua Materna* (do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS), com a professora Luciene Simões, e tive a oportunidade de estudar e discutir com a turma alguns textos de Bakhtin, os quais pude relacionar diretamente à prática que vinha desenvolvendo. Além dessa disciplina, cursei, no mesmo ano, *Seminário de Pesquisa: Sala de Aula de Língua Portuguesa*, com o professor Paulo Guedes, em que pude discutir com colegas, quase todos docentes da Educação Básica, acerca de inquietações sobre os seguintes temas: ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), vestibular, produção de texto em turmas com grande número de alunos, PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), livro didático etc.

Em 2014, assim como em 2013, tive turmas de segundo ano: os mesmos alunos que tive naquela oitava série de 2012, junto com os quais desenvolvi o projeto de debates. Dessa experiência com as turmas de segundo ano, originou-se o estudo deste trabalho. Trata-se, na verdade, de uma vontade, construída com base na minha história como professora de Língua Portuguesa, de poder contribuir com o aprimoramento dos textos argumentativos dos meus alunos e propor reflexões sobre a prática de ensino de produção de textos. Mas por que a opção por textos argumentativos?

Uma das razões é que a função do professor é oferecer ao aluno subsídios para ir além da escola; que fora dela ele consiga dialogar com o mundo que o cerca e que, acima de tudo, possa agir para transformar esse mundo conforme suas convicções. Se este aluno quer continuar seus estudos, o professor não pode deixar de contribuir com sua colocação no mundo pós-escola, o que inclui mercado de trabalho, inclui ENEM, inclui vestibular etc. Assim, ele deve propor atividades que auxiliem no aprendizado de conteúdos e no desenvolvimento das competências e das habilidades de que necessita para construir conhecimentos que possa utilizar para transformar a realidade que o cerca, e que também estimulem o interesse em aprender. A produção de textos reflexivos é primordial para a organização do pensamento, bem como para estabelecer relações e produzir conhecimento. Ademais, argumentar é um processo natural, decorrente de uma necessidade social. É um processo inerente às nossas relações, o que não garante que seja um processo bem sucedido, consistente.

É importante ressaltar também que argumentar não significa não narrar, não descrever. Pelo contrário, é possível dissertar a partir da reflexão sobre um relato, sobre a descrição de um ambiente, enfim, pode-se defender pontos de vista e enriquecê-los lançando mão de outras tipologias.

Ao receber a proposta para a produção de um texto argumentativo, inicia-se a fase da compreensão responsiva – que seria, conforme Bakhtin (2011), uma fase preparatória para uma resposta, e, no caso em estudo, uma resposta que se dá em forma de texto argumentativo. No entanto, muitas vezes, os alunos não reconhecem o texto como uma produção que poderá ser lida não apenas pelo professor, o que será exemplificado em 2.2.1.

Entre as diferenças entre o texto falado e o escrito, o reconhecimento de um interlocutor/leitor que necessita de respostas e que não estará presente para fazê-las ao autor parece ser um dos desafios do ensino de produção de textos. Um trabalho com gêneros argumentativos secundários, na concepção de Bakhtin (2011), para os quais se requer uma organização prévia, como os que são produzidos pelos alunos, pode ser auxiliado pelo imediatismo característico dos gêneros argumentativos primários, buscando-se contribuir com o conhecimento e com a apropriação de recursos desse sistema diferente da fala, que é a escrita. Escrevendo, perde-se o contato imediato com o interlocutor, contato este que possibilita respostas e questionamentos espontâneos quando se está participando

do diálogo oral. A espontaneidade da fala, ausente no processo de escrita, é um bom motivo para um exercício paralelo de argumentação oral e escrita, pois permite a comparação, e, por isso, o apontamento de aproximações e afastamentos entre essas diferentes esferas de produção de texto.

Os *elos da comunicação verbal* se evidenciam no discurso argumentativo dos alunos que, ao elaborar um texto argumentativo, recorrem a discursos anteriormente ouvidos, lidos, estudados e apropriam-se desses discursos, que perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios, o que também será exemplificado em 2.2.1. Assim, como estimular o estabelecimento desses elos – que ocorrem naturalmente, mas que, num processo de ensino de escrita, devem ter seu uso aperfeiçoado – e como ensinar o aluno a perceber – e considerar em sua produção textual – as especificidades do interlocutor de um texto escrito? Um trabalho como este, que se propõe a pensar práticas de sala de aula relacionadas à produção de textos de gêneros argumentativos na Educação Básica, contribui com a formação do aluno e, principalmente, com a formação do professor, afinal, melhorar nossa prática de escrever e de ensinar sobre escrever deve ser uma busca constante.

2.1 O Colégio de Aplicação

O CAp tem sua origem num decreto federal de 1946. Porém, foi no ano de 1954 que se consolidou como um local de comprometimento com a formação de professores. Situado na Faculdade de Filosofia, usufruiu dela para a construção de um campo de pesquisa pedagógica ao atender estagiários dos cursos de licenciatura da UFRGS. Posteriormente, em 1971, tornou-se parte da Faculdade de Educação (doravante FACED), ocupando parte do prédio da FACED até meados da década de 90. Em 1996, o CAp ocupou os prédios localizados logo na entrada do Campus do Vale, onde está até hoje, totalmente desvinculado da FACED.

Os professores, até 1979, atuavam no CAp por meio de convite, o que caracterizava a rotatividade de professores, que lá permaneciam por cerca de três anos, quando recebiam ofertas melhores de trabalho, com estabilidade. A partir desse ano, o ingresso de novos docentes passou a ser por meio de concurso público. Com relação ao ingresso dos alunos, até o ano de 1980, ele ocorria por

meio de processo seletivo. A partir de 1981, os alunos passaram a ingressar por sorteio, o que, evidentemente, mudou o perfil dos estudantes.

Importante ressaltar que muitas das informações arroladas até então foram extraídas da dissertação de Mestrado (apresentada em 1994) de Liane Saenger Schütz, que foi professora de História no CAp. Ao longo de seu texto, são apontados aspectos relacionados às mudanças na estrutura da escola, sua relação com os movimentos históricos que vinham acontecendo e que influenciaram a organização político-administrativa da UFRGS, e, por extensão, do CAp, o que pode ser exemplificado pelo seguinte trecho:

Nas últimas décadas pôde se observar uma crescente crise na base existencial do CAp, até então apoiado nas instâncias ideológicas e paradigmáticas legadas pelos seus fundadores. Esse processo é acelerado por variáveis associadas entre si, tais como, entre outras, o corpo docente – que adquire antiguidade com a estabilidade no emprego – e o corpo discente – alterado pelos critérios de ingresso – e reforçado por explicações contextualizantes de caráter ideológico e político associados à história autoritária dos governos militares, no campo nacional, e na checagem da Modernidade, em termos universais.

A crise se estende e se aprofunda porque desvela a matriz associada à formação de professores e ao compromisso com a pesquisa educacional na base da proposta inicial da Instituição, por longo tempo conhecida e assumida, e que não se situa mais no centro das suas preocupações. (SCHÜTZ, 1994, p. 48).

O segundo parágrafo do trecho acima evidenciado poderia ilustrar, com relação a alguns aspectos, o CAp de hoje (duas décadas depois do CAp descrito por Schütz), uma escola em construção da sua identidade. Naquela ocasião, em 94, os professores ainda repensavam suas práticas para atender ao novo corpo discente a ele apresentado, oriundo de sorteio, deixando de lado a ocupação com pesquisa e formação de professores junto à FAGED. Hoje, há semelhanças ao quadro de 94 no que atine a questões de identidade, por exemplo: o CAp tem uma equipe de professores, à qual pertencem, que reclama por não ser convidada a participar da organização do Salão UFRGS-Jovem, o que já foi responsabilidade sua dentro da Universidade, já que se trata de um evento sobre pesquisa na Educação Básica. Como forma de manifesto, opta (com exceção de alguns poucos professores) por não mais inscrever trabalhos para apresentar no evento e por fazer mostra científica interna. A partir de 2015, porém, os professores retomam a participação na organização do evento. São atitudes paradoxais, o que mostra que o sentimento dos professores de pertencimento à Universidade está bastante abalado e, por isso,

muitas vezes, não sabem como reagir. Ademais, o plano de carreira dos professores do CAp é diferente dos demais docentes da UFRGS. A carreira é de Educação Básica Técnica e Tecnológica (EBTT), e a morosidade da sua regulamentação na Universidade causou diversos entraves às progressões funcionais dos docentes. Enfim, os professores do CAp têm a mesma carreira dos professores dos Institutos Federais de Ensino, mas dentro da Universidade Federal, e as consequências dessa particularidade causam nos professores a sensação de que há falta de reconhecimento e de preocupação com a Educação Básica por parte da instituição. Além disso, no ano de 2011, houve o ingresso de cerca de 33 novos professores no CAp, atendendo diferentes áreas, por concurso público. Formou-se uma equipe com cerca de 110 professores em exercício. Há, então, uma série de adaptações a serem feitas para se criar uma identidade com caráter de fato transformador. Também por isso, está em elaboração, desde o ano de 2014, o atual Plano Político Pedagógico do CAp, que, evidentemente, auxiliará na construção dessa identidade.

Atualmente, a escola atende alunos desde as Séries Iniciais até o Ensino Médio, e o corpo discente pertence, em grande parte, a comunidades próximas à escola, seja de bairros vizinhos ou da cidade de Viamão. Há, também, mas em número muito menor, alunos da Grande Porto Alegre, vindos de cidades como Sapucaia do Sul e Esteio.

A organização das turmas se dá da seguinte maneira: os Anos Iniciais, do primeiro ao quinto, constituem o projeto UniAlfas; do sexto ao sétimo, o projeto Amora; do oitavo ao nono ano, o projeto Pixel; e o Ensino Médio. Os projetos organizam-se em diferentes Equipes de Trabalho, com diferentes planejamentos. Todos os alunos, com exceção da EJA, têm aulas no turno da manhã. À tarde, há a seguinte divisão: às segundas e quartas-feiras, os alunos do Ensino Médio têm atividades na escola; às terças e quintas-feiras, os alunos do AMORA e do PIXEL². Nos turnos vespertino e noturno, a escola atende adolescentes maiores de dezoito anos e o público adulto. A equipe de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) trabalha com Ensino Fundamental (no turno vespertino) e com Ensino Médio

² Sobre os projetos desenvolvidos, encontram-se informações nos seguintes links:

- <http://www.ufrgs.br/anosiniciaiscap> (Projeto UniAlfas);
- <http://www.ufrgs.br/projetoamora> (Projeto AMORA);
- <http://equipepixel2011.pbworks.com/w/page/36660440/FrontPage> (Projeto Pixel);
- <https://www.facebook.com/EDUCACAODEJOVENSEADULTOSCAPUFRGS/?fref=ts> (Projetos da EJA).

(no turno da noite). Na tarde de sexta-feira, todos os professores participam de reuniões com fins pedagógicos e administrativos.

Feita essa breve apresentação da história e da organização da escola, no próximo item, segue um relato sobre a origem de tudo que se quer contar e sobre o que se quer pensar com o desenvolvimento deste trabalho, que versa sobre ensinar e aprender a argumentar e a escrever textos em âmbito escolar.

2.2 A inquietação que me trouxe até aqui ou da oitava série de 2012 ao segundo ano do Ensino Médio de 2014

Em março de 2012, com sete meses atuando no CAp, tive a oportunidade de dar início à realização de um projeto de debates com duas turmas de oitava série. A execução de um projeto era um dos pré-requisitos para a conclusão do estágio probatório como professora do Departamento de Comunicação³. O professor de Língua Portuguesa titular da oitava série considerou interessante o projeto, pois contribuiria diretamente com suas aulas; então, cedeu-me dois períodos semanais em cada turma para desenvolvê-lo ao longo de 2012.

No primeiro contato que tive com as turmas, reconheci rapidamente alunos que gostavam de falar, que não tinham problemas em se manifestar diante do grande grupo e do professor. No entanto, em ambas as turmas, alguns alunos revelavam comportamento muito tímido, quadro frequente para nós professores. Após algumas conversas com professores de séries anteriores, descobri que ambas as turmas da oitava série eram compostas, em sua maioria, por alunos que estudavam juntos desde o início do projeto AMORA, ou seja, estavam compartilhando o quarto ano juntos, o que é uma convivência que se pode considerar intensa, afinal, eram alunos com apenas treze, quatorze anos, e boa parte do seu tempo de vida foi compartilhado com os colegas do CAp. Ao longo de três anos letivos, passavam cinco manhãs e duas tardes juntos e, na ocasião, estavam indo para mais um ano de vivências em comum na escola. Além disso, descobri que essas duas turmas eram consideradas destaque. Por que destaque? Eram alunos que, via de regra, tinham bom desempenho nas aulas, em trabalhos extraclasse, e mostravam-se interessados e envolvidos durante saídas de campo.

³ O Departamento de Comunicação é formado por duas áreas: a área de Língua Portuguesa e Literatura e a área de Línguas Estrangeiras.

Fiquei contente por ter a chance de trabalhar com alunos tão bons. Em geral, nos relatos que escutei de alguns professores, repetiam-se nomes de alguns alunos, e, em seguida, descobri serem os nomes dos que se mostraram desinibidos, muito articulados e interessados, naquele meu primeiro momento com as turmas.

Nas palavras de Ribeiro, “[...] as crianças são capazes de argumentar desde muito cedo e [...] essa capacidade argumentativa se amplia a partir de suas experiências com práticas discursivas construídas culturalmente” (RIBEIRO, 2009, p.17). Assim, a opção por trabalhar inicialmente com alunos da oitava série deve-se ao fato de, no CAp, nesta fase escolar, serem enfatizados gêneros textuais jornalísticos, de tipo narrativo e dissertativo (especialmente texto de opinião em várias modalidades – artigos, resenhas críticas, opinião do leitor etc.), e não à falta de maturação cognitiva de alunos de séries anteriores para trabalhar com argumentação. Como sugestão para se trabalhar com o nono ano, a Base Nacional Comum Curricular, documento oficial mais atual e ainda em construção, sugere textos de gênero argumentativo, inclusive o gênero debate, postulando como uma das práticas “construir argumentos e contra-argumentos ao assumir um posicionamento e ao se contrapor a opiniões, na participação em debates regrados”⁴.

A pesquisa organizou-se de modo que quatro grandes debates foram realizados pelos alunos (que atuaram em grupo de pesquisa e de elaboração de argumentos e contra-argumentos e como debatedores) e com a participação dos professores julgadores.

A sequência didática desenvolvida para o trabalho com argumentação oral teve por base a organização evidenciada por Ribeiro:

[...] o estudo inicial, que se revela em um importante recurso para acionar o repertório de conhecimento dos alunos acerca dos gêneros em estudo; o estudo para aprofundamento, que se constitui em um momento importante na apropriação e produção dos gêneros e a última fase, estudo para revisão, que é responsável pela reflexão e reformulação das produções. (RIBEIRO, 2009, p. 65).

⁴ BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Língua portuguesa, 9º ano (documento preliminar). Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conhecaDisciplina?disciplina=AC_LIN&tipoEnsino=TE_EF>. Acesso em: 13 abr. 2016.

Como atividade de estudo inicial, os alunos assistiram ao filme *O Grande Desafio*⁵, cuja temática é o poder das palavras, com enfoque no gênero debate. O objetivo, num primeiro momento, foi apresentar aos alunos a dinâmica de funcionamento de um debate cuja característica seria a discussão organizada acerca de uma controvérsia sobre dado assunto. Outro ponto importante foi o estudo da refutação, sem a qual não há debate.

Conforme Cristóvão, Durão e Nascimento,

Debater é construir, pela linguagem, intervenções que ganham o estatuto de argumentos de vários tipos, por meio de comparações, por concessão, por recurso à autoridade, por exemplificação, por justificativa, por recorrer a diferentes formas de refutação, por analogias, descrições, relatos, negociação de conflitos, formas especiais de transmissão das palavras alheias, etc. (CRISTÓVÃO; DURÃO; NASCIMENTO, 2003, p.2).

Portanto, mais um objetivo a ser atingido ainda nessa fase era mostrar aos alunos as estratégias argumentativas de que os debatedores se utilizavam, uma vez que reconhecer as estratégias do 'oponente' é um meio de grande utilidade na compreensão dos movimentos do debate.

Há uma série de debates disponibilizados na Internet, os quais foram previamente selecionados e aos quais os alunos assistiram; esse recurso serviu de mote para discussão sobre mecanismos de sustentação e de refutação de posicionamentos sobre os temas discutidos, de modo que os alunos se sentiram mais preparados para pesquisar por conta própria no decorrer do processo. Ademais, grande parte dos debates políticos disponibilizados no *Youtube* reflete a inconsistência argumentativa de alguns discursos, por meio dos quais foi possível explicitar a diferença entre persuasão e argumentação.

Além disso, nesse momento do trabalho, simultaneamente se realizou o estudo das marcas linguísticas da argumentação (recursos retóricos, tempos verbais, funções de tematização e rematização), e uma atenção especial foi atribuída aos operadores argumentativos.

⁵ O filme é de 2007, com Direção de Denzel Washington. Sinopse: Inspirado em uma história real, o filme conta a jornada do brilhante [...] professor Melvin Tolson (Denzel Washington), que usa de seus métodos pouco convencionais, sua visão política e o poder das suas palavras para motivar um grupo de alunos do Wiley College, do Texas, a participar de um campeonato de debates na Universidade de Harvard. (Disponível em: <<http://www.cinepop.com.br/filmes/grandedesafio.php>>. Acesso em: 02 out. 2010).

Com relação à escolha do tema, segundo Ribeiro, “[...] os temas escolhidos não podem ser tão difíceis que os alunos não dominem, nem tão fáceis que não permitam um avanço cognitivo” (RIBEIRO, 2009, p.52). Procurou-se considerar, então, os seguintes fatores no que atine à escolha do tema:

- Dimensão psicológica: interesse dos alunos;
 - dimensão cognitiva: nível de complexidade compatível com os alunos;
 - dimensão social: aprofundamento crítico-social; e
 - dimensão didática: conteúdo de aprendizagem.
- (DOLZ; SCHENEUWLY; DE PIETRO, 2004 apud RIBEIRO, 2009, p. 52).

No entanto, apesar do objetivo de orientar, a lista acima evidencia uma limitação: como dimensionar o interesse dos alunos e o nível de complexidade? A dimensão social e a dimensão didática podem até ser controladas pelo professor, mas turmas de uma escola pública em que os alunos ingressam por sorteio são homogêneas a ponto de se poder delimitar o nível de complexidade de um assunto com convicção? Se dificilmente turmas de uma escola com processo seletivo para ingresso o são, como o seriam as turmas de uma escola como o CAp? Outra questão pertinente é: como garantir que a escolha do tema seja interessante para os alunos? Com relação à dimensão psicológica, perguntar-lhes sobre os temas que consideram interessantes poderia ser uma boa opção. Porém, quando questionados, obtive respostas como “legalização do aborto” e “legalização das drogas”. Então, listei no quadro-negro, com a ajuda dos alunos, todos os argumentos contrários e favoráveis que conhecíamos com relação a esses temas, e perguntei a eles se não teríamos textos muito parecidos em razão de serem temas já amplamente discutidos. Havia algo de novo sobre o que falar com relação à legalização do aborto e das drogas? Não recairíamos no “mais sobre o mesmo”? Foi um diálogo que possibilitou a reflexão sobre a dificuldade de se escolher um bom tema e sobre o quão interessante poderia ser discorrer sobre temas que estão reverberando nas paredes da escola: há muito o que se dizer e se pensar sobre o contexto em que nos inserimos. Não será esse o lugar em que se encontra o tema?

O segundo momento, o de estudo para aprofundamento, foi a fase em que cada grupo de debate (o grupo *contra* e o grupo *a favor* da propositura apresentada como tema) fez a pesquisa sobre o assunto, bem como organizou os argumentos a serem apresentados no debate. Nessa fase, os alunos estudaram inclusive os possíveis contra-argumentos que seriam utilizados para contestar os argumentos da

equipe de posição contrária à sua. É importante salientar que parte do grupo tinha como foco unicamente estudar o assunto e propor argumentos, já que eram escolhidos pelas próprias equipes três debatedores para cada grupo, cujo compromisso era representar sua equipe diante do auditório. Após o período de organização por escrito do texto a ser apresentado oralmente pelos debatedores – afinal nem todas as pessoas revelam fala articulada, isto é, nem todos têm bom desempenho na oralidade, e o texto escrito, por sua vez, contribui com a organização do pensamento, dando segurança no momento da apresentação oral – os debates eram realizados com a mediação do professor.

Todo o processo de estudo do tema, que culminava com o debate, tinha registro por fotos (inclusive do debate), para que os participantes analisassem sua postura, e por vídeo, para que analisassem sua performance, a fim de que pudessem fazer uma autocrítica que revelasse o que ficou adequado e o que precisava ser melhorado, bem como as estratégias utilizadas pelos debatedores do grupo oponente que não foram utilizadas por seu grupo. Enfim, esse era o momento de estudo para revisão, quando era possível reformular as produções, buscando aprimoramento.

Ao fim de cada debate, portanto, havia uma documentação para estudo, que certamente contribuiu com o preparo para o debate seguinte, realizado por dois novos grupos, com a mesma divisão de tarefas do grupo anterior, buscando-se, sempre, que um integrante não assumisse a mesma tarefa desempenhada no debate anterior.

Essa sequência didática manteve-se em todos os debates realizados, procurando-se, a cada novo debate, aumentar o nível de exigência, já que se esperava o amadurecimento dos alunos a cada nova proposta temática, assim como um aprofundamento teórico-prático acerca do gênero em estudo.

Depois do trabalho com texto oral (que não ocorre de modo desvinculado do texto escrito), o enfoque principal era a produção de texto argumentativo escrito, em que cada aluno elaborava um texto acerca do assunto debatido. Diferentemente do momento do debate, em que defendiam uma posição do grupo, no texto escrito, produzido após o debate, os alunos posicionavam-se de acordo com suas convicções.

O primeiro debate teve como tema a seguinte afirmação: “É legítimo haver formatura da oitava série do CAp-UFRGS em 2012.” A escolha desse assunto deu-

se em razão de os alunos envolvidos no projeto serem frequentantes da oitava série e, principalmente, por terem, no início do ano, elaborado um abaixo-assinado solicitando à Direção que a cerimônia de formatura do Ensino Fundamental pudesse ser realizada, celebração que não pertence mais ao calendário escolar desde 2008 em razão de problemas disciplinares ocorridos na última cerimônia de formatura de oitava série realizada na escola. Sendo um tema de interesse dos alunos, imaginei que pudessem realizar um trabalho com mais afinco, o que permitiria que o desempenho dos alunos fosse mais fiel ao que se espera de um debate oral, ou seja, foi uma escolha proposital para que não executassem o trabalho como um simples cumprimento de tarefa, o que prejudicaria o alcance dos objetivos planejados para o projeto.

De fato a escolha do tema foi um sucesso à medida que o debate se tornou um evento que envolvia a conquista de um objetivo por meio do convencimento não só de todos os alunos, mas também da Direção e dos professores sobre a legitimidade da cerimônia, o que evidencia que a escola é um local de aprendizado no qual podemos ensinar (e nos ensinar) a fazer aquilo que necessitamos fazer e que, muitas vezes (talvez na maioria das vezes), o que necessitamos fazer (ou discutir, ou produzir, ou ensinar ou aprender) não estará escrito em um documento ou livro, mas estará impresso no que anseiam os estudantes.

Todas as etapas que envolviam a elaboração dos argumentos, assim como a execução do debate, foram muito produtivas. Inicialmente, após o sorteio dos integrantes dos grupos da afirmativa e da negativa, houve certa frustração, pois o grupo da negativa sentia-se já derrotado, afinal, nem eles mesmos se convenciam do que deveriam defender. Entretanto, no decorrer do processo de pesquisa de argumentos, alguns alunos do grupo da negativa que tinham, de início, opinião contrária à que deveriam defender, mudaram de opinião, convencendo-se de que a cerimônia de formatura seria irrelevante. E, após a realização do primeiro debate interno (entre grupos de uma mesma turma), inclusive alunos do grupo da afirmativa acabaram mudando de opinião, embora soubessem do dever de defender a tese de seu grupo. Em uma das turmas, foi vitorioso o grupo da afirmativa; na outra, o da negativa, o que facilitou a organização do debate final, entre turmas, pois uma defenderia a legitimidade da cerimônia, e a outra defenderia a ilegitimidade.

A turma vencedora foi a que defendeu a ilegitimidade da cerimônia. Não houve discussão acerca do resultado em nenhum momento, porque, como os

debates foram filmados, ao assistirem aos vídeos, os próprios alunos identificaram muitas de suas falhas e também seus acertos: as melhores defesas de argumentos, a postura mais adequada, a organização mais eficaz das falas (constatações feitas durante o estudo para revisão).

A tarefa subsequente foi a elaboração de um texto de opinião sobre o mesmo assunto. Diferentemente da situação de debate, estariam livres para defender uma posição ou outra, pois já não pertenciam a um dos dois grupos, isto é, a intenção era que o texto expusesse a opinião individual do aluno acerca da legitimidade ou não da realização da cerimônia de formatura da oitava série no CAp em 2012. O objetivo era escrever um texto para ser publicado no *blog* especialmente criado para tratar de assuntos referentes ao projeto. Foram apresentados exemplos de texto de opinião, os quais foram estudados com relação às suas peculiaridades, especialmente no que atine à diferença de registro com relação ao texto oral. O resultado foi extremamente positivo; foram feitas relações de aproximação e afastamento referentes às características do debate (oral) e do texto de opinião, escrito para se publicar no *blog*. Tais relações dizem respeito não só à expressão linguística própria de um ou outro tipo de registro, como às escolhas dos argumentos e à maneira mais adequada de apresentá-los e relacioná-los, o que foi possível aperfeiçoar durante o processo de reescrita do texto, trabalho sobre o qual se discorrerá na seção seguinte.

O segundo tema objeto de debate foi a famosa frase alusiva ao livro *O Príncipe* (1513), de Maquiavel: *Os fins justificam os meios*. A escolha desse tema foi ao encontro de uma necessidade de discussão histórica, proposta pelo professor de História. Entretanto, a orientação dada foi a de que os alunos não precisariam lançar mão unicamente de argumentos com base em fatos históricos.

Para dar início ao processo de pesquisa, os alunos assistiram ao filme *Um ato de coragem*⁶ como atividade disparadora. Porém, com a greve de professores das

⁶ Sinopse: John Q. Archibald (Denzel Washington) é um homem comum, que trabalha em uma fábrica e vive feliz com sua esposa Denise (Kimberly Elise) e seu filho Michael (Daniel E. Smith). Até que Michael fica gravemente doente, necessitando com urgência de um transplante de coração para sobreviver. Sem ter condições de pagar pela operação e com o plano de saúde de sua família não cobrindo tais gastos, John Q. se vê então numa luta contra o tempo pela sobrevivência de seu filho. Em uma atitude desesperada, ele então decide tomar como refém todo o setor de emergência de um hospital, passando a discutir uma solução para o caso com um negociador da polícia (Robert Duvall) e com um impaciente chefe de polícia (Ray Liotta), que deseja encerrar o caso o mais rapidamente possível. (Disponível em: <<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-28494/>>. Acesso em: 07 ago. 2012).

Instituições Federais de Ensino, o projeto foi interrompido na fase de estudo para aprofundamento desse último tema. A continuidade do trabalho se deu após o fim da greve. A expectativa era que houvesse uma diferença motivacional por parte dos estudantes, já que o tema referente à formatura teve uma discussão acalorada certamente em razão de seu interesse no assunto. Para tentar resgatar a aproximação com o tema percebida no primeiro debate, foram apresentados textos referentes à greve como material de apoio.

O segundo debate não teve o mesmo sucesso nem em envolvimento, nem, conseqüentemente, em resultados. Os alunos, muito provavelmente por seguirem minhas orientações, pois solicitei que tentassem evitar coloquialidades da língua falada, trouxeram argumentos pouco consistentes. Foi um erro da minha parte, pois bastaria solicitar que procurassem não utilizar usar as expressões “tipo assim” e “tá ligado”, gírias muito utilizadas naquele momento, o que evitaria que sua preocupação principal fosse a realização de todas as concordâncias em vez de se preocuparem com a construção argumentativa. Com a comparação entre os dois debates, foi possível tecer as seguintes considerações:

- a) O assunto que não foi de escolha dos alunos, mas sugerido pelo professor de História, não funcionou como mote para discussão, pois constituiu cumprimento de tarefa, sem necessariamente resultar num processo de aprendizado⁷. Induzi-los a discutir algo de maneira artificial não foi produtivo. Indiscutivelmente, falar sobre a realização da formatura da oitava série foi muito mais interessante do que argumentar sobre “os fins justificarem ou não os meios”;
- b) A exigência de um roteiro para o texto falado foi importante para a organização das suas ideias, mas ter solicitado a formalidade linguística de um texto de opinião escrito em uma manifestação oral não contribuiu com a desenvoltura dos alunos enquanto debatiam.

Também no primeiro semestre, quando me dividi entre ministrar aulas regulares no CAp e coordenar o projeto de debates nas oitava séries, assisti, como

⁷ Os únicos textos que apresentaram argumentação consistente e que resultaram numa leitura construtiva foram os que versaram sobre a greve, ou seja, os alunos que escolheram um assunto que lhes parecia interessante se saíram bem.

aluna especial, à disciplina *Ensino e Aprendizagem de Língua Materna* do curso de Pós-graduação em Letras da UFRGS. Tive, então, a oportunidade de estudar referenciais teóricos de alguns autores, entre os quais destaco Bakhtin (2011), com enfoque especial no capítulo intitulado *Os gêneros do discurso*, do livro *Estética da Criação Verbal*.

A partir dessas leituras, pude estabelecer algumas relações entre conceitos estudados com exemplos de produções orais e escritas elaboradas pelos alunos da oitava série, que resultaram na discussão que me trouxe até aqui e que exponho na próxima seção.

2.2.1 As produções dos alunos e as questões para as quais busco respostas

Os alunos das turmas de oitava série se apresentaram como sujeitos de suas falas e de seus textos escritos, bem como reconheceram o discurso do outro, à medida que as alternâncias dialógicas se evidenciaram no decorrer dos debates e de suas produções textuais, ou seja, houve marcas expressas do que era enunciado⁸ próprio e enunciado do outro. Por vezes, iniciaram sua fala da seguinte maneira, retomando as falas de colegas:

No bloco anterior, a minha colega afirmou que ...

No grupo da negativa, os quatro debatedores falaram que...

Eu concordo com minha colega debatedora...

Tu citou o exemplo do presidente Lula...

De acordo com o que o L. falou...

Em suas produções textuais escritas, também fizeram referência às falas de colegas pronunciadas nos debates, o que pode ser reconhecido no trecho do texto de uma aluna, exemplificado a seguir:

⁸ Na concepção de Bakhtin, “[...] *real unidade* da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 274).

Trecho 1

No colégio em que nós estamos, há uma estrutura ótima que permite a realização de um evento como uma formatura. O único motivo ao qual o diretor e o grupo da negativa apegaram-se é que há três, melhor dizendo, quatro anos outra oitava série fez um grande evento e houve muita confusão.

Ao referirem-se às falas dos colegas, nos exemplos de debate oral, e às falas do diretor e de um dos grupos de debate, reconhecem-se como sujeitos do discurso, bem como demarcam uma fronteira entre os enunciados. Estabelece-se, assim, o que Bakhtin denomina de *elo de comunicação verbal*, o que pode ser ilustrado pelo parágrafo abaixo, em que a autora da produção escrita evidencia um discurso seu, para contrariar a posição do diretor (ilustrada no *Trecho 1*)⁹:

Trecho 2 -

Minha mãe é professora de escola pública municipal, escola Mário Quintana. Na escola dela, sim, há formatura. Mesmo com alunos que têm péssimas condições financeiras e uma escola com estrutura que não há como comparar com a do nosso colégio.

Pode-se, ainda, analisar outros aspectos interessantes que se reconhecem nos exemplos acima, quais sejam: primeiramente, numa situação de debate oral, é muito provável que a referência ao motivo dado pelo diretor e pelo grupo da negativa (*Trecho 1*) fosse feita de outra forma; ou seja, a contextualização, o direcionamento do discurso da autora do texto se daria de forma mais imediata; ela diria, por exemplo: *com relação o seu argumento, penso que..., discordo do seu argumento, porque...*, em razão da situação dialógica própria de um debate oral, em que os debatedores estariam frente a frente. Ainda, analisando-se do ponto de vista da expressão do enunciador, a intenção demarcada pelo tom de um texto oral se dá de forma diferente, evidentemente, do texto escrito.

⁹ Nesse caso, a autora se apropriou do discurso do diretor – *Trecho 1* – com a intenção de contrapor esse discurso por meio do exemplo utilizado, referente à escola em que sua mãe trabalha, deixando claro o que é posicionamento dela e o que é posicionamento do outro.

Ao reproduzir-se um enunciado, a demarcação da apropriação do discurso do outro se evidencia. É quando é possível reconhecer o que Bakhtin denomina de *tonalidade dialógica*. Segundo o autor,

O enunciado é pleno de *tonalidades dialógicas*, e, sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado. Porque a nossa própria ideia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento. (BAKHTIN, 2011, p. 298)¹⁰.

Para ilustrar: o diretor e o grupo da negativa provavelmente não usariam a palavra “único” (*Trecho 1*) para qualificar o *motivo* pelo qual não concordam com a cerimônia de formatura, especialmente com o sentido atribuído pela autora do texto escrito, que, por sua vez, defende a legitimidade da cerimônia de formatura.

É interessante destacar, também, a frase que dá início ao texto da aluna:

Trecho 3 -

Na minha opinião, deve ser legítimo haver formatura na oitava série.

Essa frase evidencia uma resposta a uma pergunta, ou seja, a autora escreve seu texto para alguém que conhece o assunto sobre o qual discorre. Entretanto, trata-se do início de um texto para cuja produção houve uma orientação prévia, com apresentação de diversos textos de opinião para exemplificação. Houve, inclusive, exemplificação de situações similares, em que o autor falha ao não reconhecer o texto como uma produção que poderá ser lida por qualquer pessoa. A orientação para que se fizesse um texto para ser lido por qualquer pessoa era sempre reforçada à medida que, constantemente, os alunos eram lembrados de que sua produção poderia vir a ser publicada no *blog* do projeto, ou seja, que poderia ser lida por qualquer um que acessasse o *blog*.

Relacionando o *Trecho 3* com reflexões de Bakhtin acerca de elementos referentes ao enunciado, poder-se-ia afirmar a ocorrência dos seguintes eventos: a *compreensão responsiva* e a influência de *gênero primário* sobre uma produção textual de *gênero secundário*.

¹⁰ Não havendo a expressão “grifo nosso” após as citações que contêm palavras destacadas, seja em itálico ou negrito, significa que o destaque foi feito pelo próprio autor da citação.

Os debates, nos moldes em que o projeto se propôs a realizá-los, embora se caracterizem como um gênero oral, seguem uma estrutura pré-formatada, ou seja, se constroem como textos previamente estruturados, pensados e repensados antes de serem proferidos, contrariando a espontaneidade da fala.

Bakhtin classifica os gêneros da seguinte maneira: *primários* (simples) e *secundários* (complexos). Conforme o autor,

Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios. (BAKHTIN, 2011, p. 263).

