

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Letras

Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Tovar Nelson Pereira Júnior

**A PALAVRA NA VIDA E NA ESCOLA**

**Um estudo sobre fatores fundamentais na constituição da escrita autoral**

Belo Horizonte

2015

Tovar Nelson Pereira Júnior

## **A PALAVRA NA VIDA E NA ESCOLA**

**Um estudo sobre fatores fundamentais na constituição da escrita autoral**

Trabalho apresentado à Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada ao Ensino de Português.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Ensino do Português.

Orientadora: Profa. Dra. Delaine Cafiero Bicalho.

Belo Horizonte

2015

Tovar Nelson Pereira Júnior

## **A PALAVRA NA VIDA E NA ESCOLA**

### **Um estudo sobre fatores fundamentais na constituição da escrita autoral**

Trabalho apresentado à Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada ao Ensino de Português.

---

Profa. Dra. Delaine Cafiero Bicalho (Orientadora) – FALE/UFMG

---

Profa. Dra. Leiva de Figueiredo Viana Leal – FALE/UFMG

---

Prof. Dr. Renato de Mello – FALE/UFMG

Belo Horizonte, 25 de Fevereiro de 2015

*“E aprendi que se depende sempre  
De tanta muita diferente gente.  
Toda pessoa sempre é as marcas  
Das lições diárias de outras tantas pessoas.*

*E é tão bonito quando a gente entende  
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá  
E é tão bonito quando a gente sente  
Que nunca está sozinho por mais que pense estar.*

*É tão bonito quando a gente pisa firme  
Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos.  
É tão bonito quando a gente vai à vida  
Nos caminhos onde bate bem mais forte o coração.”*

*Gonzaguinha*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à professora Delaine, pela competência e afetuosidade com que orientou este trabalho.

Aos meus pais, pela dedicação amorosa em todos os momentos.

Aos meus irmãos, pela longa convivência fraterna.

À Dani, pelo bonito caminho percorrido em comunhão.

À vó Geralda e tia Beth, pelo apoio indispensável.

Aos amigos Tércia, Ghisene, Camila, Carol, Patrícia e Jairo, pelo companheirismo.

Ao Judson, pela cumplicidade ética e intelectual e pelo desprendimento com que me auxiliou na execução de alguns trechos da dissertação.

À Denise, pelo fecundo convívio dialógico e pela recepção atenciosa das ideias norteadoras desta investigação.

Ao professor Edson, que me abriu as portas para realização da pesquisa em campo.

Aos alunos sujeitos da pesquisa, pela espontaneidade da colaboração.

Ao Osmar, pela invariável gentileza com que nos recebe na secretaria do Poslin.

Ao Ruy, pelo prestimoso trabalho de revisão e formatação.

A materialização deste trabalho é, em si, um agradecimento à vida, à natureza, ao Tao ou a qualquer outro nome com que queiramos etiquetar as forças criadoras do universo.

## RESUMO

A presente pesquisa buscou compreender os fatores que influenciam de modo significativo na construção da escrita autoral. Para tanto, estudamos o gênero do discurso artigo de opinião, produzido por seis alunos do segundo ano do Ensino Médio de um instituto federal de Minas Gerais, bem como o perfil sociocultural e do percurso formativo enquanto leitores e produtores de texto no qual estiveram e estão inseridos estes sujeitos. Valemo-nos do complexo conceitual da filosofia da linguagem bakhtiniana (2003, 2010, 2013) como fundamentação teórica geral e do conceito de capital cultural, de Pierre Bourdieu (2007), para análise dos dados que nos levaram a estabelecer uma relação entre formação cultural e escrita. Conduzimos o estudo em uma perspectiva qualitativa-interpretativista seja na análise dos índices de autoria observáveis nas produções textuais estudadas, seja no tratamento dos dados constituídos a partir dos questionários e das entrevistas que também compuseram o *corpora* da dissertação. Dentro do limite por nós estabelecido – estudo da manifestação autoral no gênero artigo de opinião produzido por estudantes do Ensino Médio – os resultados da pesquisa nos permitiram elencar três fatores como sendo fundamentais à construção da escrita autoral: escolaridade dos pais (entendida como capital cultural valorizado no mercado escolar); influência da mãe e de parentes do círculo de convívio dos sujeitos; papel da escola. Para este estudo, efetuado no contexto da Linguística Aplicada enquanto área e na linha de pesquisa Ensino do Português, é importante que os resultados de ordem teórica sejam lidos como possibilidade de suporte para uma intervenção prática transformadora do panorama ainda desafiador da educação brasileira, dentro do qual inscrevem-se os processos de ensino-aprendizagem de produção de textos.

**Palavras-chave:** Autoria. Produção de Textos. Escola.

## ABSTRACT

The present research sought to understand the factors that influence significantly the construction of authorial writing. In order to do so, the opinion piece genre was studied via pieces written by six students of the second year of high school from a federal institution in Minas Gerais, as well as their sociocultural profile and formal route of education as readers and writers in which they have been and still are inserted. The conceptual complex of Bakhtin's philosophy of language (2003, 2010, 2013) is used as general theoretical background with the concept of cultural capital by Pierre Bourdieu (2007) for data analysis. These led the research towards the establishment of a relationship between cultural and written formation. The study was conducted within a qualitative-interpretive perspective both in the analysis of observable authorship levels in the studied written production and the treatment of data constituted by the surveys and interviews composing the dissertation's *corpora*. Within the limit established by the researchers – studying the author's manifestation in the opinion piece genre produced by high school students – the results allowed the explicitation of three factors as fundamental for the construction of authorial writing: parents' length of formal education (understood as cultural capital, valued in the scholar market); mother's influence and other relatives within a subject's social circle; and the school's role. For this study, carried out in the field of Applied Linguistics and Teaching of Portuguese, it is important that the theoretical results be read as a possibility of support for a practical intervention that may transform the still challenging panorama of Brazilian education, within which we find the processes of teaching and learning and text production.

**Keywords:** Authorship. Text Production. School.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Características dos textos enunciativos e oracionais .....	50
Quadro 2 –	O texto de Roberta .....	55
Quadro 3 –	O texto de Bruno .....	63
Quadro 4 –	O texto de Carine .....	67
Quadro 5 –	O texto de Jéssica .....	72
Quadro 6 –	Comparação entre os textos em relação a itens lexicais individuantes .....	84
Quadro 7 –	Comparação entre os textos em relação a marcas linguísticas indicadoras dos sujeitos do discurso.....	86
Quadro 8 –	Comparação entre os textos em relação a parágrafos-chave da estratégia argumentativa .....	87
Quadro 9 –	Aspectos socioculturais dos sujeitos .....	90
Quadro 10 –	Percursos formativos dos sujeitos enquanto leitores e produtores textuais.....	92



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>13</b>
1.1 Conceção de produção de textos neste trabalho .....	15
1.2 Conceção de Autor / Autoria nesta pesquisa .....	23
1.3 A construção de uma escrita autoral na escola .....	24
1.4 Capital Cultural e Autoria.....	26
1.5 Conceção de sujeito nesta pesquisa .....	30
<b>2 METODOLOGIA.....</b>	<b>30</b>
2.1 Coleta de Dados .....	31
2.1.1 A tarefa de produção textual .....	34
2.1.2 Questionário.....	38
2.1.3 Entrevista .....	39
2.2 Critérios de Análise.....	39
2.2.1 Produções textuais .....	39
2.2.2 Questionário.....	50
2.2.3 Entrevista .....	50
<b>3 ANÁLISE .....</b>	<b>52</b>
3.1 Os Textos Autorais .....	52
3.2 Os textos não autorais .....	83
3.3 Perfil dos sujeitos da pesquisa, a partir dos dados do questionário e da entrevista.....	89
3.3.1 Aspectos socioculturais do perfil dos sujeitos .....	89
3.3.2 Percursos formativos dos sujeitos como leitores e produtores de texto.....	92
<b>4 FATORES FUNDAMENTAIS PARA A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA AUTRAL: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DO PERFIL SOCIOCULTURAL E FORMATIVO DOS SUJEITOS DA PESQUISA .....</b>	<b>94</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>115</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>119</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>121</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>125</b>

## INTRODUÇÃO

Há oito anos trabalho como professor de língua portuguesa da educação básica, tendo como escopo a formação de leitores e produtores de texto críticos e eficientes. No entanto, como ocorre com muitos profissionais da educação no Brasil, observo o fosso que separa intenção e realização, nessa tarefa. Fosso esse que acaba por desafiar os profissionais de múltiplas formas, uma vez que, por mais simples que seja a intenção no terreno da educação, ela é complexa, por força da natureza mesma do trabalho educativo. Recordo-me de uma colocação, um tanto quanto poética, do professor Rubens Costa Romanelli acerca da natureza do desafio da educação, que me parece pertinente para aquilo que neste momento quero expressar:

Penetrar nesse dinamismo interior, que é a alma do educando, para acordar-lhe as energias criadoras, sem atentar contra seu próprio modo de ser, é, com efeito, tarefa que exige sensibilidade muito mais apurada do que pintar um quadro ou esculpir uma estátua, escrever um poema ou compor uma música (ROMANELLI, 1966, p. 2).

O desafio que se coloca para os professores de língua portuguesa, em específico, poderia ser considerado de muitos modos, mas acredito que, assim como ocorre no caso da educação em sentido lato, sob nenhuma perspectiva poderá ser encarado como algo simples ou mesmo modesto.

Possibilitar que os adolescentes contemporâneos, a partir da complicada realidade da escola brasileira – tanto o sistema público como o privado têm suas mazelas – cheguem a lidar com a palavra escrita de modo eficiente, possibilitando também que alcancem um nível satisfatório de criticidade em sua relação com os diversos gêneros textuais que circulam socialmente, é uma tarefa que exige verdadeira mestria do educador linguístico. Falamos isso, no entanto, tendo clareza de que a tarefa de formar um leitor e produtor textuais, nos moldes aqui considerados, não cabe exclusivamente ao professor de língua portuguesa, uma vez que, como salientamos, essa é uma tarefa complexa e, como tal, traz em si variáveis que não podem ser controladas pelo profissional da educação. A base afetiva, por exemplo, tão fundamental em qualquer processo de ensino / aprendizagem não pode ser da responsabilidade exclusiva do professor de português, ainda que ele possa fazer muito neste sentido; a opção por um currículo que favoreça mais ou menos um projeto de educação linguística que alcance o aluno em sua individualidade, bem como as condições de ordem material que tornam possível a concretização de um currículo dessa natureza, muitas vezes, não está nas mãos do professor

de português, conquanto ele possa contribuir para a elaboração de projetos pedagógicos, ou mesmo do projeto político pedagógico que norteará o trabalho da instituição escolar.

Enfim, a tarefa educacional, em sentido lato, ou mesmo em sentido strictu – no caso daquilo que cabe a uma só disciplina – é multifacetada e, se por um lado sabemos que o professor de português não pode lidar com todas as variáveis envolvidas na tarefa do ensino / aprendizagem da leitura e produção de textos, por outro sabemos que algo de relevante para este mesmo processo pode ser feito pelo professor de português.

No caso de minha experiência em sala de aula e fora dela, no contato diário com os alunos em diversos ambientes da própria escola e para além de seus muros, observo um fenômeno interessante do ponto de vista linguístico que, segundo creio, deve ser preponderante para o processo de educação linguística desses adolescentes: o da instauração da fala / escrita autorais. É aquele momento em que o adolescente, saindo do papel de aluno, toma “sua”<sup>1</sup> fala ou escrita e se instaura no jogo comunicativo inscrevendo-se, de fato, no jogo de sentidos de que se constituem as interações verbais.

O que tenho observado é que quanto mais aproximo minhas propostas pedagógicas daquilo que são as situações ou áreas de interesse de meus alunos, mais eles se instauram como sujeitos no processo de escrever ou falar. Eles, enfim, de fato se comunicam, pois, ao que me parece, aquilo de que falam parte daquilo que eles são e, neste ponto, a língua não aparece mutilada, carente de uma de suas principais instâncias que é o sujeito, o enunciador que, não sendo fonte primária do discurso não é, por outro lado, um mero repetidor de outros discursos, uma realidade autômata, destituída de um quê que a torna uma individualidade.

Ou seja, um aspecto fundamental da educação linguística, para que tenhamos um leitor, ouvinte, falante, produtor de textos eficiente, crítico e criativo é o de que se criem condições para que o aluno construa “sua voz”, para que ele construa essa instância – da autoria – a partir da qual se dá o processo de interação linguística legítima.

Na prática docente, no que se refere às instituições onde ocorre a educação sistemática e intencional, tenho observado justamente o contrário. Tal como salientado por diversos educadores e linguistas (FREIRE, 2005; SOARES, 2008; GERALDI, 2003; BRITTO, 2003; BAKHTIN, 2010), aquilo com o que nos deparamos é com uma escola divorciada das práticas

---

<sup>1</sup> As aspas foram aqui utilizadas de modo a sugerir que, no caso em questão, os alunos assumem suas referências discursivas com as quais se identificam nas interações verbais fora da escola.

de linguagem em que os adolescentes atuam naturalmente como autores, nas diversas situações de uso da língua. Se refletirmos sobre uma questão, como a da variação linguística, por exemplo. O internetês, com que os adolescentes tanto operam e os gêneros hipertextuais a eles tão familiares, observaremos com que baixa incidência eles aparecem como instrumentos das práticas educacionais nas escolas.

O fato é que, com esse distanciamento entre o que se propõe nas aulas de português – a baixa incidência de propostas multissemióticas ou multimodais é apenas um dos fatores – e aquilo que faz parte da própria constituição linguístico-identitária dos alunos, perde-se a dupla oportunidade de que os professores aprendam com as habilidades dos adolescentes e jovens, por um lado, e por outro de que os alunos se beneficiem dos saberes dos professores. Se, portanto, professores e alunos interagem, nos espaços escolares, no nível da formalidade e não a partir de propostas que convoquem, de fato, habilidades comunicativas, como será possível que surja daí uma prática educacional linguisticamente satisfatória?

Então, a questão da autoria e, em termos de ensino do português, a das condições para a criação da escrita / leitura autoral, segundo observamos, é fundamental para se pensar o processo da educação linguística. Desse par de habilidades comunicativas, os quais funcionam de modo imbricado, iremos eleger a escrita como objeto de análise, por dois motivos: o primeiro, de ordem pessoal, por ser uma habilidade que nos é cara, sendo a que, inclusive, me fez escolher o curso superior de Letras como graduação, na juventude, uma vez que me dedico à escrita literária; o segundo, por observarmos uma quantidade ainda exígua de pesquisas que tratem de produção textual e ensino, sobretudo com enfoque na questão da autoria.

A questão do ensino da escrita, a partir do viés da autoria, evoca uma série de questões, como (1) da identidade – com isso o aspecto afetivo e social do processo de ensino-aprendizagem –; (2) considerações sobre diferentes naturezas de letramentos – letramentos múltiplos e multiletramentos –; (3) do estatuto do texto enquanto terreno de negociação de sentidos –; (4) além das opções pedagógicas que melhor condizem com um processo educativo que toma a língua como processo socialmente situado e não como produto ou sistema fechado de estruturas.

Por isso, a questão da autoria surge como problema a ser explorado em nossa pesquisa. Problema que, finalmente, poderia ser colocado nos seguintes termos: que fatores

influenciam, no processo de educação linguística, para que o aluno da educação básica (não) desenvolva uma escrita autoral?

O objetivo geral desta pesquisa, portanto, é compreender os fatores que atuam no processo de construção da escrita autoral. Para satisfação desse macro-objetivo, iremos cumprir os seguintes objetivos específicos: (1) identificar marcas de autoria em um gênero textual produzido pelos alunos; (2) identificar práticas de leitura e produção textual efetuadas dentro e fora da escola pelos alunos sujeitos da pesquisa; (3) identificar as relações das práticas de leitura e escrita efetuadas fora da escola com as que os alunos praticam na escola; (4) apurar fatores de ordem socioeconômico-cultural que possam influenciar no processo de construção da escrita autoral.

Para cumprimento do objetivo geral e dos específicos, este trabalho se organiza em quatro capítulos. Esta introdução, que busca traçar o percurso que nos levou à construção do problema motivador da investigação; o primeiro capítulo, no qual explicitamos os fundamentos teóricos em que nos apoiamos para abordar o problema norteador deste trabalho; o segundo, em que explicitamos as opções metodológicas utilizadas para levantamento e tratamento dos dados constituídos no processo investigativo; o terceiro, em que fazemos a análise dos dados da pesquisa e o quarto, em que tecemos considerações finais autorizadas pelos resultados obtidos neste processo investigativo.

## 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O objetivo deste capítulo é explicitar o aporte teórico que fundamenta esta pesquisa e, conseqüentemente, os conceitos nucleares com os quais estamos operando. Para tanto, organizamos o capítulo em quatro seções, quais sejam: concepção de produção textual neste trabalho; concepção de autor / autoria nesta pesquisa; a problemática do desenvolvimento da escrita autoral na escola; concepção de sujeito nesta pesquisa.

A pesquisa a respeito dos fatores que influenciam, no processo de educação linguística, para que o aluno da escola básica (não) desenvolva uma escrita autoral justifica-se na medida em que escrever preenchendo os requisitos para que se obtenha um bom texto<sup>2</sup> é tarefa somente possível para sujeitos que, agindo linguisticamente, o fazem a partir de sua efetiva participação em determinada esfera da comunicação ou domínio discursivo<sup>3</sup>. Domínio discursivo, por seu turno, intimamente relacionado a certas práticas sociais que convocam o uso de gêneros textuais que ali circulam alimentados por essas mesmas práticas. Segundo Marcuschi:

Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares (...) o que permite dizer que **os gêneros textuais operam, em certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação muito além da justificativa individual** (MARCUSCHI, 2005, p. 29) (grifo meu).

Ou seja, dominar o processo de produção escrita de um dado gênero textual, na perspectiva sociointeracionista bakhtiniana – referencial teórico desta pesquisa – significa não só dominar uma técnica do ponto de vista linguístico, mas também apropriar-se de certas noções acerca do funcionamento de determinada prática social (sociocomunicativa) em que o gênero textual a ser escrito se insere. E para que o aluno seja capaz de produzir textos legítimos (autorais), que não se reduzam à condição de mero exercício escolar<sup>4</sup>; textos que cumpram uma função no tecido social, é necessário que o sujeito-aluno seja incluído no processo de ensino / aprendizagem a partir daquilo que ele é enquanto realidade sociopsicológica, a qual também (sobretudo?) se constitui enquanto tal em situações sociocomunicativas fora da escola. Segundo Galdi (2003, p. 128): “Ao descaracterizar o aluno como sujeito, impossibilita-se-

<sup>2</sup> O bom texto é aqui considerado como aquele que cumpre as funções sociodiscursivas previstas em um dado campo da atividade humana ou esfera sociocomunicativa.

<sup>3</sup> Segundo Marcuschi (2007, p. 23): “A expressão domínio discursivo é utilizada para designar uma esfera ou instância de produção discursiva. Esses domínios não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos.” Neste trabalho, seguindo a tradição dos estudos bakhtinianos, optamos por utilizar a expressão esfera de comunicação ou campo da atividade humana.

<sup>4</sup> Adotamos aqui a distinção elaborada por Galdi (1997, p. 136-137), segundo a qual “no interior das atividades escolares”, a redação é um processo em que “produzem-se textos para a escola”; ao passo que na produção de textos “produzem-se textos na escola”. Ou seja, no primeiro há o predomínio do exercício escolar, ao passo que no segundo de uma atividade comunicativa.

lhe o uso da linguagem. Na redação não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola”.

Pécora (2011, p. 83), no mesmo sentido crítico de Wanderley Geraldi, afirma:

O resultado desse processo de falsificação, que perde de vista as condições de intersubjetividade da linguagem, dá no que as redações testemunham: uma concepção de escrita como um aborrecido exercício de cristalização de formas, uma redução de seu papel ao papel a ser preenchido.

No sentido daquilo que se pode depreender das citações, há um grande paradoxo, na medida em que, ao pretender trabalhar com a língua, a escola exclui aquilo que a constitui, pelo menos segundo uma visão interacionista da língua: a relação intersubjetiva em determinado quadro social.

Independentemente, no entanto, das concepções de língua a que estejamos vinculados, o fato é que vigora no Brasil um cenário de baixo rendimento linguístico, por parte de milhares de alunos do ensino básico e mesmo “superior”, no que tange ao uso de gêneros textuais pertencentes, por exemplo, ao domínio científico.

Segundo nossa avaliação, a consideração das práticas sociodiscursivas<sup>5</sup> em que os alunos se inserem fora da escola, a partir das quais eles constroem suas identidades, é ponto de partida para que as aprendizagens mutuamente influenciáveis de professores e alunos propiciem conhecimentos significativos de produção textual. Sem abandonar a perspectiva de que a escola tem o dever ético de propiciar ao aluno o acesso ao conhecimento historicamente construído (aí incluídos os gêneros textuais de vários domínios discursivos), não acreditamos que se possa perder de vista, por outro lado, que os conhecimentos construídos pelos alunos fora da escola também estão inscritos na história como construções humanas dignas de atenção.

Encarado sob esse ângulo, não há como se apropriar, de fato, de uma forma linguística, a não ser que o sujeito que irá produzir o texto esteja inserido nas situações sociais que, em última análise, são responsáveis pelo nascimento e estabilização dos gêneros textuais. A conhecida formulação de Bakhtin ([1929] 2003) sobre a relação entre os gêneros discursivos e o contexto social sintetiza exatamente aquilo de que estamos tratando:

---

<sup>5</sup> Neste trabalho, operamos com um conceito de discurso como conjunto mais ou menos discernível de negociações de sentidos por meio da e na linguagem que ocorre entre sujeitos em dada esfera da atividade humana.

Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e **são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação** (BAKHTIN, [1929] 2003, p. 261-262) (grifo meu).

E ainda “Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*<sup>6</sup>.” (BAKHTIN, 2003, p. 262):

Ao encerrar esta seção do texto, não gostaríamos de deixar de mencionar que – em uma perspectiva de língua como atividade de interação – ao se pretender o ensino de certos gêneros textuais aos alunos está implícita a necessidade de uma disponibilidade por parte do professor de aprender com eles tantos outros gêneros e práticas sociais que ele – professor – desconhece<sup>7</sup>.

Ao investirmos, portanto, no estudo dos fatores que incidem sobre a emergência da escrita autoral, acreditamos estar tocando em um ponto crucial para compreendermos o próprio processo de produção de textos. Compreensão sem a qual muito pouco se faz em um contexto de ensino-aprendizagem do português, tal como o que se vem desenhando no cenário educacional brasileiro, desde a década de 1980, quando surge a proposta do “Texto na sala de aula” (GERALDI, 1984)<sup>8</sup>.

Antes de prosseguirmos evidenciando o lugar do autor e da autoria para a produção textual e seu ensino/aprendizagem, o que encarecerá a realização da pesquisa aqui proposta, gostaríamos de evidenciar a nossa compreensão acerca do que seja a produção escrita de textos.

## 1.1 CONCEPÇÃO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS NESTE TRABALHO

Partindo da sistematização elaborada por Reinaldo (2001, p. 88-93), veremos que existem pelo menos três perspectivas do que seja a produção de textos:

1) a “perspectiva do texto como produto”, que abriu novos caminhos de percepção daquilo com o que o produtor de textos tem que lidar no ato de produção textual. Neste contexto é que

<sup>6</sup> Bakhtin utiliza o termo *gêneros do discurso* para se referir aos *tipos relativamente estáveis de textos que circulam em determinada esfera da comunicação humana*. Neste trabalho, no entanto, além desse termo, utilizaremos também *gêneros textuais*, considerando que a concepção de texto como discurso nos permite intercambiar os dois termos.

<sup>7</sup> A realidade de determinados gêneros hipertextuais, no contexto de uma prática social em curso pela interação de milhares de adolescentes nativos da era digital, é um fator que corrobora esse ponto de vista.

<sup>8</sup> Essa obra organizada pelo professor Wanderlei Geraldi exerceu grande influência no contexto de reformulações conceituais e práticas em torno do ensino do português, ocorridas no Brasil, a partir da década de 1980. O título é bastante sugestivo em relação à nova tendência de processos de educação linguística que pretendem superar o ensino da língua como sinônimo de ensino de gramática normativa.



teriam surgido as considerações acerca dos fatores que definem a textualidade (*ibdem*, 2001, p. 88). A textualidade sendo considerada em três dimensões: “a) *formal*, representada pela coesão (...); b) *semântico-conceitual*, representada pela coerência (...); c) *pragmática*, relacionada com o funcionamento do texto no contexto de uso (...)”. (*ibdem*, 2001, p. 88-89). Além dos fatores da textualidade, “os estudos de Linguística de Texto passaram, no início da década de 90, a explorar o tópico da tipologia textual (...)” (*ibdem*, 2001, p. 89). Segundo essa autora, as noções de gênero e tipo textual, de matriz discursiva, se imbricariam ainda no processo de compreensão do que seja o texto e sua produção, tendo reflexos na concepção de ensino / aprendizagem de Língua Portuguesa. Toda esta reflexão, então, enfeixaria a concepção de produção textual que parte da noção de texto como produto.

Segundo nossa avaliação, por se interessar mais pelo texto em si do que pelo processo de produção textual, a concepção de produção de texto que parte da compreensão do texto como produto não permite aprofundamento sobre o ato em si de produção escrita, uma vez que este não é o objetivo de investigação dessa perspectiva teórica.

2) A perspectiva de produção do texto que parte da compreensão do “texto como processo” ofereceria mais possibilidades de estudo acerca dos gestos de escrita, tomados em seu processo sociocognitivo. Segundo esse corte teórico, o ato de escrever seria um processo que se dividiria em dois estágios:

O estágio inicial (estágio A), que antecede o próprio ato de escrever, envolve processos mentais profundamente influenciados pela vivência do escritor (...) e o monitor (componente cognitivo responsável pelo ato de escrever como um todo [...]) (...). O estágio seguinte (estágio B) é o momento da produção de texto propriamente dita. Nesse processo, de avanços e recuos, o desafio de expressar, através da língua, os fatos/realidade, muitas vezes modifica os focos de atenção (*ibdem*, 2001, p. 92).

De acordo com a perspectiva de produção textual que parte da concepção do texto como processo, abre-se, então, a possibilidade de se abordar a dinâmica cognitiva no ato de escrita de um texto. Dinâmica cognitiva esta, por sua vez, cercada pela vivência social e sociolinguística do indivíduo que produz determinado texto, na visão de alguns de seus autores.

Segundo Garcez (1998, p. 42), no entanto,

Os construtos cognitivistas que postulam esquemas e modelos abstratos e logicamente organizados de armazenamento e estruturação do conhecimento mostram-se limitados e incapazes de permitir uma compreensão adequada do processo de produção de textos.

3) É neste contexto que surge uma terceira possibilidade de abordagem do fenômeno da produção textual “que se instala com uma redefinição da noção de linguagem centrada na interlocução” (REINALDO, 2001, p. 93). Essa terceira maneira de se ver a produção textual é baseada no *paradigma sociointeracionista*.

Na perspectiva sociointeracionista<sup>9</sup>, a produção de textos é vista como uma atividade que, obviamente, envolve categorias de ordem cognitiva, no entanto, ressalta-se o papel interacional da escrita. Entende-se, nessa concepção, que produzir textos é se engajar em um projeto de comunicação relevante, do ponto de vista de seu estatuto social. Não importa, nesse caso, se o contexto social de comunicação traz a necessidade do uso de gêneros textuais altamente complexos ou se o contexto suscita a simples articulação de uma interjeição como resposta em um diálogo oral.

O que importa, verdadeiramente, é que produzir textos significa engajar-se em determinada atividade social, a qual convoca uma série de habilidades de ordem cognitiva, afetiva, linguística e sensório-motora. Em suma, existe um sujeito em busca de comunicar-se com outro sujeito, dentro de determinado contexto que os condiciona e sobre o qual eles também agem.

Calkins (1989, p. 21), partindo de suas observações das “oficinas de escrita” com as quais trabalhou no estudo do processo de produção de textos, faz a seguinte constatação:

As crianças escrevem sobre o que está vivo, sobre o que é vital e real para elas – e sua escrita torna-se o currículo. (...) A oficina não tem aquela falta de resposta emocional que caracteriza a maioria das salas de aula. O conteúdo destas oficinas de escrita é o conteúdo da vida real, uma vez que a oficina de escrita começa com o que cada estudante sente, pensa e experimenta, e com a ânsia humana para articular e compreender a experiência.

A partir da citação de Calkins podemos observar uma característica muito importante na perspectiva da produção textual sob a ótica do sociointeracionismo: a escrita é uma atividade profundamente relacionada com aquilo que os indivíduos vivem enquanto seres sociais. Na medida em que, na escola, o uso da escrita se artificializa; na medida em que esse uso não

---

<sup>9</sup> Vale lembrar que tanto a perspectiva bakhtiniana de abordagem do fenômeno da linguagem e seu ensino, como a vigotskiana recebem esse mesmo nome. Neste trabalho, opera-se, sobretudo, com os pressupostos da primeira.

envolve sujeitos em uma situação verdadeira de comunicação, a atividade de escrita está desprovida dos aspectos fundamentais que a constituem.

Na escola a atividade de escrita, em muitos casos, desconsidera o sujeito de linguagem que os adolescentes são. Pretendendo instaurar, no processo pedagógico, situações de uso da escrita que só dizem respeito ao próprio contexto escolar, a escola coloca de lado a possibilidade do engajamento efetivo e afetivo dos adolescentes nas atividades de escrita e, portanto, de seu aprendizado.

Em uma visão sociointeracionista de ensino/aprendizagem de produção de textos, concebe-se que “os momentos de conexão pessoal formam uma matriz, a partir da qual tudo o mais desenvolve-se” (CALKINS, 1989, p. 21). Essa conexão pessoal, por sua vez, se dá a partir da consideração da perspectiva interacional dos sujeitos e dos textos que ele produz. Isso é o que possibilita a inserção do indivíduo no processo da produção de um texto.

A partir da inserção do indivíduo, de sua conexão pessoal na atividade de escrita, é que surge a possibilidade de o professor intervir para auxiliá-lo em seu projeto – do aluno – de produzir um texto que alcance o outro-leitor. A dimensão cognitiva do processo de produção textual e de seu ensino não é negligenciada, mas opta-se por enfatizar aquilo que, neste viés, é considerado como o fundamento da própria linguagem: a interação de ordem social ou o sociointeracionismo.

Aproveitemos a discussão baseada na realidade social dos sujeitos e da língua para trazermos duas passagens fundamentais de Bakhtin, a partir do que perspectivas como a adotada neste trabalho se tornaram possíveis:

Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. (BAKHTIN [1929] 2010, p. 117);

O *centro* organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo (BAKHTIN, [1929] 2010, p. 125).

A escola, ao propor atividades de produção textual que se limitam à superfície linguística do texto, acaba por tratar a língua a partir de sua periferia e não do que lhe é central. Com isso, fica tácita ou explicitamente caracterizada uma forma redutora no modo de se enxergar os próprios sujeitos de linguagem que são os adolescentes e jovens da educação básica. Eles são vistos como uma pura cognição que deve assimilar determinadas regras a serem reproduzidas

no momento da avaliação. A concepção sociointeracionista se coloca em outra dimensão no modo como enxerga os adolescentes e jovens, sujeitos cognitivos, mas também socioafetivos. E também se impõe o desafio de conceber a produção textual e seu ensino a partir de uma premissa sociocomunicativa.

A concepção sociointeracionista de produção textual, portanto, está muito firmemente ancorada em uma concepção de língua como interação, ou seja, a língua vista como atividade de interação entre sujeitos socialmente situados e constituídos, tal como enunciado por Bakhtin:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, [1929] 2010, p. 127).

A produção textual neste trabalho, portanto, é encarada como atividade de ordem interacional, intersubjetiva, na qual são convocadas determinadas habilidades cognitivas que, por sua vez, vão sendo construídas na dinâmica da vida social, dos processos de interação pela linguagem.

A vida social, por seu turno, é vista como a soma do complexo jogo de forças político-cultural-discursivas que constituem os sujeitos e são por eles influenciadas, no fluxo da história.

## 1.2 CONCEPÇÃO DE AUTOR / AUTORIA NESTA PESQUISA

A concepção de autor e de autoria elaborada para esta pesquisa parte das concepções bakhtinianas presentes, sobretudo, em dois textos da obra *Estética da Criação Verbal* (2003): *o autor e o herói na atividade estética* e *Os gêneros do discurso*.

Da concepção de autor e autoria elaborada em *O autor e o herói na atividade estética* retemos a importante distinção entre autor-pessoa e autor-criador.

O autor-criador é a função estético-formal a partir da qual se estrutura a obra literária enquanto tal. É, portanto, um elemento da obra estética. O autor-pessoa é o sujeito empírico, “de carne e osso”, confundido, no senso comum, com o autor-criador, cuja realidade é restrita à criação literária. Segundo Faraco (2012, p. 39):

O autor-criador é, assim, quem dá forma ao conteúdo: ele não apenas registra passivamente os eventos da vida (ele não é um estenógrafo desses eventos), mas, a partir de uma certa posição axiológica, recorta-os e reorganiza-os esteticamente.

Dessa citação é importante ressaltar o fato de que essa função criadora do autor parte de uma “posição axiológica”, ou seja, há um processo de refração entre os elementos da vivência social do autor-pessoa e aquilo que entra na obra como engendramento do autor-criador, no trabalho estético: “O ato criativo envolve, desse modo, um complexo processo de transposições refratadas da vida para a arte (...)” (FARACO, 2012, p. 39).

Como dissemos, neste trabalho utilizaremos as considerações de ordem discursiva e formal sobre o autor enquanto função estruturante nos gêneros artísticos, mas pretendemos estabelecer a noção de autoria, também, a partir das considerações gerais de Bakhtin sobre o enunciado (texto) e seus elementos constitutivos, tal como aparece no texto *Os gêneros do discurso*.

No texto citado, o autor aponta quatro elementos fundamentais do enunciado, todos eles relacionados aos sujeitos do discurso: 1) a *alternância dos sujeitos do discurso* – processo discursivo marcado na superfície linguística do texto, no qual os pares básicos do processo comunicativo (autor-leitor; falante-ouvinte etc.) deixam a posição ativamente compreensiva e passam a atuar como produtores e vice-versa; 2) a *conclusibilidade* – característica do texto que foi devidamente tratado no que tange ao aspecto do conteúdo temático; 3) a *relação do sujeito discursivo com o elemento semântico-objetal do enunciado* – tipo de relação do sujeito que ocupa provisoriamente a posição de produtor do discurso em relação aos aspectos semânticos tomados como objeto de determinado processo discursivo; 4) o *endereçamento* – ato constitutivo do enunciado, o qual se dá mediante uma imagem de leitor ou ouvinte prevista pelo produtor de determinado ato comunicativo.

Para propor essas categorias, Bakhtin mantém um diálogo constante com as considerações que ele elabora acerca da condição da oração e da palavra enquanto elementos da língua, destacados da realidade concreta da comunicação, ou seja, realidade isenta de sujeitos discursivos e um campo social em que eles circulem. O enunciado, por sua vez, diz respeito à condição da oração e da palavra ao entrar em contato com a realidade em um dado evento comunicativo, em determinado campo da atividade humana.

A palavra e a oração, portanto, são instâncias puramente formais, ao passo que o enunciado é uma instância que não existe fora do quadro comunicativo de sujeitos do discurso, socialmente situados (BAKHTIN, 2003). Como podemos observar, o elemento definidor da condição do enunciado, para a concepção bakhtiniana, é justamente o papel central dos

sujeitos discursivos, sem o que não se pode pensar na complexa atividade das interações verbais.

O sujeito do discurso, instaurado como aquele que fala ou escreve em dada situação comunicativa, é um autor, na visão de Bakhtin aplicada ao estatuto do enunciado. O autor equivale, então, ao sujeito do discurso de qualquer gênero discursivo, oral ou escrito. Como condição do enunciado, onde este exista existe aquele, necessariamente. No entanto, como em Bakhtin a linguagem é concebida enquanto atividade dialógica, entre sujeitos que interagem em determinado contexto social, não há como pensar senão em *sujeitos do discurso*. Ou seja, um sujeito que toma a palavra para dizer (ocupando a função de autor) e um outro que, participando da própria elaboração do projeto discursivo do autor, ocupa uma “posição ativamente responsiva” de destinatário. A autoria é compreendida, então, dentro de uma dinâmica interacional (dialógica) do discurso.

Para Bakhtin é em função do destinatário que o sujeito do discurso mobiliza todos os recursos que estarão na base do ato comunicativo. A escolha da forma composicional, do tema e estilo<sup>10</sup>, enfim, do todo do enunciando, se dá a partir do elemento constitutivo do enunciado que ele chama de *endereçamento*. Vejamos:

Portanto, o direcionamento, o endereçamento do enunciado é sua peculiaridade constitutiva sem a qual não há nem pode haver enunciado. As várias formas típicas de tal direcionamento e as diferentes concepções típicas de destinatários são peculiaridades constitutivas e determinantes dos diferentes gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003, p. 305).

É no sentido geral dessa citação que podemos compreender o outro-destinatário (para quem o texto se endereça) como parte constituinte do enunciado a ser proposto pelo autor. Ou seja, a imagem que tenho de meu destinatário condiciona positivamente o processo da produção de texto daquele que escreve ou fala. Por sua vez “Todas essas modalidades e concepções do destinatário são determinadas pelo campo da atividade humana e da vida a que tal enunciado se refere” (BAKHTIN, 2003, p. 301).

Quando pensamos, portanto, na relação entre autor e destinatário, não podemos perder de vista, também, que essa relação se dá em determinado campo da atividade humana, a qual condiciona a representação de destinatário que o autor irá construir para si e a partir da qual ele irá elaborar seu projeto discursivo.

---

<sup>10</sup> Esses são os três elementos constitutivos dos gêneros discursivos, os quais, por sua vez, só existem no contexto de determinado campo da atividade humana, no qual eles surgem, circulam e possuem sentidos enquanto artefatos semióticos.

Outro aspecto fulcral da reflexão sobre autoria que também deve colaborar na composição dessa noção para este trabalho é o da escrita enquanto atividade singularizadora. Ainda que determinados gêneros –em virtude mesmo do campo de atividade onde circula – não permita uma escrita singular, essa atividade deve ser tomada nesse sentido. E isso porque os sujeitos são singularidades, ainda que socialmente condicionadas.

Essa singularização mais ou menos acentuada, no entanto, é uma possibilidade, que pode ser mais ou menos explorada pelas vias educacionais a partir do que o sujeito e sua habilidade de escrita vão se constituindo. Indiretamente trataremos disso no tópico seguinte, quando abordarmos o problema da produção textual na escola. Mas antes evoquemos uma contribuição de Geraldi (2010) acerca do papel do “querer dizer do locutor” no processo de produção de textos:

Mesmo a estabilidade relativa do gênero é insuficiente para garantir ou oferecer um caminho de produção: há que se associarem o querer dizer do locutor, que sempre remete à relação com seus interlocutores e o estilo próprio do sujeito que fala e a quem fala, isto é, suas escolhas dentre as estratégias de dizer disponíveis ou suas elaborações de estratégias novas resultantes da articulação que realiza entre o disponível e o novo (GERALDI, 2010, p. 141).

O que é fundamental reter, então, nesse intento de construção da concepção do autor e da autoria neste trabalho é que: 1) essa categoria equivale ao sujeito do discurso (aquele que escreve ou fala) de qualquer enunciado (gênero discursivo), o que nos leva a considerar também a não coincidência entre este e o sujeito empírico; 2) a autoria é uma instância discursiva que surge do “diálogo” entre a representação que o sujeito do discurso faz para si do destinatário e o que ele pode construir, em termos discursivos, a partir dessa mesma representação; 3) a representação que o autor faz para si do destinatário é condicionada pelo campo da atividade humana, pelo contexto social em que determinada atividade comunicativa se efetua; 4) todo autor é um sujeito discursivo singular em maior ou menor grau.

Em linhas gerais, esta é a visão de autor e autoria que podemos depreender a partir da concepção de Bakhtin sobre os gêneros do discurso e o enunciado, em sua generalidade, constante nos textos *O autor e o herói na atividade estética* e *Os gêneros do discurso*.

### 1.3 A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCRITA AUTORAL NA ESCOLA

Tomada no sentido geral de atividade do sujeito do discurso, essa categoria (da autoria) não apresenta muitos problemas, na medida em que todo sujeito é um sujeito de linguagem e, na medida em que produz enunciados a todo momento em suas interações verbais, ele está sempre agindo como autor. No entanto, o trabalho da escola tem sido o de “socializar o saber sistematizado” (SANTOS, 1992, p. 19) e aí surgem as complicações também atinentes ao processo de educação linguística e, no contexto desta, o problema da escrita autoral nos gêneros tradicionalmente privilegiados pela escola.<sup>11</sup>

Ensinar a produção de determinado gênero discursivo destacado de um campo da atividade humana onde este gênero historicamente surgiu, se estabilizou e circula tem sido um dos problemas da escola. Pelo menos desta cujas opções pedagógicas promovem a castração da subjetividade; escola muito bem definida por Freire (2005) como patrocinadora de uma “educação bancária”<sup>12</sup>

Uma escola cuja artificialidade, e mesmo perversidade, exclui do processo de aprendizagem as práticas sociais dos alunos e, portanto, o que os constrói enquanto indivíduos, está fadada ao fracasso. Em termos de produção textual, essa realidade impossibilita que o aluno, sobretudo os oriundos das camadas populares, dominem adequadamente as habilidades requeridas para escrita de determinados gêneros. Simplesmente porque, ao descontextualizá-lo para ser trabalhado enquanto objeto didático, tira-se do aluno justamente a contraparte do processo enunciativo que permite a emergência da autoria. Tira-se o outro, o destinatário, que é a partir do que, no processo dialógico, a própria autoria é constituída. Não se constrói, *com* os alunos, as possibilidades, situações legítimas de comunicação, para que eles construam uma representação de destinatário em função da qual possam organizar o todo do enunciado.

No lugar desse parceiro discursivo, instaura-se o professor como representante de uma instituição que historicamente remete o alunado à realidade enquanto instância avaliativa de

<sup>11</sup> Sabemos que, no contexto do ensino de português, houve uma mudança significativa nas últimas décadas no Brasil, sobretudo após o surgimento de documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – na esteira do avanço dos estudos linguísticos no Ocidente - os quais incentivam uma mudança da percepção sobre o que seja uma educação linguística socialmente orientada. No entanto, sabemos também que não se modifica uma tradição fortemente sedimentada no imaginário e na prática das instituições de ensino formal em tão pouco tempo e sem uma política abrangente que abarque as múltiplas dimensões (econômica, formativa, cultural etc.) dos sistemas de ensino. Os PCN surgem no final da década de 1990, mas, em plenos anos dez dos anos 2000 é muito comum acusarmos a preferência por determinados gêneros textuais de prestígio, tais como *redação para o Enem*, resenha crítica, artigo de opinião, como principal objeto de ensino das aulas de português nas escolas básicas brasileiras.

<sup>12</sup> O conceito de educação bancária, em Freire, poderia ser dado a partir de uma das principais características que ele lhe atribui: a narratividade. Assim: “A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador. Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante”. (FREIRE, 2005:66).



uma performance, a ser julgada segundo critérios que não são da ordem do comunicativo, mas da ordem do normativo, de um ideal de desempenho linguístico que, muitas vezes, não tem lastro na realidade social. O efeito desse processo é aquele descrito por Britto (1991, p. 74): “Neste sentido, o interlocutor acaba não apenas por impor-se ao locutor, mas também por ameaçar destruir o próprio papel de sujeito que este deveria ter em uma relação intersubjetiva.”

Mesmo, portanto, que o aspecto formal dos textos produzidos em tais situações se aproxime das formas relativamente estáveis de certos gêneros discursivos, esses textos aparecem como que desvitalizados, justamente pela ausência das vozes sociais que se fazem ouvir em todo enunciado legítimo. O aluno assume uma voz que não é dele, pois que não participa da lógica social que faz funcionar alguns gêneros trabalhados pela escola, e se dirige a um destinatário que não existe de verdade para interagir comunicativamente lendo-o ou escutando-o.

Há que se considerar, no entanto, que concordamos com a ideia de que a escola deva sim propiciar aos alunos o contato com gêneros que não fazem parte de seu cotidiano, de modo a ampliar-lhes os horizontes de ação social e individual. Este é um dever ético dessa instituição, tal como exposto por importantes nomes da educação linguística brasileira, como Magda Soares (2008, 2010). A questão, nesse caso, em alguma medida não incide sobre os objetivos, mas sobre os meios para se atingir esse fim.

Se pensarmos, então, o ensino-aprendizagem da produção textual em um viés sociointeracionista bakhtiniano, eis o desafio, relativamente antigo, que também norteia esta pesquisa: como propor um processo que inclua o aluno e suas práticas languageiras cotidianas nas atividades pedagógicas da escola, de um lado, e de outro possibilitar que outros tantos gêneros sejam ensinados, de modo contextualizado, tudo isso em uma atmosfera envolvente e significativa para alunos e professores?

Em alguma medida, esta pesquisa tenta colaborar no encaminhamento de possíveis respostas a questionamentos dessa natureza.

#### **1.4 CAPITAL CULTURAL E AUTORIA**

Nesta pesquisa, em que investigamos fatores que propiciam a construção de uma escrita autoral, tomando um gênero da ordem argumentativa como o artigo de opinião para análise da manifestação de índices de autoria, o conceito de capital cultural, formulado por Bourdieu

(2007), será muito importante. E isso na medida em que esse gênero, sua escrita, requer um capital linguístico valorizado pela escola e historicamente difundido como patrimônio das classes sociais favorecidas também economicamente. Ou seja, a escrita do artigo de opinião, com tudo o que o caracteriza em termos formais e também enquanto esfera da comunicação em que circula, constitui-se como um dado cultural socialmente marcado e, enquanto tal (consciente ou inconscientemente), é tomado como objeto do ensino-aprendizagem da língua portuguesa nas escolas, ao lado de outros gêneros discursivos, os quais também gozam de prestígio enquanto conteúdos didáticos nas aulas de língua portuguesa no Brasil.

É na compreensão dessa relação entre o social e o linguístico que o conceito de Bourdieu nos pode ser útil, uma vez que

A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o ‘sucesso escolar’, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe (BOURDIEU, 2007, p. 73).

O conceito de capital cultural, portanto, nos é importante como viés de análise para compreensão dos motivos da maior ou menor incidência de índices de autoria, segundo os dados socioculturais levantados na pesquisa.

Embora não possamos falar em sucesso ou insucesso escolar ao tratarmos de alunos que estudam em uma escola de grande relevância no cenário do ensino básico brasileiro, podemos tratar dos fatores que permitem posturas de escrita que vão para além do gesto escolar. A hipótese que a perspectiva do capital cultural nos permite elaborar é de que a autoria é um fenômeno ligado a uma série de referências culturais que os indivíduos das classes favorecidas constroem no núcleo familiar, o que lhes permite uma escrita cujas funções extrapolam aquelas imediatamente delimitadas pela escola, enquanto instituição avaliadora dos aspectos formais do texto. Segundo Bourdieu (2007),

A cultura “livre”, condição implícita do êxito em certas carreiras escolares, é muito desigualmente repartida entre os estudantes universitários originários das diferentes classes sociais e, a *fortiori*, entre os de liceus ou os de colégios, pois as desigualdades de seleção e a ação homogeneizante da escola não fizeram senão reduzir as diferenças (BOURDIEU, 2007, p. 45).

Ou seja, segundo o acúmulo de capital cultural escolarmente rentável que os filhos das classes favorecidas possuem, há um menor esforço para alcançar aquilo que é previsto e valorizado pela escola como sendo uma cultura, e particularmente, uma linguagem aceitável. Estando já

investidos de uma linguagem valorizada pela escola, em virtude do capital cultural acumulado na convivência familiar, esses indivíduos não têm o ônus de se esforçar penosamente para adquirir essa linguagem, tal como acontece com os filhos das classes menos favorecidas. Então,

A cultura da elite é tão próxima da cultura escolar que as crianças originárias de um meio pequeno burguês (ou, a fortiori, camponês e operário) não podem adquirir, senão penosamente, o que é herdado pelos filhos das classes cultivadas: o estilo, o bom gosto, o talento, em síntese, essas atitudes e aptidões que só parecem naturais e naturalmente exigíveis dos membros da classe cultivada, porque constituem a “cultura” (no sentido empregado pelos etnólogos) dessa classe (*ibidem*, 2010, p. 55).

O fenômeno de uma escrita autoral, portanto, tomado como uma escrita em que o produtor de textos não só cumpre as exigências de ordem formal dos gêneros para que eles sejam reconhecidos e aceitos em determinado campo da atividade humana, seria uma prerrogativa dos filhos das classes favorecidas, uma vez que os filhos das classes com baixo capital cultural teriam que se esforçar para se apropriar dessa língua escolar e, nesse sentido, seus textos denunciariam esse esforço de adequação à escola, à norma, por exemplo, da objetividade preconizada em relação a muitos dos gêneros argumentativos, tão trabalhados no nível do Ensino Médio e “cobrados” em avaliações importantes como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

A análise, então, que iremos fazer dos dados de ordem sociocultural e do percurso formativos dos sujeitos enquanto leitores e produtores de texto será enriquecida pela perspectiva que nos abre o conceito de capital cultural, o qual, por seu turno, se coaduna com a concepção de linguagem e de produção textual socialmente situados que abrigamos nesta pesquisa.

