UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS: CULTURA, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS

ISLENE DOS SANTOS ROQUE BENEVIDES

MANIFESTAÇÕES DE RESPONSIVIDADE NA SALA DE AULA: Uma análise dos enunciados replicantes nas aulas de produção textual

VITÓRIA DA CONQUISTA – BAHIA
2016

ISLENE DOS SANTOS ROQUE BENEVIDES

MANIFESTAÇÕES DE RESPONSIVIDADE NA SALA DE AULA: Uma análise dos enunciados replicantes nas aulas de produção textual

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Letras: Cultura, Educação e Linguagens. Linha de Pesquisa: Linguagem e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Ester Maria de Figueiredo Souza

VITÓRIA DA CONQUISTA – BAHIA

2016

B398m Benevides, Islene dos Santos Roque

Manifestações de responsividade na sala de aula: uma análise dos enunciados replicantes nas aulas de produção textual / Islene dos Santos Roque Benevides, 2016.

226f.

Orientador (a): Ester Maria de Figueiredo Sousa

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação Letras: Cultura Educação e Linguagens, Vitória da Conquista, 2016.

Referências: f. 170-175.

1. Bakhtin. 2. Língua portuguesa – Ensino. 3. Linguística - Análise do discurso. 4. Responsividade I. Sousa, Ester Maria Figueiredo. II. Universidade do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em: Cultura Educação e Linguagens. III. T.

CDD: 401.41

ISLENE DOS SANTOS ROQUE BENEVIDES

MANIFESTAÇÕES DE RESPONSIVIDADE NA SALA DE AULA: Uma análise dos enunciados replicantes nas aulas de produção textual

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Letras: Cultura, Educação e Linguagens. Linha de Pesquisa: Linguagem e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Ester Maria de Figueiredo Souza

Aprovada em: ___/___/_____

_____

Profª. Dra. Ester Maria de Figueiredo Souza
Orientadora – PPGCEL/ UESB

_____

Prof. Dr. Elmo José dos Santos
Examinador Externo – UFBA

_____

Profª. Dra. Cláudia Vivien Oliveira Soares
Examinadora Interna – UESB

Vivo no universo das palavras do outro. E toda a minha vida consiste em conduzir-me nesse universo, em reagir às palavras do outro (as reações podem variar infinitamente), a começar pela minha assimilação delas (durante o andamento do processo do domínio original da fala), para terminar pela assimilação das riquezas da cultura humana (verbal ou outra). A palavra do outro impõe ao homem a tarefa de compreender esta palavra.

(BAKHTIN, 1997)

Dedico esse trabalho aos meus pais, por sempre acreditarem em mim. Aos meus filhos pela compreensão e ao meu esposo pelo companheirismo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por se fazer sempre presente nos momentos de dúvida e angústia, trazendo a paz e a tranquilidade ao meu coração, como redentor e razão da minha existência.

À minha família, pela dedicação, pela compreensão nas minhas ausências, pela paciência no meu cansaço, pelo amor, sempre. Sem vocês eu não teria conseguido.

À amiga Adriana pela solicitude nos momentos de aflição, que tanto me ajudou nos afazeres clérigos quando eu não dispunha de tempo.

À amiga Valdineia com a qual construí tantos diálogos responsivos, pela cumplicidade, alegria contagiante e companheirismo, sem os quais os dias em Vitória da Conquista não seriam os mesmos.

À Prof.ª Dra.ª Ester Maria de Figueiredo Souza, por ter sido mais que orientadora, uma amiga compreensiva que me acolheu em sua casa, além da sensibilidade demonstrada e sabedoria na condução desse que é um processo dialógico para além da escrita.

Aos professores Prof. Dr. Elmo José dos Santos e Profª. Dra. Cláudia Vivien Oliveira Soares pelas riquíssimas contribuições ao meu trabalho no exame de qualificação.

A todos os professores do mestrado, que em suas especialidades, conseguiram partilhar conosco dos valiosos conhecimentos com competência e seriedade.

Aos colegas do mestrado e do Grupo de Pesquisa Linguagens e Educação (GPLED), por todas as aprendizagens construídas coletivamente e pelas experiências partilhadas.

À professora e aos alunos participantes da pesquisa por terem contribuído de maneira muito solícita para a efetivação dessa pesquisa.

À direção da escola onde realizamos a pesquisa, por ter autorizado a sua realização.

Ao Instituto Federal da Bahia, e em especial, ao diretor geral que me auxiliou no processo de liberação das minhas atividades docentes durante o mestrado.

LISTA DE ABREVIATURAS

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

LA – Linguística Aplicada

LDP – Livro de Língua Portuguesa

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

LPLB – Língua Portuguesa e Literatura Brasileira

P. – Página

CMLEM – Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Processo de apropriação da palavra alheia 51
Figura 2- Esquema de condições necessárias à produção 57
Figura 3- Esquema geral de projeto para produção escrita de gêneros discursivos na escola 62
Figura 4- Tarefa solicitada pela professora sobre problemas de coesão textual 96
Figura 5- Continuação: Tarefa solicitada pela professora sobre coesão textual 97
Figura 6- Tarefa realizada do texto "Gravidez na Adolescência", para o dia 22/09/14 102
Figura 7-Continuação: Tarefa realizada do texto "Gravidez na Adolescência", para o dia 22/09/14 103
Figura 8- Continuação: tarefa realizada do texto "Gravidez na Adolescência", para o dia 22/09/14 103
Figura 9- Tipologia de argumentos 105
Figura 10- Continuação: Tipologia de argumentos 106
Figura 11- Tarefa sobre carta de leitor. 114
Figura 12- Introdução do texto: Gravidez na adolescência 120
Figura 13- Conclusão do texto Gravidez na adolescência 131
Figura 14- Planejamento das aulas da III unidade registrado no caderno da professora 143
Figura 15-Continuação: Planejamento das aulas da III unidade registrado no caderno da professora 143
Figura 16- Planejamento de aulas da IV unidade 144
Figura 17-Continuação: Planejamento de aulas da IV unidade 144
Figura 18- Proposta de produção (15/09/14) 145
Figura 19- Proposta baseada nos temas do ENEM de anos anteriores, segundo as competências avaliadas nessa prova. 147
Figura 20- Continuação: Proposta baseada nos temas do ENEM de anos anteriores, segundo as competências avaliadas nessa prova 148
Figura 21- Atividade do LD adotado sobre carta de leitor 155
Figura 22- Continuação: Atividade do LD adotado sobre carta de leitor 156
Figura 23- Continuação: Atividade do LD adotado sobre carta de leitor 157
Figura 24- Tarefa sobre carta argumentativa – correção: 05/01/15 161
Figura 25- Continuação da tarefa sobre carta argumentativa 162

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Organização global de uma aula 37
Quadro 2- Modelo didático segundo Lopes-Rossi 62
Quadro 3- Planejamento anual do 3º ano do Ensino Médio 142

CONVENÇÕES PARA A TRANSCRIÇÃO[1]

Convenção	Significado	Exemplo
Aa.:	Aluna	**Aa.:** oh pró deixa eu perguntar aqui?
Ao.:	Aluno	**Ao.:** quatro
Gr. A.:	Grupo de alunos	**Gr. A.:** substantivo
P.:	Professora	**P.:** não por enquanto não
...	Qualquer pausa	inclusive eu tou... até assim um pouco surpresa
( )	Incompreensão de palavras ou segmentos	eu só acho que se fosse comigo ia ( )
(hipótese)	Hipótese do que se ouviu	eu fiz isso (e eles disseram assim) professora você tá maluca?
((comentário))	Comentários do transcritor	**Ao.:** vai escrever alguma coisa aí na frente? ((referindo-se ao esquema do quadro que está copiando no caderno))
/	Truncamento, interrupção discursiva	só que quando os alunos chegam no ensino médio existe uma/ um modo
: ou ::	Alongamento de um fonema (a repetição do sinal indica um fonema muito alongado)	**Ao.:** nã::o
?	Interrogação	**P.:** quais são os elementos assim essenciais da oração? o sujeito e o que mais?
MAIÚSCULAS	Entonação enfática	só que DENtro do sujeito que é formado pelo artigo os e pelo substantivo alunos tem algo mais que a gente pode reconhecer
[ ] [ ]	Sobreposição, simultaneidade de vozes	**Aa.:** [tem onde?] **Ao.:** [qual o romance professora?]
- -	Silabação	Isso é fun-da-men-tal.

[1] As convenções aqui adotadas seguem as recomendações da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O texto completo das recomendações encontra-se no sítio <http://www.concordancia.letras.ufrj.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=58> Acesso em: 06 Fev. 2015.

BENEVIDES, Islene dos Santos Roque. **Manifestações de responsividade na sala de aula: uma análise dos enunciados replicantes em aulas de produção textual.** 2016. Pesquisa de Mestrado (Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens) – PPGCEL, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista – Bahia.

RESUMO:

Esta pesquisa, fundamentada nos pressupostos da Análise Dialógica do Discurso (1981, 1997) e na Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 1991, 1996, 2002, 2006); KLEIMAN, 1992; CAVALCANTI, 2009,1986), visa a compreender como se constituem as interações da e na aula de produção textual, bem como a natureza das réplicas nos enunciados de professora e alunos conformados com o uso dos gêneros de ensino pela professora. Nas práticas discursivas de interação em sala de aula, há um processo de troca e compartilhamento de sentidos entre os sujeitos socialmente situados. Esse compartilhamento só é possível por meio dos enunciados que se constituem como possibilidades de respostas ao outro, e que (re)organizam o gênero escolar 'aula'. Tomamos como aporte teórico as noções de réplica (BAKHTIN, 1997), compreensão responsiva (BAKHTIN, 1981; 1997) e gênero do discurso (BAKHTIN,1997). A pesquisa se orientou por uma abordagem etnográfica (ERICKSON, 1993,1984; ANDRÉ, 1995, 1997). Desse modo, a sala de aula de língua portuguesa foi lugar de investigação e cultura. Entre os processos de produção de dados constam a observação participante nas aulas de produção textual, notas de campo, atividades impressas distribuídas pela professora e gravações em vídeo. O *corpus* para análise foi constituído de mapeamento de 09 aulas em uma turma de 3º ano do Ensino Médio de escola pública. Os resultados evidenciaram: a) a presença de enunciados reiterativos que se revelam como estratégias replicantes constitutivas dos movimentos dialógicos da aula de português, nas instâncias do exercício e da própria aula (BATISTA, 1997) e b) a evidência de que as estratégias didáticas da professora foi assentada em relações monológicas por focalizar a estrutura genérica em sua forma e tipo, sem explorar os aspectos discursivos na análise e na produção textual; c) a análise da aula como gênero gerou uma tipologia das réplicas presentes nas trocas enunciativas entre professor e aluno. Perspectiva-se, como contribuição, a apresentação da microanálise e dos estudos da interação como argumento para a qualificar as didáticas de ensino, em especial de línguas, impactando nas metodologias de ensino e nos programas de formação docente.

Palavras Chave: Bakhtin. Dialogismo. Ensino de Português. Responsividade

BENEVIDES, Islene dos Santos Roque. Manifestations of Responsiveness in the classroom: an analysis of replicating statements in textual production classes. 2016. Master degree Research (Mastering in Letters: Culture, Education and Languages) - PPGCEL, State University of Southwest Bahia, Vitoria da Conquista - Bahia.

ABSTRACT:

This research, based on the assumptions of Dialogic Discourse Analysis (1981, 1997) and the Applied Linguistics (Moita Lopes, 1991, 1996, 2002, 2006; Kleiman, 1992; Cavalcanti, 1986), aims to understand how the interactions of and in the textual production class, and the nature of the responses on the teacher and students speech conformed with the teacher's usage of teaching genres. In the discursive practices of interaction in the classroom, there is a process of exchange and sharing meanings between individuals socially situated. This sharing is only possible by means of statements that constitute as possibilities of answers to the Other, and which (re)organize the school gender 'class'. We took as a theoretical support the replica notions (Bakhtin, 1997), responsive understanding (Bakhtin, 1981; 1997) and genre discourse (Bakhtin, 1997). This research was guided by an ethnographic approach (Erickson, 1984; André, 1995, 1997). Thus, the Portuguese language classroom was a place for research and culture. Among the data production processes are the participant observation in textual production classes, field notes, printed activities distributed by the teacher and video recordings. The corpus for analysis consisted of mapping 9 (nine) classes in a 3rd year of a high state school. The results showed: a) the presence of reiterative statements that are revealed as constituent replicating strategies of dialogical movements in the Portuguese class, in the instances of the exercise and of the class itself (BATISTA, 1997) and b) the evidence that the teacher's teaching strategies was grounded on monological relations by focusing on the generic structure in its form and type, without exploring the discursive aspects of the analysis and text production; c) the analysis of the class as a genre has generated a typology of replicas present in the enunciation exchanges between teacher and student. We expected, as a contribution, to present the micro analysis and interaction studies as an argument to qualify the educational teaching, especially languages, which impact on teaching methods and teacher training programs.

Keywords: Bakhtin. Dialogism. Teaching Portuguese. Responsiveness.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 14

1 O DIALOGISMO 22

1.1 ATO E EVENTO 22

1.2 GÊNEROS DO DISCURSO 30

1.3 COMPREENSÃO RESPONSIVA 44

1.4 ASSIMILAÇÃO DA PALAVRA ALHEIA NA AULA DE PRODUÇÃO TEXTUAL 49

1.5 AS PRÁTICAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL NA AULA DE PORTUGUÊS: DAS POSSÍVEIS DIALOGIAS 53

2 METODOLOGIA 65

2.1 ABORDAGEM ETNOGRÁFICA E A GERAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA 65

2.2 INSTRUMENTOS PARA GERAÇÃO DE DADOS 68

2.3 IMPORTÂNCIA DO DIALOGISMO E DA LINGUÍSTICA APLICADA PARA O ESTUDO DAS INTERAÇÕES 72

2.4 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO 78

2.5 ESPAÇO DA PESQUISA E SEUS ATORES 80

3 ANÁLISE DOS DADOS 84

3.1 MANIFESTAÇÕES DE RESPONSIVIDADE NA AULA DE PRODUÇÃO TEXTUAL: ENTRE INSTÂNCIAS E ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS 84

3.2 A PALAVRA REPLICANTE NO GÊNERO AULA DE PRODUÇÃO TEXTUAL 94

3.3 A PALAVRA ALHEIA NA SALA AULA: RELAÇÕES COCONSTRUÍDAS COM E NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS 117

3.4 RELAÇÕES COCONSTRUÍDAS NA INTERAÇÃO EM SALA DE AULA 133

3.5 A PRODUÇÃO DO GÊNERO ARGUMENTATIVO NA AULA DE PRODUÇÃO TEXTUAL 142

CONSIDERAÇÕES FINAIS 165

REFERÊNCIAS 170

APÊNDICES 176

ANEXOS 183

INTRODUÇÃO

Pensar na sala de aula como espaço de interações requer uma postura inquieta do pesquisador ante as naturalizações que nesse espaço ocorrem. Pressupõe perceber a aula como (des)encontro de ações com e sobre a linguagem nesse processo em que dialogam diferentes sujeitos, esferas de produção discursivas e diversos materiais e recursos didáticos.

A aula tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores, sendo analisada a partir dos pressupostos da interação, com referência à estrutura da conversação e aos atos de fala como movimentos didáticos ou pedagógicos. Tais pressupostos contribuíram para os estudos de Sinclair e Coulthard (1975) que analisam a aula como sequência de negociações entre professor e alunos, composta por trocas organizadas em sequências de turnos que incorporam esses e outros movimentos como movimentos didáticos. Daí adveio a noção de que as trocas conversacionais ocorrem por intermédio de pares de turnos adjacentes como pergunta-resposta ou instrução – execução. O mais conhecido desses padrões é o I-R-A (Iniciação – Resposta – Avaliação), sendo muito mencionado nos trabalhos em interação.

Na década de 1980, a Etnografia e a Sociolinguística Interacional (Gumperz, 1982; Gumperz e Hymes, 1986) exerceram impacto sobre os estudos qualitativos da escola e da educação, apropriando-se de alguns construtos teóricos (como rotinas, rituais, estrutura de participação, comunidades de fala, competência comunicativa) da sociologia e antropologia para as análises de sala de aula. Na mesma época, Erikson (1984 e 1986) desenvolveu discussões metodológicas acerca de qual seria o papel da etnografia na escola e quais as metodologias para coleta e análise de dados indicadas nesse tipo de investigação. Sendo estas contribuições etnográficas de grande valia para a coleta e análise dos dados de nossa pesquisa. Batista (1997) também investiga a aula, porém com foco em sua organização, propondo duas instâncias discursivas complexamente relacionadas: da aula e do exercício.

Já Matencio apontará para a possibilidade da concepção da aula como gênero, mas de maneira ainda incipiente. Em sua obra intitulada: *Estudo da língua falada e aula de língua materna (2001)*, a autora analisa a situação comunicativa escolar em que a aula é focalizada como gênero. Acerca dessa obra, Rojo (2007) vai afirmar que, apesar destes contemplarem os aspectos discursivos da aula, os processos de ensino-aprendizagem ainda são pouco desenvolvidos. O que se percebe em algumas pesquisas, é que estas têm concebido a aula ou como atividade didática (disciplinas ligadas a Educação), enfatizando objetos e métodos de ensino e seu impacto na aprendizagem; ou como tipo específico de interação face a face/

conversação (Microetnografia da Fala e Sociolinguística Interacional), cujo foco se concentra na estrutura de participação e nas trocas conversacionais em sala de aula.

Percebemos, então, que as pesquisas com foco no processo de ensino-aprendizagem ignoram o papel da linguagem e desconsideram o modo como se ensina e se aprende no interior dessas interações. Ao mesmo tempo, as pesquisas que se concentram na interação, negligenciam a importância da compreensão dos processos de ensino. Por considerarmos as duas abordagens fortemente imbrincadas e igualmente importantes para nossa investigação, tentaremos romper com essa dicotomia, a partir de um estudo que se concentre, tanto na interação em sala de aula, como nas estratégias utilizadas pela professora na constituição do processo de ensino na aula de produção textual.

Nessa pesquisa, tomamos a aula de produção textual como objeto de análise, por atuar nessa área e me deparar muitas vezes com alunos que não gostam da disciplina porque creem que falam “errado” e não sabem escrever. Afinal, o que esperar desses alunos se ainda é percebida na escola, a concepção de aula de língua portuguesa como ensino de gramática tradicional como garantia ao aluno da “instrumentalização” para uma “boa escrita”?

Por conseguinte, a concepção que se tem de texto não pode ser diferente, uma vez que se trabalha exaustivamente aspectos sintáticos, ensinando os alunos a estruturarem os períodos como se o texto fosse apenas composto por um aglomerado de períodos. Se a escola vê o texto como uma grande frase, como exigir que os alunos produzam textos como manifestação responsiva? Apesar de vários estudos em linguagem superarem essa visão, alguns professores ainda atuam do mesmo modo como aprenderam há décadas atrás. Como resultado disso, tenho recebido alunos que relatam quase nunca terem produzido textos em todo o Ensino Médio, quando muito, quatro textos. Fora aqueles que relataram não ter aprendido a escrever nenhum gênero nas aulas.

É neste lugar onde me encontro como profissional que se angustia ao ver que os alunos não conseguem êxito nas produções textuais, tanto por falta de domínio do conteúdo sobre o qual discorrerá, quanto pelo fato de não se apropriarem de conhecimentos discursivos necessários à produção textual. Como agravante dessa situação, o apoio que deveria ser dado pelos LDP’s, não é efetivado devido ao não atendimento de suas propostas aos aspectos discursivos. Além disso, o tempo destinado a essa disciplina erige alguns entraves de ordem didática, uma vez que não é possível abordar uma variedade maior de gêneros para produção.

Estudos acerca dessa temática tem mostrado como a produção de texto tem se constituído nas escolas brasileiras. Como é o caso Batista (2003) que, ao mapear aspectos discursivos em livros didáticos, constatou a ausência de elementos discursivos nas propostas

de escrita, principalmente no que tange ao estabelecimento do interlocutor, da situação de produção, do suporte e do local onde circularão os textos. Esse quadro, apesar de ser descrito há quase 20 anos, ainda permanece presente em nossas escolas, o que evidencia a necessidade de ressignificação das aulas de produção de texto.

Outro fato que nos chama atenção, referente a essas aulas, é que na escola onde foram realizadas as observações, onde atuo desde 2009, há uma forte tendência em adotar a obra de William Cereja e Tereza Cochar (2010). No entanto, percebemos nela a carência de sistematização das propostas de produção, visto que as orientações, em sua maioria, se restringem a aspectos estruturais e avaliativos.

Isso leva o professor a buscar outros meios de complementação com exemplares mais variados do gênero a ser escrito e com discussões que abordem aspectos argumentativos, como é o caso das turmas de 3º ano do Ensino Médio, cujo foco se encontra nas sequências do argumentar. Como resultado, temos a frustração de ver que os alunos nem sempre produzem textos coesos e coerentes e concluem o Ensino Médio ainda com dificuldades na escrita da redação de textos para exames como ENEM e vestibulares.

Como esse quadro é frequente nas escolas, isso nos levou a questionar: como são constituídos os enunciados que caracterizam o projeto de dizer docente e quais as suas implicações para o ensino de língua portuguesa, considerando o uso do LDP e os demais gêneros de ensino a ele associadas? Qual a natureza das réplicas engendradas entre alunos e professora na aula de produção textual? Ao investigar as réplicas nas aulas de Produção Textual, assumimos a aula como um gênero do discurso e reconhecemos sua importância em nossa pesquisa, dada a caracterização como evento único e irrepetível, (BAKHTIN,1993, 2012; SOUZA, 2012) conforme se tratará adiante; este, ao mesmo tempo em que "determina" a construção dos enunciados, também se renova a cada nova situação de interação. Os gêneros constituem "modos sociais de dizer" (FARACO, 2009) e nos apresentam um modo particular de ver o mundo, que servem como organizadores e significadores da interação.

É nesse espaço de interação constituído pela aula que a linguagem se manifesta como evento único. A aula constitui lugar privilegiado de interlocução onde se produz linguagem e onde os sujeitos se constituem (GERALDI, 2010). Advogamos, portanto, a concepção

interacionista de linguagem em que passado e presente são (re)atualizados na aula, mediados pela cultura[2] escolar que é a expressão de suas práticas discursivas.

A partir desses questionamentos e dos pressupostos supracitados, essa pesquisa tem como objetivo geral compreender como se constituem as interações da e na aula de produção textual e a natureza das réplicas nos enunciados de professor e alunos conformados com o uso dos gêneros de ensino pela professora e como o estudo dessas réplicas pode contribuir para uma ressignificação no ensino de produção de texto.

Do objetivo geral, elencamos os específicos que nos orientaram na condução de todo o processo investigativo, quais sejam:

- Analisar os enunciados produzidos no gênero aula de produção textual;
- Compreender as implicações da constituição dos enunciados docentes no ensino de produção textual;
- Identificar e caracterizar as réplicas docentes e discentes presentes no gênero discursivo aula de produção textual.

Para a consecução desses objetivos, estamos conscientes de que é necessário um suporte teórico que nos possibilite a análise do *corpus*. Assim, nos interessamos por alguns conceitos da Análise Dialógica do Discurso (ADD), de Mikhail Bakhtin e seu Círculo, a saber: noções de Evento, Diálogo, Gêneros do Discurso, Assimilação da palavra alheia e Compreensão Responsiva, conformando essa pesquisa à ADD e ao campo da Linguística Aplicada.

Uma vez que adentraremos o ambiente escolar, recorremos à etnografia educacional como abordagem metodológica para geração dos dados, devido à possibilidade de desvelamento da complexa rede de interações que constitui a sala de aula, subsidiados por Erickson (1984, 2001), André (1997, 1995), Matos (2011), dentre outros.

A natureza social de nossa investigação permite-nos estabelecer interface com a Linguística Aplicada, visto que o foco desses estudos tem sido as interações advindas das instituições públicas, com maior atenção aos acontecimentos que envolvam a recepção e a produção de textos orais/ escritos. O realce da LA concernente à linguagem como uma prática social, coaduna com Bakhtin (1997) que a considera como objeto das Ciências Humanas, na qual o homem que fala atribui sentido a cada enunciado. Devido a essa natureza da

---

[2] O conceito de cultura é definido a partir de De Certeau (1993) apud ZOZZOLI (2012): "Ao invés de "valores" a serem defendidos ou de ideias a promover, a cultura conota hoje um trabalho a ser empreendido em toda a extensão da vida social".

linguagem, sua investigação requer uma forma distinta das Ciências Exatas de se fazer pesquisa.

Moita-Lopes (1994) defende que a pesquisa seja realizada com base na interpretação dos dados que não são dados *a priori*, mas gerados conforme vai se atribuindo sentido aos enunciados observados. Assim, a inserção desta dissertação em tal área de estudo se justifica devido ao meu interesse em analisar as interações verbais na aula de produção textual, integradas às réplicas nelas oriundas, de modo que se compreenda como ocorre a interação mediada pelos gêneros de ensino como tarefa, livro e propostas de produção textual.

Ao considerar como objeto de estudo a linguagem em uso, estamos cientes de que lidamos com dados inacabados que se constituíram no processo de investigação e análise. Por isso, construímos nossa metodologia buscando nos orientar "no emaranhado de complexidades que a linguagem comporta" (GERALDI, 2015, p.13), sendo que esse emaranhado discursivo, que nos foi descortinado nos momentos de contato com os sujeitos de nossa pesquisa, nos permite a criação de uma metodologia dialógica, cujo cerne se encontra em dois princípios: a consideração do texto como ponto de partida para a pesquisa e o cotejamento[3] dos discursos/ enunciados/ textos mobilizados em sala de aula como reveladora de regularidades nela presentes.

Como as Ciências Humanas abrangem a especificidade do homem, e este se exprime por meio de textos, disso decorre o fato de não conseguirmos abarcar nosso objeto utilizando métodos generalizantes consolidados em outras ciências. Além disso, ao lidar com o homem que fala e significa enquanto produz discursos, o cotejamento de textos se faz necessário como modo de investir na compreensão das interações que na sala ocorrem entre professor/ aluno e professor/ gêneros de ensino, atribuindo-lhes sentido que poderá ser (re)significado por meio de práticas didático-discursivas que repensem o papel do gênero discursivo no ensino.

Ao tomarmos como pressupostos teórico-metodológicos a teoria dialógica, assumimos com isso que não há modelos analíticos já dados, mas estes se constituem nesse processo com o próprio objeto. Assim ocorreu nessa pesquisa. Devido à ausência de categorias prévias de análise, foi-me necessário elaborá-las para que pudesse dar conta de qualificar a natureza das relações dialógicas estabelecidas em sala de aula. As réplicas que foram coconstruídas no processo investigativo serviram de análise do *corpus* e podem assim ser tipificadas:

[3] Método na ADD (Análise Dialógica do Discurso) em que ocorre o diálogo com diversos textos, sem o qual, conforme Bakhtin (1997), não há o desvelamento dos sentidos dos textos.

a)Retomada; b) Ajuste; c) Perguntas afirmativas; d) Concordância; e) Refutação; f) Repetição; g) Declaração; h) Antecipação, que serão melhor explicitados posteriormente na seção 3.2.

Utilizamos como instrumentos para geração de dados a observação participante, gravação em vídeo, anotações de campo, planejamento anual da disciplina elaborado pelos professores da escola, caderno da professora e atividades realizadas pelos alunos, tanto do livro didático "Português: Linguagens" (vol. 3), dos autores Willian Roberto Cereja e Tereza Cochar Magalhães, edição 2012 do PNLD[4], como tarefas escolares aplicadas pela professora a partir de outros livros. A escolha dessa obra se deu pelo fato de esta ser aprovada pelo PNLD, ser a escolha do corpo docente da escola em estudo por diversas vezes e por ser o livro que acompanhou minha trajetória no triênio 2012-2014.

Na realização dessa investigação, realizamos a análise do *corpus* a partir as noções de Réplica e Compreensão Responsiva, propostos por Bakhtin e o Círculo. Sobre essas noções, encontramos alguns estudos que abordam a responsividade nas práticas de ensino, porém ainda não facilmente encontrados. Existem alguns textos de Menegassi (2008, 2009, 2010) que tratam da responsividade na constituição da escrita na formação inicial e continuada dos alunos de Letras e outros textos de Zozzoli (2002, 2012) que tematizam a compreensão e a produção responsiva, denominada pela autora como continuidade da compreensão responsiva e que se desenvolve para além do texto produzido pelo aluno. A dificuldade em encontrarmos mais subsídios bibliográficos sobre manifestações de responsividade nas aulas nos lançou a um grande desafio: o de extrair ao máximo das obras de Bakhtin, a explicitação sobre compreensão responsiva ativa, que se concentra, mais especificamente, em *Marxismo* e *Filosofia da Linguagem* e *Estética da Criação verbal.*

Esmeramo-nos em extrair as informações que nos foram acessíveis, pretendendo, assim, contribuir para uma visão dialógica da linguagem, em que sejam priorizadas ações norteadoras do trabalho de produção textual, em função das relações que permeiam os indivíduos nelas envolvidos, para que os estudantes produzam seus textos vislumbrando aspectos não somente ortográficos e sintáticos, mas também levem em conta sua adequação à situação de produção, a seus interlocutores-leitores, a seu suporte e veículo, bem como outros textos sobre os mesmos temas propostos, emitindo juízos de valor acerca destes.

Essa dissertação se encontra distribuída em três capítulos, a saber: o primeiro capítulo, algumas noções da Análise Dialógica do Discurso (ADD) que julgamos fundamentais para a

[4] Programa Nacional do Livro Didático

análise e discussão dos dados de nossa pesquisa cujas bases se assentam nos estudos de Bakhtin e seu Círculo os quais subsidiaram nossa pesquisa, como as noções de Evento, Diálogo, Gêneros do Discurso, Assimilação da palavra alheia e Compreensão Responsiva. Esses noções contribuíram para a compreensão da aula como um gênero do discurso, materializada em atos que a conformam em um evento único, permeado pelo diálogo em interação na aula de produção textual, onde diversas vozes se encontram em conflito, significando e (re)significando o dizer do outro num processo ininterrupto de réplicas ao dito e ao que ainda se dirá. Na interação presente na aula, percebemos a influência constante da palavra do outro em nossas palavras que vai do modo mais criativo ao menos criativo, quando apenas de parafraseia a palavra do outro.

No segundo capítulo, expusemos os procedimentos metodológicos realizados para se atingir o objetivo pretendido. Nele registramos a importância da abordagem etnográfica educacional, visto que esta leva em conta as particularidades dos dados produzidos e analisados. No caso de nossa pesquisa, que envolveu os elementos replicantes nos enunciados da professora e dos alunos conformados pelos gêneros de ensino, a pesquisa interpretativa de cunho etnográfico constituiu-se como a mais adequada possibilidade metodológica em que a interface com a Linguística Aplicada se faz necessária, por conceber a sala de aula como objeto de estudo, cujos significados são (re)construídos, considerando-se seu processo. Descrevemos também os instrumentos utilizados para geração de dados que, devido a sua dinamicidade, não são coletados, mas engendrados no processo interacional que vão se revelando ao pesquisador como possibilidades de dados.

Por fim, no último capítulo, apresentamos a análise dos dados gerados no processo de observação das nove aulas que compõem nosso *corpus*. Dessas, optamos pela transcrição de três aulas de produção textual em que foi possível elencar alguns elementos replicantes na ação pedagógica da docente observada, bem como a qualificação de tais elementos conforme a natureza de sua ocorrência. Para melhor registrar nossas impressões dos dados, descrevemos e avaliamos a constituição da aula conforme Matencio (2001) e Batista (1997) quanto às instâncias organizadoras do processo interacional. Posteriormente, qualificamos as réplicas presentes nas aulas e o que essas réplicas revelam da postura da professora em relação ao processo de produção textual. Em seguida, ponderamos acerca do uso do LDP pela professora em relação aos alunos e a forma de assimilação dela em relação ao próprio LDP, verificando como a palavra alheia se manifesta em seus enunciados. Posteriormente, analisamos as réplicas que compõem a relação professor-aluno, com vistas a perceber nas réplicas presentificadas a presença de elementos sugestivos a uma prática que instigue a manifestação

responsiva dos alunos. O último aspecto analisado foi o processo de constituição do processo de produção textual presente nas aulas observadas, a partir do Projeto de Produção proposto por Lopes-Rossi (2002, 2005, 2015).

Os resultados apontam para constituição das interações na aula de produção textual centradas na estrutura dos textos, carecendo de um trabalho que aborde seu aspecto discursivo que permita a inserção de novas possibilidades para tais produções. Esta poderá ser realizada a partir de projetos de produção conforme sugeridos por Lopes-Rossi (2002, 2005, 2006, 2012, 2015), que abarca uma significativa diversidade de gêneros e a adequação dos textos à situação real de comunicação, bem como as necessidades sociais de cada educando. Esses aspectos levam-nos a considerar o tipo de sujeito produtor dos gêneros escolares e também nos fazem vislumbrar novos caminhos para o desenvolvimento da atitude responsiva ativa nos educandos.

1 O DIALOGISMO

Neste capítulo abordo os subsídios teóricos que orientaram o estudo empreendido na análise do *corpus*, estando dividido em cinco seções constituídas por ato e evento, gênero discursivo, compreensão responsiva e assimilação da palavra alheia. O último item desse capítulo é constituído das práticas de produção textual na aula de português.

Na primeira seção, trato do ato e do evento, sendo aquele compreendido como ação concreta de um indivíduo situado e este um ato abarcador de vários atos, cujo foco está na responsabilidade de cada sujeito e seu não-álibi para a existência.

Na segunda seção, discuto o gênero do discurso e a aula como um gênero onde se produz conhecimento. Para tratar dessa organização, optei por abordar as instâncias da aula e do exercício propostas por Batista (1997) e a estrutura da aula proposta por Matencio (2001).

Na terceira seção, apresento a compreensão responsiva que constitui o cerne dessa pesquisa, por tratar do diálogo e as réplicas nele envolvidas. Nas práticas sociais presentes na sala de aula, esse processo de troca e compartilhamento de sentidos ocorre de maneiras diversas e as réplicas oriundas dessas práticas foram tipificadas por mim, com o intuito de atender à demanda do meu *corpus* de análise que será detalhado o capítulo 3.

Na quarta seção, abordo a assimilação da palavra alheia por esta sempre estar presente em nossos dizeres. Como tal abordagem foi aplicada à sala de aula, optei pelos estudos realizados por Rojo (2007) em que apresenta aplicação da palavra alheia aos estilos de docência.

Por fim, na quinta seção, apresento alguns estudos sobre as práticas escolares, com ênfase em Lopes-Rossi (2005, 2015) que apresenta uma proposta discursiva para o processo de produção textual na escola que melhor se adequa a nossa pesquisa.

1.1 Ato e Evento

Os conceitos de ato/atividade e evento são objeto ainda hoje de acirrados debates, devido ao seu caráter complexo. Por isso, longe de esgotarmos sua discussão, buscamos expor apenas alguns aspectos que julgamos útil para a nossa pesquisa, realçando a dimensão que envolve a responsividade, como é o caso da responsabilidade do ato ou como se refere Sobral (2013): “responsibilidade” para enfatizar o aspecto ético e responsável do ato.

Vale salientar que ato e evento não se confundem com ação física, apesar de a conglomerarem. O evento se realiza num dado lugar e época, ao qual é atribuído um sentido erigido de maneira ativa no momento de sua realização. Definido por Sobral (2013, p. 26) como "processo de irrupção de identidades[...] ou objetos", está sempre situado no concreto e ocorre num dado lugar e espaço; daí os fatos por ele engendrados também permanecerem no tempo e no espaço. Sobral (2013, p. 27) ainda salienta, sobre este que: "o evento é um ato abarcador que inclui os vários atos da atividade do homem ao longo desse diálogo permanente que é a vida". Mesmo salientando seu aspecto individualizável, há no evento o aspecto universalizável.

O pensamento de Bakhtin acerca do Ato baseia-se num diálogo crítico e participativo de base aristotélica no qual "ato" e "potência" envolvem a ideia de transformação, sendo aquele a realização da potência (a possibilidade de vir a ser). O processo do ato é o que faz existir, em contrapartida, o conteúdo ou a concepção é de caráter abstrato.

Conforme Bakhtin (1993), o Ato, considerado a partir da sua realização, conhece e possui de algum modo o "o existir unitário e singular da vida", orientando-se por ele e o considerando em sua completude; o que não pode ocorrer nas relações sociais e culturais reconhecidas oficialmente, cuja alteridade de cada um é apagada em prol de uma classificação por identidade ou diferença. Temos de um lado, a singularidade e insubstituibilidade das ações dos sujeitos que são peculiares nas relações que cada um tem em sua vivência cotidiana e do outro lado, temos as relações de troca entre os indivíduos em que são representadas as identidades, nas quais o reconhecimento do outro se dá pela imparcialidade sendo suprimidas as singularidades em seus confrontos.

Tudo que é universal e generalizante só ganha sentido e valor a partir do lugar único e singular sem álibi (sem desculpas), sem possibilidade de estar em outro lugar, daí que para Bakhtin (2012, p.20) um valor só existe "pela sua correlação com lugar singular daquele que participa, determina e reconhece". O exemplo dado sobre a morte elucida bem a peculiaridade que envolve os valores para os sujeitos quando o autor menciona que todos somos mortais, mas esse fato só vai adquirir valor ao ser considerado a partir de cada sujeito, pois seu valor pode ser diferente para cada indivíduo. A generalização, portanto, torna o ato único inútil e indiferente. Contudo, é desse lugar vivencial que cada um se encontra quando pensa, decide e age no mundo oficial/ cultural e é a partir daí que "participa do mundo em que a vida é transformada em objeto e situa a identidade sexual, étnica, nacional, profissional, de status social, em um setor determinado do trabalho, da cultura, da geografia, etc.".

(BAKHTIN, 2012, p. 21). Por isso, o que unifica esses dois mundos (o da vivência e o da cultura) é o evento único do ato singular.

A partir da compreensão do ato como ação concreta, intencional e praticada por um indivíduo situado, pode-se afirmar que ele seja duradouro, singular e insubstituível. Quanto ao sujeito que o realiza, este se responsabiliza pelos seus próprios atos, sendo destacado o caráter de respondente e responsável do agente que é definido por Sobral (2013) como "responsividade" ou "responsibilidade". O ato "responsível" participativo não é excludente; mas, ao contrário, envolve o conteúdo do ato e seu processo, que jungidos se relacionam à valoração do agente concernente ao seu próprio ato.

Vale salientar que Bakhtin atribui tanta importância ao ato que define a vida como um evento de realização ininterrupta de *atos-feitos* constituídos a partir das experiências e atos vividos, como salienta Bakhtin (2010, p. 44) "Eu ajo com toda minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir". Assim, a experiência do sujeito no mundo é sempre mediada pelo seu agir situado e avaliativo e é exatamente isso "que lhe confere sentido, a partir do mundo dado, o mundo como materialidade concreta" (SOBRAL, 2013, p. 22).

Bakhtin (2010) afirma que, somente de seu próprio lugar único pode-se perceber que não é possível agir, pensar ou desejar como se não fosse eu, nem tampouco agir como se não houvesse um outro aí que também ocupa um espaço-tempo específico que cabe a cada um em seu não-álibi de existência. O outro sempre estará presente de alguma forma nos sujeitos em suas interações em três momentos: o eu-para mim, o eu-para-o-outro e o o-outro-para-mim.

No agir do sujeito no mundo devem ser considerados aspectos não só dialógicos (aspecto discursivo), mas também seus elementos sociais e históricos, pois estes dois últimos formam um contexto mais amplo do agir humano. Nas propostas do Círculo, estes elementos se encontram interligados intrínseca e constitutivamente aos atos humanos, sendo aí inclusos os elementos discursivos que são acessíveis a partir desses atos. Com isso, percebemos que a defesa da constituição dos sujeitos em sua dimensão histórica concreta e social "tanto no aspecto não discursivo como na sua construção em texto/discurso" (SOBRAL, 2013, p. 23).

Toda apreensão do mundo é um ato. "Cada um dos meus pensamentos, com seu conteúdo, é um ato singular" (BAKHTIN, 2010, p. 44), um processo irrepetível em sua composição, contudo este mesmo ato gera um produto de acordo com formas repetíveis, mesmo que atualizáveis. Portanto, todo ato integra conteúdo e forma, repetibilidade e irrepetibilidade, sempre enfatizando o processo da situação concreta em que ocorre. Os atos

incorporam e extrapolam, portanto, a ação física em si. Estes são carregados de sentido em que se deve considerar seu processo e conteúdo indissociavelmente.

A partir da consideração da aula como um evento discursivo único, onde relações de sentido são estabelecidas, advogamos, como Bakhtin, que estas são construídas na dinâmica da história, marcadas pela diversidade e pelas contradições dessas mesmas experiências. Sendo estas experiências múltiplas e heterogêneas, as relações delas oriundas nem sempre serão de conformidade, mas poderão ser permeadas de conflitos de valores e interesses sociais.

É nesse ambiente de interação, constituído pela heterogeneidade de vozes sociais, que nos debruçamos, a fim de compreender os diferentes modos como os sujeitos atribuem sentido aos dizeres nela oriundos e sua atitude em relação a esses mesmos dizeres. Por isso, torna-se profícuo o estudo do diálogo como cerne das relações sociais.

Antes, cabe esclarecer que o uso termo diálogo,

> (...) no sentido estrito do termo, não constitui, é claro senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas se pode compreender a palavra "diálogo" num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 1981, p. 92)

O círculo não alude somente ao diálogo face a face, apesar de ser o foco de sua atenção[5]; mas o que mais interessa é o "complexo de forças que nele atua e condiciona a forma e as significações do que é dito ali" (FARACO, 2009, p. 61) como em qualquer outra forma de comunicação verbal em que se manifestam as relações dialógicas. O diálogo vai interessar ao Círculo como um dos muitos espaços onde se dá "a confrontação das mais diferentes refrações sociais expressas de qualquer tipo e tamanho postos em relação" (FARACO, 2009, p. 62).

A concepção dialógica pode ser ampliada, quando Bakhtin afirma que em qualquer momento do diálogo, sentidos serão relembrados e se renovarão em novo contexto. Por isso, não é possível que o sujeito seja o primeiro a enunciar nem o último, uma vez que todo ato humano envolve vários outros atos ou vozes sociais que são atualizados em nossos enunciados, como já evidenciados anteriormente.

---

[5] Volochínov é quem mais se ocupa com o diálogo face a face, por considerar que este seja de caráter intrinsecamente social, ou seja, não pode ser reduzida ao encontro fortuito de dois seres soltos no espaço e no tempo, trocando enunciado inadvertidamente. (FARACO, 2009).

Todo discurso é atravessado por outros discursos, perfazendo, assim, o grande elo ininterrupto na cadeia da comunicação verbal, ou seja, toda enunciação faz parte de um grande diálogo em que somos sempre respondentes e enunciadores numa intercalação de papéis inesgotável. Isso demonstra o interesse de Bakhtin em defender a historicidade da linguagem e como ela está presente na produção dos discursos.

Cabe enfatizar, como deixamos entrever, que "dialogismo" não se confunde com "diálogo". Este último é constituído pelo procedimento discursivo englobado pelo dialogismo, sendo um dos seus níveis mais evidentes no plano da materialidade discursiva. Devido a essa amplitude do conceito de dialogismo, Sobral (2009) afirma poder se referir a planos distintos que vão do geral para o particular. A partir do nosso recorte, nos ateremos ao segundo plano: o dialogismo como condição de possibilidade da produção de enunciados/ discursos. Como pesquisamos a linguagem em uso, advogamos conforme o Círculo, que a aquisição da linguagem ocorre em seu uso nas diversas situações a que somos expostos. Se só a adquirimos no uso, o sentido é engendrado no diálogo entre o já dito e a ser dito. Por isso, respondemos sempre ao outro, sem que essa resposta se restrinja ao contexto imediato.

Assim, não se pode conceber o discurso monológico no sentido de discurso neutralizador das outras vozes que não a de quem enuncia, mesmo que materialidade do texto leve a essa impressão. Ao mencionarmos o "confronto", este não implica e "conflito", pois pode ser inclusive, "acordo", que é instaurado pelo fato de todo intercâmbio verbal ocorrer fundado na diferença, constitutiva do processo de produção de sentidos. Conforme ressalta Sobral (2009, p. 37-8), "para o Círculo, interagir, dialogar, não é nem a falsa harmonia que neutraliza ou apaga a diferença, nem uma luta sem quartel que cala a voz do outro por meio da força". Apesar de o outro poder ser tanto amigável, submisso, pode também ser autoritário ou inimigo, e ainda assim, permanece constitutivo do "eu".

Como já dissemos anteriormente, o discurso é iminentemente dialógico, contudo, pode-se perceber nele o que Sobral (2009) denomina de "tendência ao monológico" e "tendência ao dialógico". Essas formas podem ser dominantes em determinada materialidade textual. Mas o autor salienta que isso só é possível teoricamente, pois na prática não há discurso puramente monológico ou dialógico. O discurso em forma monológica continua a ser dirigido a alguém mesmo que este seja imaginário o aparentemente apagado.

O discurso tendencialmente monológico favorece, em sua organização e projeto discursivo, a "neutralização" das vozes que o constituem, colocando a voz do locutor em destaque; instaurando assim, a percepção de uma única voz como dominante que pode ocorrer de forma explícita ou implícita. Já o discurso tendencialmente dialógico é aquele em que se

busca evidenciar as vozes que o constituem, tratando-se assim, daquele em que se busca criar efeito de instauração de múltiplas vozes que podem ser, naturalmente, dissonantes. Como já afirmamos, não há forma pura de dialogismo e monologismo, e por isso, pode haver em um discurso que em sua organização superficial pareça dialógico, mas tendem ao monológico e vice-versa (um discurso populista que tenta agradar ao outro, parecendo levá-lo em conta, mas que intenta impedi-lo de se manifestar de maneira reivindicatória). Assim também, um discurso que se organiza monologicamente, tende ao dialógico, como é o caso do discurso acadêmico que aparenta abafar outras vozes.

Essas tendências de que trata Sobral (2009), podem ser nitidamente percebidas na aula, onde a voz do professor, como sujeito que representa autoridade instituída nesse ambiente, tenta calar a voz dos alunos, seja por meio de reprimenda, seja por meio da desconsideração de sua fala, ou até mesmo na falta de oportunidades da participação dos alunos nos turnos de fala. Mas, mesmo em momentos em que isso ocorra, por mais autoritário que seja o professor, sua fala se dirige ao aluno como interlocutor imediato, muito embora, possa não haver engajamento entre os participantes desse diálogo.

Tal é a relevância da teoria dialógica, vinculada ao conceito de interação, que ela constitui, como afirma Sobral (2009), a base do processo de produção dos discursos, da própria linguagem que é essencialmente ativa. A concepção de interação proposta pelo Círculo é essencialmente dialógica, que já se inicia no discurso interior e o sentido que se atribui ao discurso do outro é sempre uma resposta a uma pergunta, de modo que "O que não responde a nenhuma pergunta carece de sentido. [...] O sentido sempre responde a uma pergunta. O que não responde a nada parece-nos insensato, separa-se do diálogo" (BAKHTIN, 1997, p. 386).

As relações dialógicas não ocorrem, portanto, entre elementos do sistema linguístico, mas o sinal que se torna signo por ser este ideológico ao qual é possível fazer réplicas, confrontar posições, confirmá-las ou rejeitá-las, ou seja, "estabelecer com a palavra de outrem relações de sentido [...] que geram significação responsivamente a partir do encontro de posições avaliativas" (FARACO, 2009, p. 66).

Como o real só nos é apresentado por meio dos signos e estes emergem e significam no interior das relações sociais, a atribuição de sentido envolve sempre uma dimensão axiológica (valorativa). Nossa relação com o mundo é sempre atravessada por valores. Daí a atribuição de sentido ao enunciado ser uma tomada de posição em relação a ele e no interior de cada ato, estamos respondendo a algo num processo contínuo. Como se pode confirmar em Bakhtin (1997):

> Compreender sem julgar é impossível. As duas operações são inseparáveis: são simultâneas e constituem um ato total. A pessoa aproxima-se da obra com uma visão do mundo já formada, a partir de um dado ponto de vista. Esta situação em certa medida determina o juízo sobre a obra, mas nem por isso permanece inalterada: ela é submetida à ação da obra que sempre introduz algo novo. (BAKHTIN, 1997, p. 382)

O valor é indispensável na medida em que sem ele não há relação dialógica, posto que toda vez que um sujeito se posiciona frente ao outro e tal situação se manifesta na linguagem, tem-se uma relação dialógica. Em termos mais gerais, toda vez que ocorre um juízo de valor e consequente realização na linguagem definindo uma posição autoral frente à outra posição autoral-valorativa, a relação dialógica se instaura.

Conforme afirma Bakhtin (2003), viver já é tomar partido, assumir uma posição axiológica em todo momento, pois estamos sempre agindo e cada um de nossos atos constitui um gesto axiológico num mundo permeado de valores. O simples fato de escolher certas palavras já denota atitude frente a determinado assunto. Essas escolhas, por sua vez, são realizadas em função do interlocutor, a quem caberá uma tomada de posição diante do texto alheio. Para que isso ocorra é necessário que haja a compreensão: atividade dialógica capaz de gerar outro texto diante de um texto primeiro; sobre a qual nos debruçaremos na seção 1.3.

Antes de se abordar a aula e sua concepção como interação, faz-se necessário esclarecer que na concretização desse gênero, estão imbricados certos modos de perceber e conceber a língua que definirão o modo como se ensina e como se aprende, isto é, toda metodologia subjaz uma escolha teórica de compreensão e interpretação da realidade. Desse modo, todas as escolhas docentes desde os objetos de ensino aos tipos de exercício e avaliação realizados perpassam por esse caminho escolhido. Então, não se pode ignorar uma pergunta também importante e que definirá a postura docente: “Para que ensinamos o que ensinamos”? (Geraldi, 1997) e a resposta para essa pergunta elucidará a concepção docente de linguagem e também sua postura assumida acerca da educação.

Ao assumirmos uma perspectiva teórico-metodológica, assumimos crenças e valores que a subjazem e que se relaciona ao modo que se aprende o que se ensina. No que se refere à aprendizagem, é salutar lembrar que se o que se deseja é a democratização do ensino, não se deve adotar uma postura em que a língua seja encarada como homogênea e sim, ressaltar as diferenças que existem entre os sujeitos que na escola estão presentes. Assim sendo, ressalta-se a importância da maneira como as práticas sociais são incorporadas e apropriadas pelos alunos das mais diferentes classes sociais.

Há diversas maneiras de se conceber o fenômeno linguístico que desde Saussure vem se expandindo em diversas abordagens teórico-metodológicas. Para que possamos compreender melhor essas concepções engendradas nas aulas observadas e que orientam o trabalho docente, realizaremos uma breve explanação acerca da abordagem que atualmente consideramos a mais adequada para o ensino de língua portuguesa, tendo sido defendida por estudiosos como Geraldi (2006): A linguagem como interação. Ao assumirmos essa concepção, não podemos apreender o processo de aprendizagem, desenvolvimento e uso da palavra escrita apenas do ponto de vista individual, da perspectiva da aprendizagem do código alfabético. Assim, é necessário considerar que todo enunciado/discurso é realizado sempre para alguém como produto da interação entre os interlocutores, conforme salienta Bakhtin (1981):

> 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, 1981, p. 92).

A linguagem está relacionada à vida, à realidade por meio da interação entre os sujeitos que ao dar vida à palavra, concentra em si entoações que são os valores em diálogo com a sociedade, expressando seu ponto de vista relativo a esses valores. É por meio dessa interação entre os sujeitos que estes se constituem habitados pelo signo ideologicamente marcado. E é nessa relação que se cria a possibilidade de diálogo que, na concepção bakhtiniana, não se limita apenas à comunicação entre pessoas colocadas face a face, mas abrange todo o processo de comunicação: verbal (falado ou escrito) e não verbal que são constituídos entre professor e alunos. Isso é reafirmado por Fontana (2001) ao asseverar que:

> A condição de reciprocidade da relação de ensino/aprendizagem rompe com o grande poder conservador atribuído a nós, professores, pelas teorias da reprodução, e com a crença do consumo passivo por parte dos alunos, evidenciando que os nossos gestos e os nossos dizeres como professores não significam em si, eles significam na relação e são ativamente produzidos pelos alunos que o consomem (FONTANA, 2001, p. 35).

Por isso, a relação que se dá em sala de aula deve ir além da passividade e do puro consenso, tendo em vista que nossas ações em sala de aula só constituem significado na medida em que sou para o outro e ele compreende de maneira ativa aquilo sobre o qual enuncio e que nele deverá encontrar ecos que gerarão, por conseguinte, uma resposta, a partir da qual (re)direciono minhas ações.

1.2 Gêneros do discurso

"A língua se deduz da necessidade do homem de se expressar, de exteriorizar-se" (BAKHTIN, 1997, p. 289) e essa expressão é materializada por meio dos gêneros. A palavra gênero foi sempre utilizada nos estudos retóricos e teóricos literários com conotação literária, com a finalidade de identificar os gêneros clássicos como lírico, épico, dramático e os gêneros modernos como novela, romance, conto, drama, etc. Bakhtin foi o primeiro a empregar esse termo para designar os textos em sentido mais amplo, inclusive aos textos que utilizamos no cotidiano.

Tomando por base a concepção de gêneros do discurso atribuído por Bakhtin (1997, p.279), compreendemos que estes são "tipos relativamente estáveis de enunciados", isto é, eles possuem características relativamente fixas, porém podem ser alteradas até certo ponto. Essas alterações ocorrem de acordo com os sujeitos e suas necessidades, como resultado da variedade das atividades humanas ser inesgotável, bem como o surgimento de novas tecnologias. Como resultado dessas transformações, vão sendo mesclados os gêneros até gerarem novos gêneros. Cada esfera de atividade humana possui uma função socioideológica distinta e suas condições concretas peculiares que estabelecem gêneros próprios a cada esfera que são formulados historicamente por meio da interação entre os sujeitos.

Conforme a esfera e a complexidade dos gêneros, Bakhtin (1997) classifica-os em primários (simples) e secundários (complexos), sendo que fazem parte deste último grupo os gêneros da esfera pública e artística como romance e discurso científico que aparecem em situação de comunicação mais complexa, principalmente escrita. Já os primeiros são da esfera cotidiana, típicos do diálogo oral e marcados pela espontaneidade. No processo de formação dos gêneros secundários, os primários acabam sendo transmutados e ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, perdem sua ligação com a realidade da qual faziam parte, integrando-se, assim, a um novo fato que agora integram. Muitas dessas alterações podem ser percebidas nos gêneros atuais, como ocorre com as conversas em redes sociais que se baseiam no diálogo cotidiano, porém inseridas na esfera pública escrita.

Diante disso, torna-se nítido que

> Em cada época de seu desenvolvimento, a língua escrita é marcada pelos gêneros do discurso e não só pelos gêneros secundários (literários, científicos, ideológicos), mas também pelos gêneros primários (os tipos do diálogo oral: linguagem das reuniões sociais, dos círculos, linguagem familiar, cotidiana, linguagem sociopolítica, filosófica, etc.). A ampliação da

> língua escrita que incorpora diversas camadas da língua popular acarreta em todos os gêneros (literários, científicos, ideológicos, familiares, etc.) a aplicação de um novo procedimento na organização e na conclusão do todo verbal e uma modificação do lugar que será reservado ao ouvinte ou ao parceiro, etc., o que leva a uma maior ou menor reestruturação e renovação dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997, p. 285-286).

É possível perceber, nas palavras de Bakhtin, que os gêneros não possuem formas fixas e que não podem ser compreendidos apenas pela sua forma composicional, pois estes também constituem manifestação da individualidade do sujeito, apesar de possuírem certas regularidades demarcadas pela esfera de comunicação onde circula.

Ao representarem as diferentes situações em que o universo das atividades humanas se manifesta, os enunciados acabam por refletirem as condições específicas e as finalidades diversas de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo temático e estilo verbal, mas também e, sobretudo, por sua construção composicional.

Esses aspectos dos gêneros perfazem momentos que, apesar de estarem vinculados entre si, podem ser decompostos. O primeiro deles é o conteúdo temático: constituído do objeto do discurso e sua finalidade, bem como da orientação de sentido específica para os interactantes. A abordagem do tema é regulada pelo próprio gênero, o que de certo modo, determinará seu tratamento exaustivo. Outra dimensão constitutiva do gênero é a estrutura composicional que consiste na seleção dos procedimentos de seleção da organização, disposição e acabamento do gênero. Por último, temos o estilo que diz respeito aos recursos lexicais e gramaticais da língua. Todo enunciado pode absorver um estilo particular, mas nem todos os gêneros podem absorvê-los do mesmo modo.

Como circulam em diversas esferas em circunstâncias diferentes, os gêneros possuem historicidade, uma vez que o enunciado carrega traços particulares à situação comunicativa que faz com que seja concreto e único. Mas, analisando-o sob uma perspectiva mais ampla, calcada no plano coletivo, este ganha uma relativa estabilidade decorrente dos usos em uma dada esfera social. Desse modo, “os gêneros não são formas fixas, mas comportam contínuas transformações, são maleáveis e plásticos, precisamente porque as atividades humanas são dinâmicas, e estão em contínua mutação” (FARACO, 2009, p. 127).

Essa contínua remodelagem ocorre para responder às necessidades que emergem das mudanças sociais constantemente. O repertório de gêneros de cada esfera vai se ampliando, à medida que a própria esfera humana se desenvolve e se torna mais complexa. Acerca dessa capacidade de se renovar e ao mesmo tempo de manter certas particularidades, Bakhtin (1997) assevera que

> [...] um gênero é e não é sempre o mesmo, é sempre novo e velho simultaneamente. O gênero renasce e se renova a cada etapa do desenvolvimento da literatura e em casa obra individual de certo gênero. Assim, mesmo os elementos arcaicos [...] são sempre capazes de se renovar continuamente. **Um gênero vive no presente, mas sempre tem a memória do seu passado**, das suas origens. (BAKHTIN, 1997, p. 106, grifo nosso).