O projeto desenvolvido, portanto, enfocou o estudo de um gênero secundário, pois os textos eram produzidos num contexto mais complexo; afinal, as falas não eram espontâneas, porque cada debatedor tinha um tempo determinado tanto para iniciar como para concluir sua exposição. Ademais, como dito, antes de serem proferidos, os textos falados nos debates, muitas vezes, foram previamente redigidos para, então, serem apresentados.

Como foi citado, o gênero primário, embora perpassasse o gênero secundário (nesse caso o debate), perde a relação imediata com os enunciados alheios. No exemplo que segue, a fala inicial de uma debatedora, é possível analisar-se esse fato.

Não, não é legítimo haver cerimônia de formatura no Colégio de Aplicação...

O enunciador usa uma estrutura de resposta para uma pergunta que não aconteceu. Na verdade, trata-se de uma materialização da compreensão responsiva. A compreensão responsiva, ou posição responsiva, nas palavras de Bakhtin (BAKHTIN, 2011, p. 280), “é a possibilidade de responder ao enunciado, em termos mais precisos e amplos, de ocupar em relação a ele uma posição responsiva (por exemplo, cumprir uma ordem)”. Nesse caso, o que houve foi a manifestação de um contradiscurso materializado em forma de resposta oral a um enunciado

anteriormente proferido não em forma de pergunta, mas em forma de um argumento que defendia a posição contrária à desse enunciador. Pode-se afirmar que a opção pela estrutura de resposta se deu em razão da tonalidade dialógica dada pelo enunciador (a debatedora), que quis enfatizar a posição contrária à do grupo oponente.

Assim, a espontaneidade e o imediatismo característicos dos gêneros primários evidentemente não podem ser ilustrados pelo gênero debate, um gênero secundário, ao menos à maneira que ele se realizou no trabalho desenvolvido; no entanto, os gêneros primários *podem* estar *a serviço* do gênero secundário, como visto, inclusive marcando tonalidades dialógicas.

Outro exemplo ocorre quando uma debatedora faz uma indagação que não receberá uma resposta imediata, como no seguinte caso:

Lembra que ano passado teve aquele concurso aqui na escola? Pois é, ...

Trata-se de uma pergunta retórica, que poderia ser transformada em uma afirmação: *Vocês sabem que no ano passado houve um concurso aqui na escola...* A debatedora, na verdade, utilizou-se de um exemplo conhecido do público a que se dirigia com a intenção de contextualizar o assunto de sua fala (e os ouvintes recordaram-se do fato que ela retomou), a fim de embasar seu argumento, apresentado posteriormente. Assim, conforme Bakhtin,

[...] o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes mas também aos subsequentes da comunicação verbal. Quando o enunciado é criado por um falante, tais elos ainda não existem. Desde o início, porém, o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado. O papel dos *outros*, para quem se constrói meu enunciado, é excepcionalmente grande, como já sabemos. Já dissemos que esses outros, para os quais meu pensamento pela primeira vez se torna um pensamento real (e deste modo também real para mim mesmo), não são ouvintes passivos mas participantes ativos da comunicação discursiva. Desde o início o falante aguarda a resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo o enunciado se construísse ao encontro dessa resposta. (BAKHTIN, 2011, p. 301).

Nesse sentido, pode-se retomar o *Trecho 3*, retirado de um texto escrito, já exemplificado e, aqui, novamente citado:

Na minha opinião, deve ser legítimo haver formatura na oitava série.

O destinatário do texto, para ela, conhece a proposta de redação, afinal, ela usa uma estrutura de resposta ao iniciar o texto, como se alguém lhe estivesse perguntando sobre sua opinião acerca da realização da cerimônia de formatura. Além disso, a autora presume que o leitor conhece o fato de ter ocorrido um debate sobre o assunto de que trata o texto, o que fica evidente no *Trecho 1* (exemplificado anteriormente).

Sobre o destinatário, Bakhtin assevera que ele

[...] pode ser um participante-interlocutor direto do diálogo cotidiano, pode ser uma coletividade diferenciada de especialistas de algum campo especial da comunicação cultural, pode ser um público mais ou menos diferenciado, um povo, os contemporâneos, os correligionários, os adversários e inimigos, o subordinado, o chefe, um inferior, um superior, uma pessoa íntima, um estranho, etc.; ele também pode ser um *outro* totalmente indefinido, não concretizado [...]. Todas essas modalidades e concepções do destinatário são determinadas pelo campo da atividade humana e da vida a qual tal enunciado se refere. (BAKHTIN, 2011, p. 301).

Houve, no trecho exemplificado, uma confusão acerca do destinatário. Foram dadas instruções para a elaboração do texto, e uma delas dizia respeito ao veículo de publicação: um *blog*¹¹; portanto, um espaço público. O texto poderia ser lido por alguém que desconhece a situação na qual estão inseridos os alunos das turmas do CAp. Configurou-se, assim, uma falha por parte da autora, pois sua concepção de destinatário previa um leitor inserido no mesmo contexto do qual ela participa.

Essa breve análise aponta que a prática pedagógica em cujas bases se desenvolveu o projeto de debates no CAp deve atentar à escolha do tema por duas razões:

- a) a escolha do tema foi crucial para que houvesse engajamento dos alunos de modo que seu interesse ultrapassasse a necessidade de cumprimento de tarefa (afinal, falar sobre a formatura da oitava série foi muito mais interessante para eles do que sobre a proposta sugerida pelo professor de História); e

¹¹ É importante mencionar que experiência com *blog* serviu para me ensinar que é preciso muito cuidado ao se utilizar meios digitais em atividades de ensino. O *blog*, com o passar dos meses, deixou de ser interessante para os alunos e tornou-se um repositório; afinal, os textos não eram produzidos lá, não eram avaliados lá. Não se redigiam textos de *blog*, mas textos que, num segundo tempo, eram postados no *blog*. A ideia do *blog*, por um equívoco meu, tinha um fim anunciado.

b) é preciso pensar em estratégias eficientes para se trabalhar a questão da interlocução, como exemplificado com os *Trechos 1 e 3*, pois, conforme Charaudeau (2012),

Quando os parceiros *não estão presentes* fisicamente um ao outro, e quando o contrato *não permite a troca*, o canal de transmissão pode ser *oral* ou *gráfico*. Nesse caso o locutor se encontra numa situação na qual ele *não pode perceber* imediatamente as reações do interlocutor (pode apenas imaginá-las). Logo, não está “à mercê” de seu interlocutor e pode organizar o que vai dizer de maneira *lógica e progressiva*. (CHARAUDEAU, 2012, p. 72).

Entretanto, essa situação *monologal* dificulta ao enunciador que ainda está em processo de autoconstrução como autor de textos argumentativos a considerar, de forma elucidada, seu interlocutor. O assunto escolhido, por sua vez, pode ser um fator contribuinte para que o estudante visualize esse interlocutor para quem escreve. Porém, o exemplo dos *Trechos 1 e 3* são ambos de textos que versavam sobre o assunto mais interessante para os alunos: a formatura.

Para os alunos, por meio do projeto, foi possível conhecer mais sobre o gênero debate e sobre texto de opinião oral e escrito, por meio do estudo de textos e das práticas de produção textual nos moldes desses gêneros. Para mim, enquanto docente, foi oportunizada a chance de pensar mais sobre o ensinar a escrever, afinal, percebi a necessidade de encontrar estratégias para melhor trabalhar as questões que envolvem interlocução e que foram problematizadas por meio deste trabalho com as turmas de oitava série de 2012. Foi possível identificar que o aluno percebe o enunciado, nos termos bakhtinianos, como exterior a ele e que, por isso, durante sua formulação, reconhece o texto como uma produção que será lida visando a uma resposta do destinatário. E de que maneira se constroem como sujeitos no processo de escrita e reescrita desses textos? Como se dá a sua relação com o destinatário? Qual a importância dessa relação na construção do enunciado?

A proposta de Guedes, tendo em vista que objetiva o aprimoramento das produções textuais por meio das qualidades discursivas por ele apontadas, poderá auxiliar a responder a essas perguntas. Pretende-se, então, verificar a influência de um trabalho que desenvolva as qualidades discursivas apontadas por Guedes (2009), em especial a *concretude*, na qualidade dos textos escritos e reescritos pelos alunos do segundo ano do Ensino Médio do CAp de 2014 – que foram os alunos que participaram do projeto de debates na oitava série de 2012 – durante as

práticas de ensino-aprendizagem de produção de textos. Afinal, Guedes (2009) pontua que é por meio da *objetividade* que quem escreve ocupa o lugar de leitor de si mesmo, identificando o que ainda não sabe sobre aquilo que gostaria de escrever. E é a *concretude* que contribuirá com a explicação do que ele ainda não sabe.

Este trabalho pretende responder, então, à seguinte questão-problema: qual a contribuição dos estudos de Guedes (2009) para a qualidade dos textos argumentativos de alunos do Ensino Médio, a partir do desenvolvimento das qualidades discursivas apontadas pelo autor e, como consequência desse desenvolvimento, para o reconhecimento do destinatário nas produções textuais? A resposta a essa questão pretende ser dada ao se atingir o seguinte objetivo: analisar os efeitos de agregar as qualidades discursivas *unidade temática*, *questionamento* e *concretude* aos objetivos a se alcançar nas produções textuais de gênero argumentativo de alunos do Ensino Médio.

3 ESTUDO DE UMA PRÁTICA DE ENSINO DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS

Este capítulo propõe-se a apresentar as estratégias de pesquisa que guiaram o presente estudo. Para tanto, num primeiro momento, elucida-se o ponto de vista a partir do qual se analisa a prática de produção de textos desenvolvida com 65 alunos, divididos em duas salas de aula de segundo ano do Ensino Médio. Em seguida, é apresentado o enfoque metodológico da pesquisa, a partir dos objetivos estabelecidos. Por último, são descritas as qualidades discursivas de Guedes (2009).

3.1 Definição de Prática: A prática pedagógica compreendida como prática social

À medida que se tem como objeto de estudo a prática de sala de aula, torna-se imprescindível definir o que se entende por prática pedagógica, que olhar se tem sobre ela, de que ponto de vista ela é analisada. Como se pretende relacionar a prática pedagógica à prática social, cabe se pensar, inicialmente, sobre o entendimento de prática no âmbito das ciências sociais. O sociólogo Pierre Bourdieu, em *Esboço de uma teoria da prática* (2002), relaciona a noção de prática ao conceito de *habitus*. Segundo o autor,

[...] o *habitus* é o produto de um trabalho de inculcação e de apropriação necessário para que esses produtos da história coletiva que são as estruturas objectivas (e.g. da língua, da economia, etc.) consigam reproduzir-se, sob a forma de disposições duradouras, em todos os organismos (a que podemos, se se quiser, chamar de indivíduos) duradouramente submetidos aos mesmos condicionamentos, e portanto colocados nas mesmas condições materiais de existência. (BOURDIEU, 2002, p.182).

Com base na definição do que seja *habitus*, depreende-se que o indivíduo tende a reproduzir sua história, de modo inconsciente, pois ela é a base da estrutura por meio da qual as relações sociais acontecem. O *habitus* é, então, o resultado de uma estrutura objetiva e de conjunturas. É importante referir que essa reprodução de que trata a citação não é puramente uma repetição exata e sem fim de disposições duradouras, mas é um sistema *parcialmente* comum aos membros de determinada estrutura social. Ele é parcialmente comum, pois, na sociologia de Bourdieu, os

agentes sociais se mobilizam, por meio de *estratégias*, para conservar seu capital ou, ainda, para sua apropriação, com vistas à manutenção ou à melhora da sua posição social. Assim, a repetição de ações é *estrategicamente condicionada*, como o são os instrumentos de ação disponíveis aos agentes, que poderão se modificar conforme a evolução estrutural da sociedade; e o *habitus*, portanto, transforma-se, a partir da estruturação de outras experiências, de reestruturação em reestruturação (BONNEWITZ, 2003).

A prática, por seu turno, é o

[...] produto da relação dialética entre uma situação e um *habitus*, entendido como um sistema de disposições duradouras e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma *matriz de percepções, de apreciações e de ações*, e torna possível efectuar de tarefas infinitamente diferenciadas graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma forma e graças às mesmas correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses mesmos resultados. (BOURDIEU, 2002, p. 167).

Considerando-se o ambiente de sala de aula, é possível listar uma série de práticas decorrentes da relação entre o *habitus* e as situações a que são submetidos os participantes da comunidade escolar, quais sejam: o comum acordo de que a aula tem início quando o professor chega à sala; a necessidade de o aluno responder à chamada feita pelo professor para fins de registro de presença; a cobrança que o professor fará ao aluno da realização de atividades propostas; a atitude habitual do professor de responder às questões feitas pelos alunos durante a aula etc. Trata-se de exemplos de práticas sociais específicas do ambiente escolar, que organizam os indivíduos de modo a permitir o funcionamento da instituição – que é historicamente constituída –, especialmente no que atine à sala de aula.

O *habitus* é constituído por disposições duradouras; porém, isso não significa que ele não se modifica, muito pelo contrário. O fato, por exemplo, de os alunos da Educação Básica que estão hoje em sala de aula terem nascido em meio à cultura digital – ou seja, desde que vieram ao mundo são expostos a equipamentos eletrônicos e, por isso, rapidamente aprenderam a usá-los – exige que o ambiente escolar se adapte a essa realidade. Os professores aprenderam a lidar com as ferramentas digitais de um modo diferente, pois já eram adultos (ou quase adultos) quando essa tecnologia lhes foi apresentada. Sua relação com fontes de pesquisa durante sua formação, por exemplo, se deu, basicamente, com livro impresso,

enquanto os jovens de hoje sempre dispuseram de ferramentas de busca digitais. Negar o uso dessa tecnologia tornaria o ambiente de sala de aula conflituoso, pois é uma prática inerente ao dia a dia do aluno pertencente a uma geração posterior a do professor. Bonnewitz (2003) menciona que alguns autores denominam essa distância entre diferentes *habitus* de “abismo entre gerações” e a ilustra:

O descompasso entre o *habitus* dos pais e dos filhos, estruturado por instâncias de socialização múltiplas como a escola, a mídia ou ainda os grupos de pares, pode fazer nascer um sentimento de incompreensão. Uns e outros não compartilham mais necessariamente os mesmos esquemas de percepção e ação. (BONNEWITZ, 2003, p. 89).

As práticas anteriormente listadas, as quais descrevem uma série de atitudes inerentes ao ambiente escolar, referem-se a práticas repetitivas, que, de certa forma, organizam a estrutura de sala de aula. As práticas de ensino que englobam atividades em que os alunos repetem exercícios para memorizar um novo conteúdo de forma descontextualizada de alguma aplicação, por exemplo, podem também ser um exemplo de prática pedagógica decorrente do *habitus* do professor. E, ao contrário das práticas listadas, podem não ter função positiva. Explico: repetir um exercício para fins de memorização de conteúdo, por exemplo, pode ser relevante para o aprendizado ou pode servir simplesmente para o cumprimento de uma atividade.

Quando o aluno tem a oportunidade de refletir sobre a finalidade da prática, é possível que haja produção de conhecimento. No entanto, quando não há reflexão sobre essa atividade, ou seja, quando o docente a propõe porque vem, há anos, desenvolvendo a mesma prática, sem analisar se ela atende ao objetivo maior – produzir conhecimento –, essa proposta pode simplesmente ser parte de uma prática repetitiva, e não de uma prática criativa e crítica, que é, na verdade, ao que deveria se propor a prática pedagógica. Nesse caso, diferentemente das práticas repetitivas que organizam a atividade escolar, trata-se de uma prática que não tem a ver com sistematização de rotina, tampouco com produção de conhecimento. Importante ressaltar que o fato de não haver reflexão não significa que não tenha havido formação para a aplicação da prática.

Conforme Perrenoud, é importante para a formação do *habitus* (reflexivo) reconhecer que o “[...] *habitus*, muitas vezes, permite agir ‘sem saberes’, o que não quer dizer ‘sem formação’” (PERRENOUD, 2002, p. 83). Porém, não havendo

reflexão (por parte do professor, tampouco por parte do aluno), poderá haver sistematização de uma prática, mas é pouco provável que haja produção de conhecimento. O *habitus* do professor, que o leva a repetir uma prática de sala de aula sem reflexão sobre ela, por parte dele e do aluno, acaba por proporcionar ao estudante uma atividade de treinamento em vez da oportunidade de aprendizado. A aprendizagem, por sua vez, na perspectiva sociológica de Bourdieu, poderia ser entendida como tornar-se competente para uma nova prática, a qual, *a priori*, não é relacionável ao *habitus* do aluno.

O *habitus* e as situações cotidianas que tornam repetitivas as práticas específicas do ambiente escolar, as quais contribuem com a organização desse ambiente, não são os únicos aspectos que permeiam a prática docente. Há o *habitus* profissional. Conforme Perrenoud, em determinados momentos, nós professores “[...] não utilizamos saberes, mas colocamos o *habitus* em funcionamento, e ele produz efeitos que, em geral, não são entendidos com clareza: nem mesmo existe uma representação clara do que está acontecendo” (PERRENOUD, 2002, p. 82). No entanto, o autor ressalta a importância da formação do *habitus* profissional, por duas razões: ele é “[...] a mediação essencial entre os saberes e as situações que provocam uma ação”; e porque “[...] uma parte da ação pedagógica é feita de urgência e improvisação, por meio da intuição, sem realmente apelar a conhecimentos” (PERRENOUD, 2002, p. 81). Assim, justamente por ser necessária a consolidação do *habitus* inerente à atividade docente, torna-se ainda mais necessária uma prática pedagógica que se proponha à reflexão, para que, a partir de uma tomada de consciência, se faça, quando preciso, a transformação.

O significado de prática nas ciências sociais é, obviamente, mais abrangente do que o significado de prática pedagógica, termo cujo significado se pretende delimitar aqui. Além de ser definida como uma prática social, a prática pedagógica pode ser entendida de maneiras diferentes, dependendo da perspectiva a partir da qual ela é analisada.

Caldeira e Zaidan (2013) salientam que a prática pedagógica, numa abordagem positivista, é desvinculada da teoria, ou seja, estão em polos diferentes. A prática pedagógica é, a partir desse olhar, a aplicação do resultado de um processo investigativo, com base em pressupostos teóricos que guiarão o desenvolvimento das práticas. No entanto, numa perspectiva que caminha da teoria em direção à prática, como é possível lidar com as situações não previstas pelas

teorias existentes? O conhecimento científico nem sempre poderá responder à complexidade da situação social peculiar à sala de aula, frequentemente imprevisível. Fossem os contextos de sala de aula sempre idênticos, bastaria ao professor repetir suas práticas sucessivamente e aplicar conhecimentos em busca de resultados anteriormente previstos. Conforme Bourdieu,

[...] as práticas expõem-se sempre a receber sanções negativas e, portanto, um 'reforço secundário negativo', quando o meio ambiente com que realmente se confrontam é demasiado afastado daquele ao qual se encontram objetivamente ajustadas. (BOURDIEU, 2002, p. 166).

Como seria a sala de aula da geração de jovens atual, nascida na era digital¹², se as práticas se mantivessem sempre as mesmas, ou seja, se não houvesse reflexão sobre as práticas para sua transformação?

Evidentemente que o aporte teórico é imprescindível, afinal, se construíram saberes sobre as práticas pedagógicas. A relação entre os saberes constituídos e a reflexão sobre as novas realidades que podem se apresentar num ambiente de sala de aula, bem como a proposição de alternativas que possam contribuir com a transformação da realidade em busca de conhecimento parece ser uma concepção de prática adequada ao trabalho do professor, à medida que vincula a história, a estrutura (constituída historicamente) dos indivíduos e as condições objetivas que são comuns aos envolvidos no processo de ensinar e aprender. Essa perspectiva é denominada de histórico-crítica e, sob a luz dessa perspectiva, Caldeira e Zaidan (2013) afirmam que

[...] a prática pedagógica se constrói no cotidiano da ação docente e nela estão presentes, simultaneamente, ações práticas mecânicas e repetitivas, necessárias ao desenvolvimento do trabalho do professor e à sua sobrevivência nesse espaço, assim como, ações práticas criativas, inventadas no enfrentamento dos desafios de seu trabalho cotidiano. (CALDEIRA; ZAIDAN, 2013, p. 20).

O professor que atua criticamente, ou seja, que reflete sobre o que se faz em sala de aula, buscando encontrar o caminho para que haja aprendizado, evidencia um entendimento de prática pedagógica que Caldeira e Zaidan (2013) associam à

¹² Também chamada de era da informação, tem início no começo do século XX, quando a comunicação instrumentalizada pela informática e pela Internet permite uma série de transformações em termos de capacidade de armazenamento de informações, de velocidade de difusão de formas de cultura e de saberes entre outras inovações tecnológicas. No Brasil, há um *boom* tecnológico relacionado à expansão do acesso à Internet a partir de 2000.

noção de *práxis*: “[...] a atividade do professor é *práxis* quando é feita tendo em vista transformar a realidade e o mundo” (CALDEIRA; ZAIDAN, 2013, p. 21). As necessidades que emergem das situações – muitas vezes imprevisíveis, como já dito – de sala de aula são o campo de pesquisa do professor cuja prática pedagógica é *práxis*. O professor relaciona a situação de sala de aula à teoria e, sempre que necessário – em busca de conhecimento e da transformação da realidade –, revê, reformula e refaz seus fazeres, ampliando o conceito de prática pedagógica, que não se limita a saber fazer, mas a pensar sobre o fazer.

É importante salientar que o entendimento acima exposto revela uma visão romântica da prática pedagógica no sentido de que se analisa com bons olhos a transformação pretendida pelo professor (a qual se apoia também nos objetivos de um plano político pedagógico escolar), entendida como ideal. Evidentemente, a prática pedagógica revela constante tensão à medida que se propõe a transformar realidades. Os alunos são pertencentes a famílias diferentes, têm histórias de vida diferentes, e a escola, por meio de relações sociais próprias do ambiente escolar, pretende interferir na cultura do aluno, ou seja, arbitrariamente propõe o que é importante que o aluno conheça. Bourdieu afirma que

[...] o habitus adquirido na família reside no princípio da estruturação das experiências escolares (e em particular da recepção e da assimilação da mensagem propriamente pedagógica), estando o habitus transformado pela acção escolar, ela própria diversificada, por sua vez, no princípio da estruturação de todas as experiências ulteriores (por exemplo, da recepção e da assimilação das mensagens produzidas e difundidas pela indústria cultural ou das experiências profissionais), e assim por diante, de reestruturação em reestruturação. (BOURDIEU, 2002, p. 183-184).

Também por essa razão, é de extrema importância que o professor se proponha a realizar uma prática pedagógica permanentemente reflexiva, pois só assim é possível contribuir com a ampliação do potencial analítico do aluno, de modo que ele, além de ter acesso ao capital cultural que a escola oferece, possa pensar sobre o capital cultural que traz com ele para a escola, para, então, atuar na sociedade em que se insere e transformá-la caso seja preciso.

Por fim, salienta-se que a prática reflexiva permite ao professor se ver como sujeito do seu trabalho, como um profissional capaz de se transformar. A prática reflexiva evidencia que o professor tem ciência de que se insere num contexto – construído historicamente e socialmente –, cujas amarras podem, de certa forma,

prejudicar a visão que ele tem de sua própria prática. Por isso, torna-se tão importante um trabalho conjunto entre professores, em que prevaleça o diálogo e a reflexão sobre as atividades desenvolvidas no ambiente escolar, afinal, “[...] a ação docente é uma prática social [...] que se constrói no cotidiano dos sujeitos nela envolvidos e que se constituem como seres humanos e profissionais” (CALDEIRA; ZAIDAN, 2013, p. 24).

3.2 O enfoque metodológico da pesquisa

O presente trabalho tem a seguinte particularidade: ser pensado e escrito do ponto de vista de alguém que tem dupla identidade: uma professora que assume, simultaneamente, a figura da pesquisadora. Como consequência disso, é possível que o leitor tenha percebido uma alternância de vozes ao longo deste texto: às vezes, se assume a primeira pessoa, numa vinculação indissolúvel de quem escreve com a figura da professora; e, às vezes, a impessoalidade vem à tona, com o distanciamento necessário por parte de quem é também pesquisadora.

Dessa duplicidade de papéis, surgem estas questões: A pergunta de pesquisa é uma questão da professora ou da pesquisadora? Como ser pesquisadora de uma prática de sala de aula em que atuo como professora? Em que medida os estudantes serão beneficiados com essa prática e essa pesquisa? Na tentativa de esclarecer essas questões, sem a pretensão de esgotar a discussão, a seguir, discorro sobre a esfera em que se insere a pesquisa realizada.

3.2.1 Caracterização da pesquisa

De uma prática de sala de aula em que o gênero debate serviu de mote para discussão de temáticas sobre as quais os alunos da oitava série de 2012 produziram textos, surgiram dados que me possibilitaram tecer algumas considerações enquanto professora que se preocupava principalmente com o ensino-aprendizagem de prática de escrita. A partir da análise desses dados, sobre os quais discorro em 2.2.1, me percebi professora-pesquisadora, pois passei a pensar em possíveis estratégias de investigação que pudessem contribuir com a qualidade dos textos dos alunos.

Conforme Freire (2010), a relação entre docência e pesquisa é intrínseca. Ser pesquisador não é uma qualidade do professor, mas deve ser parte da natureza do professor. Assim, o docente assume-se pesquisador porque é professor. Nas palavras do autor,

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. (FREIRE, 2010, p. 29).

Geraldi, ao apresentar uma proposta que exige do professor uma postura reflexiva e de produção de conhecimento acerca da linguagem em *Portos de Passagem*, mostra “[...] caminhos para um ensino que se assuma como uma *aventura* e produção de conhecimentos e não mera reprodução” (GERALDI, 2013, p. 220). Para o autor,

A aventura intelectual a que se convidam professores e alunos nada tem a ver com espontaneísmo. É possível planejar esta aventura, estabelecer objetivos bastante claros, mas fundamentalmente não é pela sistematização de conhecimentos já produzidos por outrem que se forma uma atitude de pesquisa. Mais facilmente esta sistematização produz sujeitos que repetem e não sujeitos que buscam construir seus próprios pensamentos. A busca do já produzido não faz sentido quando a reflexão que a sustenta é sonhada a quem aprende. Esta busca deve ser resultado de perguntas e de reflexões, e não de mero conhecimento do conhecido. (GERALDI, 2013, p. 220).

Ao assumir, portanto, uma postura de professora-pesquisadora, trilhei um caminho, nos termos de Geraldi, de ensino-*aventura* e de produção de conhecimento. As estratégias escolhidas para organizar esse caminho alinham-se à pesquisa qualitativa. Conforme Esteban, esse tipo de pesquisa tem como características a atenção ao contexto; e o pesquisador qualitativo “procura resposta a suas questões no mundo real” (ESTEBAN, 2010, p. 129). O contexto da pesquisa propiciou reflexões e discussões acerca das contribuições de uma prática realizada em cenário socioeducativo – uma escola de Educação Básica –, e, especialmente, reflexões e discussões a partir de um olhar sobre produções textuais decorrentes dessa prática em contexto escolar, olhar este que não pode ser descrito adequadamente se por meio de um processo desvinculado do contexto em que os

textos foram produzidos e, especialmente, de forma desvinculada dos autores que os produziram.

Como anteriormente apontado, o docente é também o pesquisador. E, no âmbito da pesquisa qualitativa, “[...] o próprio pesquisador se constitui no *instrumento* principal que, por meio da interação com a realidade, coleta dados¹³ sobre ela” (ESTEBAN, 2010, p. 129).

Conforme Esteban, outra característica importante é o caráter interpretativo desse tipo de pesquisa, seja por meio da análise da descrição realizada, da relação entre os achados e uma teoria e, ainda, da aproximação do pesquisador com a experiência particular.

Como dito, este estudo trata de uma estratégia de ensino-aprendizagem, num contexto específico de sala de aula, a partir da constatação de uma necessidade evidenciada num trabalho anterior com os alunos. Identificam-se alguns traços que, de modo mais específico, caracterizam o estudo como uma pesquisa-ação, quais sejam: parte da prática, de problemas práticos; envolve a colaboração das pessoas; e envolve uma reflexão sistemática na ação (ESTEBAN, 2010).

Nas palavras de Esteban,

[...] a pesquisa-ação não é o estudo daquilo que outros fazem, mas de nossas próprias práticas. Por isso, a pesquisa-ação oferece a possibilidade de superar o binômio “teoria-prática”, “educador-pesquisador”. Sob essa perspectiva, a prática e a teoria encontram um espaço de diálogo comum, de forma que o prático se converte em pesquisador, pois ninguém melhor do que as pessoas envolvidas em uma realidade determinada para conhecer os problemas que precisam de solução. (ESTEBAN, 2010, p. 172).

Conforme Thiollent,

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os

¹³ Na pesquisa qualitativa, é comum o uso da expressão “gerar dados” em vez de “coletar dados”. Conforme Rees e Mello, Mason, autor de *Qualitative Researching*, utiliza “gerar dados”, pois “[...] a pesquisa qualitativa rejeita a ideia de que o pesquisador pode ser um coletor de informações completamente neutro sobre o mundo social. Ao contrário, ele é visto como alguém que constrói ativamente o conhecimento sobre o mundo de acordo com certos princípios e métodos que derivam de sua postura epistemológica” (REES; MELLO, 2011, p. 34). O pesquisador, na abordagem qualitativa, trabalha para gerar os dados a partir de fontes e de instrumentos por ele escolhidos. Neste trabalho, optou-se pelo uso de “coletar dados”, expressão utilizada por Esteban (2010).

participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1992, p. 14).

Esteban menciona, ainda, que a importância do processo é equivalente à importância do produto na pesquisa-ação, ou seja, o trajeto percorrido em busca de melhorar a prática “[...] é tão importante ou mais do que o resultado final” (ESTEBAN, 2010, p. 173).

Por fim, salienta-se o vínculo indissolúvel entre as estratégias de ação desta pesquisa qualitativa – as quais a inserem no âmbito da pesquisa-ação – e a teoria de ensino-aprendizagem de textos que orienta a prática a partir da qual se desenvolveu este trabalho: o estudo de Guedes (2009). A proposta de leitura, em sala de aula, dos textos produzidos pelos alunos e as qualidades discursivas que orientam a produção e a análise de textos apresentadas pelo autor, sobre o que se discorre em 3.3 e em 4, remetem ao ponto inicial desta seção: a dupla identidade professora-pesquisadora.

3.2.2 O ambiente de pesquisa e quem participa deste ambiente: a esfera em que os textos estabelecem o diálogo

O ambiente no qual se desenvolveu a pesquisa, como mencionado, é o CAp; especificamente as salas de aula das duas turmas do segundo ano do Ensino Médio de 2014. No CAp, as turmas de Ensino Médio têm quatro períodos de Língua Portuguesa e dois períodos de Literatura. Trata-se de componentes curriculares diferentes (contrariando documentos atuais, como a Base Nacional Comum Curricular), aos quais são atribuídos conceitos trimestrais separadamente.

Dentro desse ambiente, relacionaram-se alunos entre 14 e 17 anos e a professora-pesquisadora, que manteve contato semanal com os alunos, nos quatro períodos dedicados ao componente curricular de Língua Portuguesa, dentro dos quais se realizaram as atividades práticas de ensino e produção de textos sobre as quais se discorre neste estudo.

Nas seções 2.1 e 2.2, apresentou-se uma descrição mais detalhada sobre o ambiente em que se realiza a pesquisa e sobre os atores nela envolvidos.

3.2.3 A flexibilização do planejamento do componente curricular permite um trabalho coerente com a realidade

O Plano de Estudo de Língua Portuguesa do segundo ano do Ensino Médio do CAp, documento que estabelece os direcionamentos a partir dos quais o professor deve elaborar seu plano de trabalho para o ano letivo, tem como diretriz a ideia de que o professor deverá se preocupar com a sensibilização dos alunos em relação à compreensão holística da língua como instrumento de poder, de comunicação, de acesso ao conhecimento e como um instrumento de interação e de transformação. E que o professor deverá demonstrar as diversas possibilidades de leitura, principalmente nas formas escritas de comunicação, e, ainda, instrumentalizar os alunos com as ferramentas de identificação dos mecanismos linguísticos para a compreensão holística da língua.

Anualmente, os professores organizam os conteúdos que serão abordados durante o ano letivo, em cada série, a partir de um diálogo com os demais professores da área e, principalmente, com o professor das suas turmas no ano anterior. As estratégias de trabalho são elaboradas de acordo com as necessidades das turmas, as quais podem ser identificadas por meio da sondagem prévia (durante o diálogo com o professor da série anterior) e, especialmente, quando se está em contato com os alunos. O Plano de Estudo também é revisto anualmente, de acordo com as novas realidades e as novas possibilidades reconhecidas pelo grupo de professores dentro de suas Equipes de Trabalho e de suas áreas.

Tais observações acerca do planejamento decorrem da importância de apresentar o CAp como uma escola atenta à necessidade da revisão constante de seus documentos. A solicitação da “lista de conteúdos” por parte do Núcleo de Apoio ao Ensino (NAE) está sim relacionada ao cumprimento de uma formalidade; mas, antes de tudo, é uma solicitação consciente da necessidade de adequação do documento às novas realidades que se apresentam em cada série (ano) escolar, com suas novas turmas de alunos, a cada novo ano letivo.

Não há restrição quanto ao gênero dos textos a serem trabalhados em cada ano escolar no CAp. Assim, esse estudo opta por focar textos argumentativos, pois é esperada uma postura reflexiva por parte do aluno nessa fase escolar, vide as três propostas utilizadas como mote para os textos. Além da justificativa apresentada na parte introdutória acerca da relevância do estudo de textos

argumentativos, é importante ressaltar que é de comum acordo entre os professores do Ensino Médio da área de Língua Portuguesa que se deve enfatizar o estudo da argumentação no segundo ano e no terceiro ano do Ensino Médio. Antes do estudo de textos argumentativos, assegura-se que os alunos tenham percorrido, na sua trajetória escolar, o estudo de textos descritivos e narrativos, os quais também auxiliam a construção da argumentação.

A maioria dos livros didáticos de Ensino Médio organiza-se de maneira a privilegiar o estudo de textos argumentativos nas séries finais do Ensino Médio, e a Base Nacional Comum Curricular também sugere gêneros argumentativos como objeto de estudo nos dois anos finais. Conforme Guedes,

A prática do texto narrativo deve anteceder a do texto dissertativo como atividade indispensável para o aprendizado da observação e do estabelecimento de relações entre os fenômenos observados [...]. O exercício da narração e da descrição vai exigir uma atenção mais acurada ao concreto, ao fato singular, ao aspecto particular e à sua relevância com relação ao todo considerado, levando a atenção para diferenças ocultadas por semelhanças já estabelecidas e para semelhanças que podem mostrar relações novas por entre diferenças já tradicionalmente detectadas. (GUEDES, 2009, p. 64).

Os livros didáticos, muito embora sejam recebidos pela escola, de maneira alguma servem como orientação do trabalho dos professores, que, no Ensino Médio, o utilizam eventualmente para leitura de algum texto e proposição de algum exercício que possa estar a serviço de seu planejamento, bem como material de apoio a ser consultado pelos alunos.

3.2.4 O plano de atuação implantado

As propostas de escrita apresentadas às duas turmas de segundo ano seguiram a sugestão de Guedes (2009), que arrola as seguintes atitudes dissertativas: *comparação*, *análise*, *classificação* e *definição*, as quais serão explicadas em 3.3.