### **1.5 CONCEPÇÃO DE SUJEITO NESTA PESQUISA**

A consciência, para Bakhtin, é uma realidade socioideológica, a qual não tem realidade fora dos signos. Ou seja, a consciência humana não existe fora da linguagem e esta, por sua vez, é constituída a partir das interações entre sujeitos socialmente situados. Temos, então, que a consciência é *sígnica* e estes signos são ideológicos, no sentido de serem banhados pelos usos e valores que lhe conferem realidade o jogo de negociações de sentido em esferas como a ciência, a religião, o direito, a arte, a política, as quais guardam uma relação não mecânica com a infraestrutura econômica (BAKHTIN, [1929] 2010). Os sujeitos são, portanto, realidades socioideológicas consubstanciadas na linguagem. “Fora de sua objetivação, de sua

realização num material determinado (o gesto, a palavra, o grito), a consciência é uma ficção” (BAKHTIN, [1929] 2010, p. 122).

Para se compreender, no entanto, o modo como os valores ideológicos dos signos se estabilizam, no contexto dos “sistemas ideológicos constituídos, tais como a arte, a moral, o direito, etc.” (BAKHTIN, [1929] 2010, p. 123), há que se recorrer ao conceito de “ideologia do cotidiano”, pois é a partir dessa realidade que os sistemas ideológicos constituídos ganham vida e se modificam no transcurso da história.

Segundo Bakhtin (*idem*, p. 123), “A ideologia do cotidiano constitui o domínio da palavra interior e exterior desordenada e não fixada num sistema, que acompanha cada um dos nossos atos ou gestos e cada um dos nossos estados de consciência.” Essa “palavra interior” não deve ser aqui entendida de acordo com uma perspectiva subjetivista, segundo a qual existiriam formas de consciência que emergiriam no indivíduo de modo desassociado a uma realidade social externa. No contexto de Bakhtin, este fluxo consciencial no interior do indivíduo, ainda que “desordenado”, é já uma expressão sónica com valor socioideológico.

A cristalização dos sistemas ideológicos constituídos se dá a partir da ideologia do cotidiano e, por seu turno, aqueles exercem sobre esta uma influência “em retorno”, criando, assim, uma espécie de sistema retroalimentar aberto. Segundo Bakhtin,

(...) esses produtos ideológicos constituídos conservam constantemente um elo orgânico vivo com a ideologia do cotidiano; alimentam-se de sua seiva, pois, fora dela, morrem, assim como morrem, por exemplo, a obra literária acabada ou a ideia cognitiva se não são submetidas a uma avaliação crítica viva. Ora, essa avaliação crítica, que é a única razão de ser de toda produção ideológica, opera-se na língua da ideologia do cotidiano (BAKHTIN, [1929] 2010, p. 123).

É importante nos determos um pouco no fato de que a ideologia do cotidiano tem dois níveis, um “inferior” e outro “superior”. O inferior seria o das expressões fortuitas, que não chegam a criar lastro social, para além de um reduzido número de pessoas. São ideias fragmentárias, fadadas a desaparecer por falta de vitalidade social. O nível superior seria aquele mais diferenciado, cujas ideias repercutem de modo mais amplo na sociedade, mas ainda não tão sedimentado como o dos sistemas ideológicos constituídos. Ele é que estaria em contato direto com estes sistemas consolidados e a partir dele que surgiriam as possibilidades de modificação nas ideologias constituídas. Segundo Bakhtin (*idem*, p. 125) “(...) as novas forças sociais encontram sua primeira expressão e sua elaboração ideológica nesses níveis superiores

da ideologia do cotidiano, antes que consigam invadir a arena da ideologia oficial constituída”.

Pensando, então, nesses níveis superiores da ideologia do cotidiano como aquela realidade onde a atividade criadora é possível, Bakhtin irá considerar que o conceito de “individualidade criadora” constituiria “a expressão do núcleo central sólido e durável da orientação social do indivíduo” (*idem*, p. 125). Os fatos de ordem biográfica, para compreensão de uma enunciação, para Bakhtin, seriam completamente irrelevantes, uma vez que eles não chegam a se consolidar como realidade que se estabiliza nos níveis superiores e no das ideologias oficiais. Ou seja, o que sobrevive, o que organiza o interior do indivíduo e todas as suas possibilidades comunicativas duráveis vêm de fora e só se estabilizam se houver uma aprovação do “auditório social”.

Entendendo, portanto, o fenômeno de ordem sógnico-socioideológico que a consciência humana é, segundo Bakhtin, fica clara a concepção de sujeito dessa teoria. O sujeito é uma realidade social, objetivada segundo as possibilidades da linguagem e os valores de ordem ideológica que ela comporta, faz circular e da qual também emerge. O sujeito é, então, grosso modo, um ente da linguagem e da ideologia que ela veicula em dada realidade social. Sua ação, enquanto ser de linguagem no mundo, se dá na medida em que esse sujeito estabiliza sua consciência na interação com outros, dentro dos marcos construídos historicamente segundo a feição das ideologias. A margem de criatividade a ele reservada parte daquele “núcleo sólido e durável” que nele se estabiliza a partir de suas interações verbais, sempre no interior de determinado quadro social.

Segundo esta abordagem do sujeito, então, há um certo assujeitamento, uma vez que aquilo que marca a subjetividade é também social, em última instância. Há, no entanto, segundo entendemos, uma brecha na concepção bakhtiniana do sujeito que nos permite enxergar espaço para uma subjetividade “singularizadora”. Ela reside no fato de que ao estar sujeito à realidade socioideológica, mesmo que os fatores que constituem o indivíduo venham “do exterior” e não dele mesmo, o modo como esta estabilização da consciência irá ocorrer, em cada qual, pode ser única e irrepetível. Não que haja uma subjetividade anterior às influências externas organizando-as, isso seria a concepção subjetivista. Não se trata disso, mas sim de conceber que o acontecimento de ordem social da estabilização da consciência, mesmo sendo um fenômeno de ordem social, pode percorrer caminhos que, no fim das contas, resulte em uma singularidade a que poderíamos chamar de subjetividade individuante. Além dos fatores

de ordem cognitiva, há os de ordem afetiva e mesmo biológica que, em seus entrecruzamentos, resultaria em indivíduos singulares.

Neste trabalho, portanto, partimos dessa visão do que seja o sujeito para concebermos a possibilidade da escrita autoral, a qual guarda uma relação não mecânica com a posição sócio-histórica empírica do sujeito. Ou seja, a escrita autoral é um fenômeno de ordem discursiva que ocorre na relação dessa discursividade materializada no texto com a vida social empírica do sujeito. O fenômeno do texto escrito com baixa autoria seria aquele em que – em que pese a idiossincrasia fundante do sujeito – essa manifestação discursiva no registro verbal guarda fracas relações com a vida empírica desse mesmo sujeito. O sujeito discursivo no artefato textual se instaura mediante uma relação subjetiva com o conteúdo e o sentido do texto pautada pelo distanciamento, o que irá gerar opções linguísticas (lexicais, gramaticais e argumentativas) de índole generalizante, uma vez que é no acervo das ideias fortemente estabilizadas do imaginário social que este produtor irá ancorar sua produção textual. E esse fenômeno da baixa autoria pautada em uma escrita fundada no distanciamento se daria em virtude das coerções institucionais que pressionam o sujeito a buscar aquilo que há de mais estabilizado nas ideologias constituídas para serem aceitos enquanto sujeitos da escrita, no contexto dessas mesmas instituições (escolares, religiosas, profissionais etc.).

## 2 METODOLOGIA

Neste capítulo explicitamos as opções metodológicas utilizadas para levantamento de dados e tratamento dos mesmos nesta pesquisa. Para tanto, organizamos cinco seções nas quais detalhamos os processos de coleta de dados, a partir dos instrumentos produção textual, questionário e entrevista, bem como os critérios de análise adotados para tratar esses dados obtidos.

A questão central que nos move é a compreensão dos fatores que atuam, no processo de educação linguística, para que os alunos desenvolvam (ou não) uma escrita autoral. Nesse sentido, necessitamos de uma metodologia que permita a captação da dinâmica do processo de educação linguística, tanto quanto possível, em sua complexidade. Daí porque esta pesquisa se inscreve no quadro geral de uma abordagem qualitativa. Dessa forma:

As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural (BOGDAN, 1994, p. 16).

Assumimos nesta investigação uma postura segundo a qual a produção do conhecimento científico é um dos modos de manifestação da relação da subjetividade com os fenômenos tomados enquanto objeto. Ou seja, em que pese a busca de um rigor capaz de produzir dados objetivos (e tratamentos analíticos) passíveis de serem atestados para além da subjetividade do pesquisador, partimos do pressuposto de que este conhecimento é produzido segundo o alcance interpretativo e mesmo criativo do analista. Este, ao problematizar e propor objetivos relativos ao tema pesquisado, não deixa de estar em um processo de criação de ângulos de visão para fenômenos que acabam sendo, eles mesmos, (re)criados nesse processo de estudo. De acordo com reflexão de Moita-Lopes (1994), partindo de uma das tradições do pensamento ocidental acerca da relação do mundo social com o homem, temos o seguinte fundamento ontológico que dá sustentação à abordagem interpretativista em Ciências Sociais:

O que é específico, no mundo social, é o fato de os significados que o caracterizam serem construídos pelo homem, que interpreta e re-interpreta o mundo à sua volta, fazendo, assim, com que não haja uma realidade única, mas várias realidades (MOITA-LOPES, 1994, p. 331).

E ainda:

Na posição interpretativista, não é possível ignorar a visão dos participantes do mundo social caso se pretenda investigá-lo, já que é esta que o determina: o mundo social é tomado como existindo na dependência do homem (MOITA-LOPES, 1994, p. 331).

Pelo fato de as Ciências Sociais — incluindo a Linguística e a Linguística Aplicada — lidarem com a linguagem como recurso para a produção do conhecimento, é importante que adotemos uma metodologia que permita essa abertura para que a multiplicidade de sentidos seja investigada, de acordo com a compreensão dos sujeitos investigados e também segundo as possibilidades de atribuição de sentidos do próprio investigador. Uma constante postura de reflexividade, no entanto, de checagem do tipo de atribuição de sentidos que se está constituindo, é necessária, para que a gratuidade e arbitrariedade não ganhem campo neste esforço de construção de uma inteligibilidade para os fenômenos estudados.

O uso dos instrumentos que nos servem para elaboração dos dados desta investigação, portanto, funcionam segundo essa perspectiva. Aqui eles permitiram que propuséssemos uma explicação sobre quais os fatores e de que modo eles atuaram no sentido de propiciar o fenômeno daquilo que aqui entendemos como sendo uma escrita autoral dos sujeitos investigados.

Os instrumentos utilizados para esta investigação foram: coleta de produções textuais dos alunos do Ensino Médio de uma instituição federal, questionário e entrevista. Esses instrumentos foram aqui utilizados de modo a gerar os dados fundamentais para uma abordagem analítica.

A instituição em que realizamos parte da pesquisa é uma escola regular federal de Belo Horizonte. Ela existe há mais de quarenta anos e oferece formação técnica e técnica integrada com o Ensino Médio. Possui um concorrido processo seletivo, embora conte também com outra forma de entrada em que os alunos advindos de uma escola de Ensino Fundamental a ela ligada podem ingressar sem passar pelo exame seletivo.

## **2.1 COLETA DE DADOS**

Iniciamos a elaboração e coleta de dados utilizados nesta pesquisa a partir da observação da turma escolhida. Este processo funcionou para entrada em campo, a fim de estabelecermos os primeiros contatos com a turma X<sup>13</sup>, como um todo, e com aqueles que viriam a ser os sujeitos da pesquisa.

Embora não contássemos com a observação como instrumento central para nossa investigação, tínhamos a consciência de que este processo seria fundamental, a fim de que os

---

<sup>13</sup> Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética da UFMG, parecer número 656.824.



instrumentos principais – produção textual, questionário e entrevistas – pudessem servir de modo satisfatório na elaboração e coleta de dados, na medida em que o contato e o estabelecimento de laços com os sujeitos é indispensável para que estes possam agir de modo cooperativo. Além disso, gostaríamos de compreender o processo a partir do qual seria produzido o texto que serviria como critério para identificarmos os alunos-autores que seriam os sujeitos-chave desta pesquisa.

No início da pesquisa, abrigávamos a ideia de que analisaríamos somente uma produção textual, elaborada no contexto da disciplina Língua Portuguesa. Ao analisá-la, no entanto, observamos a necessidade de propormos uma produção, cuidando de aspectos da condição de produção que permitisse, de modo mais ostensivo, a emergência da escrita autoral. Participamos, então, observando duas aulas geminadas, nos dias 27 de fevereiro e 6 de março de 2014.

Importante salientar que essa era a segunda atividade de produção textual do ano da qual os alunos da turma participavam e que, após essa atividade, o professor começaria um trabalho com a literatura brasileira, o qual se estenderia até o fim do primeiro semestre de 2014. Nessas aulas de literatura, o professor não daria ênfase específica ao processo de ensino-aprendizagem de produção de textos.

No primeiro dia de observação, a partir do qual a primeira nota de campo foi escrita, acompanhamos o estudo de uma letra de música proposto pelo professor. Esse estudo estava dentro do contexto de estudos preparatórios para a escrita de um parágrafo-padrão a respeito do tema esperança. O professor escolheu a letra da música *Mais uma vez*, de autoria do compositor Renato Russo.

A letra da música serviu como ponto para estabelecimento de diálogo com um outro texto, curto, sobre uma mulher detenta que contrai o vírus da Aids e, ainda assim, em meio a graves adversidades, consegue ressignificar sua vida. Além desses dois textos, o professor trabalhou com os alunos o conceito de parágrafo-padrão por conceituação, o qual constava em uma apostila, que também trazia o texto da mulher detenta que serviu como símbolo de esperança para instigar produção dos alunos. O trabalho com essa apostila se deu na aula anterior à que foi objeto de nossa observação, no primeiro dia em sala de aula.

Na mesma aula em que a letra da música de Renato Russo foi estudada – estudo realizado a partir da leitura oralizada e da discussão sobre compreensão de pontos específicos do texto – o

professor propôs também a produção do parágrafo-padrão, nos seguintes termos: “Atividade – A partir dos textos lidos construir um parágrafo por conceituação seguindo os dados: Assunto: esperança – Delimitação: a esperança como elemento importante na vida do jovem. Objetivo: conceituar esperança, ressaltando a sua importância na vida do jovem.” A proposta feita partiu também da apostila, na qual constava por escrito este enunciado de proposição de escrita do gênero textual “parágrafo por conceituação”.

Os alunos, em sua maioria, levaram o tempo aproximado de vinte minutos para produção e entrega do texto ao professor. Este, só recolhia os textos após breve exame, sobretudo, em aspectos relacionados à pontuação, acentuação, ortografia, sintaxe e organização interna do parágrafo, bem como em aspectos de ordem conceitual do texto. A produção em questão, para exemplo, deveria ser iniciada com o conceito do termo “esperança”.

O processo de proposição de escrita, escrita, revisão do professor de alguns textos que tiveram que ser reelaborados e entrega destes durou em torno de quarenta e cinco minutos, depois do quê, com a sala vazia, houve o término da aula, antes do tempo disponível para realização daquela atividade.

A segunda aula observada foi dedicada à entrega da primeira versão do parágrafo-padrão, à apresentação dos critérios de correção, a partir dos quais o professor pontuou os textos, bem como à reescrita e entrega dos mesmos.

Depois de entregar as produções corrigidas para os alunos, o professor começou a expor os critérios de correção, no quadro. Os critérios eram os seguintes: 1) coesão e coerência; 2) clareza e adequação; 3) morfossintaxe e pontuação; 4) ortografia e acentuação. Estes critérios recebiam sinais específicos utilizados para marcação dos textos dos alunos, a partir do que estes se orientaram para reescrita de suas produções.

Após a referida apresentação dos critérios, por parte do professor, processo de perguntas e respostas envolvendo professor e alunos e diálogos entre os próprios alunos que trocaram impressões sobre as correções que seus textos receberam, eles reescreveram seus textos e os entregaram ao professor. Esses textos refeitos me foram entregues pelo professor e me serviram como dado para análise de índices que apontassem para maior ou menor presença de autoria, segundo critérios conceituais e metodológicos (seções 1.2 e 2.2.1) adotados nesta pesquisa.

### 2.1.1 A tarefa de produção textual

A fim de identificarmos os índices de autoria que nos permitiram escolher os sujeitos desta pesquisa, propusemos uma tarefa de produção textual aos alunos. Essa tarefa foi fundamental para que pudéssemos enxergar melhor as possibilidades expressivas desses, na medida em que buscamos oferecer condições de produção que favorecessem tal emergência expressiva.

A tarefa consistiu na produção de um artigo de opinião a ser publicado em um blog de caráter político e cultural, dedicado a temas contemporâneos. O blog seria criado de modo que as produções pudessem ser publicadas e a voz dos adolescentes-alunos pudesse ser ouvida em relação ao tema. Para que esse artigo de opinião pudesse ser publicado no referido blog – que foi criado no contexto com os alunos – utilizamos como primeiro passo metodológico a escolha de um tema e do gênero textual artigo de opinião – que pudesse mobilizar os adolescentes a se engajarem na atividade de produção textual inscrevendo-se em um projeto comunicativo legítimo e não simplesmente protocolar. O tema, então, teria que ter um apelo junto àqueles sujeitos, ser próximo de sua realidade e permitir que eles se interessassem pela atividade, a partir de sua posição (dos alunos) sócio-histórica.

Pela experiência na interação com alunos adolescentes e jovens, sabíamos que, se bem trabalhado, algum tema de ordem política seria capaz de produzir esta mobilização. Escolhemos o tema dos 50 anos do início do período da ditadura militar no Brasil, completados em março de 2014. Isso porque no primeiro semestre de 2014, ano da realização da Copa do Mundo no Brasil e de eleições presidenciais, ainda ecoavam rumores das manifestações de junho de 2013<sup>14</sup>.

O tema foi pensado, ainda, em consonância com o gênero artigo de opinião, também escolhido em virtude das possibilidades de uma mais ostensiva marcação da subjetividade nesse ato linguístico-discursivo. A possibilidade de presença dessas marcas era fundamental, já que queríamos analisar quais as estratégias usadas pelos alunos e a direção que apontavam, em relação a uma escrita autoral, segundo os critérios que surgissem naquele evento discursivo. Para tanto, tínhamos que garantir uma condição de produção que, relativamente, permitisse liberdade no processo de escrita e engajamento afetivo-cognitivo. Em virtude

---

<sup>14</sup> Referimo-nos, aqui, às diversas manifestações que ocorreram em junho de 2013, no contexto da Copa das Confederações, sediada, naquele ano, no Brasil. Aconteceram em cidades de vários Estados do país, contando com a participação de milhares de cidadãos que foram às ruas expressar seu descontentamento e reivindicar desde a diminuição da tarifa do transporte público, melhoria estrutural da educação e saúde públicas até a reforma política. Foi um movimento de massa complexo, multifacetado, abrigando os mais diversos setores da sociedade. Teve como estopim a ação truculenta da polícia militar de São Paulo no trato com manifestantes do movimento *Tarifa Zero*, o qual protestava contra os aumentos da tarifa do transporte público daquela cidade.

desses dois fatores é que propusemos a escrita de um artigo de opinião, o tema referido e a situação comunicativa de publicação das produções no blog. Como segundo passo, depois de definida a produção de um artigo de opinião sobre os 50 anos do início do regime militar no Brasil, para publicação em um blog dedicado a temas políticos e culturais contemporâneos, precisávamos da atividade em si, desencadeadora da produção a ser analisada posteriormente.

A partir do tempo para proposta e realização da atividade, que nos foi disponibilizado pelo professor da disciplina Língua Portuguesa, dois encontros de 1h e 40min (duas aulas geminadas) cada, pensamos em propor, no primeiro encontro, uma discussão sobre o tema em pauta – contextualizando os alunos que porventura não tivessem maiores referências sobre o assunto para que todos pudessem participar. Além disso, foi realizado também um estudo sobre as características gerais do gênero artigo de opinião, bem como a apresentação da proposta de publicação das produções em um blog. O segundo encontro seria dedicado à produção escrita do artigo, segundo proposta específica (enunciado).

Como estratégia para discussão do tema dos 50 anos do golpe militar no Brasil e também para estudo do gênero artigo de opinião, na primeira atividade com a turma, escolhemos nos basear em dois artigos retirados de dois blogs mantidos por professores universitários brasileiros<sup>15</sup>. Nesses dois textos, intitulados *Ditadura à brasileira*, de autoria do professor Marco Antonio Villa e *O golpe e a ditadura militar*, do professor Emir Sader (ANEXO A), estão expressas posições divergentes acerca do sentido do período militar no / para o Brasil. No primeiro, trabalha-se uma visão geral do regime militar brasileiro como um período que não poderia nem mesmo ser chamado de ditatorial, em virtude de avanços na esfera científica, econômica e artística não observáveis em regimes do Cone-Sul, os quais seriam, estes sim, ditaduras no pleno sentido do termo. No texto de Sader, constrói-se, na tradição da esquerda brasileira, uma crítica acirrada ao regime militar como uma ditadura que representou um grave movimento de retrocesso na ordem política, econômica e cultural do Brasil. Teríamos, então, garantidas pelo menos duas posições conceituais, permitindo que houvesse perspectivas distintas por parte dos adolescentes, fomentando a dialogicidade e inscrição da subjetividade a partir de valores ideológicos divergentes, tanto na discussão em sala como no momento posterior da escrita.

---

<sup>15</sup> Os dois blogs, mantidos pelos professores Marco Antonio Villa e Emir Sader são, respectivamente, *Blog do Marco Antonio Villa* ([www.marcovilla.com.br](http://www.marcovilla.com.br)) e *Blog do Emir* ([www.cartamaior.com.br/?/Blog/Blog-do-Emir/2](http://www.cartamaior.com.br/?/Blog/Blog-do-Emir/2)).

Após uma leitura oralizada (em “voz alta”) contando com a participação de vários alunos da turma, começamos a discutir o posicionamento deles em relação aos assuntos abordados. Ou seja, começamos por trabalhar o conteúdo temático do texto, de modo a permitir uma inserção dos alunos no tema que depois seria objeto do trabalho de escrita. Queríamos verificar, ainda, a compreensão que aqueles alunos possuíam acerca desse período histórico.

A discussão foi bastante rica, com a participação ativa de grande parte dos alunos da turma. Eles demonstraram um domínio satisfatório de datas e informações gerais sobre o período e se referiram ao fato de já haverem estudado e discutido esse tema nas aulas de história. Como costuma ocorrer nas salas de aula, no entanto, três ou quatro alunos se destacaram, fazendo uso do turno de fala por mais tempo e funcionando como porta-vozes de grupos de alunos afinizados com aquilo que eles argumentavam. Alguns não chegaram a participar, preferindo se abster do debate. Ficou-nos, daquele momento da atividade, a impressão geral de os alunos estarem em condições de abordar o conteúdo temático do gênero artigo de opinião, de acordo com as possibilidades de recortes que seriam propostos no momento da produção e segundo o objetivo de publicação no blog, o que se constituía como a orientação comunicativa da produção textual.

Aproveitando os textos-base daquele encontro com os alunos, queríamos ainda garantir e verificar a compreensão sobre a forma composicional do gênero em pauta, estratégias argumentativas utilizadas pelos autores, de acordo com a esfera social de circulação desse tipo de texto e característica geral do estilo de gênero do artigo de opinião. Os alunos se mostraram conscientes sobre os usos e a forma de um artigo de opinião. Alegaram que haviam estudado esse e outros gêneros no ano anterior, primeiro ano do Ensino Médio, com o professor de Língua Portuguesa. Além disso, o livro didático adotado pela equipe de professores da disciplina<sup>16</sup> era centrado na temática dos gêneros textuais ou discursivos.

Sem entrar no mérito da natureza do trabalho prático que se fazia com os gêneros tomados enquanto objeto didático nas aulas do primeiro ano do Ensino Médio daquela escola, consideramos que os alunos apresentaram, naquele momento de interação, uma sólida consciência da forma composicional do gênero e a natureza das ações linguísticas possíveis de serem realizadas nas situações discursivas em que aquele tipo de texto circulava.

---

16 Faraco, C. E.; Moura, F. M.; Maruxo Jr, J. H. Língua Portuguesa – Linguagem e Interação. 1. ed., São Paulo, Ática, 2011. Vol. 1.

Ao fim da primeira atividade de leitura, de apresentação da proposta comunicativa para produção do gênero, de interação entre pesquisador e demais sujeitos da pesquisa, sentimos que estávamos preparados para o encontro seguinte, que seria o da produção em si, segundo o enunciado específico que orientou a escrita do texto. A segunda atividade foi o momento da produção do artigo de opinião sobre os 50 anos do golpe militar no Brasil. Esse momento foi orientado pelo seguinte enunciado, distribuído em folha específica destinada à produção do texto e na qual constava também um breve esclarecimento sobre a finalidade comunicativa daquela atividade de escrita:

Escreva um artigo de opinião, segundo o tema dos 50 anos da ditadura no Brasil e de acordo com um dos recortes propostos ou de acordo com um recorte que você queira propor:

- a) Heranças da ditadura no Brasil na visão do jovem de hoje;
- b) Quais seriam as vantagens e desvantagens da volta do regime militar no Brasil, neste início de século XXI?;
- c) Conhecer o período da ditadura no Brasil para avançar na democratização do país.”

Após o enunciado e os recortes do tema, a folha de instruções gerais para a produção continha também três recomendações sobre características daquele tipo de texto cuja escrita estava sendo solicitada, quais sejam:

- “1) A chamada norma padrão tende a ser mais apropriada para este gênero textual;
- 2) Este gênero textual tem sido escrito em prosa, como a maior parte dos chamados gêneros argumentativos, publicados na mídia impressa e digital;
- 3) Não iremos estabelecer limite mínimo ou máximo de linhas, mas lembre-se da adequação ao suporte no qual sua produção poderá ser publicada.”

Os recortes do tema que foram propostos como ponto de partida no tratamento do conteúdo temático do texto foram pensados a partir de nossa impressão dos tópicos que foram mais recorrentes em nosso diálogo com os alunos no primeiro encontro. Nos preocupamos, também, nos esclarecimentos anteriores ao enunciado, de informar aos alunos que eles poderiam propor algum recorte novo, não presente em nossa proposta de produção textual.

As recomendações fizeram parte da folha de proposta de produção no sentido de cuidar para que os alunos tivessem uma base concreta para elaboração do artigo de opinião na folha específica destinada à escrita do texto, naquela situação específica de que estavam participando como voluntários de uma pesquisa. Tentamos não só propor limites para adequação da escrita àquela situação discursiva, mas também garantir margens para que a produção ocorresse segundo o projeto de discurso dos alunos.

Antes de os alunos se entregarem ao exercício da escrita propriamente dita, lemos em voz alta, contando com o acompanhamento silencioso de toda a turma, o conteúdo da folha de proposta de produção textual aqui descrita. Na leitura, nos colocamos à disposição dos alunos para sanar quaisquer dúvidas relativas à atividade que estava sendo proposta.

Todos os alunos conseguiram terminar a tarefa no tempo de que dispúnhamos e entregaram seus textos, os quais se constituíram enquanto dado e objeto de análise para a presente pesquisa. A partir da análise dos textos produzidos pelos alunos de toda a turma, foram identificados três alunos-autores e três não autores, os quais participaram também do preenchimento do questionário e da entrevista. Os três alunos-autores, aqui denominados por pseudônimos, são Bruno, Roberta e Jéssica. Bruno e Roberta ingressaram na escola por intermédio de concurso público e Jéssica ingressou mediante entrada sem concurso vinda de uma escola de Ensino Fundamental vinculada à instituição em que a pesquisa foi realizada. Os três alunos considerados não autores são Miguel, Melissa e Carine. Miguel e Melissa entraram na escola mediante aprovação em concurso público e Carine ingressou vinda da escola fundamental vinculada à escola em que a pesquisa foi realizada.

### **2.1.2 Questionário**

O instrumento questionário, a partir do qual pretendíamos obter informações acerca da realidade socioeconômica, nível de escolaridade dos responsáveis pelos sujeitos da pesquisa e informações sobre suas práticas de letramento foi elaborado a partir de duas fontes: questões constantes no questionário elaborado para o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), elaborado pelo Instituto Paulo Montenegro, e o questionário utilizado no censo de 2010, sob a responsabilidade do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Destes, o último serviu-nos tão somente para obtermos critérios para apurar renda aproximada da família dos sujeitos da pesquisa.

O questionário contou com 36 questões (APÊNDICE A) e foi respondido pelos seis sujeitos desta pesquisa. Foi respondido por todos os sujeitos no mesmo dia, na escola em que realizamos a pesquisa, no período da tarde de um dia letivo.

Para elaboração das questões, levamos em consideração a necessidade que tínhamos de saber de fatores, tais como: condições socioeconômicas dos alunos, de seu gosto pela leitura e escrita, escolaridade de pais ou responsáveis, práticas de leitura e escrita fora e na escola, quantidade de livros e tipos de materiais de leitura na residência, habilidade de leitura e escrita de pais ou responsáveis, participação em cursos fora da escola. As questões constantes no questionário foram pensadas de acordo com nosso objetivo de apurar fatores que pudessem sugerir influência para que uma escrita autoral se desenvolva.

### **2.1.3 Entrevista**

A entrevista, semiestruturada, foi utilizada com o objetivo de compreendermos as práticas de leitura e de escrita dos sujeitos, fora e dentro da escola, a relação destas práticas de leitura e escrita dentro e fora da escola, bem como para aprofundarmos nossa compreensão sobre alguns itens respondidos no questionário, tais como: de que modo foram influenciados a desenvolver o gosto pela leitura e pela escrita e de que modo lidavam com os materiais de leitura que possuíam em casa. Quisemos, ainda, verificar a avaliação que os alunos faziam acerca de suas próprias práticas enquanto leitores e produtores de textos e de sua experiência escolar com a leitura e com a escrita. Para tanto, organizamos cinco blocos de perguntas, contendo de duas a cinco questões cada.

Essas entrevistas foram realizadas individualmente e gravadas para posterior transcrição (APÊNDICE B). Ocorreram no espaço da biblioteca da escola em que realizamos o levantamento dos dados e tiveram uma duração média de vinte minutos.

## **2.2 CRITÉRIOS DE ANÁLISE**

### **2.2.1 Produções textuais**

Para atribuição de índices de autoria às produções textuais dos sujeitos da pesquisa, partimos das considerações que Bakhtin faz acerca da relação do enunciado com o falante (autor) e com outros participantes da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2003).



Bakhtin trata dessa questão no contexto de suas considerações sobre a natureza geral do enunciado. A relação do enunciado com o falante (autor) e com outros sujeitos do discurso figura como o terceiro elemento constitutivo do enunciado. Segundo ele, existem dois momentos que determinam as peculiaridades estilístico-composicionais do enunciado, ambos dizendo respeito à relação do autor com o conteúdo semântico-objetual do discurso: o primeiro marcado pela ideia do autor centrada no objeto e no sentido; o segundo sendo a “relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido” (BAKHTIN, 2003, p. 289), à qual ele chama de elemento expressivo.

Segundo esse autor, esses dois momentos determinam a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado. Ou seja, elementos responsáveis por seu estilo. Considera ainda que “o estilo individual do enunciado é determinado principalmente pelo seu aspecto expressivo” (*ibidem*, 2003, p. 289).

Centramo-nos, então, nesse aspecto (mas não apenas nele, como se verá adiante), para acusar o nível de implicação do sujeito escritor com o texto por ele produzido, daí derivando três categorias de análise: seleção lexical individuante, marcas linguísticas indicadoras das pessoas envolvidas na atividade discursiva, natureza dos argumentos utilizados no gênero analisado.

a) **Seleção lexical individuante:** nesta categoria analisamos termos que ocorrem nas produções colaborando para que elas se individualizem em relação aos outros textos analisados, comparativamente. São termos que não só particularizam o estilo do texto, como também colaboram para o ajustamento do estilo de gênero do texto, fazendo com que o este ganhe um caráter verdadeiramente comunicativo enquanto artefato semiótico pertencente a determinado campo da atividade humana. Rompe-se, nesse sentido, com o uso de determinados termos, a feição escolarizante, não comunicativa e caricatural de certos textos produzidos no contexto das atividades de escrita na escola.

Bruno	Melissa
“Há cinquenta anos atrás houve um período marcado pela opressão e censura, porém houveram avanços significativos na educação, tecnologia e economia. <i>Vemos isso nas universidades e aparatos militares redesenhados para uso civil.</i> ”	“A ditadura militar no Brasil tem seus lados positivos e negativos. Foi um período em que o Brasil era liderado por militares, e neste tempo o governo era forte, ou seja, firme em suas decisões e também sobre a população”.

O uso de “aparatos militares redesenhados para uso civil”, no texto de Bruno, promove, no contexto do parágrafo, uma interessante precisão do argumento que vem sendo construído

pelo aluno. Essa precisão, além de funcionar como argumento, é algo que personifica o texto, na medida em que nenhum dos outros textos faz uso dessa estratégia de utilizar termos tão precisos da esfera das armas para sustentar seus argumentos.

O texto de Melissa, considerado um texto não autoral, utiliza-se, em linhas gerais, de uma macroestratégia argumentativa semelhante à de Bruno, ou seja, de apresentar prós e contras do regime militar. A eficácia e individualidade do parágrafo, no entanto, é bastante diferente, em grande medida, pelo tipo de termo selecionado para figurar no texto.

Nesse trecho selecionado do artigo de Melissa, é possível observar que o universo lexical adotado não é capaz de particularizar a informação, dando precisão ao texto. Isso gera um efeito de generalização com baixo potencial informativo e, por conseguinte, enfraquecimento da própria estratégia argumentativa. Nesse texto, não há uma única palavra que aponte para rupturas com o senso comum que se aproxime de um gesto analítico que possa trazer um novo ângulo de observação sobre o conteúdo temático do texto. Há, portanto, uma não incidência de termos que possam causar uma individuação do texto, prejudicando-o assim, em relação ao seu estilo individual e mesmo de gênero. É um típico parágrafo que traz as características do artificialismo do texto escolar, no sentido não comunicativo e formalizante do termo. Ou seja, uma escrita como exercício de escrita e não como gesto comunicativo real.

b) **Marcas linguísticas indicadoras dos sujeitos do discurso:** nesta categoria, buscamos, sobretudo, a presença de índices indicativos dos sujeitos do discurso participantes do processo discursivo materializado pelos pronomes e/ou formas verbais.

Nos textos considerados autorais, os quais parecem estar inscritos em um verdadeiro processo comunicativo, o sujeito-autor deixa marcas linguísticas que materializam sua participação efetiva nesse processo. Isso cria um estilo pessoalizante de escrita, dentro daquilo que Bakhtin aponta como sendo a manifestação de escolhas em nível linguístico da relação subjetiva emocionalmente valorativa do autor com o objeto e o sentido do enunciado. Essa categoria vai ao encontro daquilo que Antunes aponta como sendo um dos pontos de análise de aspectos pontuais do texto: “as marcas de envolvimento do autor frente ao que é dito” (2010, p. 57).

No último parágrafo dos textos de Roberta e Carine, momento em que o produtor encerra seu posicionamento e endereça seu posicionamento à avaliação do outro-leitor e em que se alternam os sujeitos do discurso, podemos observar um maior ou menor nível de envolvimento do escritor com esse mesmo projeto discursivo.

Roberta	Carine
“Por isso, é importante conhecer a história de <b>nosso</b> país. Nem tudo é o que parece e muitas coisas <b>nos são</b> ocultadas, cabendo a <b>nós mesmos</b> retirar as vendas que nos cegam. Ditadura porque, ditadura para quem e repressão e censura para <b>todos nós</b> ”.	“Para muitos foi apenas um período de conflitos, massacre, dor e repressão, mas para outros ela trouxe muitos benefícios. Se houvesse hoje, um pouco mais das coisas que haviam naquele período, não seria necessário sair às ruas protestando pelas coisas que <b>reivindicamos</b> hoje”.

No trecho de Roberta, há não só uma forte inserção do sujeito com o que diz, pela presença do pronome de 1ª pessoa em todos os períodos do parágrafo, como há também, uma inclusão do leitor no processo comunicativo de escrita. É um parágrafo, inclusive, apelativo, manifestando o contexto histórico de produção do texto. Momento pós-manifestações de junho de 2013 e acalorados debates acerca da volta da ditadura como solução para a crise gerada pela corrupção no âmbito político nacional. Há, também, nesse sentido, ecos da discussão sobre essas questões ocorridas no processo de preparação para produção do texto.

Certamente, se torna difícil falarmos em nível de inserção do sujeito no texto que escreve, somente pelas marcas linguísticas que denunciam as pessoas envolvidas no processo discursivo e sem termos uma visão do todo do texto. No entanto, enquanto uma das categorias que deve ser somada às outras com as quais estamos trabalhando, acreditamos ser esse um índice importante, uma vez que, como dissemos, apoiados em Bakhtin (2003), a relação subjetiva, emocionalmente valorativa, do autor com o objeto de seu discurso é a matriz da qual o escritor parte para fazer opções no nível linguístico. Portanto, ao analisar essas marcas linguísticas, podemos avaliar o tipo de relação subjetivamente valorativa realizada pelo autor em relação ao conteúdo temático de determinado gênero. O fato de aparecerem poucas marcas indicadoras do sujeito-autor em um gênero como o artigo de opinião, faz-nos pensar em uma relação de distanciamento, de baixo nível de engajamento comunicativo. É o que observamos no trecho de Carine. Juntamente com expressões de caráter generalizante: “muitos”, “outros”, “coisas”, vemos somente uma forma verbal que denuncia a presença do sujeito-autor: “reivindicamos”. A impressão é a de um parágrafo impessoal, com baixa autoria. Conforme veremos, isso parece sugerir um processo de letramento calcado no processo de ensino-aprendizagem escolar. Um texto em que há a estrutura da argumentação, no nível da forma composicional, mas cuja robustez se perde, pelo tratamento higienizado, impessoal do texto. E não cremos também que isso se dê somente em virtude de um possível domínio precário do tema proposto para discussão, uma vez que havia textos-base e houve uma discussão em sala sobre o assunto e vários subtemas (recortes) disponíveis para a produção.

c) **Argumentos de ruptura em relação ao lugar-comum:** essa categoria, na verdade, engloba as duas precedentes, se encararmos que todo ato de linguagem, analisado como um todo (nível linguístico, gramatical e composicional em dada esfera de comunicação) envolve sujeitos de discurso em processo de interlocução. Sujeitos os quais buscam produzir efeitos de sentido capazes de mobilizar o outro para aquilo que está sendo dito, provocando uma posição ativamente responsiva do interlocutor previsto na produção textual.

Em sua especificidade, no entanto, a categoria da argumentação, aqui, foi formulada de modo a compreender se os argumentos mobilizados no texto apontam para uma generalização que esvazia as possibilidades de se suscitar uma compreensão ativamente responsiva do leitor ou se essa argumentação, ao precisar os elementos que estão sendo postos em circulação no texto, criam uma rede de sentidos que permitem o interlocutor (leitor) situar um ponto de vista que possibilite o diálogo (adesão, discordância, empatia, antipatia etc.).

Essa categoria foi pensada seguindo as ponderações de Pécora (2011) a respeito do tema:

(...)para que se esclareça essa propriedade básica da linguagem – *modo como a argumentação afeta as condições de produção do discurso* – que é evidenciada pela noção de argumentação é preciso considerar que qualquer produção linguística apenas se recobre de um valor discursivo na medida em que instaura o que poderia ser chamado de estratégia da interlocução, vale dizer, na medida em que o reconhecimento do sentido dessa produção implique o reconhecimento de uma ação entre sujeitos da linguagem. (*ibidem*, p. 80, informação acrescentada).

Esse reconhecimento do sentido da produção discursiva a partir do reconhecimento de uma ação entre sujeitos da linguagem não pode ser feito quando a natureza do argumento é a do lugar-comum, na medida em que “O lugar-comum é, na verdade, um lugar de ninguém, uma cidade fantasma” (*ibidem*, p. 96).

O lugar-comum, enquanto “lugar de ninguém” impede que se instaure o ato comunicativo, na medida em que, esvaziando esse ato de linguagem do que lhe é constitutivo cria um espaço de reprodução do consagrado, de simples reconhecimento do já-dito. O ato único, irrepitível do sujeito de linguagem, em dada situação concreta de comunicação, se perde em prol de um ato desgastado em que o produtor se anula. Segundo Pécora, escrevendo acerca do produtor do texto que lança mão do lugar-comum:

Nesse caso, *os seus interlocutores individuais são negados pelo lugar-comum tanto quanto o seu papel de sujeito*. Uma linguagem que se fecha às condições particulares de uso, evidentemente, já não guarda nenhum vestígio de personalidade, nenhum envolvimento com os protagonistas de um momento presente de produção. (*ibidem*, p. 99)

Ou seja, ao analisar a natureza da argumentação posta em jogo na produção de determinado texto, podemos perceber se há ali um sujeito de linguagem insaturado no processo discursivo ou se, pelo contrário, este sujeito está diluído, fazendo com que o efeito de uma possível argumentação se perca e, por consequência, o próprio ato comunicativo concreto de linguagem.

Essas reflexões tomadas da teorização de Pécora, no quadro da análise do discurso, vão ao encontro das proposições bakhtinianas, para quem existe, necessariamente, um sujeito e um estilo, em todo enunciado. Só existe enunciado quando há um processo interlocutivo entre os sujeitos do discurso (escritor-falante, leitor-ouvinte) em dada esfera de comunicação humana. O lugar-comum, portanto, de índole generalizante, abstrata, se aproximaria da condição da oração enquanto unidade da língua e não enquanto unidade de comunicação.

Não estamos dizendo aqui que os textos com baixa autoria, cujo plano argumentativo carece dos elementos capazes de instaurar um ato único de linguagem, tenha um grau zero de qualidades comunicativas, mas, na perspectiva de um continuum, estamos afirmando que essas produções têm uma baixa possibilidade de produzir efeitos de sentido significativos, já que o trabalho com formas desgastadas e de ampla circulação entre os leitores de dada esfera, significa a repetição do já-dito, do já-significado. Ou seja, de algo que não se refere ao presente da comunicação e, portanto, não conta necessariamente com aquilo que sujeitos poderiam dizer sobre fatos concretos dos quais ele poderia participar ativamente. O lugar-comum dilui, então, o ato único de sujeitos de linguagem e a referência a situações concretas em que estes sujeitos poderiam produzir sentidos capazes de mobilizar o sujeito leitor-ouvinte que interage com essa produção. Tratando desse tema, Pécora ira afirmar:

Daí que, no interior de uma teoria do discurso, a noção de argumentação refira-se justamente à análise das condições de intersubjetividade da linguagem, ao exame dos modos de produção de uma ação que inaugura uma relação significativa entre sujeitos (*ibidem*, p. 81).

Nos textos de Jéssica e Miguel, no Quadro a seguir, podemos perceber a problemática discutida neste tópico sobre critérios de análise a partir da noção de argumentação. Os dois parágrafos argumentativos dos alunos carecem de autoria; os sujeitos escrevem mobilizando lugares-comuns e tendem à generalização. No entanto, o texto de Jéssica utiliza um artifício que lhe dá ancoragem enquanto produção discursiva situada, por meio de um exemplo, ao passo que o texto de Miguel fica no vazio, sem referências ao contexto histórico de produção e, portanto, apagando as marcas de personalidade do texto.

Jéssica	Miguel
<p>“A ditadura ao mesmo tempo que foi ruim, também foi boa. Ela trouxe muitos avanços para a população e para o Brasil, como várias universidades, formou vários professores e trouxe bastante segurança para a população. Mas em compensação trouxe opressão, medo, mortes, torturas, muitas pessoas desaparecidas, e muitos brasileiros expulsos (exilados) do seu próprio país, <b>tal como nossa atual presidenta Dilma Rousseff.</b>”</p>	<p>“Embora os militares impunham a ordem, eles governaram de uma forma dura e rigorosa, manchando o governo por torturas e mortes. Neste período, pessoas lutaram pela liberdade social do país, houve muitas manifestações contra o regime e ações de repressão com violência e tortura por parte dos militares contra as pessoas que demonstravam detentoras de uma conduta negativa em relação à ditadura. Inúmeras pessoas foram torturadas e mortas em nome do “combate à esquerda” e da “segurança nacional”.</p>

No quadro a seguir, há um trecho argumentativo nuclear para as produções de Roberta e Melissa. Nele, é possível observar de que modo as estratégias de argumentação se manifestam, a partir dos critérios sobre os quais discorremos anteriormente:

Roberta	Melissa
<p><b>”Depois de quase 30 anos do fim da ditadura, presenciamos uma repressão digna da época durante os protestos no último ano.</b> A polícia, herdando dos antigos militares o seu “jeitinho”, oprimiu toda uma população que estava reivindicando a melhores condições. <b>Esse era um dos maiores problemas da ditadura:</b> a opressão a população.</p> <p>A tão aclamada “moralização” da ditadura e sua “segurança” eram frutos da repressão. <b>A ditadura foi realmente um período maravilhoso e seguro, no qual a população brasileira se beneficiou bastante.</b> Mas, é claro, <b>isso só valia se você concordasse com o governo. Em tudo.</b>”</p>	<p>“Na época da ditadura militar as ruas eram calmas, a mídia era controlada, não existiam greves e a vida em si para as pessoas tinham vantagens. Mas para algumas pessoas não pois a liberdade de expressão era restrita, e havia exílio dessas pessoas.</p> <p>Se a ditadura retorna-se haveria alguns benefícios, pois no Brasil atual, há corrupção, violência, estupro, má qualidade na educação e com a volta do governo militar o Brasil iria melhorar. Nessa época foram feitas as universidade públicas, havia repeito e a violência era muito menor. A única desvantagem que consegue ser tão desagradável que supre todas as vantagens é o fato da falta de expressão”.</p>

O argumento mobilizado por Roberta, que funciona no sentido de criticar o autoritarismo característico do regime militar, se constitui a partir de uma ancoragem em um fato presenciado pela autora do texto, o qual ela vivenciou enquanto sujeito no mundo. É um exemplo vivo que dá, por consequência, vitalidade ao texto, na medida em que tem grande possibilidade de suscitar, no leitor, uma postura responsiva com a qual ele pode ou não concordar, já que a autora está inaugurando, em alguma medida, um paralelo dos atos do

regime e as ações da polícia de hoje. Ou seja, o texto acontece no presente, e, por isso, tem chances de produzir sentidos que possibilitem o diálogo, através da refutação, da concordância, do acréscimo de outros matizes etc. E na medida em que esse tipo de estratégia argumentativa se ancora em um referencial concreto, no presente histórico que invade o ato discursivo, instaura-se uma voz situada, indicadora da presença de um sujeito de linguagem que produz fissuras no lugar-comum, promovendo, dessa forma, sentidos relevantes para o ato comunicativo.

O texto de Melissa constitui-se de um bem formado aglomerado de lugares-comuns. Não há uma ancoragem histórica em relação ao momento em que o ato discursivo ocorre; não há referências que nos permitam enxergar o trabalho discursivo que inaugura um ato de linguagem de um sujeito histórica e socialmente situado. Os argumentos, então, por não produzirem sentidos ou por evocar sentidos que estão pré-dados àquele momento em que se produz o discurso, tem baixas possibilidades de instaurar uma compreensão ativamente responsiva, por parte do leitor. Desse modo, a “ação entre sujeitos da linguagem” (*ibidem*, p. 80) se perde. Ou seja, o texto cai em uma impessoalidade esvaziante e os argumentos que o constituem pedem sua possibilidade de instaurarem um ato comunicativo relevante enquanto processo de produção de sentidos. Seguindo o raciocínio de Pécora, podemos dizer que é um processo linguístico-textual que, ao evocar formas desgastadas, já digeridas e amplamente incorporadas ao imaginário discursivo social, aconteceu no passado. Ou seja, é um *já-dado* e não um *dado-aí*, disponível para suscitar o diálogo vivo, próprio da ação criativa dos sujeitos da linguagem. A presença maciça do lugar-comum, enquanto fundamento argumentativo de um texto, denuncia uma *objetificação* daquele que produz o discurso em uma posição de passividade esvaziante, fruto, muitas vezes, da institucionalização do ato de escrever.

Um dos efeitos dessa institucionalização do ato de escrever é colaborar para que o produtor de textos crie uma imagem invasiva do outro-leitor, para quem ele escreve em uma atitude de subordinação tão acentuada, que seu papel de sujeito do ato da linguagem fica drasticamente comprometido. Ao diminuir a inscrição da subjetividade criativa no texto, diminui-se, inevitavelmente, seu potencial comunicativo e, portanto, a possibilidade de que um outro-leitor interessado na produção de sentidos, na dialogia, se inscreva também subjetivamente no ato criativo da leitura.