Com isso, percebemos que Bakhtin concebe os gêneros como uma combinação de estabilidade e mudança, mesmo os gêneros mais estabilizados de algum modo permitem mudanças, estando abertos a adequações de uso. Essa concepção de Bakhtin antecipa a teoria social que defende a ação humana como nem totalmente previsível, nem totalmente casual. Conforme afirma Faraco (2009):

> as atividades conhecem recorrência, mas também têm dimensões novas em cada contingência. Para compreendê-las [...] é fundamental estabelecer contínuas inter-relações entre o que recorre e a singularidade; entre o dado e o novo... (FARACO, 2009, p. 129)

Em decorrência disso, temos outro aspecto salutar em relação aos gêneros do discurso: como são tipos relativamente estáveis do dizer no interior de determinada esfera da atividade humana, cumprem funções sociocognitivas importantes. Devido a sua estabilidade, eles constituem elementos organizadores das atividades e, por isso, orientam nossa participação em determinada esfera de atividade, delimitando assim, nossa compreensão das ações dos outros e também servindo de referência para nossas próprias ações. Ao gerarem expectativas acerca das ações, eles nos auxiliam a tornar o novo familiar por meio das semelhanças com gêneros anteriores e assim, permite-nos adaptar suas formas a situações novas. Por outro lado, novos modos de ver e conceitualizar a realidade resultarão em novos gêneros ou alterações dos já existentes que, por conseguinte, nos possibilitarão ver a realidade circundante de outra maneira. Desse modo, "aprender novos modos sociais de fazer é também aprender novos modos sociais de dizer" (FARACO, 2009, p. 131).

Como os sujeitos se inserem em esferas distintas de comunicação, aprendemos modos de dizer concernentes a essas esferas e ignoramos outras, nem por isso podemos afirmar que não conseguimos nos comunicar, uma vez que:

> não é por causa de uma pobreza de vocabulário ou de estilo (numa acepção abstrata), mas de uma inexperiência de dominar o repertório dos gêneros da conversa social, de uma falta de conhecimento a respeito do que é o todo do enunciado, que o indivíduo fica inapto para moldar com facilidade e prontidão sua fala e determinadas formas estilísticas e composicionais; é por causa de uma inexperiência de tomar a palavra no momento certo, de começar e terminar no tempo correto (nesses gêneros, a composição é muito simples). (BAKHTIN, 1997, p.303-304)

Daí decorre o fato de muitas pessoas que dominam bem a língua se sentirem deslocadas em determinadas esferas de comunicação, pois cada esfera possui modos específicos de dizer, como um professor que em uma aula domina bem o discurso e em uma conversa informal com membros de um sindicato de trabalhadores rurais, por exemplo, se sente acanhado em se manifestar.

Por isso, quanto mais dominamos o repertório dos gêneros da conversa social e conhecemos a respeito do que é o todo do enunciado, temos facilidade e destreza em seu desenvolvimento. Tal conhecimento acerca dos gêneros nos permite exercer nossa individualidade neles (quando isso nos é possível e útil), de modo a refletirmos, com maior agilidade, "a situação irreproduzível da comunicação verbal, que realizamos, com o máximo de perfeição, o intuito discursivo que livremente concebemos" (BAKHTIN, 1997, p. 304).

Ao refletir sobre o domínio genérico, Bakhtin (1997) nos faz retomar o ensino dos gêneros na escola, onde estes são tomados como objeto de ensino em atividades tarefeiras de estrutura composicional e pouco se reflete sobre o conteúdo temático e suas condições de produção. Nas aulas observadas, por exemplo, a professora sempre utilizava textos como modelo para análise de aspectos argumentativos. Como o foco de seu trabalho se concentrava em textos argumentativos, ela buscava sempre trazer à tona esses aspectos com a finalidade de habituar o aluno a argumentar, a partir do conhecimento dos mecanismos pelos quais esta ação poderia se dar no desenvolvimento do texto dissertativo. Contudo, são desconsiderados aspectos como: quem seria seu interlocutor, para que finalidade se produziria tal texto, em que condições seria produzido. Aspectos discursivos importantes para a elaboração e delimitação do gênero.

Para que cumpra com o objetivo de comunicar, é preciso que esse enunciado gere uma resposta e, portanto, que signifique para o interlocutor e este, por sua vez, assuma uma atitude responsiva para com o enunciado do outro. Isso só ocorrerá se soubermos que a intenção comunicativa teve seu fim para, então, se alternar com a voz do outro; ou seja, se tudo que ele disse era o que queria dizer (antes ou depois não fora dito nada mais), bem como o contexto em que foi proferido determinado enunciado. Por isso, concordamos com Bakhtin (1997) quando afirma que

> [...] em todos esses casos, não lidamos com a palavra isolada funcionando como unidade da língua, nem com a *significação* dessa palavra, mas com o enunciado acabado e com um *sentido concreto:* o conteúdo desse enunciado. A significação da palavra se refere à realidade efetiva nas condições reais da comunicação verbal. É por esta razão que não só compreendemos a significação da palavra enquanto palavra da língua, mas também adotamos

> para com ela uma atitude responsiva ativa (simpatia, concordância, discordância, estímulo à ação). (BAKHTIN, 1997, p. 310).

Entendemos, com isso, que as palavras não significam em si e que a produção de texto necessita ser orientada para a realidade efetiva de uso da língua. Não se pode conceber a palavra apenas como unidade da língua, mas carregada de valores expressos em situações concretas de uso. Isso pressupõe não só ter o que dizer, mas também a quem dizer e em dada situação determinada pela esfera de comunicação.

A partir da concepção da sala de aula como instância de produção e apropriação de conhecimentos, a conformamos como gênero do discurso com acabamento próprio, onde há embates de enunciados, seja na esfera da comunicação oral, escrita ou até o próprio silêncio. Nesse espaço dialógico que é a aula, encontramos certa organização discursiva já conhecida pelos seus sujeitos, por isso estável; mas também há nela rupturas erigidas na e pela interação que fazem com que sejam diferentes em alguns aspectos.

Tomando a aula como evento discursivo, esta constitui-se como um

> [...] espaço por excelência de manifestações de pontos de vista sobre fatos do mundo e a apropriação de fatos linguísticos e não linguísticos, por meio de experiências dos sujeitos que constituem a sala de aula (SOUZA, 2012, p.69).

A aula, concebida como gênero do discurso, possui um estilo próprio que é caracterizado pela ação didática de ensinar, instruir, educar e disso decorre o fato de haver intercalação de elementos linguísticos que exprimem ordem, explicação e exposição com efeito didático (COELHO e SOUZA, 2012). A partir da consideração da aula como conjunto de atividades ordenadas e articuladas (ZABALA, 1998), é possível afirmar que essa organização não se dá de forma rígida; mas, suscetível a intercalações entre os sujeitos da palavra, hibridismos e apropriações de outros discursos.

Conforme Souza (2012), o acabamento discursivo do gênero aula, no que tange à sua organização didática e interação face a face, segue determinado padrão que pode ser percebido na predominância de perguntas didáticas que são enunciações cujo conhecimento da resposta pelo professor é presumido e os alunos, se souberem, devem responder corretamente, repetir o que já estudaram em anos anteriores ou, se responder errado, corrigir. Desse modo, percebemos que

> [...] todo o percurso enunciativo converge para o domínio do objeto, colocando na esfera de comunicação oral redefinições desse objeto de ensino, selecionado como tema da aula. Merece destacar que o professor, ao selecionar, previamente, um objeto de ensino e configurá-lo como tema,

> define esse objeto como ensinado, como matéria de aprendizagem pelos alunos em uma situação socioenunciativa da aula (SOUZA, 2012, p. 07).

Esse percurso traçado pelo professor corrobora com Rojo (2007), ao afirmar que o conteúdo temático da maioria dos enunciados escolares está ligado ao objeto de ensino proposto pelo professor e livro didático, atrelados ao projeto discursivo docente (conhecidos como objetivos de ensino) que variará conforme a "... apreciação de valor do docente sobre esse objeto e, por vezes, sobre as capacidades e saberes de seus interlocutores..." (ROJO, 2007, p. 1771).

Em seu projeto de dizer, o professor é motivado pela vontade enunciativa de ensinar determinado conteúdo e esta escolha, por sua vez, está imbuída de uma ideologia do que esse objeto representa para o professor e sua importância para os alunos. A partir desse projeto discursivo, o gênero aula é organizado e essa forma de organizá-la vai também engendrar a intercalação de outros gêneros (instrução, ordem, pergunta-resposta, gêneros solicitados para produção e leitura, etc.) e as vozes híbridas (do autor do livro, do professor, dos alunos, da ciência) que comporão a forma composicional e os temas da aula. Esses elementos constituem os meios pelos quais os alunos se apropriam do discurso no processo de ensino em que se ecoam várias vozes em torno do objeto de ensino.

Outro aspecto do gênero aula, de considerável relevância para os efeitos de sentido produzidos na aula, é o estilo tanto dos gêneros intercalados quanto dos autores dos enunciados, pois sua escolha não é neutra e, a depender de quais gêneros serão intercalados na aula, esta pode levar a uma passiva aceitação, revozeamento e obediência que perfazem o estilo de autoridade ou se pode adotar um estilo internamente persuasivo, quando conduzido de modo a sugerir réplicas ativas nos alunos.

Depreende-se, dessas considerações, que a sala de aula constitui o lugar do "encontro" da palavra minha com a palavra do outro, por meio dos enunciados concretos que se realizam e sofrem influência mútua, "daí negociarem ações e construírem significados dia a dia, momento a momento" (CAJAL, 2001, p. 127). Conforme Cajal (2001), a interação é uma aprendizagem, um processo complexo e continuamente inacabado e como cada processo interacional tem suas ações direcionadas pelo contexto específico,

> [...] na sala de aula alunos e professores constroem uma dinâmica própria, marcada pelo conjunto das ações do professor, pelas reações dos alunos às ações do professor, pelo conjunto das ações e reações dos alunos entre si, cada um interpretando e reinterpretando os atos próprios e dos outros. (CAJAL, 2001, p.128)

Como professores imersos nesse processo de compreensão da palavra alheia, nosso discurso também depende do aluno, pois é para ele que preparamos nosso projeto de dizer, a partir do que pressupomos acerca dele e somente significamos nossa prática no momento da interação, pois o modo como nossos dizeres ecoarão definirá o andamento da aula; assim como se assevera Fontana (2001):

> [...] os nossos gestos e os nossos dizeres como professores não significam em si, eles significam na relação e são ativamente produzidos pelos alunos que o consomem (CERTAU, 1994). Como professores, preparamos o texto, temos no nosso imaginário um auditório social, temos intenções que modelam nossas ações e discursos, mas eles efetivamente significam na interação com as palavras daqueles que nos ouvem. (FONTANA, 2001, p. 35)

Essas ações se materializam verbal ou não-verbalmente, por meio da resposta do aluno ao professor, das informações dadas pelo professor, da permissão ao aluno para falar, da permissão para que os alunos conversem entre si, do silenciamento, da repreensão do professor. Enfim, essas ações são escolhas tanto do professor quanto do aluno, que tanto delineiam o espaço de interação da aula, como revelam informações sobre si, atribuindo significado às suas ações.

O modo como se organiza esse cenário discursivo e seus enunciados está associado ao projeto de dizer docente, com vistas a alcançar os objetivos pretendidos que perpassam por valorações do que seja adequado para as turmas e a reação de cada uma a determinado conteúdo. Devido a esse aspecto ideológico da aula, "o que se ensina não são as coisas (...), mas, antes, um conjunto de conhecimentos sobre as coisas..." (BATISTA, 1997, p. 03) que passam por alterações ao longo do tempo.

Esse processo de troca e compartilhamento de sentidos entre professor e alunos ocorre por meio dos enunciados que se organizam e reorganizam o gênero escolar aula. Com vistas a compreender como esse processo se constitui, procederemos à estruturação da aula e para isso, recorreremos a Matencio (2001) e Batista (1997) por estes focarem a organização da aula sem desprezar o processo ligado ao ensino-aprendizagem.

Matencio (2001) aponta para a estruturação da aula em três etapas: introdutória (abertura e preparação), instrumental (que se constitui do seu desenvolvimento) e final (de conclusão e encerramento). A abertura tem por objetivo a interação que se inicia com a preparação para as atividades do dia e em seguida, o início efetivo da aula. Há, em seguida, o

desenvolvimento das atividades e a etapa de conclusão. Por fim, pode haver a etapa responsável pelo encerramento (temporal) do encontro.

Quadro 1- Organização global de uma aula[6]

etapas / descrição	abertura	preparação	desenvolvimento	conclusão	(encerramento)[6]
função na interação	abertura do evento em termos interacionais	abertura do evento em termos instrumentais	desenvolvimento do evento em termos instrumentais	encerramento da interação em termos instrumentais, pode coincidir com a etapa de encerramento	encerramento da interação em termos interacionais, não ocorre sempre
função didática privilegiada	função interacional, seqüências preliminares em relação às atividades didáticas	primeira etapa instrumental, seqüências de preparação das atividades e de produção de articulações entre o que já foi trabalhado e o que será estudado após	segunda etapa instrumental, seqüências de desenvolvimento das tarefas que constituem a(s) atividade(s) do dia	terceira etapa instrumental, seqüências de encerramento das atividades do dia e de produção de articulações entre o que foi estudado nessa aula, o que havia sido estudado antes e/ou o que será estudado após	função interacional, seqüências de encerramento do encontro
foco discursivo privilegiado	relações interpessoais, temas ligados ou não à instituição	dimensão acadêmica, temas centrados nas tarefas e atividades			relações interpessoais, temas ligados ou não à instituição

Fonte: MATENCIO, p. 106, 2001.

A organização da interação na aula se dá por meio de sinalizações produzidas pelos participantes da interação e acabam direcionando sempre o processo interpretativo. Essas sinalizações configuram a coconstrução de sentidos na aula. Há determinadas atividades que organizam estrategicamente a coconstrução de tarefas que podem se manifestar por meio de retomadas das respostas dos alunos pelo professor ou retomadas realizadas com preenchimento de lacunas cujo papel é ratificar/averiguar se houve a compreensão pelos alunos; o que acontece por exemplo, quando o professor repete o dizer do aluno.

[6] A aula, para Matencio (2001), caracteriza-se como um evento intermediário, entre os ritualizados e os espontâneos, cuja edificação surge da existência de um objetivo didático. Tal evento comunicativo é marcado, sobretudo, por interações verbais orais e pela alternância de papéis entre os participantes.

Além desse preenchimento de lacunas, Matencio (2001) aponta também algumas estratégias discursivas para viabilização das tarefas didáticas, como a retomada. Por meio dessa estratégia pode-se criar vínculo do que foi dito com o que se pretende dizer, o que pode contribuir para a delimitação do objeto de ensino.

Batista (1997), por usa vez, distingue na aula duas instâncias discursivas intrinsecamente relacionadas: a instância da aula e a instância do exercício. Em seu livro *Aula de português: discurso e saberes escolares,* o autor estabelece uma divisão do plano geral da aula por meio de duas instâncias de produção do discurso que ele denomina como a *instância da aula* e a *instância do exercício*. A primeira se realiza com prevalência da interação na esfera da oralidade, por meio da ação e reação entre o professor e o coletivo da turma, sendo pouco recorrente a interação face a face com um aluno, enquanto a segunda instância se manifesta por meio da interação com o objeto de ensino, sendo que o aluno responde a alguma tarefa didática proposta pelo professor, como "um texto a ser lido, um exercício a ser feito, uma redação a ser produzida, em sala ou fora dela" (BATISTA, 1997, p. 80).

A cada uma das instâncias da aula tipificadas por Batista (1997) correspondem estratégias discursivas. As primeiras são "as estratégias de organização local e intermediária do discurso" (BATISTA, 1997, p. 39), que se organizam pelo enquadre da enunciação no professor, por uma pergunta do professor, uma resposta do aluno e finalmente uma retomada do professor à resposta do aluno, podendo ser analisada pelo padrão IRA como as entende Sinclair; Coulthard citados em Matencio (2001, p. 114). As segundas estratégias envolvem ações discursivas de "constituição dos polos da interlocução" (BATISTA, 1997, p. 201), onde o professor invoca a participação do aluno ou da turma com enunciados de cobrança de tarefas a cumprir, repreensões e faltas, dispersões do grupo como um todo ou de um aluno em especial. Com esses gestos de docência, o professor monitora o percurso de continuidade da aula na sua focalização com o conteúdo a ser ensinado, contendo a heterogeneidade presente na sala (BATISTA, 1997). Já o terceiro conjunto de estratégias é composto pelas "estratégias de organização global da interlocução" (BATISTA, 1997, p. 62), através das quais o professor expõe oralmente o plano geral da aula, descrevendo as atividades que serão propostas para a turma.

A divisão em instância da aula e do exercício constitui apenas um modelo didático e metodológico, pois no plano discursivo as duas instâncias se revozeam por meio do agir docente com a turma, com interações globalizadas ou individualizadas, visto que ambas mantêm entre si uma relação dependente de constituição. São planos coconstitutivos do discurso didático que é apropriado pelo docente para expor o conteúdo de ensino, conforme

sintetiza Batista (1997) "... é a *alternância* da realização da atividade discursiva em cada uma das duas instâncias que assegura a continuidade do discurso na sala de aula." (BATISTA, 1997, p. 95, grifo do autor).

Considerada por Fontana (2001, p. 32) como "acontecimento de circulação de sentidos [...] postos em movimento" e sobre os quais não temos controle, por mais que nos revistamos da autoridade a nós atribuída; a aula ocorre mesmo antes de proferimos as primeiras palavras, pois esperamos que esta aconteça de determinado modo, antecipamos o que pode ocorrer, como os alunos podem reagir a nosso discurso. Nossos dizeres, gestos e ações são projetados com fins específicos que levam em conta nosso auditório social, pois sabemos que a aula é o lugar de confronto entre sujeitos com papéis sociais distintos, ocupando lugar de professor e de aluno.

Essa diversidade garante a unidade, como afirma Fontana (2001), visto que um não existe sem o outro. Toda nossa preparação e expectativa se dirigem ao aluno, sem o qual não existiria o papel do professor que é afetado em função do perfil desse aluno; já que disso dependem nossas escolhas, nosso modo de dizer e atuar nesse cenário discursivo constituído majoritariamente por interações sociais. Essas relações estabelecidas na aula são complexas e singulares e nos permitem remeter aos papéis ocupados por professor e aluno nas relações de aprendizagem que se instauram nesse ambiente e que vão se materializando na medida em que esses lugares vão sendo ocupados por sujeitos reais que se diferenciam em valores, crenças, etnia, sexo, idade e classe social. Essa singularidade dos indivíduos, historicamente situados, é que constitui a dinâmica da interação em sala de aula, reverberando em relações que fogem a qualquer transparência, homogeneidade ou clareza de sentidos postos nessas relações.

Nesse espaço de interação, a aula constitui uma situação social mais imediata, pois nela podemos perceber o horizonte social comum aos coenunciadores, bem como a avaliação que eles fazem da aula, o conhecimento e a compreensão dos temas[7] e situações que na aula ocorrem. Por isso, é possível ao professor perceber nas várias réplicas (meneio de cabeça, silêncio, anotação no caderno, uma pergunta, pedido de licença, cochilo, mexer com outros materiais ou comentário) como o aluno tem avaliado e aceito a aula: em forma de adesão, recusa, dúvida, etc. É com base nesse auditório social (composto pelos alunos) que o professor orienta suas ações, e as expectativas que tem sobre a atitude discente fazem com

[7] Compreendido não apenas como o objeto de ensino sumarizado em sala, mas este envolto na apreciação que professores, alunos e pesquisador fazem dele.

que sua ação seja (re)orientada, prevendo como o aluno agirá ou que avaliação fará de determinado objeto de ensino, se o aluno terá condições para compreender o que pretende ensinar ou se interessará em aprender.

O modo como isso ocorrerá depende da sensibilidade do professor em compreender a heterogeneidade de cada indivíduo que, como sujeitos históricos, carregam consigo histórias distintas com peculiaridades que devem ser consideradas, inclusive no processo de produção textual; uma vez que é recorrente no discurso docente a lamúria acerca da "incompetência" linguística do aluno na produção de textos na e para a escola, quando na verdade não se atenta para o fato de que este nem sempre possui domínio na esfera de comunicação para o qual o professor exige tais produções. Nesse processo, foca-se no gênero como objeto e não como produto da interação. Isso artificializa o ensino e não potencializa o empoderamento do gênero pelo aluno. Acerca dessa dinâmica interativa e a singularidade dos sujeitos nela inseridos, Fontana (2001) assevera que:

> Os lugares sociais de professor e de aluno e as relações de ensino que se produzem entre eles não existem em si. Eles existem e se materializam à medida em que vão sendo ocupados por indivíduos reais, [...] que encarnam histórias singulares, que interagem em uma situação histórica concreta numa escala microscópica. Essas singularidades mediatizam-se reciprocamente e são constitutivas de toda a dinâmica interativa que se produz na sala de aula, implodindo a simplicidade, a naturalidade, o poder conformador e a homogeneidade com que nos habituamos a pensar as relações de ensino, bem como a transparência, a clareza dos sentidos em circulação nessas relações. (FONTANA, 2001, p.36)

Coadunando com as ideias de Fontana (2001), defendemos que a interação faz parte do processo de comunicação, de construção de sentido e que faz parte do todo da linguagem, sendo como afirma Bakhtin (1981) a "realidade fundamental da língua". Consoante assevera Moita Lopes (2001), alunos e professores constroem uma rede complexa e dialógica capaz de gerar significado e conhecimento por meio da interação sócio- historicamente situada. Diante disso, podemos afirmar que os discursos apropriados pelos alunos no ambiente escolar são eminentemente dialógicos, mas não necessariamente conformativos, posto que a sala de aula é vista, conforme a concepção bakhtiniana, como fenômeno ideologicamente constituído onde se confrontam valores e vozes mutáveis e concorrentes.

Ao assumirmos os gêneros do discurso como enunciados relativamente estáveis (BAKHTIN (1997) nos quais se apresenta a individualidade do enunciado, conformamos sua complexidade nos processos de produção de sentidos. As enunciações, tomadas como fenômeno histórico, tem tanto um sentido unitário, singular e não reiterável; como se

subsidiam em elementos reiteráveis, fundados sobre uma convenção, que são determinadas tanto pelas formas linguísticas, quanto pelos elementos não verbais da situação. Tanto que, se algum desses elementos for desconsiderado, perde-se a possibilidade de se compreender o enunciado.

A interlocução se constitui, portanto, o lugar por excelência para a realização da linguagem e é por meio desta que se constituem os indivíduos num processo ininterrupto. É na singularidade no evento discursivo que se (re)constroem constantemente no tempo e na história. Conforme afirma Teixeira (2014):

> A troca de palavras [...] constrói um novo dizer capaz de mobilizar outras palavras que possam trilhar esse percurso. Fica claro que nunca será possível uma repetição dos dizeres. São infinitas construções enunciativas possíveis [...]. Um processo cíclico que se desdobra sem prescrições, sem rédeas, e capaz de criações significativas situadas na variada composição dos usos sociais da língua. (TEIXEIRA, 2014, p. 67)

Desse modo, "estruturas linguísticas que inevitavelmente se reiteram também se alteram, a cada passo, em sua consistência. Passado no presente que se faz passado" (GERALDI, 1997, p. 05). Disso decorre o fato de não podermos considerar a língua como um sistema acabado, pois é no processo interlocutivo que as singularidades se manifestam.

Nas aulas de língua portuguesa, podemos encontrar o trabalho com a língua de duas maneiras: uma abordagem a partir do uso concreto da língua, a partir do domínio "[...] [d]as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados" (GERALDI, 1997, p.118) ou pode ser baseado em análise da língua que considera domínio de seus conceitos e metalinguagens, a partir dos quais se fala sobre a língua.

Tanto as ações com a linguagem como as ações sobre a linguagem são consideradas por Geraldi (1997) como trabalho cuja produção de sentido depende não só de recursos expressivos, mas também de fatores extralinguísticos. As ações com a linguagem visam a clarear o máximo possível o tipo de ato que se está praticando, visto que cada ato responde a determinada condição com diferentes compromissos entre os interlocutores: se afirmamos algo, por exemplo, nos comprometemos que isso seja verdade. Já as ações sobre a linguagem tomam os próprios recursos linguísticos como objeto, mas certamente, visam ao interlocutor e à produção de sentidos.

Outro aspecto importante acerca da ação sobre a linguagem constitui o fato de esta

> [...] [ser] responsável pelo deslocamento de referências, pela elaboração de novas formas de representação do mundo [...] e pela construção de sentidos

> novos mesmo para recursos gramaticalizados que, embora externos à gramática, são fundamentais enquanto ‘efeitos de sentido’ no discurso. (GERALDI, 1997, p.43)

Nesses dois tipos de ações, nota-se que as realizadas com a linguagem estão mais voltadas para esta em sua realização, sem ser tomada como objeto de estudo, mas como condição de produção dos sentidos com a finalidade única de comunicar. Ao passo que, aquelas que se realizam sobre a linguagem tomam como objeto os próprios recursos linguísticos utilizados, a fim de atualizar esse discurso deslocando seu sistema de referências e criando novos sentidos. Este tipo de ação caracteriza o que ocorre na aula de língua materna, em que se assume determinado dizer como objeto para análise sintática, morfológica ou semântica que muitas vezes é tomado apenas como metalinguagem, sem uma análise mais sistemática do enunciado em seu uso concreto.

Como a maior parte do tempo é gasta em atividades de metalinguagem, há uma dissociação entre o conhecimento linguístico e seu uso real, cuja verificação só é possível a partir da produção de textos orais e escritos, vinculados a situações comunicativas. A compreensão do que seja o trabalho com textos, em geral, mostra o conhecimento linguístico adquirido na escola, ou trazido da experiência do aluno, desjungido da construção do sentido, como se o dado linguístico não fizesse parte do processo, seja na extremidade da recepção, seja na extremidade da produção textual.

O que se percebe ainda em muitas escolas é uma tendência em usar o ensino da metalinguagem, por meio de definições que privilegiam seu aspecto formal e universal, em detrimento do raciocínio acerca do concreto, historicamente definido, visto em seu aspecto múltiplo e histórico. No discurso de sala de aula, as perguntas que deveriam partir da inquietação do aluno em querer saber algo, partem do próprio professor que já sabe a resposta, cabendo-lhe avaliar como “certa” ou “errada”. Outro aspecto a ser considerado é que nem sempre o aluno entra no processo dialógico com o intuito de aprender e isso provoca no professor, a necessidade de motivar o aluno a aprender o conteúdo que se deseja transmitir e para isso se utiliza muitas vezes da pergunta didática, que ocorre quando o professor realiza a pergunta para a qual ele já sabe a resposta e só quer ter a certeza de que o aluno compreendeu o conteúdo.

Quando se trata do conteúdo a “transmitir”, somos levados a afirmar que há uma forte tendência à rigidez ao considerarmos os conteúdos como “verdades” imutáveis e não como hipóteses de explicações, o que leva os diálogos presentes na aula a girarem em torno das

respostas “certas” ou “erradas” que os estudantes dão ao professor. Nesse sentido, assevera Geraldi (1997) que o ensino se funda como reconhecimento e reprodução.

Para a superação dessa condição, o autor propõe a obliteração da assimetria do discurso de ensino, sugerindo que os alunos se debrucem sobre os objetos de ensino, a partir de explorações conjuntas que possam ser compartilhadas como contribuições à construção do conhecimento. Com essa atitude, devolve-se a palavra ao educando que se faz condutor do seu próprio processo de aprendizagem; o que não significa relativismo puro e simples em que tudo vale e nada tem o professor a acrescentar, mas é preciso ouvir o aluno e suas experiências, pois só assim devolveremos a ele o direito da contrapalavra. Nesse processo de devolução de contrapalavras, cada um é aproximado pelo significado construído nos discursos e este remete a um sistema de referências que ambos comungam. Logo, sou responsável pelo significado que meu dizer produz no outro.

Mas mesmo que os sujeitos sejam aproximados pelos significados construídos na interação, a construção dos modos de ver o mundo não ocorre sempre de maneira harmônica, ainda que partilhem de crenças e valores semelhantes, “sempre se está reorganizando, pelos discursos, as representações que se fazem do mundo dos objetos, de suas relações e das relações dos homens com o mundo entre si” (GERALDI, 1997, p. 27). Em decorrência disso, as ações praticadas com a linguagem, são delimitadas pelos objetivos pretendidos e isso pode incorrer em um modo distinto de representação de uma mesma realidade, em função dos interlocutores a quem são direcionados os dizeres ou em função da ação que se intenta realizar sobre eles.

Como a fala se materializa entre os homens, também as ações praticadas com ela recaem sempre sobre o outro, uma vez que, por meio de nossos dizeres, (re)apresentamos a nossos interlocutores determinada construção da realidade, para assim, interferirmos sobre seus julgamentos, opiniões e preferências. Tanto mais convincente seremos, quanto mais motivadores formos. Estas motivações podem estar organizadas de formas distintas, bem como são variadas as possibilidades de o sujeito compreender e se posicionar diante do discurso alheio. Alterar tais motivações demanda elaborar novas motivações que modifiquem as anteriores ou as reforcem, visto que “a adesão dos sujeitos a suas crenças e representações do mundo é sempre de intensidade variável” (GERALDI, 1997, p. 28). Pelo fato de serem estes mutáveis, sempre são modificados ao alterar as informações de cada um acerca do mundo e dos objetos que o compõem.

1.3 Compreensão responsiva

A linguagem está sempre em movimento, sempre inacabada, suscetível de renovação pela dependência da compreensão que acontece no diálogo, onde se constitui a singularidade, pelo fato de a relação entre os interlocutores ser responsável pela construção de sujeitos produtores de sentidos.

A linguagem, então, é engendrada por meio da responsividade, uma vez que, a resposta ativa não existe apenas no responder a um determinado enunciado, mas pelo contrário responde a outros enunciados já postos socialmente em outro contexto histórico-social. A compreensão responsiva ativa de um enunciado concreto é uma orientação discursiva em que o primeiro locutor toma direcionamento, levando em consideração também o posicionamento discursivo do seu interlocutor. Como poderemos observar na afirmação de Bakhtin/ Volochínov (1981)

> Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as. (Bakhtin/ Volochínov, 1981, p. 72)

"Compreender não é um ato passivo, mas uma réplica ativa, uma resposta, uma tomada de posição diante do texto" (FARACO, 2009, p. 42). O enunciado é construído em função da sua resposta. O locutor lhe dá forma a partir do ponto de vista do outro, responsabilizando-se pelo que este lhe provocará. Essa assertiva corrobora com a concepção de responsividade de Bakhtin/ Volochínov (1981, p.99), de que "a cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica". Portanto, só é possível o diálogo através da compreensão responsiva que pode se constituir de duas formas, a saber: compreensão responsiva ativa e compreensão responsiva muda de efeito retardado.

A compreensão responsiva ativa se refere ao momento em que o sujeito compreende o enunciado do locutor e responde ativamente, segundo as expectativas dele, pois ao produzir, já imagina qual seja a resposta do outro e espera que ele aja ativamente "não desejando reduplicação do pensamento já expresso" (BAKHTIN, 1997, p. 271).

Já na compreensão muda, de efeito retardado, o aluno compreende o enunciado, mas guarda para si as ideias e opiniões que poderão ser expressas posteriormente em um texto, devido a vários motivos. Esse modo de compreensão é essencial para a escrita, pois é

necessário que haja a "internalização" a partir de discussões. Fuza e Menegassi (2014) reiteram essa assertiva ao afirmarem que na compreensão responsiva muda

> O aluno interage com o professor, com os colegas e, inicialmente, reconstrói suas ideias a respeito do assunto; com o passar do tempo, o indivíduo transforma o processo interpessoal em intrapessoal, pois começa a refletir sobre o que ouviu e sobre o que pensa e, por último, transforma seu ponto de vista, utilizando o discurso dos outros e demonstrando o que pensa, exteriorizando as vozes do seu discurso por meio de enunciados. (FUZA e MENEGASSI**,** 2014, p.05)

Bakhtin (1997) se refere também à compreensão passiva, caracterizada por ele como

> [...] elemento abstrato de um fato real que é o todo constituído pela *compreensão responsiva ativa* e que se materializa no ato real da resposta fônica subseqüente. (BAKHTIN, 1997, p. 290)

Diante dessa assertiva, concordamos com Bakhtin (1997) que não há passividade na linguagem, que nesse caso seria o contato com a palavra estrangeira que nada significa para o sujeito. Mesmo que nem sempre a resposta ocorra no ato da interação, como afirma ainda o autor:

> É claro que nem sempre ocorre imediatamente a seguinte resposta em voz alta ao enunciado logo depois de pronunciado: a compreensão responsiva do ouvido (por exemplo, de uma ordem militar) pode realizar-se imediatamente na ação (o cumprimento da ordem ou comando entendidos e aceitos para execução), pode permanecer de quando em quando como compreensão responsiva silenciosa (alguns gêneros discursivos foram concebidos apenas para tal compreensão, como por exemplo os gêneros líricos), mas isso, por assim dizer, é uma compreensão responsiva de efeito retardado: cedo ou tarde o que foi ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte. (BAKHTIN, 1997, p. 291).

Com isso, evidencia-se a recusa de Bakhtin à passividade da linguagem, dada sua natureza eminentemente dialógica. Nem as atividades realizadas pela língua ou o próprio processo de produção dos enunciados deve ser encarado como um fato individual isolado, pois

> por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração da corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política, etc.)" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1981, p. 92).

Considerando a enunciação como interação entre os indivíduos, sempre haverá um interlocutor, ainda que não seja imediato. A respeito dessa situação de produção/ recepção, Bakhtin (1981) afirma que

> [...] a própria realização deste signo social na enunciação é inteiramente determinada pelas relações sociais. Qualquer que seja a enunciação considerada, mesmo que não se trate de uma informação factual (a comunicação, no sentido estrito), mas da expressão verbal de uma necessidade qualquer, [...] é certo que ela [...] é socialmente dirigida... (BAKHTIN,1981, p.84)

Isso quer dizer que, para Bakhtin, não há enunciado que não se dirija a alguém e que não proceda de alguém que o faz antecipando a resposta que virá. Portanto, nessa concepção não há compreensão totalmente monológica, visto que o sujeito discursivo é essencialmente dialógico, mesmo em situações aparente passivas, de atendimento a uma ordem, esse também constitui um posicionamento que leva em consideração a atitude responsiva do outro, igualmente responsável por seu agir, como defende Teixeira (2014):

> O sujeito discursivo, em uma visão da compreensão responsiva, será responsável por um posicionamento, com isso, figura como apto a interagir e corresponde também como protagonista real da comunicação. Se ele pergunta, afirma ou ratifica, há intenção de uma manifestação do ouvinte/leitor. Essa responsividade iminente comunga com pontos cruciais do convívio social, em que não podemos negar sujeitos dialógicos repletos de dizeres a se revelarem em situações necessárias à produção de vozes. (TEIXEIRA, 2014, p.65)

Desse modo, no processo dialógico, não é possível uma relação passiva, pois esta desconsidera o papel ativo dos sujeitos sem os quais a interação não ocorre. Ao afirmar que todo ouvinte assume uma postura ativa de resposta ao perceber e compreender o significado do discurso do outro, Bakhtin (1997) defende que toda compreensão só pode ser uma atividade e por isso, uma compreensão passiva seria uma contradição, visto que todo discurso só pode ser pensado como resposta. Até o silêncio constitui resposta que pode ocorrer devido a não aprovação ou compreensão dissonante do esperado.

Ainda acerca da passividade, Bakhtin (1997) reitera o papel do outro nos enunciados elaborados pelo sujeito, afirmando que:

> [...] o enunciado, desde o início, elabora-se em função da eventual reação-resposta, a qual é o objetivo preciso de sua elaboração. O papel dos *outros*, para os quais o enunciado se elabora, como já vimos, é muito importante. Os

> outros, para os quais meu pensamento se torna, pela primeira vez, um pensamento real (e, com isso, real para mim), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal. Logo de início, o locutor espera deles uma resposta, uma compreensão responsiva ativa. Todo enunciado se elabora como que para ir ao encontro dessa resposta. O índice substancial (constitutivo) do enunciado é o fato de *dirigir-se* a alguém, de estar voltado *para o destinatário.* (BAKHTIN,1997, p.321)

Como vimos, a compreensão ativa contém um esboço de resposta, pois todo enunciado vivo traz como finalidade a natureza responsiva que constitui uma resposta em potencial e esta cedo ou tarde virá do ouvinte que aí se tornará falante, sempre em alternância. Todo enunciado é dirigido a alguém e destinado a expressar algo, consequentemente, requerendo uma resposta. O que demonstra que "a palavra quer ser ouvida, compreendida, quer receber uma resposta e responder, por sua vez, à resposta, e assim *ad infinitum*. Ela entra no diálogo" (BAKHTIN, 1997, p.397).

Ao atribuir sentido ao discurso alheio, estamos produzindo textos e essa produção se dá tanto como réplica em relação ao já dito como da réplica ainda não dita, mas prevista. Daí afirmarmos que o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal, uma vez que este é sempre uma resposta a um enunciado anterior e será também resposta ao que virá. Todo enunciado, portanto, espera uma resposta, conforme afirma Bakhtin (1997, p. 290): "A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa [...]; toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor".

Esse infinito replicar constitui um processo dialógico, como afirma Bakhtin (1997):

> A compreensão responsiva de um todo verbal é sempre dialógica. A compreensão do todo do enunciado e da relação dialógica que se estabelece é necessariamente dialógica [...]; aquele que pratica ato de compreensão [...] passa a ser participante do diálogo, ainda que seja num nível específico (que depende da orientação da compreensão ou da pesquisa). BAKHTIN,1997, p.355)

Na visão bakhtiniana, o sujeito a quem direciono meu dizer, ao atribuir sentido ao meu discurso, encontra-se imerso no diálogo, pois ao lhe atribuir sentido, espera-se uma réplica; mesmo que não seja imediata, ou não se apresente de modo verbal, mas em algum momento, o que foi dito ao interlocutor se manifestará como réplica

> Mesmo que a resposta não seja pronunciada no ato comunicativo, ela pode ser realizada por meio de atitudes, no espaço escolar, como resoluções de atividades escolares, como reflexões, por exemplo, no ato do pronunciamento ou em um tempo/espaço que não seja o escolar. (TEIXEIRA, 2014, p. 64)

Nas práticas sociais de interação em sala de aula, há um processo de troca e compartilhamento de sentidos entre os interlocutores socialmente situados. Esse compartilhamento só é possível por meio dos enunciados que se organizam e reorganizam o gênero escolar aula. Este, por sua vez, possui um estilo próprio caracterizado pela ação didática do professor que elenca em seu projeto de dizer objetos que se adequem ao contexto dos alunos pela sua relevância e que possam ser compreendidas por eles, despertando assim, ressonâncias vivenciais.

Na sala de aula, esse compartilhamento de sentidos pode se manifestar de maneiras distintas. Como professores, podemos ignorar os alunos enquanto falamos, acreditando que detemos o controle dos sentidos que se produzem na sala de aula, através da determinação da perspectiva de onde devem ser vistos e ditos os fatos que apresentamos a eles. Mas não há como controlar os processos de compreensão que acompanham nossos dizeres, visto que o outro a quem a aula se dirige não é "um ser privado de palavras" (Bakhtin,1981) de significados, de vivências e de experiências.

Podemos impedir, então, que essa compreensão se manifeste oralmente, não deixando espaço para o outro dentro do discurso que proferimos como professores, ou também negando o espaço para que nós, professores, nos constituamos como ouvintes dos alunos (Orlandi,1987). Mas não temos como impedir, como cercear sua produção, não temos como controlar as réplicas que nossas palavras suscitam. Como "a compreensão é sempre uma réplica à palavra do outro, produzida pelo encontro/confronto entre as palavras 'alheias' e as palavras de que já nos apropriamos" (FONTANA, 2001, p.34),

> [...] compreender não deve excluir a possibilidade de uma modificação, ou até de uma renúncia, do ponto de vista pessoal. O ato de compreensão supõe um combate cujo móbil consiste numa modificação e num enriquecimento recíprocos. (BAKHTIN, 1997, p. 382).

Os dizeres de Bakhtin elucidam um aspecto importante que se pode aplicar à educação: a transformação mútua por que passam os sujeitos nela envolvidos. No processo de interação, ambos nos modificamos a partir do diálogo. Esse processo requer flexibilidade por parte do professor, ao lidar com os enunciados dos alunos que nem sempre são consonantes ao seus. Nessa multiplicidade de vozes e no confronto entre elas, cada sujeito se manifesta a partir do seu lugar no mundo e assim, as palavras do professor são refratadas, adquirindo sentidos múltiplos conforme o contexto de cada estudante.

Na aula, estamos o tempo todo em confronto com vozes distintas que pensam e compreendem de modo igualmente distinto. Por isso, não podemos conceber um modelo de

ensino pautado na reprodução, pois a concepção de linguagem como universal e imutável deu lugar àquela, cujo cerne se encontra na interação. Assim, ao professor não é mais atribuído o poder sobre o conhecimento do aluno, cabendo a este apenas receber e reproduzi-lo. A partir do dialogismo, podemos defender a produção ativa do conhecimento pelos alunos que ganha sentido na relação com o professor, a quem cabe a mediação no processo de construção do conhecimento. E essa mediação se dá a partir do uso que este faz dos gêneros de ensino que utiliza na aula, como veremos na próxima seção.

1.4 Assimilação da palavra alheia na aula de Produção textual

O problema da palavra outra e palavra própria ocupa papel determinante na abordagem bakhtiniana, uma vez que esta trata da palavra viva, não reificada. Como assevera Bakhtin/ Volochínov, 2011):

> A vida da palavra está na passagem de boca em boca, de um contexto ao outro, de um coletivo social a outro, de uma geração a outra [...], e não pode libertar-se de todo o poder daqueles contextos concretos dos quais faz parte. (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2011, p. 22)

Por isso, como falantes, nunca nos deparamos com a palavra inteiramente neutra, que esteja isenta de intenções alheias, pois ela é permeada pelas vozes alheias. E como não há neutralidade, ela tem sua entonação e intervém ativamente na situação extraverbal, organizando-a e atribuindo-lhe sentido. Esse horizonte pode ser analisado por três elementos constituintes:

> [....] o horizonte espacial e temporal (onde e quando do enunciado; espaço e tempo históricos); o horizonte temático (objeto e conteúdo temático[aquilo de que se fala, a finalidade do enunciado]) e o horizonte axiológico (atitude valorativa dos participantes do acontecimento [...] a respeito do que ocorre[em relação ao objeto do enunciado, em relação aos outros enunciados, em relação aos interlocutores. (RODRIGUES, 2005, p.161)

O enunciado, considerado em sua plenitude, não pode estar dissociado dos elementos extralinguísticos, ele está ligado a outros enunciados. Por isso, para compreender as réplicas do diálogo, é necessário levar em conta que estas são constituídas tanto do ponto de vista do falante, como do seu interlocutor que compõe o sentido do enunciado. Assim:

> A réplica de qualquer diálogo real encerra esta dupla existência, ela é construída e compreendida no contexto de todo o diálogo, o qual se constitui

> a partir das suas enunciações (do ponto de vista do falante) e das enunciações de outrem (do *partner*). Não é possível retirar uma única réplica deste contexto misto de discursos próprios e alheios sem que se perca seu sentido e seu tom, ela é uma parte orgânica de um todo plurívoco. (BAKHTIN, 2002, p.92)

Conforme Bakhtin/ Volochínov (2011), diferente do que acontece com a frase, a palavra, até na enunciação, está impregnada da palavra do outro, posto que ela é escuta e se realiza também na escuta, respondendo e solicitando resposta. Como podemos conferir na afirmação de Bakhtin (2002):

> Qualquer conversa é repleta de transmissões e interpretações das palavras dos outros. A todo instante se encontra nas conversas "uma citação" ou "uma referência" àquilo que disse uma determinada pessoa, ao que "se diz" ou àquilo que "todos dizem", às palavras de um interlocutor, às nossas próprias palavras anteriormente ditas, a um jornal, a um decreto, a um documento, a um livro, etc. (BAKHTIN, 2002, p. 139)

A partir da constatação da presença constante da palavra alheia em nossos dizeres, Bakhtin (2002) aponta dois modos de o dialogismo lidar com a palavra alheia: o modo autoritário (colado às palavras do autor) e o modo internamente persuasivo (admite réplica, interferência entre os discursos). Sobre esses modos de assimilação da palavra alheia, pondera Bakhtin (2002) que:

> O objetivo da assimilação da palavra de outrem adquire um sentido ainda mais profundo e mais importante no processo de formação ideológica do homem, no sentido exato do termo. Aqui, a palavra de outrem se apresenta não mais na qualidade de informações, indicações, regras, modelos, etc., - ela procura definir as próprias bases de nossa atitude ideológica em relação ao mundo e de nosso comportamento, ela surge aqui como a *palavra autoritária* e como a palavra *interiormente persuasiva*. (BAKHTIN, 2002, p. 142, grifo do autor).

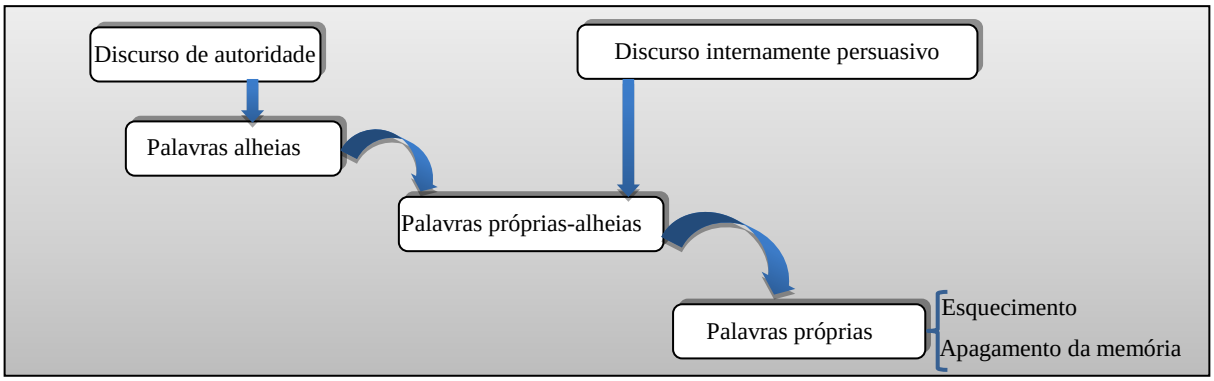
Baseando-se na assimilação da palavra alheia proposta por Bakhtin (2002), Rojo (2007) aponta em seus estudos, a assimilação da palavra alheia como possibilidade de estilos de docência do professor, cuja palavra pode ser recebida na sala de aula como verdade intocável e por isso, deve ser apenas assimilada (estilo autoritário); ao passo que o estilo internamente persuasivo mostra-se favorecedor da aprendizagem significativa, onde os alunos podem concordar ou discordar do professor de modo a construir a aprendizagem a partir da qual os alunos consigam ser capazes de tornar a palavra do professor como anônima, quando já se esquece sua origem e a torna familiar.

A apropriação da palavra do outro pode se dar, a partir das noções de palavras-alheias, palavras próprias- alheias e palavras próprias. Conforme se atesta em Bakhtin (1997):

> As influências extratextuais têm uma importância especial nas primeiras fases da evolução do homem. Essas influências se envolvem na palavra (ou noutros signos), e tal palavra é a dos outros, e, acima de tudo, a da mãe. Depois disso, a "palavra do outro" se transforma, dialogicamente, para tornar-se "palavra pessoal-alheia" com a ajuda de outras "palavras do outro", e depois, palavra pessoal (com [...] a perda das aspas). A palavra já tem, então, um caráter criativo[...]. A palavra do outro torna-se anônima, familiar (numa forma reestruturada, claro); a consciência se *monologiza*. Esquece-se completamente a relação dialógica original com a palavra do outro: esta relação parece incorporar-se, assimilar-se à palavra do outro tornada familiar (tendo passado pela fase da palavra "pessoal-alheia") A consciência criadora, durante a monologização, completa-se com palavras anônimas. Este processo de monologização é muito importante[...] (BAKHTIN, 1997, p. 405-407).

Fica evidente que as minhas palavras significam no e para o outro, assim como somos conforme o outro nos vê, sofrendo constantemente as influências da palavra do outro em nossas palavras. Essa influência da palavra alheia pode variar conforme o caráter criativo se avoluma em nós até que se transforme, se atualize de tal modo a nos esquecermos de sua origem. Como bem ilustra o esquema sugerido por Rojo (2007):

Figura 1- Processo de apropriação da palavra alheia



Fonte: Rojo, 2007, p. 344

Como nos mostra a figura 02, Rojo (2007) associa a assimilação da palavra alheia aos estilos de autoridade de internamente persuasivo. De modo que o discurso de autoridade é caracterizado pela palavra alheia que ainda exerce influência sobre meus dizeres "com aspas", sem expressividade. À medida que utilizamos a palavra com menos influência alheia e mais expressividade, intensificamos a criatividade em sua utilização, imprimido nela traços meus que fazem com que, aos poucos me esqueça de sua origem, tornando-a, assim, palavra

própria, cujo estilo é internamente persuasivo, já que não mais se reproduz os dizeres do outro, mas aos poucos são modificadas em contextos de uso distintos, com propósitos igualmente distintos.

Vemos nessa perspectiva, que podemos aplicar esses conceitos ao estilo de docência que vemos hoje nas escolas. Estilos estes que vão daquele que permite ao aluno o revozeamento até aqueles em que a verdade está com o professor e em cujas mãos está a resposta "correta" no cotidiano escolar. Estes estilos de certa forma, molda-nos com relação ao modo de agir no mundo, sendo que parte dessa visão é construída pela escola, esta pode ou não favorecer o processo de apropriação do conhecimento de forma significativa.

Como estilo de docência citado por Rojo (2007), temos a palavra autoritária que em muitas instituições é prevalente. Sua principal característica é a exigência do "reconhecimento e assimilação" (BAKHTIN, 2002), pois não permite mudança, devido à sua rigidez em relação à palavra de outrem. Apenas o reconhecimento incondicional, que requer somente a transmissão, sem qualquer questionamento ou adaptação a contextos diversos, cujo conhecimento se torna abstrato. Nesse estilo não há o estímulo ao exercício da criatividade dos alunos que é possível por meio das interações que impulsionem a aprendizagem, por meio da apropriação do objeto de ensino pelo aluno, que podem ocorrer através de atividades engendradoras de confrontos, conflitos e debates.

Diferentemente do estilo de autoridade, o estilo internamente persuasivo revela possibilidades de conflitos criativos geradores de aprendizado que sempre estão em confronto, permitindo a tensão entre o conhecimento estabilizado e ao novo, de modo autônomo, podendo ser incentivado por meio de investigações e não de entrega de verdades prontas como ocorre com as regras gramaticais dadas como fatos científicos quando não passa de tradição literária que não se aplica à nossa realidade. Acerca da plasticidade desse estilo, assevera Bakhtin (2002):

> A estrutura semântica da palavra interiormente persuasiva não é terminada, permanece aberta, é capaz de revelar sempre todas as novas possibilidades semânticas em cada um dos seus novos contextos dialogizados. (BAKHTIN, 2002, p.146).

Assim também deve ocorrer na sala de aula, onde o estilo internamente persuasivo recubra as facetas criativas que podem ser realizadas pelos alunos, tornando-os cada vez mais autônomos em seu dizer, impregnando seus enunciados de expressividade até não se prender mais ao dizer docente.

Por outro lado, temos também a apropriação da palavra do outro realizada pelo docente; podendo ser este outro tanto o aluno, como o LDP/ gêneros de ensino que subsidiam seu trabalho. Importante é saber como se apropria o professor dessas vozes presentes em sala, a fim de que se processe o ensino. A maneira como o professor transforma, se reporta a esse discurso presente no LDP, faz com que se defina a natureza das réplicas instituídas em sala de aula, de modo que se alcance o objetivo em relação ao objeto de ensino atualizado em aula.

Percebemos nessa assertiva, a flexibilização existente nesse estilo, pois se pode inserir em novos contextos, com o intuito de gerar "novas respostas, novos esclarecimentos sobre o seu sentido e novas palavras" (BAKHTIN, 2002, p.146). Aproveita-se ao máximo as respostas do aluno, considerando seu contexto, não afastando qualquer possibilidade de aproximação dialógica.

1.5 As práticas de produção textual na aula de português: das possíveis dialogias

Professores e alunos constroem uma rede complexa e dialógica geradora de significado e conhecimento, por meio do processo interacional sócio- historicamente situado onde circulam vozes em conflito e valores mutáveis e concorrentes na aula. Em meio a essas várias vozes, encontra-se o livro didático de português, cuja abordagem pelo professor constitui o foco de nosso interesse; por ocupar papel de destaque no processo interacional e sabermos que por muito tempo este constituiu alvo de críticas quanto ao seu uso, devido ao seu papel estruturador nas aulas; sendo concebido por muitos estudiosos como "bengala" do professor.

De modo geral, o LDP foi compreendido, por algum tempo, apenas por um aspecto: o de ser objeto de consumo para o trabalho docente que é "guiado" quase que exclusivamente por este material, a ponto de alguns não se constituírem autores de suas próprias aulas. Como apontam alguns estudos nos quais aparece a recepção passiva do LDP pelo professor (GERALDI, 1997; SILVA, 1998; BRITO, 2003; SUASSUNA, 2002) e o professor é visto como um "intermediário entre a proposta do livro e seus alunos".

Estes estudos conformam o uso do LDP como apropriação autoritária (BAKHTIN, 1998) da proposta autoral do LDP, pois os professores ficam restritos à palavra do autor. As interpretações cujas respostas vêm "prontas para uso" e tudo que foge ao que está nele

registrado constitui erro. Além disso, a própria organização dos conteúdos de ensino que são organizados a partir da estruturação proposta pelo livro, tende a tolher um trabalho mais sistemático, a partir de situações e necessidades reais dos alunos. Para Bakhtin (1998), essa forma de apropriação do discurso alheio, o discurso de autoridade, não seria passível de ser alterado ao entrar e contato com outras vozes, mas o que ocorre é apenas uma sobreposição de uma voz sobre a outra. Assim, os professores apenas repetiriam o que é proposto no livro de forma imutável e ao tentar articular a proposta pedagógica instituída pela escola e disciplina, acabariam por manter o que se aproximaria mais da proposta do LDP. Desse modo, o professor se torna apenas um executante do material/ proposta preparada por outro especialista.

Contudo, outros trabalhos como os de Bortoni e Lopes (1991), Matencio (1994) e Batista (1997), têm defendido o papel mediador do LDP, mesmo sem excluir o caráter autoritário do discurso que o envolve sua apropriação pelo professor; mas focalizam possíveis relações dialógicas que podem permear uso do LDP em sala de aula tanto do professor com o LDP quanto do próprio aluno com este material.

Bunzen (2009) cita o trabalho em que Kleiman (1992) distingue dois estilos de ensino, tendo como unidade de análise a pergunta do professor: a) o enforque centrado no livro e b) o enfoque centrado no professor. No primeiro caso, o professor centraliza as atividades no livro didático em que este determina tanto o tópico da aula como a forma de abordá-lo, pois prefere o aluno lendo o livro a explicar. Percebe-se nessa escolha, a aula centrada nas propostas do autor do livro e a organização dos conteúdos por ele proposta. Já no segundo caso, a autora percebeu que alguns professores preferiam se afastar da mediação do livro didático. Nesse caso, pode-se perceber o foco na figura do professor, cujo cerne estaria nas perguntas oriundas da interação no processo de construção conjunto da aprendizagem. Constata-se que a aula em que o LDP assumiu papel de autoridade, a aula convergia para e imobilidade dos discursos dos alunos, restringindo apenas ao discurso do livro didático. Já a aula cujo cerne se concentrou no professor coordenando os turnos, permitiu maior engajamento entre os sujeitos.

De fato, algumas práticas escolares se assentam sobre o caráter organizador e estabilizador que podem assumir os materiais didáticos. Contudo, conforme Bunzen (2000) constata, alguns estudos sobre currículo escolar têm mostrado que atualmente não tem havido mera repetição do discurso do livro didático. As ações verbais desenvolvidas na sala de aula não podem ser disjungidas dos objetos que conformam esse ambiente, reorientando e transformando, assim o curso de suas ações na interação. Portanto, os materiais didáticos

também assumem papel importante no processo de interação na sala de aula, compondo um sistema complexo de ações, juntamente com alunos e professor.

Nessa construção contínua de sentidos; seja pela interlocução do professor com o aluno, do aluno com o material didático ou dos alunos entre si; os sujeitos nela envolvidos se encontram imersos em atividades discursivas[8] diversas que enfocam a objetivação de conteúdos de ensino voltados para literatura, gramática e produções textuais. Sobre este último nos debruçamos em nosso estudo, como já dito anteriormente, pois apesar de muitas investigações, acerca da importância do ensino por meio de gêneros, considerarem a função social da escrita no ambiente escolar e sua importância para "o extramuros" da escola, para a maioria dos professores a produção textual ainda possui caráter meramente avaliativo, por se restringir à reprodução de práticas discursivas valorizadas socialmente.

Como já vimos anteriormente, o ensino de produção textual, na maioria das vezes, esteve atrelado a necessidades alheias ao aprendizado, como o caso da exigência de escrita de um texto para a admissão na universidade, inserida a partir do final da década de 70. Com a inserção da redação no vestibular, começou-se a dar ênfase às aulas de redação. Porém, os professores nem sabiam bem como organizar as aulas de redação e seus objetos de ensino. Em decorrência disso, o professor dava um título e para que os alunos escrevessem sem estabelecer nem ao menos a tipologia textual a ser utilizada.

Porém, no final da década de 70 e início da década de 80, pesquisadores começaram a verificar que a inserção da redação de vestibular não estava resolvendo o problema da escrita dos alunos no ensino médio. Surgiram então, novas pesquisas que acabaram contribuindo para a ampliação das condições de produção do texto na escola, culminaram no subsídio à construção de novas propostas de ensino e de atividades que passaram a levar em conta as novas concepções de língua(gem), sujeito e escrita, conforme pontua Bunzen (2005).

No bojo dessas mudanças, um dos grandes colaboradores foi Geraldi (2006) que propôs uma mudança da terminologia "redação" para "produção textual", o que, longe de ser apenas uma mudança de nome, recobre uma concepção de linguagem não mais como sistema abstrato e imutável, mas de um sistema que vai se "constituindo e reconstituindo historicamente, pela ação dos usuários." (COSTA VAL apud BUNZEN, 2005, p.66). Essa mudança acarretou também na escolha do texto como objeto de ensino. Como questão central têm-se as condições de produção e seu resultado, bem como a valorização dos diversos usos

[8] Entendidas como "ações de enunciação que representam o assunto que é objeto da interlocução e orientam a interação." (MATENCIO, 1994, p. 17)

da língua escrita nas diversas esferas. Daí a proposta de Geraldi (1997, p.137) sugerir uma mudança na *relação interlocutiva*, de modo que a produção na escola se aproximasse dos usos reais. Assim, o aluno deveria: "a) ter o que dizer; b) ter razões para dizer o que se tem a dizer; c) ter para quem dizer o que se tem a dizer; d) assumir-se como interlocutor e e) escolher estratégias para dizer".

