

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
LICENCIATURA EM LETRAS**

**TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: DIALOGISMO E  
INTERSUBJETIVIDADE EM ATIVIDADES DE SALA  
DE AULA COMO PREPARAÇÃO PARA O ENEM**

**TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

**Nathália Dornelles Guazina**

**Porto Alegre  
2016**

**TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: DIALOGISMO E  
INTERSUBJETIVIDADE EM ATIVIDADES DE SALA DE  
AULA COMO PREPARAÇÃO PARA O ENEM**

**Nathália Dornelles Guazina**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado ao Instituto Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de **Licenciada em Letras**.

**Orientador: Prof. Dr. Carmem Luci da Costa Silva**

**Porto Alegre  
2016**

*E, já que a educação modela as almas  
e recria os corações, ela é a alavanca das mudanças sociais.*

*Paulo Freire*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha mãe, Alessandra, minha heroína e a pessoa que mais admiro no mundo por toda a sua garra e determinação. É graças a ti que hoje estou aqui, te dando a oportunidade de reviver, agora como espectadora, um dos momentos mais emocionantes da minha vida e que guardo na memória com muito carinho: a tua formatura. Nunca senti tanto orgulho na minha vida como no momento em que te vi subindo naquele palco, mãe solteira e com duas filhas pequenas, indo na direção do seu sonho. Te amo.

Aos meus avós paternos, Maria Luiza e José Arthur, meus segundos pais e as pessoas que me deram as lembranças mais doces da minha infância. Obrigada por todo o esforço ao longo desses anos na árdua tarefa de auxiliar minha mãe na minha criação e da minha irmã. Sem vocês nada disso seria possível.

Ao meu pai, Adriano, que ainda que a vida nos tenha levado a caminhos diferentes e um pouco distantes, tenho no meu coração. Lembro sempre de ti dizendo que tinha muito orgulho de mim. Obrigada por sempre me incentivar a buscar mais.

Aos meus grandes amigos que a Faculdade de Letras me deu e que ao longo desses cinco anos dividiram comigo felicidades, ansiedades e algumas lágrimas: Ana Carolina, que desde o primeiro dia de aula se tornou uma pessoa indispensável na minha vida; Izabel, que além de trazer sua alegria própria me presenteou com outras duas: Ana e Natália; Ariela, a melhor dupla de iniciação à docência que já tive, que compartilha comigo não só a sala de aula como professora mas também um amor por uma cidade em particular; Giovane, minha luz no fim do túnel que é o trabalho de conclusão; e Capivaras, um grupo de amigas que o amor pela língua espanhola uniu. Aos demais amigos da faculdade, muito obrigada por viverem comigo essa montanha russa de emoções que é uma graduação.

À minha mãe acadêmica, Monica Nariño, por toda a paciência, tempo e fé investidos em mim; À minha orientadora, Carmem Luci, por aceitar me auxiliar nessa emocionante aventura que é concluir um curso; e aos meus demais mestres, fontes de inspiração.

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo, a partir de reflexões teóricas, transpor as noções de dialogia e intersubjetividade de Mikhail Bakhtin e de Émile Benveniste, respectivamente, para atividades de sala de aula em leitura e escrita de gêneros com composição dissertativo-argumentativa, tendo em vista a preparação do aluno para a prova de redação do ENEM. Para isso, construímos uma concepção de língua e linguagem do ponto de vista de sua realização por sujeitos e textos em constante relação, seja dialógica, seja intersubjetiva para, posteriormente, deslocá-la para uma reflexão sobre leitura e escrita na construção de atividades de ensino propriamente inseridas em uma concepção interlocutiva de língua, tendo como meta o preparo dos alunos para a prova de redação do ENEM. Ao final, como proposta transpositiva, apresentamos e analisamos algumas atividades extraídas de um projeto construído e executado na disciplina de Estágio de Docência em Língua Portuguesa II, tendo como base também princípios enunciativos. Buscamos responder, portanto, como as concepções de língua e linguagem, oriundas das noções de dialogismo e intersubjetividade, podem ser inseridas em sala de aula no ensino de língua materna, com o propósito de conferir um papel essencial na interlocução entre alunos, textos e sociedade.

**Palavras-chave:** Dialogismo. Intersubjetividade. Transposição didática. Ensino.

## **RESUMEN**

Este trabajo tiene por objetivo, a partir de reflexiones teóricas, trasponer el dialogismo y la intersubjetividad de Mikhail Bakhtin y de Émile Benveniste, respectivamente, para el actividades en sala de clase en lectura y escrita de géneros con composición expositivo-argumentativa, teniendo en vista la preparación del alumno para la prueba para la prueba de redacción del ENEM. Para eso, construimos una concepción de lengua y lenguaje desde el punto de vista de su realización por sujetos y textos en una constante relación, sea ella dialógica o intersubjetiva para, posteriormente, desplazarla hasta una reflexión sobre lectura y escrita en la construcción de actividades de enseñanza propiamente inseridas en una concepción interlocutora de lengua, poseyendo como meta el preparo de los alumnos para la prueba de redacción del ENEM. Al final, como una propuesta transpositiva, presentamos y analizamos algunas actividades extraídas de un proyecto construido y ejecutado en la disciplina de Práctica Docente en Lengua Portuguesa II, poseyendo como base también principios enunciativos. Buscamos contestar, conque, como las concepciones de lengua y lenguaje oriundas de las nociones de dialogismo e intersubjetividad pueden ser inseridas en la sala de clase en la enseñanza de lengua materna poseyendo un rol esencial en la interlocución entre alumnos, textos y sociedad.

**Palabras-clave:** Dialogismo. Intersubjetividad. Transposición didáctica. Enseñanza.

## SUMARIO

INTRODUÇÃO .....	1
1. LINGUAGEM E LÍNGUA: UM DIÁLOGO COM BAKHTIN E BENVENISTE.....	5
1.1. O Dialogismo Bakhtiniano.....	5
1.2. A (inter) subjetividade <i>na e pela</i> linguagem em Benveniste .....	9
1.3. Princípios dialógicos e intersubjetivos para o ensino-aprendizagem em língua materna	12
2. PRINCÍPIOS BAKHTINIANOS E BENVENISTIANOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA.....	14
2.1. Transposição didática: uma breve definição .....	14
2.2. As noções de dialogismo e gêneros do discurso: transposição para a sala de aula.....	16
2.3. A noção de intersubjetividade: transposição para a sala de aula .....	18
3. A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA NA ABORDAGEM DE GÊNEROS COM COMPOSIÇÃO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVA EM LÍNGUA PORTUGUESA: LEITURA E ESCRITA .....	21
3.1. Prova de redação do ENEM: uma breve análise.....	22
3.2. Leitura.....	24
3.3. Escrita.....	27
4. ATIVIDADES DE LEITURA E ESCRITA PARA A SALA DE AULA .....	31
4.1. Atividades.....	32
4.1.1. Explicação e contextualização das atividades .....	32
4.1.2. Reflexão transpositiva.....	34
4.1.2.1. Leitura .....	34
4.1.2.2. Escrita.....	37
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	39
REFERÊNCIAS .....	42
ANEXOS .....	45

## INTRODUÇÃO

Os professores atuantes no ensino de língua materna vêm buscando uma concepção de ensino de língua e de uma metodologia que considere a dimensão social da língua, que comporte uso e interlocução.

Se, como coloca BARROS (2007, p. 22), “o homem não só é conhecido através dos textos, como se constrói enquanto objeto de estudos nos ou por meio dos textos”, o uso da linguagem como a base para a construção dos alunos deveria ser pensado de forma mais significativa no âmbito escolar. O texto se faz, portanto, um produto social, não existindo fora da sociedade. Seu papel é fundante no âmbito social e, conseqüentemente, no homem.

Em se tratando da construção social do homem, que ocorre por meio de textos, é de se esperar que a escola assuma, como principal meio de inter-relação entre sujeitos, a língua em uso, considerada nas práticas sociais. Propomos, portanto, que a escola seja uma edificadora/promovedora/construtora de possibilidades e de ferramentas necessárias para construção, através do desenvolvimento da capacidade discursiva do aluno, nos mais variados gêneros, de um sujeito crítico e social.

Esse olhar diferenciado sobre a língua e seu ensino vem sendo atualmente mais fortemente abordado nos meios acadêmicos e incorporado - ainda que lenta e dificultosamente - à realidade da educação básica. A necessidade de renovação da concepção escolar de língua e linguagem se faz notável quando percebemos que as exigências referentes à língua portuguesa no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) não condizem com o que de fato encontramos no ensino de língua portuguesa e literatura no ambiente escolar. O fato de a mudança na concepção de língua e linguagem ter partido não da escola básica, mas sim de um Exame Nacional que visa verificar o domínio de competências e habilidades dos estudantes que concluíram o ensino médio, deixa clara a disparidade entre as concepções e o quanto o ensino básico se vê defasado na incorporação de novas teorias e práticas educativas.

Consideramos que um dos problemas está na dificuldade que muitos professores encontram em transpor as teorias linguísticas, que enfatizam o uso da língua e a interlocução, para o contexto de ensino de língua materna. Concebemos que essa transposição é uma atividade complexa, pois envolve refletir sobre o deslocamento didático de um saber teórico para um saber a ser ensinado.

A prova do ENEM sinaliza um impulso no processo de transformação das políticas de ensino de língua no Brasil que, espera-se, refletirá no ensino e aprendizagem de língua

portuguesa e literatura no ambiente escolar. Segundo Méa e Gründling (2011), com base no Ministério da Educação e Cultura,

essas inovações sinalizam para mudanças no tipo de formação tanto no Ensino Médio como no Fundamental, porque estão voltadas para a solução de problemas em detrimento da forma exclusivamente conteudista tradicional. Isso, certamente, provocará modificações importantes no que tange ao trabalho com a linguagem no cotidiano da escola básica, desencorajando aulas de português mecanizadas, em que são estudadas regras sem a compreensão da sua verdadeira utilização. (MÉA; GRÜNDLING, 2011, p.138).

Considerando a concepção bakhtiniana e a percepção mais voltada para a língua em uso as propostas pelo Ministério da Educação e Cultura através do exame, é imprescindível que a escola também se atualize em suas concepções deixando de lado o ensino pautado somente na metalinguagem.

Nascido da inquietação e de uma inicial frustração com relação à produção textual dos alunos de ensino médio presenciada no Estágio I de Língua Portuguesa, o presente trabalho vem a ser uma retomada de conhecimentos e alguns conceitos circundantes às teorizações sobre linguagem, língua e discurso de Mikhail Bakhtin e de Émile Benveniste a fim de que, a partir de uma base teórica consistente, como futura professora, possa pensar com maior criticidade e seriedade a competência discursiva dos alunos no contexto de ensino de língua materna.

Temos como objetivo neste trabalho, portanto, demonstrar como as reflexões de Bakhtin e Benveniste sobre linguagem, especialmente as noções de dialogismo e de intersubjetividade, podem ser deslocadas para uma reflexão sobre as concepções de leitura e escrita no ensino de língua materna e para a construção de atividades de ensino propriamente centradas na interlocução, tendo como meta o preparo do aluno para a prova de redação do ENEM. Para tanto, realizaremos a transposição didática de princípios teórico-metodológicos a partir da leitura e reflexão das propostas teóricas dos referidos autores para a criação de atividades que visem ao exercício da leitura, da reflexão e da escrita no contexto de sala de aula. Com isso, buscaremos responder como as concepções de língua e linguagem, derivadas dos pressupostos teóricos dos referidos autores, podem ser inseridas em sala de aula no ensino de língua materna desempenhando um papel basilar na construção de discursos discentes propriamente inter-relacionados entre indivíduos e sociedade.

Destacamos que, antes de buscar uma preparação do aluno para uma prova, buscamos o desenvolvimento da sua capacidade como indivíduo pensante que saiba empoderar-se de sua individualidade e instituir-se como sujeito em discursos de diferentes contextos. Dessa

forma, a prova de redação do ENEM funciona como um meio para que cheguemos ao desenvolvimento da capacidade discursiva do aluno, o que é de fato a nossa meta.

Tendo como base as experiências em sala de aula enquanto estudante de Letras, seja por meio do estágio obrigatório ou de oportunidades oferecidas por bolsas de iniciação à docência, julgamos de suma importância a criação e manutenção constante do diálogo entre teoria e prática. Dentro das instituições de ensino superior, ao longo de muito tempo, foi e é cultivada a distância entre a pesquisa e o ensino. Estes dois constituem, infelizmente, dois ramos completamente distantes dentro dos cursos de licenciatura e é nessa situação que se instaura um dos grandes problemas da formação de professores.

Sala de aula e pesquisa não só podem como devem estar unidas e compor uma a outra, de maneira a formar uma rede mútua de conhecimentos que jamais cessa. Acreditamos que um curso de licenciatura tem o objetivo e a responsabilidade de formar docentes responsáveis e capacitados para perceber sua sala de aula também como um campo riquíssimo para questionamentos, experimentos, discussões e construção de novos conhecimentos (GRILO, et. al., 2006 apud MALUSÁ, et. al.).

Em nossa visão, portanto, aliar a pesquisa ao ensino constitui a forma mais consciente de pensar um ensino, fazendo uso de todas as ferramentas disponíveis para a melhoria de sua prática. Assim, a pesquisa aliada ao ensino constitui uma das formas para respaldar o professor em seu desempenho:

A integração entre o ensino e pesquisa na universidade representa um grande problema que precisa ser superado, se realmente se pretende a melhoria do ensino de graduação, hoje tão duramente criticado no interior e no exterior das instituições de ensino superior. Sucessivas mudanças de currículo têm mostrado que com modificações formas não serão resolvidos os desafios postos por esse nível de ensino. Percebe-se também que esta integração só será possível quando o ensino for colocado como prioridade ao lado da pesquisa, dispensando-lhe o interesse e os cuidados conferidos a esta última. (SANTOS, 2001, p. 23 apud ALMEIDA, s.d).

Em sua estrutura, o trabalho será composto por quatro capítulos que farão um deslocamento da teoria em direção à prática, iniciando pelos conceitos sobre linguagem e língua presentes na base teórica, seguindo para a reflexão sobre transposição didática e para a proposição de deslocamentos para a leitura e escrita. A proposta culminará na apresentação e análise de algumas atividades destacadas de um projeto de base teórica centrada nas noções de dialogismo e intersubjetividade, voltado para atividades de leitura e de escrita com foco em textos de gênero com composição dissertativo-argumentativa. Sua criação e execução foram realizadas para a Prática de Docência em Língua Portuguesa II em uma escola pública no

município de Porto Alegre, configurando, assim, um projeto inserido num contexto específico, tendo influência da situação e dos agentes ali presentes.

No primeiro capítulo, será realizado um aprofundamento nos conceitos principais dos referidos autores-base, desenvolvendo uma compreensão sobre língua e linguagem nas teorias de Bakhtin e Benveniste. Abordaremos, assim, os conceitos de *dialogismo* e *gêneros do discurso* de Bakhtin, e de *subjetividade, intersubjetividade e enunciação* de Benveniste.

Em seguida, no segundo capítulo, discutiremos como tais concepções têm sido transpostas para o ensino de língua portuguesa, tendo como base também os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) e suas concepções sobre o ensino de língua materna, também, como veremos, respaldadas na teoria enunciativa.

No terceiro capítulo, deslocaremos as noções aqui utilizadas, tendo como base também as transposições propostas no capítulo anterior, para pensar a leitura e a escrita em sala de aula no ensino de língua portuguesa, engendrando os conhecimentos até então adquiridos para a criação de nossas próprias concepções de leitura e escrita.