Antes de avançarmos para o outro aspecto – dialógico – a partir do que desenvolvemos uma importante categoria de análise para este trabalho, é necessário elencarmos três pontos

fundamentais que balizaram nossa análise: 1) A autoria é aqui considerada como um *continuum* em que não há grau zero, tampouco grau absoluto de sua manifestação no texto. Isso porque, por um lado, a natureza dos gêneros é feita de estabilidades surgidas no processo de interação entre sujeitos em determinado campo da atividade humana, gerando uma certa impessoalidade coercitiva, variável em cada gênero discursivo. Por outro lado, não há como o sujeito participar de um processo de escrita sem deixar no produto desse processo alguma marca individuante, ainda que pálida, sobretudo em um gênero como o artigo de opinião, em que o sujeito é convocado a manifestar-se a partir de sua visão de mundo, de sua avaliação crítica sobre o conteúdo temático tomado como eixo de produção de sentido deste processo discursivo; 2) A atribuição de maior ou menor grau de autoria foi feita segundo uma atividade de comparação das produções resultantes de um mesmo evento discursivo. Ou seja, não consideramos uma autoria em absoluto; 3) Desse processo analítico, entendemos que resultou uma análise estilístico-dialógica. Estilística porque é no nível do estilo individual – lembrando que Bakhtin (2003) trabalha também com a ideia do estilo de gênero, mais impessoal – de determinado gênero do discurso que melhor podemos acusar o trabalho do sujeito do discurso capaz de produzir a individuação do texto. Dialógica, pois, seguindo as propostas bakhtinianas, é fundamental entender a trama dialógica de que o enunciado é resultado para compreender seu estilo: “Sem levar em conta a relação do falante com o outro e seus enunciados (presentes e antecipáveis), é impossível compreender o gênero ou estilo do discurso” (*ibidem*, 2003, p. 304).

Feitas essas considerações, fundamentais para compreensão da natureza de nosso estudo, podemos retomar as categorias elaboradas para análise dos índices de autoria dos textos dos sujeitos da pesquisa, abordando, agora, a questão da dialogia.

Segundo Bakhtin, a questão do estilo, da escolha dos meios linguísticos de determinado enunciado ou gênero do discurso não se reduz à visão de mundo do falante (ou escritor), com seus “juízos de valor e emoções, por um lado, e o objeto de seu discurso e o sistema da língua (dos recursos linguísticos), por outro” (*ibidem*, 2003, p. 296). E ainda:

Em realidade, a questão é bem mais complexa. Todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo. (...)cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva (*ibidem*, 2003, p. 296).

Partindo da constatação da relevância do fenômeno da dialogia na constituição do enunciado e dos gêneros e, por conseguinte, da relevância da dialogia para a consideração do aspecto



estilístico de determinada produção discursiva, chegamos à última categoria utilizada em nossa análise dos textos dos sujeitos da pesquisa: a rede dialógica.

d) **A rede dialógica:** O conceito de rede dialógica, de onde derivamos o quarto critério de análise, denominado extensão da rede dialógica, permitiu-nos enxergar em que medida se manifestava, na trama argumentativa dos textos em análise, um diálogo, uma retomada mais restrita dos enunciados que circularam naquele evento (por exemplo, retomada exclusiva do texto-base como fundamento para argumentação) ou se se manifestava nos textos uma rede dialógica estendida, convocando para a produção textual outras fontes, vozes externas àquele evento, capazes de propiciar uma individuação destas produções em relação aos pares da mesma série analisada.

Se retomarmos trechos dos textos dos alunos aqui já analisados, poderemos ver de modo concreto como estamos utilizando essa categoria. Nos exemplos de Bruno, Jéssica e Roberta, vemos os autores se valendo de aspectos discursivos que colaboram para formar a rede argumentativa de seus textos, os quais não estavam presentes nos textos-base.

Bruno, por exemplo, ao utilizar a ideia de que houve avanços durante o regime militar e que isso pode ser constatado pelo fato de *aparatos militares* terem sido *redesenhados para uso civil*, extrapola as informações e referências utilizadas pelos autores dos textos-base e mesmo as discussões que foram feitas entre pesquisador, professor e alunos nas atividades que antecederam a produção textual feita para a pesquisa. Melissa, por sua vez, fica restrita ao uso de termos congelados, de fácil reconhecimento por parte do leitor, mas incapazes de produzirem sentido para além daquilo que já foi significado antes mesmo de sua produção textual ou de sua redação, para ficarmos com a distinção de Geraldí (2004) entre a produção de textos que comunicam e os textos que são formas esvaziadas, elaboradas para os fins que se esgotam na própria escola. Abaixo, reproduzimos o quadro que traz os trechos de Bruno e Melissa, a fim de que se possa analisar esses textos segundo a proposta da rede dialógica aqui trabalhada.

Bruno	Melissa
<p>“Há cinquenta anos atrás houve um período marcado pela opressão e censura, porém houveram avanços significativos na educação, tecnologia e economia. <i>Vemos isso nas universidades e aparatos militares redesenhados para uso civil.</i>”</p>	<p>“A ditadura militar no Brasil tem seus lados positivos e negativos. Foi um período em que o Brasil era liderado por militares, e neste tempo o governo era forte, ou seja, firme em suas decisões e também sobre a população”.</p>

O desenvolvimento desses critérios de análise surgiu concomitantemente à leitura das produções, não sendo, portanto, tomado de modo apriorístico. As categorias deram conformação objetiva àquilo que depois de várias leituras, claro que também informadas pela teoria sociointeracionista, vínhamos acumulando enquanto impressão geral, intuitiva dos textos. Foram, também, desenvolvidas no processo de interação com os pares da academia – neste campo de atividade humana e de comunicação discursiva em que desenvolvemos nos últimos dois anos nossa atividade de investigador – em aulas, congressos e conversas com professores, amigos e com a orientadora desta pesquisa. Salientamos isso, não só para dar validade aos critérios de análise – o processo de mutilar o fenômeno para que ele se encaixe em categorias de análise é bastante indesejável na produção do conhecimento – mas também para apontar a percepção de que a dialogia não só foi adotada enquanto instrumento para formulação de um dos critérios analíticos, mas também como método para se chegar a estes mesmos critérios.

Além destes critérios de ordem interna para análise dos textos, valemo-nos, ainda, do conceito de textos-enunciativos e textos-oracionais para acomodar as produções textuais em dois grandes grupos. Estas funcionaram como categorias macro-ordenadoras dos dados analisados.

Para se chegar a essas duas categorias, partimos do conceito de enunciado enquanto *unidade concreta de comunicação* e de oração enquanto *unidade da língua*, formulados por Bakhtin.

Os textos considerados como autorais (textos-enunciativos), foram aqueles que reuniram quatro características: 1) Caráter individuante; 2) Caráter de precisão; 3) Pessoalidade; 4) Alta comunicabilidade.

Por outro lado, os textos não autorais (textos oracionais) foram reunidos a partir de outras quatro características: 1) Caráter generalizante; 2) Caráter de imprecisão; 3) Impessoalidade; 4) Baixa comunicabilidade.

Daí podermos organizar essas categorias em um quadro com as qualidades dos textos-enunciativos e dos textos-oracionais.

QUADRO 1 – Características dos textos enunciativos e oracionais

<b>Textos-enunciativos (autorais)</b>	<b>Textos-oracionais (não autorais)</b>
Caráter individuante	Caráter generalizante
Caráter de precisão	Caráter de imprecisão
Pessoalidade	Impessoalidade
Alta comunicabilidade	Baixa comunicabilidade

Fonte: Elaborado pelo autor.

### 2.2.2 Questionário

Os questionários serão analisados a partir da tabulação de seus dados. Para tanto, organizaremos as informações que julgarmos mais relevantes as quais irão figurar em um quadro.

No quadro contendo os dados tabulados, iremos dar visibilidade às informações relativas aos alunos autores e aos não autores, de maneira a podermos perceber as distinções em cada um dos casos.

As análises do questionário serão, em um segundo momento, cruzadas com dados colhidos nas entrevistas, a fim de que os dados objetivos do questionário possam ser melhor compreendidos, contribuindo para alcançarmos os objetivos específicos desta pesquisa.

### 2.2.3 Entrevista

As entrevistas serão transcritas para análise segundo a norma padrão, uma vez que nosso estudo está interessado no conteúdo da fala dos informantes e não em seus aspectos discursivos ou linguístico-textuais. Depois de transcritas, faremos uma seleção das informações mais relevantes de modo que os dados de todos os sujeitos possam ser comparados.

Em um segundo momento, algumas informações da entrevista serão cruzadas com as informações do questionário, de modo a traçarmos o perfil formativo dos sujeitos da pesquisa.

### **3 ANÁLISE**

Neste capítulo, procedemos a análise dos dados obtidos segundo os instrumentos utilizados nesta pesquisa: coleta de produção de textos, questionário e entrevista. Para tanto, organizamos o capítulo em quatro seções: os textos autorais, os textos não autorais, o perfil dos sujeitos da pesquisa a partir dos dados do questionário e da entrevista e fatores fundamentais para a construção da escrita autoral: considerações a partir do perfil sociocultural e do percurso formativo dos sujeitos enquanto leitores e produtores de texto. Na primeira, analisamos os índices de autoria encontrados nas produções textuais, segundo as categorias de análise adotadas nesta pesquisa. Na segunda seção, partindo dos mesmos critérios utilizados para análise dos textos autorais, fazemos um estudo sobre os aspectos que nos permitem considerar os textos não autorais como tais. Na terceira seção, fazemos um entrecruzamento entre os índices autorais e os dados obtidos por meio do questionário e da entrevista, de modo a entendermos de que modo e até que ponto aspectos como os socioeconômicos, familiares e de exposição a artefatos culturais se cruzam com as práticas de leitura e produção de textos, de modo a influenciar na emergência da escrita autoral.

#### **3.1 OS TEXTOS AUTORAIS**

De acordo com a perspectiva adotada nessa pesquisa (seção 2.2.2), consideramos como sendo autorais aquelas produções que apresentaram índices significativos do trabalho do produtor de texto que se inscreve em um processo comunicativo e, por consequência, não só deixa marcas, mas estrutura seu texto segundo esse processo. Ou seja, o texto nascido de um processo comunicativo legítimo – que não se restringe a um exercício escolar de aglutinação de lugares-comuns impessoalizantes, dirigidos a um outro professor corretor – é um produto cultural no qual podemos enxergar de modo saliente o trabalho de intersubjetividade e os efeitos que esse processo desencadeia em nível linguístico, composicional e estilístico do gênero discursivo.

Partindo, portanto, das categorias desenvolvidas segundo a perspectiva sociointeracionista e dialógica bakhtiniana aqui adotadas, abordamos os textos que, sendo autorais, são também de índole enunciativa, na medida em que se constituem como enunciados, ou seja, textos de uma atitude concreta de comunicação, envolvendo sujeitos em um dado campo da atividade humana.

Os textos enunciativos (autorais) se caracterizam por apresentarem, em seu todo, acentuadas características de individualização, precisão, pessoalidade e comunicabilidade. Essas características foram aqui consideradas, a partir dos critérios de a) Seleção lexical individuante; b) Marcas linguísticas indicadoras dos sujeitos do discurso; c) Argumentos de ruptura em relação ao lugar-comum e d) Extensão da rede dialógica.

Partindo das categorias de análise, vemos que elas se materializam textualmente de modo particular em cada um dos autores, vale dizer: os textos considerados autorais o são justamente por serem constructos de sujeitos (seção 1.5). Ou seja, a natureza da seleção lexical, das marcas linguísticas que apontam para os sujeitos do discurso, do modo como os argumentos rompem com o lugar-comum e como a rede dialógica irá extrapolar as referências textuais do evento discursivo imediato analisado, acusam a irrepetibilidade do próprio sujeito enquanto tal (ontologicamente) e de sua dimensão discursiva no ato comunicativo.

É interessante notar no estudo da manifestação autoral, que cada um dos textos que possuem índices significativos de autoria é o resultado de um processo peculiar de elaboração discursiva. Em virtude disso, a distribuição desses índices ocorre de modo diferente quantitativa e qualitativamente em cada um dos textos analisados. Ou seja, um texto autoral pode ser mais marcado pela presença de termos individuantes no nível lexical do que no nível de marcas que apontam para o trabalho do sujeito discursivo. No entanto, se bem analisado, podemos observar que o trabalho no nível lexical de modo individuante é, em si, uma marca do trabalho do sujeito do discurso. Ainda que essa marcação do sujeito não seja tão óbvia na superfície linguística, que não venha na forma de um verbo de primeira pessoa ou de um pronome de segunda pessoa que busca convocar o leitor para o ato discursivo.

Dessa forma, essas categorias só se separam em um esforço metodológico de análise, uma vez que a produção de sentidos é resultado justamente da reunião complexa de dimensões que atuam concomitantemente no mesmo signo, no ato da leitura e da escrita em determinada esfera da comunicação. Por isso, preferimos entender as categorias desenvolvidas nesta pesquisa mais como ângulos de visão do que como corte teórico-metodológico passível de se projetar sobre objetos restritos a cada uma das categorias. Vale dizer, tal como mencionamos, que a seleção de um item lexical individuante é revelador da atuação do sujeito discursivo o que, por seu turno, atua inevitavelmente no nível argumentativo e, por sua vez, guarda relação com a trama dialógica na qual estamos imersos enquanto sujeitos de linguagem.

Com isso, queremos justificar o motivo pelo qual nos sentimos obrigados a abordar os três textos considerados autorais, de modo distinto, ainda que preservando as mesmas categorias de análise. No nível metodológico, no entanto, sentimos a necessidade de acessar os textos por vias diferentes, segundo a natureza da manifestação autoral de cada um deles.

## QUADRO 2 – O texto de Roberta

Reprodução do texto manuscrito	Transcrição do texto
<p style="text-align: center;">FOLHA DE PRODUÇÃO TEXTUAL</p> <p>A ditadura militar brasileira foi um período que marcou bastante a história do país. Por mais que alguns venham defendê-la por causa de sua "moralização" e por ser um período sem violência nas ruas, devemos sempre nos perguntar a que preço isso foi conquistado.</p> <p>Por isso, conhecer a história de nosso país é um passo importante para continuarmos na sua democratização da melhor forma possível, já que heranças dessa época perduram até hoje em nossa sociedade.</p> <p>Depois de quase 30 anos do fim da ditadura, presenciamos uma repressão digna da época durante os protestos no último ano. A polícia, herdando dos antigos militares o seu "jeitinho", oprimiu toda uma população que estava reivindicando a melhores condições. Esse era um dos maiores problemas da ditadura: a opressão a população.</p> <p>A tão aclamada "moralização" da ditadura e sua "segurança" eram frutos da repressão. A ditadura foi realmente um período maravilhoso e seguro, no qual a população brasileira se beneficiou bastante. Mas, é claro, isso só valia se você concordasse com o governo. Em tudo.</p> <p>Por isso, é importante conhecer a história de nosso país. Nem tudo é o que parece e muitas coisas nos são ocultadas, cabendo a nós mesmos retirar as vendas que nos cegam. Ditadura porque, ditadura para quem e repressão e censura para todos nós.</p>	<p><i>A ditadura militar brasileira foi um período que marcou bastante a história do país. Por mais que alguns venham defendê-la por causa de sua "moralização" e por ser "um período sem violência nas ruas", devemos sempre nos perguntar a que preço isso foi conquistado.</i></p> <p><i>Por isso, conhecer a história de nosso país é um passo importante para continuar na sua democratização da melhor forma possível, já que heranças dessa época perduram até hoje em nossa sociedade.</i></p> <p><i>Depois de quase 30 anos do fim da ditadura, presenciamos uma repressão digna da época durante os protestos no último ano. A polícia, herdando dos antigos militares o seu "jeitinho", oprimiu toda uma população que estava reivindicando a melhores condições. Esse era um dos maiores problemas da ditadura: a opressão a população.</i></p> <p><i>A tão aclamada "moralização" da ditadura e sua "segurança" eram frutos da repressão. A ditadura foi realmente um período maravilhoso e seguro, no qual a população brasileira se beneficiou bastante. Mas, é claro, isso só valia se você concordasse com o governo. Em tudo. Por isso, é importante conhecer a história de nosso país. Nem tudo é o que parece e muitas coisas nos são ocultadas, cabendo a nós mesmos retirar as vendas que nos cegam. Ditadura porque, ditadura para quem e repressão e censura para todos nós.</i></p>



O artigo de opinião escrito por Roberta foi desenvolvido a partir de um dos recortes sugeridos na proposta de produção textual: *Conhecer o período da ditadura no Brasil para avançar na democratização do país.*

a) No nível da seleção lexical, acusamos o trabalho da ironia, associado à presença de termos bastante apropriados ao estilo de gênero do artigo de opinião. Essa presença de termos bastante apropriados ao gênero ao lado da ironia, nesse texto em específico, colaborou para a emergência de um estilo individual, diferenciador em relação aos outros textos analisados no evento discursivo de que resultaram as produções analisadas na pesquisa.

No primeiro parágrafo de Roberta, podemos acusar esse trabalho de ironia no uso do termo “moralização”, o qual revela a presença do sujeito discursivo que faz referência ao discurso-outro o qual pretende desconstruir. O sujeito discursivo desse texto conta com uma certa opinião geral, um senso comum, acerca da moralização como um dos benefícios do período do regime. Ela conta como um senso comum circulante entre as pessoas que veem de modo positivo a volta do regime militar o fato de que, durante a ditadura, havia uma moral reinante na vida social brasileira e marca seu posicionamento em relação a essa opinião abonadora da ditadura pelo uso das aspas, propondo, com isso, a problematização dessa visão.

Incluímos esse uso irônico do termo, deslocado do sentido a partir do qual geralmente funciona, então, no rol da seleção lexical individuante, sobretudo porque os textos da série analisada apresentam muito pouco esse tipo de recurso, no nível do léxico. O termo “moralização” no trecho:

A ditadura militar brasileira foi um período que marcou bastante a história do país. Por mais que alguns venham defendê-la por causa de sua “moralização” e por ser “um período sem violência nas ruas”, devemos sempre nos perguntar a que preço isso foi conquistado.

revela aquilo que adiantamos: a presença do sujeito discursivo que se marca na desconstrução do discurso do senso comum acerca dos benefícios do regime militar no Brasil.

Nenhum dos outros cinco textos tomados como objeto de análise sistemática nesta pesquisa apresentam recurso semelhante. Recurso que será utilizado por Roberta com três matizes diferentes: como retomada do discurso-outro, estabelecendo um diálogo de cunho irônico; retomada de uma expressão idiomática, conforme veremos, deslizando-a para nomear o modo como a polícia brasileira atuou em manifestações populares de protesto recentes; e por meio

de uma adjetivação que também opera com o signo do riso – sempre latente na ironia – de modo a problematizar os benefícios do regime militar instaurado no Brasil da década de 1960.

Para verificarmos o segundo desses usos, segue o trecho do texto da autora em que a ironia está presente: A polícia, herdando dos antigos militares o seu “jeitinho”, oprimiu toda uma população que estava reivindicando as melhores condições.

O termo *jeitinho* desse trecho não retoma o discurso-outro de senso comum que se quer desconstruir, mas uma expressão bastante difundida no Brasil: o “jeitinho brasileiro”. Ou seja, no caso do texto, um uso da força, por parte da polícia de hoje que atuou de fato no episódio das manifestações de junho de 2013, mas de modo velado, assim como a população de nosso país construiria soluções para seus problemas de modo veladamente excuso, fugindo das vias legais para sua resolução. A ação da polícia aqui não é exatamente a de um “jeitinho”, uma vez que é uma ação violenta e explícita, sobretudo para quem estava nas ruas nesses atos populares. No entanto, a autora ressignifica o modo como podemos pensar os atos violentos da polícia ao qualificá-los como sendo um “jeitinho”. De um lado, os atos dos policiais se aproximam do conceito de “jeitinho brasileiro”, uma vez que eles ocorrem infringindo o princípio democrático da liberdade de expressão, por outro, esses mesmos atos se confirmam como sendo um “jeitinho” uma vez que não aparecem para aqueles que não estavam nas ruas se manifestando misturados na multidão. Ou, se aparecem, os policiais dão um jeito de explicá-los justificando-os como necessários naquele contexto.

Em outro trecho a autora irá fazer uso da ironia, mas, agora, sem o uso das aspas: A ditadura brasileira foi realmente um período maravilhoso e seguro, no qual a população brasileira se beneficiou bastante. Mas, é claro, isso só valia se você concordasse com o governo. Em tudo.

Chama-nos a atenção aqui o uso do termo *maravilhoso* que funciona como qualificador do período militar. A ironia se revela em virtude do sentido anterior que o leitor já pode apreender, no tocante à posição da autora sobre o regime militar, mas também por meio do sentido construído nos períodos seguintes, uma vez que esse período só foi *maravilhoso* para os cidadãos que concordaram *em tudo* com o governo militar. Portanto, se trata de um uso diferente da ironia, distinto dos dois outros anteriormente analisados, uma vez que este termo da ironia, *maravilhoso*, não está retomando nenhum outro discurso ou expressão do conhecimento geral pertencente ao imaginário dos brasileiros, mas contando com a percepção

do leitor acerca do posicionamento do autor, o qual já pode ser depreendido no processo de leitura do texto.

Temos então, no tocante ao trabalho com a ironia, três usos distintos, três termos selecionados para funcionar argumentativamente e que, no todo do texto, geram um caráter de individuação dos próprios termos que se ressignificam e contribuem para que o todo do texto também ganhe uma feição particular em relação aos outros textos analisados.

b) No que tange ao critério das marcas linguísticas indicadoras dos sujeitos do discurso, podemos partir do próprio uso da ironia, analisado nos parágrafos anteriores, uma vez que o sujeito aí se faz presente promovendo rupturas em relação ao modo como esses termos usados. Para produção da ironia (*moralização, jeitinho e maravilhoso*) funcionam para a produção de um sentido novo, e não pré-dado ao momento da produção ou da leitura do texto.

No entanto, outras marcas apontam para a presença do sujeito produtor do discurso e do sujeito-leitor previsto por esse produtor.

O último parágrafo do texto do artigo de Roberta ganhou esta conformação:

Por isso, é importante conhecer a história de **nosso país**. Nem tudo é o que parece e muitas coisas **nos são ocultadas**, cabendo a **nós mesmos** retirar as vendas que **nos cegam**. Ditadura porque, ditadura para quem e repressão e **censura para todos nós**.

Nesse último parágrafo, momento importante no qual se dá a *alternância dos sujeitos* – segundo a perspectiva bakhtiniana – em que o produtor do texto entrega seu trabalho discursivo para a compreensão ativamente responsiva do leitor, a autora se marca e inclui o leitor na superfície linguística de sua produção.

Embora esse trecho não apresente grande originalidade para um leitor experimentado desse tipo de gênero e que por ventura também tenha familiaridade com o conteúdo temático em questão, no evento discursivo analisado ele se destaca enquanto gesto de ousadia e de inscrição subjetiva no enunciado. Ousadia porque a autora faz uma denúncia da ditadura, conclamando o leitor a uma leitura crítica da história do Brasil. Rompendo, com esse gesto, com a mera posição do produtor de textos escolares e isso segundo uma tomada de posição que redundava em marcas linguísticas que emergem na superfície do texto por meio de pronomes de primeira pessoa, indicando, por conseguinte, um trabalho subjetivamente engajado de escrita.

A autora retoma a perspectiva por ela anunciada no início do texto: “Por isso, conhecer a história de nosso país é um passo importante para continuar na sua democratização da melhor forma possível [...]”.

A marcante presença do pronome possessivo (*nosso*) e a alta incidência de pronomes de primeira pessoa (*nos* e *nós*) funcionam produzindo sentidos para além daqueles que o uso polido de primeira pessoa geralmente produz. No uso de polidez desse pronome o sujeito do discurso quer produzir o seu apagamento, o que, aliás, faz parte do estilo de alguns gêneros, como aquele dos textos acadêmicos, por exemplo: *nossa pesquisa, nos valemos desse recurso, como podemos observar* etc. Aqui, a autora quer emergir enquanto voz que expressa um ponto de vista. Por outro lado, pretende conclamar o leitor a uma visão mais abrangente acerca de fatos relativos à ditadura os quais, em virtude de desconhecimento histórico de alguns cidadãos, ficam velados, mas atuando na vida social: *censura para todos nós*.

Seja em virtude do desconhecimento daquilo que a história enquanto ciência pode oferecer em relação às informações válidas para a formação de um juízo crítico, seja por desconhecimento das possibilidades discursivas permitidas pelo gênero ou uma reserva em se colocar de modo evidente no próprio texto, o fato é que grande parte das produções textuais analisadas nessa pesquisa não contam com uma marcação da subjetividade tão evidente como essa que encontramos no texto de Roberta. E essa emergência subjetiva é feita sem que o estilo de gênero sofra com esse gesto. Quer dizer, não é o caso de um efeito de autoria que prejudique as estabilidades composicionais de gênero necessárias à sua circulação e aceitação na esfera de comunicação jornalística ou no campo da atividade escolar que pretende criar mecanismos de apropriação das características dos gêneros das esferas de comunicação onde esses artefatos comunicativos nascem e circulam promovendo relações de natureza intersubjetiva. Pelo contrário, parece que a autora soube explorar as possibilidades do gênero em questão, associadas à segurança que ela apresenta em relação ao conteúdo temático tratado, além de uma crença no resultado emancipador que a história enquanto disciplina pode oferecer: *Por isso, é importante conhecer a história de nosso país [...] cabendo a nós mesmos retirar as vendas que nos cegam*.

c) Em relação ao plano argumentativo que promove ruptura em relação ao lugar-comum, no texto de Roberta, nos orientamos no mesmo sentido das considerações que fizemos para apresentar essa categoria de análise (item “c” da seção 2.2.2), utilizando o texto de Roberta como exemplo.

Como estratégia central de sua argumentação – a qual funciona no sentido de criticar o autoritarismo do regime e o conseqüente prejuízo que este momento resultou para o país – a autora evoca o acontecimento das manifestações de junho de 2013. Nessas manifestações, segundo a autora, podem-se perceber resquícios ditatoriais no modo violento como a polícia agiu em relação àqueles que manifestavam nas ruas em uma busca justa de melhorias para o país.

Com essa ancoragem em um fato histórico presente, vivenciado pela autora enquanto sujeito social no momento mesmo em que os fatos se desenrolavam, a autora elabora uma estratégia bastante eficaz para defender o recorte do macrotema que ela optou desenvolver: *Conhecer o período da ditadura no Brasil para avançar na democratização do país.*

O parágrafo que consideramos nuclear enquanto estratégia argumentativa de Roberta é este:

**Depois de quase 30 anos do fim da ditadura, presenciamos uma repressão digna da época durante os protestos no último ano.** A polícia, herdando dos antigos militares o seu “jeitinho”, oprimiu toda uma população que estava reivindicando a melhores condições. **Esse era um dos maiores problemas da ditadura: a opressão a população.**

No início de seu texto e ao final dele, a autora desenvolve argumentos para sustentar seu ponto de vista, mas são argumentos fracos que preparam e decorrem dessa ancoragem em um fato presente para se sustentar.

No primeiro e segundo parágrafos do texto, os dois imediatamente anteriores ao que destacamos, vemos:

[...] Por mais que alguns venham defendê-la por causa de sua “moralização” e por ser “um período sem violência nas ruas”, devemos sempre nos perguntar a que preço isso foi conquistado.

Por isso, conhecer a história de nosso país é um passo importante para continuar na sua democratização da melhor forma possível, já que heranças dessa época perduram até hoje em nossa sociedade.

E o imediatamente posterior ao parágrafo-chave da argumentação:

A tão aclamada “moralização” da ditadura e sua “segurança” eram frutos da repressão. A ditadura foi realmente um período maravilhoso e seguro, no qual a população brasileira se beneficiou bastante. Mas, é claro, isso só valia se você concordasse com o governo. Em tudo.

Nos dois primeiros parágrafos temos, então, uma preparação para a apresentação do fato histórico presente que, como dissemos, concretiza as ideias acerca da necessidade de se conhecer a história, o período militar, para se avançar na democracia: (...) *conhecer a história de nosso país é um passo importante para continuar na sua democratização da melhor forma possível, já que heranças dessa época perduram até hoje em nossa sociedade.*

Uma herança da época do regime que perdura até hoje foi demonstrada com o exemplo das manifestações de junho de 2013, significando que existe um autoritarismo militar pernicioso que alcança nossos dias, impedindo o avanço democrático e, portanto, que a população seja satisfeita naquilo que são suas justas reivindicações.

O parágrafo posterior àquilo que estamos chamando de parágrafo-chave da argumentação do texto, tece comentários desconstruindo os possíveis benefícios do regime, na medida em que a *moralização e segurança* do período militar brasileiro, para a autora, só eram possíveis para os que aderissem totalmente ao governo. Ou seja, era uma segurança precária, uma vez que o cidadão estaria em risco se não concordasse com o governo e uma moralização falsa, uma vez que estava instaurada a partir do uso da força. Fato que, por si só, indicaria uma imoralidade.

Esse artifício de evocar o discurso dos que defendem a volta da ditadura por causa de benefícios como segurança e moralização e desconstruí-lo a partir dos fatos das manifestações, vivenciados pela autora, poderia ter sido utilizado por outros produtores da série analisada, mas não foi o que ocorreu, ou melhor, houve a evocação desse fato, mas não do modo como foi engendrado por esta autora, ocupando um lugar central na estratégia argumentativa do texto.

Escrever a partir de uma vivência enquanto sujeito social, correlacionando essa realidade ao conhecimento de determinado assunto, no tratamento do conteúdo temático de determinado gênero, parece ter sido o que possibilitou a ruptura com o lugar-comum, que é um “lugar de ninguém”. Isso faz bastante sentido, sobretudo, se consideramos uma teoria do sujeito como indivíduo irrepetível, tal como abraçamos nesta pesquisa (seção 1.4). E isso produz o ato comunicativo do que resulta o enunciado enquanto encontro das possibilidades de ordem linguística com o mundo (BAKHTIN, 2003).

Com o ato concreto de comunicação instaurado, nos moldes como o entendemos aqui, possibilita-se uma posição ativamente responsiva, por parte do leitor, uma vez que se está construindo uma posição de fala que não parte de ideias e frases congeladas que seriam pré-

existentes ao texto, portanto, não são um já-dado acomodado ao imaginário social, o qual, por essa condição de ampla aceitação, não é capaz de produzir sentidos emergentes e, conseqüentemente, o diálogo enquanto “ação que inaugura uma relação significativa ente sujeitos” (PÉCORA, 2011, p. 81).

A construção argumentativa do texto de Roberta, elaborada a partir de um fato vivido pela autora e o modo como ele foi relacionado com seu conhecimento do tema do texto criou uma cadeia de sentidos a qual só foi possível em virtude de uma rede dialógica que foi tramada naquele ato de linguagem específico. E só podemos entender porque houve uma ruptura em relação ao lugar-comum se considerarmos que essa rede dialógica estendeu-se para além das limitações das informações e referências que circularam no evento discursivo de que resultou a produção textual analisada.

Os textos considerados não autorais, pelo que analisamos, tendem a circunscrever-se de modo estreito à rede dialógica do próprio evento discursivo. É o caso, por exemplo, das produções que contam com forte apoio dos textos-base oferecidos na proposta de produção para criação de sua estratégia argumentativa. Nesta pesquisa dizemos, então, que são textos com uma rede dialógica restrita, o que favorece a instauração do lugar-comum tomando aquele evento discursivo como referência.

No caso do texto de Roberta, dentre outras coisas, ela parte de um discurso geral em torno de qualidades que existiriam no período do regime militar (moralização, segurança) que poderiam beneficiar o Brasil contemporâneo; de seu conhecimento e posicionamento sobre a época da ditadura no Brasil e do evento histórico das manifestações de junho de 2013, por ela vivenciado, para produção de sentidos do ato de linguagem que ela instaura com sua escrita. O fato vivenciado parece funcionar como o elemento em torno do qual os dois outros elementos se rearticulam criando o alicerce temático do texto. E esse jogo de rearticulação, dialógico, de instauração de novos sentidos parece ter sido possível por essa extensão da rede para além dos elementos informativos que circularam no evento discursivo de que resultaram os textos analisados. Eis porque a extensão ou restrição da rede dialógica se constitui como a quarta categoria adotada nesta pesquisa para consideração dos índices de autoria dos textos de seus sujeitos.

## QUADRO 3 – O texto de Bruno

Reprodução do texto manuscrito	Transcrição do texto
<div data-bbox="226 819 1038 1368" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p style="text-align: center;">FOLHA DE PRODUÇÃO TEXTUAL</p> <p style="text-align: center;">Heranças da ditadura</p> <p>Há cinquenta anos atrás houve um período marcado pela repressão e censura, porém houveram avanços significativos na educação, tecnologia e economia. Vemos isso nas universidades e aparatos militares redesenhados para uso civil.</p> <p>Uma herança que deveria ser passada pela ditadura é o patriotismo. Hoje em dia muitas mentes brilhantes vão para outros países e desenvolvem excelentes tecnologias. Outro exemplo é que a cultura americana é muito mais valorizada do que a brasileira.</p> <p>Para estabelecer um Brasil que cresça deveríamos juntar o melhor de cada época. Portanto teríamos que amar o país em que nascemos e ter liberdade de expressão, fazendo isso faríamos com que o Brasil melhorasse em diversos aspectos e fosse melhor visto no exterior.</p> </div>	<p><i>Heranças da ditadura</i></p> <p><i>Há cinquenta anos atrás houve um período marcado pela repressão e censura, porém houveram avanços significativos na educação, tecnologia e economia. Vemos isso nas universidades e aparatos militares redesenhados para uso civil.</i></p> <p><i>Uma herança que deveria ser passada pela ditadura é o patriotismo. Hoje em dia muitas mentes brilhantes vão para outros países e desenvolvem excelentes tecnologias. Outro exemplo é que a cultura americana é muito mais valorizada do que a brasileira.</i></p> <p><i>Para estabelecer um Brasil que cresça deveríamos juntar o melhor de cada época. Portanto teríamos que amar o país em que nascemos e ter liberdade de expressão, fazendo isso faríamos com que o Brasil melhorasse em diversos aspectos e fosse melhor visto no exterior.</i></p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

O texto de Bruno foi desenvolvido a partir do seguinte recorte temático: *Heranças da ditadura no Brasil na visão do jovem de hoje*. Trata-se de um texto sintético, característica que quase chegou a prejudicá-lo em termos do que se espera de um gênero argumentativo,



como o artigo de opinião. No entanto, o suporte de publicação era um blog e como há presença de artigos de opinião bastante sucintos, mesmo em jornais tradicionais de grande circulação, como a Folha de São Paulo, entendemos que o texto de Bruno poderia ser considerado, uma vez que utiliza a síntese com considerável habilidade e precisão, ou seja, não chega a ser um traço que prejudique a forma composicional do gênero.

Esse esclarecimento se faz necessário, uma vez que um dos critérios para consideração dos textos dos sujeitos-chave da pesquisa era o de que esses textos não apresentassem grandes problemas em relação ao tratamento do conteúdo temático, forma composicional e estilo de gênero que informam o gênero discursivo artigo de opinião.

No primeiro parágrafo de Bruno, nota-se o uso de termos bastante precisos em relação ao campo temático do texto:

Há cinquenta anos atrás houve um período marcado pela opressão e censura, porém houveram avanços significativos na educação, tecnologia e economia. Vemos isso nas universidades e **aparatos militares redesenhados para uso civil**.

(a) No que diz respeito à seleção lexical individuante, os termos escolhidos para fechamento do parágrafo, destacados em negrito, chegam a causar impacto em virtude da pouca frequência com que nos deparamos, em textos de alunos do Ensino Médio, com o uso de termos técnicos não vulgarizados entre esses sujeitos estudantes.

É certo que, nesse caso, há uma relativa inadequação, no sentido de que os aparatos militares redesenhados para uso civil o foram como decorrência de tecnologia desenvolvida em guerras, sobretudo, como decorrência da segunda guerra mundial e no contexto da guerra fria. Se pensarmos, no entanto, em uma herança da ditadura lembrando que, no Brasil e na América do Sul, ela foi apoiada pelos Estados Unidos, não enxergaremos tanta inadequação. Basta pensarmos que via ditadura houve uma aproximação ou estreitamento de vínculos do Brasil com os Estados Unidos – o grande desenvolvedor de tecnologia de guerra e dos usos civis desta mesma tecnologia – e, por consequência, um processo de absorção dos produtos do mercado americano em franca expansão. Por este outro viés, os termos utilizados por Bruno estariam bastante adequados.

De qualquer modo, é um conjunto de termos que funcionaram muito bem para compor o todo do parágrafo, fornecendo-lhe um caráter profissional, escrito por alguém que tem domínio do conteúdo temático em questão. Fato que, além do mais, teve um impacto favorável no projeto argumentativo geral do texto.

O texto de Bruno não apresenta outras ocorrências no domínio da seleção lexical dignas de nota. Os outros termos permanecem no nível da adequação geral ao estilo de gênero do artigo de opinião escrito no evento discursivo de uma proposta de produção textual para publicação em um blog, por estudantes do Ensino Médio.

(b) No tocante às marcas linguísticas indicadoras dos sujeitos do discurso, podemos partir do conjunto de termos utilizados por Bruno para compor o fechamento de seu primeiro parágrafo, na medida em que esses termos, provocando uma grande ruptura em relação ao lugar-comum acusam o trabalho do sujeito do discurso em um ato de linguagem produtor de sentidos novos naquele evento discursivo.

Importante retomar, aqui, o quanto as categorias adotadas na pesquisa são ângulos de visão, os quais podem, por isso, abordar a mesma estrutura linguística enxergando-lhe matizes distintos.

O texto de Bruno confirma a tese bakhtiniana segundo a qual, nos limites dos enunciados (gêneros), início e fim, podemos, no mais das vezes, acusar o momento da alternância dos sujeitos, quando o produtor do texto assume o discurso vindo de um outro produtor e quando este produtor entrega sua palavra à compreensão ativamente responsiva do leitor/ouvinte.

No último parágrafo, há uma alta incidência – quatro ocorrências – de formas verbais conjugadas na primeira pessoa do plural:

Para estabelecer um Brasil que cresça **deveríamos** juntar o melhor de cada época. Portanto **teríamos** que amar o país em que **nascemos** e ter liberdade de expressão, fazendo isso **fariamos** com que o Brasil melhorasse em diversos aspectos e fosse melhor visto no exterior.

É somente neste último parágrafo que o autor se marca de modo mais ostensivo, por meio da primeira pessoa. Se avaliarmos o último parágrafo de um dos três textos dos sujeitos considerados não autores, talvez possamos enxergar o quanto essas formas verbais de primeira pessoa são significativas no processo de pessoalização do gênero e o quanto essa pessoalização é importante para produção de sentidos capazes de convocar o leitor para o diálogo que está sendo proposto neste ato de linguagem.

Analisando o parágrafo abaixo, de Miguel, sujeito da pesquisa e produtor de um texto considerado não autoral:

Desse modo, conclui-se que muitos indivíduos e famílias lutaram pela liberdade de expressão negada pelo governo, sofrendo repressão dos militares e, hoje, ainda **convivemos** com vários abusos da mídia que articula a opinião pública.

Podemos observar que o trecho é bem construído, sem inadequações vocabulares, com a presença, inclusive, de um bom fechamento quando seleciona um termo sofisticado para falar daquilo que vulgarmente nos referimos como *manipulação* da mídia. O produtor prefere o termo *articula* e não usa também uma expressão vulgarizada que seria *manipula a opinião das pessoas*, ou *do povo*. Opta-se por uma expressão mais sofisticada, própria da esfera de circulação jornalística, quando diz que a mídia *articula a opinião pública*.

O parágrafo de Miguel, no entanto, como todo o texto, conforme veremos na análise das produções não autorais, se mantém no nível da adequação impessoalizante. No conjunto de termos e ideias emprestados do senso comum a respeito do tema da ditadura no Brasil, surge, no último parágrafo, uma nota pessoalizante por meio da forma verbal *convivemos*. Este verbo de primeira pessoa, no entanto, aparece como um traço do trabalho do sujeito do discurso que não chega a estruturar seu ato discursivo como um evento linguístico produtor de sentidos novos, em um evento que acontece em um *aqui-agora*. E mesmo o verbo aponta para uma realidade estática de inserção do sujeito empírico no mundo. O verbo conviver remete ao já-dado, diferentemente do uso de verbos como *deveríamos*, *teríamos*, *faríamos*, os quais remetem à dinâmica da ação, ainda que um tanto marcada por uma nostalgia manifesta com o uso do futuro do pretérito, mas que guarda, no entanto, uma certa convocação que denota o movimento do sujeito que se constrói no ato presente da enunciação, como no mover-se do sujeito empírico na realidade.

(c) Em relação aos argumentos que promovem ruptura com o lugar-comum, o texto de Bruno apresenta aspectos interessantes em sua estrutura sintética.

O núcleo do projeto argumentativo do texto de Bruno começa já no primeiro parágrafo, quando ele exemplifica a questão dos *aparatos militares redesenhados para uso civil* como uma das heranças do período do regime militar deixada para o Brasil contemporâneo. Já apontamos o quanto os termos selecionados nesse processo argumentativo rompem com a natureza geral dos argumentos utilizados na série analisada, em virtude de trazerem para o texto uma linguagem técnica, própria de uma especialidade do campo do conhecimento relacionada às ciências da tecnologia.

Comparando o texto de Bruno com o de Carine, cujo texto apresenta baixo índice de autoria segundo os critérios desta pesquisa, podemos observar o papel da informação de índole mais precisa, situada, em contraste com aquela de índole esvaziante, no sentido de apresentar referenciais frouxos que a ancorem no presente e, conseqüentemente, que denunciem a presença de um sujeito discursivo empiricamente situado que instaura vias de sentido que rompem com o lugar-comum.

Para uma análise que permita captar o efeito de dispersão que o texto de Carine produz em contraste com o efeito de precisão que o texto de Bruno instaura é necessário vermos o todo das produções.

Abaixo, o texto de Carine:

#### QUADRO 4 – O texto de Carine

---

##### Transcrição do texto

---

*A ditadura brasileira ocorreu no período de 1964 a 1985, e é descrita pela sociedade que a presenciou como um período de medo, censura, repressão e afins. Geralmente, não ouvimos muitas coisas boas sobre tal período, mas não podemos negar que ele trouxe para o país muitos benefícios, tais como o crescimento econômico e o bom funcionamento das coisas.*

*Muitas pessoas não são capazes de reconhecer que no período dito ocorreram muitas mudanças positivas no país. Ao contrário disso, o povo só traz a tona suas heranças negativas. O que os jovens de hoje não sabem é que se não fosse pela ditadura eles não saberiam o que é protestar e que a escola modelo e o ensino de qualidade que eles buscam hoje já existiu um dia, e foi na ditadura militar.*

*Para muitos foi apenas um período de conflitos, massacre, dor e repressão, mas para outros ela trouxe muitos benefícios. Se houvesse hoje, um pouco mais das coisas que haviam naquele período, não seria necessário sair às ruas protestando pelas coisas que reivindicamos hoje.*

---

Fonte: Elaborado pelo autor.

A produção de Carine, assim como a de Bruno, foi escrita com a intenção de desenvolver o subtema das heranças da ditadura no Brasil na visão do jovem de hoje. Para tanto, a estrutura argumentativa do texto segue mais ou menos esta lógica: apresentação do período histórico de vigência da ditadura; relativização de aspectos negativos do período; apresentação do argumento de que houve pontos positivos no período da ditadura, como a qualidade da escola, hoje reivindicada pelas pessoas que protestam; conclusão de que se houvessem os benefícios daquela época hoje, não seriam necessários protestos. No processo de preenchimento dessa

estrutura argumentativa, a produtora traz apenas uma informação alusiva ao momento presente da escrita do texto:

O que os jovens de hoje não sabem é que se não fosse pela ditadura eles não saberiam o que é protestar e que a escola modelo e o ensino de qualidade que eles buscam hoje já existiu um dia, e foi na ditadura militar.

Carine ressalta do conjunto do texto, no entanto, inúmeras referências de caráter genérico, àquilo que são as heranças negativas e positivas da ditadura, assim como aos sujeitos que tecem julgamentos desabonadores do período, fazendo com que o texto caia em um vácuo semântico, em um não lugar a partir do qual um não sujeito produz um texto de índole oracional, não autoral, segundo a perspectiva aqui adotada (seção 2.2.2). Um apanhado geral de excertos que contém expressões vagas e abstratas, pode dar uma primeira ideia do que afirmamos:

Geralmente, não ouvimos **muitas coisas boas** sobre tal período; não podemos negar que ele trouxe para o país **muitos benefícios**, tais como o crescimento econômico e o **bom funcionamento das coisas**; **Muitas pessoas** não são capazes de reconhecer que no período dito ocorreram **muitas mudanças positivas no país**; **o povo** só traz a tona suas heranças negativas; **Para muitos** foi apenas um período de conflitos, massacre, dor e repressão, mas **para outros** ela trouxe **muitos benefícios**; Se houvesse hoje, um pouco mais **das coisas** que haviam naquele período; não seria necessário sair às ruas **protestando pelas coisas** que reivindicamos hoje.

Associado à ausência de sujeitos encarnados que agem no texto e mesmo de quem fundamenta o seu dizer, verifica-se o primado dos lugares-comuns como tentativa de se estabelecer o jogo argumentativo em torno do ponto de vista a partir do qual o texto se estrutura.

Mesmo para o levantamento dos aspectos gerais que foram positivos na ditadura cai-se no vácuo: não podemos negar que ele trouxe para o país **muitos benefícios**, tais como o crescimento econômico e o **bom funcionamento das coisas**. A produtora fala de *muitos benefícios*, mas no momento de dar concretude a esse parecer de ordem generalizante cai em outra generalização. Ela cita *o crescimento econômico* e *o bom funcionamento das coisas*.

A generalização soma-se ao lugar-comum produzindo um alargamento da vacuidade. A aluna inicia o segundo parágrafo com o sujeito *Muitas pessoas*, as quais não são capazes de reconhecer *muitas mudanças positivas no país*. O trecho seguinte que teria a função de particularizar a informação de cunho abrangente anteriormente anunciada é feito com a afirmação de que *os jovens de hoje não sabem é que se não fosse pela ditadura eles não saberiam o que é protestar* e com o dado de que *a escola modelo e o ensino de qualidade que*

*eles buscam hoje já existiu um dia, e foi na ditadura militar.* Esse é um movimento produtivo no trabalho de construção de sentidos em torno do tema defendido pela aluna, mas perde-se em virtude de surgir em meio a muitas lacunas semânticas que eles por si sós não podem preencher. Além disso, o trabalho argumentativo que o segue, retoma essa tendência de generalização e apagamento de sujeitos e fatos que pudessem dar um referencial concreto ao texto:

Para muitos foi apenas um período de conflitos, massacre, dor e repressão, mas para outros ela trouxe muitos benefícios. Se houvesse hoje, um pouco mais das coisas que haviam naquele período, não seria necessário sair às ruas protestando pelas coisas que reivindicamos hoje.

O texto de Bruno não é uma produção rica em termos de precisão, no tocante a referências aos sujeitos que agem linguisticamente, tampouco em relação a índices que apontem para o trabalho dos sujeitos do discurso e nem mesmo em relação a dados que possam dar concretude sócio-histórica enquanto referencial do contexto de produção do texto. No entanto, há uma diferença profunda entre sua produção e a de Carine, o que lhe permite fugir do lugar-comum, do vácuo semântico e da impessoalidade. É o fato de que ele não cria lacunas que demandariam muito esforço para serem preenchidas. Quando Carine escreve que:

Geralmente, não ouvimos muitas coisas boas sobre tal período, mas não podemos negar que ele trouxe para o país muitos benefícios, tais como o crescimento econômico e o bom funcionamento das coisas

ela está assumindo o compromisso de dizer que *muitas coisas* desabonadoras são essas que ouvimos sobre o regime e quem as ouve. Além disso, ao enunciar que *não podemos negar que ele trouxe para o país muitos benefícios*, há uma expectativa natural de que o leitor seja contemplado com essa informação, desses *muitos benefícios*, trazidos pelo regime militar ao Brasil. Seja em virtude do quão polêmico e acirrado é o debate público em torno das heranças da ditadura no Brasil, seja porque o tópico específico que o texto dela pretende desenvolver é sobre essas heranças da ditadura na visão do jovem contemporâneo. Ao não preencher satisfatoriamente essas asserções de natureza abrangente e ao se criarem outras do mesmo tipo, cai-se em um vazio semântico difícil de ser contornado. E sendo essas afirmações gerais acomodadas no acervo do imaginário social o único fundamento do texto, ele se configura como um “não lugar”, comprometendo gravemente o propósito argumentativo do texto que não cumpre suas funções de produção de sentidos significativos em uma relação intersubjetiva que não se instaura.