Percebe-se que essa mudança na percepção da interlocução mediada pelo texto, trouxe em seu bojo a compreensão da língua como "linguagem que constrói e desconstrói significados (...)" que se encontra "situada no emaranhado das relações humanas, nas quais o aluno está presente e mergulhado" (BRASIL, 2000, p. 17). A partir da consideração do caráter dialógico da língua, não se pode dissociar o contexto da prática discursiva do sujeito. Essa dimensão da linguagem nos permite o reconhecimento de pontos de vista diferentes sobre um mesmo objeto de estudo, bem como a formação de um ponto de vista próprio nas produções textuais dos alunos.

Essa perspectiva nos permite conceber o texto/ enunciado[9] como produto de uma história social e cultural, evento único em cada contexto, pois marca o diálogo entre os interlocutores. Está relacionado à vida, à realidade por meio da interação entre os sujeitos que ao dar vida à palavra, concentra em si entoações que são os valores em diálogo com a sociedade, expressando seu ponto de vista relativo a esses valores. E é nessa relação que se cria a possibilidade de diálogo.

Como um dos objetivos principais da escola é possibilitar aos seus alunos a participação em várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos), é necessário observar que elas só serão possíveis por meio de algum gênero. Para isso, os sujeitos envolvidos em tais práticas realizarão seus enunciados de maneiras diversas, levando em conta seus interesses, intencionalidade e finalidades solicitadas por cada atividade e que estará inserida em algum gênero do discurso. Os gêneros abarcam forma histórica, são "modos sociais de dizer" (FARACO, 2009), mas também "modos sociais de significar o mundo" (RODRIGUES, 2005) e como tal, dão significado à interação. Na escola, pouco se consideram esses aspectos na produção textual, bem como o papel do gênero da comunicação verbal. Questões importantes precisam ser pensadas antes de escrever um texto, como por

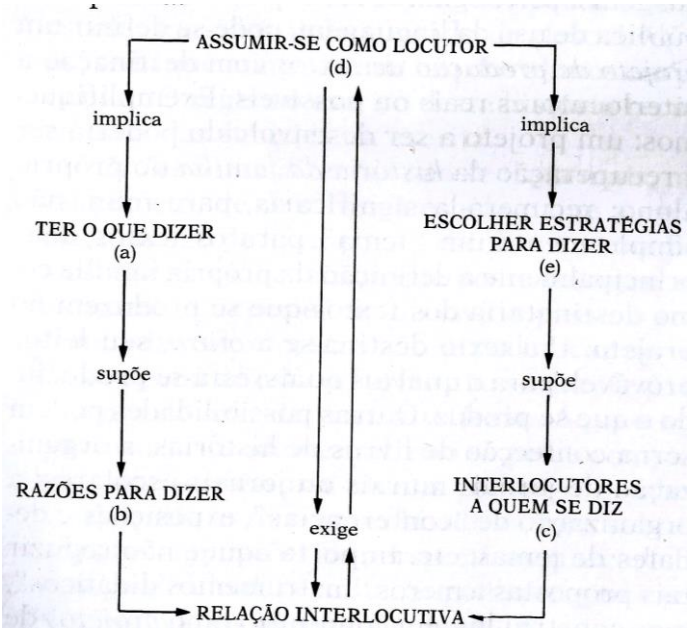
[9] O texto em seu sentido amplo pode ser entendido como um todo coerente de signos verbais ou não-verbais. A concepção aqui adotada se baseia em Estética da Criação Verbal (BAKHTIN, 1997), no qual afirma que o texto como enunciado é determinado pela intenção e pela sua realização. Portanto assumimos que o texto tem sua materialidade (sistema linguístico) que é repetível, mas também é algo único e singular vinculado a outros textos.

exemplo: quem sou eu, quem é o meu interlocutor, como ele me vê, o que dizer, como dizer, para que dizer. Como deixa evidente Bakhtin (1981), ao evidenciar alguns questionamentos que devemos fazer ao produzir um enunciado:

> A quem se dirige o enunciado? Como o locutor (ou o escritor) percebe e imagina seu destinatário? Qual é a força da influência deste sobre o enunciado? É disso que depende a composição, e sobretudo o estilo, do enunciado. Cada um dos gêneros do discurso, em cada uma das áreas da comunicação verbal, tem sua concepção padrão do destinatário que o determina como gênero. O destinatário do enunciado pode coincidir *em pessoa*, poderíamos dizer, com aquele (ou aqueles) a quem o enunciado responde. No diálogo da vida cotidiana ou na troca de cartas, essa coincidência é normal: aquele a quem respondo também vem a ser meu destinatário de quem, por minha vez, espero uma resposta (ou, pelo menos, uma compreensão responsiva ativa). (BAKHTIN, 1981, p. 321).

Desse modo, o que Bakhtin salienta em relação às condições de produção do enunciado, é confirmado pelo esquema traçado por Geraldi (1997):

Figura 2- Esquema de condições necessárias à produção



Fonte: GERALDI (1997, p. 161)

A partir desse esquema apresentado, percebe-se a importância de se devolver a palavra ao aluno, concebendo-o como interlocutor efetivo que possa tanto assumir-se como locutor, quanto interlocutor. Inicialmente, temos a assunção do papel de locutor que

pressupõe um interlocutor, o que implica por parte da escola a elaboração de projetos de produção textual, cuja destinação seja real ou fictícia, sendo o mais importante desse processo não reduzir as propostas de texto a simples instrumentos de avaliação. Um dos fatores que mais tende a desmotivar os alunos é saber que escreverão somente para a professora avaliar, sem que haja nenhuma repercussão de sua palavra no outro; uma vez que "Toda palavra serve de expressão a um em relação *ao outro.*" (BAKHTIN, 1981, p.84), e só há diálogo na interação verbal, mesmo que virtualmente. E ter a quem dizer constitui um aspecto importante da interação, pois é a partir disso que serão escolhidas as estratégias discursivas para que o aluno se faça compreendido adequadamente pelo seu interlocutor. "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." (BAKHTIN, 1981, p.84).

Além de ter para quem dizer, é necessário ter claras as razões do que se vai dizer. É preciso estar motivado internamente e para isso, o universo desses alunos e seus interesses precisam ser contemplados. Mesmo que os textos sejam produzidos na escola, devem ser movidos pela vontade de descobrir ou aprofundar sobre temas polêmicos que suscitem debates, por exemplo.

Outro aspecto crucial na produção é sobre o que se vai escrever, pois a experiência do vivido pelo aluno passa a ser objeto de reflexão. A partir daí se pode pensar em temas que interessem e que façam parte do seu convívio social e sobre os quais eles não tenham opinião formada. Assim, os alunos poderão perceber, por meio de discussões acerca de diversos temas do seu cotidiano, que há divergência de opiniões e que isso favorece o debate, proporcionando a adesão ou não à palavra do outro.

Por fim, as estratégias utilizadas para se dizer o que se tem a dizer, precisam levar em conta a modalidade (oral ou escrita), o gênero escolhido, em qual esfera se espera que circule. Nesse momento, a interferência do professor se faz necessária para apontar caminhos possíveis para que o aluno escolha as melhores estratégias, a fim de alcançar sua finalidade. Geraldi (1997) reafirma a necessidade do ensino da produção textual como possibilidade de tomar a palavra do aluno como "indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala, quer dos modos (estratégias) pelos quais se fala." (GERALDI, 1997, p. 165).

Ao devolver ao aluno sua contrapalavra na sala de aula, permitimos que o texto oral ou escrito seja

> [...] o lugar onde o encontro se dá. Sua materialidade se constrói nos encontros concretos de cada leitura e estas, por seu turno, são materialmente

> marcadas pela concretude de um produto com espaços “em branco” que se expõe como acabado, produzido, já que resultado do trabalho do autor escolhendo estratégias que se imprimem no dito. (GERALDI, 1997, p. 167).

Defendemos com isso, que é necessário um trabalho pedagógico que enfatize os usos sociais e discursivos da língua, reconhecendo o LDP como um gênero discursivo por meio de elementos que assim o qualificam, e não como um mero suporte material incapaz de interferir nas relações dialógicas que se estabelecem nos contextos de aprendizagem. Visto a partir das variadas formas de apropriações, tornou-se imprescindível, estudar o LDP como parte constitutiva da construção heterogênea do saber docente e como um objeto cultural importante nas práticas didático-discursivas dos professores e dos alunos.

Ao optarmos por esse viés conceitual, “o encaramos como uma fonte significativa para o estudo dos saberes escolares do que propriamente um objeto de estudo utilizado apenas para apontar defeitos à luz de uma concepção de ciência moderna.” (BUNZEN, 2005, p. 15). Assim, a aula de Língua Portuguesa torna-se um espaço discursivo por excelência e os materiais que nela circulam podem cumprir papel de possibilitador de interações discursivas em meio às relações que se estabelecem em sala de aula.

A partir da compreensão da aula como espaço discursivo, o trabalho com gêneros (BAKHTIN, 1997) vem sendo cada vez mais difundidos como proposta para o ensino de leitura e escrita. Há, contudo, equívocos ainda no que tange ao conceito de gênero discursivo e os aspectos a ele inerentes, resultando em um ensino destoante de sua proposta original. Com isso, temos visto que muitas escolas e materiais didáticos que afirmam trabalhar na perspectiva do gênero discursivo, na verdade realizam uma pseudoaplicação desse conceito nas produções textuais, pois mesmo que haja discussões e busca de informações sobre a temática abordada nos textos, com planejamento definido; o texto ainda “não se constitui propriamente um objeto de estudo, mas um suporte para o desenvolvimento de estratégias necessárias ao seu processamento.” (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 8).

Para se ter uma ideia de como isso ainda está presente nas próprias avaliações externas realizadas; no ENEM é solicitada a elaboração de uma redação escolar visto que, para a sua realização são necessários apenas conhecimentos relativos ao assunto sobre o qual se vai escrever, à organização de frases e parágrafos, à organização do tipo de texto exigido, ao léxico e aos aspectos linguísticos referentes ao nível microestrutural (pontuação, concordância nominal e verbal, crase, regência nominal e verbal, elementos de coesão textual). A produção de gêneros discursivos requer mais que isso, pois em situações reais de

comunicação toda escolha linguístico-textual ou de estilística é resultante dos aspectos constitutivos do gênero em uso.

Desse modo, para uma abordagem discursiva dos gêneros, o professor deve levar em conta os interesses e as peculiaridades dos alunos, bem como suas necessidades, como no caso da presente pesquisa, percebemos que há uma demanda por gêneros do argumentar, devido ao desejo da maioria dos alunos em ingressar na universidade.

No entanto, a capacidade de produção textual do aluno para que ele atue nas diferentes esferas de comunicação, requer uma concepção de língua como manifestação concreta da interação social, materializada em enunciações que se organizam em gêneros do discurso, caracterizados por aspectos sociocomunicativos (condições de produção e circulação). A produção de textos, portanto, deve decorrer de propósitos comunicativos, como convencer alguém de determinada ideia, vender um produto, convencer seu chefe a te dar um aumento. Por isso, o aspecto linguístico-textual não é suficiente para essa realização linguístico-discursiva.

Por defendermos que a efetivação da língua viva se dá por meio dos gêneros, estes podem ser os mais variados possíveis e a escola pode fazer uso de diversos gêneros que circulam na sociedade, como exemplifica Lopes-Rossi (2015) acerca da gama de possibilidades de produção que podem estar presentes nas escolas:

> [...] cartazes para divulgação de uma festa promovida pela escola e afixá-los em vários estabelecimentos comerciais do bairro. Elaborar um jornal de classificados com anúncios de serviços prestados ou de produtos caseiros vendidos por familiares e amigos e distribuí-lo pelo bairro. Confeccionar cartões de natal e enviá-los a familiares e amigos. Escrever livros de poesias, contos infantis, contos fantásticos, memórias dos próprios alunos ou de parentes mais velhos, receitas, com ilustrações e organização caprichada – e com participação de toda a sala nessa produção – para lançamento em determinado evento da escola – impressos ou veiculados pela internet – com reportagens sobre a cidade e sobre temas de interesse dos alunos. Confeccionar cartazes veiculando propagandas sociais visando à conscientização sobre temas atuais e apresentá-los em local de circulação de seu público alvo. Elaborar críticas de filmes selecionados para uma semana de cinema na escola e divulgá-las, em forma de catálogo, para orientar a escolha do público convidado a assistir aos filmes. Promover um concurso de paródias na escola. Produzir um jornal com uma entrevista coletiva feita com um convidado especial. (LOPES-ROSSI, 2015, p. 137).

Podemos perceber que todas as possibilidades supracitadas advêm de situações mais próximas possíveis do uso real da linguagem, com as condições de produção e circulação definidos anteriormente em conjunto com os alunos. Um trabalho discursivo com a leitura e

escrita na escola, requer a consideração dos aspectos que constituem o enunciado em sua plenitude, considerando que a compreensão desse enunciado é "determinado" pelas relações sociais que o suscitaram. Portanto, não se pode deixar de levar em conta que há um vínculo entre enunciado e situação social na compreensão de seu sentido.

Numa abordagem discursiva do ensino de gêneros, Lopes-Rossi (2005, 2015), propõe a configuração de projetos pedagógicos para produção escrita de gêneros discursivos e em sua abordagem, a autora defende a possibilidade da elaboração de projetos que criem "condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, em situações de comunicação real." (LOPES-ROSSI, 2005, p. 80).

Em seus estudos sobre leitura e produção textual na escola, Lopes-Rossi (2002, 2003, 2006, 2012, 2015) elabora sequências em que são levadas em conta as categorias retóricas, segundo Swales (2009). Em sua proposta, os gêneros produzidos devem ser analisados considerando o contexto sócio-histórico, que correspondem às propriedades genéricas como: condições de produção, de circulação e recepção, propósito comunicativo, temáticas possíveis; bem como os elementos composicionais verbais, visuais e estilísticos. Lopes-Rossi propõe um esquema de modelo didático que é constituído pelas principais características dos gêneros e pelas suas dimensões ensináveis. É a partir dessa descrição que se elabora a sequência didática para produção escrita de gêneros discursivos na escola, como se vê no quadro abaixo:

Quadro 2- Modelo didático segundo Lopes-Rossi

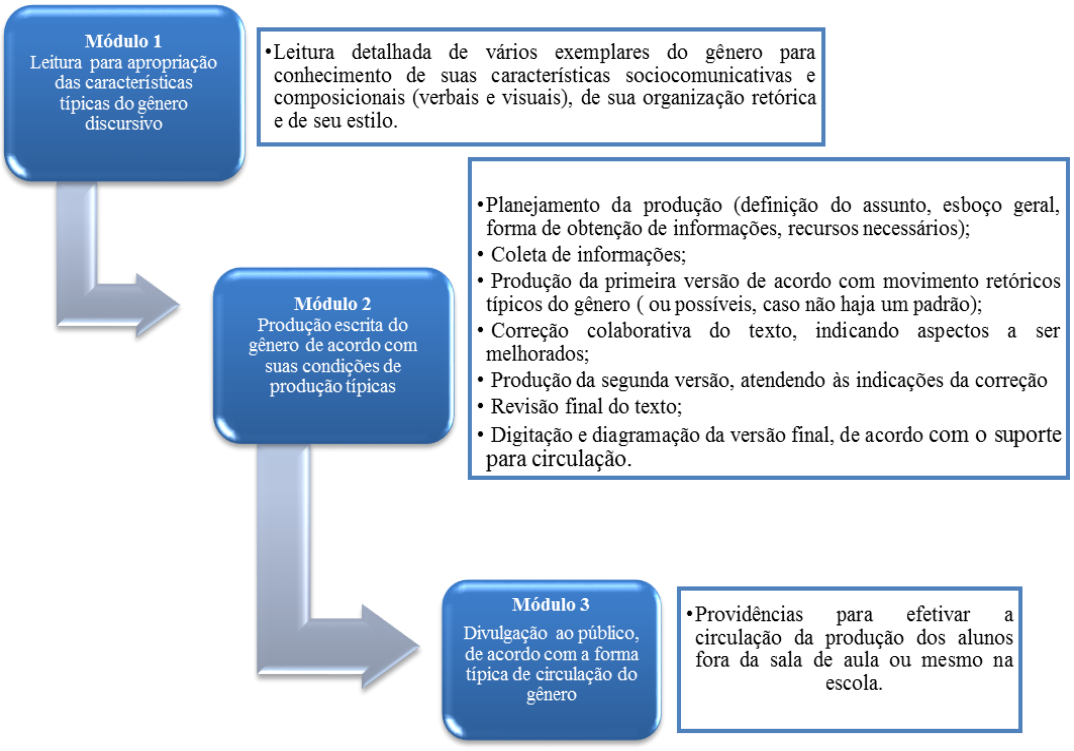
Níveis de conhecimentos específicos ao gênero discursivo	**Informações que esses níveis proporcionam ao aluno**	**Perguntas orientadoras para construir o modelo didático (descrição das principais características e identificação das dimensões ensináveis do gênero)**
Aspectos sociocomunicativos: propósito comunicativo; temática; estilo; condições de produção, circulação e recepção	• Finalidade da produção • Assunto que se pode abordar; • Informações necessárias ao gênero; • Estilo adequado em função do propósito, do público alvo, do meio de circulação do texto; • Fontes de informações para a produção escrita; • Suporte onde o gênero circula • Público-alvo.	Com que finalidade se produz esse gênero? Quem o escreve (em geral)? Onde? Quando? Com base em que informações? Como o redator obtém as informações? Qual o nível de formalidade do gênero? Apresenta vocabulário técnico ou específico? Quem lê esse gênero? Por que o faz (com que objetivos o lê)? Onde o encontra? Que tipo de resposta pode dar ao texto? Que influência pode sofrer devido a essa leitura?
Elementos	Elementos não visuais possíveis fotos, imagens, infográficos, mapas, ilustrações, etc.);	Que elementos verbais e visuais compõem o gênero discursivo (título, texto, subtítulo, foto, ilustração, gráfico, tabela,

composicionais verbais e visuais	• Características das informações verbais; • Padrões de diagramação possíveis no gênero para os elementos composicionais.	indicações de alguma informação nas margens da página, cores, recursos gráficos em geral, qualquer outra característica que chame a atenção)? Como se posicionam no suporte e como aparecem diagramados?
Movimentos retóricos esperados para o gênero (se houver um padrão estável/típico)	• Como começar o texto, como desenvolvê-lo e concluí-lo • Possibilidades ou eventuais restrições caso não haja um padrão retórico estável para o gênero	Que tipo de informação se espera encontrar em cada parte do texto? Há um certo padrão geral de organização retórica ou o gênero permite variações? Em não havendo padrão estável, quais as possibilidades de organização do texto?

Fonte: Lopes-Rossi, 2015

Para a elaboração da sequência didática, Lopes-Rossi (2015) sugere três módulos como processo de produção textual. O primeiro módulo é composto pela leitura de vários exemplares de gêneros, com os quais se deve levar o aluno a ter contato a fim de discutir, comentar e conhecer as condições de produção e de circulação do gênero discursivo escolhido para o projeto a partir de vários exemplos. O segundo, constitui da produção escrita da primeira versão que exige planejamento, busca de informações e revisão. Por fim, o último módulo sugere a divulgação das produções que pode ser feita dentro ou fora da escola.

Figura 3- Esquema geral de projeto para produção escrita de gêneros discursivos na escola



Fonte: LOPES-ROSSI, 2015

No módulo 1, como consiste em leitura, deve-se ter acesso ao portador do gênero, mesmo que seja reproduzido para todos, deve-se levar o original para a sala, pois isso ajuda a visualizar melhor seus aspectos discursivos e a sua organização textual. Para a análise das características discursivas, os questionamentos como:

> Quem escreve (em geral) esse gênero discursivo? Com que propósito? Onde? Quando? Como? Com base em que informações? Como o redator obtém as informações? Quem escreveu este texto que estou lendo? Quem lê esse gênero? Por que o faz? Onde o encontra? Que tipo de resposta pode dar ao texto? Que influência pode sofrer devido a essa leitura? Em que condições esse gênero pode ser produzido e pode circular na nossa sociedade? (LOPES-ROSSI, 2005, p.83).

Esse nível de conhecimento dos aspectos sociocomunicativos permite algumas inferências acerca da escolha vocabular, dos recursos linguísticos e não-linguísticos, a valoração[10], a seleção de informações presentes no texto; que ajuda na elaboração posterior. O que proporciona aos alunos, "a percepção da relação dinâmica entre os sujeitos e a linguagem e a percepção do caráter histórico e social do gênero discursivo em estudo." (LOPES-ROSSI, 2005, p. 83). Os níveis de organização composicional típica a e as condições que determinam a produção do gênero a ser produzido são necessários para que os alunos saibam onde buscar informações e quais selecionar para melhor organizá-las. Assim, esse módulo contribui para a formação da habilidade leitora e o prepara com conhecimentos básicos sobre o gênero a ser produzido.

No módulo 2, é sugerido que esta etapa seja realizada em pequenos grupos e que o levantamento seja feito conforme sua forma de produção em que o aluno terá a oportunidade de produzir seu texto e ter a correção feita pelo colega ou pelo professor, dada a possibilidade não só de contribuir com o colega, mas também de erigir na turma a leitura crítica. Para a correção, podem ser envolvidos, além do professor e colegas, até outros leitores. Essa etapa é muito importante devido à possibilidade de visualizar as maiores dificuldades discentes para posterior intervenção do professor. Nessa etapa poderão ser desenvolvidas atividades de análise linguística, organização de parágrafos e coesão.

Por fim tem-se o módulo 3, que é a para o professor a parte mais complexa de se executar, devido à dificuldade em reproduzir as condições de circulação do texto e divulgá-lo. Porém, esta é a finalidade e toda a produção visa a este fim: direcionar a um interlocutor real para o qual todos os esforços se concentraram e se espera também dele uma réplica.

---

[10] Avaliação conforme padrões éticos e morais.

Pode-se perceber, que há nesse projeto, um processo que vai desde o acesso a exemplares de gêneros que vão ser escritos até a divulgação das produções realizadas pelos alunos. Há, portanto, uma preocupação com a discursividade que permeia o gênero, considerando seu aspecto metalinguístico (contextual), o que contribui para a assunção de uma postura dialógica em que não cabe, apenas, a consideração da materialidade linguística para análise e produção de gêneros discursivos; mas que concebe o enunciado materializado em gênero como " 'fenômeno' de comunicação social determinado, e 'determinado' pelas relações sociais que o suscitaram." (MEURE, et al., 2005, p. 160) e este como inseparável da situação de seu contexto; pois "um enunciado[...] é dado num contexto cultural e semântico-axiológico[...] e apenas nesses contextos o enunciado isolado é vivo e compreensível..." (BAKHTIN, 2002, p. 46).

Portanto, na perspectiva atual de ensino, é fundamental que consideremos como parte das características composicionais dos gêneros não apenas o texto verbal, mas também todos elementos não-verbais que os compõem e que as propostas contemplem esse processo investigativo acerca do gênero. Mesmo cientes de que, em geral, na escola, não há tempo para a produção individual de muitos exemplares do gênero pelo mesmo aluno, sabemos que isso não é pouco porque há muitos conhecimentos envolvidos na produção escrita de um gênero, tanto que acaba sendo necessário, no caso de gêneros um pouco mais complexos, seguir um sequência didática de produção (uma sequência de procedimentos) para que o aluno consiga obter informações e planejar seu texto de acordo com as características do gênero, sem se perder.

2 METODOLOGIA

A elaboração deste capítulo se pauta na necessidade de se explicitarem os procedimentos metodológicos adotados ao longo dessa pesquisa e que permitiram a análise do *corpus*. Esse capítulo está dividido em cinco seções que abordam aspectos como a abordagem etnográfica, os instrumentos de pesquisa, a linguística aplicada, a constituição do objeto e o espaço de pesquisa e seus atores. Na primeira seção, trato da abordagem etnográfica como possibilidade de investigação para as interações em sala de aula enquanto estas ocorrem. Na segunda seção, são descritos os instrumentos utilizados para geração de dados, a saber: gravações em vídeo, atividades impressas e do LDP, planejamento anual da disciplina e o planejamento das aulas do caderno docente. Na terceira seção, saliento a importância da linguística aplicada e do dialogismo para a pesquisa que envolve as interações em sala de aula. Na quarta seção, relato o processo de construção do meu objeto, expondo um pouco da minha experiência docente e como se deu o processo de escolha do tema e sua delimitação. Por fim, na quinta seção, são descritos os sujeitos da pesquisa, bem como o espaço onde foi realizada.

2.1 Abordagem etnográfica e a geração de dados da pesquisa

A partir da consideração de que o objeto de pesquisa necessita de uma materialidade para a consecução da análise e que o estudo do homem sempre perpassa pela linguagem, pela especificidade humana de ser um ser que produz textos, a abordagem metodológica deve levar em conta as particularidades dos dados produzidos e analisados. Em nosso caso, a pesquisa interpretativa de cunho etnográfico constituiu-se como a mais adequada possibilidade metodológica, já que sua composição envolveu os elementos replicantes nos enunciados da professora e dos alunos mediados pelos gêneros de ensino.

A partir da escolha por essa abordagem metodológica, buscamos compreender como a etnografia se constitui como possibilidade de investigação para as interações em sala de aula. André (1997) aborda o percurso histórico da etnografia no ambiente escolar que até a década de 70, primava por princípios teóricos da psicologia comportamental, na qual os instrumentos priorizavam o grande volume de dados e rigor no tratamento estatístico. Contudo, conforme a autora, começaram a surgir críticas acerca dos chamados “estudos da interação”, visto que

estes tendiam a “reduzir” os comportamentos de sala de aula a unidades passíveis de tabulação e mensuração, [...] contribuindo muito pouco para a compreensão do processo ensino-aprendizagem.” (ANDRÉ, 1997, p. 01-02). Disso decorreu a supervalorização da metodologia em detrimento da teoria.

Como essa preocupação exagerada com a objetividade da pesquisa não contemplava “multiplicidade de significados” que permeiam a sala de aula, Delamont e Hamilton (1976) mencionados por André (1997), realizaram uma análise crítica dos estudos de interação, sugerindo a utilização dos estudos antropológicos para as pesquisas e para a descrição e compreensão do universo pesquisado no qual afirmam ser necessário, nas palavras de André (1997),

> o uso da observação participante, que envolve observação, anotações de campo, entrevistas, análises de documentos, fotografias, gravações. Os dados são considerados sempre inacabados. O observador não pretende comprovar teorias nem fazer generalizações estatísticas. O que busca, sim, é compreender e descrever a situação, revelar seus múltiplos significados, deixando que o leitor decida se as interpretações podem ou não ser generalizáveis, com base em sua sustentação teórica e em sua plausibilidade. (ANDRÉ, 1997, p.02).

A observação participante permite ao observador admitir os dados como inacabados, sendo que o grupo social é investigado

> [...] a partir de seus próprios pontos de vista, suas categorias de pensamento, sua lógica. Na busca das significações do "outro", o investigador deve, pois, ultrapassar seus métodos e valores, admitindo outras lógicas de pensar e entender o mundo. Nesse sentido, a observação participante e as entrevistas aprofundadas seriam os meios mais eficazes para levar o pesquisador a se aproximar dos sistemas de representação, classificação e organização do universo investigado. (ANDRÉ, 1997, p. 05).

Na análise e confronto dos dados, um aspecto relevante a se considerar é sua relação do pesquisador com os participantes. Signorini (2006), afirma que o pesquisador como observador participante, já produz conhecimento ao realizar a análise e organização dos dados. Desse modo, o objeto de pesquisa não é dado de antemão, mas vai se constituindo e se transformando no processo de constituição. Com isso, a geração de dados vai permitir ao pesquisador sua inserção no contexto de produção desses dados, com vistas a perscrutar:

> [...] o que está acontecendo neste contexto; b) como esses acontecimentos estão organizados; c) o que significam para alunos e professores; e d) como essas organizações se comparam com outros contextos de aprendizagem. (ERICKSON, 1986 apud MOITA LOPES, 2002, p. 88).

Esse tipo de observação, portanto, permite maior aproximação do modo de organização da cultura escolar e nos leva a compreender os múltiplos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações e interações, permitindo aos pesquisadores em educação a busca das opiniões dos sujeitos participantes, considerando-as como aspecto fundamental em suas pesquisas. Porém, observar para relatar ou descrever determinado fenômeno, por si só, não contribui para novas práticas escolares. Por isso, André (1997) vai defender que se deve atentar especialmente para a compreensão da realidade escolar a fim de modificá-la, devendo-se considerar as várias dimensões (sociais, institucionais, culturais) presentes no grupo de sujeitos envolvido na investigação; retratando, inclusive, o ponto de vista desses grupos avaliados.

Devido à sua preocupação com a interação na sala de aula, a etnografia educacional tem prevalecido no campo das investigações em interação, por considerar os processos socioiteracionais como elementos engendradores da construção do conhecimento. Esse interesse pela investigação dos processos interacionais em contextos de ação da sala de aula tem encontrado ressonâncias em várias áreas como a análise do discurso, teoria dialógica do discurso, educacionais, etc., partindo do pressuposto de que "[...] o significado, a compreensão e a aprendizagem devem ser definidos em relação a contextos de ação onde atores reais interagem na construção do significado, do conhecimento e da aprendizagem..." (MOITA LOPES, 2002, p. 88).

Ao recorrer à etnografia educacional, o fizemos devido à possibilidade de desvelamento da complexa rede de interações que constitui a sala de aula. Em nosso caso, buscamos compreender como se produzem as interações que se manifestam em réplicas e sua natureza conformadas com o uso de gêneros de ensino utilizados pela professora. Vale salientar alguns benefícios da etnografia para a educação, mencionados por André (1997), como:

> Ao considerar a multiplicidade de significados presentes numa dada situação, fez com que a investigação da prática pedagógica deixasse de lado o enfoque nas variáveis isoladas para considerá-las em seu conjunto e em sua relação dinâmica. Deslocou, assim, o foco de atenção das partes para o todo e dos elementos isolados para sua inter-relação. Outra importante contribuição da etnografia para a pesquisa das situações escolares decorre da atitude aberta e flexível que deve manter o pesquisador durante a coleta e a análise dos dados, o que lhe permite detectar ângulos novos do problema estudado. (ANDRÉ, 1997, p. 03-04).

As pesquisas que envolvem o espaço escolar tiveram um ganho considerável tanto concernente ao aspecto metodológico, devido à possibilidade de ajustes em seu processo,

como ao aspecto teórico pela possiblidade de identificação de elementos que surgem após o planejamento inicial, mas igualmente importantes para o desenvolvimento da análise e compreensão da prática pedagógica.

Erickson (1993) salienta que tem havido uma tendência dentre outras coisas, em se utilizar a microetnografia, como possibilidade de compreender não o que acontece, mas como acontece, a partir da descrição e análise das interações. Como os detalhes são importantes, a filmagem é considerada como fonte primária para geração dos dados. Seu aspecto positivo é a possibilidade de análise minuciosa, o que possibilita a visualização inúmeras vezes a fim de refinar o objeto, reduzindo julgamentos e tipificações resultantes da observação. Porém, isso pode limitar a pesquisa, uma vez que a ausência do contexto de produção impede a compreensão e análise acurada de alguns significados construídos no momento da aula. No entanto, essa limitação pode ser solucionada com a observação participante e por isso, se optou por sua utilização na geração dos dados como forma de complementar as filmagens.

Como as práticas discursivas são constitutivas da sala de aula, a combinação da etnografia com a microetnografia é um meio de, em consonância com Erikson (2001), desvendar a natureza interacional presente no ambiente escolar, de modo que se possa sugerir alternativas para melhoria nas práticas pedagógicas e curriculares.

2.2 Instrumentos para geração de dados

Como adotamos a abordagem etnográfica para geração de dados, assumimos que estes não são produzidos *a priori*, mas engendrados durante o processo investigativo. Devido a não-linearidade do processo investigativo etnográfico, seu dinamismo envolve uma "abordagem interativo-responsiva de pesquisa e um processo analítico recursivo." (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 37). Esse processo permite ao pesquisador a revisão e redefinição de propostas, em que novas questões podem ser erigidas e a entrada a campo, bem como a análise e geração dos dados podem ser efetivados na medida em que essas questões e temas emergem no processo investigativo.

A partir da disposição reflexiva da pesquisa etnográfica, focalizamos nossas observações no discurso oral com vistas a documentar detalhadamente os enunciados proferidos em sala de aula. A análise dos dados advém de documentos com informações que poderão ser convertidas em dados conforme afirma Erickson (2001):

> Documentos contendo informações em potencial são construídos durante o curso da pesquisa de campo, como, por exemplo, notas de campo,

> entrevistas, gravações e documentos locais. Eles, na sua forma bruta, não constituem *dados*; são mais apropriadamente considerados como *fontes para dados potenciais*. Essas fontes documentais contêm milhares de informações, nem todas diretamente relevantes para a investigação que está sendo conduzida. (ERICKSON, 2001, p. 14, grifo do autor).

Como mencionado por Erickson (2001), há variados instrumentos de pesquisa que acompanhados por reflexão podem gerar a compreensão acerca da organização da rotina em sala de aula. Fontes estas que são por ele consideradas como dados em potencial, que após seu escrutínio, as que forem relevantes para a pesquisa deverão ser selecionadas.

No processo investigativo, não se pode ignorar o fato de que a presença do pesquisador impactará o grupo investigado, daí a necessidade de se permanecer mais tempo em observação até que sua presença se torne o mais natural possível. Além disso, como não há objetividade nesse processo, os dados gerados constituem fruto da observação realizada pelo pesquisador oriundos de sua experiência e conhecimento, dos pressupostos teóricos que subsidiam sua pesquisa e de sua formação discursiva.

O principal recurso utilizado para produção de dados foi a gravação em vídeo, tendo como complementação a observação participante. Para a consecução da observação, houve um contato prévio com a professora para solicitar a permissão de nossa entrada na sala de aula, ao que fui prontamente atendida e no momento de nosso encontro, ela informou qual seria a turma e o turno, quais os conteúdos já abordados e o que seria realizado durante o bimestre observado, bem como os gêneros de ensino que seriam utilizados. Inicialmente, a observação ocorreria apenas em um bimestre, porém, com o transcorrer das observações, sentimos a necessidade de prolongar por mais um bimestre para que se pudesse observar as características recorrentes nesse espaço que se constituiriam como regularidades para geração de dados.

Após a permissão da professora e os devidos esclarecimentos acerca da pesquisa e seus objetivos, iniciamos as observações na turma do 3º “A” Matutino, que reagiu com curiosidade à nossa entrada na sala para observação, ao que a professora esclareceu o objetivo da minha incursão e me apresentou aos alunos, alguns dos quais já haviam sido meus alunos em outra disciplina dois anos antes.

Como somente a observação não seria capaz de captar as distintas manifestações verbais e não-verbais dos interactantes, foi recomendável que se realizasse o registro por meio de gravação que pode ser realizado em áudio ou em vídeo. Para o registro de nossa observação, utilizamos as gravações em vídeo por considerar como possibilidade mais segura

para descrição das ações dos interactantes. As gravações foram realizadas em nove aulas, sendo que na primeira, utilizamos um aparelho celular em que pudemos apenas gravar em áudio e nas seguintes houve a gravação em vídeo. Estas foram realizadas no período de 15/09/14 a 05/01/15, correspondentes a 3ª e 4ª unidades letivas, totalizando 450 minutos de gravação.

Para a realização da transcrição do conteúdo das gravações de vídeo, foram adotadas as indicações da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que se referem ao português brasileiro, dada a distinção entre o português de Portugal. Das nove aulas gravadas, escolhemos três para a transcrição, conforme a possibilidade de descrição e compreensão de aspectos responsivos presentes na interação, com vistas a verificar como estas réplicas entre professora e alunos se constituíram nas aulas de produção textual e sua natureza conformadas pelos gêneros supracitados.

Como a professora utilizou muito o LDP para a realização de exercícios, procurei transcrever as aulas em que a estratégia didática utilizada não fosse pautada somente nesse tipo de atividade. Por isso, escolhi as aulas em que havia uma proposta de produção de uma carta argumentativa solicitada pela professora e todo seu processo. Pudemos perceber assim, que nesse procedimento, a professora introduziu o gênero, cuja predominância foi aula expositiva e por fim, selecionamos a aula em que o gênero exercício escolar é utilizado também a partir de outros materiais impressos que não o LDP. Isso nos possibilitou a compreensão das réplicas em estratégias distintas utilizadas pela professora e a sua constituição.

Juntamente com a transcrição, foram utilizadas as anotações de campo dos dias 22/09, 29/09, 18/11, 25/11 e 01/12, que resultaram no relato que segue. Essas favoreceram as interpretações e análises mais consistentes das aulas observadas, sobre as quais discorreremos no próximo capítulo. Sua finalidade foi a de complementar aquilo que porventura não fora captado pela câmera ou clarificar alguns aspectos que possam ter gerado dúvida. Essas anotações foram constituídas por apontamentos e reflexões oriundos dos enunciados dos sujeitos que poderiam passar despercebidos pela gravação, devido ao fato de ocorrerem microinterações simultaneamente à interação principal.

Certamente, não é possível a captação de todos os detalhes ocorridos na aula, mas frisamos os aspectos mais relevantes para a pesquisa, posto que muitas são as informações potencialmente significativas encontradas na escola, mas umas são mais significativas que outras e aí entra a importância do trabalho indutivo do pesquisador conforme se pode perceber na fala de Erickson (1984), mencionado por Pereira (2015):

> O trabalho de campo é fortemente indutivo, mas não há *somente* induções. O etnógrafo traz para o campo um ponto de vista teórico e um conjunto de perguntas, explícitas ou implícitas. A perspectiva e as perguntas podem mudar no campo, mas o pesquisador tem uma ideia base da qual começar[8]. (ERICKSON, 1984, p. 1, grifo do autor).

Apesar de haver essa flexibilidade no percurso investigativo, o pesquisador não vai a campo totalmente desprovido de bases teórico-metodológicas. Ao iniciar essa pesquisa, por exemplo, a partir da questão da pesquisa, fui orientada a utilizar a abordagem etnográfica que se mostrou mais adequada ao perfil do meu estudo. Partindo da abordagem, já pudemos vislumbrar as possibilidades de geração dos dados e como essa se daria. Conforme o período de observações avançava, questões surgiam, outras eram descartadas.

Assim aconteceu também com os instrumentos, que iam se fazendo necessários na medida em que eram suscitadas questões cuja observação e filmagem não conseguiam captar. Por isso, além dos instrumentos mencionados anteriormente, o caderno da professora também foi analisado, com vistas a perscrutar se a organização das aulas estava em conformidade com o planejamento anual, também observado e cotejado a fim de compreender a sequência da organização dos conteúdos programáticos para o ano letivo de 2014 e situar a etapa que estávamos observando.

Além disso, utilizamos ainda, atividades realizadas pelos alunos tanto do LDP quanto de outros livros, selecionados pela professora, no intuito de complementar aquelas que constavam no livro adotado pela escola. Este, segundo a professora, deixava a desejar quanto à produção textual, por trazer apenas um gênero exemplar de análise com questões de interpretação e uma proposta que quase nunca era utilizada por ela, por restringir o trabalho com os gêneros.

Como já mencionado na introdução, nossa pesquisa versava, inicialmente, apenas sobre o LDP; mas as interações em sala de aula saltaram aos nossos olhos como possibilidade de repensar o ensino. No entanto, não abandonamos a ideia da análise do LDP, adequando-o apenas às situações de ensino presentes na aula de produção textual, mediados por esse gênero escolar e por aqueles que o complementavam. O uso desses gêneros pela professora formou a base do nosso *corpus* e se revelaram cruciais para a compreensão das interações e qualificação das réplicas aí presentes, nos fazendo alcançar o objetivo pretendido.

2.3 O Dialogismo e a Linguística Aplicada nos estudos das interações da/na sala de aula

A sala de aula vem sendo considerada como objeto de estudo há algum tempo. Na década de 1990, Cavalcanti e Moita Lopes (1991) chamaram a atenção para a inadequação das pesquisas baseadas em paradigmas positivistas e, em contrapartida, defendiam a pesquisa interpretativista, devido ao uso da linguagem na investigação nas Ciências Sociais não poder ser compreendido em sua amplitude pelo método até então vigente.

Além disso, conforme Moita Lopes (1994), a pesquisa interpretativista permite o acesso aos fatos por meio de interpretação dos vários significados atribuídos pelos sujeitos neles envolvidos. Como são múltiplos esses significados, não se pode controlá-los com variáveis, nem ser tratados estatisticamente; pois estes mecanismos distorcem suas reais significações. Esse tipo de pesquisa permite a intersubjetividade no procedimento investigativo, conceituada por Moita Lopes (1994, p.332) como "os significados que os homens, ao interagirem uns com os outros, constroem, destroem e reconstroem". Este, por sua vez, permite a aproximação da realidade por meio do contraste dos significados construídos pelos atores, pois se leva em consideração o processo dessa construção.

Exatamente pela possibilidade de aproximação da LA com o processo de construção desses significados, é que o estudo etnográfico nos parece o mais adequado modo de coleta e análise dos dados. Nos estudos em LA, cada vez mais se atenta para a importância de se levar em conta as vozes daqueles, cujas práticas sociais são investigadas. Coaduna com essa asseveração, as palavras de Rojo (2006, p.260), ao afirmar que há "necessidade de construir conhecimento situado em que se ressalta a centralidade da ação situada para se ter acesso à compreensão da vida social". Aí se concentra sua relação com a etnografia, pois esta oferece a possibilidade de inserção do pesquisador no contexto de produção dos dados e considera a visão de seus participantes no processo, o que reforça o aspecto social da LA.

Inserindo-se no âmbito da Linguística Aplicada, nossa pesquisa tem como foco o processo de constituição do uso da linguagem em sala de aula, com vistas a contribuir para o avanço do conhecimento teórico, a partir da interação de atores sociais (usuários da linguagem: falantes, ouvintes, leitores, escritores e tradutores) em um determinado contexto e os problemas da prática de uso da linguagem com que se defrontam.

> Atualmente, entende-se Linguística Aplicada (LA) como uma área de investigação interdisciplinar que se centra na resolução de problemas da prática de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula (cf. AILA Vademecum, 1992; Cavalcanti, 1986; Moita Lopes, 1991; entre outros), ou

> seja, uma visão que traz implícita a preocupação com problemas de uso da linguagem situados em contextos da práxis humana. (MOITA LOPES, 1996, p.03).

Como mencionado acima por Moita Lopes (1996), a LA tem centrado seus esforços na resolução de problemas socialmente relevantes, cujo foco esteja na interação. Com isso, as práticas atuais de investigação em LA, têm contribuído significativamente para o ensino de línguas. Contudo, não se trata de quaisquer problemas, mas daqueles, cuja relevância seja suficiente para "exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida." (ROJO, 2006, p. 258).

A partir dessa perspectiva assumida pela LA, o linguista aplicado deve,

> [...] estudar a língua real, o uso situado da linguagem, os enunciados e discursos, as práticas de linguagem em contextos específicos, buscando não romper esse frágil fio que garante a visão da rede, da trama, da multiplicidade, da complexidade dos objetos-sujeitos em suas práticas. (ROJO, 2007, p. 1762).

A escolha por esse método de geração de dados se deve ao fato de permitir ao pesquisador, como atesta Mason (1998), imergir-se na cena de pesquisa e observar sistematicamente ações, eventos e interações. Parte-se do pressuposto de que o conhecimento do mundo social pode ser gerado pela observação ou participação do evento real em situações de interação. Por fim, assumimos essa abordagem, por considerar que a observação das interações, enquanto estas ocorrem, permite ao pesquisador ser um experienciador, um participante e um intérprete desses dados que vão se revelando singulares em seu contexto único de acontecimento.

Alguns pressupostos bakhtinianos foram essenciais à construção dos procedimentos metodológicos de nossa pesquisa, como o dialogismo, estudo da réplica, dos gêneros do discurso, uma vez que a natureza dialógica da linguagem, permite-nos estabelecer um diálogo com outras áreas do conhecimento, como a Linguística Aplicada e a Etnografia.

Em relação aos aspectos metodológicos e ao pesquisador na relação com seu objeto, Bakhtin/ Volochinov (1981) apresentam princípios gerais para um possível estudo da língua, incitando o pesquisador à construção de uma metodologia, a partir do seu objeto de estudo, ou seja, mantendo com este um diálogo. Já que, conforme Amorin (2004, p.19), "O objeto que está sendo tratado num texto de pesquisa é ao mesmo tempo objeto já falado, objeto a ser falado e objeto falante.", concernente às Ciências humanas. Sobre essa questão, Faraco (2009) nos diz que:

> [...] ao percorrermos os textos do Círculo de Bakhtin não nos deparamos, em nenhum momento, com a formalização de método científico propriamente dito, mas com grandes diretrizes para construirmos um entendimento mais amplo das realidades sob estudo. (FARACO, 2009, p. 40).

Sobral (2009) também nos esclarece que:

> [...] o método do Círculo de Bakhtin consiste não em "aplicar" teorias a fenômenos, mas abordar fenômenos mediante uma dada concepção teórica, e, respeitando os termos desses fenômenos, constituí-los em objetos a ser analisados. Como diz Brait, é preciso ver o que o objeto de análise requer e não lhe impor instrumentos. (SOBRAL, 2009, p. 136).

É nesse sentido, que enxergamos o dialogismo também no método de uma pesquisa. O pesquisador dialógico precisa manter um diálogo com o objeto e não o silenciar; aplicando-lhe modelos prontos de análise. Bakhtin (1997) assevera que no momento de pesquisa, o objeto consegue alçar o *status* de sujeito. A condição de todo objeto de pesquisa nas ciências humanas, na visão bakhtiniana, é a de ser texto, possuir um contexto enunciativo e de ser discurso antes de ser objeto. "Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento." (BAKHTIN, 1997, p. 329).

Ao considerar como objeto as réplicas presentes nas interações situadas na esfera escolar, estamos cientes de que lidamos com dados inacabados que se constituíram no processo de investigação e análise. Isso nos leva à construção de uma metodologia orientada por princípios dialógicos: a consideração do texto como ponto de partida para a pesquisa e o cotejamento dos discursos/ enunciados/ textos mobilizados em sala de aula como reveladora das regularidades nela presentes.

Tendo em vista que o texto, como enunciado, deve ser o ponto de partida das ciências humanas, é esse fator que diferencia o objeto das ciências humanas dos objetos de outras ciências. Ao considerar a necessidade de uma materialidade que permita sua análise, o estudo da linguagem sempre passa pelo texto como enunciado. A fala é um texto. Bakhtin afirma que "onde não há texto não há objeto de pesquisa e de pensamento." (BAKHTIN, 1997, p. 329). Ele ainda reitera que "independente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida." (BAKHTIN, 1997, p. 330). Mais adiante essa assertiva é retomada ao afirmar que

> O homem em sua especificidade humana sempre exprime a si mesmo (fala), isto é, cria texto (ainda que potencial). Onde o homem é estudado fora do texto e independente deste, já não se trata de ciências humanas. (BAKHTIN, 1997, p. 334).

Ao defender, como Bakhtin (1997), a especificidade humana e, por conseguinte, a linguagem, concordamos que os enunciados/ textos por nós proferidos carecem de sentido e este só pode ser atribuído por outrem. Esse outro me completa, pois sou na medida em que o outro me vê como tal. Estamos, pois, permeados da palavra do outro e assim constituímos nossas palavras, em consonância com o que assevera Bakhtin (1997, p. 384): "A complexa relação com a palavra do outro, em todas as esferas da cultura e da atividade, impregna toda a vida do homem". Vivemos no universo de palavras do outro e a estas reagimos já a partir de sua assimilação. Esse universo permeado de palavras do outro nos impõe a tarefa de compreendê-las (BAKHTIN, 1997). Esse constitui nosso papel como pesquisador: compreender como se dão interações nas aulas de produção textual, mediadas pelos gêneros de ensino que permeiam esfera escolar.

Para a consecução dessa compreensão, fez-se necessário o cotejamento dos discursos engendrados entre professor, alunos e gêneros de ensino, realizado a partir da análise dos turnos de aulas observados onde pude perceber a presença de outras vozes nos discursos dos sujeitos pesquisados. Isso exigiu o cotejamento entre os diferentes textos/ enunciados nelas presentes; uma vez que "Toda palavra (todo signo) de um texto conduz para fora dos limites desse texto. A compreensão é o cotejo de um texto com os outros textos." (BAKHTIN, 1997, p. 404). Essa compreensão de dá em atos distintos conforme salienta Bakhtin (1997, p. 400):

> Na compreensão efetiva, real e concreta, esses atos se fundem indissoluvelmente num único e mesmo processo de compreensão; no entanto, cada ato distinto tem uma autonomia ideal de sentido (de conteúdo) e pode ser isolado do ato empírico concreto. 1) A percepção psicofisiológica do signo físico (palavra, cor, forma espacial). 2) O *reconhecimento* do signo (como algo conhecido ou desconhecido); a compreensão de sua *significação* reproduzível (geral) na língua. 3) A compreensão de sua *significação* em dado contexto (contíguo ou distante). 4) A compreensão dialógica ativa (concordância-discordância); a inserção num contexto dialógico; o juízo de valor, seu grau de profundidade e de universalidade. (BAKHTIN, 1997, p. 400).

Geraldi (2015) reconhece a importância desses "momentos detectáveis" do processo de constituição da compreensão como subsídios para o processo de investigação em linguagem. Primeiramente, se conhecem as palavras como produto de abstração, já que aquilo que não reconheço preciso primeiro conhecer para depois analisar. Em seguida, passa-se ao seu reconhecimento que é o momento da compreensão do significado da palavra reproduzível, lembrando que ainda não é atribuição de sentido. A essa etapa, segue-se a contextualização que constitui aspecto importante para o analista, pois esta reflete a realidade extratextual do enunciado e em uma análise, a profundidade na interpretação dos dados

dependerá dos textos com os quais dialogam esses dados e a especificação do seu contexto de produção. Por fim, tem-se a compreensão dialógica ativa que pressupõe o afastamento da palavra alheia para que se instaure as contravalaras do pesquisador a partir de comentários, análise, juízos de valor.

A partir desse processo de compreensão se dá o cotejo, por meio do qual analisamos as interações presentificadas nessa pesquisa. Nelas percebemos a presença de outros contextos, que é assim definida por Geraldi (2015):

> Dar contextos a um texto é **cotejá-lo com outros textos**, recuperando parcialmente a cadeia infinita de enunciados a que o texto responde, a que se contrapõe, com quem concorda, com quem polemiza, que vozes estão aí sem que se explicitem porque houve esquecimento da origem. (Geraldi, 2015, p. 18, grifo do autor).

Nessa cadeia infinita de enunciados e réplicas, constituiu-se nosso *corpus*, a partir do qual buscamos cotejar os discursos/enunciados docentes, discentes e os gêneros de ensino utilizados como: tarefas, propostas de produção textual e apostilas de complementação do conteúdo estudado. A partir desses princípios metodológicos, buscamos compreender as interações didáticas mediadas pelos gêneros de ensino supracitados, de modo a contribuir para uma abordagem genérica discursiva, em conformidade com os estudos dialógicos do discurso.

Ciente de que a relação do objeto com o pesquisador deve ser de interação construída na operacionalização da pesquisa, em que aquele vai tomando forma a cada (re)atualização, este é o momento de repensar as intervenções realizadas. As reflexões metodológicas permitem ouvir o objeto que se revela ao pesquisador e se renova a cada revisitação. O fato de observar contextos reais de aprendizagem gera uma quantidade significativa de dados, complexos e intrincadamente relacionados.

Como pesquisadora e intérprete desses eventos, estou ciente da minha incompletude e que nos construímos na medida em que interagimos, atribuindo sentido à palavra do outro. Nesse processo investigativo de observação e registro das aulas de produção textual, procurei captar os significados atribuídos por seus atores a esses eventos; de modo a buscar, nessas práticas de ensino, elementos que caracterizassem a compreensão responsiva, com vistas à compreensão e qualificação de atitudes replicantes no interior do diálogo entre professor/ alunos, gêneros de ensino/professor e exercícios/alunos.

Dado o caráter aberto e intersubjetivo de nosso objeto, a abordagem da qual nos apropriamos se assenta na Teoria Dialógica do Discurso proposta por Bakhtin e seu Círculo (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1981; BAKHTIN, 1997) cujo escopo constitui o estudo da

língua, no seu contexto de realização, realidade esta plena do discurso que possibilita a não ruptura dos "fios da trama" vivencial. Isso ocorre devido à imersão da dimensão histórica do sujeito da pesquisa, reconhecendo que

> [...] esse [sujeito] é imbricado de historicidade e essa se constitui para além do plano dialético: é dialógica. A acepção de dialógica, aqui, se inscreve como uma assunção de papel social pelo pesquisador, que se reconhece incompleto, inacabado e inconcluso, requerendo a interação social como prática complementar para se constituir enquanto pesquisador. (SOUZA e VIEIRA, 2011, p.2356).

Na abordagem dialógica, a relação entre o pesquisador o pesquisado é de participação daquele na cultura deste e nesse movimento, é preciso olhar o mundo do pesquisado com o seu olhar. "Essa relação com o outro é constitutiva de nosso ser no mundo – não como identidade, mas como alteridade, pois desde a nossa concepção até a nossa morte (...) é o outro que nos completa." (RODRIGUES, 2011, p. 41).

Essa visão conforma com a concepção bakhtiniana acerca da pesquisa em Ciências Humanas, na qual afirma que

> o lugar ocupado pelo pesquisador é marcado pela experiência singular, única e irrepetível do encontro do pesquisador e seu outro, na busca de produzir textos que revelem compreensões, ainda que provisórias, para dar sentido aos acontecimentos na vida. (SOUZA e ALBUQUERQUE, 2012, p.114).

Cada um de nós se encontra na fronteira do mundo que vê. Ao aproximar os conceitos de exotopia e dialogismo (experiência espaço-temporal com a experiência vivida na linguagem), Bakhtin afirma que do mesmo modo que a minha visão precisa do outro para eu me ver e me completar, minha palavra precisa do outro para significar.

Como alega Bakhtin (1997), esse excedente da minha visão ocorre devido à singularidade do indivíduo, que ocupa um lugar específico no mundo no qual ninguém mais pode estar, pois este é o único a estar nesse lugar e momento em determinadas circunstâncias. De modo que há uma parte de mim que só pode ser vista pelo outro que está fora de mim, a qual não tenho acesso, pois vejo a partir desse olhar do outro em relação a mim.

Podemos constatar, com base nessas premissas, que a visibilidade do sujeito em relação ao seu lugar espacial e temporal no mundo se revela, para ele, pelo olhar e pelo discurso do outro. Portanto, a construção da consciência de si é fruto do modo como compartilhamos nosso olhar com o olhar do outro, criando, desta forma, uma linguagem que permite decifrar mutuamente a consciência de si e do outro no contexto das relações sociais, históricas e culturais. Nessa perspectiva, o outro ocupa o lugar da revelação daquilo que

desconheço em mim e este fato, concreto e objetivo, nos enlaça em um mútuo compromisso ético. Sinto-me responsável pela criação do meu semelhante, assim como dependo dele para dar forma e sentido à minha experiência interna.

Do ponto de vista da pesquisa em Ciências Humanas, dependo desses sujeitos para dar sentido à minha pesquisa, ao mesmo tempo em que me sinto responsável por atribuir sentido às ações destes, enquanto elas ocorrem. Isso nos leva a uma observação acurada das aulas, buscando conhecer melhor os sujeitos pesquisados em seu contexto de interação. Essa construção dos sujeitos por mim, faz-me responsável inclusive em lhes revelar aquilo que eles desconhecem de si mesmos e que somente o outro (pesquisador) pode lhes fazer conhecer. Ciente da minha importância nessa significação desse outro, intento fazê-lo conhecido a partir da divulgação dos resultados dessa pesquisa, na busca pela contribuição com um novo olhar acerca de si mesmos, possível por meio do meu excedente de visão.

2.4 A construção do objeto

Por considerar a sala de aula o espaço privilegiado e complexo das ações pedagógicas, onde se estabelecem inúmeras relações que se entrecruzam e se complementam, é que a escolhemos para conformar o *lócus* de nossa pesquisa. Nesse espaço de múltiplas vivências, atuo há 09 anos e sempre me instigou a apreensão dos alunos em relação à produção textual. Suas dificuldades em começar a expor as ideias no papel, a discorrer sobre algo que quase sempre lhe é imposto, sem sequer atribuir a alguém o endereçamento desse produto de um trabalho tantas vezes árduo, mas inútil na perspectiva deles mesmos. E o que os move então a escrever? A certeza de que ao menos servirá para a professora lhes atribuir uma pontuação, a fim de conseguir a promoção para o próximo bimestre. Com isso, suas escolhas e estratégias, seus esforços estão concentrados nesse interlocutor, cuja função é avaliar e não dialogar. Será que podemos ainda afirmar que estamos em terra de "surdos-mudos" (BRITO, 2006) no que tange à escrita na escola?

Esses e outros questionamentos me acompanham desde que comecei a lecionar a disciplina Produção de texto, numa escola pública de Ensino Médio, em Guanambi – BA, que até então não contava com produções sistemáticas de textos em sala de aula. O que vemos em sua maioria, são conteúdos que recobrem a metalinguagem, na suposição de que isso assegure ao estudante a "instrumentalização" de uma "boa escrita". Tais ações conformam algumas concepções ainda arraigadas no professor de língua materna como resquícios de uma longa

tradição do estudo gramatical e da arte do “bem falar” em sobreposição à produção textual, de fato. Na realidade, sua inclusão no currículo sempre esteve atrelada a exigências outras que não a de formar um sujeito produtor de seus próprios discursos, como atesta as heranças históricas sobre as quais tratamos no capítulo 01 dessa dissertação.

Assim, meu objeto foi se construindo de incertezas e de busca por respostas às indagações que primeiramente resultaram no tema da monografia de especialização em que defendia a insuficiência da metalinguagem para garantia de uma produção textual que cumprisse com os seus objetivos. E nessa nova etapa acadêmica, a inquietação de outrora ainda se faz presente, mesmo com novas perspectivas e (re)atualizações. No início da pesquisa, me propunha a analisar o livro didático do 2º ano do E. M. e as práticas de letramento nele envolvidos.