A atividade preliminar de leitura em sala de aula dos textos exemplificados em Guedes (2009) empolgou os alunos, que vislumbraram uma possibilidade de aprimoramento de sua prática de escrita. Além disso, após a leitura desses textos, apresentei às turmas um texto meu, do ano em que cursei a disciplina “Gramática e Estilo”, uma das disciplinas eletivas do curso de Licenciatura em Letras da UFRGS

em que também se realizava leitura de textos para toda a turma. Meu texto foi lido pelos alunos das duas turmas de segundo ano, foi analisado e sugestões foram dadas a partir de uma leitura crítica à qual eu mesma dei início a fim de que os alunos se sentissem mais à vontade para opinar sobre a produção da professora, o que nunca lhes havia sido solicitado. É possível que o fato de, na oitava série, os alunos terem participado do projeto de debates que coordenei também tenha colaborado para que se sentissem à vontade ao lerem publicamente suas produções, afinal, estavam acostumados a opinar sobre o discurso do outro e, agora, mais maduros que dois anos antes, seria sobre uma esfera mais complexa: exclusivamente a do texto escrito. Conforme Guedes,

A prática de ler e comentar os textos em aula – retirando-os do âmbito de uma relação privada de mão única entre aluno e professor e incorporando ao processo de leitura e avaliação a oralidade de todos – busca chamar a atenção para a interlocução a ser provocada pelo texto nos ouvintes. Por sua vez, a prática de publicar análises de textos produzidos sob demanda da disciplina nos materiais teóricos que orientam a reescrita de textos propicia uma experiência da publicação, que materializa semelhanças e diferenças entre fala e escrita, entre privado e público. (GUEDES, 2009, p. 61-62).

Com a atitude dissertativa definida para orientar o exercício de produção textual, o aluno estava livre para escolher o assunto sobre o qual discorrer, isto é, o tema tratado no texto sempre foi uma opção individual (o que é diferente de *tema livre*, pois partiam de uma proposta mais ampla, a partir da qual definiam o tema do texto). Algumas vezes, eu ouvia perguntas como esta: é possível classificar determinados tipos de comportamento humano, professora? (numa tentativa clara de me induzir a definir um assunto). Eu “respondia” com uma nova pergunta: por que fazer uma classificação sobre tipos de comportamento humano? E pedia uma explicação sobre o interesse do aluno no assunto. Assim, o próprio aluno respondia a sua pergunta inicial, e, dependendo do desenrolar de sua fala sobre o assunto, dava-se conta de que seria um tema interessante ou não sobre o qual escrever. Conforme Freire,

A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de ‘tomar distância’ do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo [...]. Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de *respostas* a perguntas que não foram feitas. (FREIRE, 2010, p.85-86).

Das quatro atitudes dissertativas apresentadas em Guedes (2009), optou-se por se propor três. A *comparação*, atitude dissertativa sobre a qual se discutiu em aula, foi identificada como uma atitude de apoio. Conclui-se que todas as demais atitudes dissertativas podem lançar mão da *comparação*, a qual, “[...] permitindo ver semelhanças e diferenças entre duas ou mais entidades quaisquer, deixa ver as partes que compõem o todo e constata que partes de um todo são semelhantes às de outro e outras partes são diferentes” (GUEDES, 2009, p. 275). Ao analisar uma instituição como a Igreja, por exemplo, pode-se, em algum momento, comparar a igreja católica com a evangélica. O exercício de *classificação* passa pela atitude de *comparação*: para classificar um professor como pertencente ao grupo dos bons funcionários da universidade, será preciso, antes, compará-lo com outros e, a partir de uma análise comparativa, provar que ele se insere no grupo dos bons e não dos maus. Caso a proposta seja redefinir amor com base no conceito do dicionário, será necessário que se compare o entendimento do que seja amor com a definição arrolada no verbete. Além disso, a opção por três atitudes dissertativas, e não quatro, vai ao encontro da organização anual do currículo escolar do CAP, que se divide em trimestres, tendo-se, então, o mesmo tempo para explorar cada atitude dissertativa, sem a pressão do calendário e do encerramento do ano letivo batendo à porta da sala de aula.

Todas as primeiras versões de textos foram solicitadas como uma tarefa a ser realizada em casa, em forma de rascunho. Em data previamente estipulada, os textos eram trazidos para a sala de aula e, então, redigidos (com alterações que o autor julgasse necessárias) em uma folha padronizada e com a devida identificação necessária a todo trabalho escolar. A folha, de tamanho A4, continha linhas na frente e no verso. E, muito embora houvesse um limite estipulado de, no mínimo, trinta e, no máximo, cinquenta linhas, por vezes, alguns alunos escreviam textos que ultrapassavam esse limite, sem prejuízo da avaliação final. As primeiras versões eram lidas, num primeiro momento, apenas por mim, e, duas (no máximo três) semanas depois, os textos eram lidos em sala de aula para que todos pudessem contribuir com o processo de reescrita. Após leitura e discussão realizadas em aula, os textos eram devolvidos aos alunos, que dispunham de uma semana para reescrevê-los em casa para, em data pré-determinada, entregá-los. Os alunos eram incentivados a mostrar novamente o texto para algum colega após a reescrita, antes da entrega da versão final na folha oficial, para o caso de haver mais alguma

“contribuição de última hora” que pudesse ser feita. Assim como no processo de escrita da primeira versão, redigiam o texto em uma folha própria para a tarefa. Algumas produções dos alunos (tanto a primeira quanto a segunda versão) foram projetadas em aula com auxílio de Data Show, como se fez com os textos exemplificados por Guedes (2009), a fim de que as análises pudessem ser discutidas utilizando-se também do recurso visual, já que apenas escutar a leitura do texto limita a percepção de problemas de pontuação e de organização da frase e do parágrafo, por exemplo.

A exigência de que os textos fossem manuscritos deu-se em razão de os alunos já estarem habituados a fazer trabalhos digitados no computador e, talvez em razão desse hábito, às vezes, nem eles mesmos compreenderem sua letra. Ademais, letra legível é imprescindível para quem pretende prestar vestibular e realizar a prova do ENEM, pois são processos seletivos que incluem entre suas provas a Prova de Redação.

A escrita dos textos em aula, quando redigiam seus textos na folha entregue para a realização desta tarefa, ocupava dois períodos de Língua Portuguesa, bem como a reescrita, feita duas semanas depois da entrega da primeira versão. Ao longo das duas semanas entre a data da entrega da primeira versão e a da segunda, os textos eram lidos e discutidos em sala de aula. O fato de a grade curricular dispor de quatro períodos para Língua Portuguesa permitiu que um trabalho nesses moldes pudesse ser realizado.

Além das discussões a partir das leituras realizadas em sala de aula, ao analisar os textos durante primeira leitura individual, antes do parecer do grupo, as contribuições eram feitas por meio de comentários ou mesmo de perguntas, que eu escrevia na própria folha em que o texto era redigido, com marcações no texto quando a referência era a algum trecho específico ou palavra específica. As contribuições tinham em vista auxiliar na busca das qualidades discursivas apontadas por Guedes (2009); assim, quando se tratava de problemas linguísticos que não tinham relação com as qualidades, como erros ortográficos, por exemplo, apenas assinalava o problema, sem a necessidade de elaboração comentário.

Seganfredo (2012) analisou questões referentes à intersubjetividade e à interlocução em textos narrativos de estudantes universitários, utilizando-se do recurso da leitura das produções em sala de aula e da escrita de bilhetes com vistas a contribuir com sugestões para qualificar seus textos, com base nas qualidades

discursivas apontadas por Guedes (2009). De modo semelhante, se quer mostrar aqui que, mesmo no âmbito escolar, tais qualidades podem ser exploradas.

O esforço de abstração na tentativa de identificação das qualidades discursivas denominadas de *objetividade* e *concretude*, por parte dos alunos de segundo ano do Ensino Médio, pareceu-me uma exigência que poderia ultrapassar os objetivos da proposta de trabalho ao levá-los a um esforço de sistematização que se sobreporia ao esforço pela produção de um texto interessante para o próprio autor e para o seu leitor. Optou-se por utilizar apenas o termo *concretude* para dar conta das duas qualidades discursivas.

A nomenclatura utilizada para denominar as três qualidades definidas como objetivos a serem alcançados nas produções textuais (*unidade temática*, *questionamento* e *concretude*) parece facilitar a compreensão da proposta. No caso de *objetividade*, por seu turno, como se verá em 3.3, seu significado não tem a ver com “ser objetivo”, “sucinto”, o que poderia confundir os alunos.

3.2.4.1 A avaliação das produções textuais sob o olhar da professora

Ao analisar juntamente com os alunos os textos exemplificados em Guedes (2009), foi delimitado o critério de avaliação das produções textuais: escrever e reescrever as propostas tendo em vista a busca das seguintes qualidades discursivas do referido autor: *unidade temática*; *questionamento*; *concretude* (e *objetividade*). A evolução da primeira versão para a segunda, uma busca do aprimoramento das qualidades no texto, permitiria avaliar o resultado do processo. À primeira versão, atribuíam-se um conceito que poderia variar de A a D (“A” era o conceito atribuído ao texto excelente. O conceito “D” era atribuído ao texto que não alcançou o número mínimo de linhas, ao texto não entregue ou ao texto entregue mas que sequer se aproximou do que havia sido solicitado na proposta). O texto reescrito recebia novo conceito, o qual substituíam o conceito da primeira versão. A data da entrega da reescrita constituía também a “segunda chance” do aluno que não havia entregado a primeira versão.

No CAp, entregam-se pareceres aos alunos trimestralmente, com conceitos referentes a cada componente curricular. Na avaliação da prática de produção de textos, além do texto propriamente dito, para a definição do conceito final do trimestre (que era consolidado apenas após o conselho participativo, momento de

diálogo entre o professor e cada um dos alunos sobre o trimestre transcorrido), também era considerado o empenho do aluno durante o processo de reescrita: sua dedicação ao trocar ideias sobre o seu texto com os colegas e a professora em momentos oportunos para isso, bem como sua participação durante as discussões e reflexões decorrentes da leitura dos textos em sala de aula.

3.2.5 Os instrumentos de pesquisa e como se organiza a reflexão sobre os dados: a avaliação das produções textuais sob o olhar da pesquisadora

Esta seção (1) aponta o processo de coleta de dados a partir dos quais se organizou este estudo até que fosse possível realizar a análise qualitativa desse material, a qual será apresentada no quinto capítulo, e (2) a maneira que se organizou a avaliação dos dados realizada pela pesquisadora.

Para Thiollent, a pesquisa-ação tem a característica de “[...] focalizar ações ou transformações específicas que exigem um direcionamento bastante explicitado” (THIOLLENT, 1992, p. 74). Retoma-se, aqui, a questão da pesquisa: qual a contribuição dos estudos de Guedes (2009) para a qualidade dos textos argumentativos de alunos do Ensino Médio, a partir do desenvolvimento das qualidades discursivas apontadas pelo autor e, como consequência desse desenvolvimento, para o reconhecimento do destinatário nas produções textuais? Como dito na parte introdutória deste trabalho, a resposta a essa questão pretende ser dada ao se analisarem os efeitos de agregar as qualidades discursivas *unidade temática*, *questionamento* e *concretude* como objetivos a se alcançar nas produções textuais de gênero argumentativo de alunos do Ensino Médio.

Para atingir o objetivo acima descrito, pretende-se:

- a) analisar a relação entre Guedes (2009) e os estudos de Bakhtin, bem como em que medida sua proposta se afasta e se aproxima dos estudos de outros autores que escrevem sobre prática de escrita.

Aqui é possível indagar sobre a relação entre este objetivo e a prática realizada, da qual surgiram dados para a pesquisa. No entanto, a realização de uma pesquisa em âmbito escolar, com estudantes em processo de aprendizagem, com dados extraídos durante práticas de ensino, deve assumir um propósito que

ultrapasse a responsabilidade do pesquisador, mas que esclareça os méritos das escolhas feitas no sentido de que elas corroboram com a formação dos alunos. Assim, torna-se importante evidenciar a proposta de Guedes como uma prática que fornece instrumentos que auxiliam os alunos na prática de produção de textos, pois está totalmente situada no âmbito educacional, conforme os objetivos traçados pelo autor na sua elaboração teórica, o que será visto no capítulo 4.

- b) Analisar, nos textos dos alunos – por meio da comparação entre a versão escrita e a reescrita –, a presença ou a ausência das qualidades discursivas apontadas por Guedes (2009) e sua contribuição para a qualidade dos textos;
- c) discorrer sobre os efeitos práticos (da implantação da proposta de Guedes) do hábito de leitura dos textos para os colegas e para o professor em sala de aula.

3.2.5.1 *Entre textos e anotações de sala de aula*

O *corpus* da pesquisa se constitui de textos escritos por alunos do CAp, todos estudantes do segundo ano do Ensino Médio no ano de 2014, os quais haviam sido meus alunos também em 2012, quando estavam na oitava série e participaram do projeto de debates, que, como anteriormente explicado, resultou em questionamentos que motivaram a realização deste estudo. Entre os textos, os quais foram fotocopiados para a constituição do *corpus*, pois os originais foram sempre devolvidos aos alunos, há as primeiras versões de cada proposta produzidas em cada um dos três trimestres e os textos reescritos a partir das discussões acerca das primeiras versões.

O *corpus*, portanto, surge das atividades práticas de produção de textos, cujos objetivos foram anteriormente expostos e mesclam-se com os objetivos da pesquisa. No decorrer das atividades práticas, a pesquisadora realizou anotações referentes a comentários, a perguntas e a situações de sala de aula que pudessem ser importantes no momento da análise dos textos para a pesquisa.

Para analisar os textos para fins de pesquisa, além do diálogo inicial realizado com os alunos em sala de aula acerca dos procedimentos envolvidos na pesquisa – especialmente o fato de a atividade prática incluir a leitura dos textos produzidos em

sala de aula, para colegas e professor, bem como a utilização dos textos para análise e sua exposição nesta tese –, a pesquisadora elaborou um documento de consentimento esclarecido¹⁴.

O *consentimento esclarecido* é um código de ética desenvolvido inicialmente no campo biomédico, que surgiu a partir do questionamento a respeito da informação que deve ser passada aos pacientes diante de um possível tratamento; foi concebido para proteger práticas experimentais que pudessem violar os direitos individuais. Nas décadas de 1980 e 1990, esse conceito foi incorporado no âmbito da pesquisa social, embora alguns autores [...] questionem sua adequação e seu significado nessa área. (ESTEBAN, 2010, p. 216).

É importante ressaltar que os alunos do CAp estão familiarizados com esse tipo de documento, pois a escola costuma receber pesquisadores, especialmente da UFRGS, afinal, o CAp é uma Unidade pertencente a esta instituição de ensino, pesquisa e extensão, bem como costuma receber pesquisadores de outras instituições. Nas palavras de Esteban, “o consentimento esclarecido significa que os sujeitos da pesquisa têm o direito de ser informados que serão estudados, o direito de conhecer a natureza da pesquisa e as possíveis consequências do estudo”; além disso, “no caso de menores [...], o consentimento deve ser obtido da pessoa ou agência autorizada para representar seus interesses” (ESTEBAN, 2010, p. 216). O documento foi, portanto, encaminhado aos responsáveis, por meio dos alunos.

3.2.5.2 A avaliação das produções textuais sob o olhar da pesquisadora

A partir da observação sistemática de uma prática de sala de aula, decorrente do projeto de debates realizados com as oitavas séries de 2012, foi possível apontar recorrências em produções textuais, apresentadas em 2.2, que resultaram na elaboração deste estudo. As estratégias de ação previamente apresentadas na seção em que há o relato da implantação do plano de estudo e a coleta dos dados para constituição do *corpus* geraram uma documentação que oferece uma série de elementos que, além de mostrarem uma transformação prática no trabalho com produção de textos com os alunos do segundo ano do Ensino Médio, apontam produção de conhecimentos. Conforme Esteban, “a reflexão pretende encontrar o sentido dos processos educacionais, dos problemas que surgiram na implantação do

¹⁴ Ver Anexo A.

plano. Reflete-se sobre as mudanças experimentadas em âmbito pessoal e grupal” (ESTEBAN, 2010, p. 176).

No capítulo 5, serão apresentados alguns textos em suas duas versões: escrita e reescrita. Além da interpretação de anotações sobre situações decorrentes das discussões travadas em aula acerca das produções dos alunos, a análise será realizada por meio da comparação entre as duas versões (elaboradas para cada proposta): a que antecede as discussões e a que as sucedem. Assim, será possível assinalar textualmente as modificações resultantes dos encaminhamentos que procuram atender a proposta de Guedes (2009): a busca das qualidades discursivas nas produções textuais, atendendo ao objetivo “b”: analisar, nos textos dos alunos – por meio da comparação entre a versão escrita e a reescrita –, a presença ou a ausência das qualidades discursivas apontadas por Guedes (2009) e sua contribuição para a qualidade dos textos.

O leitor encontrará ao todo vinte textos no capítulo 5: são nove textos em sua primeira versão e outros nove textos que correspondem à versão reescrita. Esses textos foram selecionados para ilustrar aspectos relacionados às qualidades discursivas de Guedes (2009); porém, em meio a outros textos, estes fomentaram também outras discussões em sala de aula, as quais ultrapassaram questões referentes ao seu aprimoramento na segunda versão por meio do estudo das qualidades discursivas, resultando em produção de outros conhecimentos. São textos cuja leitura provocou reflexões relacionadas aos seguintes tópicos: a abordagem de diferentes temas a partir de uma mesma proposta; o encorajamento à produção; o desenvolvimento da originalidade por meio das discussões. Assim, a justificativa para escolha desses textos ultrapassa a noção de representação da totalidade: eles de fato representam o todo no que diz respeito aos objetivos que se pretendia alcançar com a prática pedagógica: a incorporação das qualidades discursivas ao estudo de texto com vistas ao aprimoramento das produções, mas ultrapassam essa representação quando a discussão sobre eles alcança outros aprendizados e, também por isso, foram escolhidos. Outros dois textos foram selecionados porque suscitaram discussão acerca de estratégias relacionadas ao modo de dizer.

Os apontamentos acerca das situações resultantes da prática permitem reflexões importantes no que diz respeito a contribuições da proposta de Guedes (2009) com relação à prática de sala de aula propriamente dita, atendendo ao

objetivo “c: discorrer sobre os efeitos práticos (da implantação da proposta de Guedes) do hábito de leitura dos textos para os colegas e para o professor em sala de aula”. Essa reflexão será realizada também no capítulo 5.

3.3 As qualidades discursivas de Guedes

A tarefa do professor de redação começa a partir do texto escrito pelo aluno e [...] essa tarefa é a orientação da reescrita desse texto para ajudar seu autor a descobrir o que ele queria dizer e a reescrever a primeira versão para fazê-la dizer isso.
(Guedes, 2009, p. 13-14)

Em seu manual de redação *Da redação à produção textual – o ensino da escrita* (uma versão revisada do manual¹⁵ elaborado para trabalhar com as disciplinas de produção de textos em cursos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul), Guedes (2009) nos apresenta a análise de sua própria trajetória como professor e de como até então ele tem se ensinado a ser professor de produção escrita. Sua proposta didática não enfoca um estudo de *gêneros textuais*¹⁶, diferentemente do que vemos em uso hoje nos mais diversos materiais didáticos adotados neste estado (Rio Grande do Sul) e em todo Brasil – entre os quais muitos se baseiam nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e, no caso deste estado, nas Diretrizes Curriculares do Rio Grande do Sul (2009) –, mas um estudo com vistas à elaboração de textos que usem a língua com a finalidade de produzir efeito de sentido sobre um leitor específico, de modo que estes textos possam também dizer sobre quem são seus autores, sobre o processo que resultou em texto por meio do diálogo que o autor travou consigo mesmo tendo em vista determinado leitor. A tarefa que o manual de redação

[...] se propõe é fazer da caracterização do discurso e da apresentação de textos modelares uma prescrição para a produção de textos, ou genericamente, transformar teoria em metodologia, tentando não perder de vista a percepção da teoria que conduz esse artesanato para que o aprendizado não se limite ao domínio de uma técnica, de uma mera habilidade reprodutiva de um modelo. (GUEDES, 2009, p. 57).

¹⁵ A primeira edição desta obra, publicada em 2002 pela Editora da UFRGS, tinha como título *Da redação escolar ao texto; um manual de redação*.

¹⁶ Para Bronckart, “toda a produção de texto implica [...] necessariamente escolhas, relativas à seleção e à combinação dos mecanismos estruturantes, das operações cognitivas e das suas modalidades linguísticas de realização. Nessa perspectiva, os **gêneros de textos** constituem produtos de *configurações de escolhas* por entre as possíveis, que são momentaneamente cristalizadas ou estabilizadas pelo uso. (BRONCKART, 2005, p. 61-62).

A prática proposta por Guedes vai ao encontro da definição de prática pedagógica que se identifica com a *práxis* de que falam Caldeira e Zaidan (2013), exposta em 3.1, afinal, o professor irá relacionar a teoria à prática de sala de aula, modificando-as quando necessário, em busca de conhecimento e da transformação da realidade, revendo, reformulando e refazendo suas práticas, e, no caso da proposta de Guedes, de acordo com as necessidades do texto em questão, tendo em vista o seu aprimoramento.

Conforme o autor, sua proposta quer possibilitar uma escrita por meio da qual se possa “[...] construir um entendimento e convicções a respeito de nossa realidade social mais próxima. O paradigma do trabalho de produção de texto [...] é a escrita de uma leitura” (GUEDES, 2009, p. 14). Trata-se de um trabalho que pressupõe uma prática de escrita que inclui o leitor, pois pretende que os alunos produzam “[...] textos que fazem uso consciente dos recursos expressivos da língua com a finalidade de produzir deliberados efeitos de sentido sobre bem determinados leitores” (GUEDES, 2009, p. 52).

A ideia de partir de propostas que versassem sobre as realidades interior e social mais próximas, segundo o autor, é decorrente de inferências feitas a partir de algumas leituras como, por exemplo, *Problemas de redação*, de Alcir Pécora. Este autor identificou que a inconsistência argumentativa em textos escolares se caracteriza, na grande maioria das vezes, pelo uso de afirmações que repetem o já dito, que recaem em lugar-comum, ou seja, generalizações reproduzidas por meio de uma linguagem consagrada, não diversificada, a qual acaba por não individualizar o produtor, que não revela esforço persuasivo sobre seu interlocutor. Pécora (2002) assinala como resposta provável a essa inconsistência a “[...] transformação das condições de produção da escrita em condições de reprodução, e a transformação de seu espaço em cúmplice privilegiado de um processo de desapropriação dos sujeitos da linguagem” (PÉCORA, 2002, p.112).

Diante da análise dos textos de seus alunos, para que não os escrevessem com o único objetivo de entregar uma tarefa que se resumiria a um falso diálogo com o professor, Guedes formula uma proposta de trabalho que apresenta, como dito, temas que levam o autor a refletir sobre sua realidade. Guedes observou que, dessa maneira, as produções se tornaram mais interessantes e, além disso, que as discussões sobre os textos travadas em aula se tornaram mais produtivas.

Conforme Guedes, a compreensão do ato de escrever está diretamente relacionada ao ato de ler, à medida que é preciso mobilizar atitudes de percepção, de crítica, de interpretação e reescrita do que foi lido. Quando escrevemos, lemos, e, quando lemos, “reescrevemos” o que lemos. Partindo dessa ideia, sua proposta é ensinar a escrever um tipo de texto que:

- a) enfrenta o formalismo constitutivo de nossa tradição colonizada questionando especialmente a tradição escolar, que vincula escrita à reprodução de ideias e modelos de texto a um único registro de linguagem;
- b) constitui sua autoria pelo diálogo que estabelece entre o tema e a experiência pessoal de quem nele toma a palavra;
- c) exercita o ponto de vista e a atribuição de significado por meio da escrita e da leitura que seu autor é capaz de fazer, neste momento, dessa relação entre o tema e essa experiência. (GUEDES, 2009, p. 23).

A provocação realizada a partir de uma proposta (que Guedes também chama de tema) garante a elaboração de textos que podem ser comparados, isto é, ao se analisar um texto, torna-se possível estabelecer relações (de afastamento e de aproximação) com outros textos lidos, escritos a partir da mesma proposta, e torna-se possível identificar estratégias que funcionaram num texto e que podem auxiliar a aprimorar outro.

Para que a experiência pessoal escolhida como assunto não seja pretexto para investigar a esfera íntima do autor, Guedes sugere a seguinte medida: propor uma reflexão sobre a necessidade de se fazer determinadas indagações ao autor, pesando se elas servem para que sejam trazidos à tona dados importantes para a compreensão do texto ou se não passam de mera especulação. Ao servirem a melhorar a construção do texto, trata-se de questionamentos legítimos.

Estimular a discussão, além de levar aluno e professor a exercitarem a percepção acerca das características que tornam um texto um objeto interessante sobre o qual discutir – identificando-se os melhores caminhos para o aprimoramento de suas qualidades –, leva-os a pensar sobre os textos de que são autores, o que vai ao encontro da premissa de que quando escrevemos, lemos, e, quando lemos, “reescrevemos” o que lemos. Ao professor, ao deparar-se com pareceres que se limitam a um adjetivo de significado relativo, como “bom”, “ruim”, “razoável”, ou com conselhos como “pode melhorar”, cabe o papel de orientar o leitor a explicar o que quer dizer, solicitando-lhe que defina melhor o que entende por “bom”, por exemplo. Conforme a experiência relatada por Guedes,

Essa impertinência sistemática punha os alunos diante de duas dificuldades, a de definir o sentido de palavras que empregavam sem nenhum rigor, mas frequentemente com muita autoridade, e a de relacionar tais noções com os textos a respeito dos quais era possível repetir o que ele já tinha ouvido ou lido. (GUEDES, 2009, p. 48).

O instrumento de análise dos textos são as qualidades discursivas *unidade temática, objetividade, concretude e questionamento*, as quais “[...] encaminham o exercício do discurso entendido como colocação em funcionamento de recursos expressivos de uma língua com certa finalidade” (GUEDES, 2009, p. 59).

A *unidade temática* diz respeito ao assunto escolhido para se tratar no texto. Ao escrever sobre uma proposta de texto narrativo como, por exemplo, um “relato sobre uma emoção forte”, o tema vai depender da escolha feita pelo autor com relação à emoção forte sobre a qual quer falar, que poderá ser a morte de um ente querido, o nascimento de um filho, um assalto sofrido etc. Conforme Guedes,

A unidade temática dá ao leitor uma chave e um rumo que o oriente no trabalho de atribuir sentido a cada uma das palavras que lê e de estabelecer relação entre elas. Mudanças sucessivas de assunto obrigam o leitor a ir construindo sucessivas hipóteses sobre qual seria, afinal o tema do seu texto, pois é esse seu procedimento habitual. Essas sucessivas frustrações de suas hipóteses tornam o trabalho muito penoso. (GUEDES, 2009, p. 59).

A *objetividade*, conforme Guedes, é necessária para o leitor compreender o texto. Nas palavras do autor, “texto objetivo é o que dá ao leitor todos os dados necessários para o entendimento do que quer dizer a partir de uma avaliação que o autor faz sobre o conhecimento prévio que o leitor deve ter a respeito do assunto em questão” (GUEDES, 2009, p. 59).

A *concretude*, por sua vez, “[...] garante que a mensagem seja expressa com precisão para que não restem dúvidas no leitor a respeito dos sentidos e valores que o autor atribuiu aos recursos expressivos com que a constituiu” (GUEDES, 2009, p. 59-60).

A objetividade não é concretude e a concretude não é objetividade: uma escolha terminológica com vistas a adequar uma prática ao nível de ensino em que ela ocorreu.

Para Guedes, a *concretude* é a qualidade discursiva que garante a precisão de sentido. A utilização de termos abstratos ou de generalidades, conforme o autor,

“leva o leitor inteligente ao desinteresse e o leitor inexperiente a uma falsa identificação que o deixa no mesmo lugar” (GUEDES, 2009, p. 100), e complementa: “Às vezes, essa abstração não é tão evidente assim porque ela está presente não propriamente no conjunto de coisas referidas pelas palavras, mas nas palavras usadas para referi-las” (GUEDES, 2009, p. 101).

Com relação à objetividade, o autor afirma, ainda, que ela é

[...] a capacidade de perceber os objetos, mais especificamente a capacidade de distinguir entre o que está lá fora e o que se passa cá dentro, no fundo do nosso coração. É nesse sentido que vamos empregar essa palavra: texto objetivo, para nós, não significa texto curto, nem texto frio e calculista, nem grosso, nem cruel. Texto objetivo é o texto capaz de perceber e mostrar os objetos, ou melhor, de perceber os objetos como objetos. [...] A necessidade de entrevista com o autor para estabelecer o sentido, ou o *verdadeiro sentido*, do texto significaria o fracasso do texto como texto, isto é, como interlocução a distância (mesmo que, às vezes, o defeito seja do leitor, o autor precisa assegurar-se de que fez a sua parte). (GUEDES, 2009, p. 109).

Nos procedimentos adotados para a aplicação da proposta de Guedes em âmbito escolar, optou-se por falar apenas na palavra *concretude*, e não em *objetividade*, reduzindo-se o espectro terminológico (mesmo não havendo a exigência de que se decorasse o nome de cada qualidade) a ser trabalhado com os alunos, evitando-se uma possível confusão com a definição “ir direto ao ponto”, usualmente aplicada ao termo *objetivo*.

Existe uma clara diferenciação entre as duas qualidades discursivas. A *concretude*, por exigir do autor o esforço para o uso de conceitos concretos – o que se faz ao explicitar-se ao leitor, cuidadosamente, os sentidos das palavras utilizadas – auxilia a garantia da *objetividade* do texto ao colaborar com a delimitação da questão a ser tratada, pois isso também depende da escolha certa das palavras utilizadas e de sua organização. Se uma qualidade pode estar, em alguns casos, a serviço da outra, elas não são a mesma coisa.

A *concretude* pode ser um meio para se alcançar a *objetividade*, pois deixar claro o sentido atribuído ao que se quer dizer exige o exercício de se colocar diante do texto como leitor de si mesmo; assim, pensa-se que a relação eventual entre essas duas qualidades permite que se trabalhem ambas a partir de um mesmo termo para denominar as duas sem que o aluno (em idade escolar) exija de si mesmo a capacidade de abstração para denominá-las separadamente.

O *questionamento*, por sua vez, é a qualidade discursiva que diz respeito à capacidade do autor de envolver o leitor com o assunto do texto, isto é, trata-se de um gancho que, de certa forma, instigará o leitor a participar do diálogo proposto pelo autor.

O questionamento envolve o leitor, mobiliza suas energias intelectuais, convoca-o a participar da solução ou, pelo menos, do equacionamento do problema que o texto lhe apresenta. Até mesmo as conversas mais interessantes de que participamos são aquelas em que falamos do que nos desafia e desacomoda. [...] É por isso que todo texto precisa dar ao leitor um bom motivo para que ele se ponha a lê-lo, precisa interessá-lo [...], precisa deixar bem claro que ele tem muito a ver com aquilo que o texto está falando. (GUEDES, 2009, p. 60).

Guedes organiza a sua proposta de modo que o aluno perpassa pelo texto narrativo e descritivo antes de chegar ao texto dissertativo. As propostas que orientam os textos narrativos – para os quais é preciso uma organização de fatos numa ordem clara a um leitor que não os vivenciou, mas está sendo convidado a embarcar na história – são “apresentação pessoal”, “relato de um aspecto do cotidiano”, “um acontecimento que provocou uma emoção forte” e “experiência que produziu um aprendizado”. A escolha das propostas e da ordem em que elas são organizadas se deve ao fato de os dois primeiros temas provocaram a discussão acerca da qualidade discursiva *unidade temática*, posto que, conforme Guedes (2009), os textos produzidos a partir destes temas tendem a se organizar como uma lista de dados os fatos, sem uma ideia central como fio condutor. A escolha das outras duas deve-se ao fato de elas suscitarem a discussão acerca do que é importante, indispensável contar para que o texto faça sentido para quem o lê.

As propostas que orientam os textos descritivos são “descrição de pessoa”, “descrição de objeto”, “descrição de um processo” e “descrição de um tipo de pessoa”. Nesse caso, as duas primeiras propostas requerem que o autor estabeleça uma relação com o que (ou quem) está sendo descrito e que este vínculo de interesse se faça claro ao leitor. As outras duas propostas que encaminham o texto descritivo sugerem uma abstração por parte do autor, que deverá, na descrição de um processo, “[...] determinar uma distinção entre o que é essencial e o que é acidental nas instâncias concretas desse evento” (GUEDES, 2009, p. 63). Na descrição de um tipo de pessoa,

[...] são necessárias observações de grupos de pessoas com vistas à apreensão de características comuns aos integrantes desses grupos, o que envolve a formulação de hipóteses, o levantamento de dados e o raciocínio indutivo-dedutivo, atividades próprias do trabalho que leva ao texto dissertativo. (GUEDES, 2009, p. 63).

Como assinalado anteriormente, a prática desenvolvida com as turmas de segundo ano do Ensino Médio no CAp seguiram as propostas arroladas para textos de tipo dissertativo – já que a narração e a descrição constituem objeto de estudo de boa parte do percurso escolar dos alunos do CAp até chegarem ao segundo ano –, quais sejam: análise, classificação e definição. Justificou-se, em 3.2, a opção de não se trabalhar com a atitude dissertativa *comparação* no estudo desenvolvido no CAp.

Um trabalho como o que apresenta Guedes e a proposta deste estudo (que envolve alunos do Ensino Médio) buscam contribuir para a produção de textos que consigam dialogar com o leitor e que não correspondam necessariamente ao modelo dissertativo típico da redação de vestibular – que tem cerca de trinta linhas, que se organiza em parágrafos com uma frase inicial tratada frequentemente como tópico, os quais se dividem da seguinte maneira: parágrafo de introdução (em que normalmente aparece a tese), um ou dois parágrafos de desenvolvimento (que normalmente apresentam argumentos contrários e favoráveis à tese para fins de comparação, ou apenas dois favoráveis) e um de conclusão –, enfim, buscam a produção de textos que expressem, da melhor maneira possível, aquilo sobre o que o autor se propõe a falar, cuja forma dependerá necessariamente daquilo que ele quer dizer, do diálogo que se propõe a travar com o leitor, e não de um modelo pré-definido. Para Guedes,

O trabalho com texto dissertativo, na busca de uma textualidade decorrente da discursividade e não da reprodução da forma exterior consagrada pela redação escolar, centra-se nos processos de conhecimento, propondo-os como temas. Desse modo, ainda falando de sua experiência pessoal, o desafio para o aluno é descobrir o melhor roteiro para tornar clara para os leitores a exposição que se propôs a fazer ao comparar, analisar, classificar, definir, agora já podendo recorrer ao trabalho anteriormente realizado de organizar narrativamente a experiência. (GUEDES, 2009, p. 63).

Nota-se que a proposta de Guedes, ao chegar no texto dissertativo, não vai em direção à construção argumentativa que tem por base o estudo de uma listagem de tipos de argumentos, como se costumam encontrar em obras sobre texto argumentativo.