Em um quarto capítulo, discutiremos, à luz da noção de transposição didática, a proposta de deslocamento das principais noções baktinianas e benvenistianas para a construção de materiais didáticos. Nesse momento, daremos um destaque a três atividades que acreditamos se caracterizam como proposta dialógica e intersubjetiva voltada para o exercício da leitura e da escrita no contexto de preparação para a redação do ENEM.

No desenvolvimento das tarefas e atividades componentes do projeto em questão, foi utilizado como ferramenta na elaboração das atividades do projeto o livro “Leitura e Autoria - Planejamento Em Língua Portuguesa e Literatura” da coleção Entre Nós de SIMÕES et. al. (2012) que, ainda que destinado ao ensino fundamental em seus anos finais, apresenta sólidos procedimentos didáticos que refletem a concepção de texto como interlocução, aqui abordada.

Nas considerações finais, recapitularemos como tais concepções teórico-metodológicas foram inseridas na sala de aula por meio de um projeto construído em uma base enunciativa. Refletiremos também sobre a importância da perspectiva enunciativa no exercício de leitura e escrita no contexto do projeto aqui realizado.

# 1 LINGUAGEM E LÍNGUA: UM DIÁLOGO COM BAKHTIN E BENVENISTE

Neste capítulo, pretendemos delinear as concepções de linguagem e de língua em Bakhtin e Benveniste com ênfase em conceitos que sustentam tais concepções. Por fim, fecharemos o capítulo com as possibilidades de diálogo entre os autores. Acreditamos que as duas concepções regem – ou devem reger – toda e qualquer atividade dentro da sala de aula no ensino de língua materna. É imprescindível, portanto, que tais ideias estejam claras e bem formadas para a construção de uma base teórica consistente para o professor de língua portuguesa.

## 1.1. O Dialogismo Bakhtiniano

O pensamento de Bakhtin é bastante complexo em função de muitos motivos, entre os quais elencamos: a multiplicidade de objetos estudados e o diálogo com diferentes áreas do conhecimento (Filosofia, Sociologia, Linguística, Psicanálise etc.) No entanto, essa heterogeneidade pode ser recortada em um ponto de vista unificador: a noção de dialogismo. Como o dialogismo, transversal à reflexão de Bakhtin, fundamenta a sua noção de linguagem e de língua? Essa é a questão a que buscaremos responder neste item.

Para Bakhtin, o estudo de uma língua, como manifestação da linguagem, somente é possível por meio do estudo do enunciado, unidade da comunicação discursiva. É centrado nessa concepção de língua em atividade que o autor defende que “Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua” (BAKHTIN, 1997, p. 279). Com essa concepção de língua em uso, o autor defende o enunciado atrelado à noção de gêneros do discurso:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Da passagem, podemos salientar que, para Bakhtin, o enunciado, independente de extensão, é o que comumente denominamos textos, os quais podem ser considerados tipos

relativamente estáveis. Por que um texto, nessa concepção, é considerado relativamente estável? Ora, entendemos que pelo dialogismo bakhtiano não poderia ser diferente, pois a *estabilidade* se relaciona com o fato de que cada texto/enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas de atividade humana. Cada texto, nesse sentido, carrega uma historicidade porque está na corrente discursiva com outros e traz ecos destes. Relacionado à estabilidade, encontramos seu aspecto modificador no termo “relativamente”, que aponta para o fato de que todo texto/enunciado é resultado da enunciação única e individual como produto da materialização da interação verbal entre sujeitos históricos e, por isso, um texto apresenta também singularidade. Portanto, fundam-se os aspectos históricos e enunciativos em um texto, que apresenta, em seus sentidos, tanto estabilidade/repetibilidade quanto singularidade /irrepetibilidade.

Por isso, Bakhtin busca uma relação constante e indissociável entre a língua e a vida, como vemos na brilhante passagem abaixo, retirada de *Os gêneros do discurso*:

Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo lingüístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua. (BAKHTIN, 1997, p. 282).

Tais enunciados têm como pressuposto o outro, parte necessária como componente da comunicação social. Dessa forma, podemos destacar que a concepção de linguagem do autor é, portanto, dialógica, como aponta em *Questões de literatura e de estética* (1988):

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. (BAKHTIN, 1988, p. 88).

Assim sendo, o dialogismo constitui o princípio da linguagem, segundo o autor. *O outro* é destacado como parte fundamental na construção do discurso, sendo definido “de maneira concreta, como dimensão constitutiva da linguagem: **o outro, enquanto discurso e o outro enquanto interlocutor**” (FLORES e TEIXEIRA, 2010, p. 152, grifos nossos).

De fato, em *Os gêneros do discurso*, Bakhtin enfatiza os dois tipos de diálogo, que sustentam a sua concepção do dialogismo na linguagem: 1) entre enunciados: “cada enunciado é um **elo** na cadeia complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 1997, p.291, *grifo nosso*); 2) entre interlocutores: “Ter um destinatário, dirigir-se a alguém, é

uma particularidade constitutiva do enunciado, sem a qual não há, e não poderia haver, enunciado” (BAKHTIN, 1997, p.291, p. 325).

Tais sujeitos, no entanto, não se limitam às funções de locutor e ouvinte. No todo real da comunicação, a dinâmica da língua se instaura: o ouvinte recebe e compreende a significação e adota, simultaneamente, uma atitude responsiva ativa, de forma a concordar, discordar, completar, etc. o enunciado a ele dirigido, tornando-se, assim, o locutor, como destaca Bakhtin em *Os gêneros do Discurso (1997)*. É, portanto, no seio dessa dinâmica enunciativa que a língua se instaura e o discurso se constrói, sempre e somente nela. É inserido nessa concepção dialógica que Bakhtin defende a aprendizagem de língua materna, a partir da qual podemos derivar os princípios para o ensino:

A língua materna — a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical —, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente e sem que sua estreita correlação seja rompida. Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações. Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (BAKHTIN, 1997, p.301-302).

A relação entre enunciados/textos é estabelecida em todas as enunciações feitas, uma vez que todos os enunciados são respostas e mantêm relação ativa com outros enunciados anteriores, de forma que nenhum enunciado pode ser tomado como o primeiro, pois não foi o primeiro a romper “o eterno silêncio de um mundo mudo” (BAKHTIN, 1997, p.291). Compreendemos, assim, que todos os enunciados são respostas a outros enunciados, trazendo algo do discurso de outrem e criando uma cadeia criativa entre os sujeitos, na qual a língua se constrói.

Por isso, Bakhtin aponta como particularidades do enunciado/texto: 1) *A alternância de sujeitos falantes*: cada falante/escrivente conclui seu enunciado para dar lugar à compreensão ativa de outro (sua possível resposta – imediata, tardia, silenciosa, etc.). 2) *A conclusibilidade*, marcada por três elementos: a) exauribilidade do objeto de discurso e de sentido: o que constitui a ideia definida pelo autor para ser dito em determinada situação; b) o

projeto de discurso ou vontade discursiva do falante: atitude valorativa sobre o tema, que é adaptada aos elementos do gênero e c) as formas típicas do gênero: atualização de determinado gênero por meio do tema, da construção composicional e do estilo; 3) *A relação do enunciado com o próprio falante e com outros participantes da comunicação discursiva*: é a posição ativa do falante nesse ou naquele campo que vai determinar o conteúdo semântico-objetal do enunciado.

Além das particularidades do enunciado, Bakhtin (1997) elenca os elementos constitutivos desse enunciado em cada gênero de discurso, quais sejam:

- 1) *Tema ou conteúdo temático*: a ideia definida pelo autor; objeto de discurso. A relação valorativa do autor com o tema é o que determina a construção composicional e o estilo.
- 2) *Construção composicional*: procedimentos de organização, disposição e acabamento do enunciado.
- 3) *Estilo*: seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais vinculados às formas do gênero; meios linguísticos; expressão individual que se constrói a partir de uma orientação social de caráter apreciativo.

Sobre a historicidade dos gêneros de texto, Rodrigues (2004) destaca que ela pode ser visto a partir de duas partes:

Os gêneros estão vinculados à situação social de interação e, por isso, como enunciados individuais, são constituídos de duas partes inextricáveis, a sua dimensão lingüístico-textual e a sua dimensão social: cada gênero está vinculado a uma situação social de interação típica, dentro de uma esfera social; tem sua finalidade discursiva, sua própria concepção de autor e destinatário. (RODRIGUES, 2004, p. 423).

O discurso, portanto, enquanto realização linguístico-textual, deve ser pensado sempre relacionado à situação social em que é produzido, sendo impossível a sua compreensão sem a associação com o contexto em que está inserido, uma vez que é produzido *na e para* a coletividade. Em uma reflexão sobre os conceitos bakhtinianos, Filho e Torga (2011) concluem que “entender a língua como discurso significa não ser possível desvinculá-la de seus falantes e de seus atos, das esferas sociais, dos valores ideológicos que a norteiam” (FILHO; TORGA, 2011, p.2).

Compreender a linguagem por meio da concepção bakhtiniana exige, portanto, compreender seu dialogismo e percebê-lo na realização concreta, a língua, por meio de enunciados. Esses, por sua vez, são produzidos por sujeitos que se constroem por meio de

discursos alheios resultados da relação dialógica da linguagem. Inseridos em um contexto, os sujeitos carregam sua bagagem sócio-histórica construída, obviamente, através da língua em emprego.

A exposição realizada neste item nos autoriza a defender para este estudo uma concepção de texto sustentada na noção dialógica de linguagem de Bakhtin como um produto histórico, porque está na corrente discursiva com outros (carrega ecos de enunciados/textos alheios); único e individual como produto da materialização da interação verbal de sujeitos históricos; e dialógico, uma vez que configura um dos elos da corrente discursiva e porque se endereça a alguém.

Buscando ancorar linguisticamente uma noção de texto que comporte a concepção dialógica de linguagem, é que no item seguinte buscamos elementos na Linguística proposta por Émile Benveniste, que se centra na língua em emprego, para pensar os elementos dos Gênero do Discurso como apresentando marcas linguísticas de intersubjetividade.

## 1.2. A intersubjetividade *na e pela* linguagem em Benveniste

É constantemente presente na obra de Benveniste uma reflexão a partir do homem na língua, questão que possui grande importância para a compreensão dos conceitos interligados na sua teoria da enunciação. Sobre o homem e a linguagem, o autor destaca em *Problemas de Linguística Geral I*, que é “na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito de “ego” (BENVENISTE, 1995, p. 286).

Para tratar dessa passagem de locutor a sujeito, Benveniste problematiza a concepção instrumental de linguagem, dissociada do homem. Por isso, opõe-se a essa visão simplista da linguagem quando afirma que

Todos os caracteres da linguagem, a natureza imaterial, o seu funcionamento simbólico, a sua organização articulada, o fato de que tem um *conteúdo*, já são suficientes para tornar suspeita essa assimilação a um instrumento, que tende a dissociar do homem a propriedade da linguagem. (BENVENISTE, 1995, p. 285).

Conforme Flores (2013), a partir dos termos *na e pela*, Benveniste introduz um duplo aspecto da linguagem: o primeiro é seu aspecto constitutivo (*na*) e o segundo é seu aspecto mediador (*pela*). Se de um lado, já encontramos, no mundo, um homem falando com outro homem (aspecto constitutivo), por outro lado, é por meio da língua em atividade (enunciação), aspecto de mediação, que cada locutor faz a passagem para sujeito. Nesse sentido, defende uma reciprocidade entre a linguagem e o homem, uma vez que a linguagem

somente pode ser definida no homem e o homem ser definido pela linguagem. É defendida por Benveniste, portanto, a indissociabilidade homem-linguagem.

O linguista percebe a linguagem como um fato humano, uma vez que ela é a personificação de um “ponto de interação da vida mental e da vida cultural e ao mesmo tempo o instrumento dessa interação.” (BENVENISTE, 1995, p. 17). Assim, é no homem que ocorre a interação sociocultural. Se falar é sempre falar de, a língua é empregada para expressar uma relação com o mundo e, conseqüentemente, com as especificidades culturais que a língua empregada pelo locutor apresenta. O social e cultural em Benveniste constitui, portanto, grande destaque.

Benveniste define cultura em *Problemas de Linguística Geral I* como

uma multidão de noções e de prescrições, e também em interdições específicas; o que uma cultura proíbe a caracteriza ao menos tanto quanto aquilo que prescreve. [...] **a cultura é um fenômeno inteiramente simbólico.** A cultura define-se como um conjunto muito complexo de representações, **organizadas por um código de relações e de valores:** tradições, religião, leis, política, ética, artes, tudo isso de que o homem, onde quer que nasça, será impregnado no mais profundo da sua consciência, e que dirigirá o seu comportamento em todas as formas da sua atividade [...] Pela língua, o homem assimila a cultura, a perpetua ou a transforma. (BENVENISTE, 1995, p. 31, grifos nossos).

A língua, a cultura e o homem estabelecem, portanto, um elo, uma relação necessariamente horizontal através do símbolo. Sendo também a cultura esse condutor do pensamento humano nas mais variadas formas de sua atividade, não podemos pensar a linguagem sem localizá-la em uma dada situação discursiva, o que implica necessariamente os componentes culturais constituintes. É através da língua que “o homem assimila a cultura, a perpetua ou a transforma” (BENVENISTE, 1995, p. 31).

É nessa visão de língua atrelada à sociedade que o linguista constrói as suas noções de enunciação e de discurso como intrinsecamente ligados à de intersubjetividade. Como operadora dos conceitos benvenistianos, a enunciação, definida como “este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 1989, p. 82), fundamenta a subjetividade e intersubjetividade no discurso.

A língua é utilizada, e assim se realiza como língua, por meio de um ato individual, no qual o usuário que se enuncia como locutor e, apropriando-se da língua, faz a passagem para *sujeito*. Nessa apropriação do aparelho formal, o locutor enuncia sua posição de locutor e, conseqüentemente implanta o outro diante de si, instaurando, assim, a relação *eu-tu*. O emprego de um *eu* é sempre dirigido a um *tu*. Um pilar constituinte da obra do linguista é, portanto, a relação estabelecida entre os locutores no ato enunciativo.

O ato enunciativo proporciona a “relação discursiva com o parceiro, seja este real ou imaginado, individual ou coletivo” (BENVENISTE, 1989, p. 87), o que faz com que Benveniste defenda que a relação estabelecida entre o *eu* e o *tu* está inserida em uma realidade na qual os dois termos pratiquem uma relação mútua de troca de posições enunciativas. O *eu*, dessa forma, não pode ser entendido como um conceito que englobe todos os locutores do mundo, mas sim como algo que se refere ao “ato de discurso individual no qual é pronunciado, e lhe designa o locutor” (BENVENISTE, 1995, p.288). Dessa forma, o *eu* mantém relação estrita com a realidade na qual é manifestado, com a realidade do discurso e com essa troca constante de posições no ato da enunciação, em que o *eu* pode inverter-se em *tu* e vice-versa.

Ora, se é na posição de *eu* do ato enunciativo, derivada do locutor que se apropria da língua, que o sujeito se instaura e se essa posição está em uma troca constante com o *tu*, é justamente no seio da relação de inversibilidade estabelecida entre os locutores que ambos se instauram como sujeitos, definindo a intersubjetividade benvenistiana.