No entanto, ao dialogar com a professora da turma a ser observada sobre o uso de tal material, esta alegou que quase não utilizava o LDP, devido à escassez de sistematização da sequência argumentativa focalizada em seu trabalho. Como o livro do 2º ano continha mais gêneros de sequência narrativa da esfera jornalística, ela o utilizava quase, exclusivamente, nas aulas de literatura. Assim, redirecionamos nosso foco para a 3ª série, a partir da qual nosso objeto foi sendo (re)desenhado.

Durante as orientações e aulas do mestrado, a teoria dialógica me pareceu a melhor escolha para a abordagem pretendida nessa pesquisa, visto que a aula não pode ser mais encarada como lugar de ensino-aprendizagem, somente; mas também deve ser vista como lugar privilegiado de interações; um lugar de acordos e rupturas, confrontos e conflitos de vozes que devem ser consideradas numa abordagem discursiva. Pudemos, a partir do contato com o dialogismo, vislumbrar a possibilidade de redimensionar nosso objeto de estudo, partindo então, para os elementos replicantes nos enunciados da professora que permitiriam aos educandos uma atitude responsiva nas aulas de produção de texto, mediados por outros gêneros de ensino além do livro didático de português.

Como se pôde visualizar nas aulas observadas, as práticas discursivas presentes na sala que abrangem a escrita não se concentram somente em seguir ordens dadas pela professora ou responder a questões ou realizar as tarefas propostas, mas envolvem também ações linguístico-discursivas, sociais e político-discursivas (BUNZEN, 2009). Isso revela o espaço da aula como um ambiente rico em interações quando o professor permite ao aluno a polêmica, em que a voz discente é levada em conta para a topicalização do evento em decurso. Essa caracterização da aula, nos leva a compreendê-la como o espaço sócio-historicamente constituído onde ressoam diversas vozes.

2.5 Espaço da pesquisa e seus atores

A presente pesquisa realizou- se numa escola estadual de Guanambi-BA, localizada num bairro de classe média, que atende apenas o Ensino Médio. A escola recebe alunos de cidades circunvizinhas, de escolas municipais e particulares (no intuito de ingressar mais facilmente na universidade com o auxílio das cotas para alunos de escola pública). Esta é uma instituição bem quista na cidade e considerada como elitizada devido ao público atendido.

A escola conta com uma estrutura privilegiada e amplo espaço para atividades físicas, atividades de laboratórios e biblioteca ampla para pesquisa e estudo. Com um prédio dividido em três pavimentos, cada um contém 06 (seis) de salas, 01 (uma) biblioteca, 01 (um) auditório, 01 (uma) cantina, 17 (dezessete) banheiros, 03 (três) laboratórios, 01 (uma) sala da direção, 01 (uma) sala da vice-direção, 01(uma) sala de xérox, 01 (uma) sala de professores, 01(uma) sala de planejamento para professores, 01(uma) sala de vídeo, 01(uma) sala de projeções, 01(uma) secretaria, 01(uma) quadra de esportes, 02 (dois) vestiários, 02 (dois) jardins. Como podemos perceber, a estrutura da escola comporta adequadamente os seus 950 alunos, funcionado nos turnos matutino, vespertino e noturno.

No que tange à sua organização curricular, o colégio tem como pressupostos:

> a) Visão orgânica do conhecimento, afinada com as mutações surpreendentes que o acesso à informação está causando no modo de abordar, analisar, explicar e prever a realidade, tão bem ilustrados no hipertexto que cada vez mais entremeia o texto do ensino e as situações de aprendizagem, de modo a destacar as múltiplas interações entre as disciplinas do currículo;
> b) Abertura e sensibilidade para identificar as relações que existem entre os conteúdos do ensino e das situações de aprendizagem com muitos contextos de vida social de modo a estabelecer uma relação ativa entre o aluno e o objeto de conhecimento e desenvolver a capacidade a teoria com suas consequências e aplicações práticas;
> c) Reconhecimento das linguagens como forma de constituição dos conhecimentos e das identidades;
> d) Reconhecimento e aceitação de que o conhecimento é uma construção coletiva e que a aprendizagem mobiliza afetos emoções e relações com seus pares das cognições e habilidades intelectuais. (CMLEM, 2014, p. 23).

Tais pressupostos têm como alicerce a concepção de educação como um processo de construção e reconstrução de conhecimentos, no qual o exercício da ação – reflexão – ação deve ser constante, cujos pressupostos se baseiam no

> [...] desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização. (CMLEM, 2014, p. 13).

A partir da consideração de que o aluno necessita desenvolver várias capacidades que o prepare para sua formação integral, a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (na qual se insere a disciplina de Língua Portuguesa), tem papel preponderante nessa formação,

> [...] pois a linguagem é uma atividade que modifica e constitui os interlocutores, e que é por eles constantemente modificada. Somente estudando-se a linguagem em relação ao uso efetivo que dela fazem os falantes, podem adquirir sentido as discussões sobre a língua, em todos os níveis de análise, e a metalinguagem necessária para a condução dessas discussões. (CMLEM, 2014, p. 24).

Pode-se depreender de tais pressupostos, que a concepção de linguagem como atividade, defendida pela escola, conforma com o que defendemos a partir dos estudos bakhtinianos da linguagem que a concebem como atividade ininterrupta, como interação que ultrapassa a simples transmissão de conhecimento, sendo a linguagem vista como interação. Nesse sentido, a importância da linguagem se dá na medida em que esta se faz necessária para comunicação humana e um falante age sobre o outro, não apenas como mero receptor de uma mensagem. Desse modo, "toda enunciação, […] é um elemento do diálogo, no sentido amplo[…], compreendida como uma réplica do diálogo social." (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1981, p.17).

Como base teórico-metodológica, a escola defende a perspectiva sociointeracionista, reiterando a importância da instituição e do professor como organizador das situações de aprendizagem, conforme podemos observar:

> A escola e o professor são decisivos na aquisição de competências cognitivas complexas, cuja importância vem sendo cada vez mais enfatizada: criatividade, soluções de problemas, análise e prospecção, entre outras. (CMLEM, 2014, p. 14).

Nesse lugar de interação e conflitos de várias vozes sociais, onde são protagonizados esses diálogos sociais, se deu nossa pesquisa. A escolha por essa instituição se justifica pelo fato de ser o local onde leciono desde 2009 e tenho me constituído desde então como profissional, encarando desafios constantes e refletindo sobre esse fazer pedagógico, que por vezes tanto incomoda, ao perceber que os alunos nem sempre conseguem êxito na produção textual.

No intuito de desvelar aspectos de responsividade nesse fazer pedagógico, solicitamos a permissão a uma das professoras que leciona no 3º ano a disciplina Texto, Discurso e Múltiplas Leituras (TDML) para que observássemos suas aulas. Após sua autorização, submetemos o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, da Universidade do Estado da Bahia – UESB, para que pudéssemos iniciar a entrada na escola. Sendo o projeto aprovado, procuramos a professora para iniciarmos as observações. Ela então escolheu a turma "A" do turno matutino, onde as aulas ocorriam semanalmente das 10:00 – 10:50h. A turma foi escolhida pela professora, aleatoriamente, em conformidade apenas com o horário compatível para nossa observação. Composta por 39 alunos matriculados, alguns deles advindos de outras cidades, possuíam entre 17 e 18 anos de idade. Estes sempre se organizavam em dois semicírculos, dada a quantidade de alunos.

A minha escolha por essa professora, ocorreu devido ao fato de já nos conhecermos e termos lecionado para as mesmas séries até 2013, ano em que solicitei a licença para interesse particular. A docente participante de nossa pesquisa possui mais de 20 anos de experiência em sala de aula, com formação em Pedagogia e em Letras. Neste ano, ingressou no mestrado profissional pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Além de lecionar 40 horas semanais na rede estadual, a professora também trabalha 20 horas semanais na rede municipal de ensino. Apesar da alta carga horária, mostra-se muito comprometida com as atividades de planejamento e consegue executá-lo a contento. Ela realiza em todos os bimestres, ao menos, uma proposta de produção textual como avaliação da unidade letiva. Atividade que não constava no planejamento antes de lecionar na instituição e ainda não é realizado por alguns colegas.

Durante o período de observação, foi possível perceber que a professora, ao iniciar a aula, sempre escreve no quadro o roteiro da rotina daquele dia. Foi possível perceber também, que ela não se incomodava com a saída e entrada de alunos fora do horário inicial da aula e alguns saíam sem pedir autorização. No primeiro dia de observação, estava sendo iniciada a 3ª unidade e como de costume, a professora anotou as avaliações a serem realizadas naquele período.

Como a disciplina destinada à produção textual, nesse ano se concentrou apenas na 3ª série, a professora se queixou de haver muitos conteúdos e pouco tempo para abordá-los, haja vista a carga horária semanal ser de apenas 01 hora/aula, de 50 minutos. A proposta do governo do estado é de essa disciplina ser trabalhada conjuntamente com Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (LPLB) que conta com 03 aulas semanais.

Conforme se pode confirmar na ementa da disciplina (cf. ANEXO A), os gêneros trabalhados são argumentativos: artigo de opinião, carta argumentativa e dissertação argumentativa. Durante as aulas, percebemos a utilização tanto do livro didático adotado: Português – Linguagens, como de materiais confeccionados a partir de outros manuais didáticos, a exemplo do Guia do Estudante: Redação-2015[11].

Observamos que em sua rotina, há sempre o início com algum texto para interpretação ou material de suporte para complementar o livro didático com outros exemplos dos gêneros abordados, bem como distinções entre os gêneros, visto que todos são da sequência do argumentar. Em seu planejamento, havia, após a interpretação de um modelo do gênero a ser abordado, um exercício que sempre era corrigido e discutido, e em seguida, passava-se à parte teórica em que se trabalhava a estrutura do gênero e ainda o reforço dos tipos de argumento e pronomes de tratamento quando se tratou da carta argumentativa. Foram trabalhados também, alguns aspectos coesivos antes de solicitar a produção, retirados de outro material. Além dessa atividade, as propostas de produção do livro didático adotado não foram utilizadas, advindo assim, de outros materiais elaborados pela professora.

Durante as aulas, observamos que há uma forte relação entre o que se aborda na aula e o que se exige nos vestibulares e ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), visto que havia uma demanda considerável por parte dos alunos em aprender estratégias de escrita para aprovação nesses exames. Ocasionalmente, a professora mencionava critérios de avaliação do ENEM. Em determinada aula a professora até entregou uma cópia com critérios (cf. FIGURA 17) tais quais se cobra neste instrumento avaliativo[12], bem como os possíveis temas (cf. FIGURA 18), conforme os fatos ocorridos no ano corrente dos quais eles escolheriam um para escreverem. Na finalização da unidade, havia uma produção escrita sem consulta/ pesquisa prévia, retirada de exames vestibulares/ ENEM. Para finalizar o trabalho com o gênero estudado, ela escolhia alguns aspectos mais recorrentes e discutia em sala, dirimindo algumas dúvidas e inadequações mais frequentes no texto discentes.

[11] Publicações da editora Abril que abrangem as disciplinas escolares presentes nos exames de vestibular e ENEM, com dicas e conteúdos recorrentes nesses exames. No exemplar Redação são abordados alguns temas possíveis de serem cobrados nos vestibulares, análises de redações e alguns tópicos de análise linguística.

[12] Essa ficha serviu de avaliação do texto exigido pela professora cujos critérios seriam pontuados pela professora, tais quais são avaliados no ENEM.

3 ANÁLISE DOS DADOS

A análise que se segue, foi norteada pelos conceitos abordados no capítulo 1 dessa dissertação. Estes subsídios teóricos me permitiram a realização da análise dos dados a seguir. Para tanto, selecionamos excertos das aulas gravadas e transcritas que foram selecionadas e organizadas com base nos aspectos teóricos elencados no capítulo supracitado. Os títulos foram atribuídos aos excertos a partir dos conceitos neles presentificados. Os excertos se encontram organizados tanto por trechos de uma só aula, como de duas ou três aulas. Neste último caso, os fragmentos vêm separados pela data e pelo número da respectiva aula.

Para uma análise mais didática dos dados, optei por dividir este capítulo em cinco seções; sendo cada uma composta pelos conceitos já elencados. Desse modo, na primeira seção, trato da estruturação das aulas e suas instâncias discursivas.

Na seção seguinte, são analisadas as ocorrências das réplicas que tipifiquei para uma investigação apropriada dos dados. Nessa seção, se concentra a maior parte de excertos transcritos, com as imagens de atividades realizadas pela professora que subsidiaram seu trabalho nas aulas. A terceira seção está constituída da análise das aulas em que a professora fez uso do LDP e a forma como ela se reporta a este gênero, na relação com o aluno.

A quarta seção se dedica às relações replicantes construídas na sala de aula entre professora e alunos, elucidando o modo como aquela lida com a tomada da palavra por estes.

Na quinta e última seção, analisei como se configura o processo de produção textual na turma escolhida, a partir das escolhas dos gêneros de ensino realizadas pela professora e como esta conduz o processo de escrita do aluno. Esse procedimento de análise nos permitiu um olhar mais criterioso sobre nosso *corpus*, levando-nos a uma reflexão acurada sobre o ensino de produção textual que contemple seu aspecto discursivo.

3.1 Manifestações de responsividade na aula de produção textual: entre instâncias e estratégias discursivas

Nas práticas sociais de interação em sala de aula, há um processo de troca e compartilhamento de sentidos entre os interlocutores socialmente situados. Esse compartilhamento só é possível por meio dos enunciados que se organizam e reorganizam o gênero escolar aula. Este, por sua vez, possui um estilo próprio caracterizado pela ação

didática do professor que elenca em seu projeto de dizer objetos de ensino ao horizonte cultural dos alunos, despertando neles, ressonâncias vivenciais.

Durante o período em que observamos as aulas que compõem o *corpus* de nossa pesquisa, foi verificado, nas 09 aulas observadas, que a professora abordou sempre os gêneros argumentativos, especialmente a dissertação argumentativa, focando os tipos de argumento. Foi possível observar certas regularidades que as estabilizam como gênero; como o fato de ela sempre se dirigir ao quadro para registrar a rotina daquele dia no início da aula, também sempre aludir a atividades avaliativas que seriam realizadas ou a atividades do livro/ apostila, registrando no caderno o nome dos alunos que fizeram, vistando cada um.

A estruturação das aulas observadas se assemelhou à que propõe Matencio (2001), sendo que na etapa instrumental, a professora corrigia a tarefa solicitada na aula anterior e no encerramento, propunha uma nova tarefa. Às vezes a aula era concluída no encerramento mesmo, sem despedida, pois quando soava o sinal do fim da aula, os alunos já estavam em polvorosa para saírem. Foi possível perceber também que, nos dois bimestres observados, só houve explicação do gênero carta argumentativa. As outras aulas foram destinadas a atividades de interpretação de texto e tipos de argumento que podem se aplicar a qualquer gênero argumentativo.

Como podemos perceber, a professora estrutura sua aula de modo *relativamente estável*, de modo a se decompor da seguinte maneira:

1. uma *abertura* da aula por meio de cumprimento da professora e registro no quadro da rotina do dia;

2. *preparação* que solicita ou relembra dos prazos das atividades e relaciona a aula presente com a anterior ou uma das anteriores;

3. *desenvolvimento* das atividades constituintes daquela aula;

4. *conclusão* por meio de proposta de atividade a ser realizada extraclasse, como preparação para a(s) próxima(s) aula(s) e "visto" dos cadernos com a atividade corrigida;

5. *encerramento* do evento, com a despedida.

Adaptamos essa sequência a partir da estrutura encontrada em Matencio (2001) que se encontra na página 30 (figura 1) desta pesquisa. Nessa estrutura global elaborada pela autora, há três etapas chamadas de instrumentais: preparação, desenvolvimento e conclusão da atividade didática, em que de fato a aula se desenvolve. A Abertura e o encerramento não visam ao objeto de estudo, por isso não são consideradas parte das etapas instrumentais da

aula. As etapas instrumentais são configuradas, conforme Matencio (2001), a partir de atividades didáticas[13] que englobam as tarefas.

No excerto 1, foi possível perceber a etapa de preparação e início do desenvolvimento da aula, em que a professora retomava a tarefa solicitada anteriormente e depois pedia aos alunos para abrirem o livro na página onde constavam alguns tipos de argumentos. No excerto 2, a professora já estava na etapa de desenvolvimento, fazendo retomada ao que foi tematizado anteriormente:

Excerto 1 – Aula 03 (29/09/14) – Etapa de preparação da aula

> **1. P.:** Podemos começar? Bom... nós vamos utilizar a redação já tem quinze dias que eu falei pra vocês/ trouxe a proposta... escreva sobre os feudos... construção dos condomínios de luxo os feudos da Idade Média... então ne:ssa nessa aula de hoje a gente vai utilizar esse texto pra: pra gente falar sobre os tipos de argumentos... quem tiver com o livro e quiser abrir pra dar uma acompanhada no livro de vocês na página duzentos e oitenta e SEIS a duzentos e oitenta e OITO ((a professora folheia o livro abrindo na página indicada)) tem os tipos de argumentos que costu::mam/ podemos utilizar na construção de texto argumentativo... OK? Então vamos lá... primeiro tipo de de argumento utilizado é a comparação... no texto que a gente leu na aula anterior que corrigimos as atividades... o texto gravidez na adolescência faz uma comparação qual é? Me expliquem... o que que é comparado logo no início?

Excerto 2: Aula 02 (22/09/14) – Etapa de desenvolvimento da aula

> **1. P.:** o artigo de opinião também ele é argumentativo... também tem uma/ o que você defende no artigo? Você defende uma tese: [A1: posição]uma posição. Na dissertação expositiva: sobre a redução da maioridade penal eu posso dizer o que é a redução... como ela acontece no BraSIL... ONde ela acontece de outra forma... SEM ne-ces-as-ria-men-te dizer que sou a favor ou contra.

Para exemplificar a ocorrência da conclusão e do encerramento, mostraremos um excerto da aula 02 (22/09/14) onde se evidencia a conclusão que geralmente ocorria com a marcação de tarefa do livro/ entrega de material impresso para realização em casa ou a

[13] Para Matencio (2001), atividade didática é o elemento temático organizador da aula, uma operação de ensino-aprendizagem que engloba várias sequências didático-discursivas e as tarefas tem como objetivo realizar a atividade.

finalização da correção de exercício, seguida dos vistos nos cadernos daquela tarefa corrigida, como se percebe no excerto a seguir:

Excerto 3: Aula 02 (22/09/14) – Etapa de conclusão e encerramento da aula

> **183. P.:** adianta? tá bom... quem ainda não fez a redação escreve/ leia essa parte do livro da página duzentos e oitenta e seis a duzentos e oitenta e oito... observem shhh... observem os eXEMplos... quem já fez analisa sua redação a parte do desenvolviMENTO olhando aí esses tipos de arguMENTO e quem/ e quem ainda NÃO FEZ tem uma segunda CHANCE.
>
> (((alguns alunos tiram dúvida com a professora indo até sua mesa e em seguida ela encerra a aula))
>
> **184. P.:** ok? até segunda

Além dessa estrutura, Batista (1997) sugere uma outra estrutura na análise da aula que abarca duas instâncias: a da aula e do exercício. Como já discutido no capítulo 1 desse trabalho, o autor foca na organização da aula e estabelece três estratégias na instância da aula, sendo estas a "as estratégias de organização local e intermediária do discurso", "as estratégias de constituição dos polos da interlocução" e "estratégias de organização global da interlocução". Nas aulas observadas, verificamos que a instância do exercício se realiza por meio de tarefas solicitadas para casa em que o interlocutor do aluno é constituído pelo autor do material didático. No entanto, houve uma aula em que se predominou essa instância com a produção de uma carta argumentativa que constava no grupo de avaliações do quarto bimestre, realizada no dia 01/12/14.

A partir dessas considerações, constatamos que prevalece, nas aulas de produção textual a instância da aula, porém como pontua o próprio Batista (1997), elas se encontram imbricadas, posto que a correção da tarefa feita em casa era corrigida na aula seguinte. Quanto às estratégias utilizadas pela professora na instância da aula, nos excertos 4, 5 e 6 constam alguns exemplos:

Excerto 4: Aula 03 (29/09/14) – Estratégia local de organização da aula

> **19. P.:** (...) o ponto cinco.../ o ponto cinco da xerox fala sobre a conclusão... TIpos de com-clu-são que também a gente estudou... pode ser a concluSÃO:? que tipos de conclusão?
> **20. Gr.A.:** Síntese ou resumo...
> **21. P.:** SÍNtese ou resumo em que você conDENsa... sintetiza as ideias

> discutidas no desenvolvimento confirma... pode ser a retomada da tese em que você reafirma o seu posicionamento aqui na tese com outras palavras obviamente... e para a redação do ENEM o-bri-ga-to-ria-MEN-te há solução para o problema... dos mil pontos a conclusão vale duzentos... apresentar uma proposta de solução para o problema que seja viável... que seja execuTÁvel... que tenha Lógica e resPEIte os direitos humanos.

A professora iniciou essa aula, com as diferenças entre alguns gêneros argumentativos, fazendo revisão daqueles já abordados em aulas anteriores e, em seguida, corrigiu uma atividade realizada em casa pelos alunos. Durante a correção, pudemos constatar que alguns alunos não fizeram ou responderam de qualquer maneira, visto que só se perguntava se era adequado ou inadequado conforme solicitado na tarefa.

Nesse excerto, como em outros momentos das aulas, preponderava o padrão IRA com a presença de uma pergunta do professor, uma resposta do aluno e finalmente uma retomada do professor à resposta do aluno. Ao perguntar sobre o tipo de conclusão da questão do exercício, o grupo de alunos respondia e como considerou correta a resposta, a professora ratificou repetindo a resposta e a complementando. Já no excerto abaixo, verificamos a estratégia do estabelecimento dos polos de interlocução, quando a professora requisitou o silêncio da turma por meio de diversas expressões, como se nota a seguir:

Excerto 5 – Estratégia de constituição dos polos da interlocução

Aula 03: 29/09/14

> 1. **P.: Podemos começar?** Bom... nós vamos utilizar a redação já tem quinze dias que eu falei pra vocês.

Aula 06: 18/11/14

> 1. **P.: Psiu... tô esperando... ei A. tá mexendo no celular aí Alex?**((A professora organza seus materiais e para em pé em frente à turma encarando alguns alunos que estão conversando até que chama atenção de alguns para que ela pudesse começar a aula))

Nesses fragmentos, fica evidenciado que a professora tentou estabelecer a ordem na sala para que pudesse iniciar a aula. Tentando conter a conversa paralela, ela esperou em silêncio e posteriormente, chamou alguns alunos por nome ou perguntou se já pode iniciar, aguardando assim, a tomada de posição dos alunos.

Excerto 6 – Estratégia de organização global da interlocução

Aula 02: 22/09/14

32. P.: conferindo:: a unidade começou dia dez e vai terminar no dia vinte de janeiro... a gente tem conteúdo carta ARGUMENTATIVA... nós teremos duas avaliações nessa unidade... a primeira avaliação é a produção de uma carta argumentativa no dia primeiro de dezembro valendo cinco pontos... a segunda avaliação será a prova final da quarta unidade que será no dia:: doze de janeiro... GENTE POR FAVOR... é pra conferir no caderno quem anotou e quem não anotou também... anota né? As notas do caderno ficarão de ponto extra CA-SO necessário JÁ QUE a gente não tem paralela na quarta unidade... em nenhuma disciplina VIU? não tem a paralela na quarta unidade. nós teremos a prova da unidade e logo em seguida vem a recuperação... shhh... o resultado dessa disciplina só dezenove de janeiro... só pra lembrar que... shhh... vocês já sabem que a prova de TD é feita antes da semana de prova das outras disciplinas né? porque/ shhh/ se colocar na semana de prova vai ter um dia que vocês vão farão três provas aí a direção pediu que ao longo do ano pra gente fazer a prova dessa disciplina, da disciplina de geometria... de educação física e outras também pra que não sobrecarregue ninguém/ hoje tá difícil né gente? pra que não sobrecarregue ninguém com três provas num dia só. Dia dezenove resultado da disciplina... quem passou: quem ficou de recuperação... a prova de recuperação dia VINTE E UM de janeiro... por favor quem tiver vestibular pra fazer esse final de semana anterior por favor... avise com antecedência pra gente poder saber que tá fazendo prova pra entender e a quarta unidade é um desespero assim... o calendário da secretaria é tão espremidinho que deixou três dias de recuperação de todas as matérias mais conselho de classe mais resultado final... shhh... por favor ((a professora gasta bastante tempo da aula para explicar as avaliações e prazos da unidade e no final os alunos tiram dúvida em relação ao vestibular e o fechamento das notas no colégio))

[...]

183. **P.:** adianta? tá bom... quem ainda não fez a redação escreve/ leia essa parte do livro da página **duzentos e oitenta e seis a duzentos e oitenta e oito.**.. observem shhh... **observem os eXEMplos... quem já fez analisa sua redação a parte do desenvolviMENTO olhando aí esses tipos de arguMENTO e quem/ e quem ainda NÃO FEZ tem uma segunda CHANCE**.

Aula 03: 19/09/14

1. P.: Podemos começar? Bom... **nós vamos utilizar a redação já tem quinze dias que eu falei pra vocês/ trouxe a proposta... escreva sobre os feudos... construção dos condomínios de luxo os feudos da Idade Média**...

As estratégias discursivas aqui explicitadas, como pertencentes à instância da aula, foram produzidas previamente e parte do pressuposto de que o aluno, individualmente, realizaria as atividades propostas pelo(a) professor(a), seja em forma de perguntas realizadas em um estudo de texto, das instruções de uma atividade, seja por meio de uma avaliação ou uma produção textual. Tais atividades supunham como polos do discurso não o professor e a turma como um todo, mas este com o material escrito, pelas instruções dessa atividade. Esta instância Batista (1997) denomina de instância do exercício, pois é organizada "em torno de um conjunto de textos escritos, partilhados entre si, em grande parte fornecidos pelo livro didático." (BATISTA, 1997, p. 80). Desse modo, os alunos constroem relações, objetivos e estratégias nessa instância e por outro lado, esses textos também estabelecem os "horizontes de interlocução" realizados na instância da aula, sendo um dos recursos para o que foi abordado em sala ou do que será mais explorado.

Pudemos perceber nos excertos abaixo, como a execução prévia das atividades propostas pela professora foram importantes para a progressão da aula conforme o planejamento docente. Nessa aula, a professora entregou algumas atividades avaliativas para os alunos, esclareceu sobre as avaliações e pontuações da 4ª unidade e as datas previstas para cada uma delas. Posteriormente, introduz o objeto de ensino carta argumentativa, comentando suas características estruturais. Por fim, encerra a aula com a correção da atividade solicitada por outra professora em aula anterior, já que a professora precisou viajar.

No excerto a seguir, percebem-se dois momentos em que são corrigidas as tarefas e como a execução anterior pelo aluno distingue o andamento da aula.

Excerto 7: Aula 06 (18/11/14) – Instância do exercício

> **33. P.:** [...] e esta primeira/ a primeira atividade passada na aula passada foi uma carta de leitor... cinco cartas na verdade são cartas ...de cinco leitores com cinco temas diferentes ... seis leitores sobre cinco temas diferentes e que:: Oi? é do livro ... eu pedi que trouxessem o livro... na sexta-feira eu pedi que trouxessem o livro... a gente tem/ ((faz uma pausa aguardando o silêncio da turma)) página cento e cinquenta e quatro. gente::: psiu nesse livro a gente tem duas atividades sobre carta argumentativa e primeira delas é carta de leitor e a outra a gente vai usar posteriormente... nesta atividade: ((para e olha para um aluno que conversa e fica em silêncio por alguns segundos))a gente tem aqui no início cinco de seis leitores sobre cinco temas que foram publicados em jornais e revistas... o leitor: ao ler a reportagem QUIS se manifesTAR e fez isso através de uma carta... escreveu a carta pra edição/ pra/ pra o editor da revista ou do jornal ELOGIANDO... reclamANDO... sugeRINDO... que sao possiblidades de o leitor ao ler uma

matéria... no caso do exercício... shhh... fizeram a atividade da aula passada? quem não fez na aula fez ao longo da semana... podemos CORRIGIR?
34. Aa.13: [Hoje de novo?]
35. Aa.14: que página?
36. P.: ((a professora vai falar sobre a organização das atividades do livro de acordo com o assunto)) Fizeram? ...shhh... Fizeram o exercício fizeram a atividade da aula passada quem não fez na aula fez ao longo da semana? Tá...pronto podemos corrigir?
37. Aa.15: Nããããõooo professora dá dois minutos aí
38. P.: nãõooo não não ... Vocês tiveram terça quarta quinta... sexta ... mas teve um colega aqui a sala ...
39. Aa.15. Que colega é esse ?
40. P.: shhhh ... Ó: gente quem não VEM é que tem que providenciar o que foi que você perdeu... não é assim não.
((Começa a se exaltar quando vê que a turma não fez a tarefa))
41. Aa.16. Também acho
42. P. Então ... Uma semana depois pra ver a aula ... passada e só hoje é que tô sabendo o que aconteceu? não é assim não ... quem não veio segunda-feira é que tem que perguntar na terça... Shhhhh... ESCUTA tinha que perguntar pro colega que veio na terça o que foi que teve na aula ... teve aula ou não teve ? Foi aula vAGA? se não foi aula vaga alguma coisa teve o que foi que teve? ... vou passar agora vistando... quem não fez na aula passada teve uma semana para fazer ((em seguida a professora vista as atividades de quem fez)) podemos começar? vamos lá ... por favor quem está com outro material ou conversa paralela... hoje já deu passou do LIMITE... daqui pouco bate mas enquanto não bate ... enquanto a aula não bate vamos começar a correção...
((Alguns alunos protestam, falam que não postaram no grupo, mas em geral os alunos conversam simultaneamente e não dá para entender))
43. Aa.17: [Vai bater agora]
44. P.: Ótimo... Deixa bater ((a turma ri)) ... Shhhh ... a carta de leitor é um gênero textual que permite vamo lá l ... permite o diálogo / não senhor entra para a sala ... ((a professora se volta para o aluno que sai sem pedir licença pedindo para que ele volte))
45. Aa.18: ué você não falou que podia?
46. P.: dá licença entra pra sala que você está atrapalhando
47. Aa.18: ué você falou que pode
48. P.: podia/ no início da aula você não saiu agora não vai sair mais não... faz favor ANDA
49. Aa.18: tá bom: (o aluno permanece em pé na porta e a professora prossegue))
50. P: a carta de leitor contida no texto permite um diálogo dos leitores com editores de jornais e revistas ou: entre os leito:res... é geralmente publicado em uma sessão de cartas de jornais e revistas como por exemplo painel do leiTOR... no caso da revista VEJA tem esse nome é ... fotos de leitores cartas de leitor pode ser também com esse nome... observando os assuntos na que se refere as cartas de leitores lidas... qual é a finalidade da carta de leitor no caso dessas aqui que vocês leram são seis cartas de maneira geral qual é a finalidade/ qual é o objetivo?
51. Aa. 19: Informar o leitor
52. P.: inforMAR? não ... informar não
53. Aa.20: Expor?
54. P.: Isso... expor opinião... que mais?
55. Aa.20: Sugerir
56. P.: Isso sugerir ((alunos conversam muito não dá para distinguir o

que é falado))...Elogiar criticar sugerir ...
57. Aa.21: Manifestar
58. P. Manifestar seu posicionamento/ por isso que a carta de leitor é argumentativa porque quem escreve... escreve na intenção de defender um posicionamento um ponto de vista... letra b na sua opinião a carta de leitor constitui uma forma de exercício de cidadania?
59. Aa.22: CLARO
60. P.: ou não? por que você acha que é exercício de cidadania ? Shhh L porque você considera um exercício um exército de cidadania ?
61. Aa. 22: porque ele manifesta sua opinião e vai dá/ dá sua vertente ao assunto e: promover a: opinião de todos
62. P.: debate discussão né... um fala outro argumenta... mais alguém? todo mundo calado... mudo
63. Aa.23: e tem aquela questão da ... a natureza permite... há uma rEPORTAGEM que ... () isso significa que não há uma maneira da mídia manipular essa opinião porque essa opinião não é fixa é ... essa notícia/ essa: reportagem/ é: esse fato não é fixa ela tá sendo avaliada de forma CRÍtica... isso é cidadania porQUE permite a: diga:mos a filtragem das informações
64. P.: se você não tem obrigação de ler e aceitar você pode colocar- se contra... de repente você tem um argumento / a primeira carta por exemplo ele tem três argumentos muito fortes contra a lei seca e ele expõe isso
65. Aa.23: () é você se impor como cidadão... emitir sua opinião sua participação(com aquilo que está no texto)
66. P.: é ... seu espaço na discussão... número dois ... Shhh ... número dois... nas cartas de (leitor em seguida) letra A qual delas fazem elogio? ... a primeira álcool ZERO ... a segunda.. tem a segunda que é de outro autor N.F....na terceira: amazônico tem como título Amazônia a outra células tronco aquecimento global ou insegurança nas escolas ... qual delas faz um elogio?
67. Aa.22: eu acho que é (uma dessas duas que elogia o STF)
68. P.: que fala sobre a:?
69. Aa.22. aah eu tenho até o livro... mas só que esqueci
70. P.: que qual é a carta que faz um elogio ... é a que fala sobre as células tronco em que a pessoa elogia o STF por ter permitido a realização de experiências com as células tronco... ok... letra b... qual delas comenta a matéria publicada pelo jornal ()?... a primeira carta... do Álcool Zero... ela comenta uma matéria publicada na revista?
71. Aa. 24:. ()
72. Aa.25: quem é esse moço ?
73. P. o Álcool zero comenta algo publicado no jornal da revista?
74. Aa.22. o Álcool zero (é de que autor)?
75. P. BS ... não... ele argumenta apenas contra a aprovação da lei seca né? a lei 11705 chamada álcool zero e aí ele argumenta:/ ele apresenta três argumentos contra essa lei no final diz que: o Brasil não precisa de novas leis já tem bastante precisa apenas que elas sejam cumpridas né? fiscalizadas / no caso do ENEM a resolução que proíbe a propaganda ao público infantil foi de: ABRIL MAS todos esses meios de comunicação está continuando a publicidade ou seja a resolução determina( )
76. Aa.26:. ( )
77. P.: ela foi aprovada mas não está sendo fiscalizada
78. Aa.26: ( ) .... (resolução)...
79. P. : Então de Abril o questionamento é: o (programa) tem poder pra transformar isso em lei ou não?
80. Aa.22: aah então nem é obrigatório ainda
81. P.: segundo texto segunda etapa ... quem é NFF de SP() terceira carta

> lembra? é a carta que fala sobre a Amazônia ()... A ... na sessão frases dizia não vamos ficar parados vamos agir está entre aspas está fala foi tirada de onde ? de uma matéria publicada né ? ele tá fazendo referência nesse texto a ... à destruição da floresta Amazônica contemplando a fala desse menino
> **82. A.: 15:** já bateu professora
> **83. A.22:** já bateu dez e cinquenta e sete

Os turnos mostram que alguns alunos deixaram de realizar a tarefa da aula anterior e isso incorre em corte na progressão da aula que segue em tumulto percebido dos turnos 33 a 42 em que a professora, ao perceber que ninguém fez a tarefa, se irrita e começa a repreender a atitude que ela considera irresponsável. Como nas outras aulas isso não ocorreu, talvez isso tenha se dado devido à ausência da professora e a responsável por substituí-la ter solicitado a tarefa. Possivelmente, supuseram que não seria cobrada, uma vez que não foi ela quem solicitou. Como não responderam, os alunos ficaram dispersos e incomodando a aula, ansiosos para ir embora, como se constata nos turnos 81 e 82. Com isso constatamos que grande parte da interlocução efetivada na instância da aula provém da organização dos textos em torno dos quais se efetiva a instância do exercício, cuja progressão depende de como esta foi viabilizada na instância da aula. Percebe-se aí que a heterogeneidade e a dispersão se ocorreram, em parte, pela não concretização da tarefa proposta.

No que se refere aos textos escritos utilizados pela professora, na instância do exercício, foram advindos tanto no livro didático como em materiais selecionados pela professora em cópias para os alunos. Como a 2ª unidade se concentrou no artigo de opinião, principalmente pelo fato de a escola participar das Olimpíadas de Língua Portuguesa, a professora já havia trabalhado com tipos de argumentos que o próprio material da olimpíada (jogo de cartas com temas polêmicos) fornece no kit entregue às escolas participantes. Na terceira unidade, ela então, revisou os argumentos para abordagem do texto dissertativo e para tanto, pediu que os alunos respondessem em casa a atividade da p. 284-286 (cf. FIGURAS 6, 7 e 8), sobre gravidez na adolescência que foi corrigida na aula seguinte, como será enfocada mais adiante.

A seção do livro, onde se presentificou o processo de produção textual, era intitulada *Produção de texto* e trazia sempre um texto com questões para interpretação, cujo enfoque se concentrava na argumentação e suas tipologias, seguida por Tipos de Argumento no qual consta sua definição, acompanhada de um parágrafo como exemplo. Na sequência, havia uma proposta de produção com um texto de base e por fim, alguns aspectos de coesão e coerência abordados por meio de exercício de leitura.

Nos exercícios posteriores, contidos no LDP, a estrutura era sempre a mesma: havia um texto modelo do gênero em questão com questões de análise e, em seguida, outro texto base para produção daquele gênero pelo aluno e alguns aspectos de coesão para serem exercitados. Nesses exercícios eram contemplados aspectos como veiculação do texto, finalidade e elementos estruturais constitutivos do gênero. Faltavam nessas seções, aspectos discursivos como o perfil do interlocutor, aspectos estilísticos que diferenciassem o gênero, como o interlocutor imaginaria seu destinatário e as estratégias utilizadas para convencer (no caso do texto argumentativo). Nos gêneros complementares das atividades do LDP, constavam diferenciações entre os gêneros artigo, dissertação e carta argumentativa, aspecto coesivos não trabalhados no LDP, temas já abordados no ENEM e as competências avaliadas, bem como aspectos da estrutura da dissertação e da carta argumentativa.

Nesses excertos, percebeu-se que a aula era constituída por uma série de atividades que a organizavam e garantiam a síntese ou análise de algum objeto de ensino, bem como a sequência por elas estabelecida formavam um elo na corrente maior desse discurso. No excerto 6 (turno 183), P. finalizou a discussão da atividade que estava corrigindo sobre argumentos e como viu que a aula já estava acabando, ela relembrou os alunos da produção solicitada e o prazo para a resolução (próxima aula). Foi orientado, inclusive que havia subsídios no próprio livro didático para a seleção dos tipos de argumento a serem utilizados. E no primeiro turno da aula 03 desse mesmo excerto, a professora iniciou a aula solicitando a produção que seria utilizada naquela aula, parafraseando seu próprio dito de quinze dias atrás, o que garantiu a progressão discursiva da sequência abordada por ela.

Na aula 05 (20/10/14), a professora dedicou em média cinco minutos da aula para explicar quais atividades seriam avaliadas na unidade para que os alunos se organizassem com prazos e notas. Com isso, percebemos que essa instância da aula se organizou por meio de retomadas, sínteses, análises em contínuo movimento de avanço e recuo. Isso foi percebido nas aulas em que ela utilizou outros textos ou conteúdo já abordado para explicar novos ou fazer análises.

3.2 A palavra replicante no gênero aula de produção textual

No decorrer da geração dos dados, nos deparamos com sua complexidade em qualificá-los apenas em réplica ativa ou muda, conforme o estudo bakhtiniano. A qualificação sugerida por esse autor abarca apenas o momento em que a réplica ocorre: se imediatamente

ou posteriormente ao momento do diálogo. Dada à condição de multiplicidade das réplicas presentes na sala de aula, não enveredei pela qualificação sugerida por esse autor. Porém, não encontrei nenhuma pesquisa que se dedicasse ao estudo das tipificações das réplicas na aula de produção textual (em sua constituição), cujo foco estivesse no âmbito da oralidade.

Devido a esse fato, foi necessário buscar regularidades presentes na interação entre alunos e professora que me permitissem estabelecer tipificações para essas réplicas. Diante da necessidade de uma categorização que subsidiasse o estudo da natureza das réplicas presentes nas aulas analisadas, elaborei oito categorias construídas a partir das minhas leituras de Batista (1997) e Matencio (2001) e dos dados gerados nas observações das aulas. Essas categorias são resultantes do cotejamento entre as aulas e a busca pela padronização entre essas réplicas, o que se confirmou após o cotejamento com as demais aulas observadas. A partir desse procedimento é que proponho então, a tipificação das réplicas docentes qualificadas por:

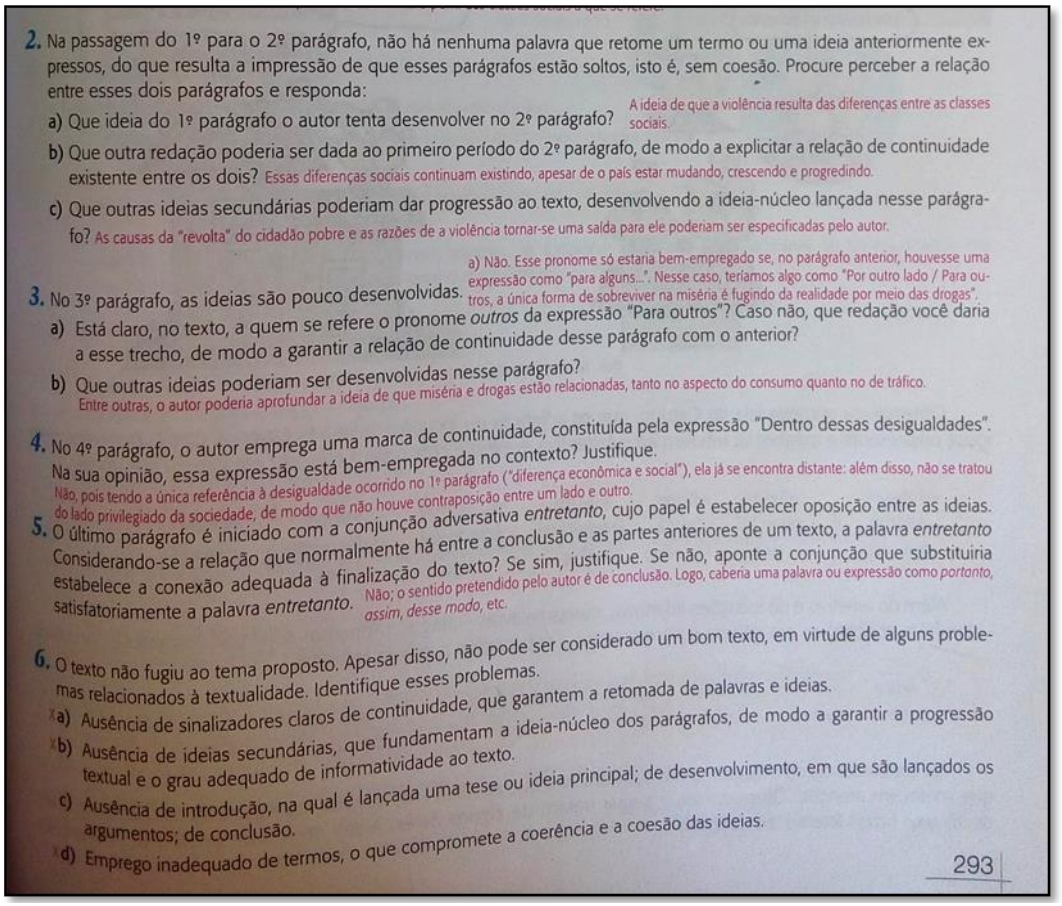
a) Retomada – momentos em que se retorna e atualiza determinado objeto a partir de outro já discursivizado;
b) Ajuste – intervenções da professora para conter a dispersão da turma e evidenciar sua autoridade em sala;
c) Perguntas afirmativas – questionamentos em que, geralmente, afirma-se algo para o qual se solicita a confirmação por parte dos alunos e normalmente são concluídos com os modalizadores “né” ou “ok?”;
d) Concordância – manifestação de posicionamento favorável em relação ao dizer do aluno com modalizadores como *muito bem, isso, exatamente, claro*;
e) Refutação – manifestação de discordância/ correção do dizer do aluno;
f) Repetição – a concordância se manifesta pela repetição das palavras enunciadas pelos alunos, mudando-se a entonação.
g) Declaração – afirmações sobre o objeto de estudo.
h) Antecipação – questionamento realizado pelo professor seguido da resposta. Não somente o professor sabe a resposta, como não aguarda a resposta do aluno.

À guisa de exemplificação dessas réplicas, analisaremos, a seguir, seu funcionamento e as qualificações por nós sugeridas, que se dará a partir de suas recorrências em três aulas

observadas (2ª, 3ª e 6ª aulas – 22/09, 29/09 e 28/11/14), que após o cotejamento mais minucioso, se confirmaram como regularidade nas aulas. Com o intuito de evidenciar tais ocorrências, trouxemos trechos dessas aulas em que foi possível perceber as intercalações entre os sujeitos da palavra e a compreensão responsiva nelas constituídas.

A aula 3 (29/09/14), teve como parte introdutória a tentativa de P. em conter a dispersão da turma. Enquanto alguns alunos ainda estavam entrando, ela apagava o quadro e registrava o roteiro do dia e depois disso, começou a chamar a atenção da turma, como se verá adiante, para que ela iniciasse a aula. Após esse momento introdutório, teve início o desenvolvimento da aula, que por Matencio (2001) é designada como instrumental. Nesse momento, P. abriu o livro e relembrou aos alunos a atividade que consistia em uma produção que ela havia solicitado quinze dias atrás. Em seguida, passou-se à correção/ discussão dos argumentos produzidos pelos alunos. Como etapa final da aula, P. solicitou aos alunos que respondessem a página 293 do livro didático, reproduzido a seguir.

Figura 4- Tarefa solicitada pela professora sobre problemas de coesão textual



2. Na passagem do 1º para o 2º parágrafo, não há nenhuma palavra que retome um termo ou uma ideia anteriormente expressos, do que resulta a impressão de que esses parágrafos estão soltos, isto é, sem coesão. Procure perceber a relação entre esses dois parágrafos e responda:

a) Que ideia do 1º parágrafo o autor tenta desenvolver no 2º parágrafo? A ideia de que a violência resulta das diferenças entre as classes sociais.

b) Que outra redação poderia ser dada ao primeiro período do 2º parágrafo, de modo a explicitar a relação de continuidade existente entre os dois? Essas diferenças sociais continuam existindo, apesar de o país estar mudando, crescendo e progredindo.

c) Que outras ideias secundárias poderiam dar progressão ao texto, desenvolvendo a ideia-núcleo lançada nesse parágrafo? As causas da "revolta" do cidadão pobre e as razões de a violência tornar-se uma saída para ele poderiam ser especificadas pelo autor.

3. No 3º parágrafo, as ideias são pouco desenvolvidas.

a) Está claro, no texto, a quem se refere o pronome *outros* da expressão "Para outros"? Caso não, que redação você daria a esse trecho, de modo a garantir a relação de continuidade desse parágrafo com o anterior? a) Não. Esse pronome só estaria bem-empregado se, no parágrafo anterior, houvesse uma expressão como "para alguns...". Nesse caso, teríamos algo como "Por outro lado / Para outros, a única forma de sobreviver na miséria é fugindo da realidade por meio das drogas".

b) Que outras ideias poderiam ser desenvolvidas nesse parágrafo? Entre outras, o autor poderia aprofundar a ideia de que miséria e drogas estão relacionadas, tanto no aspecto do consumo quanto no de tráfico.

4. No 4º parágrafo, o autor emprega uma marca de continuidade, constituída pela expressão "Dentro dessas desigualdades". Na sua opinião, essa expressão está bem-empregada no contexto? Justifique. Não, pois tendo a única referência à desigualdade ocorrido no 1º parágrafo ("diferença econômica e social"), ela já se encontra distante: além disso, não se tratou do lado privilegiado da sociedade, de modo que não houve contraposição entre um lado e outro.

5. O último parágrafo é iniciado com a conjunção adversativa *entretanto*, cujo papel é estabelecer oposição entre as ideias. Considerando-se a relação que normalmente há entre a conclusão e as partes anteriores de um texto, a palavra *entretanto* estabelece a conexão adequada à finalização do texto? Se sim, justifique. Se não, aponte a conjunção que substituiria satisfatoriamente a palavra *entretanto*. Não; o sentido pretendido pelo autor é de conclusão. Logo, caberia uma palavra ou expressão como *portanto, assim, desse modo*, etc.

6. O texto não fugiu ao tema proposto. Apesar disso, não pode ser considerado um bom texto, em virtude de alguns problemas relacionados à textualidade. Identifique esses problemas.

a) Ausência de sinalizadores claros de continuidade, que garantem a retomada de palavras e ideias.

b) Ausência de ideias secundárias, que fundamentam a ideia-núcleo dos parágrafos, de modo a garantir a progressão textual e o grau adequado de informatividade ao texto.

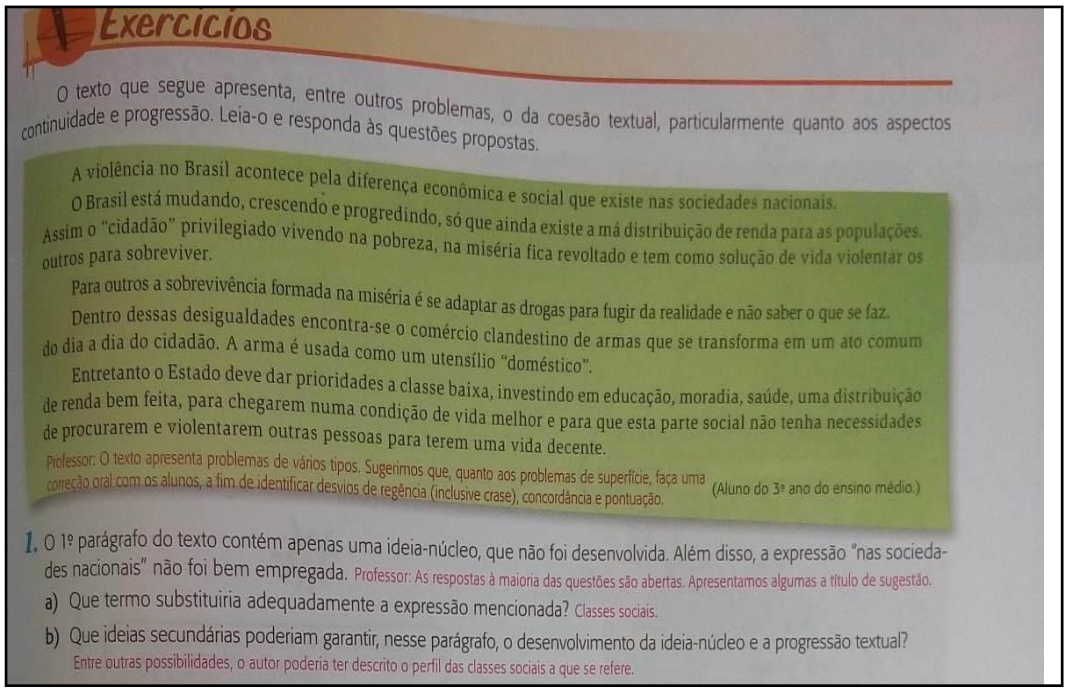
c) Ausência de introdução, na qual é lançada uma tese ou ideia principal; de desenvolvimento, em que são lançados os argumentos; de conclusão.

d) Emprego inadequado de termos, o que compromete a coerência e a coesão das ideias.

293

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 293

Figura 5- Continuação: Tarefa solicitada pela professora sobre coesão textual



Exercícios

O texto que segue apresenta, entre outros problemas, o da coesão textual, particularmente quanto aos aspectos continuidade e progressão. Leia-o e responda às questões propostas.

A violência no Brasil acontece pela diferença econômica e social que existe nas sociedades nacionais.

O Brasil está mudando, crescendo e progredindo, só que ainda existe a má distribuição de renda para as populações. Assim o "cidadão" privilegiado vivendo na pobreza, na miséria fica revoltado e tem como solução de vida violentar os outros para sobreviver.

Para outros a sobrevivência formada na miséria é se adaptar as drogas para fugir da realidade e não saber o que se faz.

Dentro dessas desigualdades encontra-se o comércio clandestino de armas que se transforma em um ato comum do dia a dia do cidadão. A arma é usada como um utensílio "doméstico".

Entretanto o Estado deve dar prioridades a classe baixa, investindo em educação, moradia, saúde, uma distribuição de renda bem feita, para chegarem numa condição de vida melhor e para que esta parte social não tenha necessidades de procurarem e violentarem outras pessoas para terem uma vida decente.

Professor: O texto apresenta problemas de vários tipos. Sugerimos que, quanto aos problemas de superfície, faça uma correção oral com os alunos, a fim de identificar desvios de regência (inclusive crase), concordância e pontuação. (Aluno do 3º ano do ensino médio.)

1. O 1º parágrafo do texto contém apenas uma ideia-núcleo, que não foi desenvolvida. Além disso, a expressão "nas sociedades nacionais" não foi bem empregada. Professor: As respostas à maioria das questões são abertas. Apresentamos algumas a título de sugestão.

a) Que termo substituiria adequadamente a expressão mencionada? Classes sociais.

b) Que ideias secundárias poderiam garantir, nesse parágrafo, o desenvolvimento da ideia-núcleo e a progressão textual?
Entre outras possibilidades, o autor poderia ter descrito o perfil das classes sociais a que se refere.

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 293

Para que compreendamos como ocorreu esse processo de produção, é mister salientar o que o precedeu o momento da discussão pela professora em conjunto com os alunos. No primeiro dia de observação (15/09/14), a aula foi iniciada com a anotação no quadro do roteiro da aula daquele dia. Como a unidade estava se iniciando, ela também anotou as avaliações que comporiam aquele bimestre.

A professora, então, iniciou aula, comentando sobre a produção anterior e solicitou a realização da atividade do livro adotado na página 284 e 285, (cf. FIGURAS 6 e 7) composta por um texto dissertativo sobre gravidez na adolescência, seguido de questões interpretativas sobre o tema, a estrutura desse gênero, e a construção da argumentação nele presentes. Como na página seguinte havia uma relação de tipos de argumento, a docente explicou um pouco a esse respeito. Em seguida, entregou a proposta e explanou como deverá ser realizada a produção, solicitando aos alunos que pesquisassem em casa sobre o tema: "Condomínios luxuosos" e sua relação com os feudos da Idade Média para que produzissem o texto dissertativo que na aula do dia 29/09 deveria ser discutido.

Na semana seguinte (22/09), a professora fez a correção da atividade solicitada na semana anterior (p. 284-285). Nesta aula que segue transcrita, observaremos como a professora realizou a discussão sobre os textos, solicitando a alguns alunos que lessem seus

parágrafos conforme as tipologias argumentativas que ela mesma vai acompanhando na página 286 e 287 (cf. FIGURAS 9 e 10) do livro adotado. A partir desses tipos de argumento, ela solicitou aos alunos que lessem o parágrafo que consideraram haver determinado tipo de argumento. Vale salientar que a correção desse texto se deu apenas na interação em sala de aula, a partir das leituras dos excertos dos alunos.

Após a aula realizada, em uma conversa informal com a professora da turma, ela nos esclareceu que tal atividade visava à explicitação das ocorrências de determinados tipos de argumento por comparação, alusão histórica, dados estatísticos e consenso nos textos dos alunos. Para essa atividade, a professora entregou a cópia do material que continha um exemplar de texto dissertativo e abaixo constava a proposta com um breve comentário acerca do tema (cf. FIGURA 16). Pudemos observar, no entanto, que no final da proposta pediu-se ao aluno que lesse fragmentos da coletânea para subsidiar a escrita do texto, porém, não havia fragmentos no material. Possivelmente, não se atentou ou se ignorou a importância desses trechos para a elaboração do texto. Em alguns momentos, ela também se referiu ao texto já trabalhado: “Gravidez na adolescência”, para exemplificar alguns argumentos concernentes ao explicitado, cujas questões foram realizadas e corrigidas anteriormente, sendo este texto retomado outras vezes nessa dissertação.

No enfoque da réplica em contextos de ensino de língua portuguesa, aplica-se a afirmação bakhtiniana de que

> Quando um membro de um grupo falante encontra uma palavra, ela não aparece como uma palavra neutra da língua, isenta das aspirações e avaliações de outros, despovoada das vozes dos outros. Ele recebe a palavra da voz do outro e repleta da voz do outro. A palavra entra em seu contexto vinda de outro contexto, impregnada com interpretações de outros. Seu próprio pensamento já encontra a palavra povoada. (BAKHTIN, 2008, p. 232).

Na expectativa de que a aula seja realmente um projeto autoral do professor, buscamos desnaturalizar a aparente banalização de práticas discursivas na sala de aula, em especial na aula de português. Com isso, tende-se a assumir posturas replicantes e o professor configure o trabalho de se ensinar a disciplina Língua Portuguesa, seus conteúdos e práticas, em uma dimensão discursiva. Apontamos, mais uma vez, Bakhtin (1997), quando este interpela a ação do ouvinte (na sala de aula o aluno, visto sua histórica representação de ouvir o professor) em posição responsiva e responsável com o dizer do outro (no nosso contexto, o professor), visto o enquadre de nossa análise:

> O ouvinte adota para com o discurso, uma Atitude Responsiva Ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, aprontase para executar e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição. (...) A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (...); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor. (BAKHTIN, 1997, p. 290).

Com o intuito de se compreender o modo como a atitude responsiva se dá no momento da interação em sala de aula, prosseguimos à análise com o desvelamento dos aspectos de responsividade presentes no gênero aula.

Excerto 8: Aula 06 (18/11/14) – Réplica de ajuste

> **41. P.:** Então ... uma semana depois pra ver a aula ... passada e só hoje é que tô sabendo o que aconteceu? não é assim não ... quem não veio segunda-feira é que tem que perguntar na terça... Shhhhh... ESCUTA tinha que perguntar pro colega que veio na terça o que foi que teve na aula ... teve aula ou não teve ? Foi aula vAGA? se não foi aula vaga alguma coisa teve o que foi que teve? ... vou passar agora vistando... quem não fez na aula passada teve uma semana para fazer ((em seguida a professora vista as atividades de quem fez)) **podemos começar? vamos lá ... por favor quem está com outro material ou conversa paralela... hoje já deu... passou do LIMITE...** daqui pouco bate... mas enquanto não bate ... enquanto a aula não bate vamos começar a correção...