Excelentes estudos sobre argumentação, que procuram analisar a construção dos tipos de argumento no âmbito da linguagem natural, assinalam a necessidade de pensar a lógica como dependente de um campo, porque, não sendo possível aprioristicamente uma lógica universal, construções argumentativas universais também não o são. Toulmin, por exemplo, em *Os usos do argumento* – uma obra que propõe que a lógica seja um estudo comparativo, e não formal, em que aspectos práticos podem dar respostas mais consistentes ou tão quanto um sistema formal –, afirma que

[...] a lógica não terá apenas de se tornar mais empírica; ela tenderá, de forma inevitável, a ser mais histórica. Imaginar novos e melhores métodos de argumentar em algum campo é fazer um grande avanço, não apenas na lógica, mas no próprio campo substantivo; grandes inovações científicas, morais, políticas ou legais. [...] Nós precisamos estudar as maneiras de argumentar que se estabeleceram em qualquer esfera, aceitando-as como fatos históricos; sabendo que elas podem ser suplantadas, mas só como o resultado de um avanço revolucionário em nossos métodos de pensamento. Em alguns casos, esses métodos não serão mais justificáveis – em todo caso, por argumento; o fato de que se estabeleceram como prática pode ter de ser o bastante para nós. (TOULMIN, 2006, p. 367).

Num raciocínio semelhante ao de Toulmin, Fiorin, na obra *Argumentação*, assevera:

Nos negócios humanos, não há, na maioria das vezes, verdades lógicas. Por exemplo: o aborto é um direito ou um crime; o casamento de pessoas do mesmo sexo é a consequência da igualdade de todos perante a lei ou a violação de uma lei natural? Nenhuma dessas conclusões é logicamente verdadeira, porque elas dependem de valores, de crenças, de temores, de anseios, etc. (FIORIN, 2015, p. 18).

Na mesma linha, Parelman e Olbrechts-Tyteca afirmam que

[...] quando se trata de argumentar [...] por meio do discurso, a intensidade de adesão de um auditório a certas teses, já não é possível menosprezar completamente, considerando-as irrelevantes, as condições psíquicas e sociais sem as quais a argumentação ficaria sem objeto ou sem efeito. Pois *toda a argumentação visa à adesão dos espíritos e, por isso mesmo, pressupõe a existência de um contato intelectual.* (PARELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.16).

Guedes, num posicionamento que vai ao encontro da ideia que assinalam os autores acima, a necessidade de se ter uma visão ampla acerca do que está envolvido no discurso quando se trata de um processo de racionalização, opta pelo

estudo do texto dissertativo a partir do próprio texto, a partir da conversa que por meio dele se realiza, pois a esfera em que acontece o discurso é que determina o campo de diálogo (e há argumentos que são válidos num campo e não o são em outro) e que possibilita inferências dialógicas a partir da negociação travada entre autor e leitor (ou locutor e interlocutor). Sendo o texto dissertativo um instrumento para produzir conhecimento, organizado a partir de critérios da racionalidade, as atitudes dissertativas apresentadas (comparação, análise, classificação e definição) não serão um fim, ou seja, o objetivo não é avaliar se as propostas foram atendidas, mas é necessário “[...] ver se o texto resolve adequadamente o problema que se propôs a tratar e se o processo foi bem executado, de modo que a finalidade tenha sido alcançada” (GUEDES, 2009, p. 295). E, para que se alcance a finalidade, Guedes não lança mão de explicações acerca dos tipos de argumentos (tais como argumento de autoridade, argumento indutivo, argumento pelo exemplo, modelo e antimodelo, etc.), e sim das qualidades discursivas, as quais são entendidas, tendo em vista textos dissertativos, da maneira descrita a seguir.

Um texto tem *unidade temática* quando a questão escolhida pelo autor para ser tratada é evidente, ou seja, o leitor não necessita fazer esforço ou, ainda, adivinhar o assunto sobre o qual o texto pretende discorrer, afinal, não é uma charada elaborada para o leitor desvendar que se pretende apresentar num texto dissertativo. Dentro da proposta de Guedes, o texto dissertativo deve “[...] produzir conhecimento acerca de nossa realidade interior e de nossa realidade social mais próxima” (GUEDES, 2009, p. 64), e o autor deve expor da melhor forma o que escolheu expor, por meio de um processo de conhecimento (seja por comparação, análise, classificação ou definição). A apresentação da escolha feita deve ser dada ao leitor como um problema, uma questão que pode afetar o leitor, que pode incomodá-lo ou agradá-lo. Trata-se do *questionamento*. Assim, cabe ao autor envolver o leitor, convidando-o, de certa forma, a pensar junto com ele sobre esse problema, seja por meio de uma proposta de solução, seja por meio de uma denúncia etc. No texto dissertativo, essas duas qualidades estão vinculadas, pois nele se apresenta o tema de forma problematizada. E, se o que estiver sendo problematizado no texto não for apresentado de forma clara, dificilmente o texto terá consistência argumentativa.

Tendo-se em vista a questão a ser examinada, o texto irá se constituir pelas ideias desenvolvidas acerca dessa questão e pelo conjunto de argumentos

escolhidos pelo autor para defender seu ponto de vista. Esse posicionamento acerca da questão constitui a *objetividade* do texto, que se constrói de diversas maneiras, como pela perspectiva assumida para escrever o texto, por exemplo: será em primeira pessoa ou em terceira pessoa? O enfoque será a relação pessoal que o autor estabelece com as coisas ou será uma discussão impessoal, com dados exteriores às questões existenciais do autor?

Na proposta de Guedes, para escrever um bom texto é preciso ter clareza suficiente sobre os conceitos escolhidos, sobre a escolha dos vocábulos, sobre o modo de organização da frase e da sequência dada aos fatos apresentados. É preciso fornecer exemplos, ilustrações, analogias, conceitos, imagens, que contribuam com a construção do raciocínio. Dessa maneira, evita-se que o leitor atribua ao texto o sentido que quiser (que é o único que ele pode conhecer se o autor não apresentou da maneira mais apropriada o sentido que queria dar às questões trabalhadas). Essa clareza garante ao texto dissertativo a *concretude*.

O estudo da construção de argumentos não faz parte do estudo de Guedes, cuja proposta metodológica enfoca o aprimoramento do texto por meio das qualidades discursivas, que

[...] são um conjunto de características que determinam a relação que o texto vai estabelecer com os leitores por meio do diálogo que trava não só diretamente com eles, mas também com os demais textos que o antecederam na história dessa relação. Todo autor tem de levar em conta que seu leitor foi leitor de outros textos e que, com essa bagagem de leitura, lê cada novo texto e o avalia a partir de um conjunto de critérios de valor que foi formando ao longo, não só de suas leituras, mas também ao longo do que a escola foi-lhe ensinando a respeito do valor dessas leituras. (GUEDES, 2009, p. 94).

Guedes entende o texto como fruto de um diálogo entre o autor e outros textos, e o autor e seus leitores. No capítulo seguinte, sua proposta será relacionada à perspectiva dialógica, nos moldes de Bakhtin. Fiorin, ao refletir sobre discurso e argumentação, nos moldes da concepção bakhtiniana de dialogismo, faz uma afirmação que conversa com o estudo apresentado por Guedes, qual seja:

Na medida em que um discurso é sempre um discurso sobre outro discurso, todos os discursos são argumentativos, pois todos eles fazem parte de uma controvérsia, refutando, apoiando, contestando, sustentando, contradizendo um dado posicionamento. Todos os discursos argumentativos, pois são uma reação responsiva a outro discurso. (FIORIN, 2015, p. 29).

Guedes, como visto, não arrola tipos de argumentos em sua proposta de ensino de escrita, o que comumente encontramos em materiais sobre textos dissertativos, e afirma que a discussão acerca da melhor construção para expressar o que se quer dizer deverá se dar na individualidade do texto, na interlocução instalada entre autor e leitor (e autor com ele mesmo).

No capítulo seguinte, numa relação de afastamento e de aproximação entre Guedes e outros autores, a proposta do autor será apresentada como uma abordagem de perspectiva dialógica, nos moldes de Bakhtin.

4 UM PARALELO ENTRE GUEDES E OUTROS AUTORES

Este capítulo tem como propósito relacionar a proposta metodológica de Guedes (2009) à perspectiva dialógica de Bakhtin. Para isso, optou-se por compará-la a outras abordagens de estudo do texto que se caracterizam por serem dialógicas. Além disso, neste capítulo, mostra-se como Guedes compreende os gêneros textuais e se há lugar para um estudo de gêneros em sua proposta, o que também será apresentado por meio da comparação com outros estudos, quais sejam: o de Bronckart e o de Charaudeau.

Antes de relacionar as abordagens desses três autores, é importante assinalar que seus propósitos são diferentes. Bronckart (2012) pretende elucidar aspectos relacionados às características das ações de linguagem e características específicas das línguas naturais em que tais ações se realizam. Sua obra propõe-se, então, a “apresentar um quadro teórico [...] que trate, ao mesmo tempo, das condições de produção dos textos, da problemática de sua classificação e da problemática das operações em que se baseia seu funcionamento” (BRONCKART, 2012, p. 12).

Charaudeau (2012) apresenta sua compreensão sobre o ato de linguagem – “cuja colocação em cena resulta de vários componentes linguísticos e situacionais” (CHARAUDEAU, 2012, p. 10) – e, a partir dela, noções de análise do discurso, por meio de um instrumental teórico inserido no campo semiolinguístico. Assim como Bronckart, portanto, não estabelece um compromisso com o ensino da escrita, mas uma proposta teórica de análise de texto/discurso.

Guedes, por seu turno, propõe uma teoria do processo de ensino-aprendizagem de escrita, num paradigma de trabalho de produção de texto que se propõe a desenvolver “a escrita de uma leitura” (GUEDES, 2009, p. 14). Sua construção de conhecimento teórico parte de textos produzidos por seus próprios alunos, numa via de mão dupla entre teoria e a prática de professor. São, então, três olhares distintos sobre o texto, não porque enxergam diferenças nos textos, mas porque, *a priori*, olham para eles a partir de diferentes perspectivas.

4.1 A abordagem metodológica de Guedes (2009) e sua relação com a perspectiva dialógica da linguagem e os gêneros do discurso: uma comparação com Bronckart

Guedes (2009) utiliza-se de uma metodologia que não tem como fim o estudo de *gêneros textuais*. É, no entanto, uma abordagem que vai ao encontro da perspectiva dialógica da linguagem à medida que tem como objetivo, para professor e aluno,

[...] ensinar(-se) a escrever com a finalidade de submeter o texto escrito a uma leitura pública, isto é, de produzir efeitos de sentido sobre leitores bem determinados e de ler o que foi escrito com o ânimo de dialogar com o texto lido em confronto com sua história de leitor e de cidadão e de ser humano solidário. (GUEDES, 2009, p. 82-83).

Considerando-se esses aspectos, pretende-se discorrer, nesta seção, sobre a relação entre a abordagem metodológica de Guedes (2009) e a perspectiva dialógica da linguagem e os *gêneros do discurso*¹⁷. Ao se tratar sobre gêneros, optou-se por estabelecer uma relação entre Guedes e Bronckart, pois são autores que, apesar de inserirem numa perspectiva dialógica da linguagem, revelam concepções distintas acerca do estudo sobre textos. A relação de aproximação e de afastamento entre Guedes e Bronckart, autor que assumidamente faz uma abordagem dialógica de estudo da linguagem, se torna interessante à medida que se tem como objetivo justificar por que se considera a proposta de Guedes (2009) como dialógica. Bronckart explicita o conceito de *gêneros textuais* e defende o estudo de *gêneros* em sua abordagem metodológica. *A priori*, essa não parece uma definição cara a Guedes, que tampouco faz um estudo com base em *gêneros textuais* nos moldes de Bronckart.

Além disso, enquanto Guedes não faz referência a alguma possível relação entre sua proposta e os estudos de Bakhtin (ou do Círculo de Bakhtin¹⁸), Bronckart

¹⁷ Conforme Bakhtin, gêneros do discurso são “*tipos relativamente estáveis de enunciados*” (BAKHTIN, 2011, p. 262). A alternância entre as terminologias *gêneros do discurso* e *gêneros textuais*, que se evidencia neste trabalho, será retomada mais adiante.

¹⁸ O Círculo de Bakhtin era constituído por intelectuais de formação distinta que se reuniam entre os anos de 1919 a 1929, primeiramente em Nevel e Vitebsk e, depois, em São Petersburgo. Em suas discussões, destaca-se a paixão pela filosofia. As questões relacionadas à linguagem permearam especialmente as discussões travadas à época de São Petersburgo. Entre os participantes do Círculo, os que mais fortemente contribuíram com as questões atinentes à linguagem são Bakhtin, Voloshinov e Medvedev. (FARACO, 2009).

afirma categoricamente, diversas vezes em sua obra, sofrer influência do autor, como no seguinte trecho:

Bakhtin (1977, 1978, 1984), outra de nossas referências maiores, adotou uma abordagem bastante próxima à de Foucault, declarando que seu objeto não pertencia nem à linguística *pura* (ou interna) nem à psicologia propriamente dita, mas sim, que se situava em um nível intermediário, no dos mecanismos socioenunciativos e, mais amplamente, nos de **interação verbal**. (BRONCKART, 2012, p. 141).

Feitas essas considerações, vejamos de que maneira Guedes (2009) se insere numa perspectiva dialógica da linguagem.

4.1.1 Guedes (2009) e a perspectiva dialógica da linguagem

Para acontecer um fato de linguagem, numa perspectiva dialógica,

[...] é indispensável que o locutor e o ouvinte¹⁹ pertençam a mesma comunidade linguística, a uma sociedade claramente organizada. E mais, é indispensável que estes dois indivíduos estejam integrados na unicidade da situação social imediata, quer dizer, que tenham uma relação de pessoa para pessoa sobre um terreno bem-definido. É apenas sobre este terreno preciso que a troca linguística se torna possível; um terreno de acordo ocasional não se presta a isso [...] Portanto, *a unicidade do meio social e a do contexto social imediato* são condições absolutamente indispensáveis para que o complexo físico-psíquico-fisiológico que definimos possa ser vinculado à língua, à fala, possa se tornar um fato de linguagem. (BAKHTIN, 2009, p. 72-73, nota nossa).

A interação verbal se dá por meio do enunciado, a real unidade da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2011). Os enunciados têm como limite a alternância de sujeitos do discurso, é quando a palavra é transmitida ao outro, e têm como características, também, a expressividade e a conclusividade. Em outras palavras, é no enunciado que se dá o sentido: sua conclusividade nada mais é do que a possibilidade de responder ao enunciado por meio de um projeto de discurso, uma intenção que se realizará por meio de um *gênero do discurso* (BAKHTIN, 2011).

Guedes (2009) propõe a refutação do triângulo aluno-texto-professor (e, em sua proposta metodológica para o ensino de produção de textos, recusa a idealização de outros interlocutores que não sejam os reais), pois é a conversa com

¹⁹ Ou autor e leitor, no caso do texto escrito.

leitores reais que dará um retorno ao autor sobre a leitura feita. Assim, o aluno-autor pode

[...] *discutir os textos de seus colegas e os seus próprios textos considerando-os, como qualquer outro, produto do trabalho humano, isto é, do ponto de vista de sua utilidade, oportunidade e beleza*, para poder avaliar a organização interna dos textos que lê, em função não de formas concebidas *a priori*, mas de sua adequação ao que se propõe transmitir ao leitor. (GUEDES, 2009, p. 80).

Numa perspectiva dialógica da linguagem, portanto, a proposta de Guedes (2009) busca que as produções textuais dos alunos visem à textualidade como ponto de chegada por meio da discursividade, e não por meio de uma estrutura textual preestabelecida.

Ainda que seu manual apresente trechos de textos como *Os Sertões* e o conto *O Caso da Vara*, entre outros, eles estão a serviço da comprovação de que uma narrativa pode trazer um discurso que leva a uma reflexão e à produção de conhecimento. Mostram, ainda, que os recursos utilizados pelos autores evidenciam dados adequados, pois eles permitem a organização da interpretação feita pelo leitor, e são destacados não como exemplos a serem necessariamente seguidos, mas como excelentes soluções encontradas pelos seus autores para dizerem aquilo que se propuseram a dizer e para quem se propuseram a dizer.

O caminho, segundo Guedes, para a textualidade, se dá por meio da busca por qualidades discursivas: *unidade temática, questionamento, objetividade e concretude*. Sua abordagem assumidamente conversa com uma perspectiva dialógica da linguagem. Além da importância que dá à elaboração de textos que produzam efeitos de sentido sobre o interlocutor, importa-se especialmente com o confronto do autor com o texto produzido enquanto leitor de si mesmo. Ademais, as qualidades discursivas têm em vista exatamente essa clareza no diálogo travado no decorrer do processo de construção do texto entre o autor e o leitor-autor, e, depois, quando o texto se torna público, entre o autor e os demais leitores.

Ao discorrer sobre os estudos de Bakhtin, Faraco ressalta que “[...] a vida do texto está nas relações dialógicas que ele condensa e no diálogo que ele suscita, diálogo que não conhece acabamento” e, por isso, “[...] é preciso prevenir-se de uma análise abstrata exaustiva” (FARACO, 2007, p. 49), o que conversa com o que se apresentou da proposta de Guedes (2009) até aqui.

As quatro qualidades discursivas apontadas por Guedes confluem para a busca do que Bakhtin chama de *Compreensão Responsiva*.

Ao construir o meu enunciado, procuro defini-lo de maneira ativa; por outro lado, procuro antecipá-lo, e essa resposta antecipável exerce, por sua vez, uma ativa influência sobre o meu enunciado (dou resposta pronta às objeções que prevejo, apelo para toda sorte de subterfúgios, etc.). Ao falar sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele. (BAKHTIN, 2011, p. 302).

Pode-se afirmar que, na abordagem de Guedes (2009), os textos para os quais se quer alcançar as qualidades discursivas por ele descritas seriam, nos termos bakhtinianos, de gênero secundário, ou seja, gêneros que “[...] surgem nas condições de um convívio social mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado” (BAKHTIN, 2011, p. 263), afinal, são produzidos, na proposta do manual, em atividades acadêmicas, isto é, sua produção requer uma elaboração que é desprezada, por exemplo, ao se deixar um bilhete para informar o filho que o jantar está na geladeira. A construção composicional, os recursos utilizados para elaborar o texto estão diretamente relacionados à natureza desse enunciado. Os gêneros primários, por sua vez, por se formarem “[...] nas condições de comunicação discursiva imediata” (BAKHTIN, 2011, p. 263) – o que não significa que sejam necessariamente orais, pois que também podem ser escritos –, evidentemente não necessitam de reflexão tão complexa para sua construção como os gêneros secundários.

Com as qualidades discursivas que apresenta, Guedes (2009) busca suprir esse distanciamento entre os gêneros primários e os secundários. Percebe-se que o distanciamento se dá, muitas vezes, com a colaboração da escola, que utiliza os últimos para que os alunos aprendam o que neles está escrito por meio de perguntas que “orientam” a leitura, as quais, muitas vezes, são lidas pelos alunos antes mesmo de fazerem a leitura do próprio texto. O questionamento aqui apresentado refere-se, especificamente, à estratégia pedagógica: neste caso, trata-se de uma motivação para a leitura que não parte do aluno.

Para Geraldi, “[...] a leitura se integra no processo de produção” (GERALDI, 2013, p. 170), e é isso que lhe dá sentido. O autor afirma que o leitor pode ir ao texto

em busca de resposta a uma pergunta que tem, o que chama de “leitura-busca-de-informações” (GERALDI, 2013, p. 171). Pode “[...] ir ao texto para escutá-lo, ou seja, não para retirar dele uma resposta pontual a uma pergunta que lhe é prévia, mas para retirar dele tudo o que ele possa [...] fornecer”, o que seria a “leitura-estudo-do-texto” (GERALDI, 2013, p. 172). Pode ir ao texto “[...] nem para perguntar-lhe nem para escutá-lo, mas para usá-lo na produção de outras obras, inclusive outros textos” (GERALDI, 2013, p. 173). E pode, ainda, “[...] ir ao texto sem perguntas previamente formuladas, sem querer escrutiná-lo [...], sem pretender usá-lo: despojado, mas carregado de história” (GERALDI, 2013, p. 174). O que se percebe é que, seja qual for a motivação, ela não deve ser autoritária, mas deve partir da necessidade do leitor de fazer a leitura de determinado texto, o que vai determinar o tipo de relação de interlocução que irá se estabelecer. É esse tipo de relação com o texto que foge do exercício de leitura para a reprodução de modelos e dialoga com o exercício da leitura para a produção.

As diferentes maneiras de problematizar uma questão dentro de um texto e de tentar resolvê-la, ilustradas nos exemplos de Guedes (sejam os de Euclides da Cunha, sejam os de Machado de Assis, entre outros), vão na contramão do ler para aprender o que está escrito e como deve ser escrito. São exemplos que revelam estratégias de solução de conflito, enfatizando não apenas a solução, mas o equacionamento do problema e o desenrolar dos acontecimentos, revelam o conjunto de relações estabelecidas, as opções referentes ao tipo de narrador, enfim, mostram como a obra se fez concreta pelas escolhas feitas por quem a criou e que foram opções acertadas justamente porque serviam àquela obra, àquele querer dizer e a seu interlocutor. Nas palavras de Geraldi,

[...] a ação pedagógica, ao chamar a atenção do leitor para os aspectos configuracionais, será uma ação mediadora entre o leitor e o texto. Mediação que não deve impor estratégias do texto que se lê como único caminho a ser seguido pelo que aprende; mas mediação que, alertando para tais aspectos, vai permitindo ao que aprende a sua própria transformação pessoal pelo fato de dispor, cada vez que lê, de outras possibilidades de escolha de estratégias de dizer. (GERALDI, 2013, p. 181-182).

Tais exemplos, portanto, dentro da proposta de Guedes, auxiliam a mediar a relação entre o leitor e o texto.

Ao se propor, por exemplo, um trabalho cuja finalidade seja a produção de um texto escrito do gênero que denominamos de *reportagem* – após a leitura de reportagens e do estudo da estrutura do gênero reportagem por meio do apontamento de características comuns entre os textos lidos – sobre um tema de livre escolha a ser entregue ao professor, o aluno terá de se colocar numa situação hipotética de um profissional do jornalismo (o que ele desconhece por completo, pois nunca esteve na equipe de produção de um jornal ou de uma revista; por isso, terá de se contentar com aquilo que já ouviu falar sobre esse ofício). Terá, além disso, de imaginar possíveis leitores daquele jornal (ou revista), porque, na realidade, seu leitor é o professor, tarefa difícil para quem está também preocupado com a necessidade de aprender a utilizar as ferramentas da linguagem escrita, reduzindo-se as chances de realização de uma tarefa bem sucedida. Tarefa essa que, nesses moldes, seria difícil inclusive para o professor realizar, quanto mais avaliar. Assim, enquanto os alunos têm uma proximidade genuína aos gêneros primários, em que medida esse tipo de tarefa aqui exemplificado os aproxima do que seja um texto de gênero secundário? Parece mais afastá-los, pois dificilmente os alunos se sentirão capazes de produzir um texto de fato interessante (talvez interessante apenas como um produto que comprove o cumprimento de uma tarefa escolar para agradar o professor e garantir uma nota final).

Segundo GERALDI, quando se produz um texto, é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz;
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (GERALDI, 2013, p. 137).

O exemplo acima, de um trabalho com foco na produção do gênero *reportagem*, difere de uma abordagem como a proposta em *Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura*. Nesta obra, os autores apresentam ferramentas teórico-metodológicas que visam auxiliar professores em seus planejamentos, com o texto como organizador do plano de trabalho, sendo “[...] ponto de partida e de chegada” (SIMÕES et al., 2012, p. 46). Os projetos a serem elaborados, conforme a proposta dos autores, contam com um gênero específico que irá orientar a estruturação dos trabalhos, os quais se constituirão a partir de um

eixo temático (problematizado em âmbito interdisciplinar e disciplinar). A ideia é que a aproximação com o tema se dará por meio de tarefas que promoverão o contato com textos que tratam do assunto e que poderão ser de diversos gêneros, fazendo-se um estudo mais aprofundado sobre o gênero organizador, que também estará a serviço da problematização do tema. O trabalho culminará na produção de um texto do gênero estruturante; todavia, com uma finalidade que extrapola o cumprimento de tarefa, posto que se pretende que o aluno elabore um texto acerca do eixo temático norteador dos trabalhos desenvolvidos e que, acima de tudo, cumpra sua função dialógica e não apenas uma tarefa para ser lida pelo professor.

Nessa linha, uma proposta de trabalho interdisciplinar que se propusesse, por exemplo, a discutir mudanças climáticas (em âmbito interdisciplinar), as possíveis contribuições da construção de microestações meteorológicas em diferentes regiões (em âmbito disciplinar), tendo como gênero estruturante a *reportagem*, poderia levar os alunos – num trabalho de colaboração entre professores de Física, de Geografia e de Língua Portuguesa – a visitarem uma estação meteorológica, a entrevistarem especialistas, a estudarem – com auxílio e orientação do professor de Língua Portuguesa – textos de gêneros diversos acerca do tema, inclusive reportagens, culminando na elaboração de uma reportagem para ser apresentada no saguão da escola, para conhecimento dos demais alunos acerca do assunto. Quem sabe a reportagem não resultasse em um novo projeto: a possibilidade de criação de uma microestação meteorológica na escola? Enfim, diferentemente do exemplo anterior de trabalho com *reportagem*, este parece ser mais significativo dentro de uma proposta de trabalho que se pretende dialógica. Além do exemplo hipotético aqui referido, é possível exemplificar essa ideia com outra atividade em que textos de jornal são elaborados para serem lidos não apenas pelo professor, cumprindo de fato com a função dialógica que se espera de produções textuais de alunos: o *Jornal Conexão PPE*, do Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da UFRGS. Esse jornal, que conta com edição *on-line* e impressa, foi criado em 2013, e seu objetivo principal é divulgar materiais, entre eles reportagens, elaborados pelos próprios alunos do PPE²⁰.

Escrever é uma prática social. As práticas escolares são práticas sociais. Assim, é provável que os gêneros mais adequados à produção de texto para ser lido

²⁰ Disponível em: <<https://jornaldoppe.wordpress.com>>. Acesso em: 13 jan. 2017.

em sala de aula, para o professor e para os colegas de aula, sejam aqueles que melhor se prestam para tratar de assuntos interessantes àquela prática que acontece entre os alunos quando estão na escola.

Em sua proposta, Guedes afirma:

[...] é preciso radicalizar contra o formalismo: não vamos pedir aos alunos que escrevam uma narração ou uma dissertação ao encomendar a primeira versão de um texto: a gente simplesmente pede que escrevam um texto sobre tal assunto [...]. Não se trata de tentar esconder os gêneros; trata-se apenas de não reforçar o formalismo já introjetado ao longo da experiência escolar. (GUEDES, 2009, p. 86).

Na proposta de Guedes, nada impede que a discussão acerca do gênero do texto possa surgir após a primeira versão ser apresentada ao professor e aos colegas; afinal, o gênero dependerá da opção feita pelo autor para abordar o assunto sobre o qual ele escolheu discorrer, é essa escolha que estabelecerá os rumos da relação de diálogo com seu interlocutor.

Experiências de sala de aula mostraram a Guedes (2009) que as propostas que sugeriam a problematização de uma experiência pessoal geraram discussões mais proveitosas. Sobre isso o autor afirma:

Do ponto de vista do leitor, ele tinha para ler (ou para ouvir) textos que falassem de algo que pudesse compartilhar para poder posicionar-se como se posiciona diante do que lê em sua vida real de leitor, isto é, discutindo o conteúdo do que lê e não apenas dando palpites acerca da estrutura, do gênero, do estilo [...]. Do ponto de vista do escritor, era fundamental provocá-lo a escrever sobre algo que pudesse ser tratado como um problema, para que ele realmente tentasse produzir algum conhecimento do assunto e não se sentisse tentado a apenas compilar opiniões médias [...]. Do ponto de vista do aprendiz, a comparação do que escreveu com textos semelhantes feitos por alunos semelhantes a ele punha em relevo as qualidades e os defeitos de seu trabalho. (GUEDES, 2009, p. 46).

A questão acerca dos *gêneros textuais* ou *do discurso* são muito relevantes por estarem presentes em abordagens de trabalho recentes que pensam sobre a linguagem numa perspectiva dialógica; por isso, esse assunto merece uma seção específica para discussão.

4.1.2 A relação entre Guedes (2009), os gêneros e Bronckart

A referência a gêneros que aparece em Guedes (2009) não se vincula às abordagens atuais sobre trabalho com gêneros, visto que o autor não se ocupa do estudo dos *gêneros textuais*, como os entende Bronckart, como um fim. Bronckart sustenta que

[...] na escala sócio-histórica, os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas funções sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis (justificando que sejam chamadas de **gêneros de textos**) e que ficam disponíveis no intertexto²¹ como modelos indexados, para contemporâneos e para gerações posteriores. [...] todo novo texto empírico, portanto, é necessariamente construído com base no modelo de um gênero, isto é, ele pertence a um gênero. (BRONCKART, 2012, p. 137-138, nota nossa).

O uso do termo *gênero* por Guedes (2009) está relacionado ao reconhecimento de determinadas sequências textuais que permitem enquadrar um texto no âmbito da narrativa, da descrição, da dissertação. Nas palavras do autor, seu manual de redação

[...] trabalha os gêneros nesta perspectiva: não se trata de levar o aprendiz a escrever narrações, descrições e dissertações para aprender como se escrevem narrações, descrições e dissertações, mas para usá-las para escrever depoimentos pessoais tornados literatura – não como produção de boniteza, mas como produção de conhecimento.²² (GUEDES, 2009, p. 67-68, nota nossa).

Ou seja, não se pode tratar como equivalentes a concepção de Guedes e a noção de gênero que identificamos nas Diretrizes Curriculares do Rio Grande do Sul ou nos livros didáticos atuais, qual seja, o gênero na concepção bakhtiniana, em sua definição mais divulgada em trabalhos diversos: “[...] *tipos relativamente estáveis* de enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 262). Ao usar o advérbio “relativamente”, Bakhtin

²¹ O que o Bronckart (2012) chama de *intertexto*, Bronckart (2010) chamava de *arquitexto*.

²² Nas palavras do autor, o conceito de literatura vai ao encontro da “[...] produção de conhecimento e não de boniteza, como instrumento de organização da realidade pessoal interior e não como demonstração da habilidade de juntar palavras, como compartilhamento da experiência e não como emblema de *status*” (GUEDES, 2009, p. 57). O autor, mais adiante em seu texto, traz como exemplos Machado de Assis e Euclides da Cunha, que “[...] produzem conhecimento, civilizam, graças ao trabalho que realizam sobre a língua para torná-la mais apta para dar conta das necessidades expressivas de uma cultura que precisa construir convicções sobre si mesma” (GUEDES, 2009, p. 67).

revela que as características dos gêneros são mutáveis, assim como são dinâmicas as esferas das atividades humanas no interior das quais se realizam os gêneros. Ressalta-se que não se pode pensar aqui na definição do termo *tipo* usada pelo autor como sinônimo do que conhecemos por sequências textuais. Segundo Bakhtin,

[...] qualquer que seja a enunciação considerada, mesmo que não se trate de uma informação factual (a comunicação no sentido estrito), mas da expressão verbal de uma unidade qualquer, por exemplo a fome, é certo que ela, na sua totalidade, é socialmente dirigida. Antes de mais nada, ela é determinada de maneira mais imediata pelos participantes do ato de fala, explícitos ou implícitos, em ligação com uma situação bem precisa; a situação dá forma à enunciação, impondo-lhe esta ressonância em vez daquela, por exemplo a exigência ou a solicitação, a afirmação de direitos ou a prece pedindo graça, um estilo rebuscado ou simples, a segurança ou a timidez, etc. A situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação. Os estratos mais profundos da sua estrutura são determinados pelas pressões sociais mais substanciais e duráveis a que está submetido o locutor. (BAKHTIN, 2009, p. 117-118).

O trecho acima evidencia o reconhecimento do *tipo* de que fala Bakhtin como um resultado de uma interação social, ou seja, o enunciado (ou o gênero) constitui-se de conteúdo, de sentido, que se torna palpável por meio da realização de um projeto de discurso, ou seja, o gênero é concreto e histórico. Assim, não se pode reconhecê-lo pura e simplesmente por meio de traços formais. Nesse sentido, percebe-se uma estreita relação entre uma perspectiva dialógica da linguagem e a proposta de Guedes, que entende que o texto (ou enunciado) “constitui sua autoria pelo diálogo que estabelece entre o tema e a experiência pessoal de quem nele toma a palavra” e, ainda, que o texto “exercita o ponto de vista e a atribuição de significado por meio da escrita e da leitura que seu autor é capaz de fazer [...] entre o tema e essa experiência” sobre a qual se propõe a falar (GUEDES, 2009, p. 23). Conforme o autor, o texto é uma interlocução à distância e, por isso, existem imposições para a sua constituição: completude, relevância e organização de informações. Muito embora Guedes não use o termo *gênero* para se referir a enunciados, sentido utilizado por Bakhtin, ele entende o texto (enunciado) como o meio de estabelecer diálogo entre autor e leitor (que é o próprio autor e seus demais leitores) e propõe uma metodologia de trabalho que busca contribuir com a clareza dessa conversa que se trava a partir do texto.

O trecho de Bakhtin acima reproduzido revela outro dado importante: a definição “tipos relativamente estáveis de enunciados” pode ser, de certo modo, um tanto quanto reducionista diante da complexidade da negociação que se estabelece quando usamos a língua, sempre em atividades práticas, as quais envolvem relações de poder, sensações relacionadas ao ambiente, história individual dos envolvidos na situação etc. A definição elaborada por Bakhtin, portanto, vai muito além deste recorte.

Neste ponto da reflexão aqui proposta, parece importante delimitar-se o conceito de *gênero textual* e de *gênero do discurso*. Na obra de Bakhtin (e, quando uso o termo obra, me refiro aos escritos do Círculo como um todo, não apenas às publicações atribuídas unicamente a ele), há ocorrência de ambos os termos em contextos idênticos, sendo que o termo *gêneros do discurso* é o mais recorrente. Como observou Bronckart, o fato de o uso das terminologias *gênero textual* e de *gênero do discurso* ser flutuante pode ser devido a uma questão de tradução, bem como “[...] à evolução interna de sua obra” (BRONCKART, 2012, p. 143). Para Rojo, a obra bakhtiniana não flutua, “[...] mas encripta esse acúmulo de sintagmas equivalentes” (ROJO, 2005, p. 195), o que pode levar, segundo a autora, a um conceito de *gênero discursivo* bem mais amplo.

Bronckart, que, como dito, também estuda a linguagem numa perspectiva dialógica, propõe trabalhos com sequências didáticas que têm como finalidade o “[...] **domínio, na produção e na recepção, dos gêneros dos textos**, na medida que eles se constituem como instrumentos de adaptação e de participação na vida social/comunicativa” (BRONCKART, 2010, p. 172). Em razão do uso flutuante dos termos *gêneros do discurso* e *gêneros de texto*, Bronckart propõe a seguinte equivalência terminológica: “os *gêneros do discurso*, *gêneros do texto* e/ou formas *estáveis de enunciados* de Bakhtin podem ser chamados de **gêneros de textos**” (BRONCKART, 2012, p. 143). No entanto, há uma diferença importante entre a concepção de Bronckart e de Bakhtin. Para Bronckart,

[...] a uma única e mesma ação de linguagem podem, evidentemente, corresponder textos empíricos muito diferentes. Em outros termos, a uma unidade psicológica²³ constituída pela ação, podem corresponder unidades comunicativas variadas e isso não constitui senão uma reformulação da

²³ Unidade psicológica é um termo que o autor usa para caracterizar a ação de linguagem, em razão de ela poder ser definida exclusivamente pelas representações disponíveis no agente-produtor (pessoa que produz o texto, seja oral seja escrito).

relação de dependência *não mecânica* entre situações de ação e textos empíricos. (BRONCKART, 2012, p. 100, nota nossa).