A condição de existência de *eu* e *tu* na enunciação está vinculada à referência, lugar em que *eu* e *tu* estabelecem “certa” relação com o mundo

[...] na enunciação, a língua se acha empregada para a expressão de uma certa relação com o mundo. A condição mesma dessa mobilização e dessa apropriação da língua é, para o locutor, a necessidade de referir pelo discurso, e, para o outro, a possibilidade de co-referir identicamente, no consenso pragmático que faz de cada locutor um co-locutor. A referência é parte integrante da enunciação. (BENVENISTE, 1989, p. 84).

Como parte integrante da enunciação, o locutor procura expressá-la por meio de um quadro formal de realização. Para Benveniste, esse quadro formal compõe-se 1) do **ato**, que comporta o modo como o **locutor** se declara como sujeito no discurso e implanta o outro (**alocutário**) diante de si; e 2) da **situação de discurso**, que diz respeito ao modo como a língua se acha empregada para o locutor expressar “certa” relação com o mundo e constituir **referência** no discurso por meio dos **instrumentos de realização**: índices específicos, aparelho de funções e procedimentos acessórios. Tais índices específicos configuram as formas específicas das categorias de *pessoa*, *tempo* e *espaço*, reveladas *na* e *pela* enunciação, e responsáveis por assegurar a *referência* ao ato e à situação de enunciação; o aparelho de funções é definido como os mecanismos relacionados às grandes funções sintáticas (interrogação, asserção, intimação e modalidades); e os procedimentos acessórios estão vinculados ao modo como as formas linguísticas se diversificam e se engendram (como as formas estão relacionadas e combinadas no discurso de cada locutor)

Nesse sentido, é somente por meio da linguagem que o homem atinge o outro e representa a sua relação com o mundo. Por isso, o comunicar é um efeito do fato de o homem colocar a língua em ação, ou seja, de produzir um discurso. Essa produção fundamenta-se em um processo de troca intersubjetiva, lugar de inscrição da experiência humana na linguagem.

As reflexões produzidas nos itens 1.1 e 1.2 nos permitirão propor um diálogo entre Bakhtin, filósofo da linguagem, e Benveniste, linguista, para elencar princípios para o ensino-aprendizagem de língua materna, considerando as dimensões dialógica e intersubjetiva da linguagem.

### 1.3. **Princípios dialógicos e intersubjetivos para o ensino-aprendizagem em língua materna**

Ainda que as concepções estabelecidas por Bakhtin e Benveniste não possam ser consideradas equivalentes ao longo de todas as obras dos referidos autores, é possível estabelecer pontos de relação quanto às concepções de língua e linguagem.

Em se tratando inicialmente do âmbito no qual se situam as teorias aqui abordadas, estabelecemos o primeiro ponto de intersecção entre Bakhtin e Benveniste, o enunciado. Tanto a abordagem dialógica quanto a intersubjetiva se situam no âmbito da realização da língua, o que faz com que nosso deslocamento para o ensino de língua materna seja pautado na língua em uso, o que se realiza a partir de seus interlocutores e em um determinado contexto social.

No contexto da enunciação, os princípios que julgamos relevantes dentro da proposta de transposição aqui realizada são o dialogismo de Bakhtin e a intersubjetividade de Benveniste. Neste contexto, ambos os autores desenvolvem suas teorias a partir da relação estabelecida entre usuários da língua no ato enunciativo. O dialogismo bakhtiniano entre textos e interlocutores e a troca realizada no diálogo a partir do qual se constituirão os discursos, sempre respostas a outros, relaciona-se fortemente à constituição de um *eu* sempre instaurando um *tu*, o que comporá a intersubjetividade dos interlocutores. É importante salientar que não estamos equivalendo as noções de intersubjetividade e dialogismo, mas sim aproximando-as em seu contexto de realização, que se vincula a atualização da língua em enunciado/discurso.

Dessa forma, em nossa concepção, destacamos alguns princípios, com base nas concepções de dialogismo e intersubjetividade da linguagem, como pilares para o ensino de língua materna:

- 1) A língua e os interlocutores estão imersos em uma sociedade cujos valores são construídos em um contexto histórico-cultural;
- 2) A língua e os interlocutores estão indissociavelmente ligados em uma relação de interdependência.
- 3) Cada enunciado/discurso, como resultado de um ato de enunciação, carrega sentidos e valores sociais já impregnados na língua.
- 4) Cada enunciado é único, mas também histórico.
- 5) Os gêneros do discurso, como tipos relativamente estáveis de enunciado, apresentam marcas temáticas composicionais e estilísticas que trazem vestígios de enunciados anteriores ao mesmo tempo em que carregam marcas de quem se enuncia na busca do engajamento do outro - diálogo entre interlocutores, intersubjetividade.

Desenvolvidos os aspectos para nós importantes no que tange à transposição aqui a ser realizada, no próximo capítulo tais princípios serão pensados dentro da transposição didática, construindo uma reflexão sobre como podem ser inseridos no contexto de sala, tendo como sua especificidade a leitura e a escrita.

## 2 PRINCÍPIOS BAKHTINIANOS E BENVENISTIANOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

### 2.1. Transposição didática: uma breve definição

A transposição didática neste trabalho assume grande importância, uma vez que vem a ser a possibilitadora da passagem das teorias anteriormente discutidas para a prática docente. Julgamos indispensável, portanto, antes da passagem à metodologia, uma prévia definição de nossa concepção de transposição didática, tendo em conta a grande gama de interpretações geradas ao redor da temática. Dentro de alguns textos circundantes à transposição, buscaremos destacar nossa noção de transposição didática a fim de construir uma base para a transposição em si, concretizada mais adiante.

Um dos maiores desafios docentes atualmente é, como destacado na introdução, a união da teoria, da pesquisa à prática. A dificuldade se estabelece por diversos motivos, seja pela dificuldade de gerar um sistema metodológico amplo o suficiente para a instrução de como utilizar os saberes advindos da pesquisa em sala de aula, tendo em vista a singularidade que cada contexto escolar produz, seja pela real falta de aprofundamento na questão devido à dificuldade de manter uma formação continuada por parte dos docentes. É como uma busca por essa união que a transposição didática se insere no contexto de ensino e aprendizagem presente neste trabalho.

A frequente utilização do termo nos mais variados meios de ensino mostra-nos que a transposição didática é tema de reflexão e faz parte da preocupação docente. Sintetizada por Chevalard pela primeira vez em 1991 através de sua obra *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*, a transposição didática levanta ainda opiniões diversas. Não sendo nosso objetivo aqui discutir as variadas nuances interpretativas que podem vir a surgir com a análise da obra e das muitas discussões geradas por meio dela, nos ateremos somente a um ponto divergente entendido como necessário para a construção de nossa concepção: a transformação ocorrida na transposição.

Halté (2008) destaca que, além da “centralização sobre o ponto nevrálgico – o saber científico – em detrimento da função de análise crítica”, a palavra *transformação* insinua que a transposição pode gerar uma ideia de deformação dos saberes, sendo o professor vítima ou responsável. Entendemos, no entanto, a transformação realizada na transposição didática como uma necessidade antes de um problema. Os saberes teórico-científicos devem ser encarados como uma base necessária para o docente na construção tanto de suas concepções

específicas de cada área quanto de sua perspectiva educativa e didática. Entendemos a transposição didática aqui, portanto, como uma prática de ensino que seja executada a partir da transformação de um saber em objeto de ensino.

Chatel (1995), ainda que substituindo o termo de transposição didática por *transformações de saberes*, destaca que o ato de transposição didática se realiza de forma quase imperceptível pelo professor, o que nos leva a concluir a necessidade e a impossibilidade de não realizar uma transposição nos contextos de ensino e aprendizagem. Acrescentamos a seu pensamento o fato de que a transposição não ocorre como um movimento unilateral, mas sim como uma construção conjunta entre docentes e discentes desse novo objeto do saber:

Os professores quando ensinam, fazem, produzem alguma coisa, mesmo que não estejam plenamente conscientes disso, já que encontram-se envolvidos no que se passou. Além disso, agindo, “produzindo”, existe um pouco de criatividade, um pouco de iniciativa de escolha, uma margem de interpretação no modo de fazer e neste fazer. (CHATEL, 1995, p. 9 apud ARAÚJO, 2014, p. 243).

A noção de transposição didática aqui abordada não a configura como uma teoria colocada em prática na elaboração ou no contexto de sala de aula, mas sim a concebe como o colocar em prática, constantemente pelo professor, de suas opções teóricas, conforme atesta a passagem abaixo:

No momento em que o professor intervém, elaborando esta variante local do texto do saber que ele chama sua aula, ou simplesmente dando sua aula, há muito tempo que a transposição didática já começou. [.../...]. Sob a aparência de uma escolha teórica, o professor não escolhe, porque ele não tem poder de escolha. Ele retém do processo somente o momento em que ele se considera capaz de alguma compreensão: a redação do texto do saber. (TD apud HALTÉ, 2008 p.17).

Desta forma, encaramos a transformação inerente do saber teórico em saber ensinável como um movimento natural da construção docente. Halté (2008) destaca que “Um saber não é retirado impunemente do campo em que foi concebido, como ensina, justamente, a teoria da transposição didática: durante o processo de migração e de empréstimo, como é normal, alguns filtros produziram efeitos” (HALTÉ, 2008, p. 117).

Não temos como pretensão, portanto, apresentar uma ideia normativa do que deve ser e como deve ser realizada a transformação dos saberes, uma vez que, segundo Halté (2008)

procuraríamos em vão na TD uma precisão de transposição didática. Apta a revelar o que não se vê e o que entra em jogo no mecanismo longo e complexo que leva o saber ao ensino, a teoria (que é o analisador) tem apenas uma função crítica. (HALTÉ, 2008, p. 123).

Buscaremos apresentar aqui, antes de tudo, uma **proposta** de transposição das concepções teóricas aqui destacadas para a construção de uma perspectiva dialógica e intersubjetiva do trabalho docente em sala de aula. Destacamos nosso objetivo na busca de uma transposição, assim como Chatel (1995): “Queremos, ao contrário, compreender este processo de produção ensinável, seus objetivos, seus modos de funcionamento, seus recursos, suas restrições” (CHATEL, 1995, p. 13 apud ARAÚJO, 2014).

Nos itens seguintes, discutiremos a transposição dos saberes sobre o dialogismo e a intersubjetividade para a sala de aula.

## 2.2. **As noções de dialogismo e gêneros do discurso: transposição para a sala de aula**

As mudanças realizadas na perspectiva docente ao longo do desenvolvimento e consolidação das teorias linguístico-enunciativas são relativamente recentes no contexto de ensino de língua materna no Brasil. Kuhn e Flores (2008) destacam a diferença com relação às possibilidades de ensino, constatando que a atualidade não é e nem pode ser como anteriormente por decorrência de todo o acesso à informação atual:

Houve um tempo, em que a gramática – entenda-se o termo como sinônimo de normatização linguística – era a única possibilidade de ensino da língua portuguesa para o professor em sala de aula. Esse tempo era muito diferente do atual: não havia a internet, a linguística era ciência recente no Brasil e o texto ainda não era o “pretexto” de todas as aulas. Hoje em dia, tudo mudou: há maior acesso à informação, os livros circulam com mais facilidade e a linguística já disse a que veio. (KUHN; FLORES, 2008, p. 71).

Cabe à formação docente, tendo em vista a mudança no panorama brasileiro com relação ao contexto de atuação escolar e às pesquisas linguísticas realizadas, proporcionar uma transformação/atualização do ensino que busque distinguir-se da concepção antigamente concebida de língua e linguagem. A perspectiva dialógica de Bakhtin se insere justamente na reformulação necessária dos valores de língua e linguagem.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2000), em suas considerações a respeito do ensino de língua portuguesa, trazem a ideia de que os significados devem ser compartilhados, o que nos leva a considerar o ensino de língua portuguesa com base no princípio dialógico discutido por Bakhtin. O documento aponta que “quando se dialoga com alguém ou se lê um texto, é pela interlocução que se constroem os sentidos; também é nela que os interlocutores se constituem e são constituídos” (PCNEM, 2000, p. 61).

Podemos pensar o dialogismo bakhtiniano inserido de duas formas internamente relacionadas em sala de aula: a concepção docente de língua e linguagem e, conseqüentemente, as atividades a serem propostas.

Diretamente atrelado à sua noção de gêneros do discurso e considerando os princípios relativos ao diálogo (o contexto e os interlocutores presentes no ato enunciativo e dialógico) o dialogismo, em sua transposição para o ensino de língua materna, pode ser pensado como uma possibilidade de re (pensar) a concepção de língua enquanto realização. Somente através de uma reestruturação na concepção de língua e linguagem do docente será possível inserir o dialogismo em sala de aula. Nessa reestruturação, o professor deve perceber a língua como realização em todas as suas possibilidades de estudo, seja no estudo textual, seja em atividades práticas de análise linguística.

Em sala de aula nas atividades propostas o dialogismo se destaca como parte indispensável na construção de sentidos em conjunto dentro das mais diversas atividades propostas pelo docente e, assim, constituindo-se também como sujeitos históricos. Para isso, o professor deve propor um espaço para que o aluno realmente possa estabelecer o diálogo esperado, o que será realizado por meio de atividades que realmente queiram resgatar o conhecimento anterior de alunos e professores e colocá-los em contato com outros dentro da sala de aula visando (re)construí-los.

Tendo o texto como parte essencial do ensino, é necessário que o trabalho em sala de aula seja realizado com a promoção do diálogo do aluno com seus companheiros, com seus discursos e com outros textos. O trabalho com o texto, destacado aqui como o objeto em sala de aula, deve proporcionar um amplo espaço que considere a realidade do aluno, ajudando-o a compreendê-la, refletindo e dialogando sobre ela e com os outros estudantes, de forma que a realidade seja uma compreensão coletiva.

Kuhn e Flores (2008) trabalham com uma proposta de transposição com o intuito de pensar como se inserem as concepções enunciativas de Bakhtin no ensino de língua materna. Em sua transposição, a noção de gêneros do discurso bakhtiniana é empregada, primeiramente, de forma a refletir-se no docente e na sua concepção sobre o modo em que se dá a língua e quais as características desses enunciados, construindo a noção de tipos relativamente estáveis. Buscam também uma concepção de ensino de gramática e reflexão linguística, trazendo a proposta de que sejam estudados “os aspectos gramaticais tendo em vista esta série de fatores que contribuem para a elaboração de um enunciado” (KUHN e FLORES, 2008, p. 72). Na busca pela concepção de língua bakhtiniana que embasa a noção de gêneros do discurso pelos autores estabelecida, o dialogismo se insere de forma a pensar o elo existente entre os enunciados. Na sequência, todas as noções desenvolvidas como base para o docente são estendidas até as atividades propostas, desenvolvendo um trabalho com

textos a partir da noção de gêneros do discurso e seu dialogismo, além de buscar uma reflexão linguística condizente com os aspectos de cada enunciado dentro de um gênero.

Em suma, entendemos o texto como meio principal de abordagem da língua, tendo em vista a noção de gêneros do discurso, e também a partir da proposta dialógica apresentada nos PCNs, como único e irrepetível, mas passível de diálogo com outros textos e interlocutores. Em sala de aula, o texto deve ser encarado como um enunciado inserido na noção de gêneros do discurso, além de ser construído *por e para* a coletividade em seu dialogismo. O ensino de língua materna, portanto, adota a função de desenvolver a criticidade do aluno tanto com relação à sua percepção de mundo, quanto à sua capacidade de estabelecer-se como leitor efetivo de textos variados inerentes à sua cultura. Para que isso ocorra, é necessário que o docente assuma a responsabilidade de perceber a língua como uma realização concreta pautada em seu princípio dialógico e em uma relação direta com a noção de gêneros do discurso.