Como já mencionado aqui, havia certa regularidade no ritual de início e término de aula. Normalmente, levavam-se alguns minutos para que esta se iniciasse, pois, a professora aguardava a turma se aquietar ficando em pé diante deles em silêncio durante alguns segundos ou perguntando: "1 **P.:** *Podemos começar"?* Questionamento este que se repetiu no turno 41(18/11/14), configurando-se como **réplica de ajuste** em que P., ao perguntar, chamou a atenção para quem era a autoridade na sala e que se devia manter o foco na aula. Como a turma se encontrava dispersa e alguns alunos entraram após a professora, esta aguardou um pouco até que todos se organizassem em seus lugares. Após esse momento, ela sempre registrava no quadro todas as ações didáticas daquele dia, inclusive as datas de entrega de trabalhos, textos ou atividades a serem corrigidas.

No turno 41, a professora já se mostrou impaciente, devido à dispersão da turma e tentou controlar a heterogeneidade de vozes para iniciar a correção da tarefa solicitada. Para isso, além de utilizar o marcador "podemos começar", (este agencia o início da correção),

recorrendo à concordância dos alunos, houve a ocorrência de outros marcadores utilizados pela professora como “vamos lá? ”, “hoje já deu”, com o intuito de reiterar o início da correção, sinalizando que a dispersão está ultrapassando o limite do tolerável. Além desses marcadores, durante as aulas sempre ocorria o marcador “Psiu”, “Shh” como forma de gerenciar alguma dispersão iniciada.

Pudemos perceber que seu projeto de interação[14] era sempre materializado e costumava ser concluído com êxito, na gerência da aula que fazia parte de um plano anual que sempre orientava sua organização didático-discursiva. Porém, às vezes o fluxo dessas atividades era interrompido por ocasiões em que não haveria aula, devido a algumas datas cujos feriados não eram esperados ou eventos como jogos internos e vestibular/ ENEM. À exceção desses eventos, as aulas prosseguiram dentro do planejado, como se mostrará abaixo, em que constam dois fragmentos de aulas de dias diferentes, nas quais a professora retomou o texto “gravidez na adolescência” com finalidades distintas em cada momento, como transcrito a seguir:

Excerto 9 – Réplica de retomada

Aula 02 (22/09/14)

16. P.: [...] **cês observaram que no texto “gravidez na adolescência” o autor do texto começa dizendo que a gravidez na adolescência não/ nem sempre foi indesejável**... e o pai pra se ver livre logo do pacote né? “toma que agora não é mais meu... te pertence...” casava logo cedo as filhas... e elas: a finalidade delas eram/ era tomar conta da casa e procriar... então engravidavam muito cedo... MAS isso não era um problema porque era uma gravidez desejada... agora atualmente a gente vê muitas: adolescentes que engravidam mas não querem/ não estão prontas/ não tão querendo essa gravidez... elas não querem ter filho... o problema é agora que a gravidez é indesejada...

Aula 03 (29/09/14)

((A professora começa a escrever no quadro o roteiro da aula enquanto a turma conversa paralelamente. Alguns alunos estão bebendo água, outros chegando à sala. Até que ela pega o livro de Português e segue para o centro do tablado e começa a aula.))

[14] Defendemos aqui a acepção utilizada por Matencio (2001, p. 89) ao definir projeto de interação como “possíveis estratégias didático-discursivas a serem utilizadas para obtenção da finalidade global do encontro”.

> **1. P.: Podemos começar?** Bom... nós vamos utilizar a redação já tem quinze dias que eu falei pra vocês/ trouxe a proposta... escreva sobre os feudos... construção dos condomínios de luxo os feudos da Idade Média... então ne:ssa nessa aula de hoje a gente vai utilizar esse texto pra: pra gente falar sobre os tipos de argumentos... quem tiver com o livro e quiser abrir pra dar uma acompanhada no livro de vocês na página duzentos e oitenta e SEIS a duzentos e oitenta e OITO ((a professora folheia o livro abrindo na página indicada)) tem os tipos de argumentos que costu::mam/ podemos utilizar na construção de texto argumentativo... OK? Então vamos lá... primeiro tipo de de argumento utilizado é a comparação... no texto que a gente leu na aula anterior que corrigimos as atividades... o texto gravidez na adolescência faz uma comparação qual é? Me expliquem... o que que é comparado logo no início? [...] **no texto que a gente leu na aula anterior que corrigimos as atividades**... **o texto gravidez na adolescência faz uma comparação qual** é? Me expliquem... o que que é comparado logo no início?

[...]

> **53. P.:** Certo... então vamos lá... **fizemos a comparação,** o segundo tipo a alusão histórica ou a referência a um fato/ desfecho histórico para convencer nosso leitor de que a gente tem: tem razão na tese que tá defendeno (ali) no texto... outro tipo de arguMENTO... argumento com provas concretas... psiu... POR FAVOR... no **texto "gravidez na adolescência" quais as provas concretas que o autor utilizou** pra nos CONVENCER a respeito do assunto DISCUTIDO?

Na aula do dia 22/09/14, a professora corrigiu a tarefa da p. 284 a 286 que havia solicitado no dia 15/09. Como pudemos perceber, antes mesmo de P. iniciar a correção da tarefa (turno 16: p.118), já retomou o texto lido, em sinal de que pressupunha a leitura e realização da tarefa solicitada ("*cês observaram que no texto "gravidez na adolescência" o autor do texto começa dizendo que a gravidez na adolescência não/ nem sempre foi indesejável*"). Ao referenciar o texto da tarefa do LDP, no turno 16, percebeu-se o papel de organização e progressão tópica pela qual a **réplica por retomada** foi responsável, gerenciando e garantindo que o que foi solicitado tenha relação com o que seria abordado.

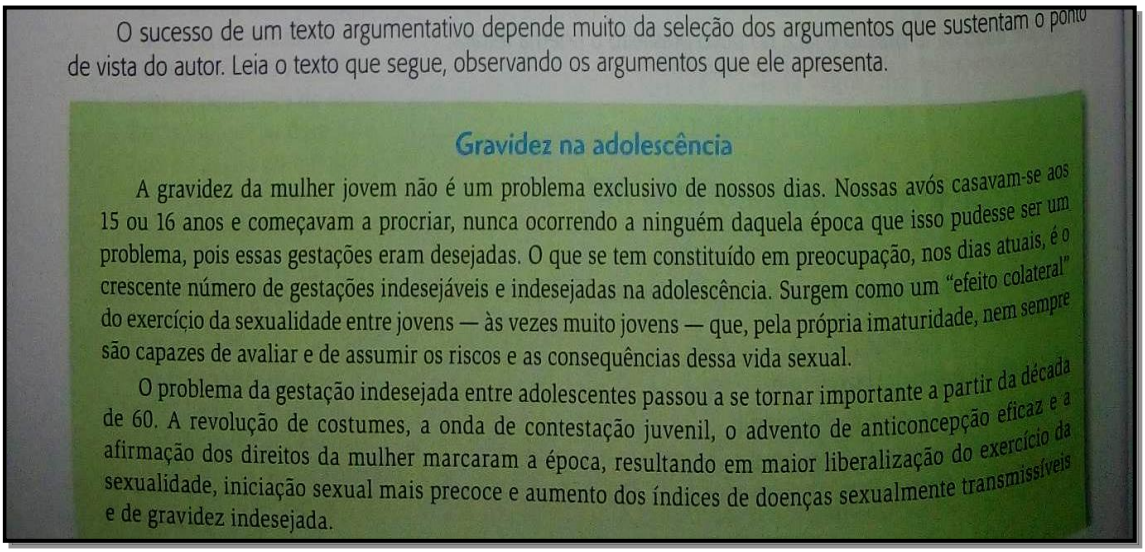
No turno 01, P. informou que a aula seria realizada com base no texto que ela solicitou *("nós vamos utilizar a redação já tem quinze dias que eu falei pra vocês"*), utilizando o modalizador "já" que denotou um período suficiente para a produção do texto, como que antecipando a réplica dos alunos caso algum deles não o tivesse produzido. Essa atitude de P. conforma com os dizeres de Bakhtin (1997), ao asseverar que

> Enquanto elaboro meu enunciado, tendo a determinar essa resposta de modo ativo; por outro lado, tendo a presumi-la, e essa resposta presumida, por sua vez, influi no meu enunciado (precavenho-me das objeções que estou prevendo, assinalo restrições, etc. (BAKHTIN, 1997, p. 322).

Assim, P. segue parafraseando seu próprio enunciado *(“eu falei pra vocês/ trouxe a proposta... escreva sobre os feudos... construção dos condomínios de luxo os feudos da Idade Média...”)*, como tentativa de progressão temática do discurso anterior, em que pudemos perceber uma **réplica por retomada**, pois ela tentou relembrá-los acerca do prazo estipulado para a produção do texto solicitado, cujo tema remonta a uma comparação das moradias na Idade Média e na atualidade. Este atualizou assim, seus dizeres do tempo passado para o presente, em que fora solicitado associar algumas das características das construções do período feudal à violência urbana atual e a consequente construção de luxuosos condomínios fechados, devido à necessidade de proteção.

Ainda pudemos visualizar esse mesmo tipo de réplica no turno 53 (p. 99), quando P. utilizou a atividade anterior para topicalizar objeto de estudo: Tipos de argumento, a partir do texto: “Gravidez na adolescência”, em que se estudavam também os argumentos. Assim, ela também auxiliou os alunos na tentativa de identificar em seus próprios textos o argumento solicitado, utilizando como exemplificação o texto supracitado. Como se percebe nas figuras 6 a 8 abaixo:

Figura 6- Tarefa realizada do texto “Gravidez na Adolescência”, para o dia 22/09/14



O sucesso de um texto argumentativo depende muito da seleção dos argumentos que sustentam o ponto de vista do autor. Leia o texto que segue, observando os argumentos que ele apresenta.

Gravidez na adolescência

A gravidez da mulher jovem não é um problema exclusivo de nossos dias. Nossas avós casavam-se aos 15 ou 16 anos e começavam a procriar, nunca ocorrendo a ninguém daquela época que isso pudesse ser um problema, pois essas gestações eram desejadas. O que se tem constituído em preocupação, nos dias atuais, é o crescente número de gestações indesejáveis e indesejadas na adolescência. Surgem como um “efeito colateral” do exercício da sexualidade entre jovens — às vezes muito jovens — que, pela própria imaturidade, nem sempre são capazes de avaliar e de assumir os riscos e as consequências dessa vida sexual.

O problema da gestação indesejada entre adolescentes passou a se tornar importante a partir da década de 60. A revolução de costumes, a onda de contestação juvenil, o advento de anticoncepção eficaz e a afirmação dos direitos da mulher marcaram a época, resultando em maior liberalização do exercício da sexualidade, iniciação sexual mais precoce e aumento dos índices de doenças sexualmente transmissíveis e de gravidez indesejada.

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 284

Figura 7-Continuação: Tarefa realizada do texto "Gravidez na Adolescência", para o dia 22/09/14

Dentre os inúmeros fatores que contribuíram para essa situação, há de se destacar o uso e abuso da sensualidade nos meios de comunicação de massa. A urbanização acelerada também contribuiu para a mudança nos hábitos e na estrutura e dinâmica das famílias. Afrouxaram-se, nas grandes cidades, os tradicionais meios sociais e familiares de controle sobre a sexualidade dos jovens.

Tivemos assim, nas últimas décadas, importantes mudanças sociais e culturais que acabaram estimulando os jovens — especialmente as mulheres adolescentes — ao início da vida sexual ativa. Sem, no entanto, prepará-los para o exercício consciente dessa sexualidade. Como seria de se esperar, essa situação resultou num grande aumento da frequência de doenças sexualmente transmissíveis e de gestações indesejadas.

No Brasil, embora não existam estatísticas globais, dados do IBGE nos dão conta de que ocorrem cerca de 600 mil partos adolescentes por ano, aos quais devemos acrescentar no mínimo outras 500 mil gestações que terminam em abortamento provocado.

Outra cruel faceta do problema é a do filho socialmente indesejado. A inadequação social dessas crianças, muitas vezes abandonadas e mal-amadas, é importante causa de mortalidade infantil e de delinquência juvenil.

Do ponto de vista orgânico, as pesquisas mais recentes vêm mostrando que as complicações médicas da gravidez precoce não são importantes. Os maiores riscos, na verdade, são psicológicos e sociais. Tanto é assim que a gestação transcorre praticamente sem problemas, quando desejada e acolhida por um ambiente socialmente favorável.

Lembremos que, uma vez instalada uma gestação indesejada, a adolescente só tem três soluções possíveis, nenhuma delas satisfatória em todos os sentidos: abortamento, casamento de conveniência ou, se as anteriores não forem as eleitas, ser mãe solteira adolescente.

O abortamento provocado, pelos riscos que traz, não é evidentemente uma opção recomendável. Casamentos por conveniência frequentemente acabam em separação e, quando não, levam a um convívio infeliz. Finalmente, num meio preconceituoso como é o nosso, ser mãe solteira adolescente é uma condição extremamente penosa. Assim, nenhuma dessas três soluções é a ideal, cada uma delas criando novos problemas.

A solução, evidentemente, não está em reprimir a sexualidade dos adolescentes, mas sim em prepará-los para o seu exercício. Em outras palavras, a solução só será possível com a instalação de programas coerentes e duradouros de educação sexual.

(Nelson Vitiello, *Pais&Teens*, ano 2, nº 3.)

O autor do texto é ginecologista e presidente da Sociedade Brasileira de Sexualidade Humana. Na condição de médico, discute a questão da gravidez na adolescência, defendendo o ponto de vista de que, fisicamente, a gravidez da mulher jovem não é problema, mas é preocupante o grande número de gestações indesejadas de adolescentes imaturas. Para comprovar esse ponto de vista, o autor lança mão de diferentes recursos, como comparação, relações de causa e efeito e alusão histórica, entre outros.

a) Identifique o trecho em que o autor compara a gravidez da adolescente de hoje e a gravidez da adolescente de gerações passadas. No 1º parágrafo.

b) Identifique os parágrafos em que o autor expõe as causas do aumento no número de gestações entre adolescentes hoje e indique quais são elas. 1º, 2º e 3º parágrafos. O exercício da sexualidade – motivado pela revolução de costumes, a invenção da pílula anticoncepcional, o feminismo, a sensualidade nos meios de comunicação, etc. – e a falta de preparo para o exercício consciente da sexualidade.

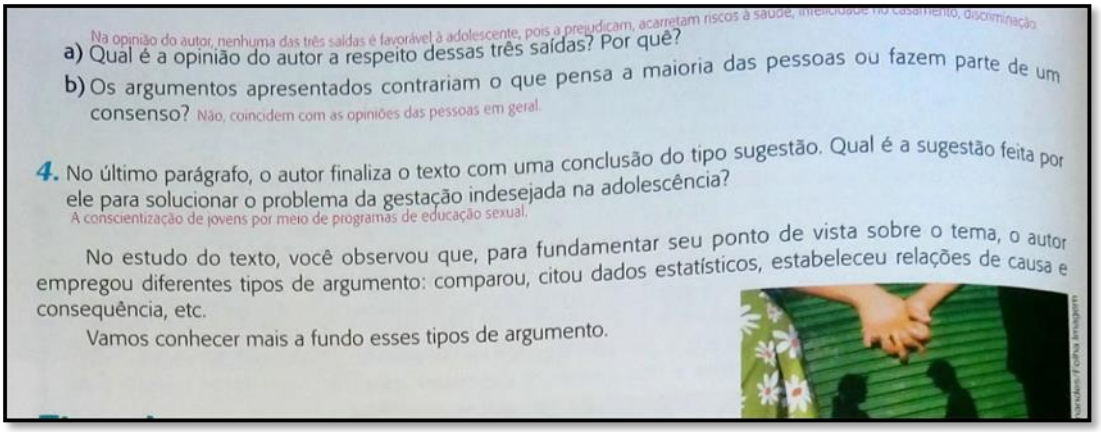
Joedson Alves/AE

Outro tipo de argumento utilizado no texto é aquele baseado em provas concretas, que consiste na apresentação de dados objetivos, tais como exemplos representativos, pesquisas, dados estatísticos, fatos históricos de conhecimento público, etc. Qual desses recursos foi utilizado no 5º parágrafo? Foram utilizados dados estatísticos do IBGE.

No 8º e no 9º parágrafos, o autor aponta três soluções possíveis para a gestação indesejada na adolescência: abortamento, casamento por conveniência, ser mãe solteira. Para desenvolver seu ponto de vista sobre essas

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 285

Figura 8- Continuação: tarefa realizada do texto "Gravidez na Adolescência", para o dia 22/09/14


Na opinião do autor, nenhuma das três saídas é favorável à adolescente, pois a prejudicam, acarretam riscos à saúde, infelicidade no casamento, discriminação.

a) Qual é a opinião do autor a respeito dessas três saídas? Por quê?

b) Os argumentos apresentados contrariam o que pensa a maioria das pessoas ou fazem parte de um consenso? Não, coincidem com as opiniões das pessoas em geral.

4. No último parágrafo, o autor finaliza o texto com uma conclusão do tipo sugestão. Qual é a sugestão feita por ele para solucionar o problema da gestação indesejada na adolescência?

À conscientização de jovens por meio de programas de educação sexual.

No estudo do texto, você observou que, para fundamentar seu ponto de vista sobre o tema, o autor empregou diferentes tipos de argumento: comparou, citou dados estatísticos, estabeleceu relações de causa e consequência, etc.

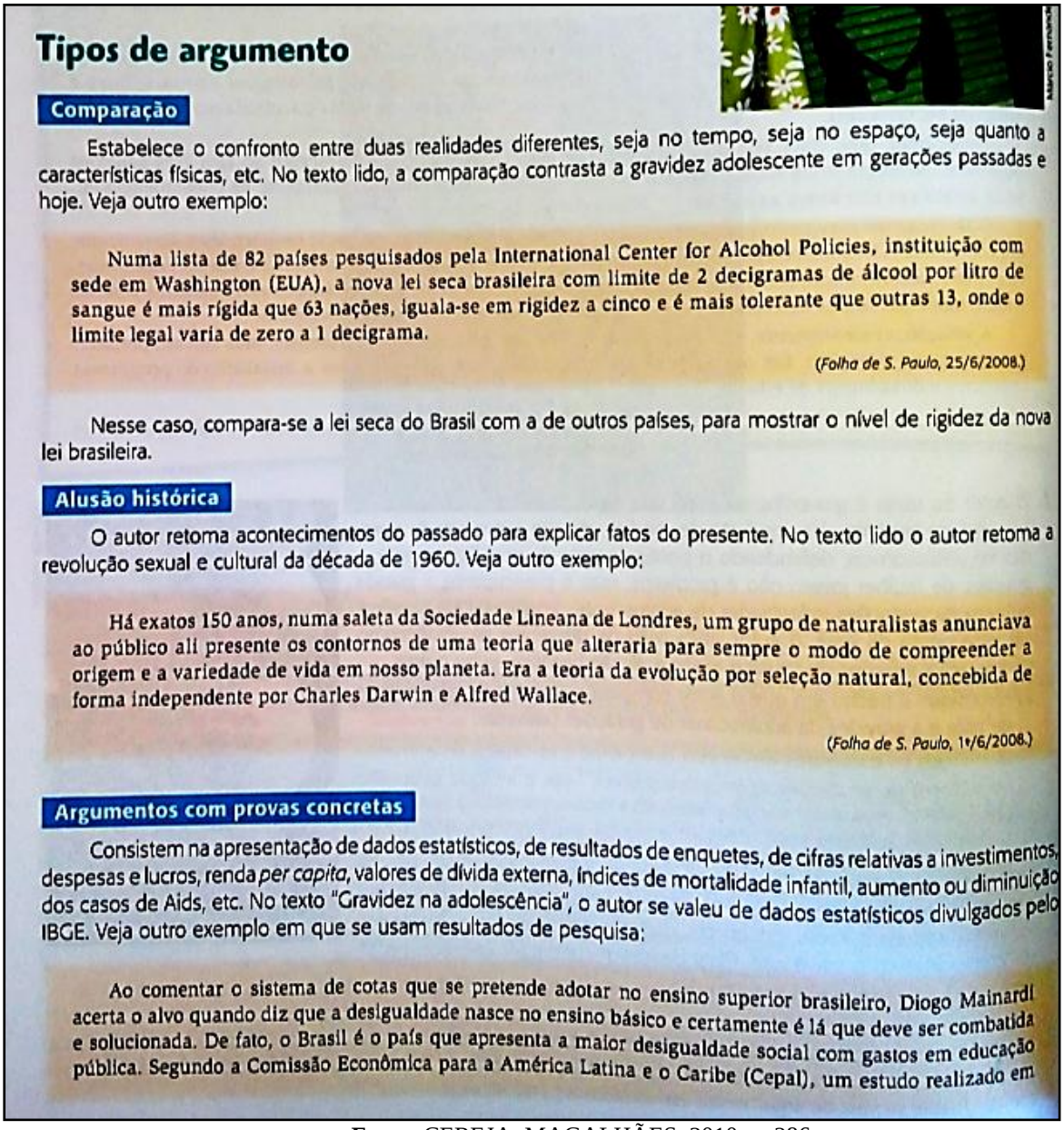
Vamos conhecer mais a fundo esses tipos de argumento.

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 286

No turno 53, P. retomou o texto estudado novamente, (re)atualizando o que já fora até aquele momento discutido por eles. No excerto 9 (p.99), além de retornar ao texto, pareceu fazê-lo quando o silêncio constituiu como resposta à sua pergunta. O retorno ao já-dito pareceu fazer parte da sequência discursiva da aula como forma de criar condições supostamente favoráveis à aprendizagem do aluno, através de um processo de hierarquização também do que se devia ensinar, ou seja, um conteúdo funcionava quase sempre como pré-requisito para outro. Assim, a professora buscou elucidar, nos alunos, a identificação do objeto tematizado, partindo de algo já discutido por eles, com a finalidade de subsidiá-los nessa tarefa.

Essa retomada insistente no texto da tarefa só ocorreu com "Gravidez na adolescência", e talvez isso se deveu ao fato de que em todos os gêneros objetivados, P. sempre retoma a argumentação e sua tipologia que se encontrava exatamente no capítulo 5, o mesmo do texto "Gravidez na adolescência". Nele, o texto supracitado serviu de modelo para abordagem tipológica dos argumentos, como pudemos perceber nas págs. 285 e 286 nas quais constam questões sobre os diversos tipos de argumentos presentes no texto em estudo, como se pode conferir a seguir:

Figura 9- Tipologia de argumentos



Tipos de argumento

Comparação

Estabelece o confronto entre duas realidades diferentes, seja no tempo, seja no espaço, seja quanto a características físicas, etc. No texto lido, a comparação contrasta a gravidez adolescente em gerações passadas e hoje. Veja outro exemplo:

> Numa lista de 82 países pesquisados pela International Center for Alcohol Policies, instituição com sede em Washington (EUA), a nova lei seca brasileira com limite de 2 decigramas de álcool por litro de sangue é mais rígida que 63 nações, iguala-se em rigidez a cinco e é mais tolerante que outras 13, onde o limite legal varia de zero a 1 decigrama.
>
> (*Folha de S. Paulo*, 25/6/2008.)

Nesse caso, compara-se a lei seca do Brasil com a de outros países, para mostrar o nível de rigidez da nova lei brasileira.

Alusão histórica

O autor retoma acontecimentos do passado para explicar fatos do presente. No texto lido o autor retoma a revolução sexual e cultural da década de 1960. Veja outro exemplo:

> Há exatos 150 anos, numa saleta da Sociedade Lineana de Londres, um grupo de naturalistas anunciava ao público ali presente os contornos de uma teoria que alteraria para sempre o modo de compreender a origem e a variedade de vida em nosso planeta. Era a teoria da evolução por seleção natural, concebida de forma independente por Charles Darwin e Alfred Wallace.
>
> (*Folha de S. Paulo*, 1º/6/2008.)

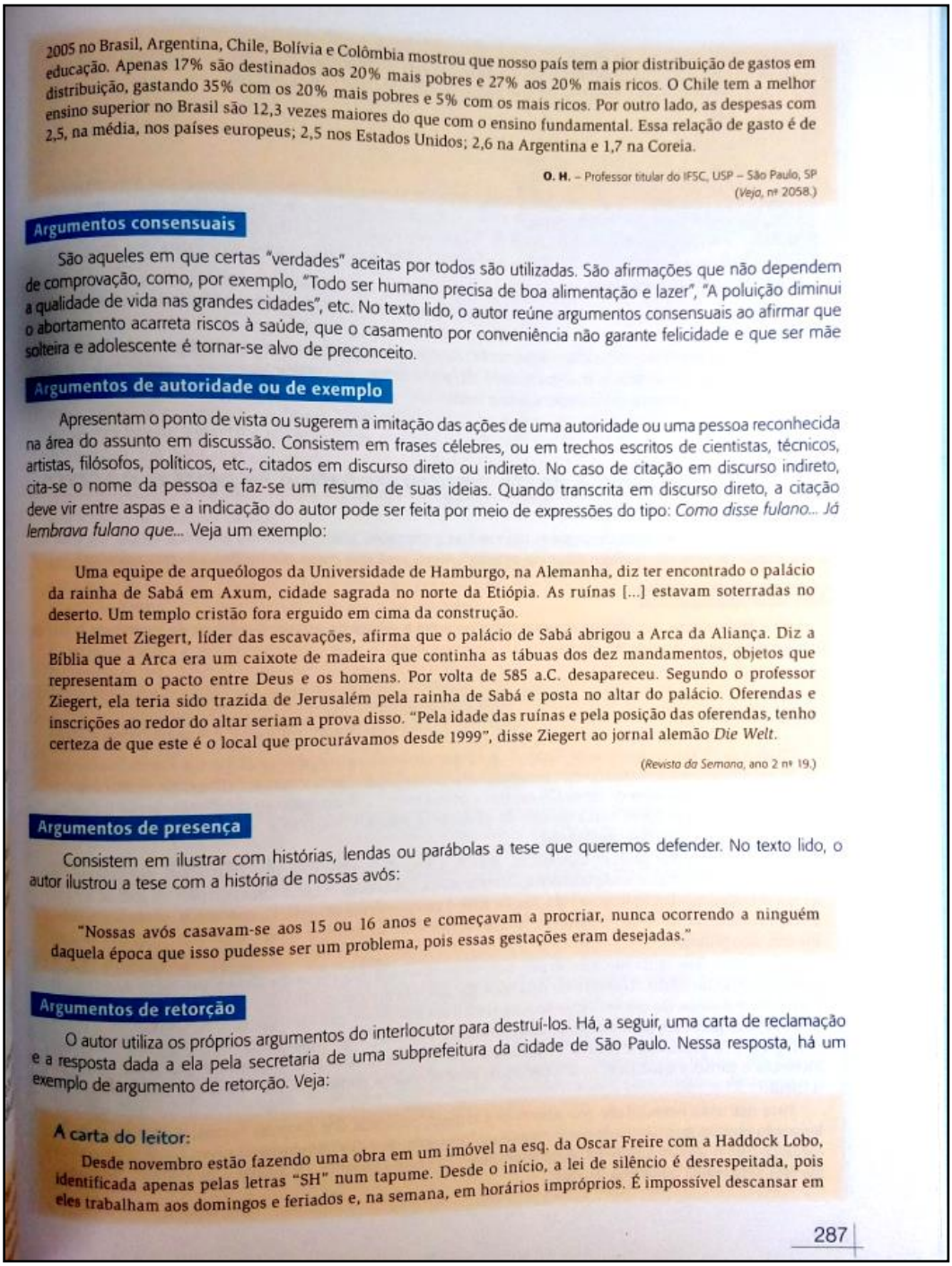
Argumentos com provas concretas

Consistem na apresentação de dados estatísticos, de resultados de enquetes, de cifras relativas a investimentos, despesas e lucros, renda *per capita*, valores de dívida externa, índices de mortalidade infantil, aumento ou diminuição dos casos de Aids, etc. No texto "Gravidez na adolescência", o autor se valeu de dados estatísticos divulgados pelo IBGE. Veja outro exemplo em que se usam resultados de pesquisa:

> Ao comentar o sistema de cotas que se pretende adotar no ensino superior brasileiro, Diogo Mainardi acerta o alvo quando diz que a desigualdade nasce no ensino básico e certamente é lá que deve ser combatida e solucionada. De fato, o Brasil é o país que apresenta a maior desigualdade social com gastos em educação pública. Segundo a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), um estudo realizado em

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 286

Figura 10- Continuação: Tipologia de argumentos



2005 no Brasil, Argentina, Chile, Bolívia e Colômbia mostrou que nosso país tem a pior distribuição de gastos em educação. Apenas 17% são destinados aos 20% mais pobres e 27% aos 20% mais ricos. O Chile tem a melhor distribuição, gastando 35% com os 20% mais pobres e 5% com os mais ricos. Por outro lado, as despesas com ensino superior no Brasil são 12,3 vezes maiores do que com o ensino fundamental. Essa relação de gasto é de 2,5, na média, nos países europeus; 2,5 nos Estados Unidos; 2,6 na Argentina e 1,7 na Coreia.

O. H. – Professor titular do IFSC, USP – São Paulo, SP
(*Veja*, nº 2058.)

Argumentos consensuais

São aqueles em que certas "verdades" aceitas por todos são utilizadas. São afirmações que não dependem de comprovação, como, por exemplo, "Todo ser humano precisa de boa alimentação e lazer", "A poluição diminui a qualidade de vida nas grandes cidades", etc. No texto lido, o autor reúne argumentos consensuais ao afirmar que o abortamento acarreta riscos à saúde, que o casamento por conveniência não garante felicidade e que ser mãe solteira e adolescente é tornar-se alvo de preconceito.

Argumentos de autoridade ou de exemplo

Apresentam o ponto de vista ou sugerem a imitação das ações de uma autoridade ou uma pessoa reconhecida na área do assunto em discussão. Consistem em frases célebres, ou em trechos escritos de cientistas, técnicos, artistas, filósofos, políticos, etc., citados em discurso direto ou indireto. No caso de citação em discurso indireto, cita-se o nome da pessoa e faz-se um resumo de suas ideias. Quando transcrita em discurso direto, a citação deve vir entre aspas e a indicação do autor pode ser feita por meio de expressões do tipo: *Como disse fulano... Já lembrava fulano que...* Veja um exemplo:

Uma equipe de arqueólogos da Universidade de Hamburgo, na Alemanha, diz ter encontrado o palácio da rainha de Sabá em Axum, cidade sagrada no norte da Etiópia. As ruínas [...] estavam soterradas no deserto. Um templo cristão fora erguido em cima da construção.

Helmet Ziegert, líder das escavações, afirma que o palácio de Sabá abrigou a Arca da Aliança. Diz a Bíblia que a Arca era um caixote de madeira que continha as tábuas dos dez mandamentos, objetos que representam o pacto entre Deus e os homens. Por volta de 585 a.C. desapareceu. Segundo o professor Ziegert, ela teria sido trazida de Jerusalém pela rainha de Sabá e posta no altar do palácio. Oferendas e inscrições ao redor do altar seriam a prova disso. "Pela idade das ruínas e pela posição das oferendas, tenho certeza de que este é o local que procurávamos desde 1999", disse Ziegert ao jornal alemão *Die Welt*.

(*Revista da Semana*, ano 2 nº 19.)

Argumentos de presença

Consistem em ilustrar com histórias, lendas ou parábolas a tese que queremos defender. No texto lido, o autor ilustrou a tese com a história de nossas avós:

"Nossas avós casavam-se aos 15 ou 16 anos e começavam a procriar, nunca ocorrendo a ninguém daquela época que isso pudesse ser um problema, pois essas gestações eram desejadas."

Argumentos de retorção

O autor utiliza os próprios argumentos do interlocutor para destruí-los. Há, a seguir, uma carta de reclamação e a resposta dada a ela pela secretaria de uma subprefeitura da cidade de São Paulo. Nessa resposta, há um exemplo de argumento de retorção. Veja:

A carta do leitor:

Desde novembro estão fazendo uma obra em um imóvel na esq. da Oscar Freire com a Haddock Lobo, identificada apenas pelas letras "SH" num tapume. Desde o início, a lei de silêncio é desrespeitada, pois eles trabalham aos domingos e feriados e, na semana, em horários impróprios. É impossível descansar em

287

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p.287

Consoante mencionado anteriormente, as questões supracitadas estão focalizadas na argumentação em que se solicitou a extração de tipos de argumentos presentes na página

seguinte (cf. figura 10) do texto. Coadunando com o que apresenta o LDP, a professora (re)atualiza esse conteúdo em todos os gêneros abordados durante o ano letivo, que evidencia o foco na materialidade textual e não discursiva.

Ainda no turno 53, percebemos que a professora resumiu o que até ali fora tematizado ("*fizemos a comparação, o segundo tipo a alusão histórica ou a referência a um fato/ desfecho histórico para convencer nosso leitor de que a gente tem"),* configurando-se como atividade de síntese, conforme constata Batista (1997) em seus estudos sobre as atividades em torno das quais se desenvolve a aula. Tais atividades se articulam aquelas já desenvolvidas (pela síntese) e a desenvolver (análise), não sendo autônomas, nem independentes, mas elos de uma cadeia de discurso – condição para que conteúdos sejam ensinados, objetivados, classificados, hierarquizados. Também identificamos em outros momentos essa articulação entre o que se fez e o que se fará por uma recorrência ao tema já trabalhado em sala com os alunos, o que nos leva a pensar ser esta mais uma estratégia de funcionamento do discurso de sala de aula. Como se pode constatar no turno abaixo:

Excerto 10: Aula 03 (29/09/14) – Atividade de síntese dos tipos de argumentos

> **51. P.:** Ahn? Então vamo pro terCEIRO tipo de argumento... a gente já falou de argumento por comparação... que a gente compara dois elEMENTOS, duas situações, dois AMBIENTES, dois grupos SOCIAIS, dois MOMENTOS, dois LUGARES... ali na outra sala teve alguém que leu o texto e ele começou fazendo uma comparação do nível de violência no Brasil e o nível de violência na CHECHÊNIA que é um país que vive um conflito ARMADO... morre mais pessoa:s no Brasil do que na CHECHÊNIA que é um país com guerra civil DECLARADA... então observe...nós ... psiu... não estamos num país com guerra civil DECLARADA, e o número de casos de violência aQUI no Brasil é MUITO maior do que lá... isso ASSUSTA, CHOCA, PROVOCA... provoca o interesse do leitor pelo texto ((nesse momento um aluno sai sem pedir licença olhando para a professora para ver qual seria sua reação e ela continua sua fala)) esse é o OBJETIVO...

A partir do resumo dos argumentos mencionados anteriormente, a professora tentou elencar aqueles já tratados e exemplificá-los com exemplos dados por alunos de outra turma, a fim de encorajá-los a encontrar em seus textos os argumentos solicitados por ela e fazer os alunos se apropriarem do objeto de ensino.

No turno a seguir, a professora segue solicitando dos alunos a leitura dos argumentos de seus textos, como se constata no turno 36:

Excerto 11: Aula 03 (29/09/14) – Réplicas de antecipação e de pergunta afirmativa

> **36**. **P.:** Mais?... então vamo passar pro outro tipo de argumento... observe... outro tipo de argumento que PRO:VAVELMENTE vai estar no texto de todo mundo já que a proposta também induz a este tipo de argumento... **qual é a proposta? Falar dos... dos condomínios de luxo da/ de hoje...** contemporâneos e relacionar esses condomínios aos: feudos da idade média... então: não há como fugir dessa alusão hisTÓrica... ou seja... **que que é fazer alusão? Fazer uma REferência né?** então pra eu falar hoje dos condomínios não tem como não falar aqui no texto... não tem como eu não falar do sistema feudal... a própria proposta já tá induzindo a isso... então vamo ver quem falou um pouquinho... fez referência no seu texto... na introdução ou no desenvolvimento...

No turno 36, verificamos a presença da **réplica de antecipação** (“*qual é a proposta?”)*, no momento em que P. realizou um questionamento para o qual ela já sabia a resposta e acaba por materializá-la (“*Falar dos... dos condomínios de luxo da/ de hoje...”);* talvez na tentativa de recuperar na memória discursiva dos alunos ou mesmo reforçar qual o tema da dissertação solicitada.

Esse tipo de réplica ocorreu ainda no mesmo turno, ao tratar das relações que os alunos deveriam estabelecer entre o passado e o presente dos feudos. Nesse momento, P. salientou-se a necessidade de se argumentar por alusão histórica e questionou-se os alunos acerca da definição desse tipo de argumento. Novamente ela mesma responde: (“*que que é fazer alusão? Fazer uma REferência né?”).* O que se percebe de diferente nesse dito, é o fato de a resposta ser também uma pergunta que se configura como **pergunta afirmativa**, em que P. buscou validação por parte dos alunos como forma de confirmar que é compreendida por eles. Esse tipo de réplica ocorreu também no turno 59 e 61:

Excerto 12: Aula 03 (29/09/14) – Pergunta afirmativa

> **59. P.:** Ahn?... Que dados de pesquisa? Como é que as pesquisas apresentam os dados? Se não for em números... hein? **A pesquisa apresenta um resultado... psiu... através de números ou / números cardinais ou porcentagens né? ou percentuais né?**
> (...)
>
> **61. P.: não saber o número EXATO né?** já que a prova a gente só sabe o tema na HORA... e não é o caso dessa redação que cês fizeram... cês já receberam quinze dias ATRÁS... então tinha como PESQUISAR... alguém colocou alguma prova concreta, números, índices, valores, é: CIFRAS aí no texto que fez? Por exemplo... QUANTO se gasta com segurança particular? Alguém colocou um dado como ESSE? **Quanto o país gasta... quanto o**

país é:usa em dinheiro pra garantir a segurança pública e não GARANTE né?

Nos dizeres de Matencio (2001), a interação se baseia no conhecimento acerca do objeto do discurso e a participação de ambos nesse processo definirá a construção do conhecimento a ser objetivado. Desse modo, tem-se a participação do aluno como o fio condutor desse diálogo, em que as leituras do parágrafo, que compõe o texto dissertativo do aluno e a discussão/correção realizada pela professora, definirão a objetivação do objeto do discurso Tipos de Argumento pelos alunos. Com esse intuito, P. solicitou a leitura de excertos argumentativos, como se vê a seguir:

Excerto 13: Aula 03(29/09/14) – Réplica de concordância

7. *P.*: Um parágrafo no seu texto que REVELE uma comparação... no texto que você escreveu... vá lá... vamos ouvir agora. ((apontando para uma aluna que pede a palavra para ler seu parágrafo))
8. A3.: "Na Idade Média, as relações entre servos e senhores era bem peculiar... tinha como base a fidelidade dos servos que não tinham uma situação nenhum pouco confortável... eles viviam isolados dos outros grupos de pessoas por meio de grandes fortalezas pelo medo de invasões... configurando o sistema feudal... hoje convivemos com uma forma de feudos reformulados: os condomínios de luxo que garantem total isolamento aos moradores."
9. P.: Observem... há uma comparação no trecho que ele leu?
10. A4.: há.
11. P.: Claro... **nítida NÉ?** então as grandes muralhas que cercavam os feudos...eles tinham um: objetivo que ERA...
12. A5.: proteção.
13. P.: PROTEÇÃO... contra... (reformulação)
14. A.5.: os invasores.
15. P.: os **invaSORES bár:baros por exemplo... aqui a gente tem essa mesma iDEIA? É contra os invaSO:RES bár:baros?** ((apontando para o quadro onde está escrito o tema da proposta textual)) não né? mas é contra a violência urbana né? de alguma forma a gente encontra elementos que são comuns... é uma forma de proteção... HOje os condomínios é uma forma de proteção também... ok... mais alguém tem alguma outra comparação?

[...]

63. P.: é... MAJORITARIAMENTE significa GRAN:DE maioria, GRAN:DE parte...
64. A.15: (Não sei se) cinquen:ta e seis... cinquen:ta e sete por cento da população brasileira é de classe média... pelo menos a partir de dois mil e catorze pra cá.
65. P.: ISSO... olha o que ele FEZ...(fazeno de conta) que ele tava fazendo a redação de vestibular... e aí ele não sabia não se lembrava do dado... quanto por cento correspon:de/ quanto por cento da população corresponde à classe média no BraSIL.. aí que que ele UTILIZOU... **"corresponde majoritariamente a:: classe média" né?** grande parte da

> população... se ele tivesse colocado cinquenta e cinco por cento ((bate palmas chamando a atenção da turma))... sem ter certeza se seria um EQUÍVOCO... poderia ser:/ ele poderia errar o número já que ele não se lembrava o **número exato né?** o percentual exato seria pior... então encontrou uma estratégia que diz a informação que ele quer dizer mas: sem se comprometer tanto com o número EXATO que a DIFICULDADE que acabei de falar na prova de um: vestibular: que cê recebe o ASSUNTO da prova na HORA e não sabe exatamente o assunto de cabeça qual número, qual o percentual, qual a fonte... então: essa foi a estratégia que ele utilizou pra falar/ dá um:: a quantidade de pessoas correspondente à classe média...mas sem dizer o número com precisão...

No turno 11, percebemos a construção dessa objetivação que trouxe uma **réplica por concordância**, demonstrada pelo modalizador *"claro"*, que evidenciou a aceitação da resposta do aluno como correta, na tentativa de estabelecimento da progressão desse fio discursivo no diálogo. Além disso, ela reforçou essa ideia com o modalizador "*nítida"*, que juntamente com o "NÉ?", perfez uma **réplica por pergunta afirmativa**, visto que ao mesmo tempo em que perguntou, na verdade desejava a adesão do grupo.

Outro exemplo de **réplica por concordância** se encontra nos turnos 63 e 65 em que de maneira analítica, P. demonstrou aceitar como correta a afirmação dada pelo aluno ("*é"*, "*isso*") e ainda se projetou para a condição de estudante, realizando um movimento de réplica ao que virá, de modo a subsidiá-lo em sua provável dúvida acerca da abordagem de dados inexatos no momento da escrita do texto no vestibular.

Nos turnos a seguir, também pode se observar a **réplica por pergunta afirmativa** *("CLARO que pode NÉ?"):*

Excerto 14: Aula 03 (29/09/14) – Réplica de antecipação e afirmativa

> **91. P.:** Muita gente compartilha... então é um CONSENSO... muitas pessoas concordam que essas TRÊS saídas NÃO SÃO as melhores saídas pa:ra resolver esse problema... há um consenso... quando::: quando ele diz que o aborto pode provocar problemas de SAÚDE NA MULHER isso também é um consenso... não há como contes:tar em relação a isso... pode provocar? **CLARO que pode NÉ?** no texto você utilizou que tipo de afirmação/ que tipo de argumento você usou que pode ser considerado um argumento consensual? As pessoas... psiu...são verdade com as quais as pessoas concordam de maneira GERAL... não é um par-ti-cu-la-ri-da-de do pensamento do autor do texto...(pensem aí no texto produzido) hein Alex?((chamando a atenção do aluno)) no texto produzido por vocês QUE VERDADE pode ser chamada de um consenso de uma verdade... que argumento você usou? Esse também é um tipo de exemplo COMUM nas redações de vestibular POR QUÊ? Por não saber dado, pesquisa numérico, é possível que as pessoas usem nos seus argumentos um CONSENSO... ou seja... aquela verdade que é

> partilhada por um grande número de pessoas por exem::plo... leia o seu aí Lorena...

Ainda nesse turno é possível perceber também a presença da **réplica por antecipação** ("*Esse também é um tipo de exemplo COMUM nas redações de vestibular POR QUÊ? Por não saber dado, pesquisa numérico, é possível que as pessoas usem nos seus argumentos um CONSENSO"),* dada a resposta da professora à qual ela mesma respondeu sem esperar que que o aluno o fizesse. Pôde-se reparar também essa mesma réplica no turno 15 ("invaSORES bár:baros por exemplo... aqui a gente tem essa mesma iDEIA? É contra os invaSO:RES bár:baros? ((apontando para o quadro onde está escrito o tema da proposta textual)) não né?"), em que P. não aguardou a resposta dos alunos para a pergunta que realizou e em seguida, lançou uma **pergunta afirmativa**, como que solicitando a compreensão da turma.

Na aula do dia 18/11/14, P. iniciou comentando sobre as avaliações da IV unidade e entregou as avaliações realizadas na III unidade. Em seguida, iniciou o tópico da aula sobre carta argumentativa, diferenciando de artigo e dissertação-argumentativa. Após pontuar alguns aspectos estruturais, ela solicitou aos alunos que abrissem o livro na p. 154, mas ninguém havia realizado a tarefa. O primeiro recorte escolhido foi o excerto 15, a partir do turno 32 que é o mais extenso e nele P. chama a tenção dos alunos para a importância do objeto de estudo da IV unidade.

Excerto 15: Aula 06 (18/11/14) – Réplica de ajuste, de refutação, repetição e declarativa

> **32. P**.: **presta atenção oh: shhhh**... ((P. Bate com o pincel no quadro em solicitação de silêncio)) a maioria já tá qua:se passado... tem gente já passado por ponto... MAS:: nosso assunto da quarta unidade TAMBÉM é importante ... o gênero carta argumentativa.. na semana passada a pessoa que me substituiu já anotou as datas tudo direitinho né? vocês observaram?[...] óóóó... shhhh ...**olha sobre o assunto carta argumentativa quando a gente escolheu no planejamento do início do ano que decidiu por esse gênero ... a gente considerou QUE: algumas universidades colocam dois ou três pro candidato escolher a produção de texto**... é CLARO: predominância para a dissertação ... todas as edições do ENEM ... dissertação argumentativa noventa e cin:co .... noven:ta e seis por cento ou mais das universidades ou vestibulares a dissertação está lá como uma proposta do auno MAS... algumas das universidades colocam além da opção dissertação argumentativa colocam outra opção como artigo de opinião ou carta argumentativa no caso/ no caso da uesb aqui pertinho né? pode ser que tenha gente aqui que / que vá fazer esse vestibular a uesb/ duas opções por candidato... dissertação argumentativa e carta argumentativa e é por isso que a gente vai conhecer um pouco mais sobre esse gênero da .... de repente né R. .../ de repente você percebe que tem muito mais **facilidade/ se sente muito melhor né?** de escrever uma carta do que dissertação... APESAR de

ser carta argumentativa e aí a gente precisa entender ... T. ... M. .../ a **gente precisa reconhecer/ desculpa/ entender a estrutura da carta** E:[...] eu pedi que trouxessem o livro... na sexta-feira eu pedi que trouxessem o livro... a gente tem/ ((faz uma pausa aguardando o silêncio da turma)) página cento e cinquenta e quatro. gente::: psiu nesse livro a gente tem duas atividades sobre carta argumentativa e esta primeira/ a primeira atividade passada na aula passada foi uma carta de leitor... cinco cartas na verdade são cartas ...de cinco leitores com cinco temas diferentes ... seis leitores sobre cinco temas diferentes e que:: Oi? ((um aluno faz uma pergunta, mas de modo incompreensível)) é do livro ... eu pedi que trouxessem o livro... na sexta-feira eu pedi que trouxessem o livro... a gente tem/ ((faz uma pausa aguardando o silêncio da turma)) página cento e cinquenta e quatro e a primeira delas é carta de leitor e a outra a gente vai usar posteriormente... nesta atividade: ((para e olha para um aluno que conversa e fica em silêncio por alguns segundos))a gente tem aqui no início cinco de seis leitores sobre cinco temas que foram publicados em jornais e revistas... o leitor: ao ler a reportagem QUIS se manifesTAR e fez isso através de uma carta... escreveu a carta pra edição/ pra/ pra o editor da revista ou do jornal ELOGIANDO... reclamANDO... sugeRINDO... que são possiblidades de o leitor ao ler uma matéria... no caso do exercício... shhh... fizeram a atividade da aula passada? quem não fez na aula fez ao longo da semana... podemos CORRIGIR?

33. Aa.13: [Hoje de novo?]

34. Aa.14: que página?

((a professora fala sobre a organização das atividades do livro de acordo com o assunto))

35. P.: Fizeram? ...shhh... Fizeram o exercício fizeram a atividade da aula passada quem não fez na aula fez ao longo da semana? Tá pronto podemos corrigir?

36. Aa.15: Nããããooo professora dá dois minutos aí

37. P.: nããooo não não ... Vocês tiveram terça quarta quinta... sexta ... mas teve um colega aqui a sala ...

38. Aa.15: Que colega é esse?

39. P.: shhhh ... Ó: gente quem não VEM é que tem que providenciar o que foi que você perdeu... não é assim não.

[...]

49. P.: a carta de leitor é um gênero textual que permite um diálogo dos leitores com editores de jornais e revistas ou: entre os leito:res... é geralmente publicado em uma seção de cartas de jornais e revistas como por exemplo painel do leiTOR... no caso da revista VEJA tem esse nome é ...fotos de leitores cartas de leitor pode ser também com esse nome... observando os assuntos na/ que se refere às cartas de leitores lidas... qual é a finalidade da carta de leitor **no caso dessas aqui que vocês leram são seis cartas** de maneira geral qual é a finalidade/ qual é o objetivo?

50. Aa.19: Informar o leitor

51. P.: inforMAR? não ... informar não

52. Aa.20: Expor?

53. P.: Isso... expor opinião... que mais?

54. Aa.20: Sugerir

55. P.: Isso... sugerir ((alunos conversam muito não dá para distinguir o que é falado))...Elogiar criticar sugerir ...

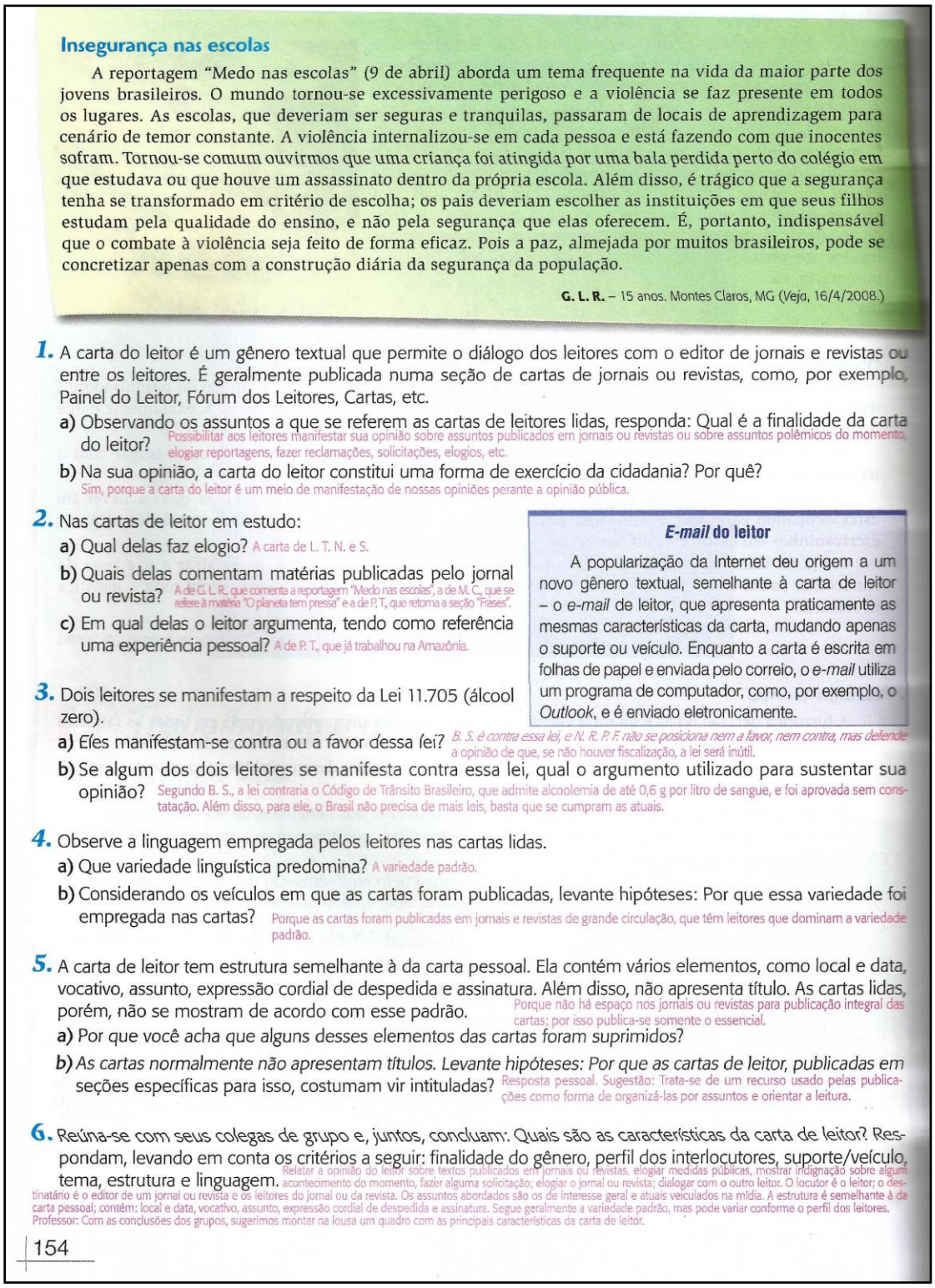
56. Aa.21: Manifestar

57. P.: Manifestar seu posicionamento/ por isso que a carta de leitor é argumentativa porque quem escreve... escreve na intenção de defender um

posicionamento um ponto de vista... letra b na sua opinião a carta de leitor constitui uma forma de exercício de cidadania?
58. Aa.22: CLARO
59. P.: ou não? por que você acha que é exercício de cidadania? Shhh L. porque você considera um exercício um exército de cidadania?
60. Aa. 22: porque ele manifesta sua opinião e vai dá/ dá sua vertente ao assunto e: promover a: opinião de todos
61. P: debate... discussão né... um fala outro argumenta... mais alguém? todo mundo calado... mudo
62. Aa.23. e tem aquela questão da ... a natureza permite... há uma rEPORTAGEM que ... ( ) isso significa que não há uma maneira da mídia manipular essa opinião porque essa opinião não é fixa é ... essa notícia/ essa: reportagem/ é: esse fato não é fixa ela tá sendo avaliada de forma CRÍtica... isso é cidadania porQUE permite a: diga:mos a filtragem das informações
63. P.: se você não tem obrigação de ler e aceitar você pode colocar- se contra... de repente você tem um argumento / a primeira carta por exemplo ele tem três argumentos muito fortes contra a lei seca e ele expõe isso
64. Aa.23: ( ) é você se impor como cidadão... emitir sua opinião sua participação(com aquilo que está no texto)
65. P.: é ... seu espaço na discussão... número dois ... Shhh ... número dois... nas cartas de (leitor em seguida) letra A qual delas fazem elogio? ... a primeira álcool ZERO ... a segunda... tem a segunda que é de outro autor N.F....na terceira: amazônico tem como título Amazônia a outra células tronco aquecimento global ou insegurança nas escolas ... qual delas faz um elogio?
66. Aa.22: eu acho que é (uma dessas duas que elogia o STF)
67. P.: que fala sobre a:?
68. Aa.22: aah eu tenho até o livro... mas só que esqueci
69. P.: qual é a carta que faz um elogio? é a que fala sobre as células tronco em que a pessoa elogia o STF por ter permitido a realização de experiências com as células tronco... ok... letra b... qual delas comenta a matéria publicada pelo jornal ()?... a primeira carta... do Álcool Zero... ela comenta uma matéria publicada na revista?
70. Aa.24: ( )
71. Aa.25: quem é esse moço ?
72. P.: o Álcool zero comenta algo publicado no jornal da revista?
73. Aa.22: o Álcool zero (é de que autor)?
74. P.: BS ... não... ele argumenta apenas contra a aprovação da lei seca né? a lei 11.705 chamada álcool zero e aí ele argumenta:/ ele apresenta três argumentos contra essa lei no final diz que: o Brasil não precisa de novas leis já tem bastante precisa apenas que elas sejam cumpridas né? fiscalizadas / no caso do ENEM a resolução que proíbe a propaganda ao público infantil foi de: ABRIL MAS todos esses meios de comunicação está continuando a publicidade ou seja a resolução determina( )
75. Aa.26: ( )
76. P.: ela foi aprovada mas não está sendo fiscalizada
77. Aa26: ( ) .... (resolução)...
78. P.: Então de abril... o questionamento é: o (programa) tem poder pra transformar isso em lei ou não?
79. Aa.22: aah então nem é obrigatório ainda
80. P.: segundo texto segunda etapa ... quem é NFF de SP( ) terceira carta lembra? é a carta que fala sobre a Amazônia ( )... A ... na sessão frases dizia não vamos ficar parados vamos agir está entre aspas... esta fala foi tirada de onde? de uma matéria publicada né ? ele tá fazendo referência nesse texto a ... à destruição da floresta Amazônica contemplando a fala desse menino

81. **A.: 15:** já bateu professora
82. **A.22:** já bateu dez e cinquenta e sete
83. **P. :** eu espero mais rendimento na próxima na aula

Figura 11- Tarefa sobre carta de leitor.



Insegurança nas escolas

A reportagem "Medo nas escolas" (9 de abril) aborda um tema frequente na vida da maior parte dos jovens brasileiros. O mundo tornou-se excessivamente perigoso e a violência se faz presente em todos os lugares. As escolas, que deveriam ser seguras e tranquilas, passaram de locais de aprendizagem para cenário de temor constante. A violência internalizou-se em cada pessoa e está fazendo com que inocentes sofram. Tornou-se comum ouvirmos que uma criança foi atingida por uma bala perdida perto do colégio em que estudava ou que houve um assassinato dentro da própria escola. Além disso, é trágico que a segurança tenha se transformado em critério de escolha; os pais deveriam escolher as instituições em que seus filhos estudam pela qualidade do ensino, e não pela segurança que elas oferecem. É, portanto, indispensável que o combate à violência seja feito de forma eficaz. Pois a paz, almejada por muitos brasileiros, pode se concretizar apenas com a construção diária da segurança da população.

G. L. R. – 15 anos. Montes Claros, MG (*Veja*, 16/4/2008.)

1. A carta do leitor é um gênero textual que permite o diálogo dos leitores com o editor de jornais e revistas ou entre os leitores. É geralmente publicada numa seção de cartas de jornais ou revistas, como, por exemplo, Painel do Leitor, Fórum dos Leitores, Cartas, etc.

a) Observando os assuntos a que se referem as cartas de leitores lidas, responda: Qual é a finalidade da carta do leitor? Possibilitar aos leitores manifestar sua opinião sobre assuntos publicados em jornais ou revistas ou sobre assuntos polêmicos do momento, elogiar reportagens, fazer reclamações, solicitações, elogios, etc.

b) Na sua opinião, a carta do leitor constitui uma forma de exercício da cidadania? Por quê?
Sim, porque a carta do leitor é um meio de manifestação de nossas opiniões perante a opinião pública.