Bronckart diferencia *gêneros textuais* de *tipos de discurso* (que não é o mesmo que *gêneros do discurso*), noção para a qual o autor tece o seguinte comentário:

Qualquer que seja o gênero a que um texto pertença, ele é, em princípio (com raras exceções) composto por diferentes segmentos. Um romance histórico, por exemplo, pode ser composto por um segmento principal (em que a cronologia dos acontecimentos se encontra exposta) e por segmentos intercalares (que introduzem ou diálogos de personagens ou reflexões do autor). Do mesmo modo, uma monografia científica pode ser composta por um segmento principal (em que se expõe a teoria do autor) e por segmentos intercalares (que relatam a cronologia da constituição das teorias concorrentes). (BRONCKART, 2010, p. 170).

A colocação do autor nos remete à definição de *sequência textual* de Adam (2011), para quem o texto tem características que o enquadram em uma sequência textual (narrativa, argumentativa, explicativa, dialogal e descritiva), sendo que o texto não terá apenas um tipo de sequência. Assim, os segmentos aos quais se refere Bronckart (ou sequências textuais para Adam) compõem o que Bronckart chama *gêneros textuais*.

Bronckart (2010) propõe níveis de análise. Um deles é denominado de *Nível do texto*. O autor observa, com relação a este nível, que

[...] os textos pertencem a um determinado *gênero* e, portanto, seu tipo de organização depende, pelo menos em parte, das regras desse gênero. Esses gêneros são modelos disponíveis no *arquitexto* (o *arquitexto* é o conjunto de modelos de gêneros em uso em uma determinada comunidade verbal, em uma determinada época de sua história) e eles são *indexados*, isto é, considerados como sendo adaptados a tal atividade ou a tal situação de comunicação. (BRONCKART, 2010, p. 169-170).

Bronckart salienta que o trabalho com o “domínio de gêneros” deve se basear em modelos didáticos que tenham em vista objetivos de ensino, que podem ser os seguintes:

- objetivos referentes a uma determinada *atividade de linguagem*: saber analisar as características de uma determinada situação de comunicação (ou de um contexto); saber reconhecer e saber produzir um gênero de texto adaptado a essa situação;
- objetivos referentes ao conteúdo temático que pode ser expresso em um determinado gênero textual: saber procurar e explorar os conhecimentos

- relevantes levando-se em conta a situação; saber organizá-los e planejá-los segundo as regras do gênero adotado;
- objetivos referentes à escola e à gestão dos tipos de discurso que entram na composição de um texto e que condicionam sua infraestrutura global;
 - objetivos referentes ao domínio dos diversos mecanismos de textualização, que conferem coerência temática e interativa ao texto. (BRONCKART, 2010, p. 173).

Bronckart (2012) apresentou uma análise de diversos textos em Francês contemporâneo baseada nos procedimentos metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo, quadro teórico em que se insere, os quais podem se resumir da seguinte maneira: observáveis de ordem semântica (“[...] índices sobre o conteúdo referencial semiotizado no texto, assim como índices referentes ao contexto e ao modo como o autor se situa em relação a esse contexto” (BRONCKART, 2012, p. 80)); observáveis de ordem léxico-sintática; observáveis de ordem paralinguística. Depois do procedimento de observação, cada texto é recortado de modo a delimitar-se “[...] os segmentos que parecem pertencer a um mesmo **tipo de discurso**” (BRONCKART, 2012, p. 81) e se faz uma análise quantitativa desses dados, cujas fases buscam estabelecer “o estatuto dos tipos discursivos que compõem um texto”; a partir desse estatuto, são realizadas análises qualitativas que “[...] visam a estabelecer os **valores** que tomam essas unidades [...] no tipo de discurso e, de forma mais geral, no texto em que aparecem” (BRONCKART, 2012, p. 83).

Seja nos trabalhos de 2010 seja nos trabalhos de 2012, Bronckart permite-se analisar de modo independente as formas de atividades e os gêneros do discurso. Ele afirma: “A concepção bakhtiniana [...] parece implicar uma relação de dependência quase mecânica entre formas de atividades e gêneros de discurso, forma de dependência essa que contestamos” (BRONCKART, 2012, p. 143).

Conforme Bakhtin,

[...] enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu **conteúdo** (temático) e pelo **estilo** da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua **construção composicional**. Todos esses três elementos [...] estão **indissoluvelmente ligados** no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. (BAKHTIN, 2011, p. 261-262, grifo nosso).

Rojo (2005) afirma que esses três componentes dos gêneros discursivos (conteúdo, estilo, construção composicional) são determinados “[...] pelos

parâmetros da situação de produção dos enunciados e sobretudo, para Bakhtin/Voloshinov (1929), pela *apreciação valorativa* do locutor a respeito do(s) tema(s) e do(s) interlocutor(es) de seu discurso” (ROJO, 2005, p. 196).

Rojo (2005) ressalta, ainda, que, na abordagem proposta por Bakhtin, não há como desvincular o estudo dos *gêneros discursivos* de sua situação de produção e de todos os elementos a ela relacionados, o que não se espera de uma abordagem que se baseia em posições estruturais ou textuais.

A autora, então, designa como pertencentes à *vertente da teoria dos gêneros textuais* (e não *gêneros discursivos*) os estudos cuja metodologia tem “[...] uma finalidade descritiva textual (descrição de textos, gêneros, contextos – essa última, bem menos clara)”. Para a autora, Bronckart se insere nessa vertente, pois, apesar de sua obra atribuir importância “[...] ao contexto sociossubjetivo e material de produção dos discursos [...] a contraparte descritiva linguístico-textual também recebe considerável atenção” (ROJO, 2005, p. 193). O que, especificamente, as abordagens que se inserem na *vertente da teoria dos gêneros textuais* têm em comum? Segundo Rojo,

- todas buscam compatibilizar análises textuais/da textualidade com as descrições de (textos em) gêneros, seja por meio de *sequências e operações textuais* (Adam, Marchuschi), seja por meio dos *tipos de discurso* (Bronckart);
- todas remetem a uma certa leitura pragmática ou funcional do contexto/situação de produção; e finalmente,
- todas mencionam a obra de e estabelecem uma aproximação – não isenta de repulsão e, logo, polifônica – com o discurso bakhtiniano. (ROJO, 2005, p. 192).

Guedes, por sua vez, usa o termo gênero no sentido de sequência textual que pode se identificar com uma narração, uma descrição, uma dissertação, por exemplo, ou seja, uma outra concepção que não propriamente a de Bakhtin para *gêneros do discurso*²⁴.

Apesar de não ter como enfoque um trabalho cujo resultado seja a produção de determinado *gênero textual* (na concepção de Bronckart) por parte do aluno e que não participe da discussão acerca do reconhecimento de um texto como um *gênero*, de maneira alguma Guedes se afasta das questões relativas a gêneros

²⁴ Ainda que não seja exatamente o mesmo sentido atribuído em Bakhtin, é inegável que todas as acepções do termo de gênero (em se tratando de textos e não de gênero morfológico) perpassam por uma noção de *família* de textos que se identificam por características comuns.

presentes em Bakhtin, que afirma: “Estamos interessados primordialmente nas formas concretas dos textos e nas condições concretas da vida dos textos, na sua inter-relação e interação” (BAKHTIN, 2011, p. 319).

Rodrigues observa que

O Círculo enfatiza a relativa estabilização dos gêneros, o seu caráter de processo ligado à atividade humana (e não de produto apenas), pois ao mesmo tempo em que se constituem como forças “reguladoras” para a construção, acabamento e interpretação dos enunciados, também se renovam a cada situação social de interação, pois cada enunciado individual contribui para a existência da continuidade dos gêneros. (RODRIGUES, 2005, p. 166).

A renovação dos gêneros a que se refere Rodrigues decorre das peculiaridades de cada situação social e de seus envolvidos. Sua observação acerca do que o Círculo percebe com relação aos *gêneros do discurso* dialoga com a visão de Guedes, que se preocupa com a produção escrita como um processo que se constrói com base num exercício de autoconhecimento do autor com vistas a produzir sentido e algum efeito sobre seu leitor. É evidente que o resultado dessa produção será um texto que poderá ser definido como pertencente a determinado *gênero textual*, o qual se constrói ao longo do processo, ou seja, não determina o processo, posto que essa determinação é orientada pelo contexto social, pelos envolvidos na situação de comunicação e, especialmente, pelos valores atribuídos por esses envolvidos àquilo que se diz (escreve) e que se ouve (lê).

Guedes (2009) reconhece como ineficaz o ensino da estrutura, do modelo de um texto como um objetivo no trabalho com produção textual. Portanto, pensar numa abordagem pedagógica que tenha como foco a produção de determinados *gêneros textuais* vai de encontro à sua proposta, ou seja, não é uma abordagem pertencente à *vertente da teoria dos gêneros textuais*, mas sim, tem em vista um trabalho com *gêneros discursivos* (embora essa terminologia não seja utilizada em seu texto), na linha do que aponta Rojo (2005). Além das quatro qualidades discursivas pontuadas por Guedes, o autor afirma que

Escrever é, em primeiro lugar, uma atividade que precisa ser encarada por qualquer pessoa como uma atividade útil para botar a cabeça no lugar, para organizar as dificuldades de entendimento tanto das questões mais gerais e complexas relativas ao mistério da existência quanto de qualquer questão suficientemente complexa para merecer uma atenção mais minuciosa que uma conversa de bar pode obter [...]

Em segundo lugar, é uma atividade necessária para o entendimento da complexidade tanto da vida numa sociedade organizada a partir da palavra escrita quanto da complexidade do conhecimento que nela a palavra escrita processa. (GUEDES, 2009, p. 81).

Segundo Rojo, os que adotam a perspectiva dos *gêneros do discurso*

[...] partirão sempre de uma análise em detalhe dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a *vontade enunciativa* do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua *apreciação valorativa* sobre seu(s) *interlocutor(es)* e *temas* discursivos –, e, a partir desta análise, buscarão marcas linguísticas (formas do texto/enunciado e da língua – composição e estilo) que refletem, no enunciado/ texto, esses aspectos da situação. (ROJO, 2005, p. 199).

A definição de Guedes do que seja *escrever* assim como as quatro qualidades discursivas que aponta para o locutor privilegiar em seu texto refletem uma abordagem cuja perspectiva é a dos *gêneros do discurso*. Bronckart, por sua vez, atenta, de modo especial, aos aspectos linguísticos textuais (muito embora também observe os aspectos do contexto social dos discursos), e, portanto, baseia-se na perspectiva dos *gêneros textuais*, como já salientou Rojo (2005).

4.1.3 Considerações acerca dessa comparação

Uma metodologia de trabalho de produção de textos nos moldes propostos por Guedes (2009) claramente se insere numa perspectiva dialógica de trabalho com a linguagem. Assim como Bakhtin, que se interessa pelas “[...] relações dialógicas entre enunciados – relações de significação que não se reduzem aos contextos imediatos, mas se constituem no encontro de diferentes vozes/línguas sociais” (FARACO, 2009, p. 119), Guedes (2009) aponta como um dos objetivos pretendidos pelo trabalho de escrita e reescrita de textos o seguinte: “escrever tendo em vista um grupo de leitores concreto para que seus textos possam realmente constituir-se em proposta ou resposta num diálogo” (GUEDES, 2009, p. 75).

Tanto Guedes quanto Bronckart – este último assumidamente influenciado por Bakhtin, como já dito – apresentam orientações para o ensino de produção escrita com vistas a uma abordagem dialógica da linguagem à medida que concordam que a comunicação se dá por meio de enunciados para cuja construção estão envolvidos os interlocutores, o contexto social em que se inserem e os valores que atribuem ao que é dito na situação de interação. No entanto, esses autores se

distanciam no que atine às suas propostas didáticas. Guedes, diferentemente de Bronckart, tem em vista um processo de produção escrita cujo norte não é a produção de um *gênero textual* específico, posto que seu interesse é em contribuir com a qualidade do resultado desse processo (um texto que tenha determinadas qualidades discursivas, que certamente constituirá num gênero, o qual não deve ser determinado antes da produção do texto, mas que poderá ser motivo de discussão a ser travada quando o texto existir). Bronckart, por seu turno, faz uma proposta que tem como fim o domínio de *gêneros textuais*.

Importante retomar-se aqui a diferença entre a *vertente dos gêneros do discurso* e a *vertente dos gêneros textuais*, tratada em 4.1.2. Conforme Rojo,

Ambas as vertentes encontravam-se enraizadas em diferentes releituras da herança bakhtiniana, sendo que a primeira – *teoria dos gêneros do discurso* – centrava-se sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos em seus aspectos sócio-históricos e a segunda – *teoria dos gêneros de textos* – na descrição da materialidade textual. (ROJO, 2005, p. 185).

Guedes aproxima-se de um trabalho com *gêneros do discurso*, pois, para que se alcancem as qualidades discursivas que aponta como importantes, é preciso se considerar a vontade dos interlocutores, os valores que atribuem ao que está envolvido na situação de interação verbal, o contexto social da interação, o autodescobrimento do autor (como ele enxerga seu leitor e como ele acha que seu leitor o enxerga), ou seja, parte dos aspectos sócio-históricos para pensar sobre a construção do texto, sem preocupar-se com a descrição aprofundada da materialidade textual, tampouco com a produção de um gênero específico, o que acontecerá como consequência do processo, e não como objetivo. Bronckart, por seu turno, se inscreve numa abordagem que tem em vista o estudo de *gêneros textuais*, ou seja, busca, entre outros objetivos, que o aluno identifique o melhor *gênero textual* a ser utilizado em determinada situação de interação, os tipos de discurso que participam de sua composição e os recursos da língua que melhor atendem à produção em questão.

4.2 A abordagem metodológica de Guedes (2009) em comparação com os estudos de Charaudeau (2012)

Em *Linguagem e discurso* (2012), Charaudeau problematiza questões relacionadas aos protagonistas do ato de linguagem e analisa os diferentes modos de organização do discurso, para os quais elenca procedimentos de um modo de organização que resultam em relações comuns aos textos dentro de um tipo de discurso particular. Optou-se por fazer uma análise restrita ao que o autor escreve sobre o discurso argumentativo. Porém, antes de discorrer sobre os aspectos relacionados à argumentação, é importante delimitar o olhar de Charaudeau acerca da linguagem.

O objeto de Charaudeau é o ato de linguagem²⁵ analisado a partir de um projeto Semiolinguístico, pois tem interesse em um objeto “[...] que só se constitui em uma intertextualidade” e porque “[...] o instrumento que utiliza para interrogar esse objeto é construído ao fim de um trabalho de conceituação estrutural dos fatos languageiros” (CHARAUDEAU, 2012, p. 21). Para o autor, o ato de linguagem resulta de uma atividade estrutural – que seria a união material a um conteúdo de sentido – e serial, que é a significação construída pela intertextualidade discursiva, a qual depende do contexto linguístico e das circunstâncias de discurso (conjunto de saberes partilhados).

No início de sua obra, é informado ao leitor que não serão feitas referências diretas às teorias que influenciam os estudos ali abordados. Porém, torna-se clara, ao longo de seu texto, a influência bakhtiniana acerca de uma perspectiva dialógica de estudo da linguagem. Para Charaudeau, as circunstâncias de discurso comandam o ambiente material. Os interlocutores partem da hipótese de que o ambiente semiotizado integra um saber comum. Para Bakhtin, um sistema de signos só pode se constituir se os indivíduos estiverem socialmente organizados. Para Charaudeau, um contrato de comunicação sobredetermina os protagonistas da linguagem e também orienta o julgamento dos demais contratos e estratégias discursivas destes sujeitos que – “[...] pertencentes a um mesmo corpo de práticas sociais” (2012, p. 56) – participam de um encontro dialético em que o processo de produção é criado por um EU (enunciador) e dirigido a um TU (destinatário), e o

²⁵ Entendido como “[...] um conjunto de atos significadores que falam o mundo através das condições e da própria instância de sua transmissão” (CHARAUDEAU, 2012, p. 20).

processo de interpretação é criado por um TU (interpretante), o qual constrói uma imagem do EU (construído). Na definição dos sujeitos, há dois indivíduos que correspondem a quatro envolvidos, pois o EU é também um eu idealizado pelo TU, que, por sua vez, é idealizado pelo EU: o EU é o enunciador e também é uma imagem construída pelo interpretante; e o TU é destinatário e interpretante. Trata-se, portanto, de uma concepção dialógica de estudos da linguagem, bem como o é a proposta de Guedes.

A noção sobre pertencimento a um mesmo grupo de práticas sociais remete à noção da importância da percepção da esfera em que os interlocutores se encontram, isto é: o que o autor do texto quer dizer e qual é a melhor forma de dizer o que quer dizer aos seus leitores – os quais se pretende que sejam específicos – a respeito do tema em questão? Considerando essa atitude e essa habilidade a serem desenvolvidas, Guedes afirma que se deve “escrever tendo em vista um grupo de leitores concreto para que seus textos possam realmente constituir-se em proposta ou resposta num diálogo” (GUEDES, 2009, p. 75), revelando a concepção dialógica bakhtiniana²⁶ de estudo da linguagem, tal como Charaudeau.

A compreensão de Charaudeau (2012) acerca dos gêneros textuais se dá de modo semelhante à percepção de Bronckart. Charaudeau afirma que as constantes que se podem observar nos textos permitem classificá-los em gêneros textuais, os quais “[...] tanto podem coincidir com o modo de discurso que constitui sua organização dominante quanto resultar da combinação de vários desses modos” (CHARAUDEAU, 2012, p. 78). A identificação a que se refere aqui é o fato de haver um conceito explícito de gênero em Charaudeau (2012) e em Bronckart (2010 e 2012), os quais entendem o gênero como uma realização do texto; Guedes, por outro lado, parte de um estudo de produção de texto e não de gênero. Charaudeau define gênero da seguinte maneira: “[...] como as finalidades das Situações de comunicação e dos projetos de fala são compiláveis, os Textos que lhes correspondem apresentam constantes que permitem classificá-los em *Gêneros textuais*” (CHARAUDEAU, 2012, p. 77). O autor, em um artigo em que discute sobre a dificuldade de encontrar regularidades em domínios de prática, por serem

²⁶ Uma concepção dialógica é referenciada de forma explícita em seu texto de 2006 (posterior ao seu manual de redação, cuja primeira versão data de 2002), quando, ao discorrer sobre a importância de práticas que se deem no universo da literatura brasileira, Guedes menciona a relevância de se tomar “[...] como textos preferenciais para exercitar a leitura como *compreensão responsiva* aqueles que constituem a tradição da literatura brasileira como produção de conhecimento a respeito do Brasil” (GUEDES, 2006, p. 62).

demasiadamente englobantes, propõe três níveis de análise, os quais ele considera importantes para uma definição adequada de gêneros do discurso, quais sejam:

- o nível do 'contrato global' de comunicação com suas variantes, os dados situacionais que dão instruções discursivas específicas ao sujeito falante;
- o nível 'discursivo' em seus distintos modos de organização, em função dos dados situacionais e de suas instruções;
- as 'formas textuais' com as marcas gramaticais e lexicais, cujas recorrências formais testemunham das regularidades da configuração textual que correspondem às instruções discursivas. (CHARAUDEAU, 2010, p. 87).

Os *modos de organização* de Charaudeau correspondem às *sequências textuais* de Adam e aos *diferentes segmentos que compõem um texto* de que fala Bronckart. Trata-se de “[...] procedimentos que consistem em utilizar determinadas categorias de língua para ordená-las em função das finalidades discursivas do ato de comunicação” (CHARAUDEAU, 2012, p. 74), os quais divide em quatro grupos: enunciativo, descritivo, narrativo e argumentativo. O modo enunciativo o autor define como uma tomada de posição do locutor com relação ao interlocutor, o que necessariamente influenciará na realização dos outros três modos.

Com um olhar de analista do discurso, Charaudeau (2012) descreve os modos de organização do discurso e trata o modo argumentativo como uma forma de organizar o discurso dentro de qualquer texto e não como um tipo de texto, tampouco como um gênero. Segundo o autor, para que haja argumentação, é preciso:

- uma *proposta sobre o mundo que provoque um questionamento*, em alguém, quanto a sua *legitimidade* (um questionamento quanto a *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.
- A argumentação define-se, portanto, numa relação triangular entre sujeito *argumentante*, uma proposta sobre o mundo e um *sujeito alvo*. (CHARAUDEAU, 2012, p. 205).

Enquanto Guedes (2009) debruça-se sobre o ensino da produção de textos, Charaudeau (2012) estuda os atos de linguagem. Conforme este autor, analisar um

texto é “[...] dar conta dos *possíveis interpretativos* que surgem [...] no ponto de encontro dos dois processos de produção e de interpretação. O *sujeito analisante* está em sua posição de coletor de pontos de vista interpretativos e, por meio da comparação, deve extrair constantes e variáveis do processo analisado” (CHARAUDEAU, 2012, p. 63).

Charaudeau (2012) descreve diferentes formas de encadear a relação argumentativa, cujos elementos são: uma asserção de partida (dado, premissa), uma asserção de passagem (inferência, argumento, prova) e uma asserção de chegada (conclusão), e, em seguida, arrola uma série de modos de encadeamento do argumento, exemplificando-os com períodos. Sua análise descreve as possíveis *posições do sujeito* que argumenta, os *tipos de configuração* (o tipo de contrato estabelecido, as situações de troca) e o *dispositivo argumentativo* (proposta, proposição e persuasão); esses três elementos compõem a encenação argumentativa. Arrola também uma série de procedimentos de encenação – ilustrados com trechos (em sua maioria períodos compostos) – os quais ele categoriza como procedimentos semânticos (avaliações e valores envolvidos), procedimentos discursivos (os modos de organização discursivos envolvidos na construção argumentativa) e procedimentos de composição (se a organização dos elementos segue fator cronológico, se é feita uma retomada classificatória para a organização dos diferentes argumentos utilizados, seja por quadros, por diagramas, por reformulação, por resumo etc.).

Guedes, por seu turno, apresenta qualidades do texto, pois seu foco é a abordagem de processos que levam à produção de conhecimento. Elementos estruturais e recursos para organização do texto não são propostos nem modelos são prescritos. Os exemplos que ilustram seu manual são acompanhados, também, de análise de construções apresentadas nos textos produzidos pelos alunos tendo em vista o que precisava ser aprimorado na reescrita a fim de que se organizasse a compreensão acerca do que o texto pretendia dizer. Não há listas que categorizam tipos de argumentos, não há listas que organizam modos do discurso, não há listas de procedimentos, não há análise de períodos. Há, sim, análise dos textos tendo em vista as quatro qualidades discursivas por ele apresentadas e sobre as quais se discorreu em 3.3.

4.2.1 Considerações acerca dessa comparação

Apesar de lançarem seu olhar sobre textos, os três autores sobre os quais se discorreu neste capítulo partem de conceitos teóricos e metodologias distintas. Porém, os três seguem uma perspectiva dialógica de estudos da linguagem: Bronckart (2010 e 2012), de maneira explícita; Charaudeau (2012) e Guedes (2009), de maneira implícita, nas obras aqui referidas. Tanto Charaudeau quanto Bronckart evidenciam, entre seus níveis de análise, um nível de análise linguístico-textual. Seria possível, então, aproximar a análise Semiolinguística de Charaudeau à teoria dos *gêneros textuais* e não à dos *gêneros discursivos*, tal qual a análise feita por Rojo (2005) acerca da concepção de gêneros à luz do Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart.

Para Bronckart, os gêneros são produtos de ações de escolha; para Charaudeau, são compilações de situações de comunicação e de projetos de fala que produzem constantes; e, Guedes, por seu turno, não define gêneros, afinal, para este autor, o gênero é um produto sobre o qual se poderá discorrer após a produção do texto, conforme as características que constituem o resultado daquilo que o autor expressa por meio do diálogo travado com ele mesmo e com seus leitores. Como já dito, para Guedes, pensar em gênero como um fim conduz o autor, que está em constante processo de aprendizado de escrita, a uma preocupação equivocada com o resultado quando o importante, em sua metodologia, é o processo: uma busca pela apropriação da escrita, e não de gêneros.

A fim de ilustrar as ideias acima descritas, elaborou-se o seguinte quadro, que sintetiza a relação de afastamento e de aproximação entre os três autores:

	BRONCKART Interacionismo Sociodiscursivo	CHARAUDEAU Análise Semiolinguística	GUEDES Processo de aprendizagem de escrita de textos - Qualidades discursivas
Perspectiva dialógica de estudo da linguagem	X	X	X
Raiz em vertente bakhtiniana	X	X	X
Teoria dos gêneros do discurso (ROJO)	-	-	X
Teoria dos gêneros de texto (ROJO)	X	X	-

	BRONCKART Interacionismo Sociodiscursivo	CHARAUDEAU Análise Semiolinguística	GUEDES Processo de aprendizagem de escrita de textos - Qualidades discursivas
Gêneros (definição)	Produtos de ações de escolha.	Compilações de situações de comunicação e de projetos de fala que produzem constantes.	-

Quadro 1 – Comparação entre Bronckart (2010, 2012), Charaudeau (2012) e Guedes (2009)
Fonte: produzido pela autora, 2016.

Apesar dos olhares diferentes sobre o texto argumentativo, Charaudeau, da mesma maneira que Guedes – que propõe uma metodologia a qual visa a “[...] estreitar [...] o vínculo do autor com seus leitores” (GUEDES, 2009, p. 74) –, reconhece a importância da relação dialógica entre interlocutores em vários momentos, entre eles, quando afirma que “[...] o sujeito argumentante, apesar da consciência da relatividade da verdade, continua a fazer o jogo do verdadeiro e da universalidade das explicações, e isso porque seu engajamento em face dessa verdade depende do olhar de um outro” (CHARAUDEAU, 2012, p. 206).

A partir das relações aqui estabelecidas, que visavam situar os estudos de Guedes (2009) numa perspectiva dialógica, elucidando-se também o *status* do estudo de gêneros no âmbito da proposta do autor, passa-se à análise que o presente estudo se propôs a realizar, resultante do trabalho com a proposta de Guedes em duas turmas de segundo ano do Ensino Médio do CAp.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, pretende-se alcançar o segundo objetivo, anteriormente assinalado, deste estudo: analisar, nos textos dos alunos – por meio da comparação entre a versão escrita e a reescrita –, a presença ou a ausência das qualidades discursivas apontadas por Guedes (2009) e sua contribuição para a qualidade dos textos.

O modo de organização da apresentação da análise corresponde à ordem da realização das propostas de produção de textos trabalhadas com os alunos de segundo ano do Ensino Médio do CAp, em 2014. Em cada um dos três trimestres, enfatizou-se uma atitude dissertativa, nesta sequência: análise, classificação e definição; a partir dessas atitudes dissertativas propostas, elaboraram-se textos que, após lidos e comentados, foram reescritos. A análise dos textos, com relação às qualidades discursivas, é apresentada logo após a primeira versão do texto e após a reescrita da primeira versão.

Conforme mencionado em 3.2 e 3.3, nas discussões realizadas em aula acerca das produções textuais, as qualidades discursivas denominadas por Guedes de *concretude* e de *objetividade* foram tratadas ambas pelo termo *concretude* (como dito, foi uma escolha com vistas a facilitar o diálogo com os alunos e a sua compreensão sobre os conceitos envolvidos na prática proposta). Aqui, no capítulo de análise, utilizam-se as duas denominações, evidenciando-se que se trata de dois conceitos diferentes.

5.1 Primeira proposta: Análise

Ao serem solicitados a escrever tendo em vista a realização de uma análise, os alunos estavam livres para tratarem de diversos temas, desde que seu texto se propusesse a analisar: um comportamento de um grupo ou de um indivíduo, uma instituição, um hábito/costume, um relacionamento, uma atividade, um aspecto da nossa vida social etc. Assim, apresentou-se, além das estratégias de escrita e reescrita exemplificadas em Guedes (2009), um leque de possibilidades de abordagem da proposta. A seguir, apresenta-se a análise dos textos elaborados a partir dessa primeira proposta.

TEXTO 1

Qualidade a nível nacional

Os colégios públicos Brasileiros contam hoje com uma ótima infraestrutura, tanto pedagógica quanto estrutural. Um belo exemplo para destacar a excelência da estrutura de ensino pública, é o funcionamento de um vaso sanitário no banheiro masculino – em um colégio onde existe cerca de 600 – 700 pessoas – afinal, para que é necessário mais um?

No colégio de Aplicação da UFRGS, encontramos uma destas primorosas estruturas oferecidas pelo governo Brasileiro e é de se impressionar tamanha qualidade. Existem salas nesta instituição onde os ventiladores não funcionam adequadamente, algo muito bem visto pelos alunos, e, que o próprio vice-diretor zela pela qualidade e manutenção do mesmo. Vice-diretor este muito prestativo e confiável, afinal, quem não adora uma pessoa que não cumpre com a palavra? Outro fator muito positivo desta escola é a qualidade de muitos professores (nem todos), que, por serem tão inúteis formarão cidadãos burros e ignorantes. Mas, infelizmente pode-se encontrar professores que procuram ensinar os alunos alguma coisa. Ainda assim, é válido destacar que, além destes itens citados, a falta de energia elétrica – desejada por muitos – encontra-se presente com frequência no colégio.

Hoje existem poucas instituições de ensino com tamanha qualidade, e, deve ser valorizado o fato deste colégio estar a nosso alcance.

O primeiro parágrafo do texto demonstra muita vontade de discutir e pouca clareza sobre como o fazer. Tem-se como mote de discussão, aparentemente, “a estrutura das escolas públicas brasileiras”, assunto abordado pelo autor de forma irônica. O texto traz, já de início, um exemplo que ilustra a situação precária de um banheiro masculino de uma escola em razão do número disponível de vasos sanitários, julgado insuficiente. Porém, não é possível determinar, no primeiro parágrafo, a perspectiva assumida pelo autor para escrever o texto. Percebe-se que utiliza a ironia, mas para falar exatamente do quê? Trata-se, claro, de um usuário de determinado banheiro, mas é um banheiro localizado onde? O leitor pode imaginar, a princípio, se tratar de uma escola em que todos usam o mesmo banheiro, afinal, o

texto enumera os frequentantes da escola. Não há, no entanto, escola pública só para meninos aqui no Brasil, ou seja, é claro que haveria, ao menos, mais dois banheiros na escola: o feminino e o dos professores. Assim, ao denunciar o problema estrutural da escola mencionando o funcionamento de um vaso sanitário no banheiro masculino, em um colégio no qual existem cerca de 600-700 pessoas, o autor destrói a credibilidade do texto. Será preciso, então, reformular o parágrafo de modo que ele consiga expressar de fato aquilo que o autor pretende que o texto diga, ou seja, será preciso reescrevê-lo em busca da *objetividade* (que foi chamada de *concretude*, como explicado anteriormente). Nesse caso específico, o texto trata de um assunto bem conhecido pelos seus leitores, o que reforça ainda mais quão arriscado é mobilizar abstrações para construir o texto, afinal, os leitores são usuários dos banheiros da escola e poderão cobrar melhores explicações do autor, ou seja, não são leitores virtuais, a instituição existe e é conhecida por eles todos.

Essa dificuldade de compreensão acerca do tema, mais relacionada, aparentemente, à maneira escolhida para apresentar as ideias, fragiliza o “gancho” que amarraria o leitor, o qual seria, a princípio, um convite a conhecer um pouco sobre a estrutura do Colégio de Aplicação como um exemplo do que respira, hoje, a escola pública, o que transparece ao longo da leitura do segundo parágrafo.

Como dito, é no segundo parágrafo que se percebe que a bronca do autor é com o Colégio de Aplicação. E, então, há uma série de eventos que o incomodam, mas que não ficam claros para o leitor. O texto menciona o problema dos ventiladores e a frustração com o Vice-Diretor que não cumpre com a palavra. Relata também que os professores não são qualificados. Em razão de o leitor não ter clareza sobre o que o autor espera de uma escola pública, que, a princípio, seria o assunto do texto, o leitor permanece com ideia que ele próprio tem de uma escola pública de qualidade, pois não pode confrontar com o que pensa o autor, que nada disse sobre como imagina uma escola de qualidade. Esse problema se resolve quando se busca a qualidade que Guedes denomina de *concretude*. Com relação ao que afirma a respeito do Vice-Diretor, não se sabe se este deu a palavra, pois nada foi dito sobre isso. Por que, então, o leitor acreditaria que ele não cumpriu com ela? A *objetividade* que falta se configuraria em algum relato sobre um episódio em que o Vice-Diretor deixou de cumprir a palavra.

O parágrafo de conclusão – “Hoje existem poucas instituições de ensino com tamanha qualidade, e, deve ser valorizado o fato deste colégio estar a nosso

alcance” – encerra a reflexão sem discutir as questões que o texto se propõe a denunciar, tampouco as esclarece ao leitor, que fica sem entender inclusive a revolta expressa por meio da ironia. O recurso da ironia, por seu turno, pouco contribuiu com o texto. A subjetividade do observador, que analisou em terceira pessoa, prejudicou a compreensão do que o texto pretendia denunciar, pois ele não conseguiu dar conta dos fatos que apresentou como inconcebíveis para um ambiente escolar. Por essa razão, nas discussões travadas em sala de aula a respeito do texto – as quais ocuparam bastante tempo em razão de ser um assunto interessante e comum a todos –, além dos apontamentos acima, sugeriu-se que o recurso da ironia fosse utilizado, quem sabe, numa terceira versão do texto, para que, na segunda versão, o autor se preocupasse especialmente com a organização das ideias, a ponto de se fazerem claras ao próprio autor e aos seus leitores.

REESCRITA

Qualidade no nível mundial

Os colégios públicos brasileiros contam atualmente (em sua maioria), com uma má infraestrutura, tanto pedagógica quanto estrutural. Estas estruturas, infelizmente, são a realidade de um país onde sobram estádios e faltam instituições de qualidade. Uma destas estruturas bancadas pelo governo é o Colégio de Aplicação da UFRGS, onde, em um banheiro masculino, são encontrados quatro vasos sanitários, mas apenas um em funcionamento, afinal, para que é necessário mais um?

Neste mesmo Colégio de Aplicação, existem salas onde os ventiladores não funcionam, algo nada bem visto pelos alunos, e que, em um dia quente de verão chega a ser insuportável a estadia dos alunos em sala. Este problema segundo o vice-diretor, seria resolvido em apenas uma semana, mas, mesmo depois de dois meses, nada foi feito. Os problemas não são apenas internos/estruturais, tendo em vista as paradas de ônibus que cercam o colégio são terríveis, e, que em um dia de chuva, não se pode nem contar com a proteção coberta da parada, sabendo que a mesma possui furos e é propensa a goteiras. E os problemas não param por aí, outra crítica a ser feita é quanto a quantidade de projetores disponíveis – cerca de quatro – para uma demanda 25 vezes maior, e que impede, na maioria das vezes,

aulas mais qualificadas. Não existe apenas uma demanda maior de projetores, como existe uma demanda maior de professores qualificados – a razão entre professores de qualidade e sem qualidade é grande – mas infelizmente é a realidade vivida no país.