É exatamente este o problema que o texto de Bruno não traz. O autor não cria vácuos os quais não pode preencher no ato da elaboração argumentativa de sua produção. Ou seja, o autor transita em um universo econômico sem criar comprometimentos com os quais seu arcabouço discursivo não poderia se haver. Ele não cai, portanto, na armadilha da generalização e nem no lugar de ninguém do lugar-comum, uma vez que organiza seu texto ancorado em suas possibilidades discursivas naquele momento específico de produção textual.

A estrutura argumentativa do texto de Bruno segue este percurso: Apresentação do período da ditadura por meio de características gerais negativas; relativização do anteriormente exposto; dados concretos de benefícios surgidos no período militar; aspecto pontual de outra característica positiva do regime militar, diferente do apresentado no primeiro parágrafo; exemplo do exposto no primeiro período, sobre motivo de se adotar o patriotismo; outro exemplo sobre o porquê o patriotismo deveria ser adotado no Brasil contemporâneo; início da conclusão apresentado uma via conciliadora entre as heranças do regime e o que há de positivo em “cada época”; desenvolvimento do exposto no trecho anterior tentando demonstrar o que seria uma via de conciliação do que há de melhor em cada época.

Olhando por dentro a estrutura argumentativa do texto de Bruno, vemos que o autor cria um encadeamento sustentado por informações pontuais. Ele adota como eixo argumentativo o aspecto da herança tecnológica propiciada pelo período da ditadura e associa a esse tema a questão do patriotismo. Aspectos os quais, unidos, trariam benefícios para o Brasil contemporâneo. Nesse processo, trabalhando com dados de um universo referencial mais restrito, o autor propicia uma circunscrição do campo semântico, o que irá criar uma identidade para o texto e, com isso, uma ruptura com o já-dito impessoal do lugar-comum.

O autor cria aberturas comedidas com afirmativas de cunho generalizante e imediatamente as preenche com informações de índole concreta. Então:

[...] houveram avanços significativos na educação, tecnologia e economia – Vemos isso nas universidades e aparatos militares redesenhados para uso civil; Uma herança que deveria ser passada pela ditadura é o patriotismo – Hoje em dia muitas mentes brilhantes vão para outros países e desenvolvem excelentes tecnologias – Outro exemplo é que a cultura americana é muito mais valorizada do que a brasileira; (...)deveríamos juntar o melhor de cada época – amar o país em que nascemos e ter liberdade de expressão – fazendo isso faríamos com que o Brasil melhorasse em diversos aspectos e fosse melhor visto no exterior.

(d) A rede dialógica do texto de Bruno se estende para além dos assuntos tratados no evento discursivo da produção do artigo de opinião, ainda que as informações que entram em jogo para compor sua argumentação dialoguem com aquelas constantes no texto-base.

O fato de que houve avanços na educação e na economia durante o regime militar e o exemplo utilizado de que foram criadas universidades no período em questão, eram informações de um dos textos trabalhados em sala na preparação para escrita do artigo. O autor, no entanto, aposta como núcleo argumentativo no aspecto tecnológico que teria encontrado incentivo para se desenvolver neste período e a associação desta com a ideia de patriotismo como uma das lições deixadas pelo militarismo de governo instaurado em 1964. Esta aposta parece dizer respeito ao fato de o produtor de texto partir de seu universo de conhecimento para compor seu texto. Ao agir nesse sentido, o artigo expressa a opinião do produtor enquanto sujeito discursivo e, deste modo, cria uma feição pessoalizante para sua produção.

Em nenhum dos trinta e cinco textos analisados encontra-se uma cadeia argumentativa – que, aliás, é impossível de ser separada da rede dialógica – tal como esta construída por Bruno: parte-se da afirmativa de que houve avanços no aspecto tecnológico durante o regime militar no Brasil, dá-se um exemplo nesse sentido, dos *aparatos militares redesenhados para uso civil*, trabalha-se com a ideia do *patriotismo* como mais uma das heranças do regime militar e como algo que deveria ser aprendido, atualmente, e, em seguida, faz-se uma junção destas duas perspectivas para dizer que o não patriotismo faz com que *muitas mentes brilhantes* se desloquem para o exterior e desenvolvam *excelentes tecnologias* fora do Brasil. Dentro ainda dessa mesma esfera do patriotismo, o autor encerra o parágrafo falando acerca da valorização da cultura norte-americana em detrimento da brasileira.

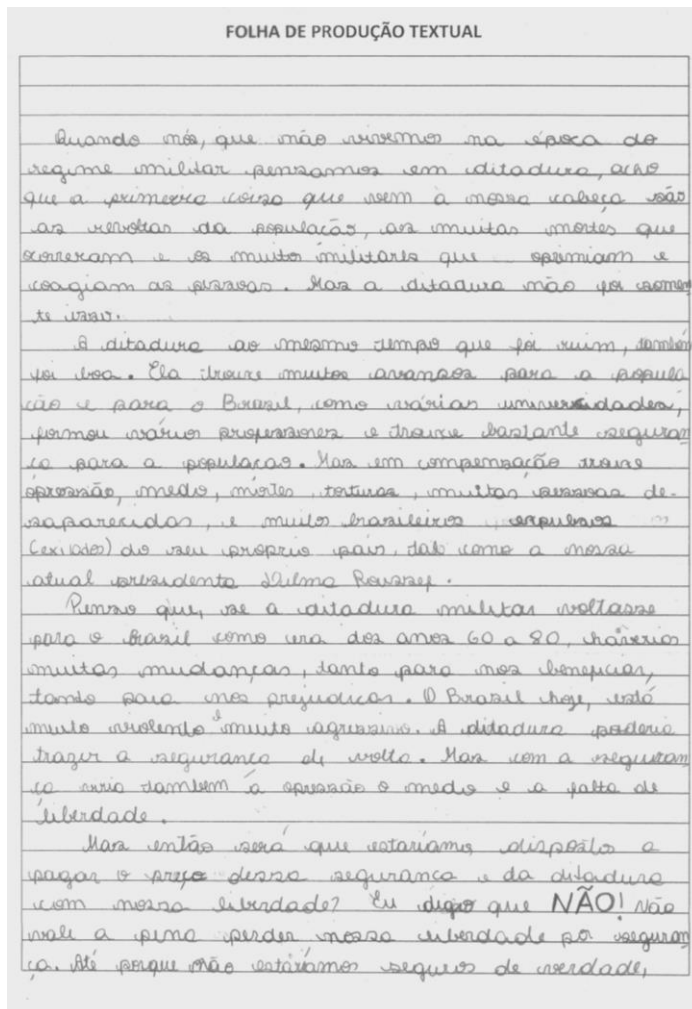
Não entraremos aqui no mérito do argumento mobilizado. O argumento utilizado pelo aluno é bastante problemático. Dizer que cientistas realizam o trabalho de desenvolvimento de tecnologias no exterior em virtude de falta de patriotismo é, no mínimo, uma redução gritante da complexa situação que envolve o contexto acadêmico, político e econômico brasileiro. O que nos interessa, aqui, é surpreender o modo como a rede dialógica estendida do aluno funciona criando uma estrutura argumentativa capaz de conferir uma individuação à sua produção textual.



QUADRO 5 – O texto de Jéssica (Continua)

## Reprodução do texto manuscrito

## Transcrição do texto

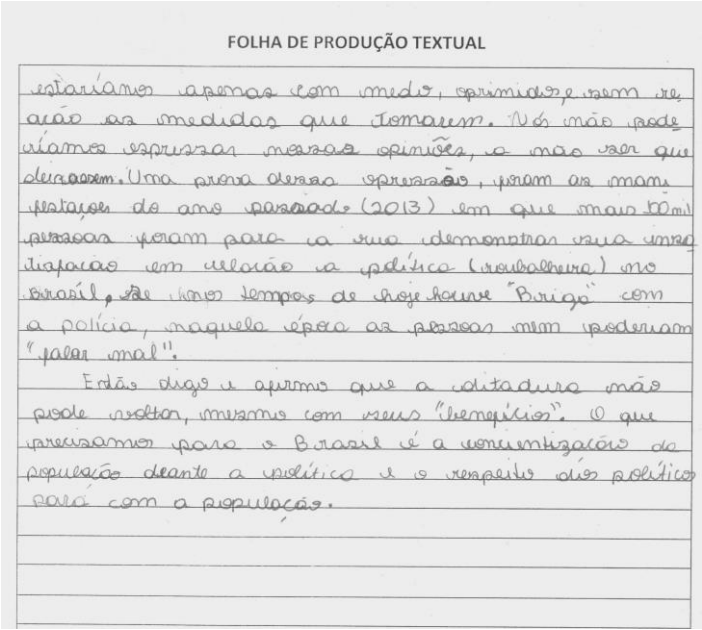


Quando nós, que não vivemos na época do regime militar pensamos em ditadura, acho que a primeira coisa que vem à nossa cabeça são as revoltas da população, as muitas mortes que ocorreram e os muitos militares que oprimiam e coagiam as pessoas. Mas a ditadura não foi somente isso.

A ditadura ao mesmo tempo que foi ruim, também foi boa. Ela trouxe muitos avanços para a população e para o Brasil, como várias universidades, formou vários professores e trouxe bastante segurança para a população. Mas em compensação trouxe opressão, medo, mortes, torturas, muitas pessoas desaparecidas, e muitos brasileiros expulsos (exilados) do seu próprio país, tal como a nossa atual presidenta Dilma Rousseff.

Penso que, se a ditadura militar voltasse para o Brasil como era dos anos 60 a 80, haveria muitas mudanças, tanto para nos beneficiar, tanto para nos prejudicar. O Brasil hoje, está muito evoluído e muito agressivo. A ditadura poderia trazer a segurança de volta. Mas com a segurança viria também a opressão e o medo e a falta de liberdade. Mas então será que estaríamos dispostos a pagar o preço dessa segurança e da ditadura com a nossa liberdade? Eu digo que NÃO! Não vale a pena perder nossa liberdade por segurança. Até porque não estaríamos seguros de verdade,

## QUADRO 5 – O texto de Jéssica (Conclusão)

Reprodução do texto manuscrito	Transcrição do texto
 <p style="text-align: center;">FOLHA DE PRODUÇÃO TEXTUAL</p> <p>estariamos apenas com medo, oprimidos e sem re-  ação as medidas que tomarem. Nós não pode-  ríamos expressar nossas opiniões, e não vai-  amos. Uma prova dessa opressão, foram as man-  ifestações de ano passado (2013) em que mais 100 mil  pessoas foram para a rua demonstrar sua insatis-  fação em relação a política (roubalheira) no  Brasil, até hoje houve "Briga" com  a polícia, naquela época as pessoas nem poderiam  "falar mal".</p> <p>Então digo e afirmo que a ditadura não  pode voltar, mesmo com seus "benefícios". O que  precisamos para o Brasil é a conscientização da  população deante a política e o respeito dos políticos  para com a população.</p>	<p><i>estariamos apenas com medo, oprimidos e sem reação as medidas que tomarem. Nós não poderíamos expressar nossas opiniões, a não ser que deixassem. Uma prova dessa opressão foram as manifestações do ano passado (2013) em que mais 100 mil pessoas foram para a rua demonstrar sua insatisfação em relação a política (roubalheira) no Brasil. Se nos tempos de hoje houve "Briga" com a polícia, naquela época as pessoas nem poderiam "falar mal".</i></p> <p><i>Então digo e afirmo que a ditadura não pode voltar, mesmo com seus "benefícios". O que precisamos para o Brasil é a conscientização da população deante a política e o respeito dos políticos para com a população.</i></p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

(a) Na análise do texto de Jéssica, a qual se propôs a desenvolver o subtema: “*Quais seriam as vantagens e desvantagens da volta do regime militar no Brasil, neste início de século XXI?*”, vemos que seu processo de individuação não se deu de modo tão marcante no nível da seleção lexical. O universo lexical do texto é bastante simples, com algumas exceções que serão objeto de nossa análise. Essas ocorrências, no entanto, conquanto não sejam numerosas, são bastante relevantes enquanto proposta de produção de sentidos e enquanto manifestação discursiva capaz de conferir uma feição de originalidade ao texto. Lembrando, mais uma vez, que utilizamos o termo “originalidade” levando em consideração as produções analisadas no evento discursivo específico dos textos escritos no contexto desta pesquisa.

A primeira ocorrência que gostaríamos de analisar surge no texto da autora no quarto parágrafo. Depois de estabelecer uma tensão em sua produção, levantando aspectos positivos e negativos acerca do que significaria a volta do regime militar em pleno século XXI; após

instaurar um clima de dúvida sobre seu posicionamento em relação ao tema objeto de sua análise, Jéssica se posiciona de modo enfático, utilizando para tanto, não somente um posicionamento do ponto de vista conceitual, mas uma ênfase que se materializa graficamente. Poderíamos, inclusive, dizer que se trata de uma manifestação multimodal, importada do universo dos usos linguísticos da esfera digital.

Transcrevo todo o parágrafo para que se possa recuperar um pouco do contexto em que o item lexical a que nos referimos surge:

Mas então será que estaríamos dispostos a pagar o preço dessa segurança e da ditadura com a nossa liberdade? Eu digo que **NÃO!** Não vale a pena perder nossa liberdade por segurança. Até porque não estaríamos seguros de verdade, estaríamos apenas com medo, oprimidos e sem reação as medidas que tomarem. Nós não poderíamos esprestar nossas opiniões, a não ser que deixassem.

A opção por escrever, em um texto manuscrito, no contexto de produção escolar, um não em “caixa alta”, tal como se faz no meio digital, quando o produtor quer expressar forte ênfase, é um recurso estilístico interessante. Este recurso não chega a ser uma inadequação em relação ao artigo de opinião, o qual prevê uma margem de liberdade mais dilatada em relação a outros gêneros e por outro lado não deixa de ser uma nota desviante, a qual, somada às outras características que analisaremos, contribui para a instauração de um estilo individual.

Importante salientar que este item lexical é eficiente na produção de sentidos para o trabalho discursivo da autora em virtude do contexto argumentativo de tensão criado antes de que ele surgisse e em virtude dos desdobramentos que ele possibilita no desenvolvimento do texto de Jéssica.

No parágrafo em que o advérbio de negação em caixa alta de Jéssica aparece, observa-se o seu prolongamento em três períodos subsequentes nos quais ecoa a negativa enunciada pela autora. Servem como argumentos que buscam fundamentar o motivo pelo qual a autora vê como perniciososa a volta do regime militar no século XXI:

Eu digo que **NÃO!** **Não** vale a pena perder nossa liberdade por segurança. Até porque **não** estaríamos seguros de verdade, estaríamos apenas com medo, oprimidos e sem reação as medidas que tomarem. Nós **não** poderíamos esprestar nossas opiniões, a não ser que deixassem.

Esse conjunto de quatro advérbios de negação associados ao significativo *NÃO*, no qual encontramos um trabalho multimodal transposto dos usos do meio digital, compõe um traço estilístico individual do texto de Jéssica. Esse é um componente importante que se soma às outras dimensões discursivas para compor a natureza autoral da produção da aluna.

Outro item lexical significativo enquanto mecanismo de produção de sentidos no texto que analisamos é o termo “*benefícios*”. É uma ironia que funciona anaforicamente recuperando todas as aparentes vantagens que existiriam na ditadura militar. Aparecendo no último parágrafo do texto, esse uso do termo *benefícios* de modo irônico produz um fechamento de matiz pessoalizante no conjunto de ideias que desde o início do texto trabalhou como um dos polos responsáveis pela tensão no campo semântico da produção discursiva – conjunto que acenava para a possibilidade de que o texto tomasse o partido favorável à volta da ditadura em virtude das características positivas por ele implantadas.

O termo aparece desta forma no parágrafo que encerra o texto:

Então digo e afirmo que a ditadura não pode voltar, mesmo com seus *benefícios*. O que precisamos para o Brasil é a conscientização da população diante a política e o respeito dos políticos para com a população.

A análise desses dois termos que aparecem no texto de Jéssica expressa o que propusemos acerca das diferentes manifestações de ordem quantitativa e qualitativa dos índices de autoria em cada um dos textos considerados autorais. No texto de Jéssica analisamos apenas dois termos que consideramos como sendo fruto de um processo de seleção lexical individuante. No entanto, no todo do texto eles exercem um papel importante, em relação aos efeitos de sentido pretendidos pela autora e no resultado individuante de sua produção textual.

(b) No tocante às marcas linguísticas indicadoras dos sujeitos do discurso há, no texto de Jéssica, uma ocorrência bastante evidente e saliente, indicando o quanto o produtor do texto elabora seu discurso a partir de uma ancoragem em sua própria visão de mundo, em sua mundividência.

É óbvio que todo aquele que produz um texto só pode falar a partir do alcance de sua visão de mundo, ainda que seja para a articulação de lugares-comuns. No entanto, acreditamos que ocorre, em muitos casos, uma espécie de alienação do produtor do texto em relação àquilo que, partindo de sua mundividência, o texto poderia render, em termos de produção de sentidos. Ao alienar-se de seu próprio universo de atribuição de sentidos ao/no mundo – seja porque enxerga de modo muito austero aquilo que são as possibilidades de determinado gênero discursivo ou as possibilidades que determinada situação de escrita permite ou também por fazer um juízo rígido sobre a recepção de um discurso que parta de sua voz assumida de modo ostensivo – ao alienar-se de seu próprio universo de atribuição de sentidos, então, o produtor acaba por recorrer ao lugar-comum como garantia de não se comprometer,

cometendo inadequações. Ou seja, na relação do produtor do texto com a imagem de leitor que ele possui, em virtude de coerções institucionais a partir do que muitos gêneros circulam, o produtor do texto se vê (inconscientemente) não como um sujeito capaz de propor sentidos, mas como alguém que deve se apropriar de sentidos e formas linguísticas consagradas os quais deve aglutinar de modo satisfatório em seu texto, a fim de ser reconhecido e aceito.

É o que Pécora (2011, p. 83) diz:

O resultado desse processo de falsificação, que perde de vista as condições de intersubjetividade da linguagem, dá no que as redações testemunham: uma concepção de escrita como um aborrecido exercício de cristalização de formas, uma redução de seu papel ao papel a ser preenchido.

Parece ser diferente o que ocorre quando o produtor textual assume-se no ato da escrita e utiliza os seus juízos de valor, seu referencial linguístico, os mecanismos de produção de sentido no plano discursivo que fazem parte de sua ação no universo das relações sociais, a partir do que se constitui enquanto sujeito socialmente marcado, mas também como realidade idiossincrática, irrepetível. Este “assumir-se” no ato da escrita, não significa, ser inadequado do ponto de vista das estabilidades dos gêneros, mas propor o novo possível, a partir do quê surgem os efeitos de sentido que tornam significativos os processos comunicativos da escrita.

Este processo de assumir a própria voz, no entanto, é um risco, quando se pensa no que significa o processo de escrita e de sua avaliação no contexto institucional da escola ou de outras instituições, como as do universo profissional ou religioso. Risco de desqualificação, de não aceitação por parte do outro-leitor responsável pela distribuição de conceitos abonadores ou desabonadores. Risco em virtude dessas estabilidades que os gêneros possuem, no plano linguístico, e das estabilidades que os gêneros possuem no imaginário dos leitores de determinado campo da atividade humana. Imaginário a partir do quê cria-se uma expectativa em relação às características que o texto deve possuir para ser lido e aceito como legítimo.

O texto insípido, por outra parte, também não livra o produtor do risco da escrita, uma vez que, nas diversas esferas de circulação, espera-se que os textos comuniquem, desprendam-se do lugar-comum para que se justifiquem enquanto artefatos semióticos no contexto de dada interação social.

As marcas linguísticas indicadoras do sujeito do discurso, no texto de Jéssica, pareceram-nos indicadoras de uma atividade de produção discursiva em que o produtor assume seus referenciais conceituais e discursivos. Há várias ocorrências ao longo do texto e parece que

seja essa “relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido” (BAKHTIN, 2003, p. 289) o que podemos captar ao reconhecer as marcas do sujeito no discurso de Jéssica. Marcas essas que, tomadas enquanto “elemento expressivo” (BAKHTIN, 2003) nos permitem perceber o estilo individual do enunciado.

Analisando o primeiro parágrafo dos textos de Jéssica e de Melissa, podemos perceber de que modo as marcas linguísticas indicadoras do sujeito do discurso (no caso, do produtor do texto) surgem como indício de um processo que, partindo dos referenciais do próprio sujeito criam uma superfície linguística e uma estrutura pessoalizante ou, sendo apagados, denotam um processo de impessoalização.

O texto de Jéssica foi assim elaborado:

Quando **nós**, que não **vivemos** na época do regime militar **pensamos** em ditadura, **acho** que a primeira coisa que vem à **nossa** cabeça são as revoltas da população, as muitas mortes que ocorreram e os muitos militares que oprimiam e coagiam as pessoas. Mas a ditadura não foi somente isso.

O texto de Melissa ganhou a seguinte solução formal:

A ditadura militar no Brasil tem seus lados positivos e negativos. Foi um período em que o Brasil era liderado por militares, e neste tempo o governo era forte, ou seja, firme em suas decisões e também sobre a população.

Começando a análise pelas marcas salientes que indicam o sujeito-produtor do discurso, vemos que, no texto de Jéssica, existem dois pronomes pessoais da primeira pessoa do plural (*nós* e *nossa*), dois verbos conjugados na primeira pessoa do plural (*vivemos* e *pensamos*) e um verbo conjugado na primeira pessoa do singular (*acho*).

No texto de Melissa, não há nenhuma ocorrência nesse sentido, fato que, por si só, não representa um problema, uma vez que o processo de apagamento do produtor do texto no nível dos itens lexicais pode ser um recurso que não necessariamente redunde em um texto não autoral. Há muitos modos de se produzir sentidos individuantes sem que o produtor seja evidenciado por meio de verbos e pronomes de primeira pessoa. Não é, no entanto, o que ocorre no texto de Melissa. A ausência de marcas do produtor do texto nos itens lexicais, neste caso, parece-nos um efeito de um tipo de relação subjetiva emocionalmente valorativa do produtor com o conteúdo do objeto e do sentido pautado pelo distanciamento. Isso irá gerar opções linguísticas e composicionais que resultam em um estilo não individuante, impessoal.

No texto de Jéssica, os itens lexicais apontados, que acusam a presença do sujeito discursivo, aparecem em um todo organizado segundo um tipo de relação subjetiva emocionalmente valorativa do produtor com o conteúdo do objeto e do sentido pautada pela personalidade, o que tende a gerar um estilo individual. Isso porque, como já apontado, o trabalho do sujeito assumido enquanto tal, um ato discursivo autêntico, *não falsificado*, necessariamente resulta em algo irrepetível, dado que o sujeito em si é constitutivamente atravessado por padrões de regularidade, mas é também um fenômeno idiossincrático, uma vez que o modo como essas mesmas regularidades que o compõem são acomodadas de modo ímpar em cada qual (conferir seção 1.5, teoria do sujeito desta pesquisa).

O texto de Jéssica começa já fazendo um enquadramento das informações que serão mobilizadas no parágrafo, dentro de um raio pessoal (uma personalidade estendida aos que não viveram a época do regime militar). Isso é bastante significativo em termos da recepção desse texto, uma vez que o produtor se assume como um sujeito que irá emitir um juízo limitado. No entanto, a expressão *a primeira coisa que vem à nossa cabeça*, cria uma expectativa pelo dado novo, no leitor, uma vez que o enunciado *a primeira coisa* só pode existir se o escritor souber de outras informações para além dessa primeira. Isso se confirma com o segundo, e também último, período do parágrafo, iniciado pela conjunção adversativa: *Mas a ditadura não foi somente isso*. Nesse ponto, surge um segundo núcleo gerador de expectativa, o qual convida o leitor a prosseguir descobrindo o texto proposto pelo autor.

Retomaremos essas estratégias argumentativas no tópico seguinte, quando analisaremos os recursos mobilizados por Jéssica que promoveram uma ruptura com o lugar-comum. Só adiantamos essa dimensão da análise, a fim de demonstrarmos como as marcas linguísticas indicadoras do sujeito do discurso, nesse texto, aparecem como opções de ordem linguística no contexto geral de outras opções de ordem composicional e de conteúdo as quais são responsáveis pela criação de um estilo individual desta produção em análise. Ou seja, não são simples marcas linguísticas que apontam o sujeito do discurso, mas índices que apontam uma parte de um todo que é fruto de uma relação subjetiva emocionalmente valorativa do sujeito com o conteúdo do objeto e do sentido marcada pela personalidade, pela subjetividade como fundamento das opções discursivas, o que irá redundar no fenômeno da autoria. São fenômenos dessa ordem que irão engendrar o texto de Jéssica.

(c) Em relação aos argumentos responsáveis pela ruptura com o lugar-comum, conforme adiantamos nos parágrafos dedicados à análise da categoria anterior, o texto de Jéssica apresenta soluções interessantes.

O desenho argumentativo da produção poderia ser sintetizado da seguinte forma: afirmação de características da ditadura baseada em opinião pessoal com relativização ao fim do parágrafo; sustentação da tensão trazendo aspectos positivos e negativos sobre a ditadura; sustentação da tensão do parágrafo anterior com argumentos que poderiam favorecer ou prejudicar um posicionamento sobre a volta da ditadura; posicionamento enfático contrário à volta da ditadura com argumento por exemplificação; conclusão reafirmando posicionamento e dando uma solução para os problemas do país.

A característica mais saliente do projeto argumentativo geral do texto de Jéssica é a criação da tensão fruto da polarização entre o posicionamento favorável à volta da ditadura e o posicionamento contrário à volta do regime militar no Brasil contemporâneo.

Os resultados de produção de sentidos em torno de uma opinião contrária à volta do regime, que fica evidente depois do quarto parágrafo, se beneficiam deste momento fundamental de polarização entre ser ou não ser favorável ao retorno da ditadura no Brasil. Isso porque, quando a autora se posiciona, já se criou uma imagem do produtor daquele texto enquanto alguém que conhece os dois lados que envolvem a questão polêmica de que trata o texto. Ao posicionar-se contrariamente à volta do regime, mas depois de haver exposto os possíveis benefícios que acarretariam esta situação, a autora conta com o respaldo de ser alguém que emite um juízo que não é resultado de uma rejeição infundada – por desconhecimento ou recusa ideológica – do que foi o período militar e do que sejam os benefícios deste regime no cenário brasileiro atual.

Os argumentos mobilizados pela autora para sustentar essa polaridade não são fortes ou convincentes. Sofrem até mesmo das fragilidades do lugar-comum. Porém, mesmo este lugar-comum de índole generalizante é ressignificado quando, por exemplo, no segundo parágrafo do texto – momento em que as marcas de sujeito do discurso desaparecem para a autora tratar dos “fatos” de modo objetivo – a autora encerra o parágrafo a partir de um referencial situado, por meio de exemplo, da ideia que quer defender:



A ditadura ao mesmo tempo que foi ruim, também foi boa. Ela trouxe muitos avanços para a população e para o Brasil, como várias universidades, formou vários professores e trouxe bastante segurança para a população. Mas em compensação trouxe opressão, medo, mortes, torturas, muitas pessoas desaparecidas, e muitos brasileiros expulsos (exilados) do seu próprio país, **tal como a nossa atual presidenta Dilma Roussef.**

O processo de criação desta polarização a partir de argumentos que apontam para sentidos contrastantes cria uma ruptura em relação às estratégias utilizadas pelos outros escritores da série de textos analisada.

Reproduzindo os três primeiros parágrafos do texto, utilizando o padrão itálico para os argumentos a favor da volta da ditadura e o negrito para os contrários à volta da ditadura, podemos visualizar aquilo que está sendo apontado nesta análise:

Quando nós, que não vivemos na época do regime militar pensamos em ditadura, acho que a primeira coisa que vem à nossa cabeça são as revoltas da população, as muitas mortes que ocorreram e os muitos militares que oprimiam e coagiam as pessoas. *Mas a ditadura não foi somente isso.*

A ditadura ao mesmo tempo que foi ruim, também foi boa. Ela trouxe muitos avanços para a população e para o Brasil, como várias universidades, formou vários professores e trouxe bastante segurança para a população. **Mas em compensação trouxe opressão, medo, mortes, torturas, muitas pessoas desaparecidas, e muitos brasileiros expulsos (exilados) do seu próprio país, tal como a nossa atual presidenta Dilma Roussef.**

Penso que, se a ditadura militar voltasse para o Brasil como era dos anos 60 a 80, haveria muitas mudanças, tanto para nos beneficiar, tanto para nos prejudicar. *O Brasil hoje, está muito violento e muito agressivo. A ditadura poderia trazer a segurança de volta. Mas com a segurança viria também a opressão o medo e a falta de liberdade.*

Analisando esses três parágrafos da autora, podemos observar, além da utilização da estratégia de polarização, o uso de tópicos frasais que introduzem os argumentos que serão responsáveis pelo desenvolvimento e fechamento dos parágrafos.

O quarto e o quinto parágrafos são dedicados a fundamentar a argumentação da autora em sentido contrário à volta do regime militar ao Brasil.

Já adiantamos a análise de uma parte do quarto parágrafo, quando apontamos a presença do *NÃO!* multimodal e os desdobramentos deste signo nos três períodos seguintes, nos quais o advérbio de negação se repete colaborando na sustentação da negativa. No entanto, os períodos de negação não esgotam o complexo argumentativo do parágrafo. A autora também utilizará o exemplo das manifestações para defender seu ponto de vista. Tal como no segundo parágrafo, o quarto é encerrado com um exemplo que produz uma referencialidade sócio-

histórica concreta. Ou seja, situa o texto espaço-temporalmente, acusando a presença de um sujeito também sócio-histórico em um processo de produção discursiva.

Eu digo que NÃO! Não vale a pena perder nossa liberdade por segurança. Até porque não estaríamos seguros de verdade, estaríamos apenas com medo, oprimidos e sem reação as medidas que tomarem. Nós não poderíamos espremer nossas opiniões, a não ser que deixassem. **Uma prova dessa opressão foram as manifestações do ano passado (2013) em que mais 100 mil pessoas foram para a rua demonstrar sua insatisfação em relação a política (roubalheira) no Brasil.** Se nos tempos de hoje houve “Briga” com a polícia, naquela época as pessoas nem poderiam “falar mal”.

No quinto parágrafo a autora encerra seu texto enfatizando seu posicionamento contrário à volta do regime militar neste início de século XXI, esboçando uma solução capaz de sanar os males contemporâneos do país.

Então digo e afirmo que a ditadura não pode voltar, mesmo com seus “benefícios”. O que precisamos para o Brasil é a concientização da população diante a política e o respeito dos políticos para com a população.

(d) Em relação à natureza da rede dialógica elaborada no texto de Jéssica, podemos observar importantes pontos de extensão, para além daquela imediatamente constituída pelas informações dos textos-base.

Um primeiro momento, constatamos em um argumento pela exemplificação, no segundo parágrafo, no qual figura o nome da presidenta Dilma Roussef:

A ditadura ao mesmo tempo que foi ruim, também foi boa. Ela trouxe muitos avansos para a população e para o Brasil, como várias univercidades, formou vários professores e trouxe bastante segurança para a população. Mas em compensação trouxe opressão, medo, mortes, torturas, muitas pessoas desaparecidas, e muitos brasileiros expulsos (exilados) do seu próprio país, **tal como a nossa atual presidenta Dilma Roussef.**

No contexto de uma escrita que se dá segundo uma relação estreita do sujeito discursivo com o sujeito empírico, Jéssica utiliza o nome da atual presidenta do Brasil, exilada durante o período do regime militar, como exemplo daquilo que ela enuncia como sendo aspectos negativos da ditadura brasileira:

Mas em compensação trouxe – a ditadura – opressão, medo, mortes, torturas, muitas pessoas desaparecidas, e muitos brasileiros expulsos (exilados) do seu próprio país, **tal como a nossa atual presidenta Dilma Roussef.** (Acréscimo de nossa autoria)

Essa extensão da rede dialógica, no texto de Jéssica, exemplifica bem o fato de que estender a rede dialógica não significa, necessariamente, ser possuidor de informações especiais que não estão presentes nos textos-base e que sejam pouco acessíveis à maior parte das pessoas, mas

que significa sim promover uma gestão argumentativa idiossincrática. Gestão essa que, por sua vez, só é possível quando o produtor de textos estabelece um vínculo estreito ente o ato de escrever e suas experiências enquanto sujeito no mundo.

Acreditamos que muitos alunos do evento discursivo de que originaram os textos que compõem o corpus desta pesquisa tinham a informação de que a presidenta Dilma Roussef era a presidenta do Brasil e que havia sofrido com os abusos da ditadura brasileira. No entanto, nenhum dos outros textos traz essa informação para compor seu complexo argumentativo. Não que isso tivesse que ocorrer, mas é interessante notar que somente um texto conta com essa informação tão disseminada entre aqueles sujeitos-alunos.

Outro momento de extensão dialógica verificável no texto de Jéssica ocorre quando ela conta com o evento das manifestações de junho de 2013, assim como Roberta, para compor um argumento por exemplificação. Diferentemente de Roberta, no entanto, Jéssica não utiliza as manifestações como exemplo específico de abusos da polícia, de modo a demonstrar uma herança da ditadura. Partindo de outro recorte do macrotema *Os cinquenta anos do golpe militar de 1964*, ela se vale dos eventos de junho de 2013 de modo a demonstrar o quanto a volta de um governo militar seria desastrosa do ponto de vista da liberdade de expressão:

Uma prova dessa opressão foram as manifestações do ano passado (2013) em que mais 100 mil pessoas foram para a rua demonstrar sua insatisfação em relação a política (roubalheira) no Brasil. Se nos tempos de hoje houve “Briga” com a polícia, naquela época as pessoas nem poderiam “falar mal”.

Assim como no exemplo anterior, em que a autora usa o nome da presidenta Dilma Roussef como estratégia argumentativa pelo exemplo, neste caso a produtora do texto utiliza os exemplos das manifestações de junho de modo a exemplificar aquilo que ela enuncia no início da argumentação de modo genérico.

Transcrevemos todo o parágrafo para conseguirmos captar a natureza do movimento argumentativo da autora, o qual se vale de uma informação que alarga as margens dialógicas do evento discursivo no qual ela produz seu texto:

Mas então será que estaríamos dispostos a pagar o preço dessa segurança e da ditadura com nossa liberdade? Eu digo que NÃO! Não vale a pena perder nossa liberdade por segurança. Até porque não estaríamos seguros de verdade, estaríamos apenas com medo, oprimidos e sem reação as medidas que tomarem. Nós não poderíamos espessar nossas opiniões, a não ser que deixassem. **Uma prova dessa opressão foram as manifestações do ano passado (2013) em que mais 100 mil pessoas foram para a rua demonstrar sua insatisfação em relação a política (roubalheira) no Brasil. Se nos tempos de hoje houve “Briga” com a polícia, naquela época as pessoas nem poderiam “falar mal”.**

É interessante notar que é justamente no processo de exemplificar que a extensão da rede dialógica se estende. Ou seja, poderíamos entender esse processo como sendo causado pelo movimento de particularização da mensagem que quer ser transmitida ao leitor. E é justamente esse segundo momento argumentativo que é menos frequente entre as produções com baixo índice de autoria. Não haver esse momento de particularização da mensagem, o qual pode ocorrer com a utilização de exemplos que contam com o repertório individual de cada sujeito, é um indício da postura de distanciamento a partir da qual os não autores escrevem. Pode ser o indício da objetivação que produz a *objetificação* da produção textual destes alunos que apresentam uma baixa inscrição subjetiva em seu processo de escrita. A subjetivação do texto impede uma objetificação porque acusamos ali a presença de um sujeito não só discursivo, mas também encarnado sócio-historicamente.

### **3.2 OS TEXTOS NÃO AUTORAIS**

O que se chama neste trabalho de textos não autorais são aqueles que, segundo as categorias de análise adotadas na pesquisa, não possuem ocorrências significativas de itens lexicais individuantes, nem a presença significativa de marcas linguísticas indicadoras dos sujeitos do discurso e textos cujo complexo argumentativo não promova uma ruptura em relação ao lugar-comum. Além disso, observa-se nesses textos, aquilo que chamamos de rede dialógica restrita. Ou seja, o que aparece no texto identificável enquanto proposta de diálogo com textos e outros discursos, se restringe, ou aquilo que se acomodou no imaginário social como um dado amplamente difundido ou fica restrito aos textos que funcionaram como base no contexto de proposição de escrita das produções analisadas na pesquisa.

Embora encontremos nos textos não autorais desta investigação fenômenos discursivos que poderiam conferir identidade a cada um deles, o que nos levaria a propor uma análise para cada texto, preferimos fazer uma análise por meio da qual possamos enxergar os aspectos gerais que fazem com que essas produções tenham sido consideradas não autorais. Enquanto tais, acreditamos que esses textos nos permitam esse tipo de análise, justamente por causa de sua índole geral de caráter padronizante.

a) Em relação aos itens lexicais não individuantes, podemos ver nos textos características tais como as que se observam em parágrafos elaborados por Carine, Melissa e Miguel:

QUADRO 6 – Comparação entre os textos em relação a itens lexicais individuantes

Sujeitos	Carine	Melissa	Miguel
Parágrafos com baixa incidência de itens lexicais individuantes	<i>Muitas pessoas não são capazes de reconhecer que no período dito ocorreram muitas mudanças positivas no país. Ao contrário disso, o povo só <b>traz a tona</b> suas heranças negativas. O que os jovens de hoje não sabem é que se não fosse pela ditadura eles não saberiam o que é protestar e que a escola modelo e o ensino de qualidade que eles buscam hoje já existiu um dia, e foi na ditadura militar.</i>	<i>Se a ditadura retorna-se haveria alguns benefícios, pois no Brasil atual, há corrupção, violência, estrupo, má qualidade na educação e com a volta do governo militar o Brasil iria melhorar. Nessa época foram feitas as universidades públicas, havia repeito e a violência era muito menor. A única desvantagem que consegue ser tão desagradável que supre todas as vantagens é o fato da falta de expressão”.</i>	<i>Embora os militares impunham a ordem, eles governavam de uma forma dura e rigorosa, manchando o governo por torturas e mortes. Neste período, pessoas lutaram pela liberdade social do país, houve muitas manifestações contra o regime e ações de repressão com violência e tortura por parte dos militares contra as pessoas que demonstravam detentoras de uma conduta negativa em relação á ditadura. Inúmeras pessoas foram torturadas e mortas em nome do “<b>combate à esquerda</b>” e da “<b>segurança nacional</b>”.</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os itens lexicais individuantes, quando ocorrem nos textos autorais, justamente por funcionarem dentro de um complexo geral que é de índole pessoalizante e original estão organicamente ligados às outras dimensões do texto, sobretudo na macrodimensão argumentativa que inclui as marcas linguísticas indicadoras dos sujeitos do discurso e a rede dialógica. No entanto, acusamos as ocorrências individuantes, no caso dos textos não autorais, como manifestações isoladas, sem encontrar ressonância no todo do texto, criando um complexo argumentativo capaz de conferir à produção um status de individualidade significativa.

Os itens negritados do Quadro 6 – parágrafos os quais são centrais na estratégia argumentativa das produções em questão – demonstram isso. A expressão **trazer à tona**, de Carine; e a expressão “**segurança nacional**”, do texto de Miguel, causam uma ruptura no

próprio parágrafo dos autores. No caso de Carine, em virtude de ser uma expressão de feição erudita, em relação aos textos de seus pares. No caso de Miguel, a expressão dá uma feição técnica ao texto, própria de quem conhece o assunto e o aborda no sentido de produzir conhecimentos novos que se vão instaurar para os leitores. Revelam-se, no entanto, na trama argumentativa geral de seus textos como espasmos em meio àquilo que, de fato, lhes confere substância: termos e ideias que não avançam em relação à generalização e ao lugar-comum. O parágrafo de Melissa não chega a apresentar uma ocorrência sequer de índole individuante, segundo nossa análise.

(b) As marcas linguísticas indicadoras dos sujeitos do discurso são raras nos textos não autorais objetos de nossa análise. Lendo os parágrafos de conclusão dos textos podemos constatar isso, lembrando que os parágrafos de introdução e conclusão, enquanto pontos-chave da alternância dos sujeitos do discurso, tendem a ser marcados pela presença destes sujeitos no nível linguístico, uma vez que o produtor está consciente de que terminar o texto significa entregar seu enunciado ao leitor. Entregar o enunciado ao leitor, no viés dialógico bakhtiniano, significa abrir-se à compreensão ativamente responsiva do outro, o que influencia para que, no nível do texto, o produtor se dirija a esse leitor, muitas vezes, se incluindo nesse processo, por intermédio de pronomes pessoais e/ou verbos de primeira pessoa, tal como vimos nos textos considerados autorais. O parágrafo de Bruno exemplifica o exposto:

Para estabelecer um Brasil que cresça **deveríamos** juntar o melhor de cada época. Portanto **teríamos** que amar o país em que **nascemos** e ter liberdade de expressão, fazendo isso **faríamos** com que o Brasil melhorasse em diversos aspectos e fosse melhor visto no exterior.

Olhando o último parágrafo dos textos de Carine, Melissa e Miguel, temos:

QUADRO 7 – Comparação entre os textos em relação a marcas linguísticas indicadoras dos sujeitos do discurso

Sujeitos	Carine	Melissa	Miguel
Último parágrafo com baixa incidência de marcas linguísticas indicadoras dos sujeitos do discurso	<i>Para muitos foi apenas um período de conflitos, massacre, dor e repressão, mas para outros ela trouxe muitos benefícios. Se houvesse hoje, um pouco mais das coisas que haviam naquele período, não seria necessário sair às ruas protestando pelas coisas que <b>reivindicamos</b> hoje.</i>	<i>A ditadura foi um período bom, mas a forma que o Brasil e os brasileiros estão acomodados com a vida atual faz com que eles não consigam, em sua grande maioria, perceber como o governo atual é péssimo.</i>	<i>Desse modo, conclui-se que muitos indivíduos e famílias lutaram pela liberdade de expressão negada pelo governo, sofrendo repressão dos militares e, hoje, ainda <b>convivemos</b> com vários abusos da mídia que articula a opinião pública.</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao olhar para a baixa incidência de marcas que apontem para os sujeitos do discurso, o que se constata é que o lugar de fala do texto é o da distância. Ou seja, o produtor, tomando distância de sua própria subjetividade fala como o outro em si mesmo. É a partir dessa posição que constrói seu projeto de discurso, comprometendo seu ato de linguagem enquanto ato comunicativo. Os verbos conjugados na primeira pessoa, negritados, nos textos de Carine e Miguel, surgem no segundo período de seus parágrafos, como pálida inserção do sujeito em seu próprio discurso, uma vez que o conjunto da conclusão do texto não nasce dessa voz-subjetivada, mas da posição de quem apenas testemunha os fatos sem neles se misturar. É como se o sujeito discursivo instituído como voz que fala no texto mantivesse distância do sujeito que empiricamente vive no mundo e toma essa vivência como referência para o ato de escrita.

Não pretendemos fazer uma aproximação imediata entre o sujeito empírico e o sujeito de discurso, mas enfatizar que o sujeito de discurso da escrita pessoalizante, produtora de sentidos inovadores, parece constituir-se enquanto tal tomando as experiências do sujeito empírico enquanto seu fundamento. E esse sujeito discursivo da escrita autoral, ao ser constituído em uma relação íntima com as experiências do sujeito empírico no mundo, surge, necessariamente, enquanto forma discursiva que o denuncia na superfície linguística, já que o sujeito empírico no mundo também é discursivo. Ou seja, conseguir ver o sujeito discursivo

em marcas linguísticas significa não só acusar um fenômeno de superfície, mas entrever o fundamento do fenômeno geral a partir do quê a escrita autoral é possível.

c) O plano argumentativo dos textos considerados não autorais denuncia esse mesmo distanciamento impessoalizante que se serve do lugar-comum como estratégia de persuasão. Tomando os mesmos trechos utilizados para análise dos itens lexicais individuantes, poderemos também ter um vislumbre da natureza das estratégias argumentativas mobilizadas nos textos de Carine, Melissa e Miguel, uma vez que se tratam dos parágrafos de desenvolvimento do conteúdo temático trabalhado nas produções.

QUADRO 8 – Comparação entre os textos em relação a parágrafos-chave da estratégia argumentativa

Sujeitos	Carine	Melissa	Miguel
Parágrafos-chave da estratégia argumentativa dos textos não autorais	<p><i>Muitas pessoas não são capazes de reconhecer que no período dito ocorreram muitas mudanças positivas no país. Ao contrário disso, o povo só <b>traz a tona</b> suas heranças negativas. O que os jovens de hoje não sabem é que se não fosse pela ditadura eles não saberiam o que é protestar e que a escola modelo e o ensino de qualidade que eles buscam hoje já existiu um dia, e foi na ditadura militar.</i></p>	<p><i>Se a ditadura retorna-se haveria alguns benefícios, pois no Brasil atual, há corrupção, violência, estupro, má qualidade na educação e com a volta do governo militar o Brasil iria melhorar. Nessa época foram feitas as universidades públicas, havia repeito e a violência era muito menor. A única desvantagem que consegue ser tão desagradável que supre todas as vantagens é o fato da falta de expressão.</i></p>	<p><i>Embora os militares impunham a ordem, eles governavam de uma forma dura e rigorosa, manchando o governo por torturas e mortes. Neste período, pessoas lutaram pela liberdade social do país, houve muitas manifestações contra o regime e ações de repressão com violência e tortura por parte dos militares contra as pessoas que demonstravam detentoras de uma conduta negativa em relação á ditadura. Inúmeras pessoas foram torturadas e mortas em nome do “combate à esquerda” e da “segurança nacional”.</i></p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nos trechos dos três textos considerados não autorais, observa-se uma construção de argumentos de índole generalizante e que se valem do lugar-comum enquanto recurso de convencimento.



Em nenhum dos três há, por exemplo, algum exemplo que ancore os argumentos em fatos concretos, criando referências situadas de uma construção discursiva que ocorre no presente da enunciação. Em todas há uma evocação da época da ditadura, a qual não encontra ressonância no presente. E essa evocação do passado histórico está diluída em fatos que se apresentam nos textos, mas que já estão presentes no acervo da memória social como um pré-dado anterior à escrita do próprio texto. Os fatos evocados que fogem, em alguma medida, a essa perspectiva são referências ao texto-base. Em Melissa: *Nessa época foram feitas as universidades públicas, havia respeito e a violência era muito menor*. Nesse trecho, o dado de que as universidades públicas foram feitas durante a época da ditadura é um dado do texto de Marco Antônio Villa (ANEXO A). Em Miguel: *Inúmeras pessoas foram torturadas e mortas em nome do “combate à esquerda” e da “segurança nacional”*. A influência da “segurança nacional” como uma perspectiva abraçada pelos militares e como conceito norteador das ações de proteção do país também é um fato que consta no texto de Emir Sader (ANEXO A). Os outros argumentos desses autores são de ordem amplamente conhecida e são argumentos que se repetem em outros textos da série analisada.

No texto de Carine, vemos uma tentativa de romper com esse lugar-comum, quando a produtora cria uma relação entre o período do regime e uma sua herança observável nos dias de hoje: *O que os jovens de hoje não sabem é que se não fosse pela ditadura eles não saberiam o que é protestar e que a escola modelo e o ensino de qualidade que eles buscam hoje já existiu um dia, e foi na ditadura militar*. Ao enunciar: *o que os jovens de hoje não sabem*, a aluna cria a possibilidade de estabelecer uma relação nova entre os fatos de amplo conhecimento em torno da ditadura e algum aspecto contemporâneo que ela enxerga e que guarda relação com esse período. Então, ela propõe que os jovens contemporâneos desconhecem que *se não fosse pela ditadura eles não saberiam o que é protestar e que a escola modelo e o ensino de qualidade que eles buscam hoje já existiu um dia, e foi na ditadura militar*. Aqui há um trabalho que aponta para a criação de uma ruptura em relação ao lugar-comum, revelando o trabalho de um sujeito discursivo situado historicamente. Produzindo uma informação fruto da relação do fato histórico amplamente conhecido e o que ela observa enquanto sujeito sócio-historicamente situado, ela produz um sentido que convida o leitor a ter uma posição ativamente responsiva em relação ao que enuncia. Esse, no entanto, é um caso isolado no todo do texto da aluna e, por outra parte, falta ao argumento dados mais precisos sobre que jovens são esses e que protestos ocorreram tendo os jovens como protagonistas, de modo a precisar ainda mais os referenciais com os quais está trabalhando.

(d) A rede dialógica dos textos dos não autores se restringe, em grande medida, àquilo que é de senso comum e às informações que circularam nos textos-base utilizados na proposta de produção textual construída na turma X.

### **3.3 PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA, A PARTIR DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO E DA ENTREVISTA**

Nesta seção, apresentamos um perfil dos sujeitos da pesquisa, segundo os dados levantados no questionário e na entrevista, a fim de podermos enxergar aspectos socioculturais dos sujeitos e de seu percurso formativo enquanto leitores e produtores textuais. Essa é uma etapa importante do trabalho, no sentido de podermos iniciar uma aproximação dos aspectos fundamentais para a construção da escrita autoral.