2. Nas cartas de leitor em estudo:

a) Qual delas faz elogio? A carta de L. T. N. e S.

b) Quais delas comentam matérias publicadas pelo jornal ou revista? A de G. L. R., que comenta a reportagem "Medo nas escolas", a de M. C., que se refere à matéria "O planeta tem pressa" e a de P. T., que retoma a seção "Frases".

c) Em qual delas o leitor argumenta, tendo como referência uma experiência pessoal? A de P. T., que já trabalhou na Amazônia.

E-mail do leitor

A popularização da Internet deu origem a um novo gênero textual, semelhante à carta de leitor – o *e-mail* de leitor, que apresenta praticamente as mesmas características da carta, mudando apenas o suporte ou veículo. Enquanto a carta é escrita em folhas de papel e enviada pelo correio, o *e-mail* utiliza um programa de computador, como, por exemplo, o *Outlook*, e é enviado eletronicamente.

3. Dois leitores se manifestam a respeito da Lei 11.705 (álcool zero).

a) E/es manifestam-se contra ou a favor dessa lei? *B. S. é contra essa lei, e N. R. P. F. não se posiciona nem a favor, nem contra, mas defende* a opinião de que, se não houver fiscalização, a lei será inútil.

b) Se algum dos dois leitores se manifesta contra essa lei, qual o argumento utilizado para sustentar sua opinião? Segundo B. S., a lei contraria o Código de Trânsito Brasileiro, que admite alcoolemia de até 0,6 g por litro de sangue, e foi aprovada sem constatação. Além disso, para ele, o Brasil não precisa de mais leis, basta que se cumpram as atuais.

4. Observe a linguagem empregada pelos leitores nas cartas lidas.

a) Que variedade linguística predomina? A variedade padrão.

b) Considerando os veículos em que as cartas foram publicadas, levante hipóteses: Por que essa variedade foi empregada nas cartas? Porque as cartas foram publicadas em jornais e revistas de grande circulação, que têm leitores que dominam a variedade padrão.

5. A carta de leitor tem estrutura semelhante à da carta pessoal. Ela contém vários elementos, como local e data, vocativo, assunto, expressão cordial de despedida e assinatura. Além disso, não apresenta título. As cartas lidas, porém, não se mostram de acordo com esse padrão. Porque não há espaço nos jornais ou revistas para publicação integral das cartas; por isso publica-se somente o essencial.

a) Por que você acha que alguns desses elementos das cartas foram suprimidos?

b) *As cartas normalmente não apresentam títulos. Levante hipóteses: Por que as cartas de leitor, publicadas em* seções específicas para isso, costumam vir intituladas? Resposta pessoal. Sugestão: Trata-se de um recurso usado pelas publicações como forma de organizá-las por assuntos e orientar a leitura.

6. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, concluam: Quais são as características da carta de leitor? Respondam, levando em conta os critérios a seguir: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte/veículo, tema, estrutura e linguagem. Relatar a opinião do leitor sobre textos publicados em jornais ou revistas, elogiar medidas públicas, mostrar indignação sobre algum acontecimento do momento, fazer alguma solicitação; elogiar o jornal ou revista; dialogar com o outro leitor. O locutor é o leitor; o destinatário é o editor de um jornal ou revista e os leitores do jornal ou da revista. Os assuntos abordados são os de interesse geral e atuais veiculados na mídia. A estrutura é semelhante à da carta pessoal; contém: local e data, vocativo, assunto, expressão cordial de despedida e assinatura. Segue geralmente a variedade padrão, mas pode variar conforme o perfil dos leitores.
Professor: Com as conclusões dos grupos, sugerimos montar na lousa um quadro com as principais características da carta de leitor.

154

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 154

Como se pode notar nas transcrições, a **réplica de ajuste** ocorreu, seja em tom mais amistoso, seja de modo mais enérgico, quando a heterogeneidade impedia a progressão da aula. Nos turnos 32 e 42, não foi diferente, e normalmente o pedido de silêncio vinha acompanhado da batida do pincel no quadro, na tentativa de chamar a atenção e conter a heterogeneidade, reiterando a necessidade da participação na aula. No turno 32, nota-se o marcador "shhh" para solicitação de silêncio e mais adiante, há o acréscimo da solicitação: "presta atenção", marcando a necessidade pelo desenvolvimento da tarefa.

Ainda no turno 32, P. retomou o tópico da aula, enfatizando a importância do objeto de estudo da IV unidade: a carta argumentativa, que no turno 32 já havia sido apresentada. De fato, houve uma busca pela justificativa de se objetivar tal gênero, possivelmente, isso se deu pelo fato de este gênero não ser muito solicitado pelos vestibulares e nunca, pelo ENEM; podendo gerar nos alunos a recusa no engajamento desse objeto de ensino, pela indisciplina e/ou não realização das tarefas.

Como tentativa de convencê-los, P. utilizou um contra-argumento que normalmente é aproveitado pelo aluno para não se engajar nas tarefas das atividades didáticas quando alcançam a média anual exigida pela escola: "*a maioria já tá qua:se passado... tem gente já passado por ponto... MAS:: nosso assunto da quarta unidade TAMBÉM é importante ... o gênero carta argumentativa".* A partir desse fato, ela antecipou a réplica do estudante ao rejeitá-la, fazendo uso do operador: "*MAS"*, o que comprova a afirmação de Bakhtin (1997) de que quando o interactante elabora seu enunciado, tende a presumir a resposta do seu interlocutor e isso influencia na elaboração desse enunciado, dada a possibilidade de sua objeção em relação ao participante desse diálogo. Como é o caso da professora e seus alunos, em que anteriormente (turno 32), ela tentou argumentar sobre a necessidade da inserção do gênero carta argumentativa, atualizando seu discurso na instância da escola, ao mencionar o grupo de docentes e não somente ela que decidiu, bem como a facilidade que alguns alunos poderiam ter em redigir, por se tratar de um gênero mais pessoal e por uma universidade próxima já ter cobrado em um dos seus vestibulares, como se verifica no turno 32 (p.111-112)

Assim, no turno 32, P. apelou para a importância do estudo desse gênero, apesar de alguns já não se interessarem por já estarem aprovados. No mesmo turno, P. relembrou que solicitou o livro didático, mas quase ninguém trouxe, nem fez a tarefa solicitada. Interessante notar que a réplica do aluno fez ecoar outros possíveis enunciados: "Já usou demais o livro, para quê tanto?" e também: "A senhora não usa tanto assim, por que está usando?". Algumas

possibilidades que o dizer discente revelaram sobre a atividade didática proposta pela professora e que não agradou, já que toda aula P. passou uma tarefa do LDP para responderem em casa.

A aula desse dia estava bem tumultuada, de modo que, no momento em que P. solicitou o livro para correção, havia diferentes réplicas, além da supracitada; como se pôde constatar nos turnos 34 a 39 (p.112). A partir das réplicas dos alunos, percebemos que não se tinha noção de qual tarefa deveria ter sido realizada, e ainda pediram à professora um tempo, possivelmente para ver o que fora instado pela outra professora, e folhearam o livro rapidamente, na tentativa de responder naquele momento. Essa atitude reverberou em exaltação da professora que ressaltou a irresponsabilidade em não executarem o que havia sido solicitado. Como ela não pôde comparecer à escola na semana anterior, outra pessoa ficou em seu lugar e solicitou a atividade que não foi levada à sério pelos alunos, daí eles nem se lembrarem do que se tratava.

Mais adiante, no turno 49 (p.111), após os devidos esclarecimentos acerca das atividades avaliativas e entrega das avaliações anteriores, P. iniciou o novo conteúdo a partir de uma **réplica declarativa**, expondo sua estrutura básica e distinção com outros gêneros, e realizando alguns questionamentos, sobre o texto da tarefa solicitada, conforme o fragmento da p.112.

Na declaração acerca do objeto de estudo (turno 49), P. esclareceu alguns aspetos importantes da carta argumentativa como: o suporte, onde é veiculada e a finalidade desse gênero, aproveitando para iniciar a correção cuja pergunta versava sobre esse último aspecto. Mesmo com a réplica negativa dos alunos, em demonstrarem não haver lido os textos solicitados, P. insistiu na asserção de que *"... **carta de leitor no caso dessas aqui que vocês leram**... são seis cartas de maneira geral qual é a finalidade/ qual é o objetivo?".* Ao questionar os alunos a partir dessa afirmação, P. chamou atenção para algo que eles deveriam ter realizado, estabelecendo claramente a delimitação de papéis na hierarquia presente em sala de aula, onde o professor, como autoridade, deve ser atendido em suas solicitações e não parece aceitar o fato de os alunos não terem realizado a tarefa.

Como os alunos não haviam lido, nem respondido as questões do LDP, a discussão se deu em torno do conhecimento de mundo que os alunos já tinham, tanto que a primeira aluna a responder ao questionamento de P., não o fez conforme o esperado, pois como se tratava de um gênero argumentativo, a finalidade não seria informar, tal como afirma a estudante, daí ter havido a **réplica de refutação** pela professora como se nota no turno 5 (p.111), em que ela repetiu a informação dada pela aluna em forma de questionamento e o respondeu com a

rejeição desta: "*inforMAR? não ... informar não"*.

No entanto, as réplicas discursivizadas nos turnos 52 e 54 (p. 113) foram aceitas por P. como adequadas, pois ela se manifestou com réplica de concordância, seguida de repetição: "***P.:*** *Isso... expor opinião... que mais?"*, "***P.:*** *Isso... sugerir"*; o que não ocorre na manifestação anterior. Quanto ao turno 56, ao ser enunciado pela aluna: *"Manifestar",* P., além da **réplica por repetição,** que já indica confirmação conforme o quadro de réplicas por nós proposto, ainda complementa a resposta por ela dada. Isso evidencia a plena concordância, como aquela que mais se aproximou do que seria a resposta desejada, ao atualizar a palavra "manifestar" em relação à palavra "defender", P. reforçou a concordância para com a aluna.

Como se percebe nos excertos analisados, torna-se indispensável a noção de réplica na sala de aula, aqui compreendida como os enunciados dos interlocutores no diálogo. Ainda com base na teorização de Bakhtin/ Volochinov (1981, p. 99), podemos afirmar que: "A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica". E encontramos também em *Estética da criação verbal*, a asserção de que "... cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a **posição do locutor**, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma **posição responsiva***"*. (BAKHTIN, 1997, p.294, grifo nosso).

Como pudemos perceber nos excertos analisados, a escuta e a resposta de P. com outras perguntas, visam à devolução da palavra ao aluno e escutá-lo é buscar compreendê-lo e isso envolve uma atitude responsiva ativa para com a palavra discente. Essa atitude responsiva por parte dela leva-nos a acreditar que suas ações didáticas contribuem para a objetivação dos objetos de ensino por meio da devolução ao aluno de suas contrapalavras, com as quais vão se constituindo os significados durante a interação.

3.3 A palavra alheia na sala aula: relações coconstruídas com e no livro didático de português

Como já afirmado na seção 1.5, não há neutralidade em nosso dizer, pelo contrário, somos constantemente influenciados pelas vozes alheias. Na escola não poderia ser diferente, já que existem diversas vozes que permeiam esse ambiente, seja pela autoridade exercida pelo professor, como instância discursiva; seja pelos exames vestibulares que são

responsáveis por muitas escolhas docentes; seja pela instância do LDP que também faz ecoar outras vozes em seus enunciados, por meio das escolhas genéricas, da abordagem que se dá a certos objetos de ensino, da disposição dos capítulos e propostas textuais que ali se encontram organizadas. Aditado a isso, encontram-se também os alunos, cujas vozes se fazem presentes no discurso docente e vice-versa.

Nesta seção, nos ativemos ao processo de apropriação do LDP pela professora pesquisada e sua relação com os alunos, com vistas a deslindar como se deu esse processo em suas aulas. Para isso, focalizamos nosso olhar nas aulas em que o LDP fora utilizado e se ela apenas reproduziu essa instância discursiva, de maneira autoritária, como palavra alheia ou a transformou com vistas a adaptá-la ao que considerou necessário à turma.

No dia 22/09, a professora iniciou a aula revisando artigo de opinião a partir da comparação da dissertação argumentativa e posteriormente, se referiu a estratégias argumentativas que poderiam ser utilizadas, inclusive pelo uso de linguagem não-verbal para depois se referir à tarefa solicitada na semana anterior sobre gravidez na adolescência, iniciando a correção, como se nota no excerto a seguir:

Excerto 16: Aula 02 (22/09/14) – Estilo autoritário docente no tratamento da estrutura do texto dissertativo

> *[...]*
>
> **16. P.:** Atividade física, quem não faz e quem faz né? a atividade física é importante e ne-ces-sário, bom pra saúde... quem faz e quem não faz... a: a estratégia argumentativa pode se utilizar inclusive de um texto não verbal... pra convencer a gente de uma determinada ideia... atividade física é importante para nossa saúde... **o ponto dois do texto/ da xerox aí fala sobre estrutura**... introdução, desenvolvimento e conclusão... a introdução com **TEse obrigatoriaMENTE...** o desenvolvimento... os argumentos... pelo tamanho das redações de vocês articulada com o ENEM... possivelmente três argumentos vocês vão poder usar no desenvolvimento e: a conclusão o último argumento... a redação é dissertação argumentativa**... obrigatoriamente tem que ter a tese**... mas a introdução não é só a tese... que outros elementos eu trago pro meu texto pra poder clarear pro meu leitor o assunto que eu tô tratando? que outras informações eu posso acrescentar aqui... outras frases que eu posso acrescentar aqui... **cês observaram que no texto "gravidez na adolescência" o autor do texto começa dizendo que a gravidez na adolescência não/ nem sempre foi indesejável... e o pai pra se ver livre logo do pacote né? toma que agora não é mais meu... te pertence... casava logo cedo as filhas... e elas: a finalidade delas eram/ era tomar conta da casa e procriar... então engravidavam muito cedo... MAS isso não era um problema porque era uma gravidez desejada... agora atualmente a gente vê muitas: adolescentes que engravidam mas**

não querem/ não estão prontas/ não tão querendo essa gravidez... elas não querem ter filho... o problema é agora que a gravidez é indesejada...

17. **A.5.:** agora é.

18. **P.:** no início da/da / na introdução do texto **o autor ele fala...** ele faz essa comparação entre a gravidez adolescente décadas ou séculos atrás e hoje no presente... aí em seguida que ele diz... hoje é que elas são indesejadas... aí então ele começa a dizer, **inclusive a causa né?** e uma das causas ele já cita na introdução... a imaturidade... a própria imaturidade tem como resultado a gravidez indesejada e no segundo e terceiro parágrafo ele continuava apontando a mudança na sociedade e as causas dessa gravidez indesejada... então oh... (bate com o pincel no quadro para que a turma faça silêncio) na introdução do texto a gente tem aí tese... posicionamento e a explicação desse **posicionamento também né?** não é só uma frase que é a introdução ... e em seguida no ponto três do texto de vocês ... no ponto três fala sobre esse/ dos tipos de introdução... no ponto quatro fala sobre desenvolvimen.../ desenvolvimento do texto/ os tipos de argumentos e comentários e **aí o autor do texto cita: fatos... argumentos de autoridade... provas conCREtas... contra-arguMENto... exemplos e ilustraÇÕES... verdades universais ou prinCÍpios... é: causas e consequências... analogias ou comparações**... raciocínios lógicos que são: tipos de/ tipos de argumentos que a gente pode usar no desenvolvimento... no livro de vocês na página duzen:tos e oitenta e seis: e duzentos e oiten:ta e sete até a duzentos e oitenta e oito... duzen:tos e oitenta e seis a duzentos e oitenta e oito cita também esses argumentos... apresenta outros eXEMplos de cada um DEles e analise e compare com o argumento usado/ com o TIpo de argumento usado no TEXto gravidez/ gravidez na adolescência ( )... o ponto cinco.../ o ponto cinco da xerox fala sobre a conclusão... TIpos de com-clu-são que também a gente estudou... pode ser a concluSÃO:? que tipos de conclusão?

19. **Gr.A.:** Síntese ou resumo...

20. **P.:** SÍNtese ou resumo em que você conDENsa... sintetiza as ideias discutidas no desenvolvimento confirma... pode ser a retomada da tese em que você reafirma o seu posicionamento aqui na tese com outras palavras obviamente... e para a redação do ENEM o-bri-ga-to-ria-MEN-te há solução para o problema... dos mil pontos a conclusão vale duzentos... apresentar uma proposta de solução para o problema que seja viável... que seja execuTÁvel... que tenha Lógica e resPEIte os direitos humanos.

21. **A.:** 9: ( )

22. **P.:** Ahn? de? aplicável né? ((voz incompreensível do aluno)) para: assim:... gravidez na adolescência qual seria uma saída para resolver esse problema? viÁvel... possível... que resPEIte os direitos humanos... se você me disser castra todos os homens resolve o problema? sim... mas respeita os direitos huMAnos?

23. **Gr.A.:** não

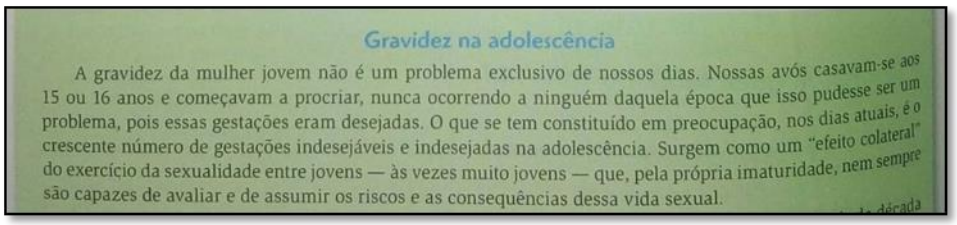
Ao se referir às estratégias utilizadas para argumentar, P. mencionou uma apostila que continha tipos de introdução, argumentos e conclusão e destes, somente os tipos de introdução estavam presentes no LDP adotado. Ao discursivizar sobre a obrigatoriedade da tese na introdução, P. agiu de modo autoritário em relação aos alunos, como aparece no turno 16 (p. 118).

Nota-se que, por duas vezes P. mencionou a obrigatoriedade da tese na introdução, demonstrando uma fixidez na estrutura do gênero no qual se deveria aplicar determinadas regras como algo pronto e acabado. No que tange a essa postura em relação ao aluno, P. evidencia um estilo autoritário que, por conseguinte, pode-se aplicar também ao seu posicionamento diante do gênero apostila do qual ela faz uso para complementar o LDP. Esse gênero era utilizado como verdade a ser seguida para guiar os alunos ao texto estruturado conforme o LDP. A consideração acerca da tese por P. mencionada como obrigatória, ressalta a fixidez que se mantém com a estrutura do texto. Como se percebeu na ênfase dada por ela a essa obrigatoriedade no mesmo turno.

Mais adiante, a professora se referiu ao texto "Gravidez na adolescência", como forma de exemplificar aos alunos a tese, explicando que esta vinha juntamente com outras explicações, para as quais ela queria fazer os alunos se atentarem, exortando que na introdução não havia somente a tese. Na sequência, P. exemplificou a estruturação da introdução com o início do texto supracitado, de modo a parafraseá-lo, acrescentando algumas informações ausentes naquele, como o fato de os pais de décadas atrás até desejarem o casamento das filhas logo que se tornavam adolescentes, como se pode confirmar no turno 16(p.118).

Esse fragmento da aula demonstra como a professora lidou com a palavra alheia, que nesse caso é a do autor do LDP. Percebeu-se que ela reproduziu o discurso do texto do LDP, no que referiu a abordagem do tema em sala. Como o fragmento do texto pode confirmar:

Figura 12- Introdução do texto: Gravidez na adolescência



Gravidez na adolescência

A gravidez da mulher jovem não é um problema exclusivo de nossos dias. Nossas avós casavam-se aos 15 ou 16 anos e começavam a procriar, nunca ocorrendo a ninguém daquela época que isso pudesse ser um problema, pois essas gestações eram desejadas. O que se tem constituído em preocupação, nos dias atuais, é o crescente número de gestações indesejáveis e indesejadas na adolescência. Surgem como um "efeito colateral" do exercício da sexualidade entre jovens — às vezes muito jovens — que, pela própria imaturidade, nem sempre são capazes de avaliar e de assumir os riscos e as consequências dessa vida sexual.

década

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 284

A forma como ela se reportava aos gêneros escolhidos para a objetivação do objeto de ensino (LDP) constituía o que Bakhtin denomina de estilo autoritário, em que não havia sido questionada até então a argumentação dada pelo autor. No entanto, percebemos que o LDP não foi seguido como um roteiro acabado e único. Ao contrário, a professora e suas outras colegas o complementavam com uma seleção prévia de apostilas elaboradas a partir de outros LDP's ou textos na internet.

Como exemplo dessa complementação, no turno 18(p.119), pudemos perceber que P. utilizou tanto o LDP (p. 286-287), como uma apostila com a estrutura da dissertação (cf. FIGURAS 9 e 10) em que havia tipos de introdução, argumento e conclusão. Como o LDP não possuía nenhum capítulo em que fossem abordadas a introdução e a conclusão do texto dissertativo, P. julgou necessário buscar outro material que pudesse subsidiá-la, elaborando assim, a apostila à qual se referiu nesse turno. Ela realizou movimentos didático-discursivos que perpassaram desde a argumentação do autor do texto lido do LDP (p. 284), até os tipos de argumentos presentes tanto no LDP, como na apostila, que traz outros tipos de argumento diferentes.

No fragmento do mesmo turno, ao se referir à argumentação do autor do texto sobre gravidez, ela esclareceu que houve, na introdução, uma comparação e mais adiante, o autor expôs seu posicionamento, mediante um argumento que denotava causa para a tese defendida no texto, que segundo ele, seria um problema entre adolescentes da atualidade.

Nesse fragmento do turno 18(p.119), percebe-se a presença da réplica por **pergunta afirmativa** caracterizada pelo questionamento para o qual se solicitou a adesão da turma como fator de reafirmação a compreensão dos alunos e sua conseguinte concordância. Esses momentos geralmente estavam atrelados à objetivação do conteúdo de ensino, para qual se desejava garantir o acompanhamento dos alunos.

Nos turnos seguintes, a professora corrigiu uma tarefa da apostila mencionada anteriormente em que se encontrava a estrutura do texto dissertativo-argumentativo e após essa correção, P. iniciou a correção do LDP, nas páginas 284 e 285, que continham perguntas de interpretação voltadas para a tipificação dos argumentos. Havia, nessa tarefa, apenas uma questão em que se questionava a opinião do autor, sem mencionar diretamente os tipos de argumento ou as partes dos textos. No entanto, a professora não se atentou para isso e nem complementou a leitura do texto em análise, sendo utilizado como pré-texto para a tipologia em estudo. No que tange à extrapolação do LDP, a professora conseguiu apenas nas respostas dadas pelos alunos aos questionamentos do exercício, ampliando a discussão sobre alguns aspectos referentes ao tema.

Nos turnos que se seguem, P. havia iniciado a correção do texto "Gravidez na adolescência", comentando sobre o título que é muito comum e poderia ser utilizado por qualquer outra pessoa, o que o caracteriza sem criatividade. Ao adicionar dados sobre a autoria do texto presentes no enunciado da primeira questão, P. focalizou esse fato, não por meio de sua discursividade, mas por ser ele uma autoridade para discorrer sobre o assunto, já que se tratava de um ginecologista. Em seguida, ela revelou o ponto de vista defendido pelo autor e seguiu com a correção das questões, como se vê a seguir:

Excerto 17: Aula 02 (22/09/14) – Tratamento das respostas dos alunos pela professora: no limiar entre estilo autoritário e o internamente persuasivo

> **133.** **P.:** [...] ele já traz o assunto que será: que será debatido no texto... quem escreveu o texto é um ginecologista... então é: de fato uma autoridade no assunto... ((ela começa a ler a introdução da primeira questão do livro que está na página 285)) "o autor do texto é ginecologista e presidente da sociedade brasileira de sexualidade HUMANA... na condição de MÉDICO discute a questão da gravidez na adolescência... defendendo o ponto de vista de que: sexualmente a gravidez jovem NÃO É PROBLEMA... MAS é preocupante o grande número de gestações indesejadas de adolescentes imaturas... para comprovar esse ponto de vista o autor lança mão de diferentes RECURSOS como: comparaÇÃO... relação de causa e eFEIto... alusão histórica dentre outros..." obSERvem que já na introdução ele usa um desses recursos que é a pergunta da letra A... identifique: o trecho em que o autor compara: a gravidez da adolescente de hoje e a gravidez da adolescente das gerações passadas... vamos ver? Por favor tentem:/ quem tá na sala o corpo e não tá na aula... tá na sala o corpo... mas não tá na aula... quando é que começa o texto que tipo de comparação ele faz? Gravidez na adolescência de antigaMENTE e gravidez na adolescência de hoje... nessa comparação ele aponta semelhanças ou diferenças? As duas coisas... quais as semelhanças?
> **134.** **A.11:** (se é a mesma) idade?
> **135.** **P.:** Ahn? Shh... Isso a idade é uma semelhança né? todas as jovens estavam na mesma faixa etária... mas qual a diferença?
> **136.** **A.11:** antes era desejada e hoje é indesejada
> **137.** **P.:** uma era desejada a outra indesejada né? UMA queria: a outra: não QUERIA: não esperava né? então ele pedi/ pede para citar um trecho... que trecho cês identificaram?
> **138.** **A. 14:** "nossos avós casavam-se aos quinze ou dezesseis anos"
> **139.** **P.:** ["nossos avós"... exatamente né? ok?] podemos passar? Letra B... meu Deus do céu... Jesus: ((bate na mesa em consternação pela conversa paralela)) "identifique os parágrafos em que o autor identifica as causas do número de gestações entre adolescentes hoje e indique quais são elas
> **140.** **A.: 11:** três e quatro
> **141.** **P.:** no parágrafo três: no parágrafo quatro... no pará:grafo: dois e nove... onde mais? Vamo começar no parágrafo um em algum momento ele chega apontar causa? ele diz assim oh: pela PRÓpria IMATURIDADE... a imaturidade não é uma causa? não é duma das causas? Mesmo estando shhh... na introdução do texto ele já aponta/ começa a apontar ele termina a

introdução falando disso...a própria IMATURIDADE... nem sequer são capazes de AVALIAR e de assumir as consequências e os riscos dessa vida... então já começa no parágrafo um... no parágrafo dois que causa ele cita?

142. A.14.: ( )

143. P.: parágrafo DOIS...oh... no iniciozinho do parágrafo ele fala sobre:/ é::/ ele fala sobre a época né? a partir de quando isso começou a se tornar um problema... a partir da década de sessenta... que movimento histórico iMPORTANTE/ histórico e cultural foi importante a partir da década de sessenta... isso é que é alusão histórica... ele faz referência a um acontecimento da história... ele faz referência a um acontecimento histórico que foi importante né? na discussão desse assunto... não dá pra falar sobre sexualidade... gravidez na adolescência as questões ligadas a sexualidade do jovem de hoje sem que a gente pare pra pensar sobre a década de sessenta... período em que: a sociedade brasileira começou a entrar em mudança/ em processo de mudança... diferente dos: do período anterior das décadas dos séculos anteriores em que: os pais tinham GRANDE controle sobre as MENINAS onde elas IAM/ shh... e a própria visão que a sociedade tinha sobre a sexualidade era OUTRA... então: a década de sessenta é: uma: / é um elemento importante pra gente poder discutir esse assunto... então ele usa essa:/ faz essa alusão histórica ainda diz/

144. A.11: [mas o que aconteceu na década de sessenta?]

145. P.: a década de sessenta é a revolução SEXUAL... a revolução CULTURAL...as pessoas passaram a ter/ oh os jovens protagonismo juvenil... PRINCIPALMENTE na: na: na: visão dos hippies foi/ se instalou de uma forma muito forte... a mulher começa a sair pra trabalhar o que altera as relações dentro de casa... o pai já não tem o controle sobre a filha... então isso é um MARco... isso é um fator importante pra gente entender como é a sexualidade brasileira hoje... então esse: esse: esse movimento cultural essa REvolução na sociedade é que tra/ ele aponta como uma das causas desse número excessivo de gravidez na adolescência.. então: houve alteração do sexo mas junto não houve uma conscientização... um amadurecimento do jovem pra entender o que ele tava faZENdo e como se PREVENIR... se já/ se não quer a gravidez é preciso fazer pra que ela não aconteça... e então ele aponta a revolução da década de sessenta... a revolução de cosTUMES ... a onda de contestação juveNIL... o advento da anticoncepção eficaz.. ou seja... os preservativos... os comprimidos né? que seja eles em forma de: de: os preservativos em forma de pílula é: ou em forma de camisinha que começaram a ser difundidos e divulgados e apareceram com forte marca nessa época e: a afirmação dos direitos da mulher... quando ela começa a sair pra trabalhar quem fica em casa? Outro processo ele cita no outro parágrafo que a urbanização acelerada ou seja as famílias que vão morar nas grandes cidades ou as que já moravam nas grandes cidades e as cidades começam a se desenvolver de tal forma que muitas vezes o pai e a mãe saem de casa pra trabalhar só voltam à noite... então a FILHA adolescente tá lá sozinho e o filho adolescente tá lá sozinho décadas anteriores a isso ou SÉCULOS mesmo anterior a isso: o controle da mãe que não tinha que sair de casa pra trabalhar era muito maior sobre a filha... onde ela IA COM QUEM ela ia quando voltava... quem era o namorado se podia se não podia... então havia um controle muito maior... então quando esse controle é quebrado há possibilidade da elação sexual acontecer cada vez mais cedo... Isso é um fato... “iniciação sexual mais precoce... aumento do índice de doenças sexualmente transmissíveis e de gravide indesejada”... então ele aponta esses elementos como causas no terceiro parágrafo da mesma forma... muitos fatores contribuíram... o abuso da sensualidade nos meios de comunicação

contribuiu pra isso e: também a/ o processo de urbanização... portanto então: parágrafos e os/ as causas que ele aponta... na questão número dois... um outro tipo de argumento é o uso de dados/ de dados concretos... de números... índices... valores... que: muitas vezes/ servem pra confirmar nosso posicionamento... pra dar credibilidade ao texto dizendo ao nosso leitor "Olha é um dado do IBGE..." cês lembram qual foi o dado que o IBGE apresentou aí? seiscentos mil partos de adolescentes

146. **A. 14.:** quinhentos mil gestações que são aborto

147. **P.:** abortos né? e se você considerar que muitos desses/ muitos abortos no Brasil são feitos em clínicas clandestinas e que a gente só consegue descobrir os que não são bem feitos porque a menina precisou ir pro hospital... os que acontecem que são bem feitos/ são bem-sucedidos não estão nessas estatísticas aí ... então seiscentos MIL partos por ano de/ de jovens e adolescentes e QUINHENTOS MIL abortos clandestinos que dão certo e não estão aí nessa estatística... então/ olha mais de um MILHÃO

148. **A.14:** que é bem maior que isso

149. **P.:** e muito né? mais de um milhão de adolescentes por ano... é um número estrondoso... só pra terminar um segundo ainda olha

150. **Gr. A.:** bateu

151. qual recurso foi utilizado que a gente acabou de dizer? Dados estatísticos do IBGE

152. **A.14**: [dados estatísticos]

153. **P.:** Número três... ele cita aí/ o autor cita TRÊS SAÍDAS para o problema... uma vez GRÁVIDA:... três saídas quais são as saídas que ele aponta? Aborto

154. **A. 7:** aborto

155. **A. 14**: casamento

156. **P.:** CASAMENTO por conveniÊNCIA sem querer né?

157. **A. 14**: e mãe solteira

158. **P.:** e**:** ser mãe solteira aí a terceira pergunta... na opinião dele/ qual a opinião do autor a respeito dessas três saídas? e por quê? por que não são três boas saídas nenhuma das três?

159. **A.9:** não resolve o problema

160. **P.:** não resolve o problema... que mais?

161. **A. 14.:** pode gerar mais problemas

162. **P.:** gera mais problemas... no caso do casamento qual o problema que gera?

163. **A. 9:** separação

164. **P.:** separação ou vida infeliz... no caso do aborto qual o problema?

165. **A. 14:** a violência

166. **P.:** a violência que ( ) comete né? no caso do aborto a própria situação/ o próprio aborto já é uma violência né? e:

167. **A.:** pode causar danos á saúde da mulher

168. **P.:** i:sso... problemas de saúde por um aborto mal feito... aborto CLANDESTINO e o último é o que? ser mãe SOLTEIRA.. qual é o problema que gera?

169. (grande parte dos alunos conversam e não dá para entender o que dizem))

170. **P.:** preconceito... discriminação da sociedade

171. **A. 14:** aí ela desconta no filho né? porque ela acha que o filho é um problema né?

172. **P.:** mas é isso que ele aponta... ele não diz que/ ele como ginecologista não acha que os problemas mais sérios estão ligados à questão

fisiológica... pra ele as questões psicológicas são muito mais fortes
173. **A. 11.:** por isso que eu sou a favor
174. **P.:** por isso que você é:?
175. **A.** 11.: a favor do aborto (porque tem uma gravidez indesejada e por isso abandona o filho)
176. **P.:** e por último: não: ainda não é o último não é letra b... "os argumentos apresentados contrariam"/ os argumentos que ele apresenta contraria o que a maioria da sociedade pensa? Ou é um conSENSO?
177. **Gr. A.:** consenso
178. **P.:** COM CERTEZA. Se a gente fizesse aqui uma pesquisa a gente teria um número muito maior que concordam com a opinião dele... não seria TOdo mundo ÓBVIO né gente? Se a questão é polêmica divide opinião e número quatro no último parágrafo ele apresenta sugestão qual a sugestão feita por ele para solucionar o problema?
179. **A. 9:** programa
180. **P.:** que programa? programas de EDUCAÇÃO SEXUAL que é muito mais que orientação sexual VIU? então é duradouro... é efetivo... dá resultados muito mais plausíveis né? muito mais perceptÍVEIS né? do que uma palestra HO:JE... uma daqui seis me:ses ou daqui um ano... distribui a camisinha mas o menino não sabe como é que PÕE

((risos dos alunos))
181. **P.:** adianta? tá bom... quem ainda não fez a redação escreve/ leia essa parte do livro da página duzentos e oitenta e seis a duzentos e oitenta e oito... observem shhh... observem os eXEMplos... quem já fez analisa sua redação a parte do desenvolviMENTO olhando aí esses tipos de arguMENTO e quem/ e quem ainda NÃO FEZ tem uma segunda CHANCE.

(((alguns alunos tiram dúvida com a professora indo até sua mesa e em seguida ela encerra a aula))
182. **P.:** ok? até segunda

Ao corrigir a tarefa, P. reiterou aquilo que constava no manual do professor como reposta para as questões, mas ela não se ateve somente ao modo exato registrado no LDP. Além disso, na letra B da questão 01, constavam como responsáveis pelo aumento das gestações as ideias contidas nos três primeiros parágrafos, sendo apontados o exercício da sexualidade, a invenção da pílula, o feminismo, a sensualidade nos meios de comunicação e a falta de preparo para o exercício da sexualidade. Contudo, na resposta dada pela aluna, constava o terceiro e o quarto parágrafo, conforme o turno 141 do excerto 17 (p.121). Nota-se aí, que P. extrapolou a orientação dada pelo LDP para a resposta, considerando, além daqueles mencionados pela aluna, o nono parágrafo que não aparecia no manual, como se nota no turno 139 (p.122).

Sem adentrar no mérito da adequação da resposta à pergunta, percebemos que P. não se manifestou contrária ao que foi sugerido pelo LDP, mas conseguiu ampliar a discussão em torno do tema, muito embora, não houvesse tanto espaço para debate, para o conflito; o que

acabou por caracterizar seu estilo como autoritário, em relação aos alunos; posto que, quase não se solicitou a opinião dos alunos acerca dos temas abordados nos textos. Por não se solicitar a justificativa das respostas dadas pelos alunos, sem que fosse necessário concordar sempre com o professor ou com o LDP, perde-se a oportunidade de se instaurar a criatividade no aluno, como defendido por Bakhtin (2002):

> Assim é toda exposição talentosa e criativa das opiniões qualificativas de outrem: ela sempre permite variações estilísticas livres da palavra do outro, expõe o pensamento do outro no seu próprio estilo, aplicando-o num novo material, numa outra formulação da questão, ela experimenta e recebe uma resposta na linguagem do outro. (Bakhtin, 2002, p. 147).

A atitude promotora da apropriação internamente persuasiva, que não se limite à autoridade do professor, requer uma postura que admita a flexibilidade do conhecimento e a sua apropriação como algo que não seja inalienável. E para isso se concretizar, às vezes teremos que admitir outros pontos de vista que não os nossos, desde que os alunos consigam defendê-los e assim, será possível a manifestação de pontos de vista, para além da escola.

No que tange à apropriação do LDP, o modo como a professora o faz, por vezes, ainda nos parece ser palavra própria-alheia, ou seja, está no entremeio entre o estilo autoritário e o internamente persuasivo, pois ainda se percebe a utilização do LDP com as palavras do autor, adaptando-as aos seus objetivos, mas ainda enfatiza a estruturação dos gêneros abordados em detrimento dos aspectos discursivos.

Para explicar sobre a complementação do LDP com outros gêneros, a professora nos esclareceu que não se restringia ao uso do LDP, devido à pouca quantidade de textos e atividades sobre o gênero abordado que esse trazia. Além disso, alguns aspectos estruturais não eram contemplados pelo seu autor. Daí decorreu o fato de ela utilizar apostilas contendo atividades e subsídio teórico como complemento do LDP. Tanto nesse aspecto, como na (re)atualização de alguns textos utilizados como o caso do texto “Gravidez na adolescência”, percebemos que ao retomá-lo, ela o fazia com estratégias distintas, demonstrando um estilo internamente persuasivo, que se adaptava ao novo material, às novas circunstâncias, a se esclarecer mutuamente, com os novos contextos. Como podemos visualizar nos excertos a seguir, de duas aulas: uma do dia 22/09/14 e a outra do dia 29/09/14.

Excerto 18: Aula 02 (22/09/14) – Estilo internamente persuasivo nas escolhas dos gêneros de ensino

16. **P.:** [...] a introdução não é só a tese... que outros elementos eu trago pro meu texto pra poder clarear pro meu leitor o assunto que eu tô tratando? que outras informações eu posso acrescentar aqui... outras frases que eu posso acrescentar aqui... cês observaram que no texto "gravidez na adolescência" o autor do texto começa dizendo que a gravidez na adolescência não/ nem sempre foi indesejável... e o pai pra se ver livre logo do pacote né? [...]

18. **P.:** no início da/da / na introdução do texto o autor ele fala ele faz essa comparação entre a gravidez adolescente décadas ou séculos atrás e hoje no presente... aí em seguida que ele diz... hoje é que elas são indesejadas... aí então ele começa a dizer, inclusive a causa né? e uma das causas ele já cita na introdução... a imaturidade... a própria imaturidade tem como resultado a gravidez indesejada e no segundo e terceiro parágrafo ele continuava apontando a mudança na sociedade e as causas dessa gravidez indesejada... então oh... (bate com o pincel no quadro para que a turma faça silêncio) na introdução do texto a gente tem aí tese... posicionamento e a explicação desse posicionamento também né? não é só uma frase que é a introdução ... e em seguida no ponto três do texto de vocês ... no ponto três fala sobre esse/ dos tipos de introdução... no ponto quatro fala sobre desenvolvimen.../ desenvolvimento do texto/ os tipos de argumentos e comentários e aí o autor do texto cita: fatos... argumentos de autoridade... provas conCREtas... contra-arguMENto... exemplos e ilustraÇÕES... verdades universais ou prinCÍpios... é: causas e consequências... analogias ou comparações... raciocínios lógicos que são: tipos de/ tipos de argumentos que a gente pode usar no desenvolvimento... no livro de vocês na página duzen:tos e oitenta e seis: e duzentos e oiten:ta e sete até a duzentos e oitenta e oito... duzen:tos e oitenta e seis a duzentos e oitenta e oito cita também esses argumentos... apresenta outros eXEMplos de cada um DEles e analise e compare com o argumento usado/ com o TIpo de argumento usado no TEXto gravidez/ gravidez na adolescência ( )... o ponto cinco.../ o ponto cinco da xerox fala sobre a conclusão... TIpos de com-clu-são que também a gente estudou... pode ser a concluSÃO:? que tipos de conclusão?

19. **Gr.A.:** Síntese ou resumo...

20. **P.:** SÍNtese ou resumo em que você conDENsa... sintetiza as ideias discutidas no desenvolvimento confirma... pode ser a retomada da tese em que você reafirma o seu posicionamento aqui na tese com outras palavras obviamente... e para a redação do ENEM o-bri-ga-to-ria-MEN-te há solução para o problema... dos mil pontos a conclusão vale duzentos... apresentar uma proposta de solução para o problema que seja viável... que seja execuTÁvel... que tenha Lógica e resPEIte os direitos humanos.

21. **A.:** 9: ( )

22. **P.:** Ahn? de? aplicável né? ((voz incompreensível do aluno)) para: assim:... gravidez na adolescência qual seria uma saída para resolver esse problema? viÁvel... possível... que resPEIte os direitos humanos... se você me disser castra todos os homens resolve o problema? sim... mas respeita os direitos huMAnos?

23. **Gr.A.:** não

24. **P.:** não: socialmente aceitável? CLAro que não... então o que seria?

25. **10:** Preservativo

((vários alunos falam ao mesmo tempo))
26. P.: ahn? Políticas públicas shh... que usem a MÍdia para alertar, diVULGAR, fazer camPANHAS... de conscientização... quem mais tem outra saída? PoSSÍvel... proVÁvel, ahn?
27. A.: 11: programa de incentivo
28. P.: que tipo de programa? campanha ( )? campanhas publicitárias? quem tem alguma sugestão?
29. A.: 11: palestras
30. P.: PALESTRAS... quem tem mais alguma sugestão: melhor? vamo ampliar o número de sugestões... ahn?
31. 12: [palestras]
32. P.: já falamos de palestras... campanha publicitária
33. A.13: uma lei ( )
34. A.10: Fala aí Manuela ( ) gravidez na adolescência
35. A.13: Palestra não resolve não.
36. P.: já falamos de palestra... não reSOLveria... pense numa OUTRA saída pra GENte
((os alunos falam ao mesmo tempo incompreensíveis))
37. A.14: eu acho que tem que ter acompanhação dos pais
38. P.: ACOMPANHAMENTO dos pais... poRÉM gente/ ah / muitas vezes o jovem prefere conversar sobre esse assunto com outros JOvens... com coLEga... ou ATÉ um desconhecido... mas não se sente à vontade pra conversar com os pais
39. A. 14: porque os pais não dão abertura
40. P.: não dão abertura então vamo encontrar mais outra saída que possa ajudar a melhorar
41. A.15: (é necessário que o jovem amadureça)
42. P.: SIM... mas como é que a gente vai conseguir que esse jovem amadureça e por causa DESSE amadurecimento vai fazer com que ele entenda os processos de PREVENÇÃO para evitar uma gravidez indeseJAda?
43. A.15: conscientização
44. P.: como a gente vai conseguir conscientizá-los?
45. A.14: palestra
46. P.: PALESTRAS... que mais? ((para alguns segundos esperando que algum aluno se manifeste)) pode ser alguma coisa que não seja tão estanque tão:/ que seja interrompido...vamo pensar em alguma coisa contínua porque:: a gente pode (ter um colega dizendo assim) ó: mas a gente tem muita INFORMAÇÃO então POR QUE o problema perSISTE? então: se/ se o que a gente tem visto é PALESTRAS de forma esTANque e INTERROMPIDA... que não tem continuidade então vamo pensar numa coisa que seja contínua... ahn?
47. A.9: (campanha publicitária)
48. P.: campanha publicitária ( )
49. A.14: falta informação pros pais pra que na próxima geração/ gerações eles possam (ajudar os filhos)
50. P.: [shh] ela já tá:: querendo pensar no futuro/ ela já tá: pensando no futuro... então trabalhar numa na formação dos pais também pra que fu-tu-ra-MEN-te isso não venha se repetir... ok vamo pensar mais um pouquinho
51. A.5: Graziela
52. P.: até agora cês só conseguiram cem na redação viu?
((um grupo de alunos riem))
53. A.14: PROFESSORA

54. **P.:** precisamos de algo que seja/ que realmente abarque o problema
55. **A.5:** amarrar na cama
56. **P.:** amarrar na cama resolVE? essa não respeita os direitos humanos aí sua nota vais ser zero... vamo ver a solução ((nesse momento os alunos começam a falar ao mesmo tempo e a professora bate no quadro em sinal de repreensão)) distribuição/ shh/ distribuição de preservativos... vamo ver como ela colocou aqui... de modo mais fácil a facilitar (o acesso)... se/é:: se/ eles estão disponíveis nos postos de saúde... mas se/ se eles começarem a ser distribuídos em outros lugares... shh... em outros LUGARES... isso pode ajuDAR?
57. **A.9:** em farmácias
58. **A.: 15:** ( )
59. **P.:** apresentações né? em sequências né? em sequências... constantemente seria o programa mais é: mais consistente de educação sexual/ de orientação sexual... de e-du-ca-ÇÃO
60. **A.14:** [dentro da escola]

((professora bate no quadro devido à conversa paralela dos alunos))

61. **P.:** orientar é dizer como fazer... mas educação sexual é mais que isso ainda NÉ? o que é de FAto a sexualiDAde? se distribui estimula? estimula em quem? quem são as pessoas? Que são os alunos? qual é a formação? qual o pensamento que eles tem? oh... depois da conclusão tem o exercício... o exercício tem: um argumento e um comentário... observem que esse comentário não é um parágrafo não né? apenas uma informaÇÃO sobre ele... um comentário sobre ele...pra gente identificar se tá adequado ou não... quem pode ler?

Excerto 19: Aula 3 (29/09/14) – Estilo internamente persuasivo na objetivação das etapas da elaboração do texto dissertativo-argumentativo

Nesta aula, a professora corrigiu oralmente o texto dos alunos a partir das leituras dos argumentos. Para exemplificar os tipos de argumento que poderiam ser utilizados, ela se referiu novamente ao texto "Gravidez na adolescência".

53. **P.:** Certo... então vamos lá... fizemos a comparação, o segundo tipo a alusão histórica ou a referência a um fato/ desfecho histórico para convencer nosso leitor de que a gente tem: tem razão na tese que tá defendeno (ali) no texto... outro tipo de arguMENTO... argumento com provas concretas... psiu... POR FAVOR... no texto "gravidez na adolescência" quais as provas concretas que o autor utilizou pra nos CONVENCER a respeito do assunto DISCUTIDO?
54. **A.o.:** Dados
55. **P.:** DADOS... que dados ele utilizou?
56. **A.o.:** do IBGE
57. **P.:** DADOS do IBGE... que que ele disse LÁ quem se lembra? Seiscentos partos POR ANO de ADOLESCENTES e:: QUINHENTOS MIL abortos por ano... se a gente considerar os abortos clandestinos que dão certo

e não viram ESTATÍSTICAS esse número de quinhentos mil é MUITO MAIOR... então oh:: ele se utilizou de dados estatísticos mas o que são dados estatísticos? Além dos números quinhentos mil, seiscentos mil... que mais são dados estatÍSTICOS?

58. **A.a.:** dados de pesquisa

[...]

77. Mas é possível SIM... e quando a gente escreve algo para/ para um PÚBLICO a gente precisa ter CERTEZA do dado... então o melhor é colocar referência colocar a fonte sim... ok? mais alguém tem um trechinho aí: que faz referência a dados estatísticos... psiu...hein? ninguém? Outro tipo de argumento... dados conSENSUAIS... vamos relembrar de novo a redação: gravidez na adolescência... quais as saídas que o autor propõe? NÃO... não são as que ele considera melhores NÃO... nor-mal-mente as saídas são três... quais são?
78. **A.a:** [casamento]
79. **P.:** Casamento por CONVENIÊNCIA::
GrA: aborto
80. **P.:** abor::to
81. **GrA:** mãe solteira
82. **P.:** mãe solteira, né? ele representa esses três saídas né? e diz que elas não são as melhores porque elas provocam outros três PROBLEMAS... quais são esses outros problemas? Casamento por inte.../ por conveniência por exemplo... que outro problema que gera?
83. **A.a.:** Infelicidade
84. **P.:** INFELICIDADE ou divórcio, separação... outro... o aborto também que problema?
85. **A.o.:** morre
86. **P.:** é... um aborto né? vai morrer mermo. ((risos da turma)) (que problemas pode provocar?) problemas psicológicos e:: FÍ:SICOS MESMO NÉ? na saúde da PRÓPRIA mulher que faz esse pro.../ esse aborto além de problemas psicológicos... e: ser mãe SOLTEIRA ... qual ou:tro problema que provoca?
87. **A.a.:** (crítica)
88. **P.:** CRÍTICA, PRECONCEITO, DISCRIMINAÇÃO SOCIAL... MESMO em ple:no século VINTE E UM... então a gente tem aí essas/ esses argumentos que ele utiliza para dizer que essas três saídas não são as MELHORES... esses argumentos são uma particularidade do pensamento DELE? Ou são ideias que muita gente comparTILHA?
89. **A.a.:** Muita gente compartilha

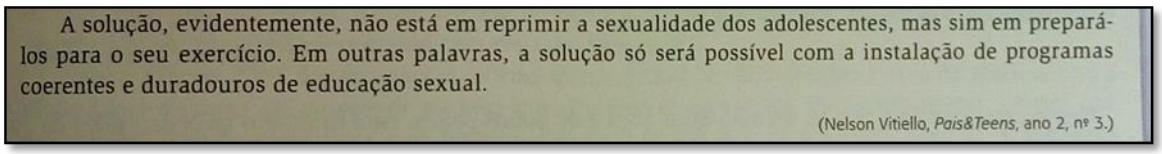
No primeiro fragmento do excerto 19 (turnos 53-58), vemos como o texto foi atualizado para se explicar as etapas da elaboração do texto dissertativo-argumentativo. Desde a introdução, em que P. alerta para a tese, passando pelos argumentos utilizados pelo autor até a sua disposição nos textos e suas respectivas tipologias. Por último, explicou as possibilidades de conclusão, escolhendo entre as possíveis, a de “sugestão”, devido à

cobrança pelo ENEM. Ela então, iniciou um levantamento entre os alunos sobre possíveis conclusões e estes iam enunciando algumas possibilidades.

Nesse momento da aula, houve significativa participação discente, pois, P. arguiu a todos, instigando-os a se manifestarem responsivamente quanto ao que eles julgavam ser uma solução plausível para o problema da gravidez na adolescência. A partir dos critérios empregados no ENEM, ela foi questionando cada aluno que sugeria algo. A partir das propostas, se chegou àquela que coincidia com o texto do LDP. Conforme percebe-se abaixo, a sugestão formulada em conjunto e a seguir a sugerida pelo autor do texto:

> **59. P.:** apresentações né? em sequências né? em sequências... constantemente seria o programa mais é: mais consistente de educação sexual/ de orientação sexual... de e-du-ca-ÇÃO
> **60. A.14:** [dentro da escola]
> ((professora bate no quadro devido à conversa paralela dos alunos))
> **61. P.:** orientar é dizer como fazer... mas educação sexual é mais que isso ainda NÉ? o que é de FAto a sexualiDAde? se distribui estimula? estimula em quem? quem são as pessoas? Que são os alunos? qual é a formação? qual o pensamento que eles tem?

Figura 13- Conclusão do texto Gravidez na adolescência



A solução, evidentemente, não está em reprimir a sexualidade dos adolescentes, mas sim em prepará-los para o seu exercício. Em outras palavras, a solução só será possível com a instalação de programas coerentes e duradouros de educação sexual.

(Nelson Vitiello, *Pais&Teens*, ano 2, nº 3.)

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 285

Nesse momento de participação dos alunos na elaboração de uma possível conclusão para o texto em estudo, P. se mostrou interessada em ouvir a resposta dos alunos, no entanto, acabou induzindo-os à mesma conclusão presente no texto do LDP. O que, em parte, evidenciou o estilo internamente persuasivo, já que

> Ela [a palavra] ingressa num inter-relacionamento tenso e num conflito com as outras palavras interiormente persuasivas. Nossa transformação ideológica é justamente um conflito tenso no nosso interior pela supremacia dos diferentes pontos de vista verbais e ideológicos, aproximações, tendências, avaliações. (BAKHTIN, 2002, p.146).

Uma postura docente internamente persuasiva, possibilita a interação permeada por tensões com as palavras do outro, faz-nos ver como somos constituídos por palavras que não são nossas, mas que vão se revelando a nós como possibilidade de prosseguimento de nossa

palavra, em contextos outros que farão com que a atualizemos em outros contextos de modo criativo.

No segundo fragmento, nota-se outra estratégia didático-discursiva, na qual a professora optou pela correção, a partir da escolha de argumentos para verificação da escrita discente, se estava em conformidade com as orientações anteriormente dadas, acerca da tipologia argumentativa. Ao perceber que os alunos não se sentiram à vontade para participar, talvez por medo de ter considerado como "errado" seu argumento, P. recorreu ao texto anteriormente discutido, dessa vez para exemplificar alguns argumentos possivelmente abordados pelos alunos como: estatística, alusão histórica e dados consensuais. Foi possível com isso, perceber que nessas aulas, P. conseguiu aproveitar um mesmo texto, para estabelecer uma relação dialógica entre momentos diferentes com atividades distintas, conseguindo introduzi-lo em novo contexto, o que coaduna com a assertiva de Bakhtin (2002) sobre a palavra:

> [...] nós a colocamos numa nova posição, a fim de obter dela novas respostas, novos esclarecimentos sobre o seu sentido e novas palavras 'para nós' (uma vez que a palavra produtiva do outro engendra dialogicamente em resposta uma nova palavra nossa). (BAKHTIN, 2002, p. 147).

Assim, constatamos que a professora se apropriou do LDP de modo próprio-alheio, com referência à palavra alheia, conseguindo extrapolar as discussões em sala de aula, mas sem, contudo, estabelecer nelas relações de conflito entre as vozes presentes na sala, ficando, assim, restrita apenas à voz do autor do LDP.

Quanto ao seu estilo de docência, em relação aos alunos, notou-se a monopolização do direito à fala pela professora, o que naturalmente ocorreu, devido ao estabelecimento de papéis hierárquicos em sala de aula. No entanto, a disciplina Produção textual, requer mais participação por parte dos alunos nas discussões, principalmente por se trabalharem gêneros argumentativos, nos quais a capacidade de persuasão é extremamente importante para a produção textual.

Com isso, deixa-se de mobilizar os argumentos pelos alunos, não apenas como mais um tipo que se pode tirar de algum texto da internet, sem se conscientizar do que se está defendendo ao realizar certas escolhas, mas como possibilidade retórica em que são mobilizados tanto conhecimentos sobre o tema discutido, como conhecimentos linguísticos-discursivos que coadunam com a argumentação.

3.4 Relações coconstruídas na interação em sala de aula

Na sala de aula são estabelecidas relações distintas a partir dos pares: professor/ aluno e aluno/aluno, sendo que o primeiro se constitui o interlocutor instituído oficialmente e este último, o interlocutor constituído no desenvolvimento da interação. Os alunos estabelecem entre si relação predominantemente simétrica, uma vez que possuem os mesmos direitos e deveres. No entanto, em alguns momentos das aulas ela se torna assimétrica, devido às

> condições dos participantes da interação, como a diversidade de *background* sociocultural, a maior ou menor participação na conversação e em outras ações de sala de aula; até a própria tomada da palavra por um aluno confere certo poder sobre os demais. (MATENCIO, 2001, p. 139).

O mesmo não ocorre entre os alunos e o professor, que mantêm entre si uma relação assimétrica, fundamentada em deveres e direitos, em que ao professor é atribuída a autoridade sobre os demais. "A ele cabe iniciar, monitorar e finalizar a interação. São interações diferentes construídas entre alunos e as entre alunos e professor, consequentemente os modos de fala se revelam também diferentes." (MATENCIO, 2001, p. 139).

Esses controle e monitoramento podem ser percebidos na sequência a seguir:

Excerto 20: Aula 3 (29/09/14) – Relação assimétrica entre professor e alunos

> ((A professora começa a escrever no quadro o roteiro da aula enquanto a turma conversa paralelamente. Alguns alunos estão bebendo água, outros chegando à sala. Até que ela pega o livro de Português e segue para o centro do tablado e começa a aula.))
>
> **1.** **P.:** Podemos começar? Bom... nós vamos utilizar a redação já tem quinze dias que eu falei pra vocês/ trouxe a proposta... escreva sobre os feudos... construção dos condomínios de luxo os feudos da Idade Média...
>
> [...]
>
> **40.** **P.:** Ok... ele faz referência à... idade média né? então nesse/ o que ele descreve da idade média? Que aspecto ele acaba descrevendo? O próprio feudalismo... então não há como não fazer isso... Mais alguém/ outra pessoa que fez com outras palavras... mas TODO mundo fez...((aguarda alguém se prontificar, mas ninguém o faz))
> **41.** A.o.: Sorteia professora
> **42.** P.: Vou sortear... ((se dirigindo à caderneta fingindo que vai sortear,))
> **43.** Gr. A.: não professora...

44. P.: Vamo gente... POR FAVOR... o texto escrito por vocês/ a redação foi com essa intenção... a gente ir observando nos textos produzidos QUE argumentos/ que tipos de argumentos cês foram utilizando... e com isso eu tô ESCUTANDO o que o meu colega produziu sabendo o que é um argumento por comparaÇÃO... por alusão histórica e percebendo que não coloquei no meu mas tinha possibilidade de ter colocado esse tipo de argumento... então vai lá...vai Murilo... ((o aluno levanta a mão em sinal de querer ler seu parágrafo))

[...]

47. A. o: sabe-se que na idade média as cidades eram cercadas por enormes muros que servia para proteção...estamos em meio o sistema capitalista... e a partir dessa perspectiva vemos os condomínios se instalando
48. P.: Ok olha o que ele fala... na idade média... da cerca...
49. A.: [da cidade]
50. P.: E fala também/ ele fala/ apesar que eu não tenha lido na: na: anteriormente... mas ele fala já do hoje né? das cidades atuais como no finalzinho do parágrafo como ele termina... então faz referência a esse período embora não usou a palavra feudalismo mas faz referência a essa época.

[...]