Hoje, o Brasil é a sexta maior potência econômica mundial e ocupa a 38ª posição no ranking mundial de educação. Essa representa a situação atual do estudante brasileiro, que enfrenta dificuldades para estudar de forma plena e digna; infelizmente essa é a realidade educacional brasileira.

A reorganização do texto, ao considerar os apontamentos feitos a partir da discussão travada em aula, levou a uma melhora significativa com relação à qualidade da produção. Na reescrita, não há dúvidas de que o assunto é o drama relacionado às dificuldades enfrentadas pela escola pública, e que o gancho utilizado é o exemplo que revela o absurdo de haver apenas um vaso sanitário funcionando no banheiro masculino em uma escola em que um número considerável de meninos precisa frequentar esse banheiro.

No segundo parágrafo, entre outros problemas descritos, o texto esclarece a relação entre o funcionamento dos ventiladores e a falta de palavra da Direção com relação à sua manutenção, a qual, na primeira versão, não se podia compreender. Nessa segunda versão, fica clara, então, a denúncia que o texto se propõe a fazer a partir de uma situação real sobre a qual discute.

Certamente, o texto ainda apresenta problemas, especialmente com relação à *concretude*. Em ambas as versões, o autor fala em “infraestrutura estrutural e pedagógica”, mas não explica exatamente a que se refere quando usa esses termos. Em razão dos exemplos, os termos parecem dizer respeito a elementos relacionados à construção civil – como no caso do banheiro –, e a recursos pedagógicos – pois menciona, por exemplo, a quantidade de projetores disponíveis – respectivamente; porém, essa constatação fica a cargo do leitor. O texto também não explica o que caracteriza um professor como “qualificado”: tem a ver com titulação ou com desenvoltura em sala de aula? Neste último caso, o que separa um professor de qualidade de um professor sem qualidade? O texto a seguir, apesar de atender completamente às qualidades discursivas, mostra de que modo a presença de *concretude* pode contribuir com a qualidade de um texto.

TEXTO 2

A melhor amizade

Sempre fui uma criança muito tímida e, por isso, tinha bastante dificuldade em me relacionar com outras pessoas. Durante toda a minha infância e boa parte da adolescência, foi minha mãe quem esteve ao meu lado, ocupando esse papel de melhor amiga. Nos últimos anos, mesmo que não estejamos tão próximas neste sentido, continuamos tendo uma amizade sincera. E, depois de notar o quão pouco minhas amigas e boa parte dos adolescentes da nossa idade conversam com suas mães, parei para pensar o porquê de esconderem fatos tão insignificantes (ou certas vezes importantes demais) da pessoa que daria sua vida por ela.

Sei que existem pais que não são abertos para escutar e conversar com seus filhos. Minha mãe, pelo contrário, sempre deixou clara essa abertura. Tentei ajudar minha amiga a falar mais com sua mãe, aconselhando-a a ser honesta. Ela dizia que a mãe dela não entenderia, que não era como a minha. Acredito que muitos pais desejam conversar mais com seus filhos, só não sabem como; e assim, parecem fechados. Acabei exagerando um pouco na minha tentativa e tivemos uma briga feia. Percebi que não posso forçar ninguém a ter uma relação que não quer. Mesmo que ela tenha entendido o recado, não é minha força de vontade que mudará algo; é a dela.

Um dos muitos desafios da minha vida foi encontrar uma amiga de confiança, que estivesse presente nos momentos de dificuldade. Antes de conseguir confiar em outra pessoa, aprendi que a melhor amiga que posso ter é aquela que daria tudo por mim, e que eu faria o mesmo por ela. Aquela me conhece melhor do que eu mesma, que se preocupa com o meu bem estar. Esta é a minha mãe. Mesmo que uma amiga, sem relação de parentesco comigo, tenha todas estas preocupações, quando tivesse que escolher entre sua amiga e a família, por exemplo uma situação de risco, e só puder salvar uma pessoa, ela colocaria sua família na frente; e eu faria o mesmo pela minha.

Posso afirmar que ser amiga da minha mãe foi uma das melhores coisas que podem ter acontecido comigo. A melhor parte desta amizade é que, como a personalidade dela é muito parecida com a minha, ela já passou por situações semelhantes às que estou passando, e me dá ótimos conselhos. Ela sabe de tudo:

do meu primeiro beijo ao último namorado; das piores às melhores notas; onde e com quem estou a cada momento. Mesmo que pareça um pouco superprotetora, sei que ela quer o meu bem, e sempre me orienta para o que é certo. Ela não costuma me julgar, pois entende. Já estive no meu lugar.

Um texto escrito em primeira pessoa é aquele que escolhe uma organização que passa pela experiência de vida desse “eu” que fala no texto, isto é, o texto deverá tratar de questões que requerem o conhecimento do “eu” em relação a essas coisas. O primeiro parágrafo indica que o texto acima será exatamente assim: sobre uma experiência pessoal e o quão válida esse “eu” a considera a ponto de dividi-la com o leitor.

A *unidade temática* se evidencia ao longo do texto, que não deixa dúvidas de que o assunto é a importância de uma relação de proximidade entre os adolescentes e suas mães, diálogo que o texto amarra com o leitor à medida que anuncia sua percepção (de adolescente) de que os adolescentes conversam pouco com suas mães.

No segundo parágrafo, é feita referência a uma amiga a quem a autora aconselha ser honesta com a mãe, mas não explica o porquê. A amiga era desonesta? Em que sentido? Ela roubava dinheiro da carteira da mãe em vez de pedir? Ela mentia que ia para a escola e ia para o cinema? Ela dizia que ia bem na escola, quando estava em “maus lençóis”? O leitor fica tentando adivinhar o sentido que “honesto” tem nessa frase. Nesse caso, a busca pela *concretude* pode auxiliar com a explicação sobre o significado de “honesto” para a autora.

No parágrafo seguinte, é mencionada a possibilidade de uma situação de risco e se compara a reação de um familiar à reação de um amigo, sem laço de parentesco, em casos extremos. No entanto, é tão difícil de se pensar sobre uma situação de risco de vida que se torna mais difícil ainda imaginar quem seria salvo primeiro num momento de desespero. Será que, de fato, essa reflexão contribui com a discussão travada no texto? Foi um dos questionamentos feitos à autora durante a discussão em aula.

O que torna importante essa relação entre a adolescente e sua mãe parece ser isto: “A melhor parte desta amizade é que, como a personalidade dela é muito parecida com a minha, ela já passou por situações semelhantes às que estou passando, e me dá ótimos conselhos”. Talvez, a experiência da mãe seja o grande

diferencial, assim como a personalidade parecida; mas é preciso falar sobre essa personalidade para o leitor, isto é, provar com fatos para que a relação tenha sentido para o leitor, o que se faz buscando a *objetividade*, com o auxílio da *concretude*: quais seriam as situações? E são semelhantes a quê? O que há por trás da afirmação “ela já esteve no meu lugar”?

As repostas foram dadas no texto de reescrita, o qual quase nada teve de alterações, pois os leitores, ao considerarem o texto qualificado, não acharam que fossem necessárias. O texto resolveu o problema do termo “honesta”, da questão relacionada à “situação de risco” e, por fim, desenvolveu sua conclusão. O texto tornou-se mais esclarecedor ao relatar as situações semelhantes vivenciadas pela mãe e pela filha, bem como os conselhos importantes que foram dados para que a filha lidasse com suas dificuldades.

REESCRITA

Melhor Amizade

Sempre fui uma criança muito tímida e, por isso, tinha bastante dificuldade em me relacionar com outras pessoas. Durante toda a minha infância e boa parte da adolescência, foi minha mãe quem esteve ao meu lado, ocupando esse papel de melhor amiga. Nos últimos anos, mesmo que não estejamos tão próximas neste sentido, continuamos tendo uma amizade sincera. E, depois de notar o quão pouco minhas amigas e boa parte dos adolescentes de nossa idade conversam com suas mães, parei para pensar o porquê de esconderem fatos tão insignificantes (ou certas vezes importantes demais) da pessoa que daria sua vida por ela.

Sei que existem pais que não são abertos para escutar e conversar com seus filhos. Minha mãe, pelo contrário, sempre deixou clara essa abertura. Tentei ajudar minha amiga a falar mais com sua mãe, aconselhando-a a se abrir mais, pedir conselhos. Ela dizia que a mãe dela não entenderia, que não era como a minha. Acredito que muitos pais desejam conversar mais com seus filhos, só não sabem como; e, assim, parecem fechados. Acabei exagerando um pouco na minha tentativa e tivemos uma briga feia. Percebi que não posso forçar ninguém a ter uma relação que não quer. Mesmo que ela tenha entendido o recado, não é minha força de vontade que mudará algo, é a dela.

Um dos muitos desafios da minha vida foi encontrar uma amiga de confiança, que estivesse presente nos momentos de dificuldade. Antes de conseguir confiar em outra pessoa, aprendi que a melhor amiga que posso ter é aquela que daria tudo por mim, e que eu faria o mesmo por ela. Aquela que me conhece melhor do que eu mesma, que se preocupa com o meu bem estar mais do que tudo. Esta é minha mãe.

Posso afirmar que ter ela como amiga foi uma das melhores coisas que poderiam ter acontecido comigo. A melhor parte desta amizade é que, como a personalidade dela é muito parecida com a minha, ela já passou por situações semelhantes às que estou passando, e me dá ótimos conselhos. Ela também era muito tímida quando pequena, e não tinha muitos amigos. Com base em seu passado, me auxiliou muito a superar essa barreira, como por exemplo, criando metas comigo, que deveriam ser cumpridas ao longo de cada ano escolar, como sorrir e dar oi para as pessoas, até conseguir criar uma amizade.

Minha mãe sabe de tudo: do meu primeiro beijo ao último namorado; das piores às melhores notas; onde e com quem estou a cada momento. Mesmo que pareça um pouco superprotetora, sei que ela quer o meu bem, e sempre me orienta para o que é certo. Ela não costuma me julgar, pois entende. Já estive no meu lugar.

O texto 2 – embora a proposta induza à produção de um texto argumentativo – faz um relato em primeira pessoa sobre a relação entre a adolescente e sua mãe. Alguns alunos questionaram o fato de não se tratar de um texto com estrutura argumentativa, sendo que a proposta era que se fizesse uma “análise” de algum comportamento, de algum aspecto da vida social que lhes parecesse interessante, de uma atitude etc. Foi a oportunidade para a turma discutir se o assunto tratado no texto deveria ser abordado em terceira pessoa, de forma impessoal, o que induziria à produção de um texto com características de gênero argumentativo, ou se a opção por um depoimento pessoal foi acertada. A conversa levou a turma a concluir que foi uma boa opção a tentativa de convencer adolescentes de que a mãe pode ser uma boa amiga por meio de um relato de uma adolescente sobre sua excelente relação de amizade com sua mãe, relato este que contraria a ideia de que as mães não podem compreender o que se passa na cabeça de filhos adolescentes, porque pertencem a uma geração com outros anseios.

Pareiman e Olbrechts-Tyteca (2005) distinguem discursos persuasivos de discursos argumentativos com base na dimensão do auditório: o persuasivo se dirigiria a um público universal, pouco versado sobre o tema enfocado e, então, propenso à sedução do orador; o argumentativo serviria a um público capaz de acompanhar a estruturação lógica empreendida na organização do raciocínio do orador. Porém, o relato deste caso parece justamente considerar o público a quem se destina: adolescentes, colegas de aula, que, certamente, vivenciam as “dores e as delícias” da complexa relação com os pais nessa fase da vida. A forma de dizer escolhida pela autora, o relato, mobiliza a reflexão sobre a boa relação entre ela e a mãe, marcada por afinidades, sem o uso de construções argumentativas. O texto, portanto, serve de mote para discutir o formalismo entre os modos de abordar as questões: uma análise pode ser feita em modo narrativo, ou a narração pode servir de base, de exemplo, para uma reflexão posterior, sem haver necessidade de recorrer, para isso, a exemplos de textos de autores que estão fora da esfera.

O texto apresenta uma visão da mãe como uma espécie de heroína, que, além de mãe, é a amiga que tudo compreende e que auxilia a adolescente a driblar as dificuldades da vida. É aquela que “daria a vida” pela adolescente. Essa afirmação de senso comum não contribui com o texto; no entanto, ela não foi questionada. O uso do adjetivo “superprotetora” também não se sustenta no texto, que não fornece dados para a construção desse conceito. É importante ressaltar aqui que, num primeiro momento, o texto não suscitou discussão, pois a turma, em geral, se comoveu com o relato. Diferentemente da experiência com o texto 1, os pontos a serem melhorados na reescrita do texto 2 foram assinalados pela professora, com exceção do questionamento referente à honestidade da amiga, que foi um esclarecimento solicitado pela turma. Assim, por se tratar da primeira proposta e, por isso, da primeira experiência de leitura e discussão de textos de autoria dos próprios alunos, optou-se por concordar com a turma sobre a adequação da segunda versão, legitimando-os como leitores críticos e evitando passar a impressão de que o professor é o único que consegue fazer uma avaliação adequada. A impressão da turma, nesse caso, não se mostrou diferente do que, por vezes, costuma acontecer com os próprios professores: em meio a tantos textos que não revelam as qualidades esperadas, um texto melhor do que os outros pode parecer muito melhor do que ele realmente é.

TEXTO 3

Tecnologia para o mal?

A tecnologia avança cada vez mais, e avança em uma velocidade exponencial; até ontem estávamos mandando cartas para poder nos comunicar com pessoas distantes, hoje temos smartphones que fazem quase tudo: comunicação, desenhos, projetos, etc. Porém isso estava “preso” ao virtual, mas as coisas vem mudando, a linha entre o virtual e o real está cada vez mais tênue.

Uma das mais instigantes e surpreendentes tecnologias que vem se popularizando talvez sejam as impressoras tridimensionais, máquinas capazes de transformar o virtual em real, concreto; Com elas se tornou possível e, principalmente, fácil “desenhar” qualquer objeto no computador e torna-lo realidade em pouco tempo. No entanto há algumas limitações; algumas estruturas não podem ser feitas pois a impressora não é capaz de ir em todas as direções; e, atualmente, a impressão só pode ser feita utilizando o plástico como principal material. Mas isso não diminui seu potencial, seja ele para o “bem” ou para o “mal”.

Há pouco tempo circulou na mídia o caso de um homem que desenhou e fabricou, em sua própria casa, uma arma utilizando uma impressora 3D. A arma era toda de plástico; porém os projéteis eram feitos de metal (provavelmente comprados). O homem foi preso e posteriormente foi constatado que a arma poderia ser letal.

Também recentemente divulgado na mídia uma reportagem sobre uma escola que utiliza uma impressora 3D para a construção de estações meteorológicas modulares (feitas com eletrônica de softwares e hardwares livres). O projeto segue em parceria com uma universidade e contempla jovens com bolsas de estudo de física e eletrônica.

Esses dois casos, além de diversos outros, ilustram os diferentes usos dessa ferramenta incrível, e como ela pode ter finalidades completamente diferentes. A impressora 3D não pode ser classificada como “boa” ou “má”, pois como a maioria das tecnologias, isso depende do uso que fazemos dela.

Este terceiro texto tem uma temática bem definida: a discussão sobre a possibilidade de uso da tecnologia da impressora 3D para o bem e para o mal. A

caracterização da tecnologia que o autor utiliza, uma máquina capaz “de transformar o virtual em real, concreto”, dialoga com o parágrafo inicial, em que o autor afirma que “a linha entre o virtual e o real está cada vez mais tênue”. Dessa forma, o leitor não tem dúvidas sobre o assunto do texto, ao longo do qual é conduzido com clareza acerca das convicções do autor.

Causou estranheza aos leitores, no entanto, o fato de o autor perder a chance de esclarecer aos colegas algumas questões referentes a um projeto de pesquisa do qual, como de conhecimento dos seus leitores, ele fazia parte, e que foi arrolado como um exemplo de uso da tecnologia para o bem. Conforme Guedes, “[...] a objetividade do texto que se quer dissertativo constrói-se sobre o assunto e não sobre quem dele fala” (GUEDES, 2009, p. 303). Os leitores para os quais escreveu o texto, em sua maioria, desconhecem o que sejam “estações meteorológicas modulares”, e evidenciaram, então, um problema com relação à *concretude* do parágrafo em que este termo aparece. Ao tratar desse exemplo como sendo um “uso da tecnologia para o bem”, o autor deveria se comprometer em deixar o significado disso tudo muito claro ao leitor para que ele acreditasse no seu ponto de vista: de que o exemplo escolhido de fato comprova que se trata de um bom uso da tecnologia.

Com um pequeno acréscimo de informações ao texto – o qual se tornou mais qualificado com relação à *objetividade* e à *concretude* (ambas denominadas de *concretude*, como dito) –, o problema foi resolvido, na opinião dos colegas, na segunda versão do texto.

REESCRITA

Tecnologia para o mal?

A tecnologia avança cada vez mais, e avança em uma velocidade exponencial; até ontem estávamos mandando cartas para poder nos comunicar com pessoas distantes, hoje temos smartphones que fazem quase tudo: comunicação, desenhos, projetos, etc. Porém, isso estava “preso” ao virtual, mas as coisas vêm mudando: a linha entre o virtual e o real está cada vez mais tênue.

Uma das mais instigantes e surpreendentes tecnologias que vêm se popularizando talvez sejam as impressoras tridimensionais, máquinas capazes de

transformar o virtual em real, concreto; com elas tornou-se possível e, principalmente, fácil “desenhar” qualquer objeto no computador e torná-lo realidade em pouco tempo. No entanto, há algumas limitações: algumas estruturas não podem ser feitas pois a impressora não é capaz de ir em todas as direções; e, atualmente, a impressão só pode ser feita utilizando o plástico como principal material. Mas isso não diminui seu potencial, seja ele para o “bem” ou para o “mal”.

Há pouco tempo circulou na mídia o caso de um homem que desenhou e fabricou, em sua própria casa, uma arma utilizando uma impressora 3D. A arma era toda de plástico, porém, os projéteis eram feitos de metal (provavelmente comprados). O homem foi preso e posteriormente foi constatado que a arma poderia ser letal.

Também foi recentemente divulgada na mídia uma reportagem sobre o colégio de Aplicação da UFRGS, que utiliza uma impressora 3D para a construção de estações meteorológicas modelares (construídas em pequenos blocos para que possam ser espalhadas em ambientes comerciais, escolas, etc; visando coletar informações climáticas de áreas específicas) utilizando, para isto, ferramentas de software e hardware livres, ou seja, qualquer um pode ter acesso e modificar. O projeto segue em parceria com a UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) e contempla jovens com bolsas de estudo de física e eletrônica.

Esses dois casos, além de diversos outros, ilustram os diferentes usos dessa ferramenta incrível, e como ela pode ter finalidades completamente diferentes. A impressora 3D não pode ser classificada como “boa” ou “má”, pois, como a maioria das tecnologias, isso depende do uso que fazemos dela.

Não se pode deixar de ressaltar aqui o fato de o texto abordar um assunto que não é novidade para os leitores, pois acompanham notícias e sabem que existe um projeto na escola que envolve o uso da tecnologia sobre a qual o texto fala. O tema deste texto depende de uma avaliação objetiva do assunto e da posição e do conhecimento do autor a respeito dele, e é óbvio que as coisas mais interessantes que ele tem para contar são aquelas de que ele participa diretamente e sobre as quais quase nada disse mesmo na reescrita. Por considerar pertinente essa reflexão, ela será retomada um pouco mais adiante, de forma mais ampla.

5.1.1 O tema pode ser interessante, mas a abordagem não: a oportunidade para tratar dessa questão numa situação prática

TEXTO 4

Hábitos saudáveis

Nos primórdios da humanidade, o homem, para sobreviver, necessitava realizar diversas tarefas físicas que o obrigavam a um grande desperdício. Sobretudo de movimento e força. Não era fácil, fugir dos animais que tentavam caçá-los, por outro lado tinha que conseguir comida, o que obrigava a caça a se transformar também em caçador. Construir abrigo (moradia), locomover-se em busca de melhores condições de sobrevivência, e procurar companhia para reproduzir, etc. Mas esses “trabalhos” físicos obrigavam a preservar a saúde, apesar de não ter conhecimento de higiene. Logo, praticar esportes e ter uma alimentação saudável resulta em uma pessoa sadia.

Como podemos perceber, desde o princípio da humanidade, de forma indireta, se praticava o que podemos chamar hoje de atividade física. O que de certa forma, sem os nossos ancestrais fazerem ideia, resultava em um fator essencial para as suas saúdes, o que lhes dava boa forma física e benefícios a saúde. Com isso, podemos perceber que os esportes, hoje em dia, com a forma de vida que lidamos, são essenciais para ser um indivíduo sem problemas de saúde, obesidade e sedentarismo, é claro.

O alimento é outro ator essencial quando se fala em ser saudável, ou seja, ele por sua vez desencadeia melhorias no metabolismo e que junto aos esportes e uma vida sem estresse, resulta em uma pessoa sadia. Uma refeição bem colorida de vegetais e frutas, com certeza fará muito melhor ao organismo do que uma porção de batatas fritas. São essas simples mudanças alimentares, que em um todo farão toda a diferença.

Podemos perceber, que a partir de mudanças no cotidiano tais como: alimentação e adoção de um esporte a vida, fazem toda a diferença. Penso que o esporte, junto a motivação farão uma diferença enorme no ego e na saúde de uma pessoa que era sedentária, por isso, cuidar disso é essencial, além de evitar doenças faz bem para o psicológico da pessoa tomar tais atitudes em seu dia a dia.

O texto acima, seguindo a regra geral do *corpus* desta pesquisa, tem *unidade temática*. Minha percepção, no lugar de professora, era de que ele não suscitaria maiores reflexões por se tratar de um assunto sobre o qual há consenso: alimentação saudável e prática de esportes fazem bem para a saúde. Pensei, então, que os alunos não teriam questões a tratar sobre o texto do autor. A partir dessa percepção, optei por iniciar a discussão sobre o texto, assinalando que, apesar da importância do tema, o texto era circular, ou seja, havia repetição da mesma afirmação nos parágrafos. Para minha surpresa, um aluno então falou que não havia novidade alguma no texto e que, por isso, ele não era interessante. Eu havia escrito essa observação, não com essas palavras evidentemente, como uma orientação para o trabalho de reescrita. Outros alunos fizeram eco ao apontamento do colega, afirmando que era possível ler as mesmas informações em *blogs* sobre qualidade de vida.

Aproveitando que a discussão veio à tona, mencionei que, às vezes, a escolha do assunto é acertada, mas a forma de abordá-lo não o é. Propus, então, que a turma pensasse sobre outras possibilidades de abordagem daquele mesmo assunto tratado no texto do colega de forma que o texto fugisse do óbvio, na tentativa de auxiliá-lo a se preparar para a reescrita do texto.

O novo texto, transcrito abaixo, mostra a escolha do autor – após a discussão travada em aula –, a qual foi considerada mais interessante do que a primeira do ponto de vista dos leitores. O *questionamento* evidenciado no título dá início a uma reflexão que revela que “ser saudável” pode ter um significado mais convincente do que o da primeira versão do texto.

REESCRITA

Ser magro é ser saudável?

A partir de estereótipos criados pela sociedade, especialmente pela mídia televisiva, muitas pessoas pensam que por serem magras são saudáveis, e outras, por serem “gordas”, não terem uma saúde boa. Isso está errado, o que contribui para uma boa saúde é a alimentação nutritiva e as práticas esportivas, ou seja, se uma pessoa que está acima do peso tem esses hábitos, ela tende a ter uma vida

menos propensa a problemas de saúde do que uma que está na mesma situação, que não tenha esses bons costumes.

Especialistas em nutrição mostram que, para ter saúde, não é preciso estar magro, mas sim bem alimentado, fazendo atividade física, dormindo bem e ativando a memória. Ainda que a pessoa seja ou esteja magra por ingerir um baixo número de calorias, talvez ela não consuma os compostos necessários para o bom funcionamento do corpo. “Pessoas muito magras podem evoluir em graus variáveis de desnutrição, o que não é ser saudável, chegando a ser muito perigoso para a saúde”, alerta Laura Fontana, endocrinologista do Hospital do Coração de São Paulo.

A sociedade – de forma indireta – atrapalha a saúde das pessoas com a “criação” de estereótipos como: “Ser magro é estar mais bonito”. As pessoas vão atrás de modismos e mal sabem elas, que, dependendo da forma como agem em relação a isso, podem ficar doentes. A mídia contribui, e muito, com isso. As pessoas seguem o padrão das atrizes, que sempre estão magras, quando estão interpretando o papel de uma mulher bonita. O grande problema é quando resolvem ficar nesse padrão, escolhendo – muitas vezes – remédios que não são indicados para esse fim, podendo ficar com problemas sérios de saúde.

Sendo assim, o cuidado com a saúde supera qualquer padrão na nossa sociedade para o corpo. Ser magro pode ser um alerta para o cuidado na alimentação, e ter uns quilinhos a mais – tendo hábitos saudáveis – é um passo para ter uma boa saúde, caso contrário, pode ser o “fim do poço”.

A leitura do texto, em sua segunda versão, suscitou a discussão sobre uma questão que aparece no terceiro parágrafo: o uso da palavra pessoas (uma generalização) seguida por um exemplo que restringe um tipo de comportamento a mulheres, o que levou à reflexão sobre uma outra abordagem possível: a contribuição da mídia para a relação que as mulheres estabelecem com sua autoimagem. Apesar de o texto ainda carecer de esclarecimentos, ele certamente proporcionou reflexões mais interessantes para os leitores do que sua primeira versão.

Para além da discussão sobre o modo de abordar o tema, assinalo aqui uma semelhança entre escolhas feitas neste texto e no texto 3, que versou sobre as impressoras 3D: ambos tratam do que está lá fora e lá longe, este mais longe do que

o das impressoras, que não tratou do estava perto, mesmo tendo do que tratar justamente por estar perto. Sobre o que parece estar envolvido nessa semelhança identificada, discorro mais adiante.

5.1.2 As propostas de Guedes auxiliam/encorajam a elaboração do texto

Esta seção tem origem no meu olhar de professora, mas trata de um tópico que não pode deixar de passar pela reflexão da pesquisa.

Sempre pensei muito acerca da importância de se estipular um tema sobre o qual os alunos deveriam discorrer. No Ensino Médio, então, em que há uma preocupação natural com os concursos de vestibular que incluem a prova de Redação entre suas fases de seleção e com o ENEM, existe um cuidado em se estimular a escrita de textos a partir de temas já abordados nesses concursos. Volta e meia, por outro lado, os alunos solicitam a possibilidade de escrever sobre um “tema livre”. Essa é a realidade habitual compartilhada por diversos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio com os quais tive oportunidade de trocar experiências, pois a grande maioria dos alunos assume a intenção de ingressar em Curso Superior.

Quando desenvolvi o projeto de debates, em 2012, em que os alunos elaboravam textos acerca da temática discutida previamente em aula, houve um aluno que não me entregou um texto sequer. Em uma ocasião, ele me entregou apenas um parágrafo que discorria sobre um dos temas discutidos nos debates realizados em aula. Em todas as ocasiões de entrega de texto, naquela oitava série, ele mencionava que não se sentia à vontade para escrever sobre o assunto proposto.

Em 2014, recebi o primeiro texto deste aluno. O texto não tinha o número mínimo de linhas exigido, mas tinha mais de um parágrafo. O que mudou de lá pra cá? Além do amadurecimento natural decorrente de mais um ano escolar, da mudança para o Ensino Médio, tenho convicção de que, para este aluno, o tipo de proposta que Guedes apresenta permitiu-lhe ultrapassar as dificuldades que a delimitação de um tema específico apresenta.

Guedes flutua entre os termos *proposta* e *tema* em seu livro. Optei por usar apenas o termo proposta, pois uma proposta, da maneira que é entendida neste estudo, possibilita escolher entre diversos temas, como os exemplos acima ilustram.

Para o caso deste aluno, as três atitudes dissertativas, apesar de diferentes, possibilitaram-lhe discorrer sobre assuntos relacionados a tecnologia, temática com a qual ele se identifica; e ele teve, então, a oportunidade de exercitar a prática de escrita, para, quem sabe, mais adiante, elaborar um texto que verse sobre um tema pré-determinado.

É importante reforçar que, muito embora este estudo tenha assumido a denominação de *proposta* e não de *tema* para nomear o tipo de orientação de escrita dada aos alunos, entende-se que *liberdade de escolha do assunto* é diferente do que se compreende por *tema livre*. Não se trata, aqui, da proposição de uma categoria de orientação de produção de textos, mas de uma escolha terminológica que, me parece, diferencia uma orientação mais ampla de uma mais específica. Explico: Guedes, como apresentado em 3.3, propõe atitudes discursivas para a elaboração das produções (*comparação, análise, classificação e definição*, no caso da atitude dissertativa). Para solicitar o texto, apresenta uma *proposta* de escrita. No caso de textos descritivos, por exemplo, os alunos podem elaborar a descrição de uma pessoa (ou de um tipo de pessoa), a descrição de um objeto, ou, ainda, a descrição de um processo. O *tema*, por sua vez, pode ser muito mais específico do que a *proposta*, ou seja, possibilitar que o aluno escolha entre diversas opções de *temas* dentro de uma *proposta* flexibiliza o processo criativo e amplia as discussões de sala de aula acerca de assuntos possíveis; o que não ocorreria a partir da sugestão de um *tema* como, por exemplo, a *descrição do melhor amigo* (que seria um dos temas possíveis dentro da proposta *descrição de uma pessoa*, muito mais ampla).

Abaixo, segue a transcrição da primeira versão e do texto reescrito, de autoria deste aluno: os primeiros textos entregues por ele, em 2014, após um ano de tentativas em 2012.

TEXTO 5

Resolução é qualidade?

Antigamente, quando só existiam monitores de “caixa” e preto e branco, as pessoas tinham apenas duas escolhas na hora de comprar uma TV, pequena ou grande, e não sabiam diferenciar a qualidade de imagem entre os monitores.

Quando inventaram telas capazes de reproduzir imagens coloridas e, mais adiante, monitores mais finos, as fabricantes começaram a buscar cada vez mais uma qualidade de imagem superior, o que é bom, mas tem um problema, essas tecnologias estão avançando rápido demais, e os consumidores não estão conseguindo acompanhar esta evolução.

Essas empresas até tentam dar essas informações para as pessoas, mas falham nessa tarefa, criando termos como: HD, Full HD, Ultra HD. Até aí tudo bem, mas as pessoas ficam relacionando a resolução com qualidade, pode até ser, mas existem outras características que definem a qualidade da imagem.

A resolução depende do tamanho da tela por causa do DPI, que é o mesmo que densidade de pixels por polegada, quanto maior a resolução e menor o tamanho da tela, maior o DPI. Para entender melhor, é só pensar em densidade demográfica.

O aluno se propôs a analisar a relação entre qualidade de imagem e resolução em televisores, alertando sobre a dificuldade que hoje o consumidor enfrenta ao escolher um aparelho desse tipo. A quantidade de termos próprios da área de especialidade que lida com imagem evidencia que, para a reescrita, será preciso buscar a *concretude*: o que significa HD e Full HD, por exemplo?

Ademais, a tentativa de esclarecer a relação entre resolução, tamanho da tela e qualidade de imagem por meio da analogia com “densidade demográfica”, mencionada no último parágrafo do texto, não funcionou, pois a ideia não foi desenvolvida, prejudicando a *objetividade* (que chamamos de *concretude*) do texto. Ao ser questionado pelos colegas sobre essa relação, o autor se prontificou a desenvolvê-la na reescrita.

REESCRITA

Resolução é qualidade?

Antigamente, quando existiam somente monitores de “caixa” e com a imagem em preto e branco, as pessoas tinham apenas duas escolhas na hora de comprar um aparelho televisor, pequena ou grande, e não sabiam diferenciar a qualidade de imagem entre as diferentes telas.

Quando inventaram telas capazes de reproduzir imagens coloridas e, mais adiante, monitores cada vez mais uma qualidade de imagem superior, o único problema é que nem todos os consumidores entendem essas novas tecnologias e o que significam os vários termos empregados nelas.

HD e Full HD são os termos mais comuns, mas poucas pessoas sabem que isso se refere a quantidade de pixels na tela (sendo que HD = 1280 pixels de largura por 720 de altura, e Full HD = 1920 pixels de largura por 1080 de altura), e não à qualidade deles. Já chegamos em um ponto em que pixels a mais ou a menos não fazem muita diferença. Para ficar mais fácil de entender porque um DPI (densidade de pixels por polegada) maior não necessariamente significa qualidade de imagem superior, é só pegar uma areia de praia como exemplo, cada grão de areia é um pixel, se você olhar para baixo enquanto estiver de pé, provavelmente irá enxergar apenas algumas “ondas” na areia, agora se você aproximar sua cabeça do chão, poderá ver os pequenos “pixels”. Como normalmente as pessoas não olham para monitores com seus rostos colados nestes, a resolução não fará a mínima diferença na qualidade da imagem, e sim a tecnologia dos pixels.

Atualmente, os melhores tipos de telas são as IPS e LED, já entre as duas, cabe ao consumidor escolher: as cores vibrantes e vivas das telas de LED ou as cores naturais e suaves das telas IPS.

Nota-se que há um esforço pela busca da *concretude* quando o autor explica o significado dos termos HD e Full HD, o que vai ao encontro do objetivo do texto: analisar as diferenças entre as inovações tecnológicas relacionadas às telas de televisores. Porém, ao final do texto, há novas siglas: IPS e LED, as quais não têm seu significado devidamente explicado, apesar de o autor esclarecer a diferença entre essas tecnologias em termos de funcionalidade.

Ao substituir a analogia não esclarecida no texto anterior (quando sugere ao leitor que pense em “densidade demográfica”) pela analogia entre quantidade de pixels e qualidade de imagem com a “areia da praia”, ele consegue explicar ao leitor que a quantidade de pixels não irá interferir na qualidade da imagem, mas não explica o que significa “tecnologia dos pixels”, que é o que importa, segundo o texto, em termos de qualidade de imagem, e se isso tem alguma relação com o que é explicado no parágrafo subsequente.

O exemplo aqui exposto revela, além da descoberta de possibilidades de abordagem de um tema dentro de uma proposta, um esforço para a adequação do texto durante a reescrita, ou seja, apesar de a reescrita não ter esgotado a necessidade de o aluno melhorar sua produção, ela revela que ele traçou estratégias e, principalmente, que desbravou novos caminhos no seu percurso escolar.

É importante mencionar que este texto suscita outros questionamentos pertinentes: por que as pessoas compram televisores cujos atributos desconhecem? Quem deveria esclarecer o consumidor sobre isso e por que quem deveria esclarecer não o faz? São questionamentos que ultrapassam o “explicar certas coisas para as pessoas que não sabem”, que foi a escolha feita pelo autor do texto. Por que, então, tais possibilidades de questionamento não foram apontadas pela professora? Pois, na difícil tarefa de ponderar o que pode ajudar e o que atrapalhar no que diz respeito a ensino-aprendizagem de produção de textos, escolhi valorizar o fato de ele ter escrito um texto e, ainda, de tê-lo reescrito, resultado do qual sequer me aproximei em 2012 com este aluno.

5.2 Segunda proposta: Classificação

Para a produção de um texto em que apresentassem uma classificação, os alunos estavam livres para tratar de diversos temas, desde que seu texto se propusesse a classificar, ou seja, estabelecesse uma diferenciação entre elementos que, por semelhança, pertencem a um mesmo conjunto, mas que não são iguais em razão de suas especificidades. Poderiam, então, classificar diferentes tipos de pessoas, de relacionamentos, de alunos, de comportamentos, de objetos etc. Assim, apresentaram-se, além das estratégias de escrita e reescrita exemplificadas em Guedes (2009), diversas possibilidades de abordagem da proposta.