### 2.3. A noção de intersubjetividade: transposição para a sala de aula

Em um contexto de sala de aula no qual se estabelece uma relação constante entre indivíduos (docentes e discentes), a intersubjetividade de Benveniste se faz um pilar indispensável para a construção da percepção docente sobre ensino, não só de língua materna, mas também em um âmbito escolar mais amplo. O professor, aqui, assume o papel de caminho pelo qual a noção de intersubjetividade se desloca até a sala de aula. É através da perspectiva docente que esse conceito benvenistiano ganha espaço na escola.

Para a inserção do princípio intersubjetivo de Benveniste no contexto de sala de aula, é mister que a percepção por parte dos docentes de que nada do que é executado em sala de aula se resume a somente conteúdos escolares esteja claramente construída. Em contraposição a um ensino mecanizado que não reconhece como parte importante a subjetividade constituída no dizer do aluno nem o processo intersubjetivo pelo qual ela se constrói, a intersubjetividade aqui é destacada como uma constante e necessária constituição dos sujeitos nas relações discursivas. Mais do que realizar uma atividade escolar relacionada à linguagem, os alunos, em sua interação linguística, estão fazendo-se sujeitos a partir da relação com outros por meio da enunciação. Língua, alicerçada na concepção benvenistianiana, assume aqui a própria constituição do sujeito.

Méa e Grübdling, em sua proposta de deslocamento da teoria enunciativa para o ensino de língua portuguesa, destacam a importância da percepção da língua em sua execução

concreta, conforme sustentamos acima. Estabelecemos, portanto, que “ensinar a língua é ensinar o uso que o locutor dela faz” (MÉA e GRÜBDLING, 2011, p.132). Dessa forma, a enunciação benvenistiana é concebida como a língua em emprego e tratada no “seu funcionamento, na interação entre interlocutores, com estatuto de produtora de sentido; o sentido dos fatos linguísticos que provêm de seu uso” (MÉA e GRÜBDLING, 2011, p.133).

O contexto de sala de aula no ensino de língua materna, guiado à luz dessa concepção, deve ter como prioridade o texto em todas as suas possibilidades de atuação, uma vez que, como destaca Toldo (2012), fazem parte de nossa vida:

Nesse sentido, as ações desenvolvidas na escola devem priorizar atividades de uso da língua: atividades de produção oral, produção escrita, leitura e compreensão oral e escrita. Afinal, a escola não pode estar afastada da vida. Na vida, usamos textos o tempo todo – para expressar o que queremos, o que sentimos. É através de textos que argumentamos, duvidamos, nos rebelamos, manifestamos nosso apreço, nosso desdém. (TOLDO, 2012).

É no interior desses textos, no contexto de leitura aqui abordado, que quatro questões referentes à obra de Benveniste se inserem como forma de reflexão e estudo sobre os textos: as pessoas do discurso, locutor e alocutário, significando o *eu* e o *tu*; e o *aqui* e o *agora*.

A intersubjetividade no ensino de língua materna deve buscar colocar em evidência as pessoas do discurso ali presentes. Uma vez que é impossível empregar um *eu* sem dirigir-se a um *tu*<sup>1</sup>, o âmbito da sala de aula não pode ignorar a relação que se estabelece entre os componentes do ambiente de sala de aula - alunos e professores- e, como consequência dela, a posição dos alunos como leitores, escritores e produtores de sentidos como resultado da interlocução realizada nesse contexto. Relacionado a isso estão o *aqui* e o *agora*, outras marcas particulares ao ato enunciativo. O trabalho em sala de aula com a língua portuguesa abre uma gama de possibilidades de trabalhos textuais, tanto para a exploração da reflexão linguística quanto para o tratamento de questões enunciativas que envolvem a relação singular entre forma e sentido em cada ato enunciativo de leitura e escrita. Os alunos, considerados na relação com seu meio, ao realizarem atos enunciativos, fazem a passagem para sujeitos e se situam em relação à sociedade, constituindo-se como seres sociais e históricos.

Méa e Grübbling (2011) destacam, sob a perspectiva enunciativa, com relação à atividade textual em sala de aula que “esse renovado olhar sobre a leitura e produção de textos orais e escritos - cenas enunciativas reais - permitirá aos alunos, acredita-se, apropriarem-se,

---

<sup>1</sup> É importante destacar que as formas *eu* e *tu* dizem respeito aos protagonistas da enunciação, que de algum modo se marcam no discurso, ainda que não seja exclusivamente pelas formas pronominais *eu* e *tu*.

de fato, da língua, com a finalidade de usá-la de maneira eficaz” (MÉA; GRÜBDLING, 2011, p.137). Dessa forma, o aluno pode assumir sua autonomia quanto à capacidade de compreender, analisar e modificar sua realidade por meio da apropriação da língua de forma competente e crítica.

Se adotarmos que falar, ouvir, ler e escrever são atos enunciativos porque envolvem a produção de sentidos pelo locutor, que, ao engendrar formas para produzir sentidos, faz a passagem para *sujeito*, estaremos realizando um trabalho em sala de aula que promove essa produção de sentidos, a partir da exploração de formas atualizadas no discurso, conduzindo o aluno a fazer a passagem de locutor a *sujeito* a cada ato enunciativo de oralidade, de escuta, de escrita e de leitura.

Com relação ao confronto existente entre a perspectiva enunciativa de ensino e o frequente ensino gramatical de língua, Méa e Grübbling (2011) propõem que “haja um afastamento da visão estritamente gramatical e se passe a considerar o uso e o funcionamento discursivo da língua”, encaminhando o ensino para “o uso dado à língua portuguesa nas mais diversas cenas enunciativas” (MÉA e GRÜBDLING, 2011, p.139), visão essa que traremos para nossa proposta de transposição didática.

Em geral, analisando a forma como os autores que desenvolveram suas pesquisas no âmbito da transposição das noções dialógicas e intersubjetivas apontaram, os princípios aqui pensados em uma transposição se deslocam muito e principalmente a partir das concepções de linguagem e língua assumidas pelo docente e, conseqüentemente, em suas concepções de leitura e de escrita. As noções teóricas desenvolvidas aqui, portanto, se inserem em sala de aula como uma forma de (re) pensar a prática docente.

### **3 A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA NA ABORDAGEM DE GÊNEROS COM COMPOSIÇÃO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVA EM LÍNGUA PORTUGUESA: LEITURA E ESCRITA**

Apresentadas e transpostas as concepções base deste trabalho nos capítulos anteriores, no presente capítulo, buscaremos unir as noções de dialogismo e de intersubjetividade, na medida em que estão relacionadas neste estudo, a fim de construir nossas próprias definições de leitura e de escrita para o ensino de língua materna. Por isso, apresentaremos, de início, nossa visão de ensino/aprendizagem de língua materna a partir de nossa concepção de língua.

Considerando como base as dimensões interlocutivas e contextuais de língua e linguagem nas quais ambos os autores situam suas perspectivas, entendemos a língua em uso como *uma troca que visa à construção de sentidos*. Estabelecendo um diálogo entre o dialogismo bakhtiniano, que propõe o diálogo entre textos e entre interlocutores, e a intersubjetividade benvenistiana, que propõe que é justamente por meio de discursos produzidos pelos locutores que a subjetividade se manifesta, concebemos que a linguagem não pode ser pensada fora da interação na qual se realiza, sem pensar quem a realiza e a situação na qual ela se realiza. Se, segundo Benveniste, antes de sua realização a língua é só possibilidade de língua, devemos pensá-la em sua efetuação, em seu contexto de produção e, principalmente, sua função enquanto constituinte social e pessoal por meio do discurso.

Simões *et. al* (2012) destacam que, para que um projeto de ensino de português sirva de fato para aprofundar os conhecimentos dos alunos sobre a língua portuguesa e seus recursos, dando acesso às culturas de escrita, é necessário utilizar a língua a partir de uma ótica dinâmica, uma vez que essa somente se constitui, juntamente com a literatura, a partir da relação estabelecida com o contexto sócio-histórico e com os sujeitos que nele se instauram. Empregamos aqui, portanto, uma percepção fundamental do contexto e da dinamicidade da língua no ensino de língua portuguesa.

Dialogando diretamente com nossa concepção de língua e, conseqüentemente, de seu ensino, destacamos os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio que consideram a linguagem como “a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los em sistemas arbitrários de representação que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade” (PCNEM, p.5, 2000). Segundo o documento, portanto, a função primeira da linguagem é a produção de sentidos dentro dos mais variados contextos sócio culturais.

Assim, o ensino de língua materna deve ser desenvolvido visando aprimorar a capacidade dos alunos de produzirem sentido nos diferentes contextos, fazendo uso consciente da língua dentro dos mais variados gêneros do discurso, elaborando e reelaborando sua competência discursiva. Com base nessa concepção, Silva (2009) destaca, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que

[...] os Parâmetros Curriculares Nacionais defendem como objetivo do ensino de língua materna o desenvolvimento da competência discursiva do aluno. Por isso, nessa nova diretriz, o texto, em toda a sua diversidade de gêneros, é considerado o objeto desse ensino. (SILVA, 2009, p. 78).

O texto aqui, portanto, constitui-se como objeto do ensino de língua materna em todas as suas variedades e possibilidades de inserção na sala de aula. Os PCNEM (2000), como veremos a seguir, adotam o texto como a unidade básica da linguagem verbal, mantendo um diálogo com a perspectiva enunciativa de linguagem, além de destacar o aluno como ser autônomo que se faz entender por meio de tais textos, conforme atesta a passagem abaixo:

A unidade básica da linguagem verbal é o texto, compreendido como a fala e o discurso que se produz, e a função comunicativa, o principal eixo de sua atualização e a razão do ato linguístico. O aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem. (PCNEM, 2000, P.18).

É a partir dessa percepção de ensino de língua materna, pautada no trabalho com o texto como a unidade básica da linguagem verbal, e, portanto, como parte essencial do trabalho em sala de aula, que construiremos a seguir nossa transposição dos princípios enunciativos de Bakhtin e Benveniste para o exercício de leitura e escrita em sala de aula.

### 3.1. Prova de redação do ENEM: uma breve análise

Julgamos importante, primeiramente, esclarecermos em uma breve análise do que se trata a prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio, a fim de que possamos compreender seu formato e apontar suas principais características para, posteriormente, pensar como o trabalho com leitura e escrita dentro das concepções enunciativas se aplicam no desenvolvimento da capacidade discursiva dos alunos.

Disponibilizado no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o edital da prova do ano de 2016 apresenta, ao final, uma matriz de referência para a prova de redação. No documento consta que a prova tem como objetivo possibilitar que os alunos, “a partir de uma situação-problema e de subsídios oferecidos,

realizem uma reflexão escrita sobre um tema de ordem política, social ou cultural, produzindo um texto dissertativo-argumentativo em prosa” (MEC, 2016, p. 89)<sup>2</sup>. Para isso, dentro da temática estabelecida, são oferecidos textos-base (chamados de “motivadores”), propondo aos candidatos que façam uso também dos conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação.

Ainda no documento são elencadas as competências e os níveis de conhecimentos avaliados dentro dessas. Tais competências buscam analisar o domínio da modalidade escrita formal; a compreensão da proposta de redação e a sua relação com outras áreas de conhecimento, dentro da estrutura do gênero; a articulação de informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de sua tese; o conhecimento dos mecanismos linguísticos utilizados para uma argumentação; e a proposta de intervenções para o problema destacado, dentro dos direitos humanos. Dentro de cada competência, são analisados cinco níveis de conhecimento e uso dessas competências.

Destacamos, portanto, seu caráter fortemente social, uma vez que como temáticas da prova de redação sempre são propostos acontecimentos políticos e sociais correntes. Temos como base, também, a proposta de Simões *et. al* (2012) sobre o exercício da cidadania, de forma a fazê-lo base do cotidiano escolar, visando à construção da participação social presente e futura dos alunos dentro e fora da escola para que assumam seu lugar no mundo. Assim, julgamos de suma importância a discussão de temáticas atuais como atividade prévia de produção textual como preparação dos alunos para a escrita no ENEM. Diante disso, temos como proposta possibilitar aos alunos atividades que os convoquem a refletir sobre a sua realidade, sobre a sua palavra-mundo, a fim de fazê-los compreender, refletir e mudar o seu contexto por meio da organização, da construção de sentidos e da arguição, que se faz sempre e somente através da linguagem. A escola, portanto, tem a função de auxiliar na formação de sujeitos críticos através do estudo dos recursos dados pela língua portuguesa para que se chegue a esse objetivo.

Dessa forma, ainda que a planilha de avaliação na prova de redação preveja o uso de formas que criam um efeito de imparcialidade em contraposição à subjetividade, a prova demonstra, com suas propostas e competências avaliadas, uma perspectiva enunciativa da linguagem tendo em vista a impossibilidade do distanciamento da subjetividade do discurso, principalmente na produção de um gênero que solicita opiniões e argumentos que se relacionam diretamente com o contexto social desse aluno. Assim, a prova busca avaliar a

---

<sup>2</sup> EDUCAÇÃO, Ministério da. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. EDITAL Nº 10, DE 14 DE ABRIL DE 2016, EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO – ENEM 2016.

capacidade crítica e discursiva dos alunos por meio da exposição de suas ideias, seus conhecimentos, seus argumentos – construídos dialogicamente – e sua capacidade de articulá-los. Estabelecemos, assim, um diálogo entre nossas concepções de língua e linguagem e àquelas subjacentes à construção da prova.

Percebemos, assim, o dialogismo, uma vez que são propostas atividades que se centram na relação entre textos; em que a língua em emprego carrega os valores da sociedade, suscitando o diálogo do candidato com esses valores e com o seu conhecimento prévio; e, como consequência disso, há possibilidade de o candidato fazer a passagem de locutor a *sujeito* e a de se constituir como leitor ativo e crítico no ato de leitura e, posteriormente, em sua escrita. Há, portanto, necessidade de realizarmos o ensino de língua materna respaldado nessas concepções a fim tanto de preparar os alunos para essa perspectiva, quanto de prepará-los em um âmbito mais geral em sua capacidade discursiva, visando desenvolver um aluno crítico e que tenha condições de expor-se como ser pensante.

### 3.2. **Leitura**

A partir do pensamento de Freire (1992) e seu entendimento de que a leitura “não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 1992, p.9), associamos, em nossa percepção, a leitura a um ato constante e não somente restrito ao âmbito de sala de aula, assumindo a língua em seu aspecto social. É sustentando-nos, inicialmente, no social de Freire, que não se esgota na inteligência de mundo, mas sim abarca desde a individualidade do homem até a existência social, que concebemos aqui nossa compreensão de leitura. Assim, acreditamos que durante a leitura não está em jogo somente o sentido ali falado ou escrito, mas sim todos os conhecimentos anteriores advindos dos mais diversos meios, o que nos leva a pontuar os princípios constituintes da leitura neste trabalho: 1) o caráter dialógico da leitura, seja com relação a discursos, seja em relação a indivíduos; 2) a intersubjetividade presente no ato de leitura e 3) o fator social, histórico e político envolvido quando se leva em consideração o contexto do leitor.