68. A 13: e se por exem::plo a gente ouviu numa reportagem mas não lembra que CANAL foi:: que programa foi: pode colocar algum dado?
69. P.: O melhor é que você coloque a FONTE... porque: quem vai corrigir sua redação PODE/ se quiser confirmar, se quiser pesquisar... oi ((atendendo o chamado da aluna))
70. A13: mas eles não podem fazer isso...
71. P.: Não PODEM? Podem SIM
72. A 13: MAS eles não vão fazer ISSO
73. P.: Não PODEM?
74. A 13: Eles NÃO VÃO fazer ISSO
75. P.: AH:: eles não VÃO... PODE SER que não... mas eles podem fazer SIM...
76. A 13: (tem umas cinquenta lá...) só se for uma redação MUITO PERFEITA assim... aí pa aparecer algum erro pa tirar NOTA.
77. P.: Mas é possível SIM... e quando a gente escreve algo para/ para um PÚBLICO a gente precisa ter CERTEZA do dado... então o melhor é colocar referência colocar a fonte sim... ok? mais alguém tem um trechinho aí: que faz referência a dados estatísticos... psiu...hein? ninguém? Outro tipo de argumento... dados conSENSUAIS... vamos relembrar de novo a redação: gravidez na adolescência... quais as saídas que o autor propõe? NÃO... não são as que ele considera melhores NÃO... nor-mal-mente as saídas são três... quais são?

Nos turnos acima transcritos, a aluna emitiu uma **réplica por refutação**, discordando daquilo que a professora afirmara sobre os corretores das redações de exames como ENEM e vestibulares poderem se valer de averiguação das fontes dos dados apresentados por candidatos. Como réplica, no turno 71 ("**P.:** Não PODEM? Podem SIM"), P. enunciou uma

pergunta enfática sobre o verbo PODER que ela mesma respondeu, evidenciando a inadequação do uso desse vocábulo, como se não fosse possível ocorrer a verificação da veracidade dos dados nas redações dos processos seletivos. Percebeu-se que a professora, ao ser refutada, mudou seu tom de voz e com o questionamento, pareceu querer induzir a aluna reformular seu dizer, conforme se percebe no turno **74** ("**A. 13:** Eles NÃO VÃO fazer ISSO").

Essa ocorrência evidenciou a assimetria nas relações em sala de aula, mesmo de maneira dialógica, a hierarquia mostrou-se como legitimamente compartilhada. Com base no que assevera Matencio (2001), percebemos que a função de professor no ambiente escolar adquire poder de determinar ações aos alunos e estes, por conseguinte, lhe convalidam esse poder, muito embora, na sala de aula a interação se dá de modo compartilhado, conjuntamente produzido na relação professor/ alunos e alunos/alunos. E por isso, às vezes as regras, mesmo sendo estatuídas como legítimas, é na interação que se concretizam, com flexibilizações ou até mesmo anulações, sempre abertas a novos (re)enquadres. Nessa situação de interação, emergem ações verbais e não-verbais sempre em contínua (re)intepretação pelos seu atores. Na intenção de (re)significar e realçar o espaço dialógico da sala de aula, afirmamos como Casado Alves (2012,) que

> Conceber a sala de aula de língua a partir dessa visão implica considerar que as práticas de leitura e de escrita que aí são gestadas não se dão em um vazio, em um vácuo de tempo e de espaço, mas que o tempo-espaço escolar é singularmente construído e marcado para essas atividades. (CASADO ALVES, 2012, p. 316).

Essas relações que permeiam a sala de aula se estabelecem em resposta a um conjunto de ações do professor, que (re)enquadra sua atitude a partir das reações dos alunos. Desse modo, cada um atribui sentido às suas próprias ações, pensando em como isso ecoará no outro e como este lhe responderá. Assim, podemos dizer que são estabelecidas relações responsivamente ativas entre professor e alunos na busca pela objetivação do objeto do discurso topicalizado em aula.

No momento inicial da aula, a professora utilizou repreensões como batida com o pincel no quadro, repreensão em sinal de silêncio e por último, perguntou se poderia iniciar a aula; tudo isso com o intuito de diminuir a heterogeneidade das possibilidades de interação. Assim, aos poucos a turma foi se aquietando e ela iniciou, esclarecendo sobre o objeto de estudo daquela aula. A **réplica por ajuste** ocorreu em outros momentos da aula e em outras aulas como pode ser verificado a seguir:

> ***P.*** No primeiro parágrafo a ideia... vamo LÁ((batendo com o pincel no quadro)) No primeiro parágrafo a ideia de que a violência está associada a essa divisão de classe(...)

Nesse caso, P. parou um instante e enunciou: "Vamo LÁ?", indicando que está aguardando o silêncio para o prosseguimento da aula. Nessa e em outras tentativas onde ocorreram as **réplicas por ajuste**, verificamos que essas relações interativas são reconhecidas, não só por suas réplicas, mas também pela distinção de papéis discursivos que tipificam os sujeitos da sala de aula. Os enunciadores em seus discursos constituem-se, institucionalmente, enquanto representação social, preservando a assimetria de papéis discursivos na relação sujeito professor e sujeito aluno. Já na relação par a par, como é o caso dos alunos entre si

> [...] estabelece-se uma relação predominantemente simétrica, pois são pares, têm os mesmos direitos e obrigações. Em alguns momentos, porém, a simetria de papéis cede lugar à simetria em função das condições dos participantes da interação, como a diversidade de background sociocultural, a maior ou menor participação na conversação e em outras ações de sala de aula; a própria tomada da palavra por um aluno confere certo poder sobre os demais. (CAJAL, 2001, p.139).

Em conformidade com a concepção de aula em Voloshinov (1999) citado por Bunzen (2009), esta é compreendida como

> [..] uma situação social mais imediata, pois nelas podemos perceber um horizonte social comum aos coenunciadores, o conhecimento e a compreensão da situação compartilhados pelos coenunciadores e a avaliação apreciativa que eles fazem da situação e dos temas que emergem. (BUNZEN, 2009, p. 127).

É pensando nessa situação da qual emergem as mais variadas réplicas que o professor planejou suas ações didáticas. Nesse fragmento, a professora iniciou o turno de fala (re)atualizando o tema da proposta textual, e em seguida, iniciou a exploração do primeiro tipo de argumento com algumas perguntas didáticas as quais ela mesma respondeu ("*qual é a proposta? Falar dos... dos condomínios de luxo da/ de hoje...", "que que é fazer alusão? Fazer uma REferência né?")*.

Na sequência, P. solicitou a algum aluno, que tivesse escrito o tipo de argumento solicitado, que lesse em voz alta, salientando a inevitabilidade do argumento por alusão histórica, uma vez que na proposta se encontrava presente a expressão "feudos de uma nova idade média?", o que remete a uma atualização da palavra nos dias atuais.

Em nossa compreensão, o turno 36 (excerto 11, p.107) expõe a presença de antecipação para com o material didático utilizado (a proposta textual), uma vez que ao atribuir sentido ao texto/ proposta, ela entende a necessidade de se abordar o aspecto histórico do tema, presumindo o que o autor espera ao elaborar tal proposta e acredita que os alunos também o façam. Diante da possibilidade de negativa por parte deles, ela acrescenta que "TODO mundo fez" e por isso poderiam se manifestar.

No turno 39 (p.139), o aluno se manifestou responsivamente ao enunciado de P. sobre a alusão histórica, evidenciando o conhecimento esperado por P. ao ler seu parágrafo que prontamente foi discutido por ela que, ao enunciar, mostra que a réplica discente atendia à sua solicitação.

Em vários momentos da aula, a professora procurou suscitar nos alunos atitudes replicantes a partir da discussão dos seus textos, mas em alguns momentos o silêncio denotou a recusa dos alunos em exporem suas opiniões. Em um desses momentos, como ninguém se manifestou, um aluno sugeriu o sorteio, mas não foi aceito pelo grupo. Como se vê no turno **43:** "**Gr. A.:** não professora...". Na atitude dos alunos se revelou a **réplica de refutação**, de caráter persuasivo em relação ao que é enunciado pelo colega, na tentativa de convencer a professora a não fazer o que é sugerido por ele. Embora o aluno talvez quisesse ajudar a professora a resolver o impasse da falta de engajamento na leitura, os colegas não concordaram, pois poderia ser sorteado alguém que possivelmente não tivesse o tipo de argumento solicitado ou talvez não quisesse ler.

Do turno 40 ao 44 (p.133), P. se viu em meio ao silêncio novamente quando solicitou mais alunos para interagirem, a partir da leitura do seu parágrafo argumentativo, salientando então, a importância de tal atividade, cujo objetivo constituía na coconstrução do conhecimento do objeto em questão, a partir da verbalização de cada estudante. Tal a necessidade desse engajamento que, em determinado momento do turno 44, percebemos uma inversão na voz enunciativa de P. em que ela acabou se inserindo no papel do aluno, como que o parafraseando.

Isso demostrou que P. compreendeu de modo responsivo ativo a expressividade daquele silêncio, e lançou como resposta o que seria um motivo para os alunos se disporem a ler: o conhecimento dos tipos de argumento e as possibilidades outras de uso destes, a partir da visão do outro, que em contraste ou conformidade com a dele (resultante da multiplicidade de vozes e, consequentemente, de pontos de vistas também distintos), poderia resultar no conhecimento do objeto do discurso. Ao salientar a importância da leitura dos textos dos alunos, P. coaduna com o que afirma Geraldi (2003, p. 171), ao explicar a importância das

interpretações na aula e o aproveitamento destas leituras para construção do conhecimento, já que "lendo a palavra do outro, posso descobrir nela outras formas de pensar que, contrapostas às minhas, poderão me levar à construção de novas formas, e assim sucessivamente".

Bakhtin em relação a essa posição do ouvinte assevera que (1997):

> [...] ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma o longo de todo processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. (BAKHTIN, 1997, p.271).

Percebe-se que, até o silêncio da turma constituiu uma resposta, mesmo que muda de efeito retardado. E o que pode significar esse silêncio? Falta de engajamento na interação? Insegurança quanto ao agrupamento do excerto proposto pela professora? Conforme pudemos observar, os alunos não manifestaram muito interesse em participar das leituras. Alguns se encontravam debruçados sobre a carteira e outros sem o caderno, mas a maioria mantinha o livro aberto na página indicada pela professora.

Entendemos que a regra básica na conversação, conforme afirmam Sacks, Scheglof e Jefferson mencionados por Matencio (2001), é a tomada da palavra por uma pessoa de cada vez. Na sala de aula, isso constitui uma exigência pelo professor, que comanda as trocas interacionais, concedendo o direito à fala, escolhendo quem fala, sendo possível perceber também, a autosseleção pelo aluno para tomar o turno; geralmente, quando a turma está imersa em silêncio. Isso se confirmou após a interpelação da professora, pois no turno 44, ela deixou franqueada a palavra, sem exigir a resposta por determinado aluno. Porém, ela recebeu como resposta o silêncio que só foi quebrado após sua insistência.

Como resposta a essa insistência, um estudante se manifestou com a leitura de um excerto de seu texto, no qual conseguiu inserir a questão socioideológica, ao afirmar no turno 47 que: *"estamos em meio o sistema capitalista... e a partir dessa perspectiva vemos os condomínios se instalando"*. Nesse trecho, podemos observar que o estudante associou o surgimento dos condomínios ao capitalismo e a professora, endossando a opinião do aluno, o complementou, ao afirmar que o aluno fez referência ao feudalismo na idade média em comparação à atualidade, que fazia parte da proposta da dissertação, conforme se atesta no turno 50 (p.130).

A partir do comentário de P. ao texto do aluno, nota-se que ela antecipou o restante do enunciado, alegando que na conclusão este já deixara entrever a abordagem atual do

feudalismo. Desse modo, P. manteve, uma atitude responsiva em relação ao texto do aluno, na qual sua réplica se pautou na pressuposição do texto discente. Baseada em outros discursos que o precederam, ela conseguiu responder de alguma forma ao que viria, dando continuidade ao elo da cadeia na comunicação verbal. O que confirma a asserção de Bakhtin sobre a resposta que o locutor/ interlocutor tende a presumir seu enunciado, que tende a

> [...] determinar essa resposta de modo ativo; por outro lado, tendo a presumi-la, e essa resposta presumida, por sua vez, influi no meu enunciado (precavenho-me das objeções que estou prevendo, assinalo restrições, etc. (BAKHTIN, 1997, p. 322).

Ao realizarmos o cotejamento entre os enunciados efetivados no processo de leitura dos argumentos, podemos perceber distintas reações de P. a cada um deles. Conforme Megnegassi (2009, p. 155) afirma, "o outro sempre oferece, embora sob várias formas, uma resposta à palavra da qual se apropria". Como encontramos no excerto 21:

Excerto 21: Aula 3 (29/09/14) – Réplicas docentes diante da leitura dos argumentos dos alunos

> **7. P.:** Um parágrafo no seu texto que REVELE uma comparação... no texto que você escreveu... vá lá... vamos ouvir agora. ((apontando para uma aluna que pede a palavra para ler seu parágrafo))
>
> **8. A.:** "Na idade média, as relações entre servos e senhores era bem peculiar... tinha como base a fidelidade do servos que não tinham uma situação nenhum pouco confortável... eles viviam isolados dos outros grupos de pessoas por meio de grandes fortalezas pelo medo de invasões... configurando o sistema feudal... hoje convivemos com uma forma de feudos reformulados: os condomínios de luxo que garantem total isolamento aos moradores."
> **9. P.:** Observem... há uma comparação no trecho que ele leu?
> **10. A.:** há.
> **11. P.:** Claro... nítida NÉ? então as grandes muralhas que cercavam os feudos...eles tinham um: objetivo que ERA...
> **12. Aa.:** proteção.
> **13. P.:** PROTEÇÃO... contra...
> **14. A.a.:** os invasores.
> **15. P.:** os invaSORES bár:baros por exemplo... aqui a gente tem essa mesma iDEIA? É contra os invaSO:RES bár:baros? ((apontando para o quadro onde está escrito o tema da proposta textual)) não né? mas é contra a violência urbana né? de alguma forma a gente encontra elementos que são comuns... é uma forma de proteção... HOje os condomínios é uma forma de proteção também... ok... mais alguém tem alguma outra comparação?
> **16. A.o.:** Acho que a maioria das comparações vai ser isso:: a idade média com... com as atuais... [ok... mas...] o tema da redação é esse.

17. **P.:** O objeto comparado vai ser esse... mas vamo ouvir com outras palavras porque:: nem dá pra fugir da comparação né? a própria proposta já induz à comparação... mas quem escreveu de outra forma essa comparação::? ((há um grande silêncio))Vamos...((aguarda a professora alguém se manifestar, mas ninguém se dispõe)) quem mais fez? Aí então sorteio... pode sortear?

[...]

24. **P**.[...] vamo... sem:: brincadeira... leia um trechinho do que você escreveu pra gente poder:: observar. ((nesse momento, dois alunos pedem licença par entrar e P. faz um sinal positivo)) vamos lá GENte... ninguém... ninguém vai ler? Psiu...

[...]

26. **P.:** Não... qualquer trecho do seu texto que revele uma comparação...psiu... Alex... qualquer trecho do seu texto que revele uma comparação... po:ssivelmente ele vai estar/ PO:SSIVELMENTE na introdução do texto porque você vai tá comparando os... os condomínios de hoje e os feudos.

27. **A.a.:** Vou ler então meu primeiro parágrafo aqui pra você ( ).

28. **P.:** À vontade.

29. **A.a.:** A violência que assola a nossa sociedade faz com que os cidadãos possuidores de uma renda maior procurem ilhar-se ( )isolando-se da realidade... as pessoas que compõem a baixa classe não possuem acesso a esse meio ( )

30. **P.:** é... E você compara quais elementos?

31. **A.a.:** Como meu texto não é o texto todo, tipo: principalmente... é... os senhores feudais antes eles tinham determinado poder e eles eram é: isolados... não tinham...

32. **P.:** Em outro parágrafo do seu texto você fala sobre essa situação/ como eram esses feudos na na...?

33. **A.a:** porque... tipo: no começo eu fiz só que aí eu tinha várias ideias... só que aí eu vi que tava faltando coisa... aí eu quis acrescentar um parágrafo... só que aí eu não anotei/( )

34. **P.:** Mais alguém que gostaria de ler algum trechinho do que escreveu que tem::/ eu quem?

[...]

39. **A.10:** na idade média havia verdadeiros reinos cercados por muros que protegiam todo seu interior autossuficiente... as trocas com pós-cercas eram raras pois todos temiam o ataque dos bárbaros...

40. **P.:** Ok... ele faz referência à... idade média né? então nesse/ o que ele descreve da idade média? Que aspecto ele acaba descrevendo? O próprio feudalismo... então não há como não fazer isso... Mais alguém/ outra pessoa que fez com outras palavras... mas TODO mundo fez...((aguarda alguém se prontificar, mas ninguém o faz))

Semelhante ao padrão IRA, a interação didática ocorreu nos turnos de 7 a 11 com a pergunta de P. seguida da resposta do aluno e com uma nova pergunta, a fim de verificar a opinião dos demais acerca do argumento do colega, como quem quisesse avaliar a assimilação

da resposta do outro. Ao receber a resposta no turno 10 (‘*há”*), P. a reforçou com o uso dos modalizadores “*Claro” e “nítida”*, o que indicou e intensificou a conformidade da resposta do aluno em relação ao solicitado.

No turno 17, P. confirmou o enunciado do aluno ao realizar a **pergunta afirmativa**: “*Que aspecto ele acaba descrevendo? O próprio feudalismo...”*, evidenciando o aspecto descrito da Idade Média como o próprio feudalismo, tema central da proposta. Com isso, percebe-se que o argumento mencionado pelo aluno coadunou com o que a professora esperava como resposta.

Contudo, no turno 30 (**P.** *E você compara quais elementos?),* P. não se satisfez com a resposta dada pela aluna, e lhe remeteu a pergunta para que a própria aluna percebesse a incompletude de sua resposta, por não haver os elementos históricos evidenciados em seu texto. A partir daí, a aluna tentou elaborar uma resposta que atendesse à solicitação docente, uma vez que ela realizara mais uma pergunta, na tentativa de explorar aspectos que levassem a aluna a perceber que seu excerto não continha a comparação solicitada.

Ao perguntar se em outro parágrafo continha referência aos feudos, no turno 33 (“*Em outro parágrafo do seu texto você fala sobre essa situação/ como eram esses feudos na na...?”),* a aluna, então, reconheceu que não havia, apesar de ter tido várias ideias a respeito. Isso se atesta no turno 34: “ *no começo eu fiz só que aí eu tinha várias ideias... só que aí eu vi que tava faltando coisa... aí eu quis acrescentar um parágrafo... só que aí eu não anotei”.* Assim, ao perceber que a aluna não daria continuidade à demanda, P. solicitou que outra pessoa lesse algum excerto.

A elaboração da réplica pela aluna demonstrou a relação assimétrica existente entre esta e a professora que detinha o poder de convalidar seu dito como certo ou errado. Apesar de ocorrer de modo implícito, por meio de perguntas didáticas, com o intuito de fazer com que a própria aluna percebesse sua inadequação ao solicitado, isso repercutiu na reformulação do enunciado da aluna no turno 33 (p.142). O que conforma com os dizeres de Bakhtin (1981), ao afirmar que

> Enquanto falo, sempre levo em conta o fundo aperceptivo sobre o qual minha fala será recebida pelo destinatário: o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e suas convicções, seus preconceitos (de meu ponto de vista), suas simpatias e antipatias, etc., pois é isso que condicionará sua compreensão responsiva de meu enunciado. (BAKHTIN, 1981, p. 322).

Desse modo, ao esclarecer a P. sobre seu texto, a aluna a viu como alguém com conhecimento especializado que a avaliaria e isso determinou o que a aluna diria e como o faria, o que fica perceptível em sua hesitação ao responder a P.

Em relação às réplicas dos alunos no momento da leitura de seus argumentos, percebeu-se que somente a reposta dada no turno 29 (p.142) não correspondeu às expectativas da professora e, por meio das perguntas realizadas, ela buscou explorar aspectos que pudessem ser complementados pela aluna, o que não ocorreu satisfatoriamente. Tanto que a professora passou a outro a palavra; o que não ocorreu com outros alunos para os quais P. recorreu à paráfrase e repetição com o intuito de complementar aquilo sobre o qual escreveram; como se evidencia nos turnos 15 e 17 (p.141).

Com isso, pode-se afirmar que no *corpus* de análise, percebemos a presença de elementos replicantes constituintes de movimentos dialógicos nas aulas observadas. Em suas aulas, notamos certa regularidade e no tocante à natureza das réplicas, em seus dizeres houve uma prevalência de **perguntas afirmativas**, mais presentes no momento em que ao aluno era dado o direito à fala. O que evidenciou o desejo da professora em suscitar a participação da turma no engajamento interacional, com vistas a elucidar o que não se aprendeu e ratificar o que se compreendeu.

Com base nos excertos aqui apresentados, é possível afirmar que o texto constitui sentido tão somente na interação com outros textos precedentes e subsequentes. Nesse modo de entender discursivo, o enunciado concreto é a unidade da comunicação real que se manifesta como uma tomada de posição, sendo uma resposta ao já-dito e, portanto, que comporta sempre um valor apreciativo, mantendo um movimento ininterrupto no todo do discurso.

3.5 A produção do gênero argumentativo na aula de produção textual

Como já foi dito anteriormente, a aula da professora tem seu foco no ensino dos gêneros argumentativos, visando a atender a demanda do ENEM e dos Vestibulares. Por esse motivo, a professora trabalhou durante o ano letivo com os seguintes gêneros:

Quadro 3- Planejamento anual do 3º ano do Ensino Médio

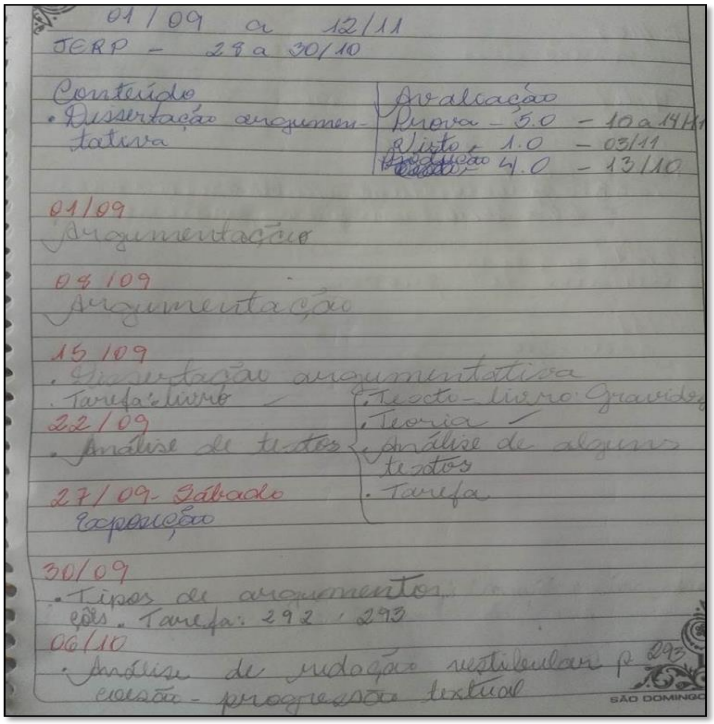
II UNIDADE	III UNIDADE	IV UNIDADE
• Artigo de opinião	• Dissertação argumentativa	• Carta argumentativa

Fonte: Tabela produzida pela autora

No período em que observamos as aulas da professora no 3º ano ‘A’ matutino, ela solicitou três produções de texto, sendo a última uma carta argumentativa (IV unidade) valendo cinco pontos e sem consulta, sobre a qual nos debruçaremos mais detalhadamente, pois houve um processo mais completo de produção.

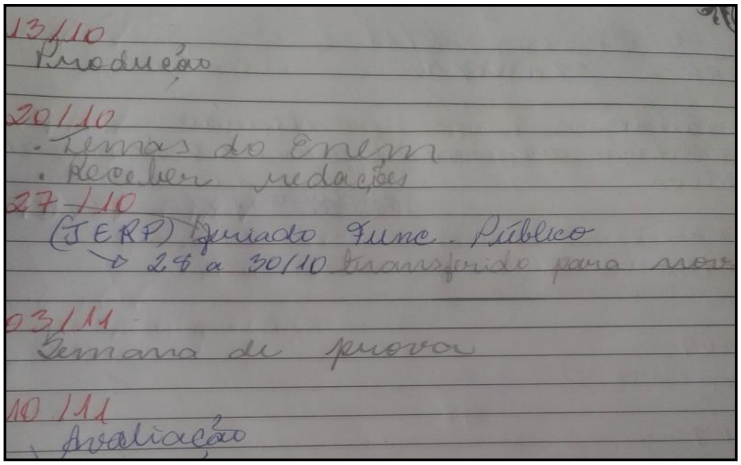
Ao chegarmos à escola, a III unidade já havia iniciado há duas semanas e conforme planejamento anual (cf. Quadro 3), a professora havia trabalhado com argumentação e na unidade anterior, artigo de opinião. No bimestre seguinte, explorou a argumentação antes de solicitar a primeira produção da III unidade e solicitou uma atividade de análise de texto argumentativo e, em seguida, entregou a proposta de texto para a realização pelos alunos.

Figura 14- Planejamento das aulas da III unidade registrado no caderno da professora



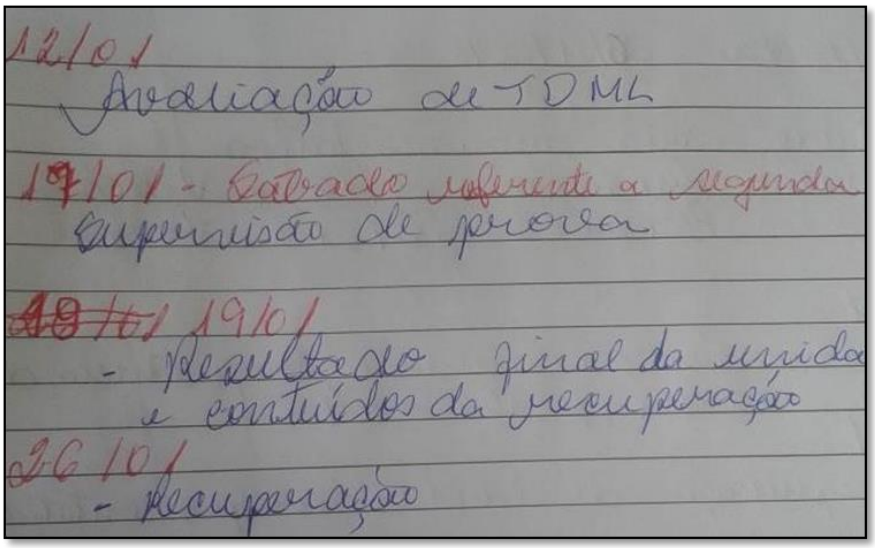
Fonte: caderno da professora

Figura 15-Continuação: Planejamento das aulas da III unidade registrado no caderno da professora



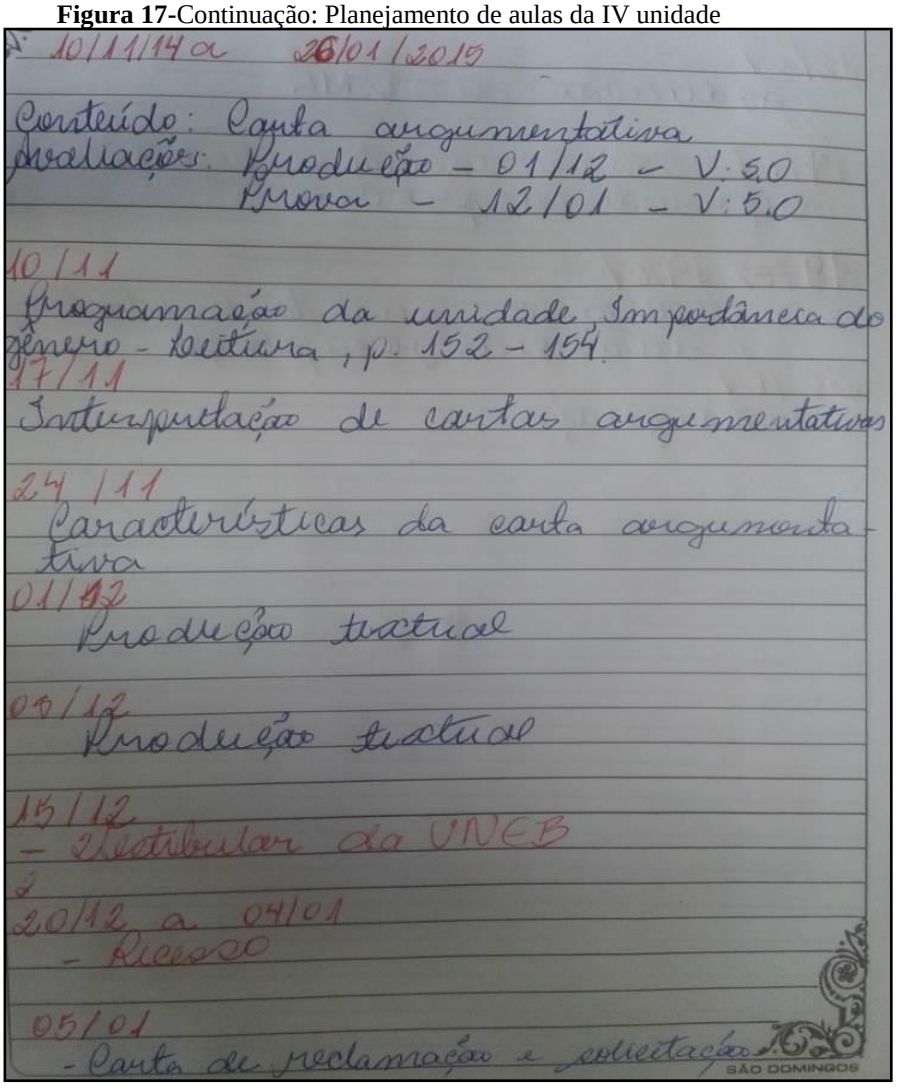
Fonte: caderno da professora

Figura 16- Planejamento de aulas da IV unidade



Fonte: caderno da professora

Figura 17-Continuação: Planejamento de aulas da IV unidade



Fonte: Caderno de planejamento da professora

Essa primeira proposta de produção de texto (15/09/14) foi entregue para realização individual em casa e tinha por título: **Partes de um todo: a estrutura da dissertação** e contava com um texto e sua respectiva divisão por parágrafo sobre suas ideias principais, seguida de uma proposta: **"Condomínios de luxo: os feudos da Idade Média"** (já referido anteriormente), conforme a figura abaixo.

Figura 18- Proposta de produção (15/09/14)

Partes de um todo: a estrutura da dissertação

Puro preconceito

"É razoável que as pessoas tenham medo de assaltos. Eles se tornaram rotina nos centros urbanos e, por vezes, têm conseqüências fatais. Faz todo o sentido, portanto, acautelar-se, evitar algumas regiões em certos horários e, até, evitar pessoas que pareçam suspeitas.

E quem inspira desconfiança é, no imaginário geral, mulato ou negro. Se falar com sotaque nordestino, torna-se duplamente suspeito. Pesquisa feita em São Paulo, contudo, mostra que essas idéias não têm base na realidade. Não passam de preconceito na acepção literal do termo. Dados obtidos de 2.901 processos de crimes contra o patrimônio (roubo e furto) entre 1991 e 1999 revelam que o ladrão típico de São Paulo é branco (57% dos crimes) e paulista (62%).

Os negros, de acordo com a pesquisa, respondem por apenas 12% das ocorrências. Baianos e pernambucanos, juntos, por 14%.

O estudo é estatisticamente significativo. Os 2.901 processos correspondem a 5% do total do período. É claro que algum racista empedernido poderia levantar objeções metodológicas contra o estudo. Mas, por mais frágil que fosse a pesquisa, ela já serviria para mostrar que o vínculo entre mulatos, negros, nordestinos e assaltantes não passa de uma manifestação de racismo, do qual, aliás, o brasileiro gosta de declarar-se isento.

A democracia racial brasileira é antes e acima de tudo um mito. Como qualquer outro povo do planeta, o brasileiro muitas vezes se revela racista e preconceituoso. Tem, é claro, a vantagem de não se engalfinhar em explosões violentas de ódio e intolerância. Essa vantagem, contudo, tem o efeito indesejável de esconder o preconceito, varrendo-o para baixo do tapete da cordialidade.

Como já observou Albert Einstein: 'Época triste é a nossa em que é mais difícil quebrar um preconceito do que um átomo'."

Folha de S.Paulo, 6 mar. 2001.

Título: antecipa, de modo resumido, a análise que será feita pelo autor do texto.

1º parágrafo: considerações gerais sobre a relação entre a ocorrência rotineira de assaltos e o medo das pessoas. Preparação do caminho da análise a ser feita.

2º parágrafo: introdução de dados estatísticos que sugerem a associação da cor da pele e da origem das pessoas ao grau de suspeição da sociedade em relação a elas.

Desenvolvimento do 2º parágrafo: análise dos dados mostra ser falsa a relação suposta pelas pessoas entre cor da pele e origem e grau de periculosidade de um indivíduo.
A **argumentação**, nesse caso, constrói-se a partir da apresentação de dados estatísticos.

4º parágrafo: apresentação de raciocínio analítico (sustentado pelos dados anteriormente apresentados) que mostra ser preconceito o que leva as pessoas a temer negros e nordestinos.

5º parágrafo: ampliação da análise. Os dados revelam que a "democracia racial brasileira" é apenas um mito.

6º parágrafo: conclusão. O autor do texto recorre à citação de uma conhecida frase de Albert Einstein como forma de emprestar "autoridade" para a análise que acabou de fazer e concluir, definitivamente, que o problema maior da sociedade é o preconceito.

Proposta de produção de texto

Como uma solução "mágica" para o problema da violência nas grandes cidades, o mundo viu surgir os condomínios de luxo. Organizados para garantir o conforto e, principalmente, a proteção de seus moradores, os condomínios se espalharam pelo mundo e hoje, cerca de uma década após seu aparecimento, já se pode falar dos "filhos da bolha", jovens que cresceram dentro dos muros altos, protegidos por seguranças armados e circuitos internos de televisão. Com base nos fragmentos da coletânea a seguir, elabore um texto dissertativo sobre o tema **Condomínios de luxo: os feudos de uma nova Idade Média?**

Fonte: Fornecida pela professora cuja fonte não foi indicada.

Essa proposta constou apenas da estrutura dos parágrafos do texto-modelo cujo tema era o preconceito racial, bem distinta daquela realizada pelos alunos, cujo tema era violência

urbana. Nessa proposta, percebeu-se ainda a menção a uma coletânea com fragmentos de textos que serviriam de subsídio para a produção; porém esta não foi reproduzida para os alunos. Com isso, estes tiveram à disposição apenas o tema da proposta com um breve comentário sobre o qual os alunos deveriam pesquisar para, então, escreverem uma dissertação- argumentativa, num prazo de quinze dias.

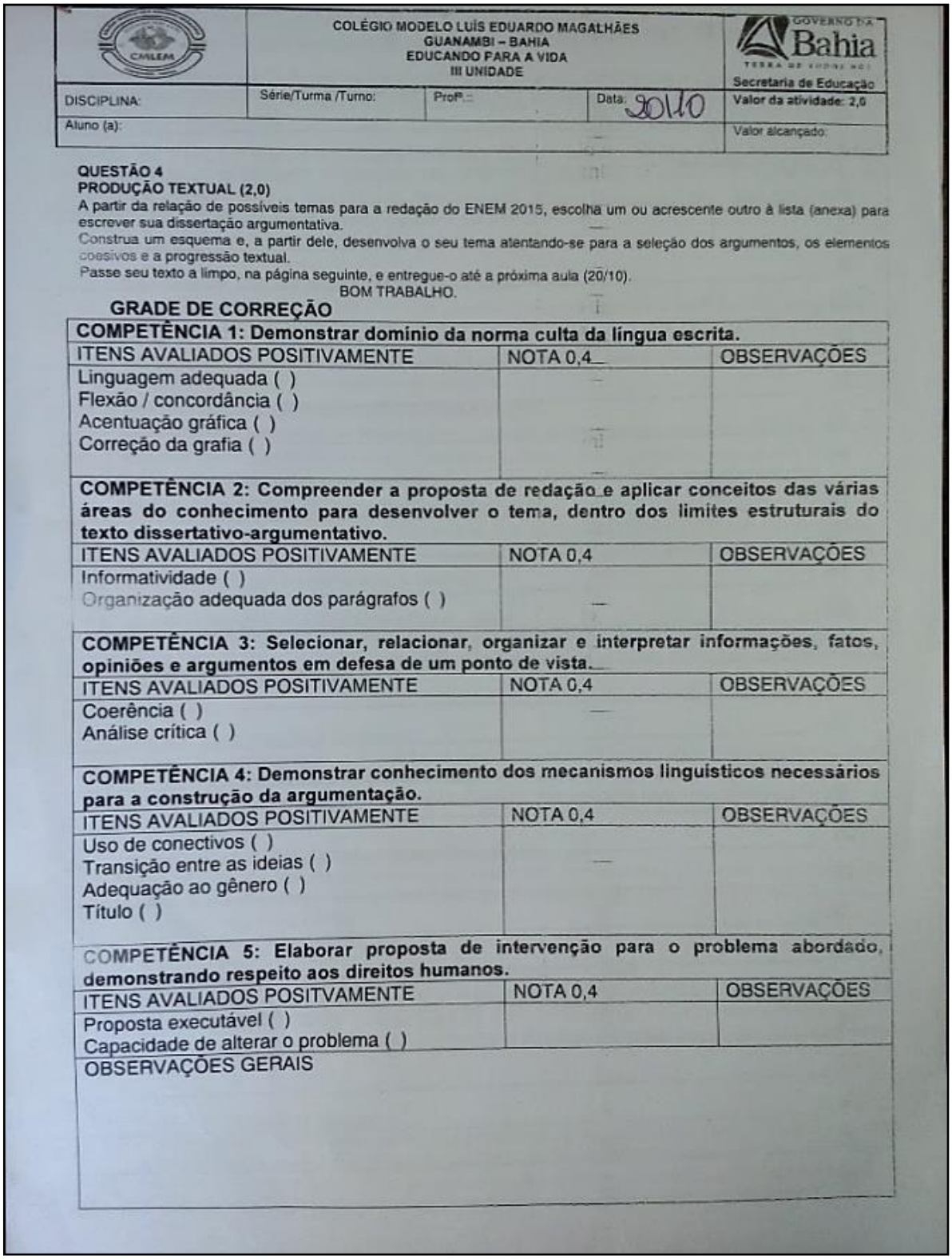
A partir dessa produção, na aula do dia 29/09/14, a professora discutiu os tipos de argumento, conforme já foi visto na análise das réplicas no tópico anterior. Não houve um momento de preparação para a produção. No momento de correção, essas produções foram utilizadas para abordagem dos tipos de tipos de argumento, sem que houvesse, anteriormente, a discussão do tema, nem a mobilização de seus aspectos discursivos. Como consta no turno 1 do excerto 01(p. 88).

Como pudemos observar, nesse excerto, a aula se iniciou com a cobrança do texto produzido pelos alunos, mas para isso ela sugeriu que os alunos acompanhassem o livro, pois a leitura dos seus fragmentos de textos se dariam a partir da lista de tipos de argumentos que consta no LDP. Constatamos com isso que, a maior parte do tempo, a professora se dedicava na objetivação da tipologia argumentativa, o que demonstrou foco meramente estrutural e técnico que limitou a argumentatividade dos textos a esses enquadres.

Além disso, não houve análise do texto presente na proposta e em sua correção, foram lidos fragmentos de argumentos, extraídos do texto para o qual não se remeteu em nenhum momento aos efeitos de sentido provocados devido a certos operadores argumentativos ou à causa de se utilizar determinado argumento. Além disso, a escolha do tema não contemplou o conhecimento prévio do aluno ou a sua realidade, pois ao se abordar os condomínios de luxo, desconsiderou-se o fato de não haver esse tipo de moradia na cidade. Portanto, não correspondeu ao que de fato, seria do conhecimento mínimo do aluno sobre o tema.

Na segunda proposta, a professora entregou duas folhas contendo as competências avaliadas pelo ENEM e os temas abordados em anos anteriores para que escolhessem uma delas e escrevessem o texto dissertativo-argumentativo, conforme ilustram as figuras a seguir.

Figura 19*- Proposta baseada nos temas do ENEM de anos anteriores, segundo as competências avaliadas nessa prova***.**



COLÉGIO MODELO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES
GUANAMBI – BAHIA
EDUCANDO PARA A VIDA
III UNIDADE

GOVERNO DA Bahia
Secretaria de Educação

DISCIPLINA:	Série/Turma /Turno:	Profª:	Data: 20/10	Valor da atividade: 2,0
Aluno (a):				Valor alcançado:

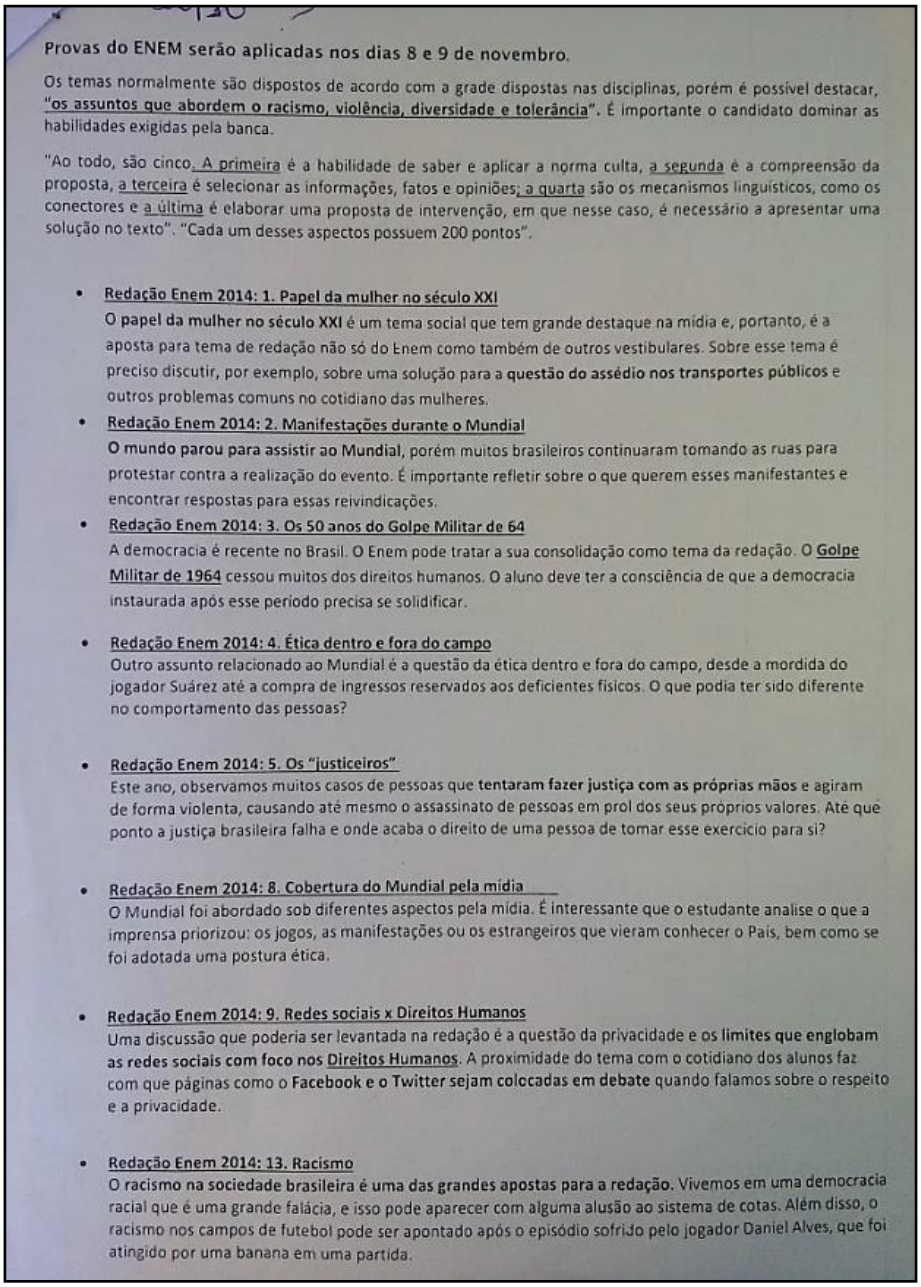
QUESTÃO 4
PRODUÇÃO TEXTUAL (2,0)
A partir da relação de possíveis temas para a redação do ENEM 2015, escolha um ou acrescente outro à lista (anexa) para escrever sua dissertação argumentativa.
Construa um esquema e, a partir dele, desenvolva o seu tema atentando-se para a seleção dos argumentos, os elementos coesivos e a progressão textual.
Passe seu texto a limpo, na página seguinte, e entregue-o até a próxima aula (20/10).
BOM TRABALHO.

GRADE DE CORREÇÃO

COMPETÊNCIA 1: Demonstrar domínio da norma culta da língua escrita.		
ITENS AVALIADOS POSITIVAMENTE	NOTA 0,4	OBSERVAÇÕES
Linguagem adequada ( ) Flexão / concordância ( ) Acentuação gráfica ( ) Correção da grafia ( )		
COMPETÊNCIA 2: Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo.		
ITENS AVALIADOS POSITIVAMENTE	NOTA 0,4	OBSERVAÇÕES
Informatividade ( ) Organização adequada dos parágrafos ( )		
COMPETÊNCIA 3: Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.		
ITENS AVALIADOS POSITIVAMENTE	NOTA 0,4	OBSERVAÇÕES
Coerência ( ) Análise crítica ( )		
COMPETÊNCIA 4: Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.		
ITENS AVALIADOS POSITIVAMENTE	NOTA 0,4	OBSERVAÇÕES
Uso de conectivos ( ) Transição entre as ideias ( ) Adequação ao gênero ( ) Título ( )		
COMPETÊNCIA 5: Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, demonstrando respeito aos direitos humanos.		
ITENS AVALIADOS POSITVAMENTE	NOTA 0,4	OBSERVAÇÕES
Proposta executável ( ) Capacidade de alterar o problema ( )		
OBSERVAÇÕES GERAIS		

Fonte: Material cedido pela professora

Figura 20- Continuação: Proposta baseada nos temas do ENEM de anos anteriores, segundo as competências avaliadas nessa prova



Provas do ENEM serão aplicadas nos dias 8 e 9 de novembro.

Os temas normalmente são dispostos de acordo com a grade dispostas nas disciplinas, porém é possível destacar, **"os assuntos que abordem o racismo, violência, diversidade e tolerância".** É importante o candidato dominar as habilidades exigidas pela banca.

"Ao todo, são cinco. A primeira é a habilidade de saber e aplicar a norma culta, a segunda é a compreensão da proposta, a terceira é selecionar as informações, fatos e opiniões; a quarta são os mecanismos linguísticos, como os conectores e a última é elaborar uma proposta de intervenção, em que nesse caso, é necessário a apresentar uma solução no texto". "Cada um desses aspectos possuem 200 pontos".

- **Redação Enem 2014: 1. Papel da mulher no século XXI**
  O papel da mulher no século XXI é um tema social que tem grande destaque na mídia e, portanto, é a aposta para tema de redação não só do Enem como também de outros vestibulares. Sobre esse tema é preciso discutir, por exemplo, sobre uma solução para a **questão do assédio nos transportes públicos** e outros problemas comuns no cotidiano das mulheres.
- **Redação Enem 2014: 2. Manifestações durante o Mundial**
  O mundo parou para assistir ao Mundial, porém muitos brasileiros continuaram tomando as ruas para protestar contra a realização do evento. É importante refletir sobre o que querem esses manifestantes e encontrar respostas para essas reivindicações.
- **Redação Enem 2014: 3. Os 50 anos do Golpe Militar de 64**
  A democracia é recente no Brasil. O Enem pode tratar a sua consolidação como tema da redação. O **Golpe Militar de 1964** cessou muitos dos direitos humanos. O aluno deve ter a consciência de que a democracia instaurada após esse período precisa se solidificar.
- **Redação Enem 2014: 4. Ética dentro e fora do campo**
  Outro assunto relacionado ao Mundial é a questão da ética dentro e fora do campo, desde a mordida do jogador Suárez até a compra de ingressos reservados aos deficientes físicos. O que podia ter sido diferente no comportamento das pessoas?
- **Redação Enem 2014: 5. Os "justiceiros"**
  Este ano, observamos muitos casos de pessoas que **tentaram fazer justiça com as próprias mãos** e agiram de forma violenta, causando até mesmo o assassinato de pessoas em prol dos seus próprios valores. Até que ponto a justiça brasileira falha e onde acaba o direito de uma pessoa de tomar esse exercício para si?
- **Redação Enem 2014: 8. Cobertura do Mundial pela mídia**
  O Mundial foi abordado sob diferentes aspectos pela mídia. É interessante que o estudante analise o que a imprensa priorizou: os jogos, as manifestações ou os estrangeiros que vieram conhecer o País, bem como se foi adotada uma postura ética.
- **Redação Enem 2014: 9. Redes sociais x Direitos Humanos**
  Uma discussão que poderia ser levantada na redação é a questão da privacidade e os **limites que englobam as redes sociais com foco nos Direitos Humanos**. A proximidade do tema com o cotidiano dos alunos faz com que páginas como o **Facebook e o Twitter sejam colocadas em debate** quando falamos sobre o respeito e a privacidade.
- **Redação Enem 2014: 13. Racismo**
  O racismo na sociedade brasileira é uma das grandes apostas para a redação. Vivemos em uma democracia racial que é uma grande falácia, e isso pode aparecer com alguma alusão ao sistema de cotas. Além disso, o racismo nos campos de futebol pode ser apontado após o episódio sofrido pelo jogador Daniel Alves, que foi atingido por uma banana em uma partida.

Fonte: material cedido pela professora

Como fica evidenciado nos excertos a seguir, a instância discursiva do ENEM esteve presente no discurso docente em alguns momentos da aula. No turno 1 desse excerto, a professora explicou a diferença entre os gêneros carta de leitor, carta argumentativa, dissertação e artigo de opinião e, sem seguida, mencionou as partes do texto e ressaltou a obrigatoriedade da tese e por fim, sugeriu que escrevessem três argumentos, reforçando mais uma vez a estrutura da dissertação.

No turno 16 (aula 2: 22/09), presentificado no excerto a seguir, P. caracterizou cada tipo de argumento apontado no LDP, na medida em que os alunos liam seus fragmentos de texto que julgavam exemplificar o argumento solicitado por ela. Nesse momento, discutiu-se o argumento por dados estatísticos e a dificuldade de utilizá-lo devido à exatidão exigida no texto. No turno 59 (aula 6: 18/11), a professora iniciou a aula esclarecendo sobre as avaliações da IV unidade e sobre a devolução do texto na data anterior ao ENEM, que se deu para que os alunos tivessem tempo hábil de verificar aspectos da escrita que deveriam melhorar, pois esse texto tinha a nota estabelecida de acordo com as competências desse exame.

Excerto 22: A instância discursiva do ENEM nas aulas de produção textual.

Aula 2 (22/09/14)

> **16.** P.: [...] o ponto dois do texto/ da xerox aí fala sobre estrutura introdução, desenvolvimento e conclusão... a introdução com TEse obrigatoriaMENTE... o desenvolvimento... os argumentos... pelo tamanho das redações de vocês articulada com o ENEM... possivelmente três argumentos vocês vão poder usar no desenvolvimento e: a conclusão o último argumento... a redação é dissertação argumentativa... obrigatoriamente tem que ter a tese. mas a introdução não é só a tese...

Aula 3 (29/09/14)

> ***59.*** P.: Ahn?... Que dados de pesquisa? Como é que as pesquisas apresentam os dados? Se não for em números... hein? A pesquisa apresenta um resultado... psiu... através de números ou / números cardinais ou porcentagens né? ou percentuais né? pronto... aí no caso a gente tem o número quinhentos e o número seiscentos pra indicar esse dado mas poderia ser tantos por cento... XIS por cento... poderiam ser VALORES também por EXEMPLO... se a gente tá comparando por exemplo... é:: o nível de vida econômico/ nível econômico... valores que poderiam ser reFERÊNCIAS citadas nesse texto... no caso da redação do ENEM, da redação de VESTIBULAR a dificuldade em a gente utilizar esse tipo de argumento é qual? Qual é a DIFICULDADE?

Aula 6 (18/11/14)

> **12. P.:** Não pude encerrar a terceira unidade na aula passada .... vamo fazer isso agora... Shhhhhhh... as atividades que foram feitas com vocês/ esta atividade aqui ((pontando para uma cópia da atividade em sua mão)) vale o total de quatro pontos.... dois disso aqui/ dessa parte aqui e dois da redação ... que eu já entreguei a vocês porque/ corrigi primeiro/ antes da prova do ENEM então: os quatro:/ Shhhh: tô estressada hoje por favor... por favor... aqui não é mais classe infantil então por favor ... será possível que a gente só consegue dar aula aqui se (ficar dando)

> sermão? hein A. tô falando com você também... estou falando com você... olha para mim que tô falando contigo...((fala a professora em tom alterado e impaciente com o barulho da turma)) já entreguei a primeira parte dessa atividade avaliativa que vale quatro pontos e a redação antes da prova do ENEM para que vocês pudessem dar uma olhada orientações que tinha lá conforme assim as competências do ENEM e que/ que isso pudesse ajudá-los na escrita da prova né? da prova do ENEM e o tema foi: FÁcil... e... não tão fácil também por outro lado né? fácil pra falar sobre... MAS sem informações se torna também difícil para argumentar né? ...

Como o perfil da maioria dos alunos desse colégio era de quem desejava prestar vestibular, o planejamento da professora foi influenciado por essa instância discursiva, posto que a produção textual constitui um aspecto importante para esses exames. Nos últimos anos, o ENEM vem recebendo mais atenção dos professores, já que tem se tornado o principal meio de acesso dos alunos às universidades. Daí a presença constante dessa instância nas escolhas didáticas da docente, desde os gêneros escolhidos até sua abordagem, como foi o caso da entrega do quadro de competências avaliadas pelo ENEM (cf. Figura 19) e o foco dado para a conclusão por sugestão exequível, também preconizada nesse exame. Por isso, em vários momentos das aulas, P. se remeteu a essa instância que, de certo modo, orientou suas escolhas didático-discursivas.

No que tange à execução da proposta, P. não discutiu as temáticas contidas no material disponibilizado, nem esclareceu o provável destinatário para esses textos, ou a intenção comunicativa que subjez o gênero, nem em quais condições seria produzido, sendo realizada mais como exercício de treinamento para exames vestibulares.

A introdução à carta ocorreu, primeiramente, pela justificativa da escolha por esse gênero, como se pode constatar no turno 32 do excerto a seguir. Posteriormente, ela iniciou com algumas características distintas da carta em relação aos outros gêneros argumentativos trabalhados e suas partes constitutivas, como se pode atestar no mesmo turno:

Excerto 23: Aula 6 (18/11/14) - Constituição da carta argumentativa e correção da atividade da p. 152-153

> **32. P.:** óóóó... shhhh ...olha sobre o assunto carta argumentativa quando **a gente escolheu no planejamento do início do ano que decidiu por esse gênero ... a gente considerou QUE: algumas universidades colocam dois ou três pro candidato escolher a produção de texto.**.. é CLARO: predominância para a dissertação ... todas as edições do ENEM ... dissertação argumentativa noventa e cin:co .... noven:ta e seis por cento ou mais das universidades ou vestibulares a dissertação está lá como uma

proposta do aluno MAS... **algumas das universidades colocam além da opção dissertação argumentativa/ colocam outra opção como artigo de opinião ou carta argumentativa** no caso/ no caso da uesb aqui pertinho né? pode ser que tenha gente aqui que / que vá fazer esse vestibular... a uesb/ duas opções por candidato... **dissertação argumentativa e carta argumentativa e é por isso que a gente vai conhecer um pouco mais sobre esse gênero da** .... de repente né R?.../ de **repente você percebe que tem muito mais facilidade/ se sente muito melhor né? de escrever uma carta do que dissertação**... APESAR de ser carta argumentativa e aí a gente precisa entender ... T. ... M. .../ a gente precisa reconhecer/ desculpa/ entender a estrutura da carta E: compreender TAMBÉM por ser um carta argumentativa a ... a parte do texto/ o meio do texto ela vai ser também composto por argumentos é por isso que é uma carta argumentativa... não é L? **só pra gente lembrar o que a estrutura do texto** ... toda carta começa com local... data e aqui também a gente observa um espaço ((apontando para o quadro onde ela escreve o esquema da estrutura da carta)) como ela vai estar organizada no papel como é:... os recursos que a gente tem né? local e data no início do texto... em seguida temos vocativo que significa o que em A?... com quem estou falando... e é nesse ponto que eu quero que vocês percebam a diferença entre a CARTA ARGUMENTATIVA... DISSERTAÇÃO ARGUMENTATIVA E ARTIGO DE OPINIÃO né? **A carta é ... tem alguém escrevendo para alguém um escritor identificado e um leitor também identificado... então: no texto eu vou conversar com alguém AÍ CABE SIM as expressões você** ... dependendo da formalidade do texto VOSSA SENHORIA: VOSSA ALTEZA né? depende para quem estou escrevendo então eu tô conversando com alguém através desse texto ...o que não cabe na dissertação... inclusive quando corrigi algumas tinha lá: VOCÊ... como se a pessoa estivesse falando conosco né? **você não tá/ você não pode/ não tem essa/ não cabe essas expressões na dissertação por se tratar de um autor indefinido**... você é o autor do texto **mas não identificado e para quem você escreve ... para público indefinido no artigo de opinião você é o autor identificado isso que é um artigo de opinião tem autoria... o registro** shhhh ... de quem escreveu o texto então o artigo de opinião é um texto de autor identificado para público indefinido... a dissertação é um autor não identificado e também para um público também não identificado a carta não é um autor identificado para um leitor definido e já identificado já no iniciozinho do texto o vocativo significa uma expressão a quem me dirijo... o modo como vou dirigir a essa pessoa ... que cargo que ela ocupa que função é ocupa qual é o grau de:: intimidade entre nós ou não há intimidade nenhuma é um texto mais formal então aqui tem a expressão que indica a quem me dirijo e o nome dessa pessoa aqui no vocativo ... em seguida a gente tem o assunto que também tem INTRODUÇÃO... DESENVOLVIMENTO E CONCLUSÃO que também tem um desenvolvimento baseado em argumentos para justificar a minha conversa/ eu estou escrevendo esta carta para agradeCER para soliciTAR para reclaMAR qual é a intenção da carta ? ... A. Acorda... levanta... aí em seguida no final eu tenho despedida e assinatura... Como se trata de uma redação de vestibular aqui o espaço da assinatura deve aparecer sim ((apontando para o quadro)) quem vai corrigir sua redação vai olhar se você conhece TOda a estrutura e a estrutura inclui a assinatura do TEXTO toda carta tem uma assinatura né? a não ser que ela seja anônima ou até mesmo anônima tem uma referência de quem escreveu ainda que não identificado por isso anônima ... MA::S por se tratar de uma redação de vestibular muitas vezes a PRÓPRIA orientação da prova já diz para você utilize o pseudônimo Joca... então você vai: assinar o texto como se fosse Joca ((a turma conversa

bastante e ela para um pouco para olhar o celular que toca e em seguida pede desculpa e justifica que pensou que estivesse desligado)) então ó: vamos: se a orientação já vem use o pseudônimo Joca então todo mundo vai escrever com Joca e aí shhhhh se o pseudônimo é masculino vale lembrar para as meninas que vocês vão escrever como se fosse mascuLINO se o pseudônimo é joca ... mas se disser apenas use o pseudônimo aí você pode colocar João maria José ou iniciais de qualquer nome né ? não coloque seu nome não porque: não:/ é porque: é proibido a redação ter o nome do candidato né? isso é uma forma de garantir de que quem vai corrigir sua redação não VAI te prejudicar ou beneficiar ninguém então: ... use uma letra qualquer que represente alguém um sobreNOME ..um nome falso... um pseudônimo se na orientação não tiver dizendo qual você usar você vai colocar um qualquer e pode ser inclusive letras iniciais mas evite colocar o seu/ as letras do seu nome para não ter identificação nenhuma certo? e esta primeira/ a primeira atividade passada na aula passada foi uma carta de leitor... cinco cartas na verdade são cartas ...de cinco leitores com cinco temas diferentes... seis leitores sobre cinco temas diferentes e que:: Oi? é do livro... eu pedi que trouxessem o livro... na sexta-feira eu pedi que trouxessem o livro... a gente tem/ ((faz uma pausa aguardando o silêncio da turma)) página cento e cinquenta e quatro. gente::: psiu **nesse livro a gente tem duas atividades sobre carta argumentativa e primeira delas é carta de leitor e a outra a gente vai usar posteriormente...** nesta atividade: ((para e olha para um aluno que conversa e fica em silêncio por alguns segundos)) a gente tem aqui no início cinco de seis leitores sobre cinco temas que foram publicados em jornais e revistas... o leitor: ao ler a reportagem QUIS se manifesTAR e fez isso através de uma carta... escreveu a carta pra edição/ pra/ pra o editor da revista ou do jornal ELOGIANDO... reclamANDO... sugeRINDO... que sao possiblidades de o leitor ao ler uma matéria... no caso do exercício... shhh... fizeram a atividade da aula passada? quem não fez na aula fez ao longo da semana... podemos CORRIGIR?