Organizamos a seção em dois tópicos: no primeiro, apresentamos os aspectos socioculturais dos sujeitos e no segundo, seus percursos formativos enquanto leitores e produtores textuais.

Ao traçarmos esses perfis, nos aproximamos de alguns objetivos propostos em nossa investigação: Identificar as práticas de produção textual (dentro e fora da escola) dos sujeitos da pesquisa; Identificar as práticas de leitura (dentro e fora da escola) dos sujeitos da pesquisa; Identificar os tipos de textos mais produzidos pelos sujeitos da pesquisa, dentro e fora da escola.

#### **3.3.1 Aspectos socioculturais do perfil dos sujeitos**

No Quadro 9, temos uma visão geral dos dados relacionados aos sujeitos cujas produções textuais foram consideradas como sendo autorais e daqueles cujas produções foram consideradas não autorais.

QUADRO 9 – Aspectos socioculturais dos sujeitos

Aspectos do perfil	Autores			Não autores		
	Roberta	Bruno	Jessica	Carine	Melissa	Miguel
Renda aproximada	5 a 10 sm	10 a 20 sm	1 a 2 sm	3 a 5 sm	1 a 2 sm	3 a 5 sm
Escolaridade resp. 1	Pós-graduação (Mãe)	Superior completo (Pai)	Superior completo (Mãe)	Médio incompleto (Pai)	Médio incompleto (Mãe)	Superior completo (Tia)
Escolaridade resp. 2	Superior completo (Pai)	Pós-graduação (Mãe)	Não declarou	Médio incompleto (Mãe)	Fundamental incompleto (Pai)	Não declarou
Número de livros que possui em casa	Mais de 100	Mais de 100	De 11 a 50	De 11 a 50	Mais de 100	Menos de 10
Quem mais incentivou a ler	Mãe	Mãe	Amigo	Mãe	Outro parente (irmão)	Professor
Quem mais incentivou a escrever	Mãe	Mãe	Outro parente (avó)	Professor	Amigo	Professor
Participação em cursos extraescolares	Está fazendo ou fez nos últimos 12 meses	Fez há mais de um ano	Está fazendo ou fez nos últimos 12 meses	Está fazendo ou fez nos últimos 12 meses	Nunca fez	Nunca fez
Práticas de leitura e escrita assistidas na infância	Ler a Bíblia, livros sagrados ou religiosos; ler jornais; ler ou escrever mensagens no ambiente digital; ler revistas; ler ou escrever receitas; ler ou escrever tarefas do trabalho; fazer trabalhos escolares	Ler a Bíblia, livros sagrados ou religiosos; ler revistas; ler ou escrever tarefas do trabalho; fazer trabalhos escolares	Ler a Bíblia, livros sagrados ou religiosos	Ler jornais; ler ou escrever cartas; ler ou escrever receitas	Ler ou escrever cartas; fazer trabalhos escolares	Ler jornais; ler revistas; fazer trabalhos escolares

Fonte: Produzido pelo autor, com base em dados do questionário e da entrevista.

Pelos dados do Quadro 9, podemos perceber algumas características socioculturais relevantes, considerando os sujeitos autores e os não autores.

Começamos apontando o fator relativo à renda aproximada, ainda que, isoladamente, esse fator não nos permita traçar a classe econômica a que pertencem os sujeitos<sup>17</sup>. A renda

<sup>17</sup> Segundo prática adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), teríamos que colher dados como número de pessoas na casa e número de eletrodomésticos, a fim de esboçarmos a classe econômica a que os sujeitos pertencem. Além disso, esses dados são tabulados a partir de uma amostra quantitativamente expressiva. Como nossa pesquisa, qualitativa, não tem como núcleo o caráter

aproximada serve-nos aqui para vermos se esse dado se cruza com outros que revelem a formação culturalmente rentável no mercado escolar, por parte dos responsáveis dos alunos pesquisados. Nesse sentido, há uma tendência de que os responsáveis pelos alunos considerados autores tenham uma renda mais elevada do que a renda dos responsáveis pelos alunos não autores. Os pais de Roberta e Bruno possuem a renda mais elevada dos seis sujeitos, os quais, também, possuem o maior nível de escolaridade.

O responsável por Jéssica, que possui uma renda baixa se comparada à renda dos outros responsáveis pelos autores, possui, no entanto, curso superior completo. Ou seja, todos os responsáveis pelos autores têm o curso superior completo.

No caso dos responsáveis pelos não autores, somente um deles possui o curso superior completo. Mesmo assim, trata-se da tia do aluno, com quem ele convive desde que cursa o Ensino Médio em Belo Horizonte, conforme informação obtida na entrevista. O aluno não se sentiu à vontade para fornecer dados dos pais, com quem ele conviveu durante todo seu percurso no Ensino Fundamental.

Em relação ao número de livros que possui em casa, há também uma tendência de um maior número nas residências dos autores. Roberta e Bruno declararam possuir mais de 100 livros em casa. No caso dos não autores, Melissa declarou possuir também mais de 100 livros, mas o menor número de livros em casa é também de um não autor. Miguel declarou possuir menos de 10.

A pessoa que influenciou, predominantemente, na prática de leitura e de escrita dos autores foi a mãe. A figura do professor aparece de modo mais acentuado como influenciador da leitura e da escrita, nas respostas dos não autores.

No tocante a cursos realizados fora da escola, dois dos três autores estão fazendo ou fizeram nos últimos 12 meses, ao passo que o outro sujeito, embora não esteja fazendo, já o fez há mais de um ano. No caso dos não autores, somente um dos sujeitos está fazendo algum curso ou já o fez nos últimos 12 meses, mas os outros dois sujeitos nunca fizeram.

Em relação a práticas de leitura e escrita assistidas na infância, há o dado saliente de que todos os autores assistiram o ato da leitura da Bíblia, livros sagrados ou religiosos. Esse dado não aparece nas respostas dos não autores.

---

sociológico dos sujeitos, esse dado serve-nos tão somente para termos uma ideia geral acerca da condição socioeconômica dos sujeitos, fazendo uma relação desta, com outros dados de ordem cultural.

Os dados idiossincráticos que aparecem dizem respeito, sobretudo, a Jéssica que, sendo autora, possui, no entanto, renda, número de livros e pessoa que a influenciou na leitura e na escrita, sensivelmente diferentes em relação aos outros dois autores. A partir dos dados colhidos na entrevista, no entanto, e que por sua natureza não poderiam figurar nesse quadro, podemos compreender melhor seu perfil sociocultural, uma vez que, a rigor, esse aspecto de seu perfil não pode ser dissociado dos aspectos que constam no segundo quadro dessa seção, dedicado ao percurso formativo do sujeito enquanto leitor e produtor de textos.

### 3.3.2 Percursos formativos dos sujeitos como leitores e produtores de texto

No Quadro 10, temos uma visão geral dos dados relacionados aos sujeitos cujas produções textuais foram consideradas como sendo autorais e daqueles cujas produções foram consideradas não autorais.

QUADRO 10 – Percursos formativos dos sujeitos enquanto leitores e produtores textuais

Aspectos do perfil	Autores			Não autores		
	Roberta	Bruno	Jessica	Carine	Melissa	Miguel
Textos que mais escreve na/para a escola	Parágrafo dissertativo	Parágrafo dissertativo	Resumo, resenha, outros	Parágrafo dissertativo	Parágrafo dissertativo	Parágrafo dissertativo
Textos que mais gosta de escrever na/para a escola	Redação para o ENEM	Resumo	Outros (narrativas de ficção)	Redação para o ENEM	Redação para o ENEM	Redação para o ENEM
O que escreve no tempo livre	Chats	Não costuma escrever	Chats, postagens no Facebook	Não costuma escrever	Histórias fictícias ou não	Chats
O que gosta de ler no tempo livre	Livros de série	Livros de série	Livros de série	Literatura brasileira	Livros de série	Letras de música, histórias em quadrinho
Importância dada à leitura e escrita por parte das pessoas com quem conviveu	Muito importante para leitura e escrita	Muito importante para leitura e escrita	Muito importante para leitura e escrita	Muito importante para leitura	Muito importante para leitura	Pouco importante para leitura e escrita
Recordação de atividades de leitura significativas na escola	Atividade no Ensino Fundamental e Médio	Indicação de livro por professor	Atividade no Ensino Fundamental e Médio	Indicação de livro por professor	Indicação de livro por professor	Indicação de livro por professor
Recordação de atividades de escrita significativas na escola	Atividade no Ensino Fundamental e Médio	Não se recorda	Atividade no Ensino Fundamental e Médio	Não se recorda	Não se recorda	Não se recorda

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em dados do questionário e da entrevista.

Pelo quadro do percurso formativo dos sujeitos enquanto leitores e produtores de texto percebemos mais pontos coincidentes entre os seis sujeitos da pesquisa, embora haja pontos fundamentais no que há de divergência.

Em relação aos textos que mais escreve na/para a escola, vemos respostas coincidentes em cinco dos seis sujeitos. À exceção de Jéssica, todos responderam escrever mais parágrafos dissertativos. A redação para o ENEM aparece como sendo o tipo de texto que a maioria dos alunos gosta de escrever na/para a escola. Somente Bruno e Jéssica responderam gostar mais de escrever resumo e outros, respectivamente.

Para os que escrevem fora da escola, há uma predominância de escrita em chats. Bruno e Carine declararam não escrever fora da escola ou textos que não sejam para a escola e Melissa respondeu na entrevista dedicar-se à escrita de histórias fictícias ou não.

Cinco dos seis sujeitos responderam perceber a leitura como sendo algo importante para as pessoas com quem conviveram. Somente Miguel respondeu não perceber importância atribuída à leitura e à escrita, por parte das pessoas com quem conviveu.

A distinção nos dados dos autores e não autores aparece de modo saliente no que tange à escrita. Os três autores declararam que as pessoas com quem conviveu atribuem bastante importância tanto à leitura como à escrita, ao passo que entre os não autores, a escrita não aparece como tendo importância.

Todos os seis sujeitos declararam se recordar de alguma atividade relacionada à leitura, em sua trajetória estudantil. Quatro deles, um autor (Bruno) e os três não autores se recordam não exatamente de atividades ou projetos desenvolvidos na escola, mas de indicações de livros por parte de algum professor, no contexto de alguma atividade na escola.

Roberta e Jéssica, no entanto, não só se recordam de atividades relacionadas à leitura, como também relacionadas à escrita. O fato aqui é que ao se recordarem, não simplesmente da indicação de algum livro, mas de projetos desenvolvidos pelos professores, a escrita aparece associada à leitura. Outro fator importante, neste caso, é que as duas autoras que se recordam de atividades de leitura e escrita significativas, lembram-se não só de uma, mas de duas atividades em etapas distintas de sua formação. O primeiro relato que as duas fazem na entrevista focalizam algum momento no Ensino Fundamental e o segundo no Ensino Médio.

#### **4 FATORES FUNDAMENTAIS PARA A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA AUTORAL: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DO PERFIL SOCIOCULTURAL E FORMATIVO DOS SUJEITOS DA PESQUISA**

Esta seção tem como objetivo estabelecer a relação entre o perfil sociocultural e formativo dos sujeitos leitores e produtores de textos com os índices de autoria que nos permitiram aqui considerar os textos dos sujeitos da pesquisa como sendo autorais ou não autorais. Ou seja, a seção pretende propor uma resposta à nossa pergunta fundamental: que fatores podem ser levantados como sendo propiciadores para a construção de uma escrita autoral?

Pela análise comparativa dos dados levantados no questionário e na entrevista, três fatores foram observados como sendo fundamentais para construção da autoria, considerada aqui como manifestação no gênero artigo de opinião, que é um gênero característico daqueles prestigiados enquanto objeto do trabalho de ensino-aprendizagem linguístico na instituição escolar. Os fatores são: 1) Escolaridade dos pais; 2) Influência da mãe ou parentes próximos; 3) Papel da escola.

Os fatores aqui apresentados devem ser compreendidos de modo inter-relacionado, configurando-se antes como condições gerais propiciadoras da emergência da autoria do que como princípios estanques e fechados. Há uma grande complexidade no modo como esses elementos se entrecruzam na vivência dos sujeitos, previsíveis, por um lado, mas irrepetíveis e criativos, por outro. De outra parte, não consideramos como inexistentes outros princípios, talvez tão relevantes como esses que ora apresentamos, apenas estamos explorando as possibilidades dos dados que conseguimos levantar nesse trabalho e segundo nossa possibilidade de interpretação e análise dos mesmos.

Outro esclarecimento que se faz necessário, para compreensão da natureza de nossa análise, é que ao enunciarmos esses fatores como sendo fundamentais à manifestação da autoria, não queremos dar a entender que todos eles ajam da mesma maneira, qualitativamente, nos sujeitos. Assim que, em alguns sujeitos cujos textos foram considerados autorais, acusamos uma expressiva participação da escolaridade dos pais, da influência da mãe e da escola em seu processo de letramento, como no caso de Roberta e Bruno; em outro, é mais visível a

influência da escola, da mãe e da avó (parente próximo) e de uma certa agência<sup>18</sup>, como no caso de Jéssica.

No caso da relação dos sujeitos cujos textos foram considerados não autorais com os fatores por nós destacados, o que há de significativo é a ausência de uma relação forte de qualquer desses fatores com seu perfil sociocultural e formativo enquanto leitores e produtores de texto. Nem Carine, nem Miguel ou Melissa, embora tenham produzido textos aceitáveis do ponto de vista das regularidades do gênero artigo de opinião, puderam ser considerados autores, em virtude, talvez, da ausência daquilo que esses fatores fundamentais podem e parecem ter oferecido aos sujeitos autores.

Todos esses esclarecimentos se fazem necessários, enfim, para que se possa compreender também a opção metodológica por nós adotada para análise dos dados do questionário e da entrevista. Quer dizer, ao analisarmos o primeiro dos fatores, escolaridade dos pais, por exemplo, não iremos trabalhar com uma comparação entre os dados dos três autores com os dos não autores, necessariamente. O que faremos é um confronto das saliências oferecidas pelos dados. No caso da análise do primeiro dos fatores, então, não apresentaremos os dados de Jéssica, uma vez que esse aspecto não é tão saliente enquanto influência, segundo os dados que colhemos, em seu processo formativo. Embora ele aja indiretamente, por sabermos do nível escolar de sua mãe, ele não nos permite uma exploração detalhada, diferentemente da possibilidade que os dados colhidos de Bruno e Roberta oferecem. Quando formos analisar o fator papel da escola, no entanto, esta aluna será bastante enfocada, a fim de tentarmos uma compreensão do curioso processo formativo que lhe permitiu produzir um texto, ao mesmo tempo aceitável do ponto de vista das regularidades de gênero, mas também de índole individuante, a partir dos usos que faz no espaço de abertura para a criatividade que o gênero artigo de opinião permite.

1) O fator escolaridade dos pais aparece compondo o conceito de capital cultural nas reflexões de Bourdieu. A escolaridade, com tudo o que ela significa enquanto conteúdo apreendido em um longo percurso de aprendizado em instituições formais de ensino – por exemplo, uma linguagem universitária – propiciaria aos filhos das classes favorecidas um aprendizado por “osmose” (Bourdieu, 2007) desses mesmos conteúdos que são justamente aqueles valorizados pela escola como sendo legítimos e legitimadores das ações dos estudantes no contexto das

---

<sup>18</sup> O termo agência é aqui compreendido como ação autônoma do sujeito no sentido de se apropriar de determinado conteúdo ou habilidade. No caso, em relação à escrita.



instituições escolares formada no seio de uma sociedade de classes. O fator linguístico aqui, segundo Bourdieu, seria determinante de tudo o que será valorizado na trajetória dos indivíduos nessas instituições. É nesse sentido que a escola, sendo a princípio um local de emancipação social agiria, no entanto, em sentido inverso, reproduzindo aquilo que são justamente os privilégios de determinadas classes que não só tem mais acesso a esse capital cultural em instituições formais, como também legam como herança de berço a seus filhos os recursos para seu sucesso ulterior.

Segundo Bourdieu (2007, p. 41)

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas do que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar.

Em nosso caso, que estamos tratando com sujeitos que participam de uma educação em uma instituição de grande prestígio no contexto do Ensino Básico brasileiro, não seria adequado falarmos em fracasso escolar daqueles sujeitos cujas produções textuais foram consideradas não autorais. Mesmo porque, do ponto de vista linguístico, eles foram e são aceitos nessa mesma instituição sem grandes problemas. O que nos interessa da reflexão de Bourdieu sobre esse tema, é a possibilidade de compreendermos por que um fenômeno como o da autoria se manifesta justamente nos sujeitos cujos pais têm um capital cultural mais elevado. Fenômeno esse – da autoria – que parece ser fruto de uma postura de escrita em que o produtor de texto não só devolve à escola o que ela quer ver, mas também imprime sua marca pessoal nesse gesto de escrita que já não é mais somente escolar, mas também um trabalho da subjetividade linguisticamente engajada em um processo de instauração do novo possível enquanto ação discursiva em um determinado evento de uso da linguagem.

São, portanto, os motivadores gerais dessas “atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar”, atitudes discursivas diferenciadas e positivamente observáveis, o que pensamos poder compreender analisando a manifestação, ou não, do fenômeno da autoria que emerge de modo mais ou menos ostensivo entre os sujeitos da pesquisa, os quais, por seu turno, receberam heranças culturais desigualmente distribuídas, segundo o capital cultural a que estiveram expostos e o qual puderam amear em sua trajetória educacional também no núcleo familiar.

Sem pretendermos apontar um só dos fatores, isoladamente, como responsável pela manifestação da autoria, não deixa de ser significativo o fato de que os três sujeitos cujas

produções foram consideradas autorais, Bruno, Jéssica e Roberta, e cujos pais têm alto capital cultural tenham apontado em suas entrevistas que escrevem para si mesmos seus textos escolares, quando lhes interrogamos sobre o para quem e o para quê os alunos sentem que escrevem na escola.

A resposta de Roberta ilustra bem o que dissemos:

R: Eu geralmente gosto muito de escrever na escola. Os textos que o professor passa, eu gosto muito de escrever, na escola. Eu acho que mais aqui do que fora. Ele passou um texto sobre a loucura, eu adorei escrever aquele texto, foi super divertido. Eu acho que eu num escrevi o texto muito pra ele, eu escrevi o texto pra mim, porque tava bem legal.

Se comparada à resposta de Carine, cujos pais têm baixo capital cultural e cuja produção foi considerada não autoral, poderemos observar uma significativa diferença:

C: Sempre quando eu vou escrever assim eu sempre lembro, não lembro quem foi o professor que falou isso comigo, mas eles sempre falavam que a gente tem que escrever imaginando que o leitor ele é assim, ignorante, eu tenho que escrever pensando em como você vai expor aquilo do ponto de vista do raciocínio mais claro pra pessoa que nunca ouviu daquele assunto na vida entender, então eu sempre procuro isso, procuro escrever como se eu tivesse escrevendo pra uma pessoa que não sabe nada, nada do assunto e procuro sempre colocar tudo da forma mais detalhada possível e da forma mais rica de informações pra que qualquer pessoa que leia meu texto entenda o que eu to querendo passar.

Em Roberta, acusamos um sujeito que se apropriou do processo e da própria função que ela prevê para seu texto. Ela se dá, enquanto subjetividade, uma margem de entrada bastante dilatada em um processo que, por sua descrição, é quase lúdico, mesmo se tratando de uma atividade obrigatória na sala de aula.

Carine, por sua vez, evoca a fala de um professor para descrever seu processo orientado para “o leitor”. Um leitor despersonalizado, abstrato, tal como construído enquanto receptor dos trabalhos de produção textual propostos em muitas escolas contemporâneas no Brasil.

Roberta se apresentaria como uma herdeira “osmótica” do capital cultural rentável na escola, Carine como uma estudante que, partindo de um referencial cultural familiar bem diferente daquele de que partiu Roberta, se esforça por se apropriar daquilo que a escola pode oferecer enquanto capital cultural socialmente relevante.

No quadro 9, podemos observar a escolaridade dos pais ou responsáveis dos sujeitos considerados autores e dos não autores.

Outro aspecto da entrevista nos ajuda a compreender a natureza da inserção no universo da leitura e da escrita, por parte dos sujeitos da pesquisa. Inserção essa que parece estar relacionada ao nível de escolaridade de seus pais ou responsáveis. Pelas respostas de Bruno e Melissa à pergunta *Qual a importância da leitura e da escrita pras pessoas mais próximas com quem você convive ou com quem você conviveu?*, podemos ter uma ideia daquilo que Bourdieu chamou de *sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados*. Ou seja, aquilo que os indivíduos das classes favorecidas – no caso favorecidas no que tange ao capital cultural – possuem enquanto complexo de conteúdos “naturalmente” interiorizado nas relações sociais em que se inscrevem desde a primeira infância e que serão reconhecidos e valorizados pela escola.

M: Sim, elas – *as pessoas com quem conviveu ou convive* – acham isso muito importante o hábito da esc...eu acho que o hábito mais da leitura todo mundo acha mais importante do que o hábito da escrita, mas eu acho que assim, o hábito de ler ele gera o hábito de escrever, se você lê você consegue escrever. (Acréscimo de nossa autoria)

E: Ok

M: Então eu sempre fui incentivada a ler.

E: Incentivada mais por quem assim, mãe, pai, parentes?

M: A minha mãe nunca me incentiva muito a, tipo assim, eu sempre fui incentivada pelo meu irmão, porque tipo assim quando ele compra um livro ou eu compro a gente divide o livro, às vezes o fato de um filme que tem o livro, essas coisas, a minha mãe também ela lê, ela tem muito livro, ela gosta, ela nunca me incentivou ah compra esse livro, mas ela também gosta então sempre manda eu lê ou tipo assim, se eu to com dúvida em alguma coisa, ela tem uma Barsa, olha, procura e tal, então ela acha interessante e gosta. Acho que pela minha mãe e pelo meu irmão, minha mãe menos, meu irmão mais.

No caso de Bruno, obtemos a seguinte resposta:

B: Pra minha mãe é muito importante, porque ela é professora de Ensino Fundamental I, aí ela que me ensinou assim a ler, a escrever, de uma forma bem didática é... o meu pai ele também, é...ele estuda assim, ele é professor de escola dominical, da igreja. E o meu irmão também gosta de ler, de escrever não tanto, mais de ler.

As respostas dos sujeitos nos remetem à reflexão de Bourdieu (2007, p. 55) acerca da distância que separa as pessoas das diferentes classes em relação àquilo que constitui a cultura legitimada pela escola:

A cultura da elite é tão próxima da cultura escolar que as crianças originárias de um meio pequeno burguês (ou, a fortiori, camponês e operário) não podem adquirir, senão penosamente, o que é herdado pelos filhos das classes cultivadas.

Sem falarmos de outras informações relevantes levantadas no questionário, como situação socioeconômica, 10 a 20 salários mínimos, no caso de Bruno e 1 a 2 salários mínimos, no

caso de Melissa, pelas respostas conseguimos perceber a natureza das relações com o universo da escrita vivenciadas pelos dois sujeitos.

No caso de Melissa, a mãe que não é a figura de maior relevo em sua educação linguística, embora seja leitora, direciona a filha à Enciclopédia Barsa para sanar dúvidas relativas a algum conteúdo da escola e faz-lhe recomendações para que leia. É com o irmão que ela experiencia relações mais significativas no campo da leitura. O pai não aparece em seu discurso enquanto figura relevante em seu processo de letramento.

No caso de Bruno, há uma acentuada diferença no papel que seus pais parecem exercer direta ou indiretamente em seu processo de inserção no universo do escrito. Sua mãe, que é professora, foi sua alfabetizadora, além de parecer importar-se muito com a leitura, na visão do filho. O pai estuda a fim de ministrar aulas na igreja, ocupação presenciada constantemente pelo filho. Além disso, o irmão mais novo também já se configura como leitor.

No caso de Bruno temos, não só uma mãe com pós-graduação, como alguém que possui conhecimento técnico sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Além de um pai com curso superior e que é professor em uma atividade voluntária na igreja. No caso de Melissa, sua mãe tem o Ensino Médio incompleto e não ocupa o lugar de maior destaque em sua relação com o universo da escrita, além de seu pai, que possui Ensino Fundamental incompleto, não figurar como tendo qualquer papel em seu processo de letramento.

Vemos, portanto, quão grande é a diferença da herança cultural dos dois sujeitos e podemos imaginar quanto esforço terá (ou teve) que ser empreendido por Melissa e sua família para que ela possa amealhar o capital cultural de que necessita para ter sucesso na escola.

O esforço de Melissa para adquirir o capital cultural valorizado pela escola, em termos linguísticos, pode ser percebido em dois momentos de sua fala na entrevista. No primeiro, ao ser perguntada sobre seu processo de escrita na escola, a aluna respondeu:

Quando eu era mais nova acho que eu tinha muita dificuldade de escrever, muita dificuldade de ortografia e de...de...enfim, eu não gostava muito não, mas depois disso com o hábito de ler, eu criei o hábito de escrever, antes eu não gostava, eu...o hábito de ler me fez gostar de escrever.

A resposta de Bruno à mesma pergunta foi:

Eu nunca me senti assim, um dos melhores nesse item. Eu me sentia assim, um pouquinho acima do que, com relação às notas, um pouquinho acima dos meus outros colegas, mas não o melhor, um dos melhores assim.

Em outra pergunta, que propunha ao aluno relatar alguma situação que o tivesse incentivado a querer melhorar seu processo de escrita, obtivemos as seguintes respostas de Melissa e Bruno, respectivamente:

M: Por exemplo, no início do ano eu tava vendo que minhas redações estavam ruins, aí eu não sabia estruturar ou fazer a coisa certa, então isso me incentivou a querer fazer redação, porque minha redação nunca era boa.

B: Teve uma professora que eu tive no nono ano que era mais rigorosa com a escrita, aí eu tirava uma nota mais baixa do que eu costumava a tirar, aí eu tentei...até o final do ano eu dei uma melhorada na escrita. E também com relação ao Enem, que eu tento praticar de vez em quando pra conseguir tirar uma boa nota na redação.

Analisando as respostas dos dois alunos, vemos a diferença em sua relação com a escrita na trajetória escolar. Enquanto Melissa se depara com dificuldades em todo o percurso escolar, já que tinha dificuldades com a escrita “quando era mais nova” e naquele mesmo ano da entrevista: “no início do ano eu estava vendo que minhas redações estavam ruins”, Bruno exhibe outra experiência. Na primeira resposta, o aluno não diz que teve dificuldades, mas sim que não era um dos melhores. Na segunda resposta, ele evoca uma queda no padrão de suas notas e uma melhora nesse quesito até o fim do ano letivo, a partir da intervenção da professora que era mais rigorosa com as produções textuais.

Não nos sentimos confortáveis para afirmar peremptoriamente que essas dificuldades com que lidou e lida Melissa no terreno da escrita sejam exclusivamente atribuíveis a uma deficiência de capital cultural valorizado pela escola, o qual ela parece não haver herdado no núcleo familiar, contudo, essa é uma hipótese bastante forte para entendermos o fenômeno da dificuldade de um e da facilidade do outro.

Segundo Bourdieu (2007, p. 55):

Existe, entre o ensinante e o ensinado, uma comunidade linguística e de cultura, uma cumplicidade prévia nos valores, o que só ocorre quando o sistema escolar está lidando com seus próprios herdeiros.

Devemos recordar aqui que não estamos tratando de casos de insucesso e de sucesso escolar, em termos linguísticos, uma vez que, inclusive um dos nossos critérios de seleção das produções foi o de que elas não tivessem maiores problemas em relação às estabilidades de gênero. O que nos interessa, nesse item que estamos abordando, é expor o quanto os sujeitos

que escrevem de modo autoral o fazem com a contribuição de uma cultura livre, herdada nas relações familiares.

Um dos pontos fundamentais para se compreender as causas da emergência da escrita autoral, na escola, talvez seja o aspecto daquilo que Bourdieu chama de “cultura livre” herdada pelos filhos cujos pais têm um alto capital cultural. Segundo esse autor (2007, p. 45):

A cultura ‘livre’, condição implícita do êxito em certas carreiras escolares, é muito desigualmente repartida entre os estudantes universitários originários das diferentes classes sociais e, a fortiori, entre os de liceu ou os colégios, pois as desigualdades de seleção e a ação homogeneizante da escola não fizeram senão reduzir as diferenças.

Explorando ainda os dados colhidos nas entrevistas de Bruno e Melissa, acreditamos haver pistas importantes, relacionadas às heranças culturais, em suas falas sobre os suportes de leitura que possuem em casa e os quais consultam.

Melissa deu a seguinte resposta:

M: Jornal, tem revista também, mas revista minha mãe não compra tanto, antes ela comprava, agora mais jornal.

E: E essa leitura sua no digital mais é de livro ou de outras coisas, notícia.

M: Às vezes eu leio notícia também por causa que tipo assim...por causa do Enem também eu tava...eu comecei a ler notícia pra..por causa do vestibular, mas eu também leio mais o livro, mas os dois, mas notícia eu coloquei pro celular, às vezes eu abro lá, dou uma lida.

A resposta de Bruno foi a seguinte:

B: Lá em casa a gente tá assinando agora é...eu esqueci o nome da revista agora, ah eu esqueci qual que é ele, mas é relacionada mais à ciência assim aí eu pego as revistas, dou uma olhada no sumário e as matérias que mais, eu acho mais interessante aí eu leio as matérias.

E: Geralmente é as que você lê então. E na internet por onde que você navega mais assim.

B: Na internet é mais no Facebook e de vez em quando eu entro em uns sites relacionados a física que eu gosto bem.

Conforme se pode perceber, Melissa declara ler jornais e revistas, até determinado momento em que sua mãe deixa de comprá-las. Na internet, em virtude do ENEM, a aluna declara ler notícias e livros.

Bruno também é leitor assíduo de livros, conforme resposta dada na entrevista. A família, observe-se o uso do “a gente está assinando”, assina uma revista relacionada à ciência. Na internet, o aluno frequenta o Facebook, mas também sites relacionados à física, assunto de que o aluno gosta “bem”.

É interessante o fato de a família de Bruno ser assinante de uma revista de ciências e de ele dedicar-se à leitura de sites de física, em seu tempo livre. Essas não são atividades diretamente relacionadas à escola. Parece haver aí um gosto cultivado e propiciado pelo capital cultural da família. Gosto que irá fazer grande diferença, também, na inserção de Bruno na escola, propiciando-lhe referenciais mais dilatados para construir um conhecimento relevante, do ponto de vista da instituição educacional e, pensamos, do ponto de vista de seus usos linguísticos.

Melissa se refere às suas leituras de notícia na internet em virtude do ENEM. Em vários momentos da entrevista, aliás, a aluna evoca o ENEM como motivador de suas ações de leitura e escrita. Ou seja, a aluna está empenhada em apropriar-se do capital cultural que lhe irá render frutos escolares. Aqui talvez haja um bom exemplo daquilo que Bourdieu (2007, p. 55) fala acerca dos esforços das classes menos favorecidas no sentido de se apropriarem daquilo que os filhos das classes favorecidas herdaram no próprio convívio familiar. Reproduzimos mais uma vez a citação:

A cultura da elite é tão próxima da cultura escolar que as crianças originárias de um meio pequeno burguês (ou, a fortiori, camponês e operário) não podem adquirir, senão penosamente, o que é herdado pelos filhos das classes cultivadas.

Esse foco de Melissa em se apropriar do capital linguístico que ela sabe ser importante para sua carreira estudantil talvez seja a explicação para sua escrita de índole escolarizante, não autoral. Parece haver um processo de hiperadequação, gerando uma postura de escrita orientada quase exclusivamente para sua recepção em situações de avaliação escolar. A aluna tem se dedicado sistematicamente a escrever textos preparatórios para o ENEM e, em uma das perguntas que tratava da percepção da aluna em relação a conseguir ou não expressar sua opinião nos textos que escreve, ela respondeu:

O do Enem eu creio que não. Mas só que você pode colocar ele lá, mas de uma maneira que não apareça, mas cê consegue colocar, mas não é tão forte assim. Tanto é que eu acho que é melhor colocar na 3ª pessoa, né, quando cê coloca no texto, tal.

Trata-se de uma resposta bastante alinhada com aquilo que há de padronizante no ensino formal da escrita na educação básica. E é justamente isso o que iremos encontrar em sua produção considerada não autoral, consequência da complexidade do processo no qual ela está inserida enquanto sujeito social.

2) O fator influência da mãe ou de parentes próximos está necessariamente relacionado com aquele que acabamos de analisar, na medida em que a mãe e os outros indivíduos da família exercem sua influência, ou não, segundo o arcabouço cultural que lhes é próprio.

O dado de que a mãe é um influenciador fundamental no processo de leitura e escrita, que aparece na microamostragem desta pesquisa, sobretudo nas respostas dos alunos autorais, coincide com os resultados de pesquisas maiores, como a Retratos da Leitura no Brasil.

Na edição de 2007, a pesquisa apontava a mãe (ou responsável mulher) como o principal influenciador no processo de leitura (49% dos entrevistados) e na edição de 2011 ela aparece como o segundo maior influenciador (43% dos entrevistados). O maior influenciador segundo os números de 2011 é o professor (45% dos entrevistados). Esse último dado será relevante quando formos tratar do papel da escola como um dos elementos propiciadores da construção da escrita autoral.

Os dados de nossa investigação demonstram de modo bastante evidente o quanto o papel da mãe é decisivo para que o sujeito não só se aproprie da leitura e da escrita enquanto técnica, mas para que o indivíduo desenvolva uma relação de afetividade com essas práticas, convertendo-as em patrimônio pessoal, o que irá refletir na natureza do processo de escrita desses indivíduos.

O Quadro 9 permite uma visão de conjunto daquilo que os participantes da pesquisa responderam a esse respeito. Vemos que dos três autores, dois atribuíram à mãe a influência maior em seu processo de leitura e escrita.

Na análise da escolaridade dos pais, enquanto fator fundamental na construção da escrita autoral, vimos a influência que a mãe de Bruno exerceu em sua educação linguística. Ocorre a confluência de um alto nível escolar e de que esta escolaridade da mãe tenha ocorrido justamente na área da educação. Caso raro, atualmente, a mãe foi a responsável por seu processo de alfabetização inicial. Essa iniciação de Bruno no universo da escrita, a partir da mediação da mãe, associada ao capital cultural familiar, parece ser um fator que pesou positivamente para que ele se apropriasse da atividade de escrita, não só como prática escolar, mas como atividade comunicativa real.

As declarações de Roberta sobre o modo como a mãe a influenciou no processo de educação linguística são bastante relevantes para entendermos não só as relações culturais que



envolvem essa influência, mas também afetivas. E essa influência, inevitavelmente, irá refletir-se no processo de escrita, ainda que não possamos fazer uma relação mecânica e direta entre esses dois aspectos, em virtude da complexidade de processos como esses.

Por outro lado, os dados parecem nos autorizar a enxergar essa influência da mãe como algo fundamental para uma escrita, *na escola*, em que o sujeito não fica reduzido a uma escrita *para a escola*, na medida em que ele cria uma relação subjetiva e afetivamente engajada com o ato de ler e de escrever. Ou seja, serão outros valores a permear esse processo, para além do exercício aborrecido de lidar com algo que não diz respeito à própria identidade do sujeito.

Na entrevista de Roberta, há dois momentos importantes, reveladores da influência que sofreu da mãe e de como essa influência ocorre em sua convivência com uma parte da família que está constantemente envolvida com o processo da leitura.

No primeiro momento, Roberta narra seu envolvimento com a família por parte de mãe, no qual a leitura ocupa um papel relevante:

Então, tipo, do lado da minha mãe eles tão sempre lendo. A gente troca livro, tipo um compra livro e divide com o outro. A gente tem muito disso. Do lado do meu pai eles leem bem menos, tipo geralmente ninguém tá lendo nada. Acho que é por isso que a gente não conversa muito, mas do lado da minha mãe sempre tem alguém lendo, sempre alguém me dá um livro e fala: nossa, lê esse livro que esse livro é muito bom, você vai gostar muito. Ou então, tipo eu converso, porque as minhas tias elas são tipo muito...muito legais, aí elas dividem livro comigo e com meus primos aí uma prima compra livro e fica todo mundo trocando livro, alguém empresta livro um pro outro. Então, tipo, a família da minha mãe tem muito disso, eles gostam muito de ler.

A partir do depoimento de Roberta, podemos perceber o modo ostensivo como ela se inscreve em práticas de letramento envolvendo a leitura, sobretudo, no relacionamento com as tias, por quem ela nutre um evidente afeto.

Valendo-nos ainda das reflexões de Bourdieu (2007, p. 46), podemos pensar nesse processo no qual Roberta está inserida e que nos auxilia a compreender a estrutura que permitiu à aluna construir uma relação com o universo da escrita significativa para emergência de uma escrita considerada neste trabalho como autoral:

A parte mais importante e mais ativa (escolarmente) da herança cultural, quer se trate da cultura livre ou da língua, transmite-se de maneira osmótica, mesmo na falta de qualquer esforço metódico e de qualquer ação manifesta, o que contribui para reforçar, nos membros da classe culta, a convicção de que eles só devem aos seus dons esses conhecimentos, essas aptidões e essas atitudes, que, desse modo, não lhes parecem resultar de uma aprendizagem.

Ou seja, no caso desta aluna, não se trata somente de uma influência da mãe em seu processo de leitura e escrita, mas de uma rede de relações parentais ligadas à mãe a qual permite, de modo espontâneo, que ela esteja em contato com a leitura. É uma das facetas do que Bourdieu chama de transmissão “osmótica” da herança cultural. Diferentemente dos indivíduos inseridos em realidades avessas ou indiferentes para com a prática da leitura, Roberta não necessita de um esforço metódico para estabelecer relação com o universo da escrita, pois isso é parte constitutiva das próprias relações sociais que se estabelecem em seu núcleo familiar.

Ao narrar duas memórias envolvendo seu relacionamento com a mãe e a irmã, mediados pela leitura, podemos perceber os mecanismos pelos quais Roberta cria uma relação de afetividade com a leitura e a escrita:

A minha mãe desde quando eu era muito pequena, a minha mãe ela fazia aquelas...ela deixava um recadinho pra mim em cada livro que eu lia, então eu lembro que esse livro ele vinha com alguma...perto de alguma data especial tipo: pra minha querida Sarah, eu não sei se foi no meu aniversário, por fazer não sei quantos anos, alguma coisa assim. E ela me deu o livro.

(...)a minha mãe ela sempre teve muito isso de ler histórias para mim antes de dormir, de contar uma história pra mim também antes de dormir, é isso que eu acho que me ajuda a escrever um pouquinho, principalmente quando eu vou escrever histórias, porque a minha mãe, tipo, antes de eu dormir ela deitava comigo e contava uma história, às vezes era uma história de um livro e às vezes era uma história que ela inventava, então, tipo, quando eu fui crescendo a minha mãe ia ficando cansada e ela dormia, aí tinha vez que eu contava a história pra minha mãe, então eu achava super legal e tipo quando a minha irmã nasceu, eu já era maior, eu já tinha uns oito anos, então, tipo, eu contava histórias também pra minha irmã quando ela era bem pequenininha, tipo com um ano.

No primeiro relato, Roberta evoca o fato de a mãe escrever dedicatórias nos livros que lhe eram dados por ela. Vemos aqui uma função educativa da dedicatória enquanto gênero discursivo pautado por uma escrita da afetividade. A aluna evoca esses momentos os quais nos permitem perceber de que modo ela vai constituindo uma relação de vínculo com a leitura, a partir dos recursos utilizados pela mãe. Não é simplesmente o ato de presentear a filha com um livro, mas de havê-lo feito segundo o interesse da criança por sua leitura. Além disso, a mãe imprime um caráter personalizante à obra, uma vez que, ao colocar-lhe a dedicatória, ela – a obra – se ressignifica enquanto objeto no mundo. O engajamento da criança com a leitura, segundo nos aponta a memória da aluna, faz-se pelas vias de uma espécie de subjetivação, uma vez que ela irá ler, de fato, o “seu” livro. Seu nome nele está escrito com a caligrafia da mãe e com uma significativa carga amorosa.

No segundo relato, Roberta evoca a prática materna de ler-lhe histórias antes de dormir. Prática que ela incorpora e passa a produzir em sua relação com a irmã mais nova. Ou seja, ela sai da posição de receptora e assume a posição de produtora, não só do ato de contar a história, como também, em outro relato ela acrescenta, do ato de criar histórias. Não seria isso já uma posição de produção textual autoral?

Há, portanto, naquilo que nos referimos genericamente como influência da mãe no processo de leitura, um conjunto de fatores que se retroalimentam criando raízes profundas enquanto referenciais afetivo-cognitivos que permitem a constituição de um leitor e escritor que se inscrevem nessas práticas enquanto sujeitos ativamente criativos. Quer dizer, sujeitos-autores das atividades de leitura e escrita de que participam.

Analisando esses trechos da entrevista de Roberta, evocamos mais uma vez a citação de Bourdieu (2007, p. 41):

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas do que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar.

Ao analisarmos qualquer dos dados dos não autores, e mesmo da autora Jéssica, poderemos perceber o contraste com aquilo que narrou Roberta no tocante à participação da mãe e de sua família em sua educação linguística na infância.

Carine afirma em sua entrevista que sua mãe e pai sempre a incentivaram muito em seu gosto pela leitura. Os dados que apresenta na entrevista, no entanto, nos mostram a limitação desta influência ou, interpretando os dados, os limites que a influência que os pais oferecem podem alcançar, em termos práticos, na educação linguística da filha.

Ao ser perguntada sobre o modo como ela percebia a importância que era dada para a leitura e para a escrita para as pessoas mais próximas com quem você conviveu, obtemos a seguinte resposta:

Então, é...meus pais não têm muito o hábito de ler, principalmente meu pai, porque ele estudou menos e tal. Mas ele sempre me incentivou muito ele e minha mãe sempre me davam livros de presente quando eu era pequena, eles sempre me incentivaram muito a ler.

Em outro momento, lhe perguntamos sobre algum evento marcante de que se recordava em seu processo de leitura, relacionado a essa influência exercida pelos pais em seu processo de leitura. Ela fez o seguinte relato:

Ah uma vez, eu devia ter uns 5 anos, eu tinha...praticamente começado a aprender a ler, aí...perto do meu aniversário assim, eles me deram uma coleção de, de livrinhos, eu não lembro da série, eu sei que um dos meus preferidos era um dos músicos de (¿) e acho que foi...eu fiquei tão feliz com os livrinhos todo dia eu lia os mesmos livros eles tinham no máximo umas 20 páginas aí todo dia eu lia os livros toda empolgada, tinha uns que eu sabia a historinha toda de cor.

Lembramos que estamos tratando de uma aluna que domina as regularidades do gênero analisado nesta pesquisa. Por isso falamos sobre a compreensão dos limites da ação de influência dos pais, tomando a escrita autoral como parâmetro. Ou seja, o fato de receber livros na infância, e livros de que gostou, poderia nos levar a pensar em uma quase completude daquilo que é necessário, inicialmente, para a formação do leitor. Contudo, quando estamos tomando como referencial a escrita autoral, como dissemos, enxergamos com outro olhar a natureza das relações da criança com os pais, a natureza das relações de afetividade que se vão criando com a leitura.

No caso de Carine, um fator nos chama a atenção. Associado à leitura, necessariamente apriorística – por isso arriscada – que fazemos, o fato de os pais de Carine não serem leitores e terem um baixo nível de escolaridade. Isso nos leva a pensar naquilo que “osmoticamente” ela sorveu em seu processo formativo no núcleo familiar. Leva-nos a cogitar em uma educação indireta criadora de referenciais culturais pouco rentáveis ou distantes daqueles valorizados pela escola. Contrabalançando, porém, esse distanciamento com os conteúdos da cultura escolar, necessariamente grafocêntrica, há uma valorização da leitura enquanto prática que se sabe importante para o filho, talvez em virtude da imagem das possibilidades da escolarização, dos rendimentos sociais possíveis previstos para os sujeitos leitores e escolarizados. Essa interpretação nos levaria, mais uma vez, às conclusões de Bourdieu acerca dos esforços empreendidos pelas classes menos favorecidas para adquirir o capital cultural que os filhos das classes favorecidas absorvem indiretamente e sem grande esforço.

O que ponderamos é o resultado, em termos de escrita, da trajetória de escolarização dos filhos das classes menos favorecidas, em termos de capital cultural. Ao apostar exclusivamente na escola enquanto possibilidade de ascensão social e cultural, a formação do produtor de textos não traria, inevitavelmente, as marcas desse mesmo processo, na forma de uma escrita escolar, higienizada, em virtude mesmo da ainda hegemônica visão da língua como forma e estrutura, reinante nessas instituições educacionais?

No caso de Carine, dois momentos de sua narrativa tendem a nos fazer sentir autorizados a essa visão.

Um deles, ao falar de sua atividade atual enquanto leitora, a aluna se refere à leitura sistemática da gramática, em virtude de estar ministrando aulas particulares de Português. Ou seja, a aluna toma a gramática como fundamento para o ensino do Português, já que, ao que parece, a própria estudante para quem ministra aulas têm essa demanda fruto também da visão da escola sobre o que seja o ensino desta disciplina:

Escrever eu não escrevo muito. Mas ler, eu costumo ler muitos livros de literatura e atualmente eu to fazendo muita leitura da gramática, porque eu to dando aula particular de Português pra uma menina, um pouco...um pouco não, muito mais nova que eu aí eu to tendo que estudar também. Aí eu to lendo bastante.

Em outro momento, ao falar sobre sua impressão sobre para quem e para quê escreve textos na escola, ela evoca a visão do professor sobre essa prática:

Sempre quando eu vou escrever assim eu sempre lembro, não lembro quem foi o professor que falou isso comigo, mas eles sempre falavam que a gente tem que escrever imaginando que o leitor ele é assim, ignorante, eu tenho que escrever pensando em como você vai expor aquilo do ponto de vista do raciocínio mais claro pra pessoa que nunca ouviu daquele assunto na vida entender(...)

Além desses pontos, outro nos leva a pensar em Carine como estando um tanto quanto só, e por isso dependente dos referenciais escolares, em seu processo de formação enquanto leitora e produtora de textos. Ao ser perguntada sobre a resposta dada no questionário sobre a quantidade de livros existente em sua casa, ela reitera o número declarado, entre 11 e 50, ou seja, um número baixo, e acrescenta a informação de que quase todos pertencem a ela.

Retomando agora a questão da limitação da influência dos pais em seu processo de letramento, transcrevemos um trecho da entrevista em que a aluna relata o modo como sua mãe tentava fazê-la escrever:

Minha mãe tentou me fazer escrever assim, até ela...às vezes quando eu escrevia alguma coisa pra ela não ficava bom, ela ficava fazendo eu apagar e escrever de novo, aí pra ela se não tivesse bom por fim ela arrancava a página do meu caderno e fazia eu escrever tudo de novo. Só que não funcionou muito.

Sobre a atitude da mãe, vemos que a própria aluna conclui que ele não foi exitoso. Ou seja, embora a mãe valorize a atividade da escrita, não há, diferentemente do que aconteceu com Bruno e Roberta – ambos filhos de professoras – o conhecimento técnico que a habilite a colaborar nesse aspecto. Pelo contrário, a medida adotada pela mãe tende a ser um obstáculo para o processo educacional da filha.

3) Quanto à consideração da escola como sendo fundamental à construção de uma escrita autoral, permitida também pela natureza dos dados levantados nesta pesquisa, há que se fazer algumas ponderações iniciais.

Embora se considere que “Tradicional e consensualmente, (...) o acesso ao mundo da escrita é incumbência e responsabilidade da escola e do processo que nela e por ela se dá – a escolarização” (SOARES, 2003, p. 89), podemos afirmar com importantes autores (BOURDIEU, FREIRE, SOARES, STREET) e com o que pudemos constatar nesta investigação e em nossa experiência docente, que o processo de educação linguística ou letramento ocorrem de modo ininterrupto em toda a vida social dos sujeitos, sobretudo dos sujeitos inseridos em uma sociedade grafocêntrica, como a nossa. Em virtude disso, a relação da escola com os processos de letramento não é tão evidente e necessita ser melhor estudado para que os limites e possibilidades dessa relação sejam adequadamente aproveitadas (SOARES, 2008).

Nesta pesquisa, constatamos uma ambiguidade no papel da escola em sua relação com o que poderíamos chamar de educação linguística para a autoria. Por um lado, mesmo sendo um inegável espaço propiciador dos recursos linguísticos necessários aos usos da escrita, a escola permanece incapaz de proporcionar vivências prazerosas e significativas que contribuam de modo adequado na formação dos adolescentes e jovens contemporâneos. Tanto é assim que quatro dos seis entrevistados não conseguiram se recordar de uma atividade sequer de produção escrita que os tivesse marcado em sua trajetória escolar.

Por outro lado, a escola aparece como sendo um *locus* em que práticas de leitura e escrita significativas aparecem, proporcionando vivências no âmbito do universo da escrita, fundamentais à formação autoral dos sujeitos. Todos os alunos se recordaram de alguma atividade ou indicação de livro que os marcou em sua trajetória enquanto leitores na escola. Dois dos alunos se recordaram de atividades significativas envolvendo leitura e escrita.