Naujorks (2011), também com base em Freire (1992), nomeia a leitura como um **ato/processo** de ler, segundo a autora, um processo crítico que ativa os conhecimentos prévios linguísticos, textuais e de conhecimento de mundo. Para nós, a realidade do sujeito, descrita na *palavramundo* criada por Freire, é parte fundamental em um ensino que fomente

nos alunos a mudança de sua realidade. A leitura deve ser pensada pelo professor, portanto, como uma possibilidade de reflexão crítica da sociedade e ação sobre a mesma para o aluno.

Sendo a leitura esse ato/processo construído a partir da interrelação entre o texto; os conhecimentos de mundo do leitor; seus conhecimentos sociais, linguísticos e textuais; e entre todas as pessoas circundantes a sua realidade de mundo, entendemos a leitura como um **ato/processo inteiramente dialógico** que depende, no âmbito de sala de aula, tanto do professor quanto do aluno, como agentes dialógicos, para que seja efetivamente realizado. Além disso, a leitura assume aqui **o meio no qual o leitor se instaura sujeito** justamente por seu contato intersubjetivo com o outro.

As atividades de leitura em sala de aula – e aqui não nos referimos somente à leitura de textos escritos – devem fomentar no aluno uma postura que o aparte de um simples receptor de informações, e o instaure como leitor ativo que se descobre como parte necessária para a construção de sentidos na leitura, sendo um locutor em diálogo constante com o texto ali presente. Destacamos também a importância dada neste projeto à construção conjunta de conhecimentos, de forma que o debate e as atividades que fomentam a troca de conhecimentos entre os alunos em sala de aula constituam parte muito importante, porque se centram no dialogismo constitutivo da linguagem. Assim, o aluno tem a possibilidade de estabelecer um diálogo com outros textos, com seus conhecimentos prévios, com seu ponto de vista sobre o assunto, etc. A não utilização dessa base de conhecimentos no ensino configura um descomunal prejuízo para a capacidade discursiva e crítica do aluno, além de descaracterizá-lo como ser social e histórico.

Nessa tomada do texto como locutor, é estabelecida a relação, já antes discutida, entre o locutor e o interlocutor, entre o *eu* que necessariamente institui um *tu*. É nessa relação que se estabelece o conceito de intersubjetividade de Benveniste. A subjetividade benvenistiana, entendida como a capacidade do locutor de se propor como sujeito, não é excluída na leitura do gênero com composição dissertativo-argumentativa aqui abordado, mas, pelo contrário, constitui parte fundamental. No processo de leitura de textos-base de variados gêneros em busca por suas concepções, suas teses, seus pontos de vista e seus argumentos para a produção do gênero final, o aluno inicia o processo de tornar-se sujeito colocando-se em relação com o *tu*, seja ele textual ou os outros sujeitos do contexto de sala de aula. Nessa instauração do sujeito, possível somente na relação *eu- tu* o aluno se reconhece como indivíduo pensante, crítico, construtor e modificador de ideias e ideologias.

É no seio dessa relação que o aluno se apropria e atualiza os sentidos apresentados no texto. Nessa atualização dos sentidos do texto construído inicialmente ao ser tomado pelo *outro* da enunciação, segundo Naujorks (2011), o locutor-leitor “pode ou não manter o mesmo sentido, a mesma referência, pode ou não co-referir” (p.94). Assim, por meio da relação intersubjetiva estabelecida na leitura, o texto se transforma por meio da recriação de sentidos realizada pelo leitor, tornando a leitura uma construção ao mesmo tempo que individual, coletiva de sentidos.

As noções de *aqui* e *agora*, circundantes da teoria Benvenistiana, fazem-se muito importantes também dentro do âmbito escolar, uma vez que realizada uma leitura, jamais poderemos ter acesso novamente à mesma situação para realizá-la uma segunda vez sob influência exatamente dos mesmos fatores sociais, culturais e intersubjetivos. O contexto escolar não pode estabelecer um trabalho textual que prive seus alunos das realizações reais da língua. Assim, o aluno, frente a um texto, deve ter o espaço para apropriar-se da língua e tornar-se o *eu* da leitura no *aqui* e no *agora*, em seu contexto único e irrepetível. O ensino de leitura, segundo Naujorks (2011), portanto, deve “sempre partir das relações entre o texto e o contexto, pois o que se lê é antes de tudo o próprio mundo que nos rodeia, dependendo sempre da percepção de cada um para reconhecer essa leitura como significativa.” (p. 19).

Sintetizando nossa percepção de leitura, utilizamos Costa (2002) que aponta que ler pode ser definido como um processo de construção de sentidos através de relações, a partir do princípio dialógico bakhtiniano:

apropriar-se de um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas (cognitivas e metacognitivas) que, além de relacionar símbolos escritos e unidades de som, é principalmente, um processo de construir sentidos e relações ((inter)textualidade), interpretações de textos diversos, dialogicamente no sentido bakhtiniano, adentrando no dizer do outro. (COSTA, 2002, p.58).

No contexto específico de produção textual aqui abordado no qual buscamos realizar atividades de preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio, a leitura assume papel vital em dois âmbitos principais: no conhecimento sobre o gênero de produção e no conhecimento e crítica de assuntos-base sobre os quais os alunos deverão discorrer, parte também fundamental da preparação para a construção de um gênero com composição dissertativo-argumentativa.

Com relação ao gênero de produção dos alunos, a leitura do gênero com composição dissertativo-argumentativa consta como um campo de estudo a respeito do gênero e seu tema, estilo e construção composicional. A aprendizagem de um gênero deve ocorrer, segundo

Bakhtin, por meio do contato do aluno com o mesmo. Para isso, é imprescindível que o contato dos alunos com o gênero de produção se dê por meio da leitura e, posteriormente, na produção desse mesmo gênero, para que a aprendizagem se efetive na relação real do aluno com o texto e não na forma de um estudo mecanizado de seus constituintes.

Buscando o elo indissociável entre leitura e escrita, Naujorks (2011) defende que ler é enunciar. Bem, se, para a leitura efetiva de um texto o aluno deve recuperar todos os seus conhecimentos e colocar-se como sujeito frente ao que lê e não somente como um locutor, nada mais óbvio que, nessa construção de sentido textual, ele se enuncie. Essa enunciação, segundo a autora, se dá à medida que se materializa na forma de uma escrita, tendo como exemplo redações escritas a partir de uma proposta, como é o caso do Exame Nacional do Ensino Médio. Assim, como ressaltam Nunes e Flores (2012), “deve (mos) levar em consideração a escrita como produto de uma leitura e, mais ainda, como produtora de sentidos que serão novamente interpretados por um leitor, em um novo momento de leitura” (p.247).

Em síntese, a prática docente deve proporcionar um ato/processo de leitura a partir de uma postura interlocutiva, estabelecendo também uma relação direta com o diálogo entre textos e discursos e sujeitos. O aluno frente a um texto coloca em prática os seus conhecimentos anteriores em uma ligação indissociável e necessária para a construção de sentidos. É somente através dessa relação que o sentido se constrói, que os sujeitos assumem sua posição e que a intersubjetividade se constitui.

### 3.3. Escrita

A escrita assume, através da enunciação, a função de prática social, considerando sua função, o seu interlocutor e o meio pelo qual é produzida. Quanto à função desempenhada pela escrita, os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (2009) destacam que escrever é “produzir textos com determinados propósitos para determinados interlocutores em veículos distintos e, assim, poder inserir-se de modo mais participativo na sociedade” (p.39). É na escrita que comparecem muitas esferas sociais pelas quais o locutor se encontra envolvido. Entendemos a escrita aqui, portanto, dentro e fora de sala de aula, *como um ato enunciativo que insere o sujeito no discurso e constitui o outro em uma relação intersubjetiva*. O sujeito, nesse caso, conforme atesta Juchem (2012),

longe de ser considerado como uma posição anterior e exterior à atividade enunciativa, assume uma posição interior ao discurso, o que significa, para nós, que ele se funde no ato mesmo de enunciação em que estão paralelamente o outro, a situação e a referência ao mundo de *eu-tu*. (JUCHEM, 2012, p. 88).

Assim, acreditamos que os princípios que norteiam nossa concepção de escrita são principalmente 1) o seu caráter dialógico com relação a locutores e discursos; 2) a relação *eu-tu-aqui-agora* que se estabelece durante a enunciação e 3) o caráter social presente nos dois anteriores.

Começamos por destacar a importância da concepção aqui adotada de que a escrita é um produto da leitura. Ampliamos neste trabalho a visão da leitura através de Paulo Freire, que destaca a “leitura de mundo” como passo anterior ao da “leitura do texto”, apontando que lemos nosso contexto antes mesmo de termos contato com o texto. Dessa forma, a escrita, como produto da enunciação no ato de leitura de um sujeito e, assim, de sua leitura de mundo, leva consigo a bagagem cultural e histórica dos mesmos.

Assim, encaramos a escrita como um segundo passo da leitura. Sercundes (2000) apud Oliveira (2004) aponta, tendo a escrita como uma produção com atividades prévias, duas linhas metodológicas: a escrita como uma consequência de um ato anterior, uma palestra, por exemplo, de forma a ser pretexto para registrar uma experiência; e a escrita como um trabalho sequencial, como um processo contínuo, onde se insere a reescrita. Considerando o contexto de produção textual aqui abordado redação do ENEM que incita a escrita como uma resposta a textos-base, uniremos e expandiremos as duas visões acima relatadas, uma vez que entendemos que tanto a escrita tem uma base e um impulso inicial, quanto se configura em um processo que exige um “polimento” através da reescrita.

Assim, direcionada à proposta pedagógica aqui desenvolvida, teremos a escrita 1) como uma resposta, seja à leitura de textos visuais, orais e escritos, que inclui uma reflexão a partir de textos de diversas materializações da linguagem - vídeos, reportagens, dados e discussões - ou à leitura de mundo, que, além de estabelecer um contato indissociável com a leitura em si, busca o contexto sócio-cultural dos alunos, abordando, consequentemente, seus conhecimentos e suas reflexões como sujeitos constituídos na linguagem; 2) como um processo, pressupondo reflexões textuais críticas e reescritas.

Desenvolvendo nossa ideia da escrita como uma resposta a algo anterior, iniciamos por destacar que é nessa relação primeira do aluno com os textos-base que o princípio dialógico bakhtiniano se insere na produção de sentidos e discursos críticos. A partir da relação entre o aluno, textos anteriores e, também, entre os discursos dos companheiros de classe, dando à escrita uma forma responsiva, assim como todo ato enunciativo, serão construídos os conhecimentos-base necessários para a exposição de uma posição quanto à temática do texto solicitado.

Relacionando-se a essa posição dialógica está a intersubjetividade benvenistiana como papel transversal às atividades de leitura e escrita, pois, sendo o texto escrito, assim como o falado, um ato enunciativo no qual o aluno – ao se apropriar da língua para se enunciar – instaura-se como *sujeito* – por meio da inversibilidade enunciativa – , o exercício da escrita deve proporcionar esse espaço para a inserção do aluno não como receptor, mas sim como um produtor de sentidos para que se constitua como *sujeito* na leitura e, posteriormente, na escrita.

Ainda que tratemos aqui de um gênero com composição que implica opiniões, argumentos e perspectivas notadamente relacionadas à individualidade, é errôneo não compreender essa forma de escrita como também um espaço no qual os alunos possam empoderar-se como seres sociais, pois a língua carrega valores e, quando atualizada em discurso, esses valores são constitutivos de quem produz o texto e, ao mesmo tempo, transcendentem à sociedade em que vive. É através do espaço da enunciação escrita, portanto, que os alunos se instaurarão como *sujeitos* de seu discurso em uma relação dialética com o outro, com a sociedade.

Nesse fazer-se sujeito social, surge a importância das noções de *eu-tu-aqui-agora*. Juchem (2012) destaca que, ao se instaurar como sujeito por meio da escrita, o aluno o faz em um dado momento e em uma dada situação que o constrói de forma única:

a subjetividade que o locutor-aluno experimenta para propor-se como sujeito está vinculada à necessidade de referência à situação de enunciação - o *eu-tu-aqui-agora* -, pois, como lembra Benveniste, “o emprego [de *eu-tu*] tem como condição a situação de discurso e nenhuma outra” (PLG I, p. 281). Dessa forma, a enunciação é cada vez única, proferida quantas vezes forem os eixos de referência - *pessoa-espaço-tempo*-. Pode-se dizer com isso que a cada nova enunciação emerge um novo sujeito, posto que o *sujeito*, enquanto termo teórico, não é origem, mas, sim, o efeito da enunciação, que remete, no caso da produção em sala de aula, ao locutor-leitor. (JUCHEM, 2012, p. 91).

Para que isso ocorra, no entanto, o espaço para essa construção deve ser cedido pelo professor por meio de atividades de escrita nos quais os alunos possam representar a si mesmos como sujeitos e seus contextos culturais, históricos e políticos.

Quanto à concepção processual da escrita, Oliveira (2004), com base na abordagem bakhtiniana e na proposta de Garcez (2002), argumenta sobre a importância da escrita como processo:

Ver a escrita como um processo parece ser a visão mais coerente que se tem a respeito dessa atividade. A visão da lingüística a esse respeito nos traz a seguinte perspectiva: “a escrita é uma atividade que envolve várias tarefas, às vezes seqüenciais, às vezes simultâneas. Há também idas e vindas: começa-se uma tarefa e é preciso voltar a uma

etapa anterior ou avançar para um aspecto que seria posterior” (Garcez, 2002:14). (OLIVEIRA, 2004, p. 7).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), que também compreendem a escrita como um processo, destacam que a competência discursiva do aluno é construída progressivamente por meio da leitura e da escrita constante de textos orais e escritos:

Tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva. (PCNs, 1998, p.27).

O processo de escrita, no entanto, não encerra na primeira enunciação realizada pelos alunos. Entendemos que a escrita, e principalmente a escrita de gêneros secundários, como destacado por Bakhtin, envolve processos mais complexos de produção. Assim, a reescrita dos textos após uma reflexão individual e/ou em conjunto tanto sobre seu sentido quanto sobre sua estrutura e composição constitui parte essencial para o aprimoramento da capacidade discursiva dos alunos.

Para a reescrita, adotamos como principal a concepção dialógica, uma vez que acreditamos que por meio da leitura individual e em grupo, os alunos têm a oportunidade de refletir, construir novos sentidos e recriar sua escrita e suas concepções. Juchem (2012) propõe que esse diálogo com o outro a respeito do texto resgata a discursividade:

após a escrita, o texto é lido pelo aluno em sala de aula para que o professor e os colegas comentem, completem, indaguem, atribuam, enfim, vivenciem os sentidos construídos pelo seu dizer. A leitura do texto em aula não é uma prática apenas de ordem metodológica, mas visa a resgatar a discursividade, pois a voz do outro - professor e colegas - devolvida ao texto implica querer “escutá-lo”, “lê-lo”, numa relação solidária, tal como é toda ação praticada com a linguagem. (JUCHEM, 2012, p. 26).

Destacamos, finalmente, como pontos vitais e comuns entre a leitura e a escrita em nossa perspectiva, os aspectos relacionados à intersubjetividade e ao dialogismo na língua. No capítulo seguinte, realizaremos uma proposta transpositiva, a partir de tais aspectos, que consideramos constitutivos da leitura e da escrita no contexto específico de produção textual no ENEM.