TEXTO 6

Viagem ao centro da Terra

Hoje em dia os adolescentes estudam em colégios, perto de casa pela grande praticidade, o que não é o meu caso. Moro em Sapucaia do Sul, uma cidade

pequena da região metropolitana de Porto Alegre e meu colégio fica na capital, exatamente a 28 km de distância da minha casa. A muitos motivos para eu estudar tão longe, um deles é pela melhor educação e as viagens que me ensinam muita coisa.

A cada dia a viagem é diferente, o que me torna cada dia mais madura, vejo também que a atitude das pessoas varia com o dia. A vários tipos de viagem, tem umas que é de “irritar o povo”, outras que tem até direito a soneca. Aquelas de irritar o povo podem ser ilustrado pelo fato da má educação de algumas pessoas, idosas em pé quase caindo, mães com crianças de colo também em pé podem ser classificadas como uma viagem de “irritar o povo”.

Aquelas de tirar a soneca são as melhores, pode até socializar com as pessoas no trem pelo simples motivo de estar vazio pois quando está cheio você não consegue nem respirar. Também existem aquelas malucas, que foi o dia que uma mulher caiu dura em cima de mim. São coisas normais do meu cotidiano.

Cada viagem me ensina novas lições e coisas muito úteis, e até consegui algumas amizades de trem.

O texto exemplificado representa um ponto importante acerca dos resultados da utilização da proposta de Guedes: as temáticas escolhidas pelos autores, em geral, correspondem a questões inerentes à esfera dos alunos, também leitores, o que foi essencial para que a atividade se tornasse significativa.

Conforme Guedes,

A originalidade, estando no ponto de partida, estará no ponto de chegada. Os dois pontos se encontram na medida em que as coisas estão novas justamente no seu ponto de partida, no ponto em que estão germinando; por isso, é original tanto quem detecta e traz para o nosso conhecimento um fenômeno que está nascendo, que ainda não foi visto, ou ainda não foi explicado ou descrito, quanto quem vai à origem de um fenômeno já detectado, já explicado e analisado e dele oferece uma nova visão, uma explicação mais profunda do que a explicação corrente, ou uma descrição mais esclarecedora do que a descrição vigente. (GUEDES, 2009, p. 275).

Os alunos têm em comum o fato de pertencerem a uma mesma geração, de frequentarem a mesma escola e, portanto, de terem uma convivência social que os torna parte de uma esfera que tem suas particularidades. Porém, das portas da escola para fora, há muitas diferenças entre eles: estruturas familiares diversas, níveis socioeconômicos diferentes, o que influencia inclusive na forma de se

deslocarem para a escola: uns vão de carro, com os pais, outros vão de van escolar, outros vão de ônibus. A autora do texto, por seu turno, precisa deslocar-se de casa até a estação de trem, em Sapucaia do Sul, passar pelas cidades de Esteio e Canoas até chegar ao centro de Porto Alegre, onde pega mais um ônibus para deslocar-se até o CAp. O tempo de viagem é de, no mínimo, uma hora e meia, fora os períodos de espera pelos meios de transporte utilizados. A menos que ela conte aos colegas sobre essa peculiaridade do seu dia, eles não podem fazer ideia das situações pelas quais ela passa no trajeto (a não ser imaginar o horário que ela precisa acordar para chegar ao CAp às oito horas da manhã), o que é um bom motivo para abordar o tema escolhido e, ainda, utilizar a primeira pessoa.

Muitos alunos ficaram perplexos com os quase trinta quilômetros que separam a casa da colega da escola em que estudam, o que foi o motivo inicial para assuntar sobre o texto. Uma série de questionamentos acerca de fatos apresentados, mas não devidamente explorados, foram realizados pela turma: como uma viagem classificada como “de tirar soneca” poderia ser boa para socializar com as pessoas? É uma afirmação contraditória, ou seja, que não serve para justificar a classificação atribuída. Outra pergunta foi sobre a mulher que “caiu dura”. Ela morreu? Além disso, ao final do texto, há a afirmação de que as viagens lhe ensinam “novas lições” e “coisas muito úteis”; no entanto, o leitor precisa acreditar nas palavras da autora, que nada explica acerca dessa afirmação.

Para a reescrita, a autora foi orientada a responder às questões apontadas durante a discussão e a se preocupar com a clara definição dos termos utilizados para que isso não ficasse a critério do leitor, ou seja, ela precisaria buscar a *concretude* para que sua visão sobre os trinta quilômetros que a separam da escola fosse descrita de forma esclarecedora.

O texto a seguir, mostra as estratégias utilizadas para a reescrita após a discussão sobre a primeira versão, realizada em sala de aula.

REESCRITA

Viagem ao centro da Terra

Hoje em dia os adolescentes estudam em colégios perto de casa pela praticidade, o que não é o meu caso. Moro em Sapucaia do Sul, uma cidade

pequena na região metropolitana de Porto Alegre, e o meu colégio fica na capital, exatamente a 28 km de distância da minha casa. Há muitos motivos para eu estudar tão longe, um deles é a qualidade do ensino e pelas viagens diárias, que me ensinam muita coisa. A cada dia a viagem é diferente, o que me torna mais madura. Vejo também que as atitudes das pessoas variam com o dia.

Há vários tipos de viagem: tem umas que são "de irritar o povo", e outras que têm até direito a soneca. Aquelas de "irritar o povo" podem ser ilustradas pela má educação de algumas pessoas. As viagens são realizadas num trem que possui bancos preferenciais, como a lei municipal define, mas alguns mal educados acabam ignorando a lei e sentando no local inapropriado, deixando idosos em pé, com riscos de graves acidentes; esses casos podem contribuir para classificar uma viagem "de irritar o povo"

Já aquelas viagens de "tirar soneca" ocorrem nos horários mais calmos, quando geralmente o resto da população está trabalhando. Nestas viagens, você pode escolher seu lugar para sentar calmamente, comer e até tirar aquela rápida soneca.

Também tem aquelas "viagens malucas, em que aparecem repentinamente cantores no trem, que geralmente são de países vizinhos e estão no Brasil para tentar enriquecer, e, como nunca conseguem, acabam parando nos trens cantarolando por algumas moedas". Já vi vários: alguns do Paraguai, do México, etc. Por causa de sua língua, acabo adivinhando o país de onde vêm.

Cada viagem me mostra a diversidade do nosso país. Vejo coisas que não me agradam, como falta de respeito e brigas, mas é claro que vejo muitas atitudes belas de pessoas que nunca vi na vida. Ter a experiência de ver tanta gente pela manhã é muito divertido e com a minha grande simpatia, já fiz muitas amizades em bancos de trem. Cada dia uma experiência nova, e quem sabe não acho minha metade da laranja numa estação de trem?

Na devolução da reescrita, ainda foi assinalado o problema no fechamento do texto: a expressão "diversidade no nosso país" abarca diversas possibilidades, as quais não fazem parte do texto; então, afirmar que as viagens mostram essa diversidade exige um esforço de imaginação por parte do leitor. Além disso, que atitudes são consideradas "belas" pela autora? Elas não poderiam ser descritas para participar de uma outra possibilidade de classificação das viagens? Por outro lado,

algumas questões foram resolvidas na reescrita: a organização do texto com relação à maneira que elencou os diferentes tipos de viagens e a substituição do exemplo anteriormente utilizado para classificar as viagens de “tirar soneca” e as “malucas”, ou seja, houve esforço em busca da *concretude*, o que tornou a segunda versão melhor do que a primeira na opinião da turma, além da evidente melhora nos aspectos de expressão linguística.

TEXTO 7

Gosto musical é pessoal

“Cara, isso aí não é bom não. Escuta isso aqui!”, foi o que disse um amigo meu quando percebeu que eu estava ouvindo Smiths, e logo em seguida pegou seu celular, tirou o fone para que a música tocasse no alto falante: samba. Nunca fui de escutar samba, mas meu amigo gostava, e ele tinha dito que Smiths, uma banda que gosto muito, não é boa. Fiquei curioso em relação ao que é bom ou ruim quando se trata de música, e é sobre isso que o texto fala.

Sempre gostei de Legião Urbana. As letras compostas por Renato Russo são geniais, e isso me atrai demais. Essa é uma banda boa, assim como Barão Vermelho e Engenheiros do Hawaii, do rock nacional, e também do estrangeiro, como por exemplo Pink Floyd, Pearl Jam e Led Zeppelin. Agora, se tem um tipo de música que eu não gosto é o Funk. Na minha opinião o Funk é ruim. No meio termo, temos o samba, que eu não gosto muito, porém acabo ouvindo às vezes por conta de meu amigo, e acabo achando interessante.

É desde pequeno que eu escuto rock. Meu pai sempre me mostrava algumas músicas das bandas de rock nacional dos anos 80, principalmente músicas da Legião, que é agora minha banda preferida. Meu amigo me contou certa vez que começou a ouvir samba por conta própria, depois de ter ido a um show de bar sendo convidado por outro conhecido. No show, ele se apaixonou pela música, e desde então só escuta samba, que para ele é bom, enquanto que para mim o que é bom é rock.

O ponto no qual cheguei foi de que gosto musical varia de pessoa para pessoa, pois ele pode vir de família, ou pode ser encontrado em um pequeno show

de bar. Se não gosto de certo gênero musical, no mínimo, o respeitarei, pois gosto musical é pessoal, eu tenho o meu, e você, o seu.

O texto acima, num primeiro momento, não suscitou discussão. Jovens gostam de música, têm sua imagem associada ao uso de fones de ouvido; portanto, o tema pontuou a favor do autor, pois os leitores identificaram-se com ele. Porém, quando questionei o aluno sobre a escolha do título, com a pergunta “Algum gosto não é pessoal?”, outro aluno, em seguida, apontou: “Sora, mas este texto não faz uma classificação”. Então, a primeira impressão deu lugar aos palpites. Alguns sugeriram que ele classificasse músicas com relação aos diferentes gêneros, mas logo um colega pontuou: “Isso já existe, já é assim”. Então, perguntei ao autor o que ele considerava música boa. E ele respondeu, obviamente, que era rock. Então reformulei minha fala: “Te pergunto o que tu consideras música boa, e não qual gênero de música tu consideras bom. Além disso, por que rock é bom?”. Desse questionamento, surgiu uma nova possibilidade: utilizar o recurso da classificação para discorrer sobre o que é música boa e o que é música ruim. Seria a utilização do recurso que foi solicitado na proposta que auxiliaria a dar *concretude* ao que ele estava pretendendo dizer na primeira versão.

REESCRITA

(Sem título)

“Cara, isso que tu está escutando não é bom não! Escuta isso aqui!”, foi o que disse meu amigo quando percebeu que eu estava ouvindo Smiths, e, logo em seguida, pegou seu celular, tirou o fone para que a música tocasse no alto falante, e o que nós ouvíamos era samba. Eu nunca fui de escutar samba, mas meu amigo gostava, e ele ainda tinha dito que Smiths, uma das bandas de que mais gosto, era ruim. Fiquei curioso em relação ao que é bom ou ruim quando se trata de música, e é sobre isso que esse texto fala.

Eu, desde pequeno, escuto rock. Meu pai sempre me mostrava algumas músicas de bandas de rock nacional da década de 80, principalmente as músicas da Legião Urbana, que é agora minha banda preferida. Perguntei ao meu amigo quando foi que ele começou a ouvir pagode, e ele logo disse que foi num bar que

tudo aconteceu: “– Lá estava eu. Cerveja em uma mão, a outra no bolso, e meus olhos maravilharam-se ao ver o cavaco, e meus ouvidos mais ainda ao ouvi-lo. Me apaixonei pelo samba.” Percebi, então, que, para ele, samba era muito mais do que apenas um gênero musical.

Sempre gostei da Legião Urbana porque as letras compostas por Renato Russo eram nada menos que geniais. Meu gosto musical tem preferência pelo rock nacional e o internacional, porém ele é dividido em três grupos: “bom”, “possível de ouvir” e “ruim”. Bom, para mim, é o rock, que muitas vezes possui letras críticas, que fazem o ouvinte pensar, sem contar os solos de guitarra, que me deixam maravilhado. No grupo “possível de ouvir”, ficam sambas, pagodes e bastante música da América Latina. São bem diferentes do rock, mas podem ser agradáveis. No grupo ruim, deixo o funk, o gênero do qual nunca ouvi uma letra que tivesse mais de duas frases, música eletrônica, pelo mesmo motivo, e música clássica, que pode até ser boa de ouvir, mas não tem voz. Músicas instrumentais não são comigo.

Fiquei surpreso com relação a opinião do meu amigo: “– Rock não é bom nada! Bom é meu sambinha!” – e sorria ao dançar. Ao menos concordamos que funk e música eletrônica ficariam, nos nossos gostos, no grupo dos gêneros “ruins”.

A conclusão a que cheguei foi de que gosto musical varia de pessoa para pessoa, pois ele pode vir de família, ou pode até ser encontrado em um showzinho de bar. Se não gosto de determinado gênero musical, no mínimo, o respeitarei, pois gosto musical, assim como qualquer outro, é pessoal: eu tenho o meu, e você, o seu.

A segunda versão do texto foi entregue sem título. Acredito que a maneira que foi feita a pergunta que deu início à discussão (“Algum gosto não é pessoal?”) não tenha colaborado nesse sentido.

O autor, assim como a autora do texto anterior (Texto 6), também optou pela discussão em primeira pessoa e, portanto, suas colocações requerem o conhecimento do “eu” em relação a elas. Decisão acertada por parte do autor à medida que se dispôs a discorrer sobre “música boa” e “música ruim”; nesse caso, a posição de depoente auxilia na *objetividade* do texto. E ele criou, ainda, a categoria “possível de ouvir”.

Em busca da *concretude*, o autor explica o que considera bom e ruim em termos de música. No entanto, o uso do adjetivo “agradável” não foi suficiente para

caracterizar o grupo das músicas possíveis de ouvir. Restou ao leitor tentar relacionar a caracterização desse grupo (agradável, por isso possível de ouvir) à insistência do amigo que tem esse grupo como seu preferido. Ao discorrer sobre as palavras de Freire, Guedes afirma:

Dentro do processo de escrever o texto estão o autor e sua compreensão crítica do ato de ler, que tem como ponto de partida a relação entre a leitura da palavra escrita – e nesse momento ele está lendo a palavra que escreveu – e o entendimento do mundo, que dá sentido à palavra escrita e sofre inflexões provocadas pelo entendimento do que a palavra escrita foi capaz de dizer sobre o mundo. [...] as palavras, o mundo e o entendimento de quem escreve e de quem lê compõem o texto, que vai se organizar para dar conta desse diálogo à medida que esse diálogo vai se dando. (GUEDES, 2009, p. 16).

Como não é à imaginação do leitor a que se recorre nesse tipo de texto que o aluno se propôs a escrever – pois esse é um compromisso do autor que se coloca como depoente –, mesmo a segunda versão (que revela esforço em busca da *concretude*) sendo mais interessante do que a primeira, ainda restaram questões a se esclarecer.

5.2.1 As discussões, ainda que ultrapassem o objeto para o qual olha o texto (quando elas “não passam de mera especulação”), também são relevantes no processo de ensino-aprendizagem de produção textual

TEXTO 8

Até onde praticar esportes é saudável?

Saltos, chutes, arremessos e gritos em equipe são algumas das cenas que imaginamos ao falarmos de esporte. E não é outra coisa que devemos esperar senão isso: A garra e a superação de todos os jogadores se tornam contagiantes. A concentração do jogador de tênis, a coletividade do vôlei, a força de vontade do ginasta: Todos esses sentimentos são passados do jogador para a plateia, que torce e vibra em apoio.

Vendo assim, os esportes mencionados acima fazem jus à definição de esporte, sendo esta “Qualquer atividade física que visa equilibrar a saúde ou melhorar a aptidão física/mental e proporcionar entretenimento aos participantes”

(De acordo com a Wikipédia). Porém, da mesma forma que a torcida grita e comemora em uníssono ao time quando o mesmo faz um gol, a torcida berra e sente raiva quando o lutador começa a ser surrado pelo seu adversário. Enquanto a primeira cultiva o trabalho em equipe e a superação, a segunda traz ódio e dor, tanto aos atletas quanto aos torcedores. Dessa maneira, podemos separar os esportes por estas virtudes que tentam cultivar, tanto em seus praticantes quanto em seus torcedores, vendo assim quais deles são politicamente corretos e quais não são.

Peguemos por exemplo o basquete. Objetivo do jogo: Uma equipe deve jogar uma bola dentro de uma cesta e evitar que o mesmo ocorra pela equipe rival. Por meio deste, valoriza a competitividade e a coletividade, além de ser um esporte que trabalha com diversos músculos, mantendo a saúde do atleta. Estimula diversas virtudes em seus jogadores, além de fazer bem a saúde. Ou seja, basquete é politicamente correto. Agora, peguemos, por exemplo, o MMA. Objetivo do esporte: Um lutador deve derrubar seu rival em um octógono, seja com socos, chutes ou cotoveladas. Atletas desse gênero são conhecidos por sua agressividade e não é raro ocorrerem acidentes nesse esporte, como fraturas e, em certos casos, lesões irreversíveis em atletas (Acidentes estes que acabam dando a vitória para o outro lutador, ao invés de penalizá-lo). Ou seja, MMA é um esporte politicamente incorreto.

Sabermos o que determinados esportes nos trazem de benefícios é de extrema importância para sabermos qual devemos praticar. Não devemos pensar somente nos benefícios físicos que determinados esportes trazem, nem somente no entretenimento que temos praticando-os. Devemos analisar cautelosamente aquilo que determinado esporte estimula, senão poderemos estar incentivando pessoas à violência gratuita e ao ódio sem razão sem nem sabermos que estamos fazendo isso.

O texto questiona o quão saudável pode ser um esporte a partir da divisão entre esportes que são considerados moralmente corretos ou moralmente incorretos com relação à meta a se alcançar para vencer a competição. Assim, o autor associa a noção de saudável à noção de moral, uma escolha difícil, pois ela não deixa de passar pelo subjetivo, e sua opção foi abordar a temática de maneira impessoal, e não como um depoimento.

O exemplo do “gol” e da “surra” como objetivos a se alcançar, legitimando o primeiro em razão de ele decorrer de um trabalho em equipe, não se sustenta, posto que o atleta de MMA também se prepara por meio do investimento de uma equipe: treinadores, preparadores físicos, nutricionistas etc. Trata-se de um argumento que não está a serviço da defesa da tese do autor. O mesmo ocorre quando o exemplo é o basquete, que, conforme o autor, “valoriza a competitividade” e “trabalha diversos músculos”. Como o MMA requer muito treinamento muscular e também é um esporte competitivo, o exemplo mais atrapalha do que ajuda, pois confunde o leitor acerca do ponto de vista do autor.

Essas questões foram trazidas à tona durante a discussão, e concluiu-se que, na reescrita, a busca pela *objetividade* (chamada de *concretude*) se daria por meio da reflexão acerca do que exatamente diferencia esses esportes do ponto de vista moral (o que ultrapassa a caracterização feita na primeira versão), que é o assunto sobre o qual o texto se propõe a discorrer. No entanto, antes disso, o autor ainda precisaria definir sua compreensão acerca do significado de “politicamente correto” quando se trata de esportes, a ponto de julgá-los, a partir desse significado, como “saudáveis” ou não. Caso contrário, o texto não convence o leitor, que já tem sua própria concepção do que seja “politicamente correto”. Esse problema o autor resolveria buscando a *concretude*.

REESCRITA

Todos os esportes são saudáveis?

Saltos, chutes, arremessos e gritos em equipe são algumas das cenas que imaginamos ao falarmos em esportes. E não é outra coisa que devemos esperar senão isso: a garra e a superação dos jogadores se tornam contagiantes. A concentração do tenista, a coletividade do vôlei, a força de vontade do ginasta: todos esses sentimentos são passados do jogador para a plateia, que torce e vibra em apoio ao outro.

Vendo assim, os esportes mencionados acima fazem jus à definição de esporte, sendo esta “Qualquer atividade física que visa equilibrar a saúde ou melhorar a aptidão física/mental e proporcionar entretenimento aos participantes” (de acordo com a Wikipédia). Porém, existem também esportes cujo objetivo foge

desta definição, e acabam tornando-se, por vezes, moralmente questionáveis. Assim, podemos separar os esportes em duas categorias: os esportes politicamente corretos, que seguem a definição de esporte dada anteriormente e cujas qualidades cultivadas são moralmente corretas, e os politicamente incorretos, esportes que fogem da definição dada anteriormente ou são esportes cujos objetivos são moralmente questionáveis.

Peguemos por exemplo o futebol. Objetivo do jogo: um time deve chutar uma bola dentro do gol do adversário e impedir o adversário de fazer o mesmo. Por meio deste, exige trabalho em equipe e força de vontade, que fazem do esporte algo saudável, cultivando qualidades e virtudes moralmente corretas. Peguemos agora o MMA. Objetivo do jogo: um lutador deve nocautear seu adversário, seja com chutes, socos ou cotoveladas. Embora cultive qualidades como força de vontade e superação em seus praticantes, é um esporte cujo objetivo é moralmente questionável: nocautear uma pessoa somente para ganhar o jogo. Além disso, acidentes nesses jogos são muito comuns e, em alguns casos, podem causar lesões irreversíveis ao praticante (acidentes esses que acabam parabenizando o outro lutador, dando-lhe a vitória, ao invés de penalizá-lo). Ou seja: MMA é um esporte politicamente incorreto.

Sabermos o que determinados esportes nos trazem de benefícios é de extrema importância não somente para os praticantes, mas para os torcedores também. Devemos analisar cautelosamente aquilo que determinado esporte visa estimular, pois senão poderemos estar incentivando pessoas à violência gratuita e ao ódio sem nem sabermos que estamos fazendo isso.

Na segunda versão do texto, fica mais clara a separação entre esportes politicamente corretos ou não, pois se estabelece que o critério de distinção se restringe ao objetivo do jogo: machucar o adversário para vencer, para o autor, é considerado moralmente questionável. A reorganização do texto e a aproximação e o afastamento entre as características dos esportes exemplificados tornaram seu posicionamento mais crível, pois não há dúvidas acerca do critério escolhido para o julgamento que se estabelece no texto.

A discussão sobre o assunto do texto, no entanto, não se esgotou para a turma, pois o futebol, utilizado como exemplo de esporte politicamente correto, é um jogo em que há faltas entre adversários (com lesões graves muitas vezes), as quais,

apesar de acarretarem penalização ao jogador, também são utilizadas para ludibriar o juiz ou, ainda, para trazer alguma vantagem ao time do jogador que a comete, daí a expressão “cavar faltas”. No entanto, em razão de, na segunda versão, a delimitação do critério de análise utilizado para a realização da classificação ter ficado claro: esportes cujo objetivo é agredir o adversário para ganhar o jogo são moralmente incorretos, a discussão travada não foi exatamente sobre o texto, mas resultou dele. E por que a discussão, embora ultrapassasse a abordagem proposta no texto, foi importante? Pois o diálogo que surgiu da experiência prática da leitura do texto do colega possibilitou o exercício de uma das fontes da originalidade, conforme Guedes: a problematização.

Só a busca de uma resposta é capaz de nos levar a olhar, ver, examinar, cheirar, tocar, lamber, ouvir, intuir, medir, pesar, comparar, analisar, classificar, definir, para que possamos mostrar, anunciar, denunciar, proclamar [...] Só nos preocupamos com a origem daquilo que nos intriga, que nos coloca um problema, que nos incomoda, que nos provoca inquietação, desconfiança e desconforto. (GUEDES, 2009, p. 269).

5.3 Terceira proposta: Definição

Para a produção de um texto em que apresentassem uma definição, os alunos estavam livres para tratar de diversos temas, desde que seu texto se propusesse a definir uma palavra ou expressão importante para sua vida. Os alunos poderiam, ainda, propor a redefinição de um conceito para alguma palavra/expressão a partir de uma experiência que os tivessem feito refletir ou repensar sobre “[...] sua visão do aspecto da realidade que tal palavra designa” (GUEDES, 2009, p. 290). Foram discutidas previamente, além das estratégias de escrita e reescrita exemplificadas em Guedes (2009), diversas possibilidades de abordagem da proposta.

TEXTO 9

Crescer

Há quem diga que crescer é simplesmente mudar de tamanho. Então diríamos que partiríamos dos nossos quarenta e cinco centímetros e sairíamos em

velocidade desenfreada em movimento retilíneo uniformemente variado até alcançarmos em torno de um metro e oitenta centímetros.

Mas a explosão de sentimentos que acontecem durante essa troca de tamanho leva centenas ou milhares de metros de pessoas a estudarem ou tentarem explicar o que acontece durante esse processo. Na tentativa de tentar explicar, poderia se dizer que há um processo de mutação genética em que um bichinho de goiaba se transforma em um ser extraterrestre. Falo nisso porque dificilmente quero ver minhas fotos de criança publicadas no Facebook de minha mãe, tão pouco aquelas que ela tirava de surpresa quando eu estava distraída, afinal de contas, ficava parecendo um ET.

Entendo que crescer trata-se de um processo de mutação em que o indivíduo não sabe muito bem como vai ficar. Assim, sendo, crescer não é simplesmente mudar de tamanho, é a transformação onde acontecem muitas coisas estranhas, como explosão de hormônios e sentimentos.

Concluo que crescer não é só trocar de tamanho, embora isso seja importante. É também, uma transformação onde sentimentos e processos biológicos acontecem para que uma criança se transforme em adulto.

O texto acima propõe-se a atribuir um significado à palavra “crescer”. A definição de crescer relaciona-se a um evento que ultrapassa a noção de aumento de tamanho e, do ponto de vista da autora adolescente, tenta mostrar toda a angústia inerente ao processo de transformação da criança em um novo ser estranho para ela mesma. Tão estranho que sequer a autora consegue explicar o que de fato os exemplos utilizados no texto estão se propondo a ilustrar. O que significa, por exemplo, “um bichinho de goiaba” se transformar “em um ser extraterrestre” no contexto sobre o qual fala? O que a transformação de que o texto fala acarreta? Como o leitor pode entender o significado de “explosão de hormônios e sentimentos”? A expressão “centenas ou milhares de metros de pessoas” é adequada?

Apesar de haver uma identificação imediata da maioria dos leitores com o assunto do qual trata o texto, as perguntas acima foram feitas durante a discussão sobre a leitura, realizada em aula. Assim, concluiu-se que, buscando a *concretude*, por meio do esclarecimento dos exemplos utilizados, o texto poderia de fato definir

“crescer” – dando-lhe um significado que ultrapassa a simples mudança de tamanho –, o que conferiria ao texto *objetividade*.

REESCRITA

Crescer

Há quem diga que crescer é simplesmente mudar de tamanho. Então diríamos que partiríamos dos nossos quarenta e cinco centímetros e sairíamos em velocidade desenfreada em movimento retilíneo uniformemente variado até alcançarmos em torno de um metro e oitenta centímetros.

A explosão de sentimentos que acontece durante a troca de tamanho de uma pessoa compõe centenas de livros a explicarem o fenômeno do crescimento do ser humano. E, assim, as áreas da psicologia, da filosofia, da sociologia etc. a dedicarem outras centenas de horas para tentar compreender o processo de crescimento emocional. Na tentativa de explicar, seria possível dizer que há um processo de mutação genética em que um bichinho de goiaba se transforma num extraterrestre. Falo nisso porque dificilmente quero ver minhas fotos de criança publicadas no Facebook de minha mãe, tampouco aquelas que ela tirava de surpresa quando eu estava distraída, afinal de contas, ficava parecendo um ET. Tanto na foto, tanto na vida real, a vontade mesmo é de ficar escondida “dentro da goiaba” ou de ir morar em outro planeta.

Entendo que crescer trata-se de um processo de mutação em que o indivíduo não sabe muito bem como vai ficar. Assim sendo, crescer não é simplesmente mudar de tamanho, é a transformação onde acontecem muitas coisas estranhas, como explosão de hormônios e sentimentos. Na explosão de hormônios brotam espinhas, os seios e pelos por diversas partes do corpo. Nos sentimentos, o coração dispara pelo sexo oposto (ou não!). Não podendo esquecer também das mudanças de humor que englobam hormônios e sentimentos, que deixam qualquer um parecendo um Pokémon, que é aquela personagem de desenho que parece um bichinho delicado e, em certas ocasiões, se transforma em gigante.

Concluo que crescer não é só trocar de tamanho, embora isso seja importante. É também uma transformação em que sentimentos e processos biológicos acontecem para fazer com que uma criança se transforme em adulto. E,

durante esse processo de crescimento, a pessoa busca constantemente sua adaptação ao meio em que vive para se tornar um adulto.

Na reescrita do texto, a autora menciona que há interesse de diversas áreas em explicar as transformações decorrentes do crescimento, o que confere legitimidade ao assunto escolhido. E, apesar de ser largamente discutido, o olhar de quem está em processo de transformação é que terá lugar no texto: alguém que não gosta ainda do que era e nem do que é: “um bichinho de goiaba se transforma num extraterrestre”. Esse foi o gancho escolhido para dar início ao assunto, um *questionamento* que envolve os leitores, adolescentes, e a professora, que também passou por essa fase.

O processo de difícil aceitação de si mesmo (“Tanto na foto, tanto na vida real, a vontade mesmo é de ficar escondida “dentro da goiaba” ou de “ir morar em outro planeta”) e a difícil tarefa de lidar com as mudanças físicas e de humor, com exemplos de circunstâncias da adolescência e o uso da referência à personagem de desenho animado de público infantil ilustram o conflito de que o texto trata: crescer é mais do que mudar de tamanho. A preocupação com um dos leitores, que foge à faixa etária da maioria, a professora, se revela com a explicação sobre quem é *Pokémon*, e percebe-se a constituição do aluno como locutor no texto: sujeito que tem para quem dizer o que tem a dizer e que “[...] diz o que diz para quem diz (o que implica responsabilizar-se, no processo, por suas falas)” por meio de estratégias para realizar tudo isso, ou seja, o autor fala de um lugar e sabe bem de que lugar fala e reconhece o lugar de seus leitores, que não é um lugar fora do mundo, o qual, por seu turno, não se constitui por “iguais” (GERALDI, 2013, p.160).

O texto evidencia a preocupação com a busca da concretude na versão reescrita. Na conclusão, porém, traz um novo ponto: “durante esse processo de crescimento, a pessoa busca constantemente sua adaptação ao meio em que vive para se tornar um adulto”. Tal afirmação está diretamente relacionada à discussão travada no texto, merecia um aprofundamento e, por isso, não serve para encerrar o assunto.

5.3.1 O que se tem a dizer é que determina as sequências textuais predominantes (é uma narração ou uma dissertação?) num texto que apresenta um ponto de vista

As oportunidades que uma prática embasada no formato proposto por Guedes (2009) proporciona – discussão sobre a proposta, produção, discussão sobre a primeira versão e reescrita – permitem analisar as diferentes escolhas dos alunos para uma mesma proposta sem necessariamente utilizar textos modelares. Os textos que Guedes utiliza em seu livro servem como ilustração do trabalho de reflexão sobre o texto e sobre o processo de construção e reconstrução do texto, o qual não é elevado a *status* de exemplo a ser seguido em razão da excelência do “profissional” que o elaborou, mas como exemplo de esforço empreendido em busca de estratégias que pudessem tornar o texto melhor.

As atitudes dissertativas elencadas por Guedes – análise, comparação, classificação e definição – e as propostas que nelas se apoiam possibilitam pensar e discutir acerca das diferentes escolhas possíveis ao se escrever um texto. Trata-se de uma discussão que se assemelha à que se faz para diferenciar as estratégias de produção de textos orais e de textos escritos, a partir de relatos orais antes da escrita do texto, nas palavras de Geraldi, “não como um ponto a ser estudado para se saber as diferenças, mas como uma questão que se coloca para o trabalho que se quer executar em face do projeto em que estão professores e alunos engajados” (2013, p. 164). O mesmo raciocínio deve acompanhar a escolha das melhores estratégias para se defender um ponto de vista: tendo em vista o que se quer escrever e para quem se quer escrever – o que seria o projeto –, qual é a melhor estratégia para desenvolver esse projeto?

Os dois textos abaixo exemplificados possibilitaram enfatizar para os alunos do segundo ano (os quais, no ano seguinte, estariam no terceiro ano e, muitos deles, frequentando curso pré-vestibular), de forma prática, ou seja, não abstrata (quando se pensa num modelo ideal), que o modelo de texto argumentativo que se aprende para o vestibular ou para o ENEM, por exemplo, não é considerado melhor do que outras possibilidades de texto, mas é apenas uma delas, e tem uma função específica.

O estudo comparativo desses dois textos possibilitou uma atividade de reflexão sobre diferentes formas de dizer. Qual seria, então, a melhor “forma de dizer” em um texto que se propusesse a fazer uma definição?

TEXTO 10

Honra ao mérito

Estamos em plena época de eleições e, embora já estejamos no segundo turno das eleições, os debates a respeito de política continuam sendo fervorosos. Acusações para lá, propostas de governo para cá e, no meio disso tudo, uma grande quantidade de “frases de impacto” que tentam trazer o voto de nós, eleitores, para determinado candidato. Dentre estas frases, uma das que mais me chamou a atenção foi a frase do Pastor Everaldo, no primeiro debate dos presidenciais da Rede Globo: “Meu governo será baseado na meritocracia”.

O maior problema no meio desse discurso é a ideia de “meritocracia” utilizada por Everaldo. O candidato, que assumidamente apoia o neoliberalismo (E, por consequência, a baixa interferência do Estado no mercado), defende uma meritocracia impossível de acontecer: um governo em que o que conta é fazer por merecer, mas também um governo em que todos têm as mesmas oportunidades.

Meritocracia, de acordo com uma breve definição do dicionário, é “uma forma de governo baseada no mérito, em que as posições hierárquicas são conquistadas pelo merecimento”. O problema, entretanto, é essa definição ser utilizada para definir o governo neoliberalista idealizado por Everaldo. Esse governo de Everaldo resultaria, dentre outras coisas, em um Estado impotente em relação ao mercado, e como podemos presenciar em outros lugares que levam esse modo de governo ao extremo (como os EUA, por exemplo), os resultados disso são algumas poucas famílias tendo diversos privilégios sobre grande parte da população.

Essa “meritocracia” nesses países neoliberais se torna absurda quando são esses privilégios que dão a oportunidade de alguém “crescer na vida”. Peguemos, por exemplo, o caso do vestibular: porta de entrada para a universidade federal, pessoas de todas as classes sociais competem por uma mesma vaga para entrar na faculdade. Nesse sistema dito “meritocrático”, aqueles com maior poder aquisitivo têm condições de pagar uma escola particular, um curso pré-vestibular e uma série de outras vantagens sobre aqueles que tiveram que estudar em uma escola pública, tendo que trabalhar no outro turno. Assim, mesmo se ambos os lados “merecessem” entrar na faculdade, somente aquele que desde o berço tem seus privilégios vai conseguir sua tão sonhada vaga.

Vendo esses casos, podemos perceber claramente que esse sistema idealizado por Everaldo e tantos outros é falho. Isso porque meritocracia é mais do que somente “fazer por merecer”. Meritocracia exige igualdade de direitos e chances. Meritocracia significa ninguém ter privilégios sobre os outros, e isso é oposto ao neoliberalismo. Meritocracia significa igualdade de oportunidades, e somente quando tivermos isso teremos um governo que se baseia no verdadeiro “mérito das pessoas”.