A ressalva necessária é a de que quatro dos seis alunos não se recordaram exatamente de alguma atividade ou projeto envolvendo a leitura, mas somente de livros indicados por professores. Isso nos faz pensar sobre as enormes oportunidades formativas no campo da linguagem que têm sido desperdiçadas ou subaproveitadas, sobretudo no âmbito das atividades envolvendo textos literários.

Chegamos, então, à consideração do papel da escola como fator fundamental na construção da autoria, em virtude de constarmos seu lado potente, por intermédio, sobretudo, das respostas dadas pelos sujeitos-autores. Os dois alunos que souberam relatar alguma atividade significativa envolvendo a leitura e a escrita – e estamos falando de atividades e projetos, não simplesmente de indicação de livros – em sua trajetória escolar, foram justamente alunos cujos textos foram considerados autorais.

Esses dois alunos são Roberta e Jéssica. O outro aluno-autor que relatou não se recordar de nenhuma atividade escrita na escola, é o aluno que foi alfabetizado pela própria mãe e possui muitos referenciais relacionados à cultura de prestígio na escola. À época da entrevista, por exemplo, sua família assinava uma revista de assuntos científicos, os quais ele, que estuda física por hobby, consultava com frequência. Ou seja, é um caso em que, mesmo não tendo atividades interessantes de que se recorde, e mesmo que de fato elas não tenham ocorrido, possui um vasto leque de possibilidades para aprimoramento da escrita, o que não corresponde à realidade de sujeitos menos amparados culturalmente, como Carine e Melissa.

Em sua entrevista, Jéssica, que apresentou seus amigos como sendo seus maiores influenciadores em seu gosto pela leitura, faz o relato de duas atividades de leitura e escrita que a marcaram bastante na escola. Embora tenha declarado que sua mãe a incentiva na leitura, dando-lhe livros e com palavras de reconhecimento do valor dessa prática, a mãe não se constitui como a maior influenciadora de seu gosto pela atividade de ler, mesmo porque ela – a mãe – não possui esse hábito. Além disso, o baixo número de obras em casa – de 11 a 50, quando na casa dos dois outros autores é acima de 100 – parece apontar para um contexto familiar que não é rico em referenciais culturais próximo daqueles prestigiados pela escola. Além disso, Jéssica não contou com a presença de um pai que também pudesse compor uma referência cultural em sua família. Na casa só moram mãe e filha.

Todo esse contexto, somado à natureza do relato que a aluna faz sobre suas atividades de leitura e escrita na escola, fazem-nos apontar para essa instituição como tendo exercido um papel bastante significativo em sua educação linguística, embora não possamos minimizar a influência de sua avó, a qual ela apresenta como sendo quem mais a influenciou no gosto pela escrita e como alguém que está “sempre lendo alguma coisa”. Ainda que a aluna não viva com a avó, parece haver uma ligação bastante forte por parte dela, uma vez que na infância, Jéssica trocava cartas com ela, “mesmo que tinha telefone”. Sua avó é descrita pela aluna, ainda, como alguém que “tem uma letra linda!”.

O depoimento da aluna sobre uma atividade que a marcou no Ensino Fundamental foi esse:

Lembro que lá no CP a gente tinha um dia do GTD, GTD é tipo uma atividade extraclasse, que era obrigado a fazer, então não era meio que extraclasse não, mais eu não sei isso direito, meu professor... Eu nunca fui mal em português, aí você, por exemplo, se você precisasse, só to te explicando pra... Tipo assim, se cê precisasse de matemática, português, alguma outra coisa cê ia pra essas matérias, quem não precisava ia pra outras, tipo Educação Física, ou outras, tipo Fotografia, alguma coisa assim, só que o professor que eu tava fazendo ele foi embora, aí ficou meio que sem aula, então aí a gente passou tipo, teve um GTD tipo, de Redação. Eu gostei, era tipo um jornalismo, era muito legal que tipo ficava escrevendo texto e tudo.

Essa atividade faz com que ela se lembre de outra, já no Ensino Médio, na escola em que estuda atualmente:

Ah! Eu me lembrei agora, que eu falei jornalismo, ano passado o... teve o... uma atividade que o professor pediu eu esqueci o nome do livro, mas tinham vários contos, aí nos contos tinha dentre os vários contos, sabe a Doida? Eu acho que era o nome desse conto, eu não lembro se era esse mesmo, ta? Que... Ai o professor pediu pra fazer várias coisas, e dentre essas era tipo escrever uma, uma matéria de jornal, fingindo, né? Contando sobre o que aconteceu no conto, e eu adorei. Adorei mesmo! Eu tenho esse coisa lá até hoje no meu computador. Uma história bem legal.

Além desses dois relatos, bastante importantes pelo engajamento espontâneo da aluna nas atividades propostas pela escola, ela se remete a ela de modo abonador em outras respostas. Sobre sua vivência no âmbito da leitura, ela conta sobre alguns professores que davam liberdade de escolha em relação à obra que seria trabalhada, diferentemente dos que já haviam escolhido os livros, sem consultar o gosto dos alunos:

(...)tinham outros, por exemplo, que eles mandavam, estipulavam uma época, por exemplo, deixavam a gente escolher os livros que a gente quisesse ler, pra fazer uma prova depois. Ai eu gostei que era melhor sabe, a gente tinha uma possibilidade sabe, de livre escolha, acho melhor, que a gente pode conseguir escolher uma coisa que a gente gosta, né? Por exemplo, no nono ano, não sei, por exemplo, li Sherlock Holmes, sabe, que é bem legal, entendeu? Ele deixou a gente escolher o livro que a gente gostava, e de escrita, quando pede, por exemplo, pra gente fazer crônica, conto, eu gosto.

Jéssica fala, ainda, de experiências de sala de aula que a estimulavam a continuar melhorando sua escrita:



É, tenho, por exemplo, tipo, quando eu escrevia, por exemplo eu acertava alguma coisa, o professor, o professor pedia pra eu escrever alguma coisa lá no quadro, eu adorava fazer isso.

É... e também, a mesma coisa do poema lá que a professora pediu pra ler. Eu fiquei meio com vergonha, mas eu adorei.

Em todos esses relatos vemos a escola propiciando ao sujeito uma oportunidade de inserção no universo da escrita pela via do prazer, do exercício daquilo que constituem suas preferências construídas enquanto indivíduo no mundo. As duas primeiras atividades narradas contemplam o gosto da aluna pela escrita literária. Trata-se de projetos que dão um sentido à atividade de escrita, na medida em que ela está sendo produzida para ser publicada em um jornal. Ou seja, o texto será veiculado em um suporte de leitura que é orientado para uma distribuição que atinja os leitores. Ainda que, de fato, não ocorra uma publicação e distribuição do jornal para o grande público, esse suporte ocupa no imaginário social o lugar de um divulgador de ideias. Ideias que, por seu turno, precisam sofrer as coerções do gênero para serem adequadamente recebidas. Fato que permite uma intervenção pedagógica no campo da linguagem capaz de render muitos frutos em termos de aprendizado relevante, tal como parece haver ocorrido com a aluna.

Além das atividades de leitura e escrita envolvendo o suporte jornal, a aluna evoca os momentos em que alguns professores permitiam aos alunos a “livre escolha” das obras que iriam ler. Esse é o ponto em que fica evidente a relação da afetividade com a prática da leitura e da escrita e o quanto a escola, contando com esse fato, pode obter êxito na formação cultural dos alunos.

Para a educação da escrita autoral, sobretudo se pensamos em gêneros que os alunos só terão a oportunidade de aprender a escrever no espaço-tempo escolares, a instituição escolar surge como fator preponderante, mesmo porque ali existem (ou deveriam existir) pessoas tecnicamente capacitadas para esse *mister*.

Nos dois últimos relatos, Jéssica se recorda de situações que funcionaram como motivadores para o aprimoramento da escrita. Essas situações contam com a mediação do professor como propositor de atividades (escrever no quadro e ler um poema) que estimulam a aluna. Essa motivação parece ter como fundamento dois fatores: a aprovação do professor e o compartilhamento e aprovação de uma habilidade com os colegas de classe. No caso da

leitura do poema, é o autor compartilhando com o público a sua criação. No caso da escrita no quadro, o ato de compartilhar uma competência técnica no âmbito da linguagem.

Em todas essas vivências envolvendo a escola, relatadas por Jéssica, está em jogo algo fundamental para a escrita autoral: a inserção do sujeito enquanto tal nas atividades de produção de textos. Isso nos remete a Calkins (1989, p. 21), para quem, no âmbito de uma proposta de aprendizagem da escrita *os momentos de conexão pessoal formam uma matriz, a partir da qual tudo o mais desenvolve-se.*

Dentro desse “tudo mais” que se desenvolve a partir da conexão pessoal – entendida como a adesão afetivo-cognitiva a determinada atividade de escrita – está a construção de uma postura de escrita que, levando em consideração as coerções do gênero e de determinada esfera da comunicação, o faz segundo uma olhar pessoal e, como tal, irrepetível. Lembrando Geraldi (2010, p. 141):

Mesmo a estabilidade relativa do gênero é insuficiente para garantir ou oferecer um caminho de produção: há que se associarem o querer dizer do locutor, que sempre remete à relação com seus interlocutores e o estilo próprio do sujeito que fala e a quem fala, isto é, suas escolhas dentre as estratégias de dizer disponíveis ou suas elaborações de estratégias novas resultantes da articulação que realiza entre o disponível e o novo.

Esse mesmo papel fundamental da escola na construção da escrita autoral pode ser observado pelos depoimentos de Roberta, quando a aluna relata atividades de escrita e leitura de que se recordou no momento da entrevista:

Esse ano – *o nono ano que a aluna cursava na época* – foi um dos anos que eu comecei a gostar de escrever poema, então tipo acho que foi bem legal. Ela – *a professora de Português* – passava às vezes poema e eu gostava de escrever os poemas. A gente, no Santa Maria, tinha pelo menos... a prova da etapa ela tinha uma parte de gramática e uma de texto e esses textos embora eles fossem sempre dissertativos, eles tinham uns temas legais. Eu gostava muito de escrever para esses temas. Foram três anos, tipo, foram nove provas que eu escrevi bastante e foi bem legal. (Acréscimos de minha autoria)

Ano passado também a gente fez um texto sobre, se eu não me engano sobre a legalização da maconha e um outro que eu não me lembro o tema, mas eu me lembro, eu lembro que eu gostei muito de escrever o texto. E eu lembro que a estagiária de Português no ano passado ela era muito legal, ela era muito nossa amiga. Eu lembro que ela foi corrigir meu texto eu falei assim; nossa eu adorei escrever esse texto, e eu tava perto ela falou assim: você não pode ver eu corrigindo seu texto, nossa mas esse texto foi muito legal, eu não ligo nem se for mal nele, foi muito legal de escrever.

Interessante notar que tanto Roberta quanto Jéssica, nas recordações de atividades de leitura e escrita que as marcaram, se referem a episódios tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Ou seja, pelo menos em algum desses momentos do Ensino Básico elas foram

afetadas por atividades relevantes. Além disso, dão a entender que participaram não só de atividades pontuais interessantes, mas de vivências estendidas no tempo. No caso de Roberta, ela declara:

É esse nono ano foi bem legal, eu escrevi bastante, e escrevi bastante tipo, pra mim. Foi um ano bem legal. Um ano que...foi um dos melhores anos que eu tive em Português. E ainda: Eu gostava muito de escrever para esses temas. Foram três anos, tipo, foram nove provas que eu escrevi bastante e foi bem legal.

Quer dizer que houve três anos de contato com a escrita, pautados pelo interesse, pela motivação, pela conexão pessoal com as atividades propostas pelos professores. Essa matriz, de uma escrita efetuada a partir de uma conexão pessoal, conforme dissemos, será importante para a emergência da autoria.

Ambas também relatam o gosto pela escrita de textos literários (poema, conto, crônica) os quais são trabalhados de maneira instigante pelos professores das alunas, despertando-as para um uso da escrita esteticamente orientado, criativo, da palavra. E, como temos afirmado e acreditamos ter conseguido demonstrar no estudo dos índices de autoria (seção 2.2.2), a criatividade é também um traço distintivo da escrita autoral.

Em outro item da entrevista, em que perguntamos a Roberta se se recordava de alguma atividade que a motivara a melhorar sua escrita, ela relata não só a interessante atividade de escrita de um romance, proposta pelo professor de Língua Espanhola, como também o fato de haver criado uma rede de relações na qual incluíam-se amigos que se dedicavam à atividade da escrita literária:

Eu acho que foram os meus amigos no Santa Maria. No Santa Maria alguns alunos tem a prática de escrever bastante, tinha, eu tenho um amigo que escreveu um livro e tipo todo mundo fala que o livro dele é muito bom (...)

Ou seja, no caso de Roberta, a escola figura não somente como núcleo de atividades que contam com o professor como motivador, mas como matriz para construção de relações sociais que tem a palavra escrita como um de seus componentes importantes e mesmo estimulantes. Há uma trama dialógica constituída na escola que remete Roberta à prática da escrita, não simplesmente para que se sinta incluída, mas como forma de participação ativa em uma comunidade para a qual o ato de escrever é uma extensão do ato do ser.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de empreendido o percurso investigativo que tornou possível as respostas provisórias ao nosso objetivo nuclear – compreender os fatores que propiciam a construção de uma escrita autoral – é necessário revisitarmos alguns pontos fundamentais, de modo a ganharmos uma visão crítica do texto, capaz de nos oferecer uma mirada fundamental, inclusive, às novas direções que o caminho percorrido permite.

Esta pesquisa permitiu-nos a elaboração de critérios para atribuição de índices de autoria, os quais foram utilizados para a classificação de produções textuais portadoras de alto ou baixo grau autoral. A partir, então, da classificação dos sujeitos como autores e não autores – lembrando que não existe grau absoluto ou zero de autoria – empreendemos um estudo, interpretativo, dos aspectos socioculturais e do percurso formativo dos sujeitos enquanto leitores e produtores de texto.

A tarefa de perceber os fatores que poderiam atuar como propiciadores da construção da escrita autoral, foi, com certeza, a mais desafiadora, em virtude da complexidade difícil, senão impossível, de ser abarcada com os recursos metodológicos e teóricos de que dispomos. Em virtude dessa complexidade é que acreditamos nas lacunas que, necessariamente, nosso trabalho terá deixado.

Sabemos que, além dos fatores que aqui pudemos apurar como influenciadores da escrita autoral, há outros, conforme o processo da pesquisa e mesmo de nossa experiência como professor de leitura e produção de textos nos aponta.

Um dos fatores não contemplados na pesquisa é a agência, a qual diz respeito às disposições do indivíduo que, sendo socialmente constituído, não deixa de ter margens de ação próprias. Essa questão veio à baila, sobretudo, no caso de Jéssica, uma vez que tendo sido considerada autora, não apresentou de modo tão saliente influência da escolaridade dos pais e diretamente observáveis de pais ou parentes próximos, em sua formação, ainda que tenhamos percebido uma influência de sua avó.

Casos como o de Jéssica seriam interessantes de serem melhor avaliados, de modo a averiguarmos a hipótese da agência, no contexto dos estudos sobre ensino-aprendizagem da escrita que adotam um viés social.

O aluno Miguel, considerado não autor, talvez pudesse ter sido melhor estudado, caso tivéssemos conseguido obter maiores informações sobre seus pais, com quem conviveu em todo o percurso formativo do Ensino Fundamental.

De qualquer modo, esse trabalho possui dois pontos fortes, segundo nos parece. Primeiro, por termos tido a oportunidade de desenvolver os já referidos critérios objetivos para atribuição de autoria, a partir da filosofia da linguagem bakhtiniana. Critérios esses inexistentes até onde vai nosso conhecimento do universo dos estudos em torno da obra de Bakhtin e do Círculo que leva seu nome.

Em segundo lugar, o levantamento dos fatores fundamentais à construção da escrita autoral é algo importante, não só do ponto de vista de sua constatação em nível teórico, mas também pela contribuição que pode oferecer à prática educacional.

Uma vez que se considere que, de fato, a escolaridade dos pais – associada à classe social – a influência direta e indireta dos pais ou responsáveis e uma escola sensível à identidade dos alunos são fatores decisivos na construção da autoria, isso pode afetar as estratégias pedagógicas relativas à leitura e produção de textos. Ressaltando-se, no entanto, que essas estratégias não devem, necessariamente, se restringir à ação dos professores na sala de aula, em virtude mesmo do quanto a estrutura inteira da escola – currículo, organização do tempo-espço, professores de outras disciplinas, ações administrativas etc. – afeta o trabalho do professor nesse espaço, o qual também poderia ser repensado como *lócus* privilegiado do trabalho de educação da escrita.

Os pais e as famílias poderiam desempenhar um maior protagonismo, seja como colaboradores do processo de educação linguística dos filhos, seja como alvo também de uma educação linguística que os contemplasse, sobretudo, no caso em que eles apresentassem baixa escolaridade, como é frequente acusarmos na realidade de pais ou responsáveis de alunos das escolas públicas no Brasil. Nesse sentido, tanto os pais como a própria escola teria melhores meios de auxiliar os filhos e alunos em seu processo de educação da escrita.

O fato é que ao se pensar na relação da escola com os pais e responsáveis por seus alunos – uma relação criativamente planejada segundo a abundante produção nas áreas da educação e afins e com a participação ativa da comunidade – os três fatores por nós levantados poderiam ser contemplados. Esse processo auxiliaria ou se utilizaria da escolarização dos pais; se beneficiaria e/ou apontaria caminhos sobre os modos de se influenciar positivamente na

educação linguística dos adolescentes e jovens e, nele, se transformaria enquanto instituição educacional, no sentido de compreender melhor os meios para tornar suas propostas de ensino mais significativas para os aprendizes.

Uma pergunta que nos assediou em todo o processo da pesquisa foi a de saber em que sentido a autoria seria, de fato, importante enquanto característica de uma dada produção textual. E ainda, em que medida ela poderia figurar como algo importante quando se pensa, por exemplo, na melhoria dos níveis de letramento da população brasileira?

A resposta, provisória, que conseguimos formular foi a de que isso irá depender do projeto de educação que tenhamos em pauta. Se pensarmos em indivíduos funcionais, no interior das exigências das instituições, atravessadas pelo critério de impessoalização necessário à manutenção das máquinas administrativas orientadas pela lógica do capital financeiro, a autoria não figuraria como critério relevante em um processo de educação da escrita. No entanto, em uma concepção crítica, transformadora ou libertadora, para ficarmos com termos caros ao alfabetizador Paulo Freire, teremos sim que pensar em outra educação da escrita, orientada para os sujeitos e não para os interesses puramente institucionais, de índole impessoalizante. Nesse segundo cenário, a autoria seria não só desejável, mas fundamental.

É nesse sentido que, sem nos descuidarmos das regularidades dos gêneros discursivos, nos voltaríamos, também, para o não regular, ou seja, para os espaços de irrupção do novo, da escrita criativa, a qual tem sido embotada em nome de demandas padronizantes que têm afetado os processos pedagógicos envolvendo o universo do escrito. Não é à toa que o tipo de texto que os alunos mais escrevem na escola, segundo nossos dados, é o parágrafo dissertativo. Por que essa realidade se, por outro lado, os dados nos mostraram que os alunos leem com grande prazer livros de literatura em seu tempo livre? E se as atividades de que se recordam na escola, que lhes foram significativas, estão bastante associadas a esse prazer possível da leitura e escrita literárias? Não será em virtude dessa dissociação da escola com a vida que somente dois dos seis alunos entrevistados se recordaram de atividades significativas vivenciadas na escola envolvendo a produção escrita?

A perspectiva da escrita autoral, portanto, convoca esse outro lado da produção textual, lúdico e estético, esquecido, talvez, por uma certa hegemonia da ordem do dissertar objetivante. Hegemonia da dissertação escolarmente concebida enquanto performance capaz de render

lucros no universo das avaliações externas e internas, as quais chegam a ditar o currículo de sistemas inteiros de educação.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, [1929] 2003.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Franteschi. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BAKHTIN, M. *Questões de estilística no ensino da língua*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Volkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação*. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, P. *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*. In NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs). Pierre Bourdieu: Escritos de Educação. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BRAIT, B. (org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- BRITTO, L. P. L. *Fugindo da norma*. Campinas, SP: Átomo, 1991.
- BRITTO, L. P. L. *Em terra de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares*. In GERALDI, J. W. (org.) *O texto na sala de aula*. 3 ed. São Paulo: Ed. Ática, 2003.
- BRITTO, L. P. L. *Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação*. In, RIBEIRO, V.M. (org.) *Letramento do Brasil*. 2 ed. São Paulo: Global Editora, 2010.
- CALKINS, L. M. *A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito*. Trad. Deise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. *Linguagem e Ensino*, v. 8, n. 1, 2005.
- DAWSON, C. *Introduction to research methods: a practical guide to anyone undertaking a research project*. Oxford, 2009.
- FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as ideias do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- FARACO, C. A. *Autor e autoria*. In BRAIT, B. (org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 46 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GARCEZ, L. H. C. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: Ed. UnB, 1998.
- GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.



- GERALDI, J. W. (org.) *O texto na sala de aula*. 3 ed. São Paulo: Ed. Ática, 2003.
- GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.
- MOITA-LOPES, L. P. *Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução*. *DELTA*, v. 10, n. 2, 1994 (329 – 338).
- MOITA-LOPES, L. P. *A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada?* In SIGNORINI, Inês e CAVALCANTI, M.C. (Org.) *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.
- MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In BEZERRA, M. A. E. e outros (Org.) *Gêneros textuais e ensino*. 4 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). *Pierre Bourdieu: Escritos de Educação*. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- PÉCORRA, A. *Problemas de redação*. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- REINALDO, M. A. G. A orientação para produção de texto. In DIONÍSIO, Ângela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- ROMANELLI, R.C. Breve diálogo sobre educação. *Jornal Mundo Espírita*, p. 2, Curitiba, Paraná, 30/11/1966.
- SANTOS, O. J. *Pedagogia dos conflitos sociais*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1992.
- SOARES, M. *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*. 17 ed. São Paulo: Ática, 2008.
- SOARES, M. Alfabetização: a (des)aprendizagem das funções da escrita. In, SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

## ANEXOS

### ANEXO A – TEXTOS MOTIVADORES

## Ditadura à brasileira

MARCO ANTONIO VILLA

---

*É rotineira a associação do regime militar brasileiro com as ditaduras do Cone Sul (Argentina, Uruguai, Chile e Paraguai). Nada mais falso*

---

É ROTINEIRA a associação do regime militar brasileiro com as ditaduras do Cone Sul (Argentina, Uruguai, Chile e Paraguai). Nada mais falso. O regime militar brasileiro teve características próprias, independentes até da Guerra Fria.

Fez parte de uma tradição antidemocrática solidamente enraizada e que nasceu com o positivismo, no final do Império. O desprezo pela democracia foi um espectro que rondou o nosso país durante cem anos de república. Tanto os setores conservadores como os chamados progressistas transformaram a democracia em um obstáculo à solução dos grandes problemas nacionais, especialmente nos momentos de crise política.

O regime militar brasileiro não foi uma ditadura de 21 anos. Não é possível chamar de ditadura o período 1964-1968 (até o AI-5), com toda a movimentação político-cultural. Muito menos os anos 1979-1985, com a aprovação da Lei de Anistia e as eleições para os governos estaduais em 1982. Mas as diferenças são maiores.

Enquanto a ditadura argentina fechou cursos universitários, no Brasil ocorreu justamente o contrário. Houve uma expansão do ensino público de terceiro grau por meio das universidades federais, sem esquecer várias universidades públicas estaduais que foram criadas no período, como a Unicamp e a Unesp, em São Paulo.

Ocorreu enorme expansão na pós-graduação por meio da ação do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), especialmente, e da Fapesp (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo), em São Paulo. Ou seja, os governos militares incentivaram a formação de quadros científicos em todas as áreas do conhecimento concedendo bolsas de estudos no Brasil e no exterior. As ditaduras do Cone Sul agiram dessa forma?

A Embrafilme -que teve importante papel no desenvolvimento do cinema nacional- foi criada no auge do regime militar, em 1969. Financiou a fundo perdido centenas de filmes, inclusive de obras críticas ao governo (o ministro Celso Amorim presidiu a Embrafilme durante o regime militar). A Funarte foi criada em 1975 -quem pode negar sua importância no desenvolvimento da música, das artes plásticas e do teatro brasileiros? E seus projetos de grande êxito, como o Pixinguinha, criado em 1977, para difundir a música nacional?

No Brasil, naquele período, circularam jornais independentes -da imprensa alternativa- com críticas ao regime (evidentemente, não deve ser esquecida a ação nefasta da censura contra esses periódicos). Isso ocorreu no Chile de Pinochet? E os festivais de música popular e as canções-protesto? Na Argentina de Videla esse fato se repetiu? E o teatro de protesto? A ditadura argentina privatizou e desindustrializou a economia. Quem não se recorda do ministro Martinez de Hoz? Já o regime militar brasileiro estatizou grande parte da economia.

Somente o presidente Ernesto Geisel criou mais de uma centena de estatais. Os governos militares industrializaram o país, modernizaram a infraestrutura, romperam os pontos de estrangulamento e criaram as condições para o salto recente do Brasil, como por meio das descobertas da Petrobras nas bacias de Santos e de Campos nos anos 1970.

É sabido que o crescimento econômico foi feito sem critérios, concentrou renda, criou privilégios nas empresas estatais (que foram denunciados, ainda em 1976, nas célebres reportagens de Ricardo Kotscho sobre as mordomias) e estabeleceu uma relação nociva com as empreiteiras de obras públicas. Porém, é inegável que se enfrentaram e se venceram vários desafios econômicos e sociais. É curioso o processo de alguns intelectuais de tentarem representar o papel de justiceiros do regime militar. Acaba sendo uma ópera-bufa. Estranhamente, omitiram-se quando colegas foram aposentados compulsoriamente pelo AI-5, como Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso, Emilia Viotti da Costa, entre outros; ou quando colegas foram presos e condenados pela "Justiça Militar", como Caio Prado Júnior.

Muitos fizeram carreira acadêmica aproveitando-se desse vazio e "resistiram" silenciosamente. A história do regime militar ainda está presa numa armadilha. De um lado, pelos seus adversários. Alguns auferem altos dividendos por meio de generosas aposentadorias e necessitam reforçar o caráter retrógrado e repressivo do regime, como meio de justificar as benesses. De outro, por civis (estes, esquecidos nas polêmicas e que alçaram altos voos com a redemocratização) e militares que participaram da repressão e que necessitam ampliar a ação opositora -especialmente dos grupos de luta armada- como justificativa às graves violações dos direitos humanos.

**MARCO ANTONIO VILLA**, 52, é professor de história do Departamento de Ciências Sociais da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos) e autor, entre outros livros, de "Jango, um Perfil".

# O golpe e a ditadura militar

por Emir Sader em 26/03/2012 às 10:16

O Brasil não era um país feliz antes do golpe de 1964. Mas era um país que dava sequência a um ciclo longo de crescimento econômico, impulsionado por Getúlio, como reação à crise de 1929. Nos anos prévios ao golpe era um país que começava a acreditar em si mesmo. Quem toma com naturalidade agora a Copa do Mundo de 1958 não sabe o quanto ela foi importante para elevar a autoestima dos brasileiros, que carregavam, desde o fatídico 16 de julho de 1950, o trauma do complexo de inferioridade.

Mas isso veio junto com a bossa nova, o cinema novo, o novo teatro brasileiro, um clima de expansão intelectual por grandes debates nacionais, pela articulação com grandes temas teóricos e culturais que começavam a preparar o clima da década de 1960.

O país não foi surpreendido pelo golpe. Desde o fim da Segunda Guerra Mundial militares que tinham ido à Itália tinham se articulado estreitamente com os EUA. Na sua volta, liderados por Golbery do Couto e Silva e por Humberto Castelo Branco, fundaram a Escola Superior de Guerra e passaram, a partir dali, a pregar os fundamentos da Doutrina de Segurança Nacional – concepção norte-americana para a guerra fria -, que cruzou a história brasileira ao longo de toda a década de 1950 até, depois de várias tentativas, desembocar no golpe de 1964 que, não por acaso, teve naqueles oficiais da FFAA seus principais líderes.

Durante a década de 1950 o Clube Militar foi o antro a partir do qual articulavam golpes contra o Getúlio – seu inimigo fundamental, pelo nacionalismo e por suas políticas populares e articulação com o movimento sindical. O suicídio do Getúlio breiou um golpe pronto e permitiu as eleições de 1955, em que novamente os golpistas foram derrotados.

Fizeram duas intencões militares fracassadas contra JK e elegeram Jânio, com a velha e surrada – mas sempre sobrevivente, até hoje – bandeira da corrupção. Se frustraram com a renúncia deste e naquele momento tentaram novo golpe, valendo-se do vazio da presidência e da ausência do Jango, em viagem para a China. A mobilização popular e a atitude do Brizola de levantar em armas o Rio Grande do Sul na defesa da legalidade, impediram e adiaram o golpe.

Mas os planos golpistas não se detiveram e acabaram desembocando em primeiro de abril de 1964 no golpe, que contou com amplo processo de mobilizações da classe média contra o governo, com participação ativa da Igreja católica, da mídia, das entidades empresariais, que desembocou na ação da alta oficialidade das FFAA, que liquidou a democracia que o Brasil vinha construindo e instaurou o regime do terror que passou a vigorar no Brasil.

Foi o momento mais grave de virada regressiva da história brasileira. Interrompeu-se o processo de democratização social, de afirmação econômica e política do país, para impor a opressão

econômica e política, a subordinação externa, mediante uma ditadura brutal. O país, sob o comando dos militares, da Doutrina de Segurança Nacional, do grande empresariado nacional e internacional, do governo dos EUA, optou por um caminho que aprofundou suas desigualdades sociais, colocando o acento no mercado externo e na esfera de alto consumo do mercado, no arrocho salarial, na desnacionalização da economia e na opressão militar.

Completam-se 48 anos do golpe militar. Continua sendo hora de perguntarmos a todos: Onde você estava no momento mais grave de enfrentamento entre democracia e ditadura? Cada um, cada força política, cada empresário, cada órgão da imprensa, cada igreja, cada militar. Os temas continuam atuais: denunciismo moralista a serviço do enfraquecimento do Estado, abertura escancarada da economia, resistência às políticas sociais e aos direitos do povo, uso da religião contra a democracia republicana e o caráter laico do Estado, uso da mídia como força política da direita, etc. etc.

Que seja uma semana de reflexão e de ação política. Que o governo finalmente nomeie os membros da Comissão da Verdade e que não passemos mais um primeiro de abril sem apurar tudo o que o regime de terror impôs pela força das botas e das baionetas ao país e que a democracia faça triunfar a verdade.

Tags: Política

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

#### Questionário

**1. Sexo**

*Marcar apenas uma oval.*

- Feminino  
 Masculino

**2. Idade**

-----

**3. Renda total aproximada dos responsáveis**

*Marcar apenas uma oval.*

- até 1 salário mínimo  
 Mais de 1 a 2 salários mínimos  
 Mais de 2 a 3 salários mínimos  
 Mais de 3 a 5 salários mínimos  
 Mais de 5 a 10 salários mínimos  
 Mais de 10 a 20 salários mínimos  
 Mais de 20 salários mínimos  
 Sem rendimento

**4. Responsável 1 do lar**

-----

**5. Nível de escolaridade do responsável 1**

*Marcar apenas uma oval.*

- Fundamental incompleto  
 Fundamental completo  
 Médio incompleto  
 Médio Completo  
 Superior incompleto  
 Superior completo  
 Pós graduação

**6. Responsável 2 do lar**

-----

---

**7. Nível de escolaridade do responsável 2**

*Marcar apenas uma oval.*

- Fundamental incompleto
- Fundamental completo
- Médio incompleto
- Médio Completo
- Superior incompleto
- Superior completo
- Pós graduação

**8. Gosto pela leitura**

*Marcar apenas uma oval.*

- Gosto muito
- Gosto pouco
- Não gosto

**9. Gosto pela escrita**

*Marcar apenas uma oval.*

- Gosto muito
- Gosto pouco
- Não gosto

**10. Tipos de materiais que gosta de ler**

Especifique se no meio digital ou impresso

*Marcar apenas uma oval.*

- Revistas
- Jornais
- Livros
- Gibis ou Hqs
- Blogs
- Sites diversos
- Biblia
- Outros

**11. Pessoas que mais influenciaram o gosto pela leitura**

*Marcar apenas uma oval.*

- Professor
- Mãe ou responsável feminino
- Pai ou responsável masculino
- Amigo
- Outro parente
- Líder religioso

**12. Tipos de material escrito que possui na residência**

*Marcar apenas uma oval.*

- Revistas
- Jornais
- Livros
- Bíblia
- Outros

**13. Quantidade de livros que possui em casa**

*Marcar apenas uma oval.*

- Menos de 10
- De 11 a 50
- Mais de 50 a 100
- Mais de 100
- Não possui

**14. O que costuma escrever no tempo livre**

*Marcar apenas uma oval.*

- Letras de música
- Histórias fictícias ou não
- Diário
- Cartas
- Chats
- E-mail
- Postagens no Facebook ou outra rede social
- Não costuma escrever



**15. Textos que mais escreve na/para escola**

*Marcar apenas uma oval.*

- Resumo
- Resenha
- Redação para o ENEM
- Parágrafo dissertativos
- Outros

**16. Textos que mais gosta de escrever na/para escola**

*Marcar apenas uma oval.*

- Resumo
- Resenha
- Redação para o ENEM
- Parágrafo dissertativos
- Outros

**17. Pessoas que mais influenciaram o gosto pela escrita**

*Marcar apenas uma oval.*

- Professor
- Mãe ou responsável feminino
- Pai ou responsável masculino
- Amigo
- Outro parente
- Líder religioso

**18. Frequência de práticas culturais**

Ver televisão

*Marcar apenas uma oval.*

- Sempre
- Às vezes
- Nunca

**19. Frequência de práticas culturais**

Ouvir Rádio

*Marcar apenas uma oval.*

- Sempre
- Às vezes
- Nunca

**20. Frequência de práticas culturais**

Ir a exposições

*Marcar apenas uma oval.*

- Sempre
- Às vezes
- Nunca

**21. Frequência de práticas culturais**

Ir a shows

*Marcar apenas uma oval.*

- Sempre
- Às vezes
- Nunca

**22. Frequência de práticas culturais**

Ir a concertos

*Marcar apenas uma oval.*

- Sempre
- Às vezes
- Nunca

---

**23. Frequência de práticas culturais**

Ir ao teatro

*Marcar apenas uma oval.*

- Sempre
- Às vezes
- Nunca

**24. Como avalia sua capacidade de leitura?***Marcar apenas uma oval.*

- Incapaz de ler
- Lê com grande dificuldade
- lê com alguma dificuldade
- Não tem nenhuma dificuldade para ler

**25. Como avalia sua capacidade de escrita?***Marcar apenas uma oval.*

- Incapaz de escrever
- Escreve com grande dificuldade
- Escreve com alguma dificuldade
- Não tem nenhuma dificuldade para escrever

IBGE - CENSO 2010

**26. Materiais escritos que possui na residencia**

Fique a vontade para marcar mais de uma opção

*Marcar apenas uma oval.*

- Bíblia, livros sagrados ou religiosos
- Dicionários
- Livros didáticos
- Livros infantis
- Guias e catálogos
- Calendários
- Livros de literatura/romances
- Livros técnicos

**27. Frequência com que retira, consulta e lê livros, revistas e jornais em bibliotecas**

Retirar livros

*Marcar apenas uma oval.*

- Sempre
- Às vezes
- Nunca

**28. Frequência com que retira, consulta e lê livros, revistas e jornais em bibliotecas**

Ler e consultar livros

*Marcar apenas uma oval.*

- Sempre
- Às vezes
- Nunca

**29. Frequência com que retira, consulta e lê livros, revistas e jornais em bibliotecas**

Ler e consultar revistas e jornais

*Marcar apenas uma oval.*

- Sempre
- Às vezes
- Nunca

## APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO: ENTREVISTA BRUNO

E: Quais são as atividades de leitura e de escrita que você vivencia fora da escola?

B: Sim. Leitura eu leio mais esses livros mais de ficção e escrita é...eu não escrevo muito fora da escola é mais mensagem, comentário essas coisas assim.

E: Mas não tem nenhuma prática sistemática de escrita fora da escola não.

B: De escrita não.

E: Você participa de algum grupo fora da escola? Grupo de jovens da igreja, de teatro, algum coletivo etc?

B: Eu participo de um grupo de trilha, no sábado de manhã.

E: Grupo de trilha. Mas aí não está relacionado a leitura e escrita não.

B: Não tá relacionado.

E: Qual a importância da leitura e da escrita pras pessoas mais próximas com quem você convive ou com quem você conviveu? Como é que você sente, pelo fato de ter convivido com essas pessoas, o quanto que o ato de ler e de escrever é importante pra elas.

B: Pra minha mãe é muito importante, porque ela é professora de Ensino Fundamental I, aí ela que me ensinou assim a ler, a escrever, de uma forma bem didática é... o meu pai ele também, é...ele estuda assim, ele é professor de escola dominical, da igreja. E o meu irmão também gosta de ler, de escrever não tanto, mais de ler.

E: Seu irmão mais velho ou mais novo.

B: Mais novo, ele tem treze anos.

E: Você é o mais velho.

B: Isso.

E: Ok. E no caso da escrita também, a sua convivência ali com seu pai e com sua mãe, parece que pra eles também é uma coisa importante, você vê eles fazendo sempre isso, como que é?

B: Escrita, meu pai quando ele está estudando para dar aula e minha mãe também, minha mãe já escreve mais, pelo fato dela ser professora, mais na elaboração de atividades, essas coisas do gênero.

E: Entendi. Agora essa escola dominical do seu pai é algo da profissão dele ou não?

B: Não.

E: É algo que ele faz fora da profissão.

B: É fora da profissão.

E: Como que você avalia sua relação com a leitura e a escrita na escola ao longo de sua vida de estudante. você teve dificuldade, teve facilidade. Teve uma época que era mais legal, depois ficou pior ou o contrário, como que foi isso assim mais ou menos.

B: Oh, até mais ou menos o sétimo ano eu não gostava assim muito de ler, teve uma época...acho que até mais ou menos a terceira série eu gostava, os livros menorezinhos assim, aí os livros foram começando a aumentar o tamanho eu comecei a não gostar muito, só que aí depois no sétimo ano, é...teve alguns livros da escola que eu comecei a gostar de ler, aí eu comecei a pegar o livro e eu gostei. Eu esqueci qual livro que foi, mas eu gostei tanto do livro que eu fiquei a tarde inteira lendo. Aí depois quando eu acordei eu fiquei lendo de manhã, aí eu comecei a gostar mais de ler.

E: E em relação à escrita?

B: A escrita é...mais ou menos durante a escola inteira, até mais ou menos a quarta série eu gostava mais, aí depois eu comecei...é igual hoje, eu não gosto muito, mais não é...eu não acho muito chato escrever, eu acho até legal.

E: Entendi. Mas você sentia assim, por exemplo, pelas suas notas, correção de redação, que você tinha facilidade de escrever ou não, geralmente você sentia que tinha dificuldade, muita coisa pra resolver.

B: Eu nunca me senti assim, um dos melhores nesse item. Eu me sentia assim, um pouquinho acima do que, com relação às notas, um pouquinho acima dos meus outros colegas, mas não o melhor, um dos melhores assim.

E: Entendi. Quando você escreve os textos na escola, você sente que você tá escrevendo aqueles textos pra quem? Por exemplo, você tá lá escrevendo, eu to escrevendo mais pra mim ou sinto que estou escrevendo para agradar o professor, ou eu estou querendo mesmo comunicar uma coisa que eu penso, como que você sente geralmente.

B: É...eu penso mais geralmente que eu estou aprimorando a escrita e...é, também, eu sigo o que o professor passa, uma parte pro professor e a outra acho que é mais pra mim mesmo, pra eu é...aprimorar mais a minha escrita e tentar gostar um pouco mais.

E: E o que que você acha que é aprimorar a escrita?

B: É...usar melhor as palavras, alguns...algumas colocações, alguns pronomes, usar mais, ter menos repetições durante o texto.

E: Entendi. E...você se recorda de alguma atividade na sua carreira de estudante de leitura ou escrita que te marcou muito, assim, que você gostou, que a partir dali eu enxerguei de outra maneira o ato de escrever ou o ato de ler e tal?

B: Um dos livros que me fez gostar muito de ler foi Percy Jackson. É...a professora passou primeiro na escola pra ler, aí eu gostei e depois li toda a sequência de livros.

E: A sequência como que é, a sequência desses livros? São quantos?

B: São seis e...agora tá lançando, tem uma nova sequência. Só que a sequência ainda não li o último livro, tenho que ler.

E: Entendi. Então foi um livro que ela deu que foi uma coisa que te despertou.

B: Sim.

E: E em relação à escrita teve alguma atividade assim marcante ou não?

B: Escrita não teve nada marcante assim não.

E: Cê acha que cê consegue, nos textos que você escreve, expressar o seu ponto de vista;

B: Acho que na maioria dos textos sim, quando trata de um assunto assim que eu, que eu tenho menos domínio acho que nem tanto, mas quando eu tenho domínio do assunto acho que eu consigo.

E: Nesse texto que você fez pra pesquisa que você tá participando como sujeito cê acha que foi como?

B: Com relação à ditadura eu não tinha assim um domínio tão bom. É...foi mais um...eu olhei assim na internet rapidinho antes pra ter um embasamento melhor e também fui, depois do almoço pra...num tinha aula depois então eu não fiz assim tão...foi um pouquinho corrido. Eu acho que se eu fizesse com um pouco mais de tempo ficaria um pouco melhor.

E: Entendi. Mas você acha que conseguiu de alguma maneira expressar...

B: Sim.

E: Ok. Qual eu é a influência que cê acha que os textos que você escreve na escola, como que eles influenciam os textos que você escreve fora da escola.

B: É...eu acho que eu melhora a escrita de fora com os textos daqui da escola, porque antes eu usava, com relação à vírgula principalmente, é...eu não tenho muito domínio com relação à vírgula, aí cada vez mais eu tô usando melhor e pronome também, também uso melhor, mas em mensagem assim não tanto. Mais quando eu vou escrever alguma outra coisa assim.

E: Mensagem não tanto você fala que não influencia tanto o texto o texto da escola na mensagem;

B: É, não influencia tanto porque é mais, é, informal. Aí eu não uso tanto assim as vírgulas, a pontuação certa.

E: Fica mais relaxado.

B: Uhum.

E: E o contrário, cê acha que os textos que você escreve fora da escola influenciam, de alguma maneira, nos textos que você escreve dentro da escola?

B: Eu acho que influencia mais influencia um pouco menos, porque os textos que eu escrevo fora eu não estou assim tão preocupado com...é...a minha escrita. É só que mesmo assim, quanto mais você escreve, mesmo se você não tiver assim tão preocupado, cê acaba aprimorando um pouco a sua escrita.

E: Em qual situação que você, situação da sua vida social, que você escreve espontaneamente ou que você lê espontaneamente?

B: Ler espontaneamente mais quando eu acho um livro assim que me interessa, aí geralmente nas férias, agora no Coltec nem tanto, que tá com menos tempo. E a escrita é no dia-a-dia assim, nas mensagens, essas coisas.

E: Os textos que tem sido dados aqui no Coltec, o que que você tem achado. Tem sido livros que cê tem lido espontaneamente fora ou você tem lido mais pra cumprir as obrigações da escola.

B: É...alguns livros eu gostei mais, como por exemplo Iracema e O Alienista. É Brás Cubas eu também achei interessante, só que eu achei o início dele bem cansativo.

E: Então tem um pouco dos dois, né?

B: Ahã.

E: Você falou aqui no questionário, em relação ao seu gosto pela leitura e escrita, quem mais te influenciou no gosto pela leitura e pela escrita, cê colocou pouco pra gosto pela leitura e pela escrita, mas que nos dois quem te influenciou foi sua mãe, é isso mesmo?

B: Sim.

E: Sobretudo sua mãe.

E: Essa questão dos livros na sua casa, você falou que tem mais de cem, esses livros são seus, de seus pais, tudo junto?

B: É, livro de todo mundo. Tem mais do meu pai e da minha mãe e tem menos meu e do meu irmão.

E: E sua relação com esses livros, você já leu esses livros ou ainda quer ler ou são livros que não te interessam, como que é?

B: Os livros meus e do meu irmão eu já li grande parte deles, fala um ou outro, arrumar um tempo e ler eles.

E: E do seu pai e da sua mãe ainda não te interessaram muito não.

B: Eu não gosto muito dos assuntos, é... meu pai tem muito relacionado à profissão, minha mãe também, com relação às crianças, e os livros que não são o assunto não me interessa muito não.

E: Entendi. E seu pai trabalha com quê?

B: Ele é empresário e fez faculdade de agronomia.

E: E outros suportes assim na sua casa, tipo jornal, revista, tem também, como é que é, você lê também essas coisas?

B: Lá em casa a gente tá assinando agora é...eu esqueci o nome da revista agora, ah eu esqueci qual que é ele, mas é relacionada mais à ciência assim aí eu pego as revistas, dou uma olhada no sumário e as matérias que mais, eu acho mais interessante aí eu leio as matérias.

E: Geralmente é as que você lê então. E na internet por onde que você navega mais assim.

B: Na internet é mais no facebook e de vez em quando em entro em uns sites relacionados a física que eu gosto bem.

E: À física.

B: Uhum.

E: É...você falou na entrevista aqui que cê se mantém informado sobre assuntos da atualidade pela televisão, conversa com parentes e amigos e pela internet. Desses aqui qual que é mais assim, cê se mantém informado sobre assuntos da atualidade mais conversando com pais e amigos ou é mais na internet ou é mais na televisão ou é um pouco de tudo?

B: Eu acho que é um pouco de tudo.

E: Geralmente com seus pais, parentes, você conversa sobre isso.

B: Uhum. Alguns assuntos sim e...a revista que a gente assinou faz pouco tempo, então até a entrevista eu não me mantinha informado por ela.

E: Ah tá. E é uma revista quinzenal, mensal, semanal.

B: É...eu acho...é mensal.

E: Você se lembra de alguma situação, é um pouco próxima da pergunta anterior, que eu perguntei se você teve alguma atividade que marcou a sua vida assim enquanto escritor ou enquanto leitor, mas essa é diferente, alguma situação que te incentivou a melhorar a escrita. Pode ser alguma situação que você não sentiu prazer, por exemplo, cê viu sua redação toda marcada pelo professor e tal. Teve alguma situação dessa, tanto da leitura quanto com a escrita, que você viu: noh, preciso de dar uma melhorada aqui e tal?

B: Teve uma professora que eu tive no nono ano que era mais rigorosa com a escrita, aí eu tirava uma nota mais baixa do que eu costumava a tirar, aí eu tentei...até o final do ano eu dei uma melhorada na escrita. E também com relação ao Enem, que eu tento praticar de vez em quando pra conseguir tirar uma boa nota na redação.

E: Entendi. Onde você estudou?

B: No Santo Agostinho. De Contagem.



E: Sua carreira de estudante básica toda , até entrar aqui?

B: Foi da terceira série pra frente.

E: Ok. E com a leitura?

B: Com a leitura, eu acho que não teve nada assim...teve o livro do Percy Jackson, que me incentivou mais a ler, mas acho que não teve nenhuma outra não.

E: No geral, o tipo de texto que você mais gosta de escrever, qual que é?

B: O que eu mais gosto, dentro da escola é o artigo de opinião.

E: Artigo de opinião? Você já escreveu muitos na escola?

B: Acho que a maioria que eu escrevo é artigo de opinião. Durante meu período escolar. Acho que a maioria foi.

E: Mas que foi trabalhado aqui no Coltec ou antes também.

B: Antes também.

E: E fora da escola, é...acho que não tem nenhum assim que eu...

E: Que você goste mais.

B: Que eu goste mais.

E: Mas o chat, por exemplo, é um que você gosta de escrever.

B: Uhum.

E: E de ler?

B: O...

E: Coisa que você mais gosta de ler, no geral, de tudo.

B: É...livro, é...livro de ficção, best-seller, esses livros assim.

E: Ok, beleza. E além do Percy Jackson qual outro de série que você leu, você lembra, ou que você tá lendo ou que você acha que vai ou que leu um livro ou outro já da série?

B: Série mesmo assim eu não li outra não. Já li mais assim os livros separados.

E: Mas de alguma série também ou não.

B: Não.

E: Qual outro, uns outros dois assim, que você achou legal?

B: É...o Código da Vinci, é teve...eu também já um livro de Harry Potter. Acho que foram mais esses que me marcaram assim.

E: Ok.

B: Ah..e...Dexter. Da série.

E: Tem uma série que chama Dexter?

B: Ahã. É a história de um serial killer que trabalha na polícia.

E: Uhum, tá. Interessante.

Adendo feito pelo aluno

E: Em relação ao gosto pela leitura e pela escrita?