## 4 ATIVIDADES DE LEITURA E ESCRITA PARA A SALA DE AULA

As atividades exemplificadas aqui configuram um recorte em um projeto desenvolvido para sua realização na disciplina de Estágio em Docência em Língua Portuguesa II em um terceiro ano do ensino médio, momento no qual os alunos costumam realizar a prova do ENEM. Em sua criação, o projeto – em um âmbito geral, considerando a sua totalidade de conteúdos textuais e gramaticais – vem a ser uma resposta 1) à necessidade de estudo de textos e gêneros textuais no âmbito escolar como preparação para a o Exame Nacional do Ensino Médio como solicitação dos alunos – o que vem ao encontro do nosso segundo ponto –; 2) à realidade escolar, que implementa um estudo de língua materna ainda bastante distante da real necessidade dos alunos, visto desconsiderar, muitas vezes, a dimensão interlocutiva da linguagem. O ensino público brasileiro apresenta ainda, infelizmente, uma forte resistência à prática textual na escola por pautar seu ensino fortemente no estudo gramatical.

Julgamos importante para a compreensão das atividades e de suas funções no interior do projeto, uma breve descrição das etapas que compõem o projeto no todo. Pretendemos que essas atividades sejam percebidas como propostas enunciativas em si mesmas e que ainda possam ser entendidas as concepções dialógica e intersubjetiva que a elas subjazem no todo do projeto. As etapas do projeto do qual foram retiradas as atividades aqui apresentadas são:

- 1) Refletindo sobre a escrita
- 2) Conhecendo a prova
- 3) Estudando a dissertação
- 4) Desenvolvendo a argumentação
- 5) Estudando o gênero: vamos analisar?
- 6) Discutindo temas: refletindo e debatendo
- 7) Produções e reescritas
- 8) Montagem do portfólio

Considerando que “o locutor estabelece relações e dependências, expressa valores e visões de mundo, dialoga com enunciados anteriores e posteriores”, (PISTORI; BANKS-LEITE, 2010, p.132), no projeto, desenvolvemos uma sequência para os alunos percorrerem para chegarem em sua produção final: um portfólio, com todas as suas escritas e reescritas. Com esse percurso, procuramos refletir sobre o processo individual dos alunos como escritores. Para isso, o diálogo entre interlocutores e entre discursos assumiu o papel de fio

condutor do projeto. O ponto de partida constituiu a compreensão dos alunos sobre sua própria escrita, desenvolvendo seus conhecimentos sobre o gênero de produção através do contato com eles, e suas capacidades críticas, reflexivas e argumentativas foram ativadas por meio de leituras, debates e atividades interpretativas sobre diversas temáticas vigentes. Buscamos, com isso, chegar em produções textuais que demonstrem conhecimento tanto do gênero quanto de assuntos atuais e capacidades composicionais dissertativas e argumentativas.

Assumimos a ideia de que é “a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, p.112, 1981 apud PISTORI; BANKS-LEITE, 2010, p. 131). Assim, entendemos que a partir do uso da língua através de variados gêneros, debates e reflexões, os alunos podem desenvolver subsídios para organizar ideias a fim de formar ou (re) formar seu diálogo e sua concepção de mundo por meio da produção textual proposta.

#### 4.1. **Atividades**

São apresentadas, como propostas de transposição didática, três atividades das etapas 5 e 6, respectivamente, que apresentam nossa percepção de língua e linguagem, leitura e escrita (ver anexos). Posteriormente a uma breve explicação e contextualização das atividades no projeto, uma vez que julgamos seu sentido constituído apenas no coletivo de suas atividades, desenvolvemos reflexões sobre as atividades aqui exemplificadas de forma geral, buscando apontar como as noções dialógicas e intersubjetivas podem ser transpostas para atividades de leitura e a escrita dentro do contexto aqui estabelecido - preparação para a prova de redação do ENEM.

##### 4.1.1. Explicação e contextualização das atividades

A primeira atividade aqui exemplificada, encontrada em anexo, é a 1 da etapa 5, e vem a ser uma conclusão das duas etapas anteriores nas quais são tratadas a estrutura composicional argumentativa de alguns gêneros. Nessa etapa, estão previstas atividades para os alunos construírem uma reflexão sobre a redação do ENEM – um gênero de constituição dissertativo-argumentativo – a partir de algumas perguntas, observando questões importantes para uma posterior análise textual prevista na atividade 2.

As questões reflexivas desenvolvidas nessa atividade introduzem pontos importantes como subsídios para a análise de textos da atividade seguinte. Assim, inserimos questões

acerca do tema – *questão (a)* –, levando os alunos a refletirem sobre as possibilidades de tema dentro do gênero; de estilo – *questões (b), (c), (d)* –, que buscam desenvolver uma percepção sobre os diferentes registros da língua, reveladas nas escolhas de palavras do autor, sua relação com o gênero na produção; e de estrutura composicional – *questão (e)* –, que leva, a partir de uma comparação com outros gêneros diferentes ao estudado, a uma percepção da estrutura e das partes constituintes do gênero de constituição dissertativo-argumentativa. Após sua realização, discussão e compreensão dos pontos importantes para a reflexão sobre o gênero, a atividade 2 apresenta textos produzidos em situações autênticas de escrita do exame que visam oferecer ao aluno um contato com textos produzidos em contexto de realização da redação do ENEM.

A atividade 2 da etapa 5, também apresentada em anexo, constitui-se como um fechamento do estudo do gênero, pois reúne os conhecimentos até o momento construídos em atividades anteriores, com destaque para pontos importantes de análise textual. Os alunos nessa etapa, já tendo um conhecimento sobre tais questões, são convocados a observarem, em duplas, textos próprios de produções do ENEM de diferentes anos.

Dentro dessa atividade são desenvolvidas três tipos de possibilidades de análise textual a partir do uso de três redações diferentes, considerando autor, ano e proposta. A atividade em um escopo geral possui, portanto, três versões. Nessas três versões, são mantidas as mesmas perguntas reflexivas sobre a estrutura composicional, o tema e o estilo do texto, além de propor que os alunos busquem como o autor se inseriu em sua produção, por meio da observação do modo como faz a passagem de locutor a sujeito. O material da atividade possui três versões, uma com cada texto. Cada dupla – divisão para a qual foi planejada a atividade – recebe uma redação autêntica – produzida por um aluno em contexto real da prova –, ano e temática diferente para análise, com repetições a cada três duplas.

Cada dupla, portanto, é responsável pela análise de um texto a partir das questões levantadas e, ao final, está prevista a troca de ideias com outros colegas que também trabalharam com a mesma versão, apresentando-a todos juntos aos demais colegas a partir das questões reflexivas sobre o texto. Uma das possibilidades da atividade, a versão 1 aqui exemplificada em anexo, conta com um texto autenticamente produzido a partir da proposta de redação do ENEM de 2015<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> <http://g1.globo.com/educacao/noticia/leia-redacoes-do-enem-2015-que-tiraram-nota-maxima.ghtml>

A terceira e última atividade aqui utilizada como exemplo compõe a primeira atividade da etapa 6. Nessa etapa o objetivo principal é ampliar o conhecimento geral dos alunos sobre temáticas gerais possibilitando que os alunos desenvolvam suas capacidades reflexivas e críticas sobre tais temáticas a fim de realizarem suas primeiras produções. A estrutura da atividade atende a duas partes: uma de estudo sobre a temática, que possui microatividades de **pré-leitura**, de **desenvolvimento sobre a temática**, através do trabalho com vídeos e textos, e de **reflexão sobre o assunto**; e outra de produção textual nos moldes do ENEM, que possui microatividades de **escrita individual**, **análise dos textos dos colegas**, **autoavaliação** e de **reescrita**. Nessa atividade, o aluno é levado a assumir uma atitude responsiva ativa para a temática do racismo, conforme proposta em anexo, a partir do diálogo com diferentes textos.

Assim, contextualizadas e explicadas as atividades do projeto, partiremos em busca das noções dialógicas e intersubjetivas transpostas para a leitura e a escrita nas atividades aqui propostas.

#### 4.1.2. Reflexão transpositiva

Nossa proposta de transposição didática tem como base as concepções de língua e de linguagem, centradas em relações dialógicas e intersubjetivas. Como docente que, ao propor atividades que buscam constituir o aluno como sujeito por meio do diálogo em sala de aula sobre temáticas de suas realidades sociais – nem sempre observadas no trabalho de leitura e escrita –, assumimos as atividades de sala de aula baseadas na interlocução. Para isso, nas atividades aqui exemplificadas, fazemos uso de procedimentos didáticos, com transposição, para as atividades de leitura e de escrita das noções teóricas aqui destacadas à luz também dos pressupostos presentes nas propostas de SIMÕES, *et. al* (2012), que dialogam, principalmente com o dialogismo bakhtiniano.

##### 4.1.2.1. Leitura

Buscamos propor aqui atividades que traduzam nossa percepção de linguagem como *uma troca, seja entre sujeitos ou entre discursos, que visa à construção de sentidos*. Considerando também nossa concepção de leitura como algo anterior no âmbito dessa troca, adotamos a ideia de *leitura de mundo* de Freire (1992) tal como desenvolvido no capítulo anterior a partir da concepção dialógica da língua de Bakhtin e da relação intersubjetiva entre *eu-tu* de Benveniste. Consideramos, assim, a retomada de conhecimento prévio dos alunos parte indispensável em qualquer atividade em sala de aula.

Dessa forma, o dialogismo se insere de três formas nas atividades aqui exemplificadas: 1) como recuperador de conhecimentos prévios dos alunos com relação ao gênero e suas características –tema, composição e estilo –; 2) como recuperador de conhecimentos prévios com relação às temáticas sociais desenvolvidos como construção do pensamento crítico para a produção de texto posteriormente e 3) como provocador de interlocuções em sala de aula de cada aluno com a professora e com os colegas. Esses aspectos do dialogismo, no entanto, advêm de leituras anteriores, discursos permeados por outrem e compreensões construídas com base no contexto específico de cada aluno. Para isso, as microatividades de **pré-leitura** possuem um papel principal, tendo como exemplo “*preparando o terreno*” nas atividades 1 das etapas 5 e 6. Com elas, temos o objetivo de retornar o conhecimento do aluno parte da construção de sentidos, engendrando-os como seres sociais com a história e conhecimentos já construídos. Ao longo de outras microatividades, no entanto, também se faz necessário o resgate dos conhecimentos dos alunos, como em (c) de “*buscando conhecimento*” na atividade 1 da etapa 5, na qual, desenvolvendo uma compreensão sobre o registro relacionado gênero, se faz importante o diálogo do aluno com suas enunciações cotidianas e as percepções que delas podem deslocar para a compreensão do gênero em sala de aula.

Recuperados os conhecimentos prévios dos alunos por meio das questões de “*preparando o terreno*”, como na atividade 1 da etapa 6, deve ser estabelecido uma relação direta os alunos com tais conhecimentos, uma vez que buscamos desenvolver sempre uma relação entre a realidade do aluno e o tema em sala de aula, tendo em vista nossa visão discente como seres sociais com histórias, discursos e leituras anteriores. Assim, na microatividade de leitura “*buscando conteúdo*” na atividade 1 da etapa 6, os alunos iniciam sua busca por conteúdos referentes à temática, que depois será o tema de produção textual, a partir de um vídeo no qual o rapper Emicida compartilha suas ideias sobre o racismo na atualidade. Por meio das perguntas propostas nesse momento, buscamos desenvolver uma relação real entre a atividade de pré-leitura anterior e os conhecimentos que os alunos têm sobre a temática e a atividade posterior, o vídeo, inserindo o diálogo entre a vida em sala de aula e a história de vida dos alunos. Acreditamos, portanto, que não basta somente retomar o conhecimento do aluno sobre a temática em questão, mas sim buscar sempre sua visão como **sujeito**, que está na linguagem, antes de aluno, trazendo à tona suas experiências e sua história de vida para a sala de aula, destacando a importância desse passado para sua construção atual. Além de abrir um espaço para a colocação do aluno como sujeito, essa ligação entre os saberes possui grande importância dentro gênero de produção aqui abordado,

uma vez que o contexto em que está inserido o aluno como escritor influencia diretamente na sua posição como arguidor de um determinado tema.

Ainda com relação ao dialogismo, atividades como a 1 da etapa 5 buscam, em lugar de passar uma lista de informações sobre o gênero, utilizar o contato que o aluno já teve com esses textos ou com quaisquer outras situações de leitura que o levem a uma reflexão e conclusão sobre as questões que julgamos necessárias para a compreensão de um gênero. Dessa forma, por meio do dialogismo fazendo uso da interlocução em sala de aula como parte fundamental, o aluno se coloca, mais do que nunca, como protagonista de sua aprendizagem. É importante também destacar que as atividades exploram os elementos do gênero, como *tema* – por exemplo, no questionamento (a) da etapa 5, do questionamento (b) da atividade 2 dessa mesma etapa; questionamento 1 da atividade 1 da etapa 6; solicitação 1 do guia prático e solicitação da prova do ENEM –; como *composição* – por exemplo, no questionamento (e) da atividade 1 da etapa 5 e na atividade 6 do guia prático – e *estilo* – nos questionamentos (b) e c da atividade 1 da etapa 5 e (c) da atividade 2 dessa mesma etapa –.

Importante destacar também que, nessas atividades, comparecem marcas linguísticas que convocam o aluno a se enunciar, sejam através de apelos no imperativo – *leia, pense, observe*, etc. –, sejam através de marcas de interlocução – *você* –, ou através de interrogações que suscitam respostas. Essas marcas intersubjetivas encaminham o aluno a assumir uma atitude responsiva ativa. Com isso, atestamos que as atividades propõem a relação entre a intersubjetividade oriunda de Benveniste e o dialogismo, oriundo de Bakhtin.

É nesse colocar-se como parte importante a partir de seus conhecimentos prévios também que o aluno tem a oportunidade de instaurar-se como **sujeito ativo** do processo de aprendizagem, deixando seu papel de receptor de informações para tornar-se construtor do sentido. Assim, inserimos a intersubjetividade benvenistiana na qual, para esse tornar-se sujeito, o outro possui um papel vital. Nas atividades de leitura e reflexão aqui destacadas, a relação intersubjetiva é proposta de duas maneiras: 1) entre o professor e o aluno na medida em que as atividades interrogam e instigam o discente a uma reflexão sobre o determinado assunto, assumindo sua presença textual e trazendo-o para a construção de sentidos; 2) entre alunos, colocando-os sempre que possível em relação para que, por meio da troca intersubjetiva, ambos possam constituir-se sujeitos em sala de aula.

Como exemplo de 1) podemos observar as ordens de atividades como a) de “*preparando o terreno*” da atividade 1 da etapa 5, que estabelece uma relação entre o professor que instiga o aluno a respeito de seu histórico textual, e o próprio aluno, que por

meio da descrição desse histórico se alça como alguém com informações pertinentes ao professor, em uma construção conjunta dos sentidos. Como exemplo de 2) podemos observar na ordem da microatividade “*buscando conhecimento*” das atividades 1 e 2 da etapa 5, nas quais a reflexão é produzida a partir da interação entre as ideias e as leituras anteriores dos alunos, seus conhecimentos prévios e seus contextos.

#### 4.1.2.2. Escrita

Para iniciar a análise transpositiva para a leitura dessas atividades, cabe ressaltar novamente a relação indissociável entre leitura e escrita. Se, como destaca Naujorks (2011), ler é enunciar, durante o próprio ato de assistir a um vídeo e de responder a algumas questões reflexivas sobre a temática, o aluno já inicia sua enunciação que culminará na sua escrita posterior. Assim, nossa visão da escrita como um produto da leitura é transposta para uma preparação para escrita por meio da leitura. Da mesma forma, destacamos o caráter dialógico da enunciação, uma vez que é para compor um enunciado posterior que as atividades de leitura aqui estão propostas. Como exemplo, destacamos a microatividade “*refletindo sobre o tema*”, que têm como objetivo iniciar o processo de escrita dos alunos por meio de questões reflexivas sobre a temática tratada.