TEXTO 11

Jogar futebol

A partida não valia muito. Eram apenas uns refrigerantes e alguns salgadinhos para os vencedores. O campo era o asfalto, as goleiras os chinelos, e o nosso time feito de dois saiu vencedor. Saiu vencedor não por minha causa, é claro, mas pelo meu colega de equipe: Gu Bruno era seu nome, mas todos o chamavam de Gu. Ele andava com a bola pra tudo que é lado, e a gente morava na mesma rua, e tinha todo o tempo pra jogar. Acontece que todo mundo na rua jogava futebol, mas não que nem o Gu, porque ele tinha habilidade muito maior do que a nossa, e enquanto nós apenas jogávamos, ele jogava, se divertia e se dedicava acima de tudo.

É comum que na infância os meninos pensem em ser jogadores de futebol quando se tornarem adultos, principalmente no Brasil, já que é o país do futebol. Porém, já na adolescência, grande parte se desilude. Não é o caso do Gu. Ele não pretende parar na sua tentativa de ser jogador, e ele batalha por isso.

Faz mais ou menos um ano desde que jogamos juntos pela última vez. Dessa vez eram onze contra onze, campo de grama, e a gente ganhou. Claro que a coletividade na equipe é importante, já que são onze no time, mas, se houve algum diferencial na partida, foi o Gu. Como sempre, ele jogou muito bem. Tem talento. Mas dessa vez eu vi além disso: ele nos confortava no jogo com seus gritos de incentivo, como um capitão; tinha um olhar vidrado, maravilhado por estar ali, e não se abalava ao levar um gol; para ele, simplesmente parecia que o jogo havia ficado mais desafiador. O campo era seu lugar, pois era ali que ele brilhava.

Sei, agora, que o Gu está o tempo todo jogando por aí, tentando passar nos peneirões (os testes para encontrar novos jogadores) em alguns times. Quero logo saber quando ele passar, porque tenho certeza de que vai conseguir. Nunca vi um garoto com tamanha força de vontade para jogar futebol quanto ele.

Foi observando o Gu jogar que percebi que o futebol é muito mais que um esporte para quem leva o sonho da carreira de jogador adiante. Aquele garoto que brilha no campo tem habilidade com o esporte, uma força de vontade gigantesca, que faz com que um sonho de criança possa vir a ser realidade, e, acima de tudo, paixão pelo esporte, aspectos que qualquer jogador ou futuro jogador tem que ter.

A leitura desses textos em sala de aula permitiu a identificação de diferentes estratégias. Conforme Geraldi,

O acesso ao mundo da escrita é também um acesso a estas estratégias que resultam de relações interlocutivas do passado, de seus objetivos (razões para dizer) e das imagens de interlocutores com que aqueles que escreveram pretenderam um certo tipo de relação. (GERALDI, 2013, p. 183).

O autor, “[...] ao escolher uma certa configuração para o seu texto, ‘desescolhe’ outras e, em certa medida, compromete-se com as estratégias escolhidas” (GERALDI, 2013, p. 184). O primeiro texto tem predominância de sequências textuais (nos moldes do que entende Adam (2011) acerca desse termo) dissertativas; o outro tem predominância de sequências textuais narrativas. Ambos se comprometem com a proposta: um define “meritocracia”; o outro, o significado de “jogar futebol”. O primeiro aproveitou-se de um evento, à época, atual – o pronunciamento de um candidato no debate eleitoral – e, portanto, conhecido pelos leitores, para contrapor-se à noção que o candidato apresentou sobre o termo “meritocracia”. Apesar de o exemplo escolhido para ser discutido e contraposto não ser novidade para os leitores, o autor se propõe a apresentar o seu olhar sobre ele; e a opção pela primeira pessoa do plural convida o leitor a acompanhá-lo no raciocínio desenvolvido, o que o leitor passa a fazer no momento em que se sente incluído nesta tarefa.

O segundo texto, por seu turno, traz uma experiência pessoal: o encantamento com o esforço empreendido por um colega de campo que, ao contrário dele e dos demais componentes do time, joga futebol de fato. Para o leitor

confiar no entendimento exposto no texto do que seja jogar futebol a partir de uma experiência pessoal, o relato em primeira pessoa se torna a opção que mais facilmente convencerá o leitor a acreditar no ponto de vista do autor, nesse caso, depoente. Ao iniciar o texto descrevendo detalhes que envolveram uma partida, os quais serviram para introduzir a apresentação da personificação do que ele entende por “jogar futebol”: o Gu Bruno, o depoente e o leitor estabelecem uma relação de confiança, o que não aconteceria, por exemplo, numa narrativa iniciada por “Era uma vez”. O autor reconhece, portanto, a experiência leitora por parte de seus interlocutores (sabe-se, por exemplo, que o que se seguisse à introdução “[...] Era uma vez” seria, “[...] numa certa configuração, uma história sem compromisso com a verdade” (GERALDI, 2013, p. 202) e opta por uma descrição consistente, que, permeando a narração no parágrafo inicial, convence o leitor a seguir adiante.

A partir da leitura desses textos, a turma até poderia vir a se posicionar sobre sua preferência com relação a um dos dois no que diz respeito ao processo de convencimento do leitor, os méritos são diferentes. No entanto, considerando-se as estratégias utilizadas e aquilo sobre o que cada um dos textos se propôs a discorrer, a turma considerou que ambos fizeram opções acertadas.

5.4 Os efeitos práticos (da implantação da proposta de Guedes) do hábito de leitura dos textos para os colegas e para o professor em sala de aula

Esta seção diz respeito ao terceiro objetivo elencado para responder à questão desta pesquisa; então, seu enfoque é discorrer sobre os efeitos práticos da implantação da proposta didática de Guedes (2009) adaptada à Educação Básica, especificamente, a duas turmas de segundo ano do Ensino Médio.

Além das contribuições para a melhora dos textos a partir das qualidades discursivas – o que se percebe com a comparação entre as versões dos textos anteriormente apresentadas –, há uma série de possibilidades de novos aprendizados decorrentes da sistematização dessa prática de sala de aula. Antes de elencá-las, é importante ressaltar que as reescritas apresentadas pelos alunos evidenciaram a compreensão de que um novo olhar sobre o texto e o trabalho artesanal com vistas a torná-lo melhor ultrapassa a correção das marcações que assinalam problemas de expressão linguística (erros ortográficos, problemas de concordância, de organização da frase, de escolhas lexicais etc.), o que acontecia

habitualmente nas experiências que tive de leitura individual de textos de alunos: eu marcava os problemas de expressão linguística e escrevia bilhetes com considerações e sugestões para a reescrita. No entanto, os problemas de expressão pareciam ter muito mais importância ao olhar dos alunos, pois, na maioria das vezes, eu recebia os textos “reescritos” apenas com esses erros corrigidos.

A leitura dos textos em sala de aula possibilitou uma série de apontamentos que, se feitos apenas a partir da sistematização professor-tema-produção individual do texto-leitura individual do texto pelo professor-reescrita do texto-leitura individual do texto pelo professor, talvez não resultassem na apropriação de novos conhecimentos por parte dos alunos. A discussão das leituras realizada na esfera à qual alunos e professor pertencem, constituída pelo sentido decorrente do contexto sociocultural de que alunos e professor fazem parte – e que, por isso, ao mesmo tempo é ali naquela esfera construído –, suscitou, além da compreensão do real significado de “reescrita” de um texto, o seguinte:

- a abordagem do tema requer que o autor lance mão de estratégias que considerem o que ele quer dizer e para quem ele quer dizer. A questão do reconhecimento do interlocutor – que foi um problema recorrente nos textos produzidos pelos alunos em 2012 (no projeto de debates) –, em razão de os textos serem discutidos pelos próprios leitores, pôde ser abordada de forma mais concreta e, provavelmente por isso, os textos foram de fato produzidos com vistas a terem leitores daquela esfera comum, com textos que trataram de situações que diziam respeito àqueles leitores daquelas turmas daquele colégio. Entre os assuntos abordados, houve um texto que fez uma análise sobre a escolha de manter ou não o segredo de um amor platônico por um colega, guardado desde o primeiro ano do Ensino Fundamental. No texto, a autora pesou os prós e os contras da revelação, o que a levou à conclusão de que, na dúvida, o mais sensato seria preservar a grande amizade que hoje existe, o que alimentou a curiosidade dos leitores e estimulou o interesse deles pelo texto. Houve também um texto de um aluno em resposta ao texto de uma aluna da outra turma (cujo assunto se estendeu aos corredores), a qual fez uma análise sobre viver um relacionamento repleto de ciúme da parte dela; ele, por seu turno, fez um texto em que comparava situações que o levaram à conclusão de que determinados relacionamentos não são saudáveis, justificando o rompimento da relação. Houve texto sobre a situação atual da escola. Outros textos discorreram sobre a dificuldade de ser adolescente, sobre ser mulher numa

sociedade tão machista, sobre a excelente relação com o pai, enfim, sobre temas importantes para eles e sobre os quais voluntariamente discorreram. Talvez por essa razão, a percepção do outro numa relação professor-proposta-discussão na turma sobre a proposta-produção individual do texto-leitura do texto turma/professor-discussão coletiva sobre o texto-reescrita individual do texto-leitura do texto turma/professor-discussão coletiva sobre o texto tenha sido melhor elaborada por parte do aluno-autor que se percebe inserido numa esfera e produz para aquela esfera.

- Como visto em 5.1.2, o fato de as propostas permitirem escolher entre uma série de possibilidades de temas (o que é diferente da solicitação de produção de texto a partir de um *tema livre*, como dito, pois se fez exaustiva discussão em sala de aula acerca da proposta e das possibilidades de assuntos/temas que poderiam ser abordados a partir dela) parece facilitar a produção do texto e estimular essa prática.

- A partir de uma única proposta, uma série de estratégias são possíveis, entre elas, a opção por dissertar ou por narrar, por exemplo, o que suscitou a discussão sobre essas diferentes escolhas, bem como a análise do que aproxima e do que afasta as diversas abordagens. As escolhas decorrem do pensar sobre aquilo que se quer dizer e para quem se quer dizer aquilo, a partir do quê se traçarão as estratégias de como dizer. Tal reflexão levou os alunos a perceberem, a partir da necessidade que tiveram durante a elaboração de suas produções e da leitura dos textos dos colegas – cada um com suas especificidades, apesar de partirem de uma mesma proposta –, que diferentes sequências textuais perpassam os diferentes gêneros discursivos.

- Ler os textos dos colegas e pensar sobre eles, ultrapassa a proposta de contribuição com a reescrita. É, como visto em 5.2.1, uma possibilidade de problematizar temáticas, o que é um bom exercício para o desenvolvimento da originalidade.

5.4.1 A aplicação da proposta gera outras possibilidades de prática

A quantidade de textos decorrente das práticas de escrita propostas aos alunos (que eu fotocopiava para constituir o *corpus* desta pesquisa) que eu, professora, tinha em mãos viabilizou um trabalho sobre pontuação, concordância,

sintaxe e aspectos semânticos a partir de trechos extraídos dos textos dos alunos que fez muito mais sentido para eles (e para mim) do que os planejamentos que pus em prática em anos anteriores com outras turmas. Quando os problemas eram comuns e recorrentes, os trechos eram colocados no quadro ou projetados, com auxílio do Data Show, para discussão. Quando menos recorrentes, os trechos eram analisados em folha de exercícios²⁷.

Muito interessante foi o fato de se tornar evidente que não era necessário entregar aos alunos uma lista de nexos oracionais tal como, por hábito, fazia ao longo dos meus anos de atuação no Ensino Médio. Com exemplos extraídos dos próprios textos dos alunos, trabalhar, por exemplo, com elementos coesivos tornou-se uma tarefa mais concreta. Uma lista de tipos de conjunções em que a conjunção “e” era apresentada aos alunos como “aditiva”, e que, por vezes, poderia funcionar como “adversativa”, mesmo que com exemplos ilustrativos, era pouco elucidativa, pois não dava conta de casos como o seguinte período composto: “Dança como se ninguém estivesse olhando e encantarás a plateia”, o qual traz a conjunção “e”, porém apresenta uma condição, sem, no entanto, apresentar uma conjunção condicional (*se, caso, desde que* etc.). O valor da conjunção dependerá de seu contexto; de que adianta, então, uma lista?

5.4.1.2 A descoberta sobre a apropriação de vocabulário relacionado ao estudo de texto

Foi a partir da reflexão sobre a necessidade de uso de uma vírgula em um dos exemplos de frases extraídas dos textos dos alunos que percebi que o entendimento acerca das qualidades discursivas já fazia parte de um conhecimento que se construía de fato naquela esfera. Ao colocar o exemplo no quadro, mencionei que, para resolver a questão do uso ou não da vírgula, os alunos poderiam lançar mão de um conhecimento matemático: a teoria dos conjuntos. Imediatamente, uma aluna se manifestou, dizendo: “Mais concretude, sora, assim não tô entendendo”. Assim, desenhei os conjuntos no quadro, ilustrando o que eu queria dizer e dando sequência à explicação.

²⁷ Ver Anexo B.

O uso do termo *concretude* num contexto diferente daquele em que discutem textos revela compreensão do conceito à medida que o valor atribuído à palavra num novo contexto se mostrou adequado. Mais importante do que usar a palavra é compreender seu sentido, o que se verificou não apenas nessa situação, mas, especialmente, durante o trabalho de discussão e de reescrita dos textos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O PERCURSO

Com o objetivo de retomar, juntamente com o leitor, o percurso percorrido até aqui e de pontuar os aprendizados até então construídos, inicio este capítulo relembando a origem de meus anseios como pesquisadora cujas dúvidas se constituíram a partir da vivência de uma atividade prática.

Os questionamentos preliminares da pesquisa decorreram de um estudo realizado por meio do desenvolvimento de um projeto de debates e de produção textual com turmas do último ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da UFRGS, em 2012, projeto sobre o qual discorri no Capítulo 2 a fim de elucidar de onde partiram as reflexões que convidei o leitor a fazer nesta tese. A recorrência de problemas que evidenciavam distanciamento entre autor e interlocutor nos textos produzidos ao longo do desenvolvimento do projeto de debates, os quais se refletiam muito mais por meio do “como dizer” do que com relação a “o que dizer”, resultou na questão de pesquisa deste estudo, por meio do qual busquei compreender as contribuições da proposta de Guedes (2009) para o ensino-aprendizagem de produção de textos na Educação Básica, a partir do pensar e do repensar práticas de sala de aula em duas turmas que frequentaram o segundo ano do Ensino Médio, no Colégio de Aplicação da UFRGS, em 2014.

No Capítulo 3, após apresentar meu entendimento de prática pedagógica como uma prática social, situei minha pesquisa no âmbito da pesquisa-ação, pois meu olhar de pesquisadora lançou-se não apenas para o texto dos alunos, mas para a esfera de realização da prática da qual faço parte como professora. Dentro de uma mesma esfera social, neste caso a sala de aula, as ações são efeitos e são também geradoras de outros efeitos, numa relação indissociável entre os coparticipantes da prática, professora e alunos, todos também coparticipantes da pesquisa. Cabe retomar, aqui, a questão de pesquisa e os objetivos traçados para atendê-la: qual a contribuição dos estudos de Guedes (2009) para a qualidade dos textos argumentativos de alunos do Ensino Médio, a partir do desenvolvimento das qualidades discursivas apontadas pelo autor e, como consequência desse desenvolvimento, para o reconhecimento do destinatário nas produções textuais?

Um dos objetivos traçados para responder a essa questão desenvolvi no Capítulo 4, no qual discorri sobre a relação entre Guedes (2009) e os estudos de Bakhtin, buscando entender em que medida sua proposta se afasta e se aproxima

dos estudos de outros autores que escrevem sobre prática de escrita. Assim, a partir de uma análise comparativa entre as abordagens de Bronckart, Charaudeau e Guedes, foi possível constatar que, apesar de adotarem diferentes propostas metodológicas para o estudo de texto, os três situam-se na perspectiva dialógica de estudos da linguagem; porém, diferentemente de Guedes, Charaudeau e Bronckart evidenciam um nível de análise linguístico-textual entre seus níveis de análise. Além disso, o entendimento acerca do conceito de gêneros do discurso não é o mesmo nos estudos destes autores. Guedes não propõe um estudo de produção de gêneros, mas de textos, os quais poderão ser pensados no âmbito do estudo de gêneros quando o texto estiver em construção, mas não como uma proposta-fim.

No Capítulo 5, buscando alcançar o segundo objetivo delimitado para responder à questão de pesquisa, analisei a presença ou a ausência das qualidades discursivas apontadas por Guedes (2009) nos textos dos alunos, por meio de comparação entre a primeira versão e a reescrita de cada texto, a fim de verificar a contribuição da proposta do autor para a qualidade das produções. As reescritas revelaram a busca da significação de termos utilizados nas primeiras versões, a reorganização das ideias para melhor esclarecer ao leitor o que o texto estava se propondo a dizer; por vezes, as reescritas apresentaram uma nova abordagem do assunto, estratégia que lhes revelou, na prática, que, antes de dizer ao outro, é preciso ter clareza sobre o que se quer dizer ao outro, para, então, pensar sobre a melhor forma de se dizer o que se quer dizer ao outro.

Muito provavelmente em razão de Guedes organizar seu manual por meio de propostas de produção de textos, e não de proposição de temas muito específicos (mas de discussão sobre possíveis temas a partir de uma proposta, com base em uma atitude dissertativa pré-estabelecida, o que é diferente de *tema livre*, como já dito), a adoção dessa prática no trabalho com as turmas de segundo ano corroborou com que a *unidade temática* e o *questionamento* fossem qualidades presentes nos textos. Ampliou-se o leque de possibilidades relacionadas aos temas tratados nos textos ao se oportunizar que os alunos escolhessem o assunto sobre o qual escreveriam (a partir de determinada proposta), sobre os quais tinham o que dizer e para quem dizer.

A *concretude* foi a qualidade discursiva a partir da qual as discussões sobre os textos se organizaram. Ressalto que o termo *concretude* passou a ser utilizado sistematicamente nas discussões sobre os textos, aparecendo, também, em outros

contextos de sala de aula, evidenciando conhecimento acerca de seu sentido por parte dos alunos, como relatado em 5.4.1.2.

Também no Capítulo 5, atendendo ao terceiro objetivo, discorri sobre os efeitos práticos da implantação da proposta didática de Guedes (2009) adaptada à Educação Básica, em duas turmas de segundo ano do Ensino Médio.

Como pontuado em 5.4, os temas abordados estabeleceram diálogo entre os interlocutores, pois ali os alunos-autores encontraram leitores de fato, reconheceram e consideraram, em suas produções, a esfera em que estavam inseridos, o que remete a Simões:

É com o propósito de dialogar com um leitor que se constitui a escrita como prática social; esse fato fundador precisa ser convertido em horizonte da proposta didática da escrita. O mais imediato e rico meio para isso é valer-se do fato de que a sala de aula é um encontro social e que a escola é um contexto vivo; nele, a escrita do aluno pode encontrar leitores. (SIMÕES, 2008, p. 200).

Os questionamentos acerca dos textos dos colegas de aula, cujas produções partiram de propostas comuns, direcionou a turma ao aprendizado de que diferentes sequências textuais perpassam os diferentes gêneros discursivos. Trata-se, portanto, de um estudo que ultrapassou a análise de publicações que circulam em jornais e revistas, o que também é importante, e que resultou num aprendizado que decorreu da atividade de produção, da necessidade sentida durante a atividade de produção, da reflexão conjunta sobre como dizer o que se queria dizer para quem se queria dizer, o que foi possível em razão de a sistematização da prática se organizar da seguinte maneira: professor-proposta-discussão na turma sobre a proposta-produção individual do texto-leitura do texto turma/professor-discussão coletiva sobre o texto-reescrita individual do texto-leitura do texto turma/professor-discussão coletiva sobre o texto.

A construção de uma prática desenvolvida nessa sistemática, como dito anteriormente, guiou-se especialmente a partir da discussão de pontos dos textos que caracterizavam ausência de concretude, ou seja, do questionamento sobre definições mal construídas (ou não construídas), as quais deveriam estar a serviço do encaminhamento do raciocínio; afinal, conceitos bem elaborados qualificam argumentos, bem como o faz a exemplificação desses conceitos por meio de fatos

que de fato lhes ilustram. Foram as discussões em sala de aula, a esfera na qual os alunos se inseriam e para a qual produziam os textos, que lhes possibilitaram

[...] escrever tendo em vista um grupo concreto de leitores [...]. A leitura e o comentário do texto por parte dos leitores que estão na aula criam uma boa chance de – nesse conjunto de textos produzidos por e para esses leitores – a falsificação ser superada pelo exercício da resposta e da reação às propostas, perguntas e provocações, inspirações que cada autor recebe da crítica e de outros textos. Desse modo, acaba instalando-se entre eles a interlocução, a intertextualidade, como ocorre na vida real dos textos no mundo fora da sala de aula. (GUEDES, 2009, p. 76).

Essa citação remete a outra reflexão decorrente da prática que se configurou com as turmas de segundo ano, sobre a qual discorro, como tópico final desta tese, na próxima seção.

6.1 Para além das considerações finais: pensando no presente para o futuro

A escola está sempre a nos dizer que devemos aprender para viver, mas o aprender contém o matar o que poderíamos ter sido, se outros fossem os saberes que manuseássemos, formulássemos, dando vida e estatuto de saber ao que trazíamos (trazemos) da vida ignorada pelo que se ensina e aprende na escola.
(GERALDI, 2016)

Esta seção encerra esta tese e, ao mesmo tempo, abre espaço para apontar uma outra questão importante, que não foi aqui respondida: por que o aluno busca o que está lá fora quando há o que se dizer sobre o que está dentro da escola? O Texto 3, sobre as impressoras 3D, e o Texto 4, sobre hábitos saudáveis, por exemplo, versam sobre temas que são externos ao contexto da sala de aula. O Texto 3, por sua vez, trata de um assunto sobre o qual seu autor teria propriedade para falar, pois integrava, à época em que escreveu o texto, um grupo de pesquisa que utilizava este equipamento. Por que, na escola, o que está longe sempre está mais perto da sala de aula? Por que foi preciso recorrer à descrição da impressora podendo o autor ter dado um depoimento peculiar do que ele fazia com ela? Por que é mais natural repetir o que já foi dito do que contar o que só eu, autor, posso contar?

A pertinência dessa discussão parece ainda mais necessária diante dos últimos acontecimentos decorrentes do cenário político que está se delineando justamente no momento de finalização desta tese e que atingem diretamente a

Educação. Durante os anos de elaboração deste estudo, participei, com colegas de trabalho e outros professores e pesquisadores, de debates com vistas a contribuir com a construção do conteúdo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma proposta do Ministério da Educação. Foram momentos de concordâncias e de discordâncias, mas, acima de tudo, foi uma oportunidade de pensarmos juntos sobre o que temos e o que gostaríamos de ter como escola. Ademais, a sociedade foi convidada a contribuir com sugestões que poderiam ser dadas no *site* destinado a este fim, no qual se tinha acesso a todo o conteúdo da Base. Não há um consenso sobre o que precisamos, mas há concordância sobre a necessidade de mudanças, afinal, o currículo escolar está ainda muito longe do que os alunos precisam, haja vista que cerca de 1,5 milhões de jovens brasileiros entre quinze e dezessete anos estão fora da escola.

Apesar de essa discussão, de certa forma coletiva, sobre Currículo e Educação ter sido iniciada, o governo de Michel Temer, pouco tempo depois de assumir a Presidência da República, apresentou a proposta de reformulação do Ensino Médio, por meio de uma Medida Provisória (MP 746/2016). Uma das mudanças que o plano propõe é o aumento da carga-horária mínima obrigatória de 800 para 1400 horas anuais, no intuito de oferecer ensino integral. Ao mesmo tempo, foi aprovada uma Proposta de Emenda à Constituição que limita os gastos públicos pelos próximos vinte anos, com limites de investimentos em saúde e educação a partir de 2018. São propostas, já de início, contraditórias: como aumentar carga-horária anual (visto que não são assegurados investimentos em infraestrutura e valorização de professores) e limitar gastos?

Além da ampliação da carga-horária, entre outras medidas, objetiva-se aumentar o número de horas-aula de Língua Portuguesa e de Matemática e, em contrapartida, excluir a obrigatoriedade dos seguintes componentes curriculares: Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física, além de impossibilitar a escolha entre línguas estrangeiras, pois a MP traz como obrigatória a Língua Inglesa.

A justificativa encontrada no site do Ministério da Educação para a implementação da MP é de que dados do IDEB mostram uma “realidade trágica no ensino médio”, os quais revelam “a urgência da reforma.” No entanto, uma proposta nessa linha parece direcionar-nos ao acirramento das desigualdades sociais num futuro próximo, ocasionado pela diversidade ainda maior entre o que será oferecido pelas escolas devido à nova proposta curricular.

Neste momento, não estamos mais mobilizando energia e tempo para pensar sobre trabalhar em rede, sobre temas transversais, sobre disciplinas compartilhadas, sobre reformulação curricular etc. Pensamos agora sobre a redefinição do que seja Educação Básica, que, de uma formação ampla, passa a preparação para o bom desempenho em exames.

A formação jesuítica da época do descobrimento do Brasil tinha objetivo doutrinário – com a catequização dos índios –, econômico – pois pretendia habituá-los ao trabalho – e político – de convertê-los a lutar contra os inimigos (entre eles, outros índios, os não convertidos). A MP, por seu turno, ao propor mudanças com vistas à melhora do desempenho de estudantes nas avaliações nacionais e internacionais, as quais se baseiam nos critérios da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), permite uma interpretação que nos direciona ao entendimento de que o objetivo da escola atual seria a preparação dos jovens para o mercado de trabalho (uma formação com objetivo econômico). Ainda, ao passo que exclui a obrigatoriedade de uma formação mais ampla – que se daria por meio de estudos voltados à organização e à relação social, à reflexão filosófica, às implicações da arte na construção cultural e a uma compreensão mais alargada sobre o próprio corpo e o espaço que ele ocupa junto com o outro –, cega os jovens para outras possibilidades. Portanto, é uma formação com fim também político, pois tem em vista objetivos pré-determinados para uma parcela da sociedade, à qual não é oferecida possibilidade de escolha; afinal, qual escolha o estudante morador de um município com uma única escola estadual terá que não seja a opção oferecida por essa escola?

Tanto o teor da MP 746 quanto o da PEC 55 levou servidores (técnicos e professores), em algumas Universidades, à greve, e alunos à suspensão das aulas por meio da ocupação de espaços nas Universidades, todos mobilizando-se como podem na tentativa de extinção de tais propostas.

Frente a este cenário, retomo o tópico inicial da seção: diante de uma escola que ainda não aprendeu a contribuir com os alunos para que se reconheçam como construtores de conhecimento (e não como reprodutores) – pois muitos ainda não se apoiam em seus conhecimentos adquiridos com base na experiência pessoal, saberes construídos com base em suas próprias histórias e suas relações –, e diante de um governo que parece reforçar essa prática, qual é o papel do professor? Como ele pode ajudar a transformar essa realidade?

[...] A práxis exige construção, permanente, sem cristalizações de caminhos. Na práxis, alteram-se sujeitos envolvidos e percepções sobre o próprio objeto. Em se tratando de objeto que se move, se constitui, a própria natureza do objeto destrói pontes enquanto caminhos que se fixam. Então, é preciso eleger o movimento como ponto de partida e como ponto de chegada, que é partida. (GERALDI, 2013, p. XXVIII).

O desafio do professor parece ser o mesmo que ele deve ensinar ao aluno por meio do exemplo: RESISTIR. Não existe uma fórmula; há muitos entraves, mas deve haver, sempre, tentativas responsáveis e constantes, assim como deve ser também nossa prática de sala de aula: resistir é não desistir, é recomeçar, é reinventar apesar de...

REFERÊNCIAS

- ADAM, M. *A linguística textual: introdução à linguística textual dos discursos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BONNEWITZ, P. *Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BOURDIEU, P. *Esboço de uma teoria da prática*. Santo Amaro de Oeiras, PT: Celta, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos: PNLD 2011: Língua Portuguesa: anos finais do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BRASIL. Secretaria de Educação. *Base nacional comum curricular* (documento preliminar). Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 13 abr. 2016.
- BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagens, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2. ed. São Paulo: Educ, 2012.
- _____. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências: por uma renovação do ensino de produção escrita. *Letras*, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 163-176, jan./jun. 2010.
- CALDEIRA, A. M. S.; Z Aidan, S. Práxis Pedagógica: um desafio cotidiano. *Paidéia*. Belo Horizonte, ano 10, n. 14 p. 15-32, jan./jun. 2013.
- CHARAUDEAU, P. *Linguagem e discurso: modos de organização*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- _____. Uma problemática comunicacional dos gêneros discursivos. *Revista Signos* [on-line], vol. 43, supl. 1., p. 77-90. Valparaíso: PUC, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342010000300006&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 13 abr. 2016.
- CRISTÓVÃO, V. L. L.; DURÃO, A. B. A. B.; NASCIMENTO, E. L. Debate em sala de aula: práticas de linguagem em um gênero escolar. In: ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO SUL, 5., 2002, Curitiba. Curitiba, PR: UFPR, 2003.

ELIAS, N. Características universais da sociedade humana. In: _____. *Introdução à sociologia*. Reimpr. Lisboa: Edições 70, 2008. Cap. 4, p. 113-146.

ESTEBAN, M. P. S. *Pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: AMGH, 2010.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as ideias do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. O estatuto da análise e da interpretação dos textos. In: GUIMARÃES, A. M. M., MACHADO, A. R., COUTINHO, A. (Org.). *O interacionismo sociodiscursivo*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

FIORIN, J. L. *Argumentação*. São Paulo: Contexto, 2015.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes práticos à prática educativa*. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010. (Leitura).

GERALDI, J. W. *Passagens: o blog do Wanderley Geraldi* [blog na Internet]. Wanderley Geraldi. Jul. 2015. Meus primeiros anos de escola. 01 Out. 2016. Disponível em: <<http://portos.in2web.com.br/passagens-blogdogeraldi/324-meus-primeiros-anos-de-escola-3>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

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

_____. *A formação do professor de português*. Que língua vamos ensinar? São Paulo: Parábola, 2006.

PARELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da Argumentação: a nova retórica*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PÉCORRA, A. *Problemas de redação*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

REES, D. K.; MELLO, H. A. B. A investigação etnográfica na sala de aula de segunda língua/língua estrangeira. *Cadernos do IL*, Porto Alegre, n. 42, p. 30-50, jun. 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/cadernosdoil/article/viewFile/26003/15224>>. Acesso em: 13 abr. 2016.

RIBEIRO, R. M. *A Construção da argumentação oral no contexto de ensino*. São Paulo: Cortez, 2009.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L. et al. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L. et al. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

SEGANFREDO, E. *Escrita e reescrita de textos de estudantes universitários: narrativa e subjetividade*. 2012. 152 f. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2012.

SCHÜTZ, L. S. *Sótãos e porões: sacudindo a poeira do Colégio de Aplicação*. 1994. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 1994.

SIMÕES, L. J. et al. *Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura*. Erechim: Edelbra, 2012.

SIMÕES, L. J. Texto e interação na aula de língua materna. In: PEREIRA, N. M. et al. (Org.). *Ler e escrever: compromisso no Ensino Médio*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. p. 195-204.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 1992.

TOULMIN, S. E. *Os usos do argumento*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
COLÉGIO DE APLICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO E ESCLARECIDO

Eu _____,
RG _____, declaro, por meio deste termo, que AUTORIZO meu filho(a)

RG _____ a participar do Projeto de Pesquisa intitulado: “ENSINO-APRENDIZAGEM DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS: formulando e reformulando práticas de sala de aula na Educação Básica”, sob coordenação da Professora Pesquisadora Me. Daniela Favero Netto. A participação consiste na autorização do uso das produções textuais elaboradas pelo aluno (em atividades pedagógicas de sala de aula) para análise no referido estudo.

Declaro que fui informado que o objetivo principal deste projeto de pesquisa é: contribuir com o aprendizado de estudantes sobre textos e também com a prática docente dos professores de Língua Portuguesa.

Declaro também que fui igualmente informado de que os textos dos alunos serão utilizados apenas em situações acadêmicas (artigos científicos, palestras, seminários, trabalhos de conclusão de curso etc.), com a identificação apenas da série do participante. A colaboração terá início quando for entregue este presente termo devidamente assinado pelo responsável.

Estou ciente de que, em caso de dúvida, poderei contatar a coordenadora do projeto, pelo telefone 3308-6979 para os devidos esclarecimentos desejados.

Porto Alegre, _____ de _____ de 2014.

Assinatura do responsável

Assinatura do aluno participante

Assinatura do Professor Pesquisador
Daniela Favero Netto
e-mail: d.faveronetto@gmail.com

ANEXO B - EXEMPLO DE EXERCÍCIO SOBRE EXPRESSÃO LINGUÍSTICA A PARTIR DE TRECHOS EXTRAÍDOS DOS TEXTOS DOS ALUNOS

Leia as frases abaixo, enumeradas de 1 a 8. Todas elas têm um ou mais problemas de expressão linguística. Analise os seguintes aspectos:

- a) No caso de haver pronome relativo, ele está corretamente empregado? Explique.
- b) Lembre-se do que conversamos sobre elementos coordenados. Existe uma tendência de se colocar vírgula ao final de orações, dentro de um mesmo parágrafo, o que pode ser, por vezes, um problema. A vírgula é sinal característico da semelhança de função entre elementos de um mesmo conjunto (Ano passado comprei um carro novo, troquei de apartamento, escrevi um livro e casei.); é usada também como ou um sinal de que a frase não está na ordem direta, ou seja, de que há elementos deslocados por opção do autor (Caso chova, comprarei um guarda-chuva.). Veja, então, se as vírgulas estão corretamente empregadas.
- c) Há algum problema com relação ao sentido do que está dito (vocabulário inadequado, ideia confusa)? Explique.

- 1) Existem pessoas que consideramos extremamente boas, que depositamos toda nossa confiança.
- 2) O difícil é saber lidar com cada situação, são diversos problemas que fazem gerar atritos.
- 3) O Brasil vive uma fase em que a valorização da profissão se dá pela mídia e não pelo que realmente importa para o seu país e pelo que gosta, já que muitas pessoas não conhecem devidamente todos os tipos de profissões e como estas profissões atuam no meio econômico de seu país, fazendo muitas profissões serem “desconhecidas” por grande parte da sociedade.
- 4) Como por exemplo, os meninos que seguem como modelo o jogador Neymar, muitos tenderão a ser ousados e ágeis com a bola duas das principais habilidades dele.
- 5) Se nós queremos mudar o país onde vivemos, devemos começar a pensar em quem votamos, não podemos continuar escolhendo corruptos para liderar o Brasil, nós somos o futuro de um país que ainda tem muito a mostrar para o resto do mundo.
- 6) Imaginei tudo que já quis ser quando pequena, professora, veterinária.
- 7) Ser gari não deve ser algo tão bem visto como ser advogado quando se vai procurar por alguma profissão, ninguém vai procurar saber como é ser gari, quais os benefícios e malefícios da profissão, afinal ninguém sabe de fato como é ser gari.
- 8) É um momento onde esquecemos tudo e vivemos em pura vibração.