B: Eu marquei na entrevista(questionário) “pouco” porque eu comparei mais com meus amigos da outra escola. Eles gostam muito mais...eles gostam muito de ler. Tem uma colega minha, por exemplo, que lê um livro assim de trezentas páginas em um dia assim e é...meso durante a escola de vez em quando.

E: Ahã.

B: Aí eu não tenho assim um gosto tão grande pela leitura.

E: Entendi. Mas não é que você não goste de ler.

B: Isso.

E: Entendi. Só fazendo uma comparação com esses. Ok, tá registrado.

## APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO: ENTREVISTA CARINE

E: Quais são as atividades de leitura e de escrita que você vivencia fora da escola?

C: Escrever eu não escrevo muito. Mas ler, eu costumo ler muitos livros de literatura e atualmente eu to fazendo muita leitura da gramática, porque eu to dando aula particular de Português pra uma menina, um pouco...um pouco não, muito mais nova que eu aí eu to tendo que estudar também. Aí eu to lendo bastante.

E: Entendi. Você falou literatura? Que tipo de texto de literatura?

C: Ah, eu leio...eu gosto de ler livros de literatura brasileira, Machado de Assis eu gosto bastante, é eu gosto de literatura inglesa também, mas...recentemente eu to lendo um romance que não é muito conhecido que chama...O menino dos fantoches de Varsóvia, que conta a história de um menino que vira amigo de um soldado alemão na segunda guerra mundial. E aí...mas antes disso acho que o último livro que eu li foi...um do Sherlock Holmes, mas eu não tenho certeza.

E: E escrita?

C: Eu não costumo escrever muito. Escrever não, mas eu leio bastante.

E: Mais leitura.

C: É.

E: Você participa de algum grupo fora da escola, assim, grupo de jovens da igreja, de teatro, algum coletivo;

C: Atualmente não.

E: Já participou?

C: Já, eu fazia teatro, eu fiz teatro seis anos e eu participava de grupo de jovens na igreja.

E: Ah é? E como que era a prática de leitura, quantas vezes vocês se reuniam, como eram as práticas de leitura com esse grupo assim?

C: Era uma vez por semana que a gente se reunia e... a gente lia...não...não lia muito, mas via muita palestra, essas coisas assim.

E: Isso com o grupo de teatro né?

C: Não, grupo de jovens. O de teatro era duas vezes por semana, eu tinha que decorar bastante texto assim. Às vezes nem tanto decorar texto, mas é... porque nem sempre tinha papel que tinha que falar muito, mas tinha que ler bastante também saber toda a história pra...às vezes acontecia de faltar alguém e ter que substituir, aí a gente tinha que saber toda a história e as falas de todo mundo.

E: E escrita em rede social e tal, como que é ou também nem na rede social você.

C: Não, raramente assim. Antes eu entrava com mais frequência e tal, agora eu tenho um pouco de preguiça. Mas whatsapp, mensagem eu escrevo bastante.

E: E como que é o ato de escrever por exemplo nessas redes sociais, cê tenta monitorar a escrita ou você deixa solto.

C: Bastante, não eu tento monitorar o máximo que eu consigo assim e... eu tento abreviar o mínimo possível as coisas, porque sei lá, eu sou meio chata com isso, eu acho meio feio ficar abreviando tudo e tal.

E: E as pessoas com quem você conversa no wp são mais ou menos assim também ou não, é variável.

C: É variável. Bastante variado.

E: É...qual que era a importância que era dada pra leitura e pra escrita pras pessoas mais próximas com quem você conviveu? Por exemplo, na sua casa, na sua família, como que você percebe essa importância que era dada pra leitura e pra escrita.

C: Então, é...meus pais não têm muito o hábito de ler, principalmente meu pai, porque ele estudou menos e tal. Mas ele sempre me incentivou muito ele e minha mãe sempre me davam livros de presente quando eu era pequena, eles sempre me incentivaram muito a ler.

E: E a escrita?

C: Minha mãe tentou me fazer escrever assim, até ela...às vezes quando eu escrevia alguma coisa pra ela não ficava bom, ela ficava fazendo eu apagar e escrever de novo, aí pra ela se não tivesse bom por fim ela arrancava a página do meu caderno e fazia eu escrever tudo de novo. Só que não funcionou muito.

E: Na escrita aqui você colocou muito, você gosta de escrever mesmo assim?

C: Assim, quando eu tenho que escrever igual nas aulas, é...em relatório assim o máximo que eu posso fazer pra detalhar eu faço, porque eu acho que as coisas têm que ter uma riqueza de informações. Eu gosto de escrever assim e tal, mas eu não tenho muito hábito é...fora da escola. Porque aqui as atividades do Edson, por exemplo, as coisas que a gente tem que escrever eu gosto de escrever. Mas fora da escola eu não escrevo muito.

E: Então, de fato, quem te influenciou mais nesse gosto pela escrita foi o professor, como você colocou aqui.

C: Foi, foi.

E: E na leitura você colocou outro parente.

C: É porque eu queria colocar meu pai e minha mãe, porque eu até te perguntei se eu podia colocar...se eu podia ter colocado mais de um.

E: Uhum, e eu falei que não?

C: Não.

E: Como você avalia sua relação com a escrita na escola ao longo de sua trajetória de estudante?

C: Eu acho que eu melhorei bastante, quando eu descobri assim que eu...que eu sabia escrever bem, eu...eu acho que eu escrevo bem, eu comecei a investir mais nisso, porque eu achava que era uma coisa que poderia me ajudar muito e agora realmente, eu fico percebendo assim, porque tem muitas coisas que eu tenho muita dificuldade em matéria de exatas, matemática e física, eu acho que num é nem o que vai me salvar vai ser a redação.

E: No Enem?

C: É.

E: E aí, quando eu vi que eu conseguia, que eu tinha uma facilidade para escrever bem, eu comecei a tentar melhorar o máximo possível pra eu ficar o melhor que eu pudesse.

E: E em relação à leitura, nessa trajetória da escola?

C: Também eu acho que eu melhorei bastante na minha leitura, mas porque eu sempre fui muito incentivada a ler, aí...quando eu era mais nova por exemplo, eu sempre li de acordo com a facilidade da minha idade, assim, eu acho que eu...eu gosto muito de ler.

E: Então nesse contexto da escola leitura e escrita você acha que foi sempre evoluindo e sempre melhorando.

E: É... você se recorda de alguma atividade de leitura ou de escrita que você gostou muito na escola? Um projeto do professor ou um livro que o professor indicou ou algum livro que um amigo na escola indicou ou não.

C: Deixa eu pensar... Não lembro.

E: Nem de leitura nem de escrita.

C: Dois livros que meus professores me indicaram que eu já gostei muito, acho que até os melhores que eu li na escola foram A hora da estrela, que uma professora de Português indicou e depois ela passou o filme e eu gostei muito e Memórias Póstumas de Brás Cubas eu também gostei bastante. Acho que foram os dois assim que eu mais gostei.

E: Livros que ela indicou lá em algum momento na escola e você gostou muito.

E: E atividade de escrita nesse momento que tenha te marcado assim?

C: Não, não lembro de alguma que me marcou não.

E: Você acha que quando você escreve textos, na escola, já que geralmente quando você escreve é na escola, né? que você consegue expressar o seu ponto de vista?

C: Sim, consigo.

E: E você acha que se escreve quando você escreve pra quem assim, nas atividades da escola? Na sua atividade de escrever ali, se você parar pra pensar, você tá escrevendo pra quem, pra quê, como que é?

C: Sempre quando eu vou escrever assim eu sempre lembro, não lembro quem foi o professor que falou isso comigo, mas eles sempre falavam que a gente tem que escrever imaginando que o leitor ele é assim, ignorante, eu tenho que escrever pensando em como você vai expor aquilo do ponto de vista do raciocínio mais claro pra pessoa que nunca ouviu daquele assunto na vida entender, então eu sempre procuro isso, procuro escrever como se eu tivesse escrevendo pra uma pessoa que não sabe nada, nada do assunto e procuro sempre colocar tudo da forma mais detalhada possível e da forma mais rica de informações pra que qualquer pessoa que leia meu texto entenda o que eu to querendo passar.

E: Entendi. Você percebe alguma influência do texto que você escreve na escola na sua escrita fora da escola?

C: Sim. Por exemplo, é... a forma de organizar as ideias a forma até de organizar os parágrafos eu percebo que a partir do momento que eu comecei a desenvolver isso na escola eu comecei a escrever melhor fora dela também.

E: E o contrário. O que se escreve fora da escola você percebe uma influência na sua escrita na escola?

C: Não pelo fato de eu escrever mais na escola. Eu escrevo pouquíssimo fora da escola assim, muito pouco mesmo.

E: Isso aí não dá nem pra influenciar, né?

E: Essa quantidade de livros você pôs de 11 a 50, desses livros que tem em casa você leu a maioria, você não leu, de quem que é?

C: Quase todos. A maioria são meus.

E: E outros materiais em casa, como que é assim, por exemplo, jornal, revista, o que que tem mais, que você lê?

C: Tem uma enciclopédia lá em casa gigantesca assim, que sempre que eu precisava fazer trabalho eu consultava ela e tem algumas revistas, alguns livros de receita...

E: Isso você lê ou não.

C: Livro de receita eu leio porque eu gosto bastante de cozinhar, mas tem algumas revistas que eu nem me interessava por ler, alguns livros que assim, às vezes, por exemplo, que quando minha mãe foi fazer um plano de saúde veio um tanto de livro de...falando sobre saúde, o plano essas coisas. Aí eu nunca peguei pra ler, acho que tá até embalado lá do jeito que veio.

E: E a leitura no digital, quando você lê lá no digital você lê o que mais, notícia ou você lê livro também no digital.

C: Não eu não gosto de ler muito no computador porque minha cabeça dói muito, mas eu leio quando eu entro assim nas redes sociais eu leio e eu leio notícias também.

E: E atualmente você está...nesse ano por exemplo você leu livros de literatura, vários ou você tá lendo ou...

C: Eu estou lendo um, já tem um próximo que eu vou ler depois dele. Esse ano eu devo ter lido uns 4 ou 5 livros.

E: Tá sempre lendo né, alguma coisa.

C: Estou, pelo menos eu tento estar.

E: No questionário você disse que se mantém informada sobre assuntos da atualidade, basicamente internet é isso mesmo?

C: É, porque eu não tenho muito tempo de ver televisão assim, aí às vezes eu procuro saber das notícias pela internet ou então alguém me manda alguma coisa que foi retirado da internet também. Mas é basicamente pela internet.

E: E a respeito desse se manter informada por meio das conversas com seus pais ou seus irmãos ou parente ou amigo, como que é isso? Ou geralmente por intermédio disso você não se mantém informada, como que é.

C: Não, a gente por exemplo, geralmente quando a gente vai...senta pra jantar, a gente conversa sobre o que ouviu no dia assim as notícias que ficou sabendo, algumas coisas também eu escuto muito pelo rádio. Meu pai ama Itatiaia, eu venho pro colégio com ele, aí eu sou obrigada a ouvir, às vezes eu até presto atenção em alguma coisa assim. E, às vezes eles contam alguma coisa que eles viram. A gente conversa sobre isso.

E: Nessa questão da influência do seu gosto pela leitura, você colocou pai e mãe, você lembra de algum caso assim que te marcou, alguma época da vida ou não, alguma coisa ou não?

C: Ah uma vez, eu devia ter uns 5 anos, eu tinha...praticamente começado a aprender a ler, aí...perto do meu aniversário assim, eles me deram uma coleção de, de livrinhos, eu não lembro da série, eu sei que um dos meus preferidos era um dos músicos de e acho que foi...eu fiquei tão feliz com os livrinhos todo dia eu lia os mesmos livros eles tinham no máximo umas 20 páginas aí todo dia eu lia os livros toda empolgada, tinha uns que eu sabia a historinha toda de cor.

E: E esse é um fato que marcou então.

C: É.

E: Você se lembra de alguma situação que te incentivou a melhorar a escrita? Alguma situação na escola ou fora dela alguma coisa assim?

C: Não que me ajudou a melhorar, mas assim, eu às vezes, eu...eu acho que eu sempre escrevi bem, mas aí uma vez eu escrevi um texto assim com muita preguiça e aí minha professora

entregou o texto de todo mundo e falou que depois ela queria conversar comigo, aí eu fiquei depois da aula pra ela conversar comigo. Ela falou que eu tinha capacidade de escrever alguma coisa muito melhor que aquilo, que...perguntou o que que tinha acontecido comigo, por que eu tinha feito aquilo e tal. E aí a partir desse dia, foi a partir daí que eu vi que eu realmente conseguia fazer, dá o melhor de mim pra escrever, aí a partir desse dia eu comecei a me policiar e tentar sempre fazer o melhor.

E: E de leitura teve algum caso assim que...

C: Não, não que eu me lembre.

E: Quer dizer esse da sua mãe e de seu pai que te deram um livrinho é um que te...

C: É.



## APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO: ENTREVISTA JESSICA

E: Em relação a práticas de leituras fora da escola, quais atividades de leitura e de escrita que você vivencia fora da escola?

J: Tá... Bom, de leitura eu gosto de ler, sabe? Mas não é todo o tipo de livro não, por exemplo, os que o professor passa não costumo ler tipo Machado de Assis, esses tipo de autor, mas eu gosto muito de, amo Harry Potter, amo de paixão, gosto mais de ficção científica, gosto de alguns de romance, entendeu? Gosto muito de ler, um tipo de livro. Agora, escrita... Antes, quando eu era menor, eu gostava de escrever mais, escrevia poemas, mais aí eu perdi meio que a prática, assim, sabe? Fora da escola pra assuntos fora da escola, eu não escrevo tanto assim quanto eu escrevia antes, mais, por exemplo, se pedir pra eu escrever um texto, eu até que acho legal assim, gosto de inventar com criatividade sempre, acho que até exagero um pouco. Mais, uma coisa que eu num gosto mesmo é tipo, texto dissertativo, não gosto, assim, muito de escrever.

E: E essa escrita de chat, de bate papo de computador, essa você faz normal?

J: Ah! Eu também não sou... Eu num converso muito no meu whatsapp não, me chamam as vezes de antissocial, mas eu falo muito só não escrevo muito não, mais escrevo normalmente sim.

E: Mas então... Você costuma ler livros geralmente você ta sempre lendo livros ou não, cê lê uma época mais, hoje você lê menos? Esses que você gosta, fora da escola?

J: Esse mês eu num li nenhum ainda não, mais eu gosto de ficar praticando leitura, eu acho legal, as vezes quando eu num tenho nenhuma idéia de ler livro, até repito alguns que eu já li que eu gostei.

E: Ok... Você participa de algum tipo de grupo, fora da escola? Grupo de igreja, grupos de teatro, alguma coisa nesse sentido?

J: Ah... Assim, nesse estilo que você ta falando não. Mas, por exemplo, encontro de livro, essas coisas assim eu participo, entendeu? Tipo, falar sobre, cê já viu algum encontro desse tipo, no facebook? É... Tipo, dos Jogos Vorazes, Harry Potter, alguma coisa assim? Esse tipo de encontro eu participo, tipo pra fazer quis também.

E: Como que é esse tipo de encontro? Eu num conheço muito não...

J: Tipo, a gente faz várias brincadeiras, jogos, quis mesmo, relacionado com o livro que a gente escolheu, entendeu? Já tiveram vários já, já fiz já de Emergente, conhece?

E: Não...

J: É um livro, saiu uma trilogia de Emergente, Surgente e Convergente. É... De Divergente, Jogos Vorazes... Percy Jackson, Harry Potter, entendeu? Mais esses livros mais famosos, assim, pelo menos são mais lidos, né?

E: Aham... Isso geralmente você faz, participa?

J: Participo... É, muito legal, eu gosto, mas é só isso, não, não...

E: Um grupo, assim, fixo e tal, não... Mas essas prática, geralmente quando tem cê vai, aqueles livros que você leu, você gosta...

J: É...

E: E qual que você acha que é a importância da leitura, da escrita, pras pessoas mais próximas com quem conviveu, no ambiente que você conviveu, como é que você avalia isso, assim?

J: Ah... Não, eu sei que, por exemplo, uma pessoa que tem uma prática de leitura ela pode ter um vocabulário melhor entendeu? Saber umas palavras que os outros não sabem, ela pode ajudar a melhorar a escrita, entendeu? Errar menos palavras, eu acho que é isso, mais ou menos... Ajuda bastante a pessoa também, a falar e escrever.

E: Não, mas e a importância, assim, a importância que as pessoas com quem você conviveu, que elas dão pra leitura?

J: Ah, entendi!

E: Como que você acha, no meio em que você viveu, leitura era uma coisa muito valorizada, menos valorizada, a escrita era muito valorizada, menos, como é que é?

J: Bom... A minha mãe, assim, ela não tem muito cotidiano de ler livro não, né? Mas ela sempre me incentivou a ler, quando eu pedia a ela pra ela comprar um livro, ela comprava pra mim entendeu? Sempre me incentivou falando que a leitura é importante, mais, ela, mesmo, ela num tem muito costume de ler, não, até porque a vida dela é muito corrida, já a minha avó ela sempre procura ta lendo um livro, sabe? Ela adora ler qualquer tipo de livro, mais ou menos...

E: Você mora com sua avó, também?

J: Eu morava com... Era só eu e minha mãe, ai, minha avó, aconteceu lá um acidente com ela, ela foi morar uns tempos lá na nossa casa, mas ela já ta voltando já pra cidade dela.

E: Entendi... Mas e ai, com sua avó você teve um convívio maior ou menor?

J: Era mais nas férias...

E: E ai nessas férias você via ela sempre lendo, ou comentando alguma coisa de livro e tal...

J: É... Sempre assim também, ela também me dava livros de presente de aniversário, essas coisas assim...

E: Ok.... É... Então sobre prática de leitura e escrita, na escola. Como que cê avalia sua relação com a leitura e com a escrita ao longo da sua vida de estudante, assim, foi uma coisa traumática, uma época foi mais difícil, outra foi menos, teve uma época que cê escreveu e leu muito, outra menos, algum professor fez algumas coisas legais ai cê lia mais, como que foi essa trajetória assim, mais ou menos até agora.

J: Quando eu era menor, te falei, eu gostava muito de escrever, escrevia historinhas, escrevia poesia, sabe, eu gostava muito, é... Ai foi passando o tempo, meus professores tinham alguns, que, por exemplo, eles escolhiam os livros, eu não gostava de ler, tinha uns livros que tinham, por exemplo, um vocabulário muito complicado, sabe, que a gente não entendia muito e ai tinha muita preguiça, sabe? Era muito chato ler esse tipo de livro, mais tinham outros, por exemplo, que eles mandavam, estipulavam uma época, por exemplo, deixavam a gente escolher os livros que a gente quisesse ler, pra fazer uma prova depois. Ai eu gostei que era melhor sabe, a gente tinha uma possibilidade sabe, de livre escolha, acho melhor, que a gente pode conseguir escolher uma coisa que a gente gosta, né? Por exemplo, no nono ano, não sei, por exemplo, li Sherlock Holmes, sabe, que é bem legal, entendeu? Ele deixou a gente escolher o livro que a gente gostava, e de escrita, quando pede, por exemplo, pra gente fazer crônica, conto, eu gosto. Eu sempre gostei, e... Mas... Quando pedia pra fazer texto dissertativo geralmente eu ia pior do que se fosse uma crônica, por exemplo.

E: Texto literário, né?

J: É...

E: Quando você escreve texto na escola, geralmente cê sente que cê tá escrevendo pra quem e pra quê? Difícil a pergunta?

J: É... Mas, sei lá, eu escrevo geralmente pra mim e pro professor, assim, pra quem vai ler. Mais... Por exemplo, tem umas coisas que eu sou meio teimosa, se eu gostei do meu texto, eu, sei lá, eu penso que ta coerente, sabe? Eu até as vezes discuto, entre aspas, assim, com o professor, tento argumentar com ele. Mas eu escrevo também, muito pra mim.

E: Entendi... E pra quê?

J: Pra quê?

E: Depende do tema, né?

J: Ah, ta... Tipo, sei lá o que que o professor tá querendo?

E: Aham...

J: Ah, ele quer melhorar nossa escrita, nosso vocabulário, isso eu acho.

E: No texto que você escreveu pra pesquisa lá, sobre os cinquenta anos da ditadura, você sentiu que escreveu pra você mesma ou você sentiu que você tava tentando escrever pra pesquisa, ou porque eu pedi, como você sentiu?

J: Ah, eu senti meio pros dois, sabe? Até porque eu não tinha muito conhecimento sobre a ditadura, assim, não sabe? Eu sei por coisa que eu ouvi ou já estudei há mais tempo, mais tipo eu gosto de escrever sobre alguns temas assim, sabe? Eu achei legal, escrevi pra mim, mas também foi pra pesquisa, sabe? Tentei escrever bem... Não sei se consegui, mas eu tentei.

E: Você se lembra de alguma atividade de leitura e de escrita que cê gostou muito na escola? Assim, um projeto que o professor, cê falou do Sherlock Holmes, foi um momento que ele deixou livre, quer dizer, foi uma prática... Tem algum outro, ou cê queria falar mais desse, de leitura e de escrita, como que é?

J: Lembro que lá no CP a gente tinha um dia do GTD, GTD é tipo uma atividade extraclasse, que era obrigado a fazer, então não era meio que extraclasse não, mais eu não sei isso direito, meu professor... Eu nunca fui mal em português, aí você, por exemplo, se você precisasse, só to te explicando pra... Tipo assim, se cê precisasse de matemática, português, alguma outra coisa você ia pra essas matérias, quem não precisava ia pra outras, tipo Educação Física, ou

outras, tipo Fotografia, alguma coisa assim, só que o professor que eu tava fazendo ele foi embora, ai ficou meio que sem aula, então ai a gente passou tipo, teve um GTD tipo, de Redação. Eu gostei, era tipo um jornalismo, era muito legal que tipo ficava escrevendo texto e tudo. Ah! Eu me lembrei agora, que eu falei jornalismo, ano passado o... Teve o... Uma atividade que o professor pediu eu esqueci o nome do livro, mas tinham vários contos, ai nos contos tinha dentre os vários contos, sabe a Doida?

E: Ah, a Doida?

J: Eu acho que era o nome desse conto, eu não lembro se era esse mesmo, ta? Que... Ai o professor pediu pra fazer várias coisas, e dentre essas era tipo escrever uma, uma matéria de jornal, fingindo, né? Contando sobre o que aconteceu no conto, e eu adorei. Adorei mesmo! Eu tenho esse coisa lá até hoje no meu computador. Uma história bem legal.

E: Esse ai foram os dois do GTD?

J: Não... Esse foi ano passado.

E: Você já tava aqui no Coltec?

J: Tava no Coltec, já.

E: Então, esse do conto de recontar, e do jornalismo lá que você achou essas atividades interessantes, de escrita?

J: É...

E: É... Você acha que quando se escreve lá num texto qualquer, esse texto, por exemplo, que a gente trabalhou, esses ai que você ta narrando, que cê vivenciou na atividade, você acha que você consegue colocar seu ponto de vista no texto, se colocar no texto?

J: Depende... É porque eu sou muito, sei lá, não sei como falo, é que eu tenho várias opiniões. Sabe quando o você é muito indecisa? Ai tipo, as vezes eu tenho um ponto de vista, só que, de um lado, por exemplo, ai tem um outro ponto de vista que é do outro lado, sabe? Eu sou meia em cima do muro eu nunca, acho que eu não consigo tomar uma posição direito.

E: Mas você acha que consegue pelo menos trabalhar esses dois pontos de vista, quando você escreve?

J: Eu acho que sim.

E: Ok. O que que você acha que te ajudou a conseguir fazer isso?

J: Não sei...

E: Não sabe?

J: Sei lá!

E: Cê falou aqui no questionário as... Quer ver? De... De escrita, como que você avalia, né? Como avalia sua capacidade de leitura e de escrita... Ai na leitura você falou que não tem nenhuma dificuldade e na escrita também não tem nenhuma dificuldade. Então, o que que você acha que ajudou para não ter nenhuma dificuldade nem de ler nem de escrever?

J: Dificuldade... Eu num tenho não. As vezes, tem vez que eu erro alguma coisa de ortografia, assim mais, dificuldade pra escrever acho que eu num tenho não. Só tenho mesmo dificuldade de ter um ponto de vista só, entendeu? De escolher um lado só. Mais, por exemplo, quando eu começo a escrever tipo, vai fluindo assim, sabe, eu nem reparo não. Tem gente que fica tipo contando linha, assim sabe? Professor: mínimo quinze linhas, ai... Fica contando assim só pra ver como acabar. Eu não, eu vou escrevendo ai o que deu pra mim escrever eu escrevo, entendeu? Eu num ligo muito não, tipo só flui...

E: Mas o que que você acha que te ajudou a ter essa facilidade pra escrever?

J: Que antes eu sempre gostei assim de escrever, né? Ler também me ajudou, escrever... Gostar de escrever também me ajudou.

E: Entendi. Então você, quer dizer, você está continuamente praticando, embora atualmente você pratique um pouco menos?

J: É...

E: E quando você praticava muito era quando? Até mais ou menos que idade o que série?

J: Ah... Já faz um tempinho já, isso. Treze anos, doze?

E: Até os treze anos, doze anos?

J: É... Ficava inventando historinha.

E: Entendi. É... Qual influência que você acha que tem dos textos que cê escreve na escola na sua escrita fora da escola?

J: Ah! Bom, eu sei que tem influência mais assim, acho que é uma influência positiva, é... Por exemplo, tem uma coisa que eu erro o professor corrige, entendeu eu acho que assim, geralmente eu num vou errar depois eu posso lembrar do que eu escrevi, entendeu? Antes e quando eu for escrever uma coisa fora da escola, isso me ajudar, entendeu? É... Tipo, levar conhecimento, né?

E: E o contrário? Por exemplo, essa época que você escrevia muito fora como é que você acha que isso ajudava na sua escrita na escola?

J: Ah... Não sei, sei lá, eu não sei essa resposta.

E: Ok. Sem problema. É... Vão ver aqui... Tem alguma situação assim que você acha que você lê mais espontaneamente, ou quer você escreve mais espontaneamente quando você não ta na escola?

J: Ah... Que eu escrevo mais espontaneamente quando eu to estressada, por exemplo, eu escrevo.

E: Ah é?

J: É... Quando eu to estressada, triste, eu começo a escrever, sabe? É... Eu escrevo. Mais ai, e lê, eu gosto de ler, eu sempre leio, num tem um caso em que eu leio mais.

E: Geralmente você ta sempre lendo porque você gosta. E essa escrita que você ta estressada essa é uma escrita fora que você continua fazendo fora da escola.

J: Ah, mas eu não considero, é mais um desabafo né, escrevo bastante...

E: Coisas suas lá das suas...

J: É, também!

E: Você põe lá no papel pra...

J: Mais ou menos isso.

E: Ta. E isso é uma prática freqüente, não?

J: Quando eu to com muita raiva, muito estressada, eu faço isso.

E: Uma terapia pra você. É... Você falou que a sua mãe então... Quem que te influenciou no gosto pela escrita, né?

J: Eu lembro que era pra marcar só uma. Eu ia falar assim, mais minha mãe, meus parentes e meus amigos, sabe? Mas eu acho que marquei só meus amigos.

E: Você marcou amigo em um, em gosto pela leitura, e outro parente no gosto pela escrita. Mas você falou, que que você falou aí?

J: Era pra colocar mães e amigos, é porque os amigos eles me influenciam assim: tipo, eles, por exemplo, eles gostam de algum livro, sempre peço indicação, entendeu? É... De algum livro, quando eles gostam ai eles falam, sabe? Ai eu tento procurar ver como é o resumo, resumo assim, sabe? Pra ver se eu vou, o tipo de livro, se eu vou gostar ou não.

E: Entendi...

J: Sabe? E... A da escrita?

E: Mas você falou que tem a mãe também.

J: Isso! Minha mãe é porque ela sempre comprou livro pra mim, falava que é importante a leitura, ela só não lia muito, mais ela sempre destacou a importância da leitura.

E: E a escrita você colocou aqui outro parente?

J: É a minha avó, ela gosta muito de ler e escrever, sabe? Ela... Nossa, a letra dela é tão linda!

E: É mesmo? Antes tinha mais na escola, de valorizar a letra.

J: A letra dela é perfeita. Nossa! Ela que deu... Esqueci como que chama, derrame. Ai sai meio tremida agora, mas continua sendo muito linda. Sabe, ela sempre gostou de ler, eu mandava cartinha pra ela, mesmo que tinha telefone, sabe? As vezes eu ficava escrevendo cartinha pra ela... Desenhando, era muito legal!

E: Que legal! Ai você recebia a letra bonita da sua avó? E isso te influenciou?

J: Também. É que minha letra é muito feia, né? Fazer o quê?

E: Ta jóia. É... E a questão dos, você falou dos livros em casa que tem de onze a cinquenta. E desses livros, qual que você leu, qual que você gostaria de ler, quantos desses que você já leu, quantos que não.



J: Não faço conta muito dos livros que eu leio não, sabe? Mas tem muitos livros lá da minha avó eu tenho alguns meus. Porque... Tipo assim, quando eu leio livro só quando eu gosto muito de livro, eu compro, entendeu? Aí às vezes quando eu leio assim, eu pego o livro emprestado na biblioteca, eu pego livro emprestado com minha prima, que ela também tem bastante, entendeu? Aí eu num preciso de ficar comprando assim. Pego emprestado com amiga, entendeu? Ou até pego na internet, só que eu num gosto de ler, prefiro livro mesmo. Entendeu? Então, vários do Senhor dos Anéis eu tenho. Acho que eu tenho o Hobbit, um que é um livro a parte assim, e tenho o primeiro. Eu tenho do Harry Potter, todos! Eu tenho da trilogia dos Jogos Vorazes, a trilogia do Divergente, também tenho alguns mais assim que já ganhei também de aniversário, coisa de menininha mesmo, mas eu num sou muito fã desses livros, não. Tipo meus quinze anos, não sei o quê, assim. Sabe? Que eu num vou jogar fora às vezes eu doo pra biblioteca, tem vários livros da minha avó que ela lê também.

E: Então os livros que tem na sua casa geralmente são da sua avó ou seu?

J: É... Tem alguns da minha mãe também mais....

E: E outro material assim que você lê em casa assim, revista, jornal, esses que tem mais...

J: Eu leio revista, jornal nem tanto. Quase eu não leio jornal, mas eu leio bastante revista, eu gosto de ler as coisas tipo de novela, adoro! Pra saber o que que vai acontecer, mais esse tipo de revista.

E: No digital, na internet, você lê mais o quê geralmente?

J: As vezes eu leio notícia, as vezes eu... Ah, de tudo!

E: Mais você acha que você lê mais no digital ou no impresso, fora da escola?

J: Depende... quando eu estou lendo, um livro normal assim, eu acho que é mais no digital.

E: Ok. Mas muitas vezes você tá lendo o livro. E na escola é mais no digital ou no impresso?

J: Ah, digital também. Tipo assim, eu leio os textos que os professores passam, essas coisa assim, livro que o professor mandou ler geralmente eu leio. É... O resto de notícia essas coisa assim é tudo no iPod, texto que a professora passa num alugo aqui porque eu sempre pego depois, todo o mundo já alugou, aí pego na internet PDF, leio, entendeu?

E: A escrita essa que você fala que você escreve assim, pra desabafar e tal, é no digital ou é no impresso mesmo?

J: Geralmente é na mão, mas eu já escrevi várias vezes também no meu iPod, no celular.

E: Ok. É... Sobre isso de manter informado com assuntos da atualidade, com quem que você acha que conversa e se mantém mais assim, informada assim.

J: Mantenho mais informada lendo jornal e...pela internet, eu num converso...tipo assim, conversar tanto sobre atualidade...ah, com algumas pessoas só, mas não tenho amigos que eu converso sobre isso.

E: Sua mãe também não?

J: Minha mãe me conta: Você viu o que aconteceu nesse dia, sei quê, também.

E: Você se lembra de alguma situação que te incentivou a melhorar a sua escrita?

J: É, tenho, por exemplo, tipo, quando eu escrevia, por exemplo eu acertava alguma coisa, o professor, o professor pedia pra eu escrever alguma coisa lá no quadro, eu adorava fazer isso.

E: Isso era na aula de português que o professor pedia pra fazer isso?

J: Era, tinha, em Português também. É...e também, a mesma coisa do poema lá que a professora pediu pra ler. Eu fiquei meio com vergonha mas eu adorei.

E: A sala gostou e tal e...

J: É, é. Tava meio meloso o poema, mas a professora gostou.

E: E de leitura, tem alguma situação que você viu assim? Que te incentivou demais a...

J: Geralmente, assim, quando não é indicação de livro assim, quando eu não procuro, tipo quando tem um filme assim, ele incentiva a ler o livro, quando esse filme foi feito do livro, sabe. Por exemplo, Jogos Vorazes eu nunca tinha lido a trilogia deles não, quando eu vi o filme eu fiquei com muita vontade de ler o livro. Aí eu li.

E: Mas teve algum fato igual teve esse, ah, na escola eu ia lá escrevia e o pessoal gostava e eu vi que isso, tem algum assim com leitura ou não?

J: Não, acho que não... ah, sim, tem quando o professor pedia pra ler, mas, que tem algumas pessoas da sala que gostam de ler em voz alta e tudo. Eu sempre gostei disso, mas eu não sei se isso foi uma influência.

E: Um incentivo.

J: É, um incentivo pra isso.

E: Entendi. E você gosta disso porque, deve ser...

J: Não sei, eu juro que eu não sei, deve ser, sei lá, na hora que o professor pergunta quem quer ler e eu levanto a mão, sei lá, eu gosto, só gosto.

## APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO: ENTREVISTA MELISSA

E: Bom, a primeira pergunta, Maria Luiza, a respeito do primeiro bloco, é saber das suas práticas de leitura e escrita fora da escola, tá? Quais são as atividades de leitura e escrita que você vivencia fora da escola?

M: Bom, eu estou, por causa do Enem eu to tentando fazer redação pelo menos uma por mês, isso tem um tempinho, aí eu faço redação tem...às vezes também tem escrita de...às vezes vamos supor, tem um negócio tipo blog, aí às vezes quando sei lá quando cê quer desabafar alguma coisa você diz...eu acabo digitando também e...fora isso não, só as duas coisas, principalmente. Hábito de leitura também?

E: É, e leitura.

M: Leitura eu leio livro, bastante, eu compro livro e...mas voltado pra história, tipo conto essas coisas, tipo de...como é que fala? De ficção e...enfim, só eu leio mais livro, às vezes eu leio jornal, mas não gosto muito, às vezes, raramente.

E: Como que é essa escrita no blog, que você falou?

M: Tipo assim, às vezes quando...não é uma escrita num blog, às vezes eu escrevo num caderno, quando eu estou a fim de desabafar, aí eu vou escrevendo, mas não é nada que tipo uma regra, pra ficar bonitinho porque ninguém vai ler é só eu que vou ler mesmo, então, às vezes eu escrevo ou escrevo no computador

E: Então não é no blog não.

M: Às vezes escrevo lá também.

E: Você mantém um blog então?

M: Não, tem um tempinho que eu não escrevo, mas eu escrevo mais no papel, mas... tipo, deve ter, acho que no início do ano antes eu praticava o hábito de sempre tá escrevendo lá.

E: Mas esse blog existe ainda.

M: Existe.

E: É um blog seu.

M: Ahã.

E: Qual é o nome dele;

M: É no tamblr, mas tem muito tempo, eu não lembro o nome dele não.

E: Tá bom, então. E você participa de algum grupo fora da escola? Grupo na igreja, grupo de teatro, coletivo político, qualquer coisa assim?

M: Não.

E: Qual que é a importância da leitura e da escrita para as pessoas mais próximas com quem você conviveu ou convive?

M: Bom, a importância acho que é assim, o hábito de ler te gera conhecimento e além de te gerar conhecimento tipo pro mundo de determinadas coisas ele também te gera um conhecimento de como você vai escrever, tipo como que é o correto, como você pode estruturar, essas coisas.

E: E como você acha assim, as pessoas com quem você conviveu na infância, até hoje, qual que você acha que era a importância da leitura e da escrita pra essas pessoas. Quer dizer, elas valorizam muito isso, uma coisa que você sempre ouve elas falarem que é importante, eles sempre te dão livros ou sempre falam, como que é isso?

M: Sim, elas acham isso muito importante o hábito da esc...eu acho que o hábito mais da leitura todo mundo acha mais importante do que o hábito da escrita, mas eu acho que assim, o hábito de ler ele gera o hábito de escrever, se você lê você consegue escrever.

E: Ok

M: Então eu sempre fui incentivada a ler.

E: Incentivada mais por quem assim mãe, pai, parentes?

M: A minha mãe nunca me incentivava muito a, tipo assim, eu sempre fui incentivada pelo meu irmão, porque tipo assim quando ele compra um livro ou eu compro a gente divide o livro, às vezes o fato de um filme que tem o livro, essas coisas, a minha também ela lê, ela tem muito livro, ela gosta, ela nunca me incentivou ah compra esse livro, mas ela também gosta então sempre manda eu ler ou tipo assim, se eu to com dúvida em alguma coisa, ela tem uma Barsa, olha, procura e tal, então ela acha interessante e gosta. Acho que pela minha mãe e pelo meu irmão, minha mãe menos, meu irmão mais.

E: Entendi. Seu irmão é mais velho que você?

M: Mais velho.

E: Sobre a prática de leitura e escrita na escola, como que você avalia sua relação com a leitura e a escrita ao longo de sua carreira de estudante até hoje.

M: Ao longo de minha carreira de estudante.

E: É, assim ah, não a escrita sempre foi pra mim uma coisa prazerosa ou em algum momento ela era difícil e hoje é menos ou antes ela era mais prazeroso e hoje é mais difícil, como que é isso?

M: Quando eu era mais nova acho que eu tinha muita dificuldade de escrever, muita dificuldade de ortografia e de...de...enfim, eu não gostava muito não, mas depois disso com o hábito de ler, eu criei o hábito de escrever, antes eu não gostava, eu...o hábito de ler me fez gostar de escrever.

E: Entendi.

M: Aí eu comecei a escrever.

E: E... essa escrita na escola e a leitura na escola são coisas que você faz assim, geralmente, com prazer, por vontade própria ou você faz pra cumprir aqueles deveres que são dados na escola, como que é essa relação sua.

M: A da leitura depende do livro, mas eu sempre tenho a vontade de tentar ler, dependendo do livro a gente continua, só que o hábito da escrita eu acho que eu gosto mais atualmente da escola, porque eu acho interessante por causa do Enem, porque eu acho que tá ligado, então eu gosto mais do hábito de escrever, mas da leitura eu acho interessante, mas depende do livro.

E: E essa escrita fora da escola, aí geralmente você escreve o quê, mais mesmo a sua relação de desabafo e tal ou tem outros tipos de texto que você escreve.

M: Escrevo o negócio da relação que eu te falei que eu sempre tenho...eu e mais uma amiga tava fazendo, a mãe dela é professora de Português e ela tava...eu nem entreguei ainda o texto ainda pra ela corrigir é...corrigir o texto,, aí a gente pegava um tema que é possível cair numa redação do Enem ou um tema antigo, estruturá-lo e fazer uma redação do mesmo jeito. Entendeu?

E: Ah, entendi. Então essa fora da escola tá bem ligada á da escola também. E você vai fazer Enem para quê, qual curso está interessada?

M: Não tenho a mínima ideia ainda.

E: Só sabe que vai fazer.

M: Ahã.

E: Você se lembra de alguma atividade de leitura ou escrita que você gostou muito na escola?

M: Na escola?

E: É um projeto, alguma coisa assim, ou leitura ou escrita ou os dois.

M: De leitura o último livro do professor, O Alienista eu achei interessante, mas o livro que eu achei mais interessante que eu era obrigada por prestar uma prova ou outra foi o livro pra entrar no Coltec, que é o do Exército de um Homem, adorei aquele livro, tanto é que eu li ele depois da prova. Agora outra coisa que eu participei, eu nunca participei de um projeto nem nada desse tipo eu acho que foi mais esse livro que foi pra entrar no Coltec, que eu achei muito interessante.

E: Mas uma atividade assim, na escola que te despertou, que você achou muito legal, que te marcou, você num... num lembra de nenhuma assim, significativa.

M: Não.

E: Entendi. Você acha que quando você escreve um texto, esses textos do Enem, por exemplo, que você tem escrito muito, você consegue expressar seu ponto de vista.

M: O do Enem eu creio que não. Mas só que você pode colocar ele lá, mas de uma maneira que não apareça, mas você consegue colocar, mas não é tão forte assim. Tanto é que eu acho que é melhor colocar na 3ª pessoa, né? Quando você coloca no texto, tal.

E: Você coloca, mas de uma maneira adequada ali pro tipo de texto.

M: Mas nunca parecendo tanto que ela é sua opinião.

E: Entendi. É... Como que você percebe assim, a influência dos textos que você escreve na escola na sua escrita fora da escola.

M: Vamos pegar o exemplo das redes sociais. É.. eu acho que quando a gente vai escrever eu pelo menos tento evitar ficar diminuindo as palavras e tal. Eu tento escrever bonitinho as vezes então acho que...

E: O que que é escrever bonitinho?

M: Escrever com acento e tal, as vezes eu coloco e tal fico com paciência, e vou colocando, por isso eu acho que o hábito de escrever mais ele me gerou isso. Tanto é que quando eu era mais nova, por exemplo, já ocorreu d'eu colocar na prova ao invés de você colocar um "vc", eu acho que eu tentei fazer isso pra ficar uma sequência bonitinho, então, acho que o hábito de escrever te ajuda nas outras escritas também como no dia-a-dia.

E: E como que é essa prática de escrita sua nas redes sociais?

M: Tem algumas coisas que eu não consigo tirar, às vezes eu tento colocar acento mesmo, porque eu sou muito péssima em acentuação, então eu acho que se eu ficar tentando colocar lá eu (...) tem acento, tipo tem um navegador que também corrige, então eu fico tentando colocar, as vezes.

E: Qual dessas redes você usa mais?

M: Facebook.

E: Quanto tempo mais ou mesmo assim por dia que você fica lá?

M: Só uma hora mais ou menos. Só isso mesmo

E: E é a que você mais usa...

E: E o contrário, a influência dos textos que você escreve fora da escola, na escola?

M: Influencia também, tanto é que eu te falei que eu já errei por causa disso, que cê escreve acho que no dia-a-dia, fora isso, num influencia tanto na sua escrita, que não te dá um conhecimento tão grande, depende do que que você ta conversando. Mas... Eu acho que não nenhum desses textos que eu escrevo influencia tanto no meu texto escrito, acho que é mais na escola que influencia no outro.

E: Então essa influência fora da escola, na escola, você acha que foi uma influência, uma... Má influência, assim... O texto da escola, fora da escola, é uma boa influência?

M: Uhum...

E: Ok... E o exemplo que você deu foi corrigido pela professora, ela marcou?

M: Ela marcou, ela falou isso daqui está inadequado.

E: Você lembra que série você estava, ou não?

M: Na sétima série, por aí... Foi quando tava começando esses trechos de rede social e tal...

E: E aí, como você sentiu quando ela corrigiu?

M: Eu achei estranho, nossa, nem vi, foi muito automático ter colocado... Ai eu num vi. Ai eu num notei.

E: Ok. Ai depois disso você num teve mais esse erro não?

M: Não.

E: É... Em qual situação que cê mais lê espontaneamente, assim?

M: Uma situação, no tempo?

E: Geralmente, assim, por exemplo, é... Ah, eu leio mais espontaneamente fora da escola, no fim de semana, quando eu vou pra algum lugar...

M: Nas férias. O dia inteiro, porque quando eu pego o livro eu viro o dia. E vou indo até eu terminar o livro. Porque eu acho que a gente não pode (...) eu fico virando, viro o dia, viro a madrugada, vou lendo, então acho que é mais nas férias que eu tenho tempo por causa do Coltec, as vezes quando, tipo assim, acaba o período de provas, também da escola, não tenho nada mesmo pra fazer, ai eu pego um livro e leio no fim de semana. Ai então ou é no fim de semana ou é nas férias.

E: E a escrita espontânea sem ser do ENEM? Tem alguma nas férias que você faz assim também, ou não?

M: Não, nas férias eu fico voltada pra ler livro mesmo.

E: Pra ler livro. Escrever você escreve menos? Só esses, mais de desabafo que você falou e tal...

M: Ahã...

E: Você tinha diário? Na adolescência, assim?

M: Quando era novinha eu tinha.

E: E você manteve ele, assim, não?



M: Não, porque minha mãe abria ele, então eu num gostava. Parei de fazer.

E: Encerrou o diário? Entendi.

E: E... Você falou que... Na sua resposta aqui, deixa eu ver aqui. Pessoa que mais influenciou no gosto pela escrita... Você colocou...

M: Meu irmão.

E: Gosto pela leitura, muito. Só que você colocou amigo. Seria então, que outro parente na verdade?

M: Outro parente.

E: Na escrita a mesma coisa? Você falou que gosta muito e que era amigo também.

M: Foi mais amigo.

E: Mais amigo, a escrita...

M: Uhum...

E: E por que amigo, como assim?

M: Por que eu acho que...o fato do Enem, o fato de outras coisas, o fato do blog quem me apresentou foi um amigo e tal e...o fato da escrita pro Enem também são amigos, sempre tá perto de você, então ele que mais te influencia a escrever.

E: Tá nesse mesmo processo

M: Uhum

E: Dos livros...deixa eu ver aqui. Quantos livros em casa você falou que tem mais...de 50 a 100. E desses livros, você leu todos, de quem que são esses livros, como que é.

M: Na verdade quando eu coloquei isso, depois eu parei pra pensar eu tenho mais livros, porque eu pensei nos meus, porque dos meus tem de 50 a 100, tem mais de 50 eu acho, que eu comprei, só que tem os da minha mãe, os da minha mãe eu nunca parei pra ler nenhum não, porque tem aqueles livros mais antigos, livros de...tem alguns do professor também de Machado de Assis, essas coisas, que ela tem lá em casa, que ela lia quando era mais nova. Esses aí eu nunca parei pra ler, eu nunca nem procurei lá direito porque é muito livro, mas tem mais livros que isso.

E: E outros materiais assim pra leitura na sua casa, impresso assim, tem mais o quê, jornal, revista.

M: Jornal, tem revista também, mas revista minha mãe não compra tanto, antes ela comprava, agora mais jornal.

E: E essas leituras suas fora da escola é mais no impresso ou no digital.

M: Eu prefiro o impresso, mas às vezes quando eu não to com dinheiro pra comprar o livro eu acabo lendo o digital, mas eu prefiro impresso.

E: E essa leitura sua no digital mais é de livro ou de outras coisas, notícia.

M: Às vezes eu leio notícia também por causa que tipo assim...por causa do Enem também eu tava...eu comecei a ler notícia pra..por causa do vestibular, mas eu também leio mais o livro, mas os dois, mas notícia eu coloquei pro celular, às vezes eu abro lá, dou uma lida.

E: É...você falou aqui que se mantém informado sobre assuntos da atualidade, você pôs jornal e internet. É isso mesmo?

M: Uhum.

E: E em conversas com amigo, com pessoas em casa.

M: Meus pais, com meus pais principalmente.

E: Você se lembra de alguma situação que te incentivou a melhorar a escrita? Incentivou ou tem incentivado.

M: Por exemplo, no início do ano eu tava vendo que minhas redações estavam ruins, aí eu não sabia estruturar ou fazer a coisa certa, então isso me incentivou a querer fazer redação, porque minha redação nunca era boa.

E: Então esse fato na escola das suas notas te fez querer melhorar a sua escrita e em relação à leitura, tem alguma coisa assim que te fez ah não agora quero ler livro mais difícil e tal?

M: Às vezes eu sinto vontade de tentar ler um livro mais complexo de um autor mais que tenha essa essa ideia de uma coisa mais complicada, mas eu nunca tive coragem eu nunca fui lá buscar, mas eu sempre tive (...), mas eu nunca tive tempo pra tentar buscar e eu acho que quando eu começo eu também fico com preguiça mas eu gostaria, nunca fiz não. O fato de às vezes o professor passar um livro que é complicado tem algumas palavras difíceis e tal, dá vontade de tentar buscar mais pra aumentar o vocabulário e tal.

E: E quem que são esses autores que você lê mais, você lembra? Você falou que é ficção, mas que tipo de ficção assim.

M: (...) do Percy Jackson, a moça, tem um outro livro que eu não lembro o nome do autor, eu comecei a ler Guerra dos Trons, que eu esqueci o nome dele, sei lá o que que é o nome dele, é Giorgio alguma coisa.

E: Só os tipos de livros tá ótimo.

M: Tá, ficção

E: São séries assim?

M: Tem série, ficção e também tem livro solto, às vezes tem livro de, livro que tem filme, tem livro...Deixa eu vê...aquela a culpa é das estrelas eu li por curiosidade porque tava todo

mundo falando, acabei lendo por curiosidade e...tem livro solto às vezes também desses daí. Tem uns livros que às vezes me dão também, teve um livro que me deram que...violetas alguma coisa que eu gostei do livro. Deixa eu ver o que mais. Mas às vezes quando me dão livro eu meio tento ler o livro que a pessoa me deu, curiosidade e tal. Às vezes tem livro solto também, mas é mais de ficção, pouco livro de romance que eu já li umas duas vezes, ficção e romance, principalmente, só.