As questões reflexivas buscam incentivar a criticidade dos alunos, indagando se estão de acordo com as informações e opiniões apresentadas no vídeo e quais os motivos – *questões (a), (c), (f)* – e propondo diálogo com sua leitura de mundo a partir de acontecimentos anteriores de contexto social e histórico – *questões (b), (d), (e), (g)*. Concluimos, assim, que o dialogismo entre discursos alicerça as atividades de produção escrita.

Nossa transposição aqui é permeada pela inserção na cultura de determinada sociedade em que os interlocutores encontram-se inseridos, conforme preveem as teorias aqui discutidas. Tais valores de cultura se imprimem nos enunciados/discursos que advêm de enunciações. Assim, as produções dos alunos são tidas, antes de tudo, como práticas sociais. Em se tratando de um contexto de produção que engendra questões políticas, históricas e sociais, mais do que nunca a escrita se faz um momento no qual os alunos podem expressar-se como sujeitos históricos com base em seu ambiente. Assim, exemplificamos a temática solicitada para produção dos alunos na atividade 1 da etapa 6, acreditando ser uma oportunidade de reflexão sobre a realidade. Para a atividade de escrita propomos textos base, como exemplificado na microatividade “*prova de redação*” da atividade 1 da etapa 6, para que os alunos tenham subsídios no momento de sua reflexão, tal como propõe o exame em questão.

Com uma escrita como nos moldes da prova de redação do ENEM, que dialoga diretamente com outros textos, o dialogismo bakhtiniano se instaura na construção da opinião dos alunos a partir desses discursos e dos anteriores.

Destacamos aqui a intersubjetividade benvenistiana realizada da forma mais genuína possível nas atividades do projeto aqui descrito: a inserção dos alunos a partir de suas necessidades como locutores-escritores na formação de novas atividades não previstas anteriormente na sua construção inicial. A atividade de escrita iniciada pelo “*guia prático*” na atividade 1 da etapa 6 foi uma pequena modificação de parte do projeto construída pelos próprios alunos durante sua aplicação na disciplina de estágio em língua portuguesa II. É a intersubjetividade constituindo professora e alunos *na e pela* linguagem. Frente à primeira escrita do projeto, ainda que já tivessem tido contato com a escrita do gênero com a professora titular, os alunos encontraram dificuldades com a organização de sua escrita. Como auxílio, então, foi desenvolvido junto aos alunos um guia a partir de uma análise dos mesmos textos verídicos da etapa anterior. Realizamos, inicialmente, um *Brainstorm*<sup>4</sup> em sala de aula para que os alunos expusessem as dificuldades que pensavam ter e como achavam que poderiam ser solucionadas. Posteriormente, os alunos tentaram reconstruir os passos dos autores na escrita dos textos analisados anteriormente a partir de um debate sobre as partes que compõem o texto e seus julgamentos sobre o que lhes parece mais importante, o que deve ser definido primeiro, etc.

Dessa forma, aberto o espaço para a relação entre discentes com o docente, foram construídas as referências no discurso necessárias à efetiva atuação dos alunos como realmente ativos em sua aprendizagem. Na criação deste guia, portanto, foram colocados em prática os conhecimentos anteriores e recentes dos alunos com relação à sua escrita e a análise textual a fim de que refletissem sobre eles mesmos como escritores, suas necessidades e dificuldades. Criou-se, portanto, por meio da intersubjetividade tratada ao longo das outras atividades, uma nova situação de enunciação frente à necessidade de uma nova referência para os alunos.

Como percebemos pelo relato anterior, a instauração das relações *eu-tu* possui um papel vital em qualquer ação em sala de aula. É, pois, justamente dentro dessa noção que inserimos a **análise** e **reescrita** dos textos, tendo em vista nossa visão de escrita como um processo. Dentro dessa proposta de produção, utilizamos uma análise não só por parte do

---

<sup>4</sup> Brainstorm é uma palavra da língua inglesa cujo significado pode ser traduzido como “tempestade de ideias”, uma metodologia de exploração de ideias.

professor, mas por parte de outros leitores – alunos – como uma relação notadamente intersubjetiva que, por meio da relação estabelecida entre o autor e os analistas de seu texto, instaura a capacidade de ambos os lados como locutores tornarem-se sujeitos. Como exemplo, utilizamos a microatividade “*reescrever é necessário*” da atividade 1 da etapa 6, na qual os alunos são convocados a observarem a realização de alguns pontos importantes do texto.

Nesse momento, assim como nas atividades de leitura, buscamos instaurar a relação *eu-tu* por meio de propostas interativas entre duplas, como pode ser observado na ordem de 1) da microatividade referida. Nesse momento, os conhecimentos individuais e as perspectivas dos componentes das duplas com relação ao gênero passam a interagir buscando a melhor análise possível para o texto, inserindo tanto o dialogismo de seus conhecimentos anteriores quanto a capacidade de cada um dos alunos avaliadores de sentirem-se parte da construção conjunta do conhecimento sobre o gênero.

De forma a levar essa relação intersubjetiva também ao autor do texto está a microatividade 2 de “*reescrever é preciso*” na qual o aluno é incentivado a reescrever seu texto com base na análise discutida entre as duplas, o autor e o professor. Entendemos essa atividade também como um incentivo para a reescrita, por meio da solicitação de debate pelos próprios autores com a análise pelas duplas para que percebam a função da reescrita e a sua necessidade em qualquer produção textual. Assim, é necessário frisar a sua importância como forma de aperfeiçoar o texto e a produção dos alunos como um processo.

Essas reflexões sobre a transposição didática das noções de dialogismo – Bakhtin – e de intersubjetividade – Benveniste – para atividades de leitura e escrita em sala de aula servem para ilustrar que é possível deslocar um saber teórico para o contexto de ensino-aprendizagem. A relação teoria-prática, desafio do fazer docente, pode, a nosso ver, fomentar metodologias produtivas para o ensino de língua materna.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tivemos como objetivo neste trabalho demonstrar como as reflexões de Bakhtin e Benveniste sobre linguagem, especialmente as noções de dialogismo e de intersubjetividade, podem fundamentar a construção de atividades de ensino em leitura e escrita propriamente centradas na interlocução, tendo como meta o preparo do aluno para a prova de redação do ENEM.

Assim, desenvolvemos ao longo deste trabalho a construção de uma base teórica concreta para que, posteriormente, pudéssemos construir nossa própria concepção de leitura e de escrita com base enunciativa. Ao longo desse processo transpositivo, observamos que tais concepções podem ser levadas para a sala de aula a partir das concepções de língua e linguagem adotadas pelo professor. Assim, tendo em mente que a língua só existe por meio de sua utilização e buscando cada vez mais um ensino pautado em seu exercício real, a enunciação se insere no contexto escolar em forma de atividades que proponham ao aluno uma compreensão diferenciada da língua e de seu ensino, rompendo os laços com o ensino gramatical descontextualizado do texto.

Dessa forma, por meio da compreensão do dialogismo bakhtiniano – entre interlocutores e entre discursos – como o princípio constitutivo da linguagem, o professor pode construir uma ideia de ensino de língua materna que possibilite a construção conjunta de conhecimentos por meio da relação estabelecida entre os alunos, seus contextos e seus textos anteriores. Para isso, acreditamos serem necessárias atividades de leitura e de escrita que 1) coloquem os alunos em contato por meio de atividades em duplas ou em grupo; debates; e reflexões conjuntas; e 2) busquem resgatar seus contatos com outros textos e com suas leituras de mundo, instigando-os por meio de atividades reflexivas que entendam o discurso de outrem como parte importante para a construção do discurso próprio e a importância desse para a sala de aula como um todo, em destaque no trabalho com gêneros de composição dissertativo-argumentativa nos quais as ideologias, argumentações e contextos são o pano de fundo do texto.

A intersubjetividade benvenistiana também possui papel em seu deslocamento para a sala de aula por meio da compreensão docente de que não está em jogo no contexto escolar somente conteúdos, mas sim a construção dos alunos como sujeitos e, assim, autores de sua aprendizagem. Por meio da interação entre locutores realizada nos atos enunciativos de leitura e escrita, tendo em vista a necessidade da relação *eu-tu*, os alunos em sala de aula devem constituir-se sujeitos não só no meio de ensino e aprendizagem, mas sim de forma mais ampla

como críticos de seus contextos. Para isso, devem ser elaboradas atividades que coloquem 1) o aluno como o *tu* enunciativo na atividade, instigando sua presença; e 2) os alunos em relação para que, por meio da comunicação intersubjetiva, possam fazer, a cada ato enunciativo, passagens para *sujeito*.

Constatamos, por fim, a possibilidade de transposição didática de tais noções enunciativas de língua e linguagem para a sala de aula por meio de atividades criadas por docentes com reflexões propriamente ligadas à língua em uso. Mais que isso, destacamos a necessidade dessa visão diferenciada do tratamento da língua como conteúdo escolar, uma vez que, tendo como objetivo o desenvolvimento das capacidades discursivas dos alunos, somente um ensino pautado na perspectiva de uso real da língua cria o meio necessário para que o aluno possa alcançar a sua meta.

Retornamos também para o destaque da importância da relação estabelecida entre a prática docente e a pesquisa. Tendo em vista a eminente necessidade de atualização do sistema de ensino de língua materna brasileiro, o estreitamento entre pesquisa e sala de aula torna-se algo indispensável para uma abordagem renovada da disciplina em questão. Quanto a isso, Flores e Mello (2009) apud Méa e Gründling (2011) destacam que, “o distanciamento entre a excelente pesquisa universitária acerca da linguagem no Brasil e o ensino de língua materna nas escolas dos níveis médio e fundamental precisa ser diminuído” (MÉA; GRÜNDLING, 2011, p.140). Assim, constatamos que a relação aqui realizada deve estabelecer-se de forma mútua, sendo a prática em sala de aula um poderoso espaço para a pesquisa, e a pesquisa, em favor da melhoria da prática docente, uma poderosa ferramenta de estudo e aperfeiçoamento da atuação do professor.

De forma a finalizar o trabalho aqui desenvolvido, em nossa transposição pudemos observar como as noções dialógicas e intersubjetivas dos referidos autores podem desempenhar um papel um basilar na inovação da perspectiva docente no que tange à língua e linguagem, reforçando a necessidade e importância dessa inovação. Constatamos também a eficácia da aproximação entre pesquisa e da prática docente, a fim de que, cada vez mais, os profissionais da educação estejam melhor capacitados por meio da rede incessante que forma a transposição didática quando realizada de maneira a aperfeiçoar tanto os conhecimentos teóricos quanto o ensino de língua materna.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Liliane Barros De. **A relação ensino e pesquisa na universidade.** s.d
- ARAUJO, Paula Francinetti Ribeiro de. Ensino de Língua Portuguesa: a transposição didática em questão. **Eutomia**, Recife, 14 (1): 240-262, Dez. 2014
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. 2 ed. In:\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal.** São Paulo Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética:** a teoria do romance. São Paulo: Editora da UNESP e Hucitec, 1988.
- BARROS, Diana Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: TEZZA, Cristovão. FARACO, Carlos Alberto. CASTRO, Gilberto. **Diálogos com Bakhtin.** 4. Ed. Curitiba: Ed. UFPR, 2007.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I.** São Paulo: Pontes, 1995.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral II.** São Paulo: Pontes, 1989.
- COSTA, Sérgio Roberto. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: uma análise crítica. In: FREITAS, M. T. A; COSTA, S. R. (Org). **Leitura e escrita na formação de professores.** Juiz de Fora: UFJF, 2002, p. 53-62
- EDUCAÇÃO, Ministério da. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – **Inep. Edital nº 10, de 14 de abril de 2016, exame nacional do ensino médio – ENEM 2016** Disponível em: <  
[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/edital/2016/edital\\_enem\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2016/edital_enem_2016.pdf) >.  
 Acesso em: 25 de nov. 2016
- FILHO, Urbano Cavalcante; TORGA, Vânia Lúcia Menezes. Língua, Discurso, Texto, Dialogismo e Sujeito: compreendendo os gêneros discursivos na concepção dialógica, sócio-histórica e ideológica da língua(gem). **I Congresso Nacional de Estudos Linguísticos,** Vitória-ES, 2011.
- FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. Enunciação, dialogismo, intersubjetividade: um estudo sobre Bakhtin e Benveniste. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 143-164, 2o sem. 2009
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 27ª Ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- HALTÉ, Jean-François. O espaço didático e a transposição. **Fórum Linguístico**, 5 (2): 117-139, Florianópolis, jul. dez., 2008
- JUCHEM, Aline. **Por uma concepção enunciativa da escrita e re-escrita de textos em sala de aula: os horizontes de um hífen.** Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem).

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras. Porto Alegre, 2012.

KUHN, Tanara Zingano; FLORES, Valdir do Nascimento. Enunciação e ensino: a prática de análise lingüística na sala de aula a favor do desenvolvimento da competência discursiva. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 69-76, jan./mar. 2008

MALUSÁ, Silvana; POMPEU, Carla Cristina; REIS, Flávia Machado dos. Educação Superior – o ensino com pesquisa na prática docente universitário. **Cadernos de Pesquisa em Educação** – PPGE/UFES, Vitória, Es. A 11, v. 19, p. 11-26, jul/dez. 2014

MÉA, Celia Helena de Pelegrini Della; GRÜBDLING, Grisiê de Mattos. Enunciação benvenistiana e ensino da língua portuguesa. **Calidoscópico**, Vol. 9, n. 2, p. 132-141, mai/ago 2011

NAUJORKS, Jane da Costa. **Leitura e enunciação: princípios para uma análise do sentido na linguagem**. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientação, Porto Alegre, 2011.

NUNES, Paula Ávila; FLORES, Valdir do Nascimento. A especificidade da enunciação escrita em textos acadêmicos. **Desenredo**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo - v. 8 - n. 1 - p. 235-252 - jan./jun. 2012

OLIVEIRA, Jossely Bezerra Martins de. Concepções de escrita, texto e gênero textual em relatos de aula de língua materna. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. V. 2, n. 2, março de 2004.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Ensino Médio. Parte II. **Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)>. Acesso em: 14 jul. 2016

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Língua Portuguesa. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 25 de nov. 2016

PISTORI, Maria Helena Cruz; BANKS-LEITE, Luci. Argumentação e construção de conhecimento: uma abordagem bakhtiniana. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 129-144, 2o sem. 2010

REFERENCIAL CURRICULAR. Lições do Rio Grande. v. 1. Rio Grande do Sul: Secretaria da Educação, 2009. Disponível em: <[http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer\\_curric\\_vol1.pdf](http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf)>. Acesso em: 25 nov. 2016.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 4, n. 2, p. 415-440, jan./jun. 2004

SILVA, Carmem Luci da Costa. Argumentação e ensino de língua materna. In: \_\_\_\_\_. **Teorias do discurso e ensino** [recurso eletrônico] / organizadoras, Carmem Luci da Costa Silva ... [et. al.]. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : EDIPUCRS, 2009. P.77- 102

SIMÕES, Luciene Juliano; FILIPOUSKI, Ana Mariza; MARCHI, Diana Maria; RAMOS, Joice Welter. Leitura e autoria: planejamento em LÍNGUA PORTUGUESA e LITERATURA - **Anos Finais da coleção Entre Nós**. Erechim: Edelbra, 2012.

TOLDO, Claudia. O trabalho com o texto nas aulas de língua portuguesa, sob o olhar da linguística da enunciação. **Anais do sielp**. Volume 2, Número 1. Uberlândia, 2012

## ANEXOS

### Etapa 5: Atividade 1

#### TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO: como é?



#### PREPARANDO O TERRENO

- Você já produziu algum texto dissertativo-argumentativo? Conte como foi a escrita.
- Houve um estudo ou contato prévio com o gênero?



**BUSCANDO CONHECIMENTO:** com o colega ao lado, reflita sobre as questões abaixo e busquem uma resposta em conjunto. Depois discutiremos sobre elas com toda a turma.

- Em geral, pense sobre o gênero que estamos tratando. Quais temas poderiam estar em proposta? Que recorte você acha que é feito para a seleção dos temas? Poderia ser sobre qualquer assunto?

- Leia a tirinha de Calvin. Qual a crítica realizada? Observe a crítica que o menino faz ao uso inadequado de um registro da língua. Como é esse registro? Qual seria o mais adequado para o texto ao qual ele se refere (diálogos de seriados policiais)?



- Você percebe incompatibilidade em algum outro texto de alguma situação do dia-a-dia?

- Quando escrevemos ou falamos algum texto fazemos uma rápida seleção de quais recursos podemos utilizar para transmitir o que queremos. Com relação ao gênero dissertativo-argumentativo, como você pensa que nos comportamos quanto às expressões que podemos usar, a maneira como vamos construir a frase, as escolhas das palavras, etc.?



WATTERSON, Bill. "O melhor de Calvin".

- E com relação à estrutura dos textos, acha que acontece o mesmo? Por quê? Pense na estrutura de um poema e uma notícia de jornal que você já tenha tido contato. Poderíamos trocar as estruturas? Qual a estrutura do gênero que estamos tratando?

### Etapa 5: Atividade 2



Leia o texto abaixo de Amanda Carvalho Maia Castro e, em duplas, pense nas seguintes questões:

- a) Observe o texto abaixo. Ele está fora de ordem! Leia com atenção os parágrafos e, a partir das informações que cada um nos dá, ordene-os conforme a estrutura que discutimos anteriormente. Explique também como chegou à conclusão do lugar de cada parágrafo.
- b) Qual o tema-problema abordado nesta redação? A autora soube manter-se na temática?
- c) Observe agora o registro presente no texto, a escolha das palavras e expressões. Atende às expectativas que temos com relação a esse gênero textual?
- d) Que relação a redação mantém com outros textos? Quais são?

Além disso, já o estigma do machismo na sociedade brasileira. Isso ocorre porque a ideologia da superioridade do gênero masculino em detrimento do feminino reflete no cotidiano dos brasileiros. Nesse viés, as mulheres são objetificadas e vistas apenas como fonte de prazer para o homem, e são ensinadas desde cedo a se submeterem aos mesmos e a serem recatadas. Dessa maneira, constrói-se uma cultura do medo, na qual o sexo feminino tem medo de se expressar por estar sob a constante ameaça de sofrer violência física ou psicológica de seu progenitor ou companheiro. Por conseguinte, o número de casos de violência contra a mulher reportados às autoridades é baixíssimo, inclusive os de reincidência.

O Brasil ainda não conseguiu se desprender das amarras da sociedade patriarcal. Isso se dá porque, ainda no século XXI, existe uma espécie de determinismo biológico em relação às mulheres. Contrariando a célebre frase de Simone de Beauvoir “Não se nasce mulher, torna-se mulher”, a cultura brasileira, em grande parte, prega que o sexo feminino tem a função social de se submeter ao masculino, independentemente de seu convívio social, capaz de construir um ser como mulher livre. Dessa forma, os comportamentos violentos contra as mulheres são naturalizados, pois estavam dentro da construção social advinda da ditadura do patriarcado. Consequentemente, a punição para este tipo de agressão é dificultada pelos traços culturais existentes, e, assim, a liberdade para o ato é aumentada.

Pode-se perceber, portanto, que as raízes históricas e ideológicas brasileiras dificultam a erradicação da violência contra a mulher no país. Para que essa erradicação seja possível, é necessário que as mídias deixem de utilizar sua capacidade de propagação de informação para promover a objetificação da mulher e passe a usá-la para difundir campanhas governamentais para a denúncia de agressão contra o sexo feminino. Ademais, é preciso que o Poder Legislativo crie um projeto de lei para aumentar a punição de agressores, para que seja possível diminuir a reincidência. Quem sabe, assim, o fim da violência contra a mulher deixe de ser uma utopia para o Brasil.

A violência contra a mulher no Brasil tem apresentado aumentos significativos nas últimas décadas. De acordo com o Mapa da Violência de 2012, o número de mortes por essa causa aumentou em 230% no período de 1980 a 2010. Além da física, o balanço de 2014 relatou cerca de 48% de outros tipos de violência contra a mulher, dentre esses a psicológica. Nesse âmbito, pode-se analisar que essa problemática persiste por ter raízes históricas e ideológicas.

## Etapa 6: Atividade 1 RACISMO VELADO



### Preparando o terreno

- 1) Observe a charge abaixo:
  - a) Sabe a que se refere a charge criada por Ribs? Onde você viu ou leu sobre?
  - b) Como você relaciona o acontecimento de uma atitude discriminatória com a atualidade?
  - c) O racismo hoje em dia ainda existe? Se sim, você acredita que ele se apresenta de que forma?



### Buscando conteúdo

Agora, após essa discussão inicial, assistiremos ao vídeo “O racismo está no nosso dia-a-dia”, no qual o rapper Emicida faz suas colocações a respeito da realidade brasileira quanto ao racismo.

- 1) Observe os pontos discutidos na atividade anterior ao longo desse vídeo:
  - a) As colocações foram pertinentes? Como?
  - b) A sua realidade e a dos colegas condiz com a realidade descrita pelo rapper?



### Refletindo sobre o tema

Em duplas, reflitam sobre as questões abaixo a respeito do vídeo assistido. Discutam, troquem conhecimentos e opiniões. Comecem a construir suas ideias para a nossa produção!

- a) Você concorda com a primeira afirmação de Emicida sobre a exaltação dessa igualdade? Por quê?
- b) O que Emicida quer dizer quando diz que há diferença na maneira como os abolicionistas brasileiros e norte americanos lutaram? Que diferença foi essa? Se não tiver conhecimento suficiente, pesquise!
- c) Está de acordo que o racismo esteja no dia-a-dia de todos os brasileiros, sejam eles negros, brancos, indígenas, etc? De que forma o racismo se apresenta?
- d) A que “feridas” Emicida se refere quando diz que a sociedade trata o racismo como um tabu por medo de abri-las?
- e) Você acompanhou o caso de Lidiane Leite destacado pelo rapper? Como pensa que seria a sua reação ou como foi a sua reação ao saber desse caso? Foi como ele descreveu?
- f) Comente sobre o fato de que tem mais gente se autodeclarando negro ou pardo em decorrência da maior abertura para tratar de temas raciais. Está de acordo?
- g) Que outro motivo poderia estar relacionado a isso?



**Agora chegou a sua vez!**

### **GUIA PRÁTICO!**

Você se lembra das nossas discussões das primeiras aulas sobre o gênero? Agora é o momento de colocar em prática nossas construções sobre a argumentação e a dissertação.

Abaixo estão listados os passos que vocês mesmos construíram quando se depararam com algumas dificuldades na atividade de escrita.

- 1) Reflita sobre a temática e defina sua posição quanto ao problema apresentado;
- 2) Pontue sua tese ou a (s) questão (ões) que irá desenvolver ou responder.
- 3) Pense nos argumentos para sua tese ou questão;
- 4) Relacione-os com os dados oferecidos nos textos base;
- 5) Estabeleça o seu movimento argumentativo;
- 6) Busque a estrutura de seu texto com relação aos parágrafos.



## PROVA DE REDAÇÃO

Leia atentamente os textos-base abaixo e reflita sobre a temática “**RACISMO VELADO NO BRASIL**” em um texto dissertativo-argumentativo.

### TEXTO 1

MARINA ROSSI

São Paulo 16 NOV 2015 - 00:32 CET

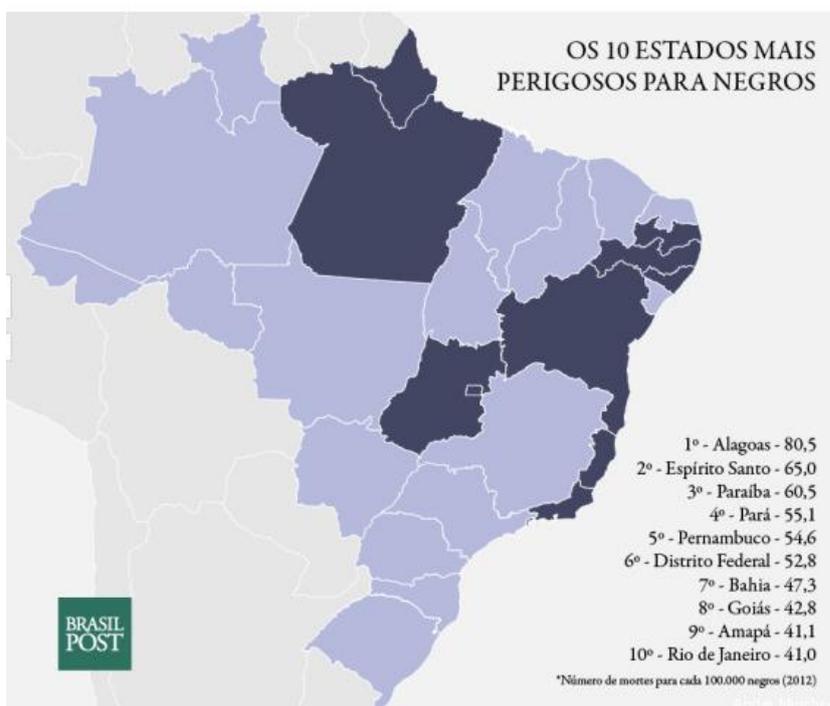
#### Mais brasileiros se declaram negros e pardos e reduzem número de brancos

Apesar do orgulho crescente, os negros se dividem entre a satisfação com a própria cor e a realidade diferente para cada grupo étnico no Brasil. Essa é a parcela da população que mais sofre com a violência, salários menores e crimes racistas no país. Segundo o Mapa da Violência, divulgado na semana passada, o assassinato de mulheres brancas caiu 10% na última década (entre 2003 e 2013), enquanto o de mulheres negras subiu 54%. O mesmo acontece com os assassinatos por arma de fogo. Enquanto entre a população branca houve queda de 23%, a quantidade de vítimas negras cresceu 14% entre 2003 e 2012.

≡ EL PAÍS

[http://brasil.elpais.com/brasil/2015/11/13/politica/1447439643\\_374264.html](http://brasil.elpais.com/brasil/2015/11/13/politica/1447439643_374264.html)

### TEXTO 2



[http://www.brasilpost.com.br/2014/02/28/estados-gay-mulher-negro\\_n\\_4876455.html](http://www.brasilpost.com.br/2014/02/28/estados-gay-mulher-negro_n_4876455.html)

## TEXTOS 3

## Representação do negro na TV: antigos estereótipos e busca de contextos positivos

Andréia Martins  
da Novelo Comunicação 02/01/2015 | 12h48

Como avalia a professora de antropologia da ECA-USP Solange Martins Couceiro de Lima, no artigo "A personagem negra na telenovela brasileira: alguns momentos" (Revista USP, 2001), "a telenovela é, pois, a narrativa que veicula representações da sociedade brasileira, nela são atualizadas crenças e valores que constituem o imaginário dessa sociedade. Ao persistir retratando o negro como subalterno, a telenovela traz, para o mundo da ficção, um aspecto da realidade da situação social da pessoa negra, mas também revela um imaginário, um universo simbólico que não modernizou as relações interétnicas na nossa sociedade".

<http://vestibular.uol.com.br/resumo-das-disciplinas/atualidades/representacao-do-negro-na-tv-antigos-estereotipos-e-busca-contextos-positivos.htm>

## TEXTOS 4

## O racismo no Brasil é escancarado e envergonhado, dizem especialistas

por  
Publicado: 23/11/2015 10h24

A professora de história da Faculdade Cásper Líbero Juliana Serzedello Lopes diz que o racismo no País é, na verdade, "é escancarado". Mas que é "envergonhado", pois "quando vemos as estatísticas de não escolaridade, de uso de drogas, de prisão, todos esses índices 'ruins', a população mais afetada é dos negros".

— Então temos um racismo que é bem escancarado, nítido.

Ela diz que os racistas se escondem, por medo de represálias. Porém, ela vê o caso do estudante do Mackenzie, por exemplo, como um caso claro de racistas que não querem mostrar o rosto.

— É lamentável. Mas expressa realmente o sentimento da elite brasileira. Ele vai ao banheiro, onde não vai ser apontado, e expressa o que acha.

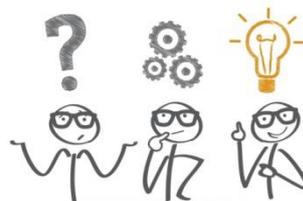
O secretário concorda com o pensamento da historiadora e diz que, muitas vezes, o racista pensa que não é racista e não acredita que ele pode ser defensável e, por isso, acaba reproduzindo a fala de que o racismo não existe no País.

— Como ele não sofre o racismo, ele não sente o racismo. O problema é encoberto. Construções ideológicas tentam "maquiar" o racismo, mas ele é um mecanismo perverso de exclusão e violência.

A elite do País, segundo a historiadora, é racista e tem vergonha de dizer publicamente o que pensa, o que não quer dizer que é menos racista por isso. Juliana afirma que isso expressa também, por outro lado, o aumento de negros em ambientes em que antes eram excluídos.

<http://www.seppir.gov.br/central-de-conteudos/noticias/novembro/o-racismo-no-brasil-e-escancarado-e-envergonhado-dizem-especialistas>

### Reescrever é necessário!



1) **Primeiramente precisamos nos afastar dos nossos textos! Para isso, leremos as produções uns dos outros. Em duplas, pensem o texto de seu companheiro que lhes foi entregue a partir de algumas questões sobre sua estrutura, sobre a construção de seus argumentos, sua coerência e coesão. Se encontrarem algum problema ou se têm alguma sugestão, busquem dicas que ajudem a solucionar os problemas do companheiro.**

- a) O texto segue como eixo principal a temática tratada?
- b) Foi estruturado um movimento argumentativo?
- c) As teses ou perguntas a serem respondidas foram devidamente explicadas ou respondidas ao longo do texto?
- d) Ele soube estruturar de forma simples e eficaz o texto, deixando clara a separação dos parágrafos?
- e) Foram usados dados para embasar suas explicações ou respostas, conferindo legitimidade à opinião?

2) **Agora que seu texto foi analisado pelos companheiros, leia atentamente e busque verificar as questões positivas e negativas apontadas. Lembre-se de que um outro olhar sobre o nosso texto é sempre bem-vindo.**

- a) Leve em consideração a análise e, se necessário, converse com a dupla avaliadora para sanar suas dúvidas.
- b) Tente você também avaliar as questões anteriores sobre seu texto. Conseguiu cumprir todos esses pontos?
- c) Reescreva seu texto considerando as análises realizadas - dos companheiros e a sua. Lembre-se de pedir ajuda se necessário.