E: Ficção que se chama aí é ficção científica, mais próximo disso.

M: É ou se...principalmente mitologia, porque eu gosto bastante.

E: E qual livro assim que mais te, que te marcou, que você releu, que você gostaria até de reler, que...

M: Tem um livro que nem é nada disso que eu disse, que é de mitologia mesmo, que eu peguei o livro gigante e tava lendo todos os contos. E mitologia de ouro, eu li metade do livro, eu adorei, queria ler de novo, mas num...dos outros livros assim que eu leio constantemente eu nunca consegui escolher o melhor livro, acho que é Harry Potter.

E: Você leu a série toda lá.

M: Já li duas vezes, mas eu nunca tenho tempo, mas esse livro de mitologia eu nunca achei ele de novo, que eu peguei emprestado e uma menina que mora que era minha vizinha nunca mais achei o livro igual.

E: Acho que é do Thomas Bulfinch.

M: Não sei.

## APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO: ENTREVISTA MIGUEL

E: Quais são as atividades de leitura e escrita que você vivencia fora da escola? Por exemplo, escrita de quadrinhos, de contos, de letras de música etc.

M: Geralmente é letra de música, história em quadrinhos e mesmo na internet, jornais escritos.

E: Isso é leitura ou você escreve isso.

M: Isso é leitura. Escrever é só em conversa mesmo.

E: Só chat.

M: Só chat. Raramente faço um texto assim, bem raramente.

E: Ok. Você participa de algum tipo de grupo fora da escola, por exemplo, grupos de igreja, teatro, algum coletivo.

M: Já participei de grupo de jovens na igreja, mas agora num participo não.

E: E isso tem quanto tempo?

M: Ah, tem bastante tempo quando eu morava em São Pedro dos Ferros, dois anos. Agora, estudo aqui.

E: E lá tinha algum tipo de prática assim de leitura e de escrita ou não

M: Geralmente não, lá era mais reunião assim de...pra falar assuntos da igreja e tipo era um grupo de catequista, que a gente dava catequese pros alunos que ia fazer primeira comunhão.

E: Mais aí tinha leitura então, vocês liam livros relacionados...

M: Lia livros geralmente aquelas histórias bíblicas.

E: Bíblicas e tal, pra preparar as aulas.

M: Isso.

E: Guilherme, qual que é a importância que você percebe que as pessoas com quem você conviveu, importância que elas davam pra leitura e pra escrita. Como é que você sente isso.

M: Ah eu nunca reparei na importância que elas davam não.

E: Assim, no sentido de te incentivar, de trocar livros com você, de...

M: Nunca incentivou não, eu que procurava a ler assim.

E: Você não percebe nenhuma.

E: Então você acha que eles não valorizavam muito?

M: Não valorizavam muito.

E: E isso é...isso que você tá falando dessas pessoas com quem você conviveu é seu pai, sua mãe, a tia, os outros parentes.

M: Isso.

E: Como você avalia a sua relação com a leitura e com a escrita na escola ao longo da sua vida.

M: É bastante intensa, porque geralmente o professor pede livro pra você ler, geralmente dois por trimestre e lá na escola que eu estudava era dois por bimestre.

E: E você lia esses livros?

M: Eu lia esses livros.

E: E a escrita.

M: A escrita toda semana tinha que fazer uma redação, geralmente na sexta-feira.

E: E você fazia também.

M: Fazia.

E: Você se recorda de alguma atividade de leitura e escrita dessas aí na escola que você gostou muito? Que foi significativa pra você?

M: Ah eu gostei, teve um livro que eu li, que chamava Memórias de um Sargento de Milícias eu gostei bastante assim.

E: Joaquim Manuel de Macedo, né?

M: Eu num lembro o autor não.

E: E você falou, desculpa se eu esqueci, mas atualmente suas práticas de leituras você tem lido constantemente...ou você só tem lido mais o que é dado na escola .

M: Eu tenho lido mais o que é dado na escola.

E: Mais fora dela assim, as letras de música e tal você lê sempre ou não.

M: Não, não é sempre não. Só às vezes mesmo.

E: Então as suas leituras mais hoje são...

M: Mais da escola.

E: Os livros que foram dados esse ano você leu todos?

M: Eu li todos.

E: E prática de escrita?

M: Escrita? Ah, bem raramente eu escrevo.

E: Só o que é dado na escola mesmo.

M: Só o que é dado na escola.

E: E esses textos que você escreve na escola, você acha que você consegue expressar seus pontos de vista ou não?

M: Eu acho que eu consigo expressar.

E: Acha que sim.

M: Meu ponto de vista.

E: Em qual tipo de texto você acha que expressa mais seu ponto de vista?

M: O argumentativo.

E: Argumentativo?

M: É dissertativo.

E: E é o que é mais dado na escola ou não

M: É o que é mais dado na escola.

E: Aqui no Coltec ou geralmente?

M: Geralmente.

E: Na sua carreira de estudante você identifica...

M: Sempre era o argumentativo. Às vezes que era outro, mas era sempre o argumentativo.

E: Você lembra se já escreveu um texto narrativo de literatura, poema.

M: Narrativo, expositivo, já.

E: Mas só na escola também.

M: Só na escola. Fora eu não mexo com isso não.

E: Você tá pensando em fazer Enem?

M: Eu penso.

E: Você vai fazer pra quê? Já sabe ou não o curso?

M: Ainda não. Uma engenharia aí, por aí.

E: Alguma área mais das exatas então.

M: Isso.

E: Qual que é a influência que você acha que os textos que você escreve na escola...a influência que estes textos da escola exerce nos textos escritos fora da escola?

M: Ajuda bastante.

E: Em que sentido?

M: Tipo você tem mais ideias, mais habilidade pra escrever os textos.

E: E o contrário?

M: O contrário eu não vejo assim nenhuma influência não.

E: Qual situação em que você mais lê espontaneamente? Que tipo de situação que te leva a ler espontaneamente?

M: É...tipo...às vezes vou traduzir uma música em inglês aí eu pego a música, traduzo e leio a música.

E: Ah, tá, e essa é uma atividade espontânea, né?

E: Cê falou aqui que quem te influenciou mais...gosto pela leitura pôs pouco, pela escrita pouco também e quem te influenciou mais foi o professor, é isso mesmo?

M: Isso.

E: E...a quantidade de livros que você tem em casa você colocou menos de 10.

M: Isso.

E: E esses menos de dez são livros seus? E você leu esses livros aqui, não?

M: Já, já li todos já.

E: Então esses aqui são geralmente livros da escola que você compra e formou uma pequena biblioteca.

M: Isso. Tem menos de dez assim que eu comprei. Agora tem vários lá de xerox, assim.

E: Ok, também é livro.

E: E outros materiais, você lê em casa? Jornal impresso, revista

M: Impresso eu já li já, comp...assinava jornal, mas agora não, é só na internet que eu leio.

E: E o que mais você lê na internet?

M: Jornal, às vezes blogs assim de...tipo assim, às vezes tem trabalho pra fazer, às vezes eu procuro um blog, leio algum assunto interessante.

E: Ok, entendi.

E: É...cê disse que se mantém informado sobre assuntos da atualidade aqui televisão, jornal, conversa com parentes e amigos, é isso mesmo? Como que são essas conversas com parentes e amigos, cês geralmente conversam sobre isso?

M: Ah, geralmente é sobre isso mais a conversa.

E: Mas é mais, você se mantém informado sobre assuntos da atualidade mais nessas conversas ou pela televisão, pelo jornal?

M: Mais pela televisão e o jornal.

E: Conversa com parentes e amigos você se mantém menos informado.

M: Menos informado.

E: Entendi. Fica jogando conversa fora, né?

M: É, às vezes também você nem acredita no cara assim.

E: Você se lembra de alguma situação, pode ser dentro da escola, pode se fora, que te incentivou a melhorar a sua escrita? Você falou assim, não de fato eu preciso de...treinar mais.

M: Treinar mais.

E: Mas você se lembra de algum fato assim que te fez ver isso em você mesmo?

M: Tipo que na minha outra escola. Todo ano tinha um concurso de redação da...de cada sala tinha os três melhores. Aí eu sempre ganhe aí teve uma época que eu não ganhei mais aí não ganhei, não ganhei aí isso complicou um pouco.

E: Aí você viu que precisava dar uma melhoradinha.

M: Precisava. Aí primeiro eu ganhei em primeiro, depois em terceiro, aí depois já não ganhei e depois não ganhei, aí eu vim pra cá. Fiquei lá quatro anos.

E: Você saiu meio derrotado lá.

M: É.

E: E a escola onde que era no interior?

M: Era em Rio Casca.

E: Você morava lá antes.

M: Mora em São Pedro e estudava em Rio Casca.



E: E em relação à leitura teve algum retorno desse que você viu, opa, tenho que dar uma melhorada ou não.

M: Leitura eu sempre li bem, sempre fui bem.

E: E sempre gostou, embora você goste pouco você falou, né?

M: Gosto pouco. Sou muito chegado não.

E: É porque você é mais chegado nas exatas, acha que é por isso?

M: Sou mais das exatas.

E: E nas exatas você não tem nada que...de leitura que você goste de ler não? Quando é coisa das exatas?

M: Eu geralmente não leio nada de exatas não.

E: Só enunciado de problema.

M: Isso.

E: Quando você escreve qual que é o tipo de texto que você mais gosta de escrever, você falou...

M: É o argumentativo.

E: Mais argumentativo.

M: Mais pelo Enem, pra treinar. Mas...isso eu num to fazendo muito não.

E: E de ler, que você mais gosta de ler.

M: De ler expositivo e argumentativo. Às vezes um narrativo.

E: De ler?

M: É.

E: Mas que tipo de texto. Você fala de texto que tá no jornal, essas coisas assim?

M: É, isso.

E: Essa habilidade de mãe ou responsável, do sexo feminino e masculino, você pôs sabia ler e escrever bem pros dois, é isso mesmo?

M: Isso.

E: Você acha eu embora eles não preocupassem muito, você falou que eles não davam muito valor.

M: É, não sei se dava muito valor, mas pra mim num importava aí eu coloquei que não dava muito valor.

E: Você sentiu que eles não te influenciavam nesse sentido?

M: Isso.

E: Mas embora isso você acha que eles sabiam ler e escrever bem.

M: Isso.

## APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO: ENTREVISTA ROBERTA

E: Quais atividades de leitura e de escrita que você vivencia fora da escola?

R: Escrita fora da escola geralmente eu escrevo menos. Quando eu escrevo tipo é uma coisa mais pra desabafar ou então alguma coisa do momento, principalmente chat em conversa, mas escrever mesmo, eu só escrevo tipo se for alguma coisa que está me deixando muito maluca assim, aí eu vou lá e escrevo alguma coisa mais pra desabafar, pra acalmar, porque eu gosto de escrever e depois ler porque eu acho que ajuda a soltar, sabe? E...escrever é mais isso. Fora quando eu escrevo...

E: Você escreve diário, alguma coisa assim que você mantém ou não, depois você joga fora o que você escreveu.

R: Não, eu sempre guardo o que eu escrevo, mas tipo, eu não faço diário, não é uma coisa tipo que eu faço uma vez por semana, uma vez por mês. Tipo ano passado, por exemplo, que eu briguei com um amigo aí e eu tava tipo muito irritada, aí eu fui lá e escrevi, tipo sobre isso o que que tava acontecendo e tipo ajuda bastante porque depois eu fui reler e eu vi tipo como que algumas coisas não estavam certas, então tipo foi uma das coisas que me ajudou bastante a tipo voltar a conversar com ele depois.

E: Entendi. E tem muito tempo que você tem essa prática ou não?

R: Eu faço isso tem um tempo. Já teve uma época que eu tinha um diário, aí eu escrevia sempre no meu diário e tipo, depois de um tempo eu parei. Eu não tinha mais tempo pra ficar escrevendo todo dia, então eu parei. Então eu só faço isso bem raramente.

E: Você manteve esse diário até quando?

R: Eu mantive, eu não sei se foi até meus dez ou onze...

E: Essa prática de ficar escrevendo diariamente quando você tinha tempo pra

R: Acho que foi até meus dez ou onze anos. Quando eu ganhei um diário, aí eu fiquei bastante empolgada, eu falei nó! Vou começar um diário, aí eu fui lá, comecei a escrever bonitinho, mas acho que num durou muito tempo não, durou seis meses, no máximo.

E: Essa prática de às vezes escrever pra desabafar, então, você mantém até hoje.

R: É.

E: Ótimo. Mas você guarda isso ou não.

R: Eu guardo, eu tenho tudo guardado. Tudo que eu escrevo, tipo ou eu guardo tipo dentro de algum livro que eu sei que depois eu vou encontrar se eu escrever num papel, eu não gosto muito de escrever no papel, porque tipo quando eu to escrevendo muito rápido aí a letra sai horrível aí depois você vai ler fica muito difícil. Então tipo no computador eu tenho, eu guardo em alguma pasta que eu sei que depois eu vou abrir e eu vou encontrar. Então tipo sempre tem alguma coisa lá.

E: Então, essa prática hoje é digitada.

R: É

E: Entendi.

E: E você participa de algum grupo fora da escola, tipo grupo de jovens da igreja, de teatro ou algum coletivo de arte de política, de alguma coisa assim?

R: Não, acho que no momento não.

E: Mas já participou?

R: Eu já participei de coisa na igreja, só que eu parei.

E: Quanto tempo?

R: Eu acho que eu fiquei uns...nada durou muito tempo assim. Esse eu acho que fiquei tipo uns 3, 4 meses, alguma coisa assim.

E: Lembra aquela questão que você tinha falado no questionário, que sua mãe influenciou no seu processo de gosto pela leitura e escrita. Mas no geral, assim, as pessoas com quem você conviveu ou convive no lar e tal, é...

R: A minha família, do lado da minha mãe, eles tem um gosto por leitura muito grande, então tipo todo mundo o tempo todo tá lendo, então tipo eu converso com a as minhas tias e tipo todo mundo lendo um livro, então tipo eu quero saber do livro. E eles me dão livros também.

E: Ah, que interessante.

R: Então, tipo, do lado da minha mãe eles tão sempre lendo. A gente troca livro, tipo um compra livro e divide com o outro. A gente tem muito disso. Do lado do meu pai eles leem bem menos, tipo geralmente ninguém tá lendo nada. Acho que é por isso que a gente não conversa muito, mas do lado da minha mãe sempre tem alguém lendo, sempre alguém me dá um livro e fala: nossa, lê esse livro que esse livro é muito bom, você vai gostar muito. Ou então, tipo eu converso, porque as minhas tias elas são tipo muito...muito legais, aí elas dividem livro comigo e com meus primos aí uma prima compra livro e fica todo mundo trocando livro, alguém empresta livro um pro outro. Então, tipo, a família da minha mãe tem muito disso, eles gostam muito de ler.

E: Mas isso tem alguma coisa a ver com a profissão deles ou não.

R: Não, a minha mãe é professora.

E: Sua mãe é professora? De quê?

R: Minha mãe é professora do Ensino Fundamental.

E: De qual disciplina?

R: Ela gosta muito de Português e História, mas esse ano eu não sei se ela tá dando matemática. Se eu não me engano ela tá dando matemática. Mas a minha mãe sempre gostou muito de ler. A...as minhas tias elas também gostam muito de ler, mas uma mexe na área de informática e a minha outra tia, é...não trabalha. Então, tipo, eu não sei, se tem...

E: Mas é uma leitora.

R: É, elas...

E: Todas elas leem muito, tipo, elas, elas leem os mesmos livros que eu leio e elas leem até mais que eu.

E: Entendi.

R: É, bem legal.

E: Então você tem essa memória aí, de convivência, né, com a leitura, com a escrita... E com a escrita, assim, de você vê-las escrevendo, sua mãe também ou não, fica mais na leitura.

R: A minha mãe, quando via ela escrevendo era sempre uma coisa de trabalho, mas, tipo a minha mãe sempre, sempre me influenciou muito, tipo, ah escrever é legal, então, tipo, eles me davam diários quando eu era pequena, então, tipo, eu tenho aquele tanto de diário, a minha irmã a mesma coisa. Minha irmã é pequena e ela tem um diário, que tipo os tios vão dando e falando: escreve...porque aquela coisa, a minha irmã, tipo, acho que um ano atrás, ano passado ela...a minha irmã é muito metódica, então, tipo, ela todo dia escrevia, ela, ela gostava de lembrar o que ela escrevia, então tipo ela escrevia Belo Horizonte, 2014, escrevia tudo bonitinho e escrevia o nome dela completo, escrevia as letras de “a” a “z”, então, tipo, todo mundo sempre incentivou ela muito a escrever e a gente falava: escreve coisas novas, escreve alguma coisa que cê tá sentindo. Aí esse ano ela começou o diário dela, então, tipo, comigo acho que foi mais ou menos a mesma coisa.

E: Agora, prática de leitura e escrita na escola. Como você acha que é sua relação com a leitura e escrita na escola como estudante.

R: Antes de eu entrar no Coltec eu lia bem mais assim, tipo, na escola. A minha ficha de biblioteca era bem, assim, sabe aquelas fichas que professor (...) fica enorme? A minha era enorme, mas acho que é porque eu tinha bem mais tempo. Depois que eu entrei no Coltec eu parei de ler um pouco. Foi uma coisa que eu percebi. E eu parei de vim na biblioteca também, eu não sei porquê. Eu venho aqui mais pra estudar, geralmente.

E: Entendi.

R: Mas quando eu quero um livro eu sempre procuro aqui pra ver se tem antes. É...mais, tipo, livros do professor, tipo, ele passou três livros esse ano, se eu não me engano eu li dois. É...e, tipo, eu gosto daquela leitura que me prende, que, tipo, eu tenho que continuar lendo e, tipo, um dos livros, eu não sei se eu tava com pouco tempo ou se eu tava muito cansada, porque o tempo tava pouco. Não o tempo tava pouco, mas tipo, o meu tempo pra ler tava pouco, então

não tava conseguindo ler, me prender à história, então eu acho que foi por esse motivo que eu não consegui ler um dos livros.

E: Então, você tava falando que sua ficha era cheia de livros que você lia, né?

R: É, eu lia com bem mais frequência, eu lia muito mais, porque eu tinha muito mais tempo.

E: Mas isso era porque o professor também dava mais atividades relacionadas à leitura ou sua iniciativa mesmo de pegar o livro na escola.

R: Eu acho que era minha iniciativa, tipo, eu...no nono ano eu tive uma professora de Português que incentivava muito, tipo, ela falava livros legais pra gente e falava: tem esse livro na biblioteca. Então eu lembro que a gente lia bastante, porque ela também, ela lembrava muito minhas tias, ela encontrava um livro legal e contava pra gente, e às vezes, se ela tinha o livro, ela levava pra gente, tipo, a gente lia muito. Até porque não eram aqueles livros mais antigos, aqueles que nem os que a gente tá estudando agora. Eram livros mais recentes e a gente lia, tipo, a gente adorava ler, juntava um pra comentar com o outro sobre o livro que ela tinha comentado, porque os livros eram muito legais.

E: Então essa época, no nono ano foi interessante.

R: Foi e antes de eu entrar no colégio que eu fiz, sexto, sétimo e oitavo ano, quando eu era menor, eu também lia bastante. Eu lembro que tipo...

E: Qual o colégio que era?

R: Era um colégio público chamado Santa Maria. Santa Maria, não, desculpa, Santa Maria é o particular, Modesta é o público, Modesta é muito bom. Eu estudei lá por um bom tempo, lá, eu lia bastante. Eu ganhava... a biblioteca, quando os livros ficavam antigos, eles colocavam assim pra doar. Eu tenho muitos livros lá em casa que eu pegava na biblioteca. Eram livros mais antigos, mas eu era muito pequena, então eu levava, eu falava: nossa, eu tenho que ler todos. Aí eu lia um, aí, tipo, quando eu terminava de ler eu devolvia, porque a gente tinha o dia de ir na biblioteca. Eu lembro que a gente tinha o dia de ir na biblioteca e eu nunca demorava pra ler os livros porque eram livros muito fáceis e minha mãe ela sempre me influenciou muito a ler, então eu sempre gostava de ir lá umas duas, três vezes por semana e aqueles livros que eles deixavam lá eu começava a ler e se achasse interessante eu levava pra casa, então pra mim era muito, muito legal. Eu adorava ler.

E: Você lembra de alguns tipos de livros que você lia nessa época?

R: No nono ano eu lia muito livro de história. Aquelas histórias mais clichês, sabe? Tudo era bonitinho, surge um problema aí eles tem que correr atrás. Eu lia livros mais assim. Quando eu era pequena, eu gostava daqueles livros de historinhas, historinhas tipo mistério, aventura. Então tudo o que tinha na escola som isso eu ia lá e pegava o livro. Eu achava incrível. Aquelles livros que você tem que descobrir pista, colocar aqueles papezinhos vermelhos em cima pra você ver o que está escrito, eu adorava isso, então eu li uma série inteira desses.

E: E hoje os livros, você falou esse que foi dado pela escola não te chamou a atenção, dos três que foram dados você leu dois. E livros que hoje você lê por sua vontade tem algum também ou não, você está dedicando aos estudos.

R: Eu estou lendo uma série de livros e eu preciso comprar os dois últimos porque são sete e eu tenho cinco só. E eu to querendo começar uma outra.

E: Qual série que é essa que você tá lendo?

R: Essa série que eu to lendo chama As Chaves do Reino. É muito legal, é uma história de aventura, bem interessante, você fica preso ao livro. Aqui na escola eu acho que o problema, esse livro que o professor passou era um livro que eu queria ler quando eu era menor.

E: Qual que era?

R: Era Brás Cubas. Eu tava muito doida pra ler esse livro, só que eu comecei a ler até ele muito rápido, só que aí, eu não sei o que foi acontecendo, a escola começou a apertar, aí começou a ficar muito difícil. Aí eu chegava em casa à noite aí pra ler era muito difícil. Eu abria o livro, deitava na minha cama, na hora que eu via era no outro dia de manhã. E eu falava, meu Deus, dormi em cima do livro. Isso aconteceu muito aí eu perdi tipo o ânimo pra ler o livro.

E: Quando você escreve na escola, você sente assim que está escrevendo geralmente pra quem e pra quê?

R: Eu geralmente gosto muito de escrever na escola. Os textos que o professor passa, eu gosto muito de escrever, na escola. Eu acho que mais aqui do que fora. Ele passou um texto sobre a loucura, eu adorei escrever aquele texto, foi super divertido. Eu acho que eu num escrevi o texto muito pra ele, eu escrevi o texto pra mim, porque tava bem legal.

E: O tema te interessa.

R: O tema foi muito legal. Quando ele passou eu falei: nossa, eu preciso escrever. E eu comecei a escrever e eu, tava muito legal. Ano passado a gente aprendeu sobre um tipo de poema que agora eu não vou saber lembrar o nome, eu sou horrível com nomes. Quando a professora tava falando sobre esse poema, eu viajei, eu não consigo prender a atenção demais. A hora que eu vi eu tinha escrito o tipo de poema. Eu peguei um tema que tava na minha cabeça e comecei a escrever e na hora que eu vi eu já tinha escrito. E eu escrevi o poema inteiro. Eu, pelo menos, quando na minha outra escola com essa professora que eu falei. Ela mandava a gente escrever vários tipos de textos não era sempre dissertativo, embora focasse mais no dissertativo, tinham vários tipos.

E: Aqui é mais dissertativo?

R: Aqui é mais dissertativo. Então quando tinha poema eu adorava escrever poema. Eu achava super, assim, eu num gosto muito de tema livre geralmente, mas quando tinha eu achava alguma coisa que me interessava no momento e escrevia. Então, eu gosto muito de escrever na escola, eu acho interessante. Às vezes eu escrevo pensando no que o professor

pediu ou então escrevendo mais pro professor, mas eu acho que na maior parte das vezes eu acabo não escrevendo pra ele. Quando o tema é algo que me interessa que eu acho que eu consigo falar melhor eu acho que eu escrevo mais pra mim e menos pro professor.

E: No caso da atividade que a gente fez, o texto lá dos 50 anos do golpe militar como que foi essa experiência, você que caiu mais ou menos nisso daí, você escreveu mais pra pesquisa ou você escreveu mais pra você porque te interessou.

R: Eu acho que eu escrevi mais pra mim, porque eu achei interessante o tema, então quando isso acontece geralmente eu escrevo pra mim.

E: Tem alguma atividade de leitura e escrita na escola que você gostou muito. Tem alguma que você lembra que ficou gravada assim...uma de leitura ou uma de escrita.

R: Minha memória é horrível então...

E: Você falou que no geral a sua professora...

R: É esse nono ano foi bem legal, eu escrevi bastante, e escrevi bastante tipo, pra mim. Foi um ano bem legal. Um ano que...foi um dos melhores anos que eu tive em Português, porque Português geralmente não é minha melhor matéria. Eu sou mais puxada pra exatas, com exceção de história, porque eu adoro história, mas com exceção da história eu vou mais pra física, química, matemática, mas esse ano foi o ano que eu gostava de Português que era bem legal, bem legal mesmo.

E: E as atividades de escrita da professora também assim tão boas quanto as de leitura ou você escreveu mais pra você mesmo fora da escola.

R: Esse ano foi um dos anos que eu comecei a gostar de escrever poema, então tipo acho que foi bem legal. Ela passava às vezes poema e eu gostava de escrever os poemas. A gente, no Santa Maria tinha pelo menos, a prova da etapa ela tinha uma parte de gramática e uma de texto e esses textos embora eles fossem sempre dissertativos, eles tinham uns temas legais . Eu gostava muito de escrever para esses temas. Formas três anos, tipo, foram nove provas que eu escrevi bastante e foi bem legal.

E: Isso nesse nono ano, no Maria Modesta Cravo.

R: Não, no Santa Maria. O Modesta vai até o sexto ano e o Santa Maria vai até o nono. Vai até o Ensino Médio, só que eu estudei até o nono.

E: Mas essa professora então é do Santa Maria.

R: É e do Modesta eu gostava muito de lá eu também escrevi, eu escrevia menos porque eu era menor, mas eu lia bastante.

E: E você acha que você consegue expressar seus pontos de vista nos textos que você escreve pra escola, na escola.

R: Uhum.



E: É, você falou que escreve pra você e quando o tema te interessa, né?

R: Ano passado também a gente fez um texto sobre, se eu não me engano sobre a legalização da maconha e um outro que eu não me lembro o tema, mas eu me lembro, eu lembro que eu gostei muito de escrever o texto. E eu lembro que a estagiária de Português no ano passado ela era muito legal, ela era muito nossa amiga. Eu lembro que ela foi corrigir meu texto eu falei assim; nossa eu adorei escrever esse texto, e eu tava perto ela falou assim: você não pode ver eu corrigindo seu texto, nossa mas esse texto foi muito legal, eu não ligo nem se for mal nele, foi muito legal de escrever.

E: E porque que você acha que você tem facilidade de colocar seu ponto de vista no texto lá que você escreve?

R: Eu acho que é muito por causa muito desse trem de não escrever pro professor, de escrever pra mim. Quando eu escrevo pra mim eu consigo dizer, tipo, o que eu quero, eu consigo transmitir mais essa ideia, melhor do que quando eu vou tentar escrever pra alguém.

E: Entendi.

E: E qual influência que você acha que tem dos textos que você escreve na escola nos textos que você escreve fora da escola. Tem alguma diferença?

R: Quando eu escrevo esses textos que eu falei pra me sentir mais livre, pra tirar algo da cabeça, eu gosto de escrever eles geralmente em forma de dissertação, tipo, argumentativo, expondo o que eu quero introduzir (...) eu não sei, tipo, pode não estar numa estrutura exatamente correta, mas tipo eu gosto de escrever mais com os parágrafos bonitinhos, porque eu acho que mesmo pra mim depois fica melhor pra entender. Os textos que eu escrevo na escola me ajudam a escrever fora dela, depois, porque eu acho que fica bem interessante.

E: Então pra você escrever mesmo pra você, escrever na escola foi o que te ajudou a fazer isso?

R: Foi, me ajudou a separar melhor as ideias, foi o que me ajudou a organizar meus pensamentos e ver como que eu tinha de estruturar os textos pra tornar mais fácil não só pros outros mas pra mim também.

E: Ok, e o contrário, quer dizer aí quando você está escrevendo lá também você acha que isso influencia quando você vem escrever na escola?

R: Aí eu acho que foi tipo mais..ah..é..tipo quando eu escrevia em casa eu escrevia pra mim, então eu acho que foi uma coisa que eu levei pra escola. Por escrever para mim, em casa, eu vi, tipo, eu podia escrever pra mim na escola também, seria interessante.

E: E isso começou quando, você lembra?

R: Foi quando eu comecei a escrever diário.

E: Então foi lá no Fundamental II

R: Entre os dez, onze anos. É.

E: Vamos aqui na da sua mãe. Tem alguma situação que você lembra, assim, de..de relação com a sua mãe que teve um caso, assim, que você ficou muito estimulada? Ou só no geral, assim, aquele tanto de influência que você sofreu em casa.

R: O livro O Pequeno Príncipe a minha mãe me deu quando eu era bem mais nova, então tipo a minha mãe lia ele comigo de noite e..eu acho bem interessante porque aconteceu a mesma coisa com a minha irmã. Só que com a minha irmã aconteceu um pouquinho diferente. Comigo a minha mãe começou...uma vez a gente tava conversando, a minha mãe começou a comentar desse livro comigo, que eu gostava muito de ler, então, ela eu peguei e falei assim: nó mãe a história parece ser muito legal, é muito interessante. Eu não sei se foi perto, deve ter sido perto de uma data comemorativa, porque...porque ela pegou e me deu esse livro de presente. Então, tipo, eu fiquei muito feliz. A minha mãe desde quando eu era muito pequena, a minha mãe ela fazia aquelas...ela deixava um recadinho pra mim em cada livro que eu lia, então eu lembro que esse livro ele vinha com alguma...perto de alguma data especial tipo: pra minha querida Sarah, eu não sei se foi no meu aniversário, por fazer não sei quantos anos, alguma coisa assim. E ela me deu o livro.

E: Uma dedicatória.

R: É ela colocava dedicatória sempre e minha mãe sempre me deu muitos livros. Esse livro eu lembro bastante. E um outro livro que eu lembro bastante também eram os livros, era aquelas histórias da Disney, só que em vez de ser o filme tinha um livro que era bem grosso. E a minha mãe me deu esse livro também e ele também tem a dedicatória bonitinha. Eu acho que esses dois livros estão mais na minha memória porque aconteceu a mesma coisa com a minha irmã, a minha mãe, tipo, como já tinha o livro, ela lê pra mim, pra minha irmã essas histórias, assim como ela leu pra mim. Então são livros que eu vejo a minha irmã lendo e eu ligo na hora, me lembra de quando eu era muito pequena, porque a minha mãe ela sempre teve muito isso de ler histórias para mim antes de dormir, de contar uma história pra mim também antes de dormir, é isso que eu acho que me ajuda a escrever um pouquinho, principalmente quando eu vou escrever histórias, porque a minha mãe, tipo, antes de dormir ela deitava comigo e contava uma história, às vezes era uma história de um livro e às vezes era uma história que ela inventava, então, tipo, quando eu fui crescendo a minha mãe ia ficando cansada e ela dormia, aí tinha vez que eu contava a história pra minha mãe, então eu achava super legal e tipo quando a minha irmã nasceu, eu já era maior, eu já tinha uns oito anos, então, tipo, eu contava histórias também pra minha irmã quando ela era bem pequenininha, tipo com um ano. E a minha irmã, tipo, como a gente dorme no mesmo quarto, coisas assim, eu deitava com ela e contava as histórias pra ela e tipo a minha irmã ela sempre lembra das histórias que mais faziam ela rir, que às vezes eu inventava umas historias totalmente sem sentido e ela ficava rindo, então eu dormia até antes dela que a minha irmã sempre adora inventar essas historinhas porque minha mãe inventava pra gente essas histórias quando a gente era menor.

E: É... na ...no questionário você falou que tem mais de cem livros na, lá na sua casa, né?  
E...você lembra desses livros quais que você já mais leu, se leu todos qual que você ainda quer ler que ta lá que você não leu ainda?

R: Eu lembro alguns, na minha casa tem muitos livros até porque a minha mãe é professora e tem um quarto que é de livros tem tipo muitos livros tipo uma mini biblioteca tem alguns livros que eu já li tipo Alice no País das Maravilhas é...tipo muitos outros,tem alguns outros que eu não li, tipo, alguns livros mais voltados pra escola, livros de Geografia, os de História eu até já dei uma folheada,mas eu nunca,nunca gostei muito de Geografia, minha mãe gosta muito. Esses livros mais didáticos de Geografia eu nunca li e eu acho que não vou ler, mas tipo por exemplo a minha mãe,quando eu era menor me deu O Morro dos Ventos Uivantes. Eu nunca consegui terminar de ler ele porque a primeira vez quando eu comecei a ler, eu num tava fazendo mais nada, aí a minha mãe quando eu era pequena ela fazia isso pra eu socializar, porque eu não socializava ela, tipo, às vezes ela tomava o livro e falava vai socializar porque desse jeito você não vai ter amiguinhos porque tipo eu ia por exemplo pra casa da minha vó e ficava enfurnada, lendo livro não fazia mais nada conversava com ninguém e o povo perguntava:essa menina tá bem? Essa menina não conversa, essa menina não brinca, aqueles dez primos correndo de um lado pro outro tudo doido e eu lá fritando no livro, aí tipo esse livro a minha mãe pegou ele de mim, só que a minha mãe tem uma memória igual a minha, então ela esqueceu onde é que ela tinha colocado, então tipo eu..eu deixei ele agora eu já sei onde é que ele tá então ele, eu...eu vou ler ele depois que eu conseguir terminar essa série, mas esse livro eu vou terminar, esse livro eu tenho...esse livro eu faço questão de terminar, é questão de honra, esse e Brás Cubas. Eu tenho que terminar de ler os dois, porque são livros que eu quero ler, mas que eu não consigo arrumar tempo pra ler os dois. Mas eu tenho que terminar esses livros.

E: Tem o filme do Morro dos Ventos Uivantes. Enquanto aperitivo, vai te tomar menos tempo.

R: Eu falei que não vou ver esse filme até eu conseguir ler o livro!Eu não posso! Se não...

E:Você vai ficar visualizando os personagens

R: É...eu não posso fazer isso!

E: Agora e outros materiais assim,de..de...disponível lá pra ler na sua casa, inclusive internet, assim.

R: Internet eu fico muito no facebook, eu acesso menos notícia, o que eu vejo de notícia eu gosto muito de esporte então tipo eu leio muito de futebol, isso eu leio mesmo, na época da Copa do Mundo eu tava ficando doida, porque eu baixei aquele aplicativo da Copa e eu ficava o dia inteiro lendo notícia dos times e lá em casa tem jornal e revista.

E: Isso impresso.

R: Impresso.

E: E você lê também, como que é sua relação com eles?

R:Eu..eu leio, às vezes, tipo,jornal eu pego com mais frequência pra ler e tipo,embora eu não leia todo porque tipo aquelas partes de fofoca,aquilo eu num gosto não. Mas tipo as partes de

notícia eu leio algumas, algumas soltas assim que eu vou achando interessante eu vou pegando e vou lendo. Esporte eu geralmente leio.

E: Você lembra qual jornal que é esses que geralmente circula mais na sua casa?

R: Acho que tem o Super, meu pai compra Super todo fim de semana. E revista lá em casa tinha acho que Veja, não sei. E Veja eu lia, eu abria e lia as matérias que eu achava interessante, tipo quando tinha matéria de alguma coisa ligada a História é sempre as que eu adorava ler, tipo, quando tinha revista de História, tipo, uma revista, acho que o nome da revista é História mesmo, eu, eu adorava ler, essas era a que eu mais lia, tipo, matéria, alguma coisa a ver com História. Quando eu comecei a gostar de História, realmente comecei a gostar, eu tipo abria e lia tudo que eu conseguia ler.

E: Quando foi que você começou a gostar?

R: No meu último ano do Modesta, porque a minha professora de História, nesse último ano ela era apaixonada com História e ela foi uma coisa que ela conseguiu transmitir pra mim, ela me ensinou a gostar de História, eu odiava História, minha mãe amava história e a minha mãe falava, como você consegue não gostar de história, e eu falava História é horrível, detesto, aí no meu último ano, acho que na quinta série, sexto ano a professora amava História, ela tava fazendo, tipo ela tinha Pedagogia e ela tava fazendo história então ela adorava passar pra gente, então tipo, eu, o jeito que ela me explicava me fez amar história, tipo, é uma coisa que eu sou imensamente grata a ela. Porque a minha mãe trabalhava na mesma escola que eu estudei, minha mãe trabalhava no Modesta, então, tipo, eu ainda vejo os professores. Então tipo quando eu vejo ela, toda vez eu lembro disso, nossa! Eu sou imensamente grata a ela, porque o tanto que eu amo história hoje, se ela não tivesse me dado aquele primeiro empurrãozinho, me mostrado como era legal, eu ia odiar até hoje e agora eu amo.

E: Com quem você conversa sobre assuntos da atualidade, pra se manter informada?

R: A minha mãe e meu pai, acho que é mais com os dois, porque, tipo, embora meu pai não leia muito livro, meu pai ele lê muita notícia na internet, por exemplo, porque meu pai, ele fica mais tempo na internet, porque ele mexe na área de informática, então meu pai ele lê muito notícia na internet, por exemplo, porque meu pai ele fica mais tempo na internet, porque mexe na área de informática, então ele sempre comenta comigo me pergunta se eu to sabendo, se to me mantendo atualizada, ele sempre me manteve muito atualizada nessas coisas, e com a minha mãe também, tipo, eu... eu não gosto muito de assistir jornal, assim assistir, porque é o que eu te falei, eu não tenho muita atenção. Eu sempre saio um pouquinho. Tipo ele me mantém sempre mais atualizada e o povo aqui do Coltec me conta mil e uma notícias, aqui no Coltec eles têm muito isso, conversam muito, vira e mexe tem palestra, tem debate, mil e uma coisas, são sempre assuntos muitos recentes, posso falar assim? Eles têm sempre disso e a escola inteira se mobiliza tipo na época que teve o debate do CP ou não CP, a escola inteira tava falando disso, tipo, mesmo quem não foi no debate, tava todo mundo comentando, todo mundo expondo seu ponto de vista, todo mundo é... mostrando o que ele achava da situação, que tipo isso geralmente acontece aqui, todo mundo conversa bastante, colégio bem aberto.

E: E sua prática de escrita na internet assim, quando cê tá lá assim, no..no...geralmente é o que é mais é o quê? É chat, é...

R: Converso muito no chat, como eu detesto a minha própria voz eu nunca converso por mensagem de voz então tipo chat é tempo inteiro, eu converso muito por chat.

E: E é chat, isso cê tá incluindo Whatsapp, facebook?

R: Whatsapp, facebook, qualquer rede social que eu não precise de falar, porque eu odeio minha voz, por isso que eu não gosto de skype, mas tirando o skype, que eu uso bem menos, porque eu odeio minha voz eu uso bastante qualquer rede que eu possa escrever.

E: Agora geralmente nessas escritas via chat e tal, geralmente entram esses debates que você falou ou não são coisas do relacionamento ali que vocês têm no cotidiano?

R: Depende do momento, tem vez que a gente comenta muito sobre um determinado assunto que tipo de fora, mas na maior parte das vezes é tipo assunto cotidiano tipo o que tá acontecendo no momento na escola ou com a gente.

E: Com os amigos

R: Exatamente, a gente conversa muito sobre isso, tipo a gente cria aqueles bate-papos em grupo, então, tipo, todo mundo junto a gente fica conversando.

E: Estamos chegando no final, a sua auto-análise da sua relação com prática de leitura e escrita. É...você falou da leitura que te incentivou, algum caso que te incentivou a...a melhorar a sua escrita, ah não agora eu acho que eu quero dar um passo assim além, escrever texto mais difícil, mais complexo e tal, você lembra disso assim ou não?

R: Eu acho que foram os meus amigos no Santa Maria. No Santa Maria alguns alunos tem a prática de escrever bastante, tinha, eu tenho um amigo que escreveu um livro e tipo todo mundo fala que o livro dele é muito bom, ele nunca me deixa ler porque fala que eu sou uma pessoa muito crítica, mas eu tenho certeza

E: É um romance?

R: É um livro tipo, eu não sei exatamente sobre o que que é a história, mas é um livro mesmo tipo um livro, dizem que o livro dele é muito bom, eu acho que só três pessoas tinham lido o livro dele, duas eram professoras e...a bibliotecária que era super legal com a gente, então tipo, essa escrita dos alunos me fazia escrever, tinha uma aluna que escrevia, ela tinha um caderno de poesias então tipo quando eu via os meus amigos escrevendo tipo eu pensava: nossa eu vou escrever alguma coisa também. E teve um ano no espanhol, num foi nem na aula de Português, o professor fez a gente escrever um livro. Ele falou que...ele queria que a gente escrevesse um livro, que tivesse princípio, meio e fim, que fosse uma história de verdade. E tipo era em trio, éramos eu e duas amigas minhas e a gente começou a escrever, e a gente escreveu um livro, tipo foi bem legal e a gente tinha toda essa preocupação de pensar: ah, isso não vai ficar muito repetitivo, isso não vai ficar pesado, maçante, então, vamos mudar pra tal coisa porque vai ficar legal. E tipo, por mais que a gente não escrevesse cem por cento

de espanhol, espanhol todo certinho, a gente pensava muito na forma como a gente ia estruturar cada capítulo pro capítulo ficar bastante interessante, porque a gente pensava mesmo, em escrever não só pros outros mas pra gente também, ficar bem legal e a gente pensava num público que pudesse gostar de ler. Eu sei que ainda tenho esse livro na minha casa e eu ainda vou procurar esse livro e vou reler ele todo, porque tipo vez ou outra eu leio um pedaço, mas tipo eu lembro de muita coisa, eu lembro da gente brigando por causa do personagem falando: não, o personagem tem de ser de tal jeito e tipo eu lembro que a gente ia descrever pessoas e tipo as meninas não gostavam muito de descrever pessoas, então tipo elas deixaram pra mim descrever e falaram: faz o personagem do jeito que você quiser. E eu lembro que eu fazia os personagens, tipo a descrição dos personagens eram parecidos com amigos meus. Tipo tinha uma personagem que era o tipo físico dela era uma amiga nossa que tinha saído do colégio, tipo há pouco tempo, então a gente ainda tava bastante chateada, então a gente colocou ela na nossa história. E tipo eu fiz um da minha prima mais velha que tipo sempre foi um exemplo pra mim, eu falei assim: tem que tê ela, porque era uma personagem mais séria, mais fechada, eu falei: nossa combina com a minha prima, combina muito com a minha prima, aí eu descrevi, eu lembro que foi a época que eu... eu pensava muito em escrever e eu gostava muito de descrever alguns aspectos, tipo, ambiente nunca foi meu forte, mas eu gostava muito de descrever as pessoas, os personagens do livro, foi super legal.

E: Cê lembra como é que foi esse projeto, tipo assim se vocês escreviam um livro, tinha lançamento do livro, os outros alunos iam ler o livro também?

R: Ia ter um... um lançamento do...

E: A escola toda ia ler o livro, você lembra como foi mais ou menos;

R: Ele, ele ia mandar fazer o livro, porque tipo o professor ele era super legal, era super animado, sabe esses professores super animados? Ele não era nem brasileiro, ele era espanhol. Aí ele era super animado, a gente ia mandar fazer o livro mesmo, só que eu lembro que a história, ele...a história foi ficando muito longa, porque tipo, a gente realmente estava gostando de escrever a gente queria fazer um livro mesmo e não deu pra gente terminar o livro e eu lembro que foi tipo muito triste porque a gente queria aquele livro muito, muito, muito, muito mesmo, a gente queria...

E: Você fala fazer o livro mesmo é publicar ele?

R: É a gente queria tipo escrever o livro inteiro e que nem ele tinha falado mandar pra uma gráfica pra gente fazer o livro mesmo, super legal, só que a gente não conseguiu terminar, a gente não teve o ano inteiro pra fazer, foram três meses ou menos. Então a gente ia pensando nos detalhes e teve...quando a gente chegou mais pra frente no livro a gente viu que uma coisa tava totalmente sem nexos, a gente voltou e falou: meu deus tá tudo errado! Aí a gente foi reformando tudo pra ficar o mais legal possível, mas eu lembro que, tipo, o professor falou: (...) bem legal e a gente falou: nossa, nossa não estamos muito, ficou interessante, agora a gente brilhou.

E: E os outros grupos também escreveram, também se envolveram na...na atividade assim e tal? Foram tudo trios?

R: Eu lembro que tinha... tinha grupos que...foram trios...então tinha uns dez trios na sala, tinha grupos também que estavam muito felizes com o livro deles. Tinha uma menina, que ela realmente adorava escrever, ela..ela brilhava em Português e eu lembro que o livro dela tipo o povo tava brigando com ela falando que ela não podia fazer o livro sozinha porque ela adorava escrever muito, muito mesmo, então, tipo, é...o livro dela, o professor também elogiou bastante, mas eu lembro que teve colega que não se interessou tanto. Falou assim: ah, nossa, não vai dá tempo da gente escrever, não vai dá pra gente fazer uma coisa legal, vamos escrever qualquer coisa, escreve tipo, qualquer coisa assim, só que tipo, num foi todo mundo. Eu acho que a maior parte se envolveu bastante com o projeto, foi um projeto bem interessante.

E: Mas aí no geral os grupos então não chegaram a terminar e publicar o livro...

R: Exatamente. Ninguém conseguiu terminar, porque todo mundo envolveu demais com a história dele, ficou todo mundo tipo: nossa, não vai dar tempo da gente terminar e o povo levava par casa e a minha colega a mãe dela era professora de Espanhol e ela falava eu não quero entregar esse livro meia-boca, minha mãe vai ler esse livro todo, a mãe dela lia o livro todo e falava: não, essa parte aqui tem um vocabulário mais dessa região, porque, tipo, o livro passava no México, então a mãe dela falava...a mãe dela já tinha visitado muitos países, a mãe dela falava: esse vocabulário é mais espanhol, esse aqui é mais mexicano, então se a gente colocar isso vai ficar mais legal, então a gente ia mudando as coisas pra encaixar o máximo possível com a história, então foi um projeto muito legal.

E: Essa menina que você tá citando é de outro grupo...

R: Não ela era do nos...do meu grupo, tipo, éramos eu e duas amigas.

E: Então o projeto entre aspas deu errado de tão certo que ele deu, né?

R: Exatamente, ele deu errado, a gente não conseguiu terminar, porque todo mundo envolveu demais com as histórias.

E: Uma última pergunta: No geral qual tipo de texto você mais gosta de escrever e qual tipo você mais gosta de ler e por quê.

R: Eu gosto muito de escrever esses míni diários, tipo eu acho super interessante porque depois eu leio e vejo o que que tava passando na minha cabeça naquele momento, então, tipo, é o texto que eu mais gosto de escrever, é bem legal, bem legal mesmo.

E: Que são os textos que você falou que você escreve geralmente mais tipo argumentativo mesmo, né?

R: É tipo falando: ah, nossa aconteceu tal coisa é...tipo eu acho que fulano fez tal coisa errada, por causa disso, disso e disso e eu acho que tipo por mais...aí tipo que tem vez que quando eu to escrevendo o texto, eu percebo as coisas, tipo, eu tava escrevendo brigada com meu colega

aí eu peguei e escrevi tipo que tal coisa tava acontecendo errado, só que tipo eu vi também que tinha uma parte que era eu que não tava enxergando e eu percebi isso quando eu tava escrevendo, foi uma coisa que me ajudou bastante a voltar a conversar com ele, porque a gente brigou muito feio.

E: Que legal, ahã.

R: E, tipo, quando eu escrevo eu meio que abro assim, como se eu tivesse, é...colocando tudo que eu sinto no papel. Então tipo foi, quando eu escrevo esse tipo de texto eu tento escrever mais certinho, eu não escrevo como eu escrevo no chat, por exemplo. Então, tipo, depois quando eu vou ler assim bonitinho, eu vejo que tipo, eu vejo o que que tava acontecendo.

E: Entendi.

R: Eu acho super interessante.

E: E a leitura no geral que você mais gosta, por quê?

R: Eu gosto de ler histórias de...de ação, alguma coisa...histórias mais...eu não sei como eu explico porque cada história é bem diferente, mas séries, tipo Harry Potter, eu lembro que na época que eu li Crepúsculo, eu to lendo esse As Chaves do Reino, eu estou querendo ler Game of Trons, então eu...eu gosto muito dessas séries que tem uma história maior assim

E: Entendi.

R: Porque geralmente são histórias muito legais e eu me envolvo com a história, eu penso tipo nossa esse personagem é o meu preferido, esse personagem ele é muito legal, geralmente é o que morre.