33. Aa.13: [Hoje de novo?]

34. Aa.14: que página?

35. P.: ((a professora vai falar sobre a organização das atividades do livro de acordo com o assunto)) Fizeram? ...shhh... Fizeram o exercício fizeram a atividade da aula passada quem não fez na aula fez ao longo da semana ? Ta pronto podemos corrigir?

36. Aa.15: Nããããõooo professora dá dois minutos aí

37. P.: nãõooo não não ... Vocês tiveram terça quarta quinta... sexta ... mas teve um colega aqui a sala ...

38. Aa.15: Que colega é esse ?

39. P.: shhhh ... Ó: gente quem não VEM é que tem que providenciar o que foi que você perdeu... não é assim não.

[...]

No turno 32, ao justificar a inserção da carta argumentativa como conteúdo programático, a professora pareceu supor que os alunos não aceitariam ou achariam desnecessário aprender sobre esse gênero, já que para eles não era tão comum. Daí se perceber a tentativa de ratificar sua inserção no planejamento, como decisão de uma coletividade, pressupondo uma escolha que não dependeu apenas dela, mas de um conjunto de professores: **"*a gente escolheu*** *no planejamento do início do ano que* ***decidiu*** *por esse gênero ...* ***a***

gente considerou *QUE: algumas universidades colocam dois ou três pro candidato escolher".*

Outro argumento, que ela utilizou para justificar a escolha pelo gênero carta, foi a ocorrência de duas possibilidades de escolha do gênero no vestibular e para endossar sua fala, ela se referiu à UESB que teve como segunda opção, a escrita de carta argumentativa, cuja proposta foi reproduzida para os alunos posteriormente, como produção da IV unidade. Por fim, P. alegou que por ser mais pessoal, a carta poderia ser considerada mais fácil para alguns em relação ao texto dissertativo-argumentativo, que é solicitado na maioria dos exames vestibulares ou ENEM.

Ao mencionar a possibilidade de outros gêneros nas propostas de vestibulares, P. salientou que a maioria destas ainda preconizava a dissertação-argumentativa. Para endossar seu argumento, ela opta por aludir ao ENEM que até hoje mantêm a solicitação da dissertação. Essa referência serviu para P. contra-argumentar, a partir da facilidade que pode haver na elaboração da carta. Para reforçar sua defesa, ela mencionou a UESB, procurando a adesão do grupo, posto que essa universidade é muito procurada pelos alunos, por oferecer uma variedade considerável de cursos e estar próxima a Guanambi.

Quando P. mencionou a facilidade da carta em relação ao texto dissertativo, fazendo uso do operador APESAR (*" [...] APESAR de ser carta argumentativa e aí a gente precisa entender [...] a gente precisa [...]entender a estrutura da carta"*); ela orientou seu dizer de maneira a deixar claro que não era tão fácil assim, pois esse gênero contempla o uso de argumentos semelhante ao dissertativo. Ela derrubou com esse argumento, um possível contrário à sua tese, destruindo-o logo a seguir, quando apresentou um argumento mais forte (decisivo) em favor da conclusão oposta.

Na sequência, ela retomou alguns aspectos peculiares do gênero carta argumentativa, a fim de diferenciá-lo dos demais, pressupondo que eles já soubessem a estrutura de uma carta: "***só pra gente lembrar o que a estrutura do texto****... toda carta começa com local... data [...]no início do texto... em seguida temos vocativo...".* Nesse aspecto, mais uma vez ela ratificou a questão estrutural do trabalho com gênero, numa visão mais instrumental do que discursiva, de modo a desconsiderar em quais ocasiões são requeridos tal gênero e não outro e com que finalidade. No entanto, para diferenciar os gêneros carta argumentativa, de dissertação e artigo, P. inseriu um aspecto importante para a produção de textos que foi a relação entre os interlocutores que condiz com o item "c) ter para quem dizer o que se tem a dizer" da seção 2.5 desta pesquisa, de que trata Geraldi (1997) sobre os aspectos que devem ser considerados no processo de produção textual.

P. demonstrou, com isso, que o estilo utilizado no gênero dependeria de quem seria seu interlocutor, se este seria identificado ou não, bem como o locutor e seu nível de familiaridade com aquele: *"[...] que cargo que ela ocupa que função é ocupa qual é o grau de:: intimidade entre nós ou não há intimidade nenhuma é um texto mais formal então aqui tem a expressão que indica a quem me dirijo".*

Com isso, ela evidenciou a necessidade de se saber a quem o enunciado se dirigiria e o objetivo do gênero a ser produzido, pois a partir desses aspectos se definiria o estilo que a ser utilizado, ao escrever. O que corrobora com a assertiva bakhtiniana de que:

> Cada um dos gêneros do discurso, em cada uma das áreas da comunicação verbal, tem sua concepção padrão do destinatário que o determina como gênero. (BAKHTIN, 1981, p. 321).

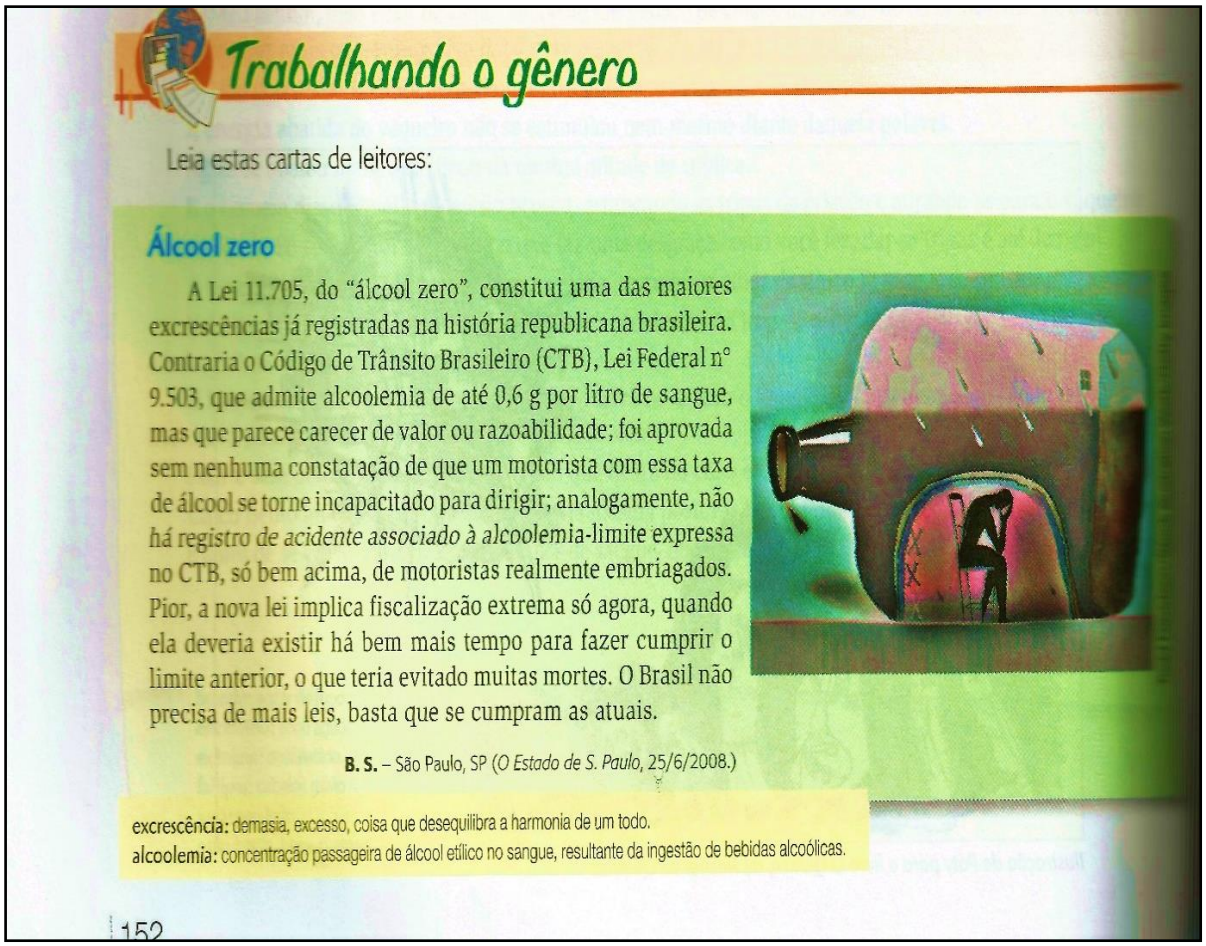
Nesse momento, P. demonstrou reconhecer a importância da delimitação do interlocutor, mesmo que o fizesse de modo generalizado e indefinido socialmente. Ela não ignorou o fato de que o gênero determina a forma de se referir ao interlocutor e a familiaridade que se tem com este delimitará a forma de se dirigir a ele. É a partir dessa imagem que se tem do interlocutor que se escolhe os recursos linguísticos, já que cada gênero mobiliza conhecimentos linguísticos distintos. Da mesma forma defende Possenti (1981), que os recursos coesivos a serem mobilizados dependerão da imagem que o locutor faz do seu interlocutor. No entanto, essa foi a primeira vez que P. se referiu ao interlocutor do texto, de modo que o aspecto discursivo ainda se mostrou incipiente. Observou-se ainda que, como era o professor o interlocutor do texto do aluno, sua escrita resultara da tentativa de agradá-lo. Ao seguir esses padrões propostos pelo professor, tinha-se a tendência de negar o papel de sujeito que deveria haver na relação intersubjetiva.

Sobre a estrutura da carta em comparação com a dissertação, P. afirma que o primeiro permite o direcionamento direto ao interlocutor, o que não se deve fazer com este último, pois, tanto o autor deve ser indefinido, como seu interlocutor. Ao afirmar: *"[...]inclusive quando corrigi algumas tinha lá: VOCÊ... como se a pessoa estivesse falando conosco né? você não tá/ você não pode/ não tem essa/ não cabe essas expressões na dissertação por se tratar de um autor indefinido..."* a professora aponta para um equívoco encontrado em alguns textos: o de que alguns alunos utilizam expressões pessoais no texto dissertativo, o que não se deve fazer na escrita desse gênero. Assim, o modalizador "NÃO" marca a afirmação dessa utilização pelos alunos e sua recusa a essa ocorrência, posição assumida por ela, em conformidade com a instância do LDP. Além disso, percebe-se um truncamento na

enunciação da professora, como na tentativa de procurar a melhor expressão verbal, ela vai atenuando o efeito do que soaria como proibição, para se referir à recusa da pessoalidade na dissertação, que teve como ocorrência os verbos: estar, poder, ter e por fim, caber para afirmar que tais expressões não deveriam ser utilizadas pelos alunos.

Após explicar como deveria ser a assinatura da carta, a professora mencionou a atividade do livro, da página 152 à 154, solicitada por quem a substituiu na aula anterior, cuja unidade tratava da carta de leitor e trazia um texto com questões para análise, conforme podemos conferir a seguir:

Figura 21- Atividade do LD adotado sobre carta de leitor



Trabalhando o gênero

Leia estas cartas de leitores:

Álcool zero

A Lei 11.705, do "álcool zero", constitui uma das maiores excrescências já registradas na história republicana brasileira. Contraria o Código de Trânsito Brasileiro (CTB), Lei Federal nº 9.503, que admite alcoolemia de até 0,6 g por litro de sangue, mas que parece carecer de valor ou razoabilidade; foi aprovada sem nenhuma constatação de que um motorista com essa taxa de álcool se torne incapacitado para dirigir; analogamente, não há registro de acidente associado à alcoolemia-limite expressa no CTB, só bem acima, de motoristas realmente embriagados. Pior, a nova lei implica fiscalização extrema só agora, quando ela deveria existir há bem mais tempo para fazer cumprir o limite anterior, o que teria evitado muitas mortes. O Brasil não precisa de mais leis, basta que se cumpram as atuais.

B. S. – São Paulo, SP (*O Estado de S. Paulo*, 25/6/2008.)

excrescência: demasia, excesso, coisa que desequilibra a harmonia de um todo.
alcoolemia: concentração passageira de álcool etílico no sangue, resultante da ingestão de bebidas alcoólicas.

152

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p.152

Figura 22- Continuação: Atividade do LD adotado sobre carta de leitor

A bola da vez são as novas regras relativas ao álcool contido não nos tanques dos automóveis, mas no corpo dos motoristas. Mas, na realidade, sabemos que, se o esquema de fiscalização continuar o mesmo de sempre, tudo não passará de mais uma bobagem. Eu mesmo, rodando em média 2 mil km por mês, nem me recordo da última vez que fui parado por um guarda de trânsito – deve ter sido há uns 30 anos. Todos conhecem casos de carros com placas clonadas, por exemplo, que rodam anos sem ser apreendidos. E aqui não cabe a desculpa costumeira de falta de recursos, já que poucos setores arrecadam tanto quanto os ligados aos veículos. O que existe mesmo é desmazelo, desleixo, burocracia, etc.

Rogerio Cavalcanti/Getty Images

N. R. P. F. – São Paulo, SP (*O Estado de S. Paulo*, 25/6/2008.)

Amazônia

Por ter trabalhado na Amazônia, e ainda por ser paraense, vi, com minha equipe de pesquisadores, o que gaúchos, paranaenses e outros migrantes estavam fazendo com a região, ou seja, exatamente o que fizemos aqui no Sul, mas em ritmo muito mais acelerado.

No dia 4/6, na seção "Frases" (pág. A2), o ministro Carlos Minc dizia: "Não vamos brigar com o termômetro. Vamos agir".

O senhor ministro deveria começar por convocar os milhares de concursados que já deveriam estar ocupando cargos de fiscalização naquela região. Em sua maioria, estão bem-instalados atrás de escrivaninhas em escritórios do IBAMA em suas regiões de origem.

Por já ter sido fiscal do meio ambiente, informo ao senhor ministro que, para salvar o que resta da Amazônia, somente um exército de milhares de funcionários, muito bem pagos e com toda a logística necessária.

P. T. – Curitiba, PR (*Folha de S. Paulo*, 7/6/2008.)

Células-tronco

A histórica decisão do STF foi uma vitória da vida. Todos saíram ganhando, pois em todas as famílias há alguém que, de alguma forma, se beneficiará com as pesquisas com célula-tronco de embriões.

Venceu o bom-senso, que permitirá inserir o Brasil entre as nações desenvolvidas no campo da pesquisa científica.

Parabéns aos cientistas pela árdua batalha de convencimento dos benefícios de seu trabalho.

Parabéns aos portadores de deficiências e às suas famílias, que tiveram que se deslocar até Brasília para acompanhar cada sessão do STF.

E parabéns aos ministros da mais alta corte de Justiça pelo entendimento de que o debate religioso-filosófico era um atraso que prejudicava muitos brasileiros, que, agora, voltam a ter esperanças.

STF: Supremo Tribunal Federal.

L. T. N. e S. – São Luís, MA (*Folha de S. Paulo*, 31/5/2008.)

Aquecimento global

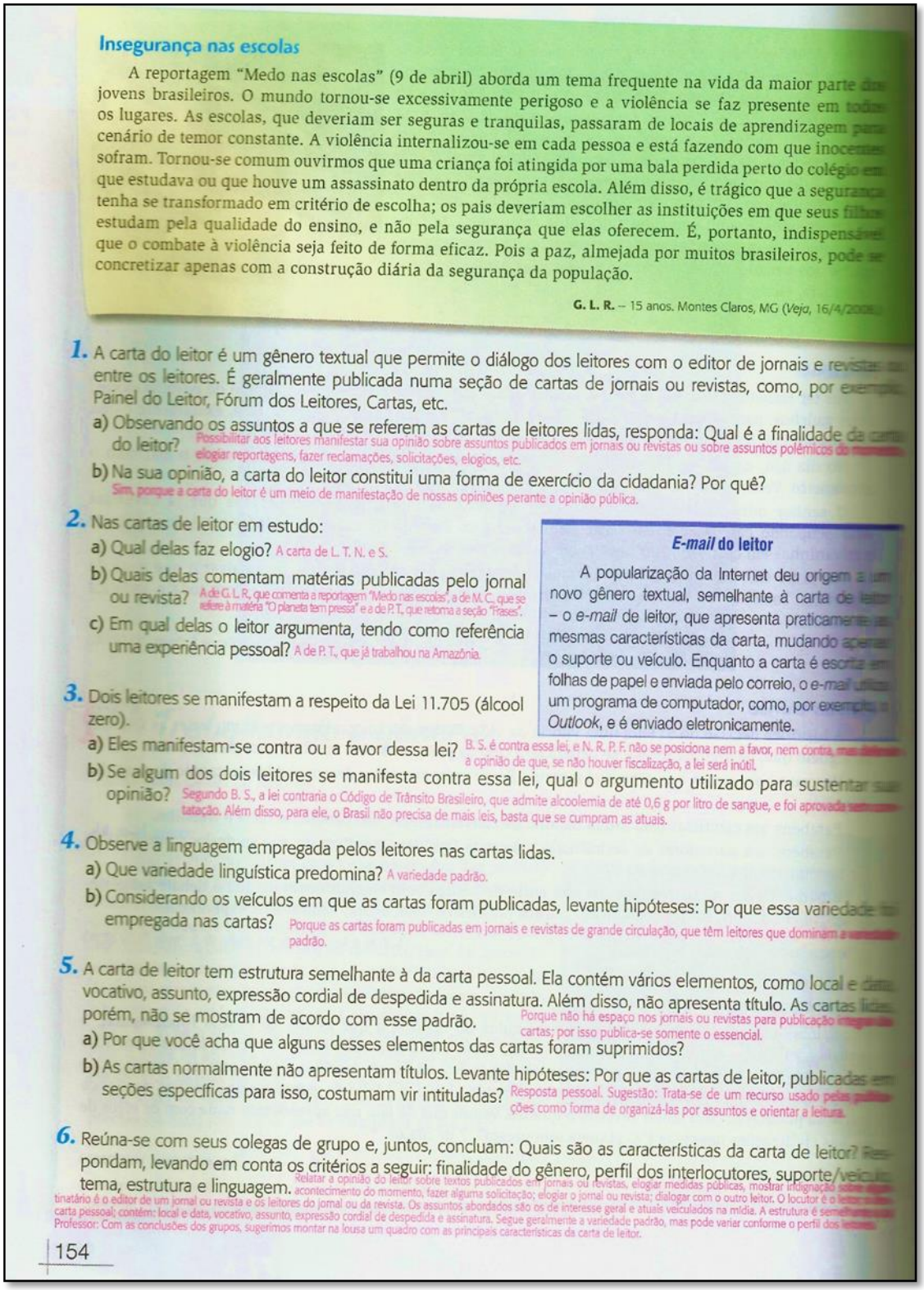
Lembro-me de que, numa das primeiras aulas de história a que assisti no ensino fundamental, a professora ensinou que a principal função de sua matéria era nos fazer refletir sobre as falhas cometidas no passado para não repeti-las. Contudo, ao analisarmos o eminente caos que poderá assolar o nosso único lar, o planeta Terra, em consequência do aquecimento global, e a falta de esforços significativos de grande parte da população para tentar reverter o quadro, vemos que de fato não aprendemos nada com os erros de tantas civilizações passadas ("O planeta tem pressa", 7 de maio).

M. C. – Rio de Janeiro, RJ (*Veja*, 14/5/2008.)

153

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p.153

Figura 23- Continuação: Atividade do LD adotado sobre carta de leitor



Insegurança nas escolas

A reportagem "Medo nas escolas" (9 de abril) aborda um tema frequente na vida da maior parte dos jovens brasileiros. O mundo tornou-se excessivamente perigoso e a violência se faz presente em todos os lugares. As escolas, que deveriam ser seguras e tranquilas, passaram de locais de aprendizagem para cenário de temor constante. A violência internalizou-se em cada pessoa e está fazendo com que inocentes sofram. Tornou-se comum ouvirmos que uma criança foi atingida por uma bala perdida perto do colégio em que estudava ou que houve um assassinato dentro da própria escola. Além disso, é trágico que a segurança tenha se transformado em critério de escolha; os pais deveriam escolher as instituições em que seus filhos estudam pela qualidade do ensino, e não pela segurança que elas oferecem. É, portanto, indispensável que o combate à violência seja feito de forma eficaz. Pois a paz, almejada por muitos brasileiros, pode se concretizar apenas com a construção diária da segurança da população.

G. L. R. – 15 anos. Montes Claros, MG (*Veja*, 16/4/2008)

1. A carta do leitor é um gênero textual que permite o diálogo dos leitores com o editor de jornais e revistas ou entre os leitores. É geralmente publicada numa seção de cartas de jornais ou revistas, como, por exemplo, Painel do Leitor, Fórum dos Leitores, Cartas, etc.

a) Observando os assuntos a que se referem as cartas de leitores lidas, responda: Qual é a finalidade da carta do leitor? Possibilitar aos leitores manifestar sua opinião sobre assuntos publicados em jornais ou revistas ou sobre assuntos polêmicos do momento, elogiar reportagens, fazer reclamações, solicitações, elogios, etc.

b) Na sua opinião, a carta do leitor constitui uma forma de exercício da cidadania? Por quê? Sim, porque a carta do leitor é um meio de manifestação de nossas opiniões perante a opinião pública.

2. Nas cartas de leitor em estudo:

a) Qual delas faz elogio? A carta de L. T. N. e S.

b) Quais delas comentam matérias publicadas pelo jornal ou revista? A de G. L. R., que comenta a reportagem "Medo nas escolas", a de M. C., que se refere à matéria "O planeta tem pressa" e a de P. T., que retoma a seção "Frases".

c) Em qual delas o leitor argumenta, tendo como referência uma experiência pessoal? A de P. T., que já trabalhou na Amazônia.

E-mail do leitor

A popularização da Internet deu origem a um novo gênero textual, semelhante à carta de leitor – o *e-mail* de leitor, que apresenta praticamente as mesmas características da carta, mudando apenas o suporte ou veículo. Enquanto a carta é escrita em folhas de papel e enviada pelo correio, o *e-mail* utiliza um programa de computador, como, por exemplo, o *Outlook*, e é enviado eletronicamente.

3. Dois leitores se manifestam a respeito da Lei 11.705 (álcool zero).

a) Eles manifestam-se contra ou a favor dessa lei? B. S. é contra essa lei, e N. R. P. F. não se posiciona nem a favor, nem contra, mas defende a opinião de que, se não houver fiscalização, a lei será inútil.

b) Se algum dos dois leitores se manifesta contra essa lei, qual o argumento utilizado para sustentar sua opinião? Segundo B. S., a lei contraria o Código de Trânsito Brasileiro, que admite alcoolemia de até 0,6 g por litro de sangue, e foi aprovada sem comprovação. Além disso, para ele, o Brasil não precisa de mais leis, basta que se cumpram as atuais.

4. Observe a linguagem empregada pelos leitores nas cartas lidas.

a) Que variedade linguística predomina? A variedade padrão.

b) Considerando os veículos em que as cartas foram publicadas, levante hipóteses: Por que essa variedade foi empregada nas cartas? Porque as cartas foram publicadas em jornais e revistas de grande circulação, que têm leitores que dominam a variedade padrão.

5. A carta de leitor tem estrutura semelhante à da carta pessoal. Ela contém vários elementos, como local e data, vocativo, assunto, expressão cordial de despedida e assinatura. Além disso, não apresenta título. As cartas lidas, porém, não se mostram de acordo com esse padrão. Porque não há espaço nos jornais ou revistas para publicação integral das cartas; por isso publica-se somente o essencial.

a) Por que você acha que alguns desses elementos das cartas foram suprimidos?

b) As cartas normalmente não apresentam títulos. Levante hipóteses: Por que as cartas de leitor, publicadas em seções específicas para isso, costumam vir intituladas? Resposta pessoal. Sugestão: Trata-se de um recurso usado pelas publicações como forma de organizá-las por assuntos e orientar a leitura.

6. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, concluam: Quais são as características da carta de leitor? Respondam, levando em conta os critérios a seguir: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte/veículo, tema, estrutura e linguagem. Relatar a opinião do leitor sobre textos publicados em jornais ou revistas, elogiar medidas públicas, mostrar indignação sobre algum acontecimento do momento, fazer alguma solicitação; elogiar o jornal ou revista; dialogar com o outro leitor. O locutor é o leitor; destinatário é o editor de um jornal ou revista e os leitores do jornal ou da revista. Os assuntos abordados são os de interesse geral e atuais veiculados na mídia. A estrutura é semelhante à da carta pessoal; contém: local e data, vocativo, assunto, expressão cordial de despedida e assinatura. Segue geralmente a variedade padrão, mas pode variar conforme o perfil dos leitores.
Professor: Com as conclusões dos grupos, sugerimos montar na lousa um quadro com as principais características da carta de leitor.

154

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p.153

Notou-se ainda no turno 32, que sua extensão nos salta aos olhos, pelo fato de concentrar oito minutos (02:18 – 10:18min.) na fala da professora que introduzia o conteúdo de ensino: carta argumentativa. Durante esse momento, alguns alunos bocejavam, apoiavam a cabeça sobre a mesa, outros conversavam aos pares, sendo necessário que a docente chamasse atenção, batendo o pincel no quadro. O que demonstra esse monólogo? E a atitude dos alunos o que representa? Ao monopolizar a tomada da palavra, a atitude discente demonstrou certa apatia, o não-engajamento que reverberou nessas atitudes. Após explicar os objetivos da carta argumentativa, P. perguntou qual é a intenção desse gênero, o que havia acabado de mencionar, como que para chamar a atenção do aluno que estava dormindo na aula. Com isso, ficou latente que a falta de espaço para arguição dos alunos, gerou certo desinteresse pela aula.

Percebeu-se dos turnos 33 ao 48, um tumulto maior na sala, posto que ela disse que corrigiria a atividade e os alunos não a haviam respondido, o que dificultou a correção e, por conseguinte, a progressão da aula. Mesmo sem terem realizado a tarefa e alguns nem terem trazido o livro, P. corrigiu as questões**.** Ela começou a questionar os alunos acerca do que eles compreendiam sobre o objetivo da carta de leitor, que aqui é concebida como um tipo de carta argumentativa. Na discussão levantada, ela conseguiu ampliar e extrapolar a simples constatação da resposta em relação ao que propunha o LDP, fazendo referência a outros contextos com exemplos. Essa atitude corrobora a opinião de Bunzen (2000) sobre a atual tendência de utilização do LDP, ressaltando a não preponderância da mera repetição do discurso do LDP pelos professores. Ao contrário, percebeu-se a ocorrência de ações didáticas associadas ao LDP, a fim de contribuir para a verificação e objetivação dos conteúdos constituintes da interação em sala de aula. Como se confirma a seguir:

Excerto 24: Aula 6 (18/11/14) - Constituição da carta argumentativa e correção da atividade da p. 152-154.

49. **P.:** a carta de leitor é um gênero textual que permite um diálogo dos leitores com editores de jornais e revistas ou: entre os leito:res... é geralmente publicado em uma sessão de cartas de jornais e revistas como por exemplo painel do leiTOR... no caso da revista VEJA tem esse nome é ...fotos de leitores cartas de leitor pode ser também com esse nome... observando os assuntos no que se refere as cartas de leitores lidas... qual é a finalidade da carta de leitor no caso dessas aqui que vocês leram são seis cartas de maneira geral qual é a finalidade/ qual é o objetivo?
50. **Aa.19:** Informar o leitor
51. **P.:** inforMAR? não ... informar não
52. **Aa.2:** Expor?

53. **P.:** Isso... expor opinião... que mais?
54. **Aa.20:** Sugerir
55. **P.:** Isso sugerir ((alunos conversam muito não dá para distinguir o que é falado))...Elogiar criticar sugerir ...
56. **Aa.21:** Manifestar
57. **P.:** Manifestar seu posicionamento/ por isso que a carta de leitor é argumentativa porque quem escreve... escreve na intenção de defender um posicionamento um ponto de vista...letra b na sua opinião a carta de leitor constitui uma forma de exercício de cidadania?
58. **Aa.22:** CLARO
59. **P.:** ou não? por que você acha que é exercício de cidadania ? Shhh L porque você considera um exercício um exército de cidadania ?
60. **Aa. 22:** porque ele manifesta sua opinião e vai dá/ dá sua vertente ao assunto e: promover a: opinião de todos
61. **P:** debate discussão né... um fala outro argumenta... mais alguém? todo mundo calado... mudo
62. **Aa.23:** e tem aquela questão da ... a natureza permite... há uma rEPORTAGEM que ... () isso significa que não há uma maneira da mídia manipular essa opinião porque essa opinião não é fixa é ... essa notícia/ essa: reportagem/ é: esse fato não é fixa ela tá sendo avaliada de forma CRÍtica... isso é cidadania porQUE permite a: diga:mos a filtragem das informações
63. **P.:** se você não tem obrigação de ler e aceitar você pode colocar- se contra... de repente você tem um argumento / a primeira carta por exemplo ele tem três argumentos muito fortes contra a lei seca e ele expõe isso
64. Aa**.23.** ( ) é você se impor como cidadão... emitir sua opinião sua participação(com aquilo que está no texto)
65. **P:** é ... seu espaço na discussão... número dois ... Shhh ... número dois... nas cartas de (leitor em seguida) letra A qual delas fazem elogio? ... a primeira álcool ZERO ... a segunda... tem a segunda que é de outro autor N.F....na terceira: amazônico tem como título Amazônia a outra células tronco aquecimento global ou insegurança nas escolas ... qual delas faz um elogio?
66. **Aa.22:** eu acho que é (uma dessas duas que elogia o STF)
67. **P.:** que fala sobre a:?
68. **Aa22:** aah eu tenho até o livro... mas só que esqueci

69. **P.:** qual é a carta que faz um elogio? é a que fala sobre as células tronco em que a pessoa elogia o STF por ter permitido a realização de experiências com as células tronco... ok... letra b... qual delas comenta a matéria publicada pelo jornal ()?... a primeira carta... do Álcool Zero... ela comenta uma matéria publicada na revista?
70. **Aa.24:** ( )
71. **Aa.25.** quem é esse moço ?
72. **P.:** o Álcool zero comenta algo publicado no jornal da revista?
73. **Aa.22.** o Álcool zero (é de que autor)?
74. **P.:** BS ... não... ele argumenta apenas contra a aprovação da lei seca né? a lei 11.705 chamada álcool zero e aí ele argumenta:/ ele apresenta três argumentos contra essa lei no final diz que: o Brasil não precisa de novas leis já tem bastante precisa apenas que elas sejam cumpridas né? fiscalizadas / no caso do ENEM a resolução que proíbe a propaganda ao público infantil foi de: ABRIL MAS todos esses meios de comunicação está continuando a publicidade ou seja a resolução determina( )
75. **Aa.26:** ( )
76. **P.:** ela foi aprovada mas não está sendo fiscalizada
77. **Aa.26:** ( ) .... (resolução)...

> **78. P.:** Então de abril... o questionamento é: o (programa) tem poder pra transformar isso em lei ou não?
> **79. Aa.22:** aah então nem é obrigatório ainda
> **80. P.:** segundo texto segunda etapa ... quem é NFF de SP( ) terceira carta lembra? é a carta que fala sobre a Amazônia ( )... A ... na sessão frases dizia não vamos ficar parados vamos agir está entre aspas está fala foi tirada de onde ? de uma matéria publicada né ? ele tá fazendo referência nesse texto a ... à destruição da floresta Amazônica contemplando a fala desse menino
> **81. A.: 15:** já bateu professora
> **82. A.22:** já bateu dez e cinquenta e sete
> **83. P.:** eu espero mais rendimento na próxima na aula

Como pudemos perceber, na maioria das aulas, prevaleceu o modelo da estrutura ternária *I*niciação–*R*esposta–*A*valiação, o padrão IRA, cuja função constitui:

> **informar, ordenar, solicitar ou verificar** em relação às atividades didáticas. Já as trocas ligadas são consideradas mais complexas, basicamente por incluírem atos de reformulação ou reiteração da questão, solicitação da resposta de mais de um aluno, um reforço ou uma repetição. (MATENCIO, 2001, p. 114, grifo nosso).

Nos turnos 49 a 57, ao perguntar sobre a função da carta, P. avaliou as respostas dadas pelos alunos, durante a explanação do conteúdo. Apesar de ser constituída pelo padrão supracitado, as interações ocorreram levando em conta a resposta dos alunos, ora corrigindo as que considerava inadequadas, ora ampliando aquelas que julgava adequadas. Em relação a estas últimas, P. reagiu, repetindo-as, reiterando, assim, o tópico em discussão, o que contribuiu para a progressão da interação didática.

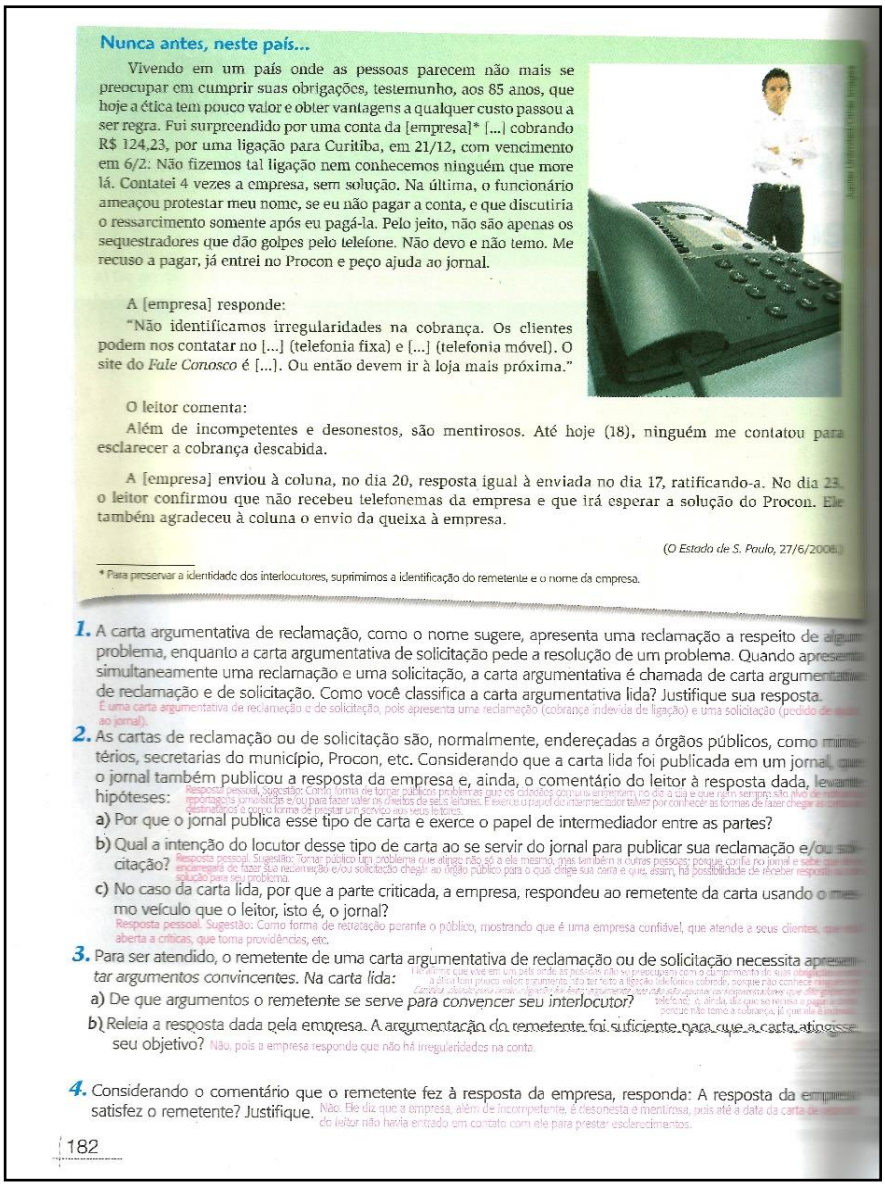
Na aula seguinte (24/11/14), a professora não retomou a atividade cuja correção não foi concluída na aula anterior e iniciou a aula com a entrega de um modelo de carta argumentativa seguida da leitura em voz alta por alguns alunos. A partir daí, seguiu-se para sua discussão em que se criticou a atitude da empresa Nike por destruir 45 mil tênis falsificados quando muitas pessoas não podiam ter sequer um. Em seguida, P. entregou aos alunos a cópia com a diferença entre artigo de opinião, dissertação-argumentativa e carta argumentativa e a estrutura básica da carta. Esta estrutura foi novamente comentada pela professora e houve, também, a entrega de uma lista de pronomes de tratamento que poderiam ser utilizados conforme a autoridade e a esfera a quem se destinaria a carta do aluno. Por fim, P. solicitou a realização de atividade presente no LDP nas páginas 182 e 183.

Na semana posterior (01/12/14), P. entregou uma proposta de produção de uma carta argumentativa retirada da prova de linguagens do vestibular da UESB, de 2011.1, cujo tema versava sobre a fome no Brasil. Ela entregou a proposta e solicitou que escrevessem sem

consultar qualquer material. No momento da escrita, houve algumas dúvidas acerca da distinção entre carta e dissertação, já que eles estavam muito habituados à impessoalidade desse último. Daí sentirem dificuldade em se posicionar em 1ª pessoa.

Ao término da aula, a professora recolheu os rascunhos dos alunos para os entregar novamente na semana seguinte a fim de serem concluídos. Como houve recesso natalino e de final de ano, as aulas só foram retomadas no dia 05/01/15. No encontro ocorrido após o recesso, ela entregou e discutiu com a turma as cartas produzidas, salientando algumas inadequações nelas presentes e, posteriormente, corrigiu a tarefa da página 182 à 183, mas a maioria não havia realizado a tarefa, nem trazido o livro. A seguir, são reproduzidas as páginas solicitadas.

Figura 24- Tarefa sobre carta argumentativa – correção: 05/01/15



Nunca antes, neste país...

Vivendo em um país onde as pessoas parecem não mais se preocupar em cumprir suas obrigações, testemunho, aos 85 anos, que hoje a ética tem pouco valor e obter vantagens a qualquer custo passou a ser regra. Fui surpreendido por uma conta da [empresa]* [...] cobrando R$ 124,23, por uma ligação para Curitiba, em 21/12, com vencimento em 6/2: Não fizemos tal ligação nem conhecemos ninguém que more lá. Contatei 4 vezes a empresa, sem solução. Na última, o funcionário ameaçou protestar meu nome, se eu não pagar a conta, e que discutiria o ressarcimento somente após eu pagá-la. Pelo jeito, não são apenas os sequestradores que dão golpes pelo telefone. Não devo e não temo. Me recuso a pagar, já entrei no Procon e peço ajuda ao jornal.

A [empresa] responde:

"Não identificamos irregularidades na cobrança. Os clientes podem nos contatar no [...] (telefonia fixa) e [...] (telefonia móvel). O site do *Fale Conosco* é [...]. Ou então devem ir à loja mais próxima."

O leitor comenta:

Além de incompetentes e desonestos, são mentirosos. Até hoje (18), ninguém me contatou para esclarecer a cobrança descabida.

A [empresa] enviou à coluna, no dia 20, resposta igual à enviada no dia 17, ratificando-a. No dia 23, o leitor confirmou que não recebeu telefonemas da empresa e que irá esperar a solução do Procon. Ele também agradeceu à coluna o envio da queixa à empresa.

(*O Estado de S. Paulo*, 27/6/2008.)

* Para preservar a identidade dos interlocutores, suprimimos a identificação do remetente e o nome da empresa.

1. A carta argumentativa de reclamação, como o nome sugere, apresenta uma reclamação a respeito de algum problema, enquanto a carta argumentativa de solicitação pede a resolução de um problema. Quando apresenta simultaneamente uma reclamação e uma solicitação, a carta argumentativa é chamada de carta argumentativa de reclamação e de solicitação. Como você classifica a carta argumentativa lida? Justifique sua resposta.

É uma carta argumentativa de reclamação e de solicitação, pois apresenta uma reclamação (cobrança indevida de ligação) e uma solicitação (pedido de ajuda ao jornal).

2. As cartas de reclamação ou de solicitação são, normalmente, endereçadas a órgãos públicos, como ministérios, secretarias do município, Procon, etc. Considerando que a carta lida foi publicada em um jornal, que o jornal também publicou a resposta da empresa e, ainda, o comentário do leitor à resposta dada, levante hipóteses:

a) Por que o jornal publica esse tipo de carta e exerce o papel de intermediador entre as partes?

b) Qual a intenção do locutor desse tipo de carta ao se servir do jornal para publicar sua reclamação e/ou solicitação?

c) No caso da carta lida, por que a parte criticada, a empresa, respondeu ao remetente da carta usando o mesmo veículo que o leitor, isto é, o jornal?

Resposta pessoal. Sugestão: Como forma de retratação perante o público, mostrando que é uma empresa confiável, que atende a seus clientes, que está aberta a críticas, que toma providências, etc.

3. Para ser atendido, o remetente de uma carta argumentativa de reclamação ou de solicitação necessita apresentar *argumentos convincentes*. Na carta lida:

a) De que argumentos o remetente se serve para convencer seu interlocutor?

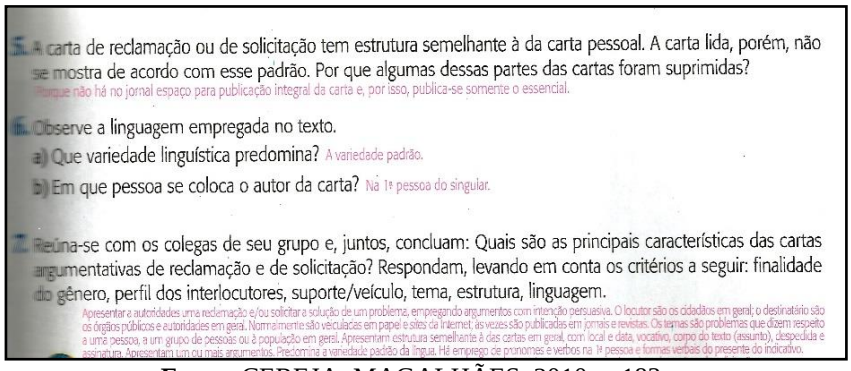
b) Releia a resposta dada pela empresa. A argumentação do remetente foi suficiente para que a carta atingisse seu objetivo? Não, pois a empresa responde que não há irregularidades na conta.

4. Considerando o comentário que o remetente fez à resposta da empresa, responda: A resposta da empresa satisfez o remetente? Justifique. Não. Ele diz que a empresa, além de incompetente, é desonesta e mentirosa, pois até a data da carta do leitor não havia entrado em contato com ele para prestar esclarecimentos.

182

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p.182

Figura 25- Continuação da tarefa sobre carta argumentativa



5. A carta de reclamação ou de solicitação tem estrutura semelhante à da carta pessoal. A carta lida, porém, não se mostra de acordo com esse padrão. Por que algumas dessas partes das cartas foram suprimidas?
Porque não há no jornal espaço para publicação integral da carta e, por isso, publica-se somente o essencial.

6. Observe a linguagem empregada no texto.
a) Que variedade linguística predomina? A variedade padrão.
b) Em que pessoa se coloca o autor da carta? Na 1ª pessoa do singular.

7. Reúna-se com os colegas de seu grupo e, juntos, concluam: Quais são as principais características das cartas argumentativas de reclamação e de solicitação? Respondam, levando em conta os critérios a seguir: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte/veículo, tema, estrutura, linguagem.
Apresentar a autoridades uma reclamação e/ou solicitar a solução de um problema, empregando argumentos com intenção persuasiva. O locutor são os cidadãos em geral; o destinatário são os órgãos públicos e autoridades em geral. Normalmente são veiculadas em papel e sites da Internet; as vezes são publicadas em jornais e revistas. Os temas são problemas que dizem respeito a uma pessoa, a um grupo de pessoas ou à população em geral. Apresentam estrutura semelhante à das cartas em geral, com local e data, vocativo, corpo do texto (assunto), despedida e assinatura. Apresentam um ou mais argumentos. Predomina a variedade padrão da língua. Há emprego de pronomes e verbos na 1ª pessoa e formas verbais do presente do indicativo.

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p.183

A partir das observações realizadas, ficou evidente que a tomada da palavra partia, preponderantemente, da professora. É ela quem indicava as mudanças de tópico e marcava o início e o fim de cada módulo da aula. Além disso, ela também informava aos alunos acerca das atividades didáticas a serem desenvolvidas, ordenava e verificava sua realização; e ainda reformulava os conceitos expostos, solicitando a participação ou a repetição por parte de outro aluno.

Durante o processo de produção que observamos, notamos que o gênero era abordado como técnica de escrita para exames de ingresso à universidade. Sendo assim, seu foco se concentrava na objetivação estrutural dos gêneros argumentativos propostos por vestibulares e pelo ENEM; com vistas a atender a uma demanda da juventude atual que tem se esmerado para conseguir uma vaga no ensino superior.

De fato, atender a essa demanda torna-se crucial para os alunos em meio à necessidade de formação para a cidadania e também para trabalho. No entanto, é necessário salientar que os sujeitos estão envolvidos constantemente em atividades discursivas e uma abordagem que desconsidere isso, deixa a produção fadada ao fracasso e, por isso, não basta solicitar a produção e requerer o texto simplesmente, concebendo o gênero como um fim em si mesmo.

Como exemplo de um trabalho discursivo, consideramos importantes as condições para produção de um texto, elaboradas por Geraldi (1997) e que constam na seção 2.5 dessa dissertação. Os aspectos por ele salientados não foram aplicados pela professora em seu projeto de dizer. Como se pôde constatar na primeira produção, o tema dos condomínios não os motivaria pelo fato de estes estarem mais presentes em cidades maiores, apesar de a violência urbana ser um tema sempre (re)atualizado e muito discutido. Não há debate sobre o

tema que poderia ser realizado antes da produção. Quanto às razões para a escrita, também não foram explicitadas nas propostas analisadas. Apenas na última proposta, P. mencionou os prováveis objetivos e interlocutor e a relação estabelecida com este na produção da carta. Como se pode confirmar abaixo:

> **32. P.:** A carta é ... **tem alguém escrevendo para alguém um escritor** identificado e um leitor também identificado... então: no texto eu vou conversar com alguém AÍ CABE SIM as expressões você ... dependendo da formalidade do texto VOSSA SENHORIA: VOSSA ALTEZA né? depende para quem estou escrevendo então eu tô conversando com alguém através desse texto...[...] que também tem um desenvolvimento baseado em argumentos para justificar a minha conversa eu estou escrevendo esta carta para **agradeCER para soliciTAR para reclaMAR** qual é a intenção da carta?

Com exceção desse momento da aula, as produções não foram direcionadas previamente em relação às condições de produção. A tendência geral das aulas de produção de texto é direcionar as produções pelo viés das técnicas de escrita, até pelo fato de os materiais de que dispõe não trazem uma abordagem diferente dessa.

O trabalho com gêneros discursivos requer uma postura que leve em consideração o perfil e os interesses dos alunos, suas necessidades, bem como as oportunidades que surgem na realização de eventos da escola, e que são propícios para a produção de gêneros que de fato tenham uma função social delimitada. Para uma produção de texto como prática socialmente situada, deve-se considerar os aspectos discursivos inerentes a cada gênero, bem como seus sujeitos em relação com o interlocutor. Conforme afirma Geraldi (2010):

> Produzir um discurso (ou texto) exige muito mais que conhecer as formas relativamente estáveis dos gêneros discursivos: há que se constituir como locutor, assumir o papel de sujeito discursivo, o que impõe necessariamente uma relação de alteridade, com o outro. Em uma relação com o outro [...] não se constrói sem que ambos saiam desta relação modificados. (GERALDI, 2010, P. 81).

A partir dessa assertiva, defendemos, como Geraldi (1997) que primeiramente, o aluno deve ter bem claro sobre "*o que vai dizer*, ao assumir-se locutor". Isso diz respeito às experiências discentes, das quais se deve partir e sobre as quais não tenham opinião formada. Além disso, o aluno necessita de um interlocutor, "*que se tenha para quem dizer"*, seja este real ou fictício e como já dito anteriormente, este definirá os recursos mobilizados pelo locutor. Esses aspectos nos remetem às *"estratégias"* que deverão ser utilizadas levando em

conta, além do interlocutor, a modalidade (oral ou escrita), o gênero e a esfera de circulação do texto.

Por conhecer o comprometimento da professora, arriscamos afirmar que suas práticas são assim caracterizadas, devido à falta de formação continuada que lhe permita o acesso aos estudos atuais do discurso. Como a maioria dos professores desconhecem tais pressupostos teóricos, os LDP's que se baseiam numa proposta discursiva, nem sempre são escolhidos por não manterem a tradição como a que o autor do livro adotado mantém. Por isso, às vezes é mais cômodo escolher o que já foi adotado anteriormente.

Outro aspecto que impossibilita um trabalho discursivo, constitui a quantidade reduzida de aulas semanais (1 aula de 50 minutos) que acaba por limitar o processo de produção. Essa carga horária seria alterada no ano seguinte para duas aulas semanais, porém, a disciplina seria ofertada apenas ao 3º ano do Ensino Médio.

Em diálogo com a professora, ela comentou que após sua entrada no mestrado, estava percebendo como sua prática era pouco discursiva e reconheceu a importância do curso para o conhecimento de outras possibilidades teóricas capazes de subsidiar sua prática. Fato que já evidencia a contribuição da formação continuada para o aprimoramento da prática pedagógica docente. Apesar de este não ser diretamente nosso foco de pesquisa, vale ressaltar como as condições contextuais influenciam nas práticas docentes, limitando ou ampliando suas possibilidades de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa constitui o resultado do deslindar das manifestações de responsividade presentes nas práticas de ensino de produção textual que, subsidiada pela teoria dialógica do discurso, nos possibilitou compreender e apresentar uma tipologia para sua classificação. No itinerário de investigação, revozeamos autores filiados à teoria dialógica da linguagem, no âmbito do círculo bakhtiniano, bem como nos aportamos na linguística aplicada com o propósito de focalizar as interações da e na aula de produção textual nos enunciados docente e discente, conformados com o uso dos gêneros de ensino pela professora e como o estudo das réplicas pode contribuir para uma ressignificação no ensino de produção textual.

Ao partir do pressuposto de que a aula de produção se caracteriza como propiciadora de réplicas aos alunos nos enredamos a uma observação participante dos significados que iam se construindo no decorrer das aulas. Aditado a essa observação, foram analisados alguns gêneros presentes nas aulas, como o LDP, as apostilas e tarefas didáticas, bem como o planejamento anual da professora e seu caderno de planos.

A partir daí, foi possível realizar o cotejamento, com vistas a elucidar melhor as regularidades presentes nas aulas, para então qualificá-las conforme o seu processo de constituição e natureza atualizadas na aula. Por meio da realização dessa pesquisa, nos foi possível confirmar o pressuposto da constituição replicante da aula de produção de texto, o que corrobora Bakhtin (1997) ao afirmar que

> [...] todo do enunciado já não é uma unidade da língua (nem uma unidade do "fluxo verbal" ou da "cadeia discursiva"), é uma unidade da comunicação verbal que não possui uma significação, mas um *sentido* (um sentido total relacionado com um valor: a verdade, a beleza, etc.; que implica uma compreensão responsiva, comporta um juízo de valor). (BAKHTIN,1997, p.355).

Em nosso percurso investigativo, as noções de compreensão responsiva e réplica fizeram-se primordiais, dado o caráter dialógico de nossa pesquisa, com foco nos elementos replicantes presentes na sala de aula. Partimos dos pressupostos bakhtinianos de que todo enunciado espera uma resposta e que este constitui um elo na cadeia ininterrupta da comunicação verbal. A linguagem, então, é engendrada por meio da responsividade, uma vez

que a resposta ativa não existe apenas no responder a um determinado discurso, mas também responde a enunciados já postos socialmente em outro contexto histórico-social.

As réplicas aqui qualificadas podem ser consideradas como elos responsáveis pela manutenção da cadeia discursiva na interação em sala de aula. Desde as retomadas que ativam a memória discursiva discente para atualizar os objetos de ensino relatados no passado e retomados no tempo presente, até aquelas em que a repetição se mostra como concordância e reafirmação dos dizeres de alunos e professores. Essas respostas constituem enunciados que garantem a infinitude de nossos enunciados na cadeia da interação verbal, constituindo-se sempre réplicas a enunciados anteriores e posteriores.

Como materialização dos enunciados, o conhecimento acerca dos gêneros nos permite exercer nossa individualidade neles (quando isso nos é possível e útil), de modo a refletirmos, com maior agilidade, "a situação irreproduzível da comunicação verbal, que realizamos, com o máximo de perfeição, o intuito discursivo que livremente concebemos." (BAKHTIN, 1997, p. 304). Por isso, quanto mais dominamos o repertório dos gêneros da conversa social e conhecemos a respeito do que é o todo do enunciado, temos facilidade e destreza em seu desenvolvimento.

Para compreender melhor como esse processo de produção ocorria, selecionamos alguns aspectos que julgamos relevantes para análise dos dados produzidos. Inicialmente, descrevemos a estrutura da aula e suas regularidades, a fim de compreender como ela se organizava e quais estratégias eram utilizadas pela professora para alcançar seus objetivos didáticos. Em seguida, realizamos o mapeamento das réplicas presentes nas aulas, com foco nas três escolhidas para apreciação mais acurada. Também, buscamos deslindar o modo como a professora lidava com o LDP e com a palavra do aluno, a partir da noção de assimilação da palavra alheia, bem como o delineamento da relação entre os sujeitos da interação. Por fim, nos debruçamos sobre a realização do processo de produção textual realizado pela professora e a caracterização de sua abordagem.

A partir das observações realizadas, foi possível evidenciar a composição do gênero aula que se assemelhava à que propõe Matencio (2001), sendo que na etapa instrumental, a professora corrigia a tarefa solicitada na aula anterior e no encerramento propunha uma nova tarefa. Às vezes, a aula era concluída no encerramento mesmo, sem despedida, pois quando soa o sinal do fim da aula, os alunos já estavam em polvorosa para saírem. Foi possível perceber também que nos dois bimestres observados, a professora se dedicou à objetivação apenas do gênero carta argumentativa. As outras aulas foram destinadas a atividades de

interpretação de texto e tipos de argumento que poderiam se aplicar a qualquer gênero argumentativo.

Ficou também evidente que a tomada da palavra partia, preponderantemente, da professora. É ela quem indicava as mudanças de tópico e marcava o início e o fim de cada módulo da aula. Além disso, ela também informava aos alunos acerca das atividades didáticas a serem desenvolvidas, ordenando e verificando sua realização; e ainda reformulava os conceitos expostos, solicitando a participação ou a repetição por parte de outro aluno.

Quanto à qualificação das réplicas, realizamos a análise a partir da tipificação por mim indicada, composta por oito tipos de réplicas, as quais se manifestaram em diversos momentos das aulas. A retomada, por exemplo, foi percebida na aula sobre argumentação quando a professora utilizou o texto "Gravidez na adolescência", por este conter alguns tipos variados de argumentos, garantindo a continuidade do fio do discurso.

O ajuste normalmente acontecia no começo da aula e próximo ao seu final, com a utilização de expressões do tipo: "vamos lá? ", "hoje já deu", "Podemos começar? "; com o intuito de reiterar o início da aula, sinalizando que a dispersão está ultrapassando o limite do tolerável. Além desses marcadores, durante as aulas sempre ocorria o marcador "Psiu", "Shh" como forma de gerenciar alguma dispersão iniciada. Às vezes ocorria algumas batidas no quadro com o pincel, na tentativa de chamar a atenção dos alunos.

A concordância, expressa como manifestação de posicionamento favorável em relação ao dizer do aluno, se manifestou com expressões de validação para respostas que ela julgou corretas, com uso de algumas palavras de elogio, como "isso mesmo", "exatamente", etc., que às vezes era seguido de complementação. No entanto, as maiores ocorrências de réplicas se concentraram na repetição, sendo o meio pelo qual ela ratificava a opinião discente, repetindo-a e/ou complementando-a. Já a refutação ocorreu mais em perguntas objetivas e antes da negativa para a resposta do auno. Dependendo do tipo de pergunta, a professora procurava questionar para que o aluno pudesse reformular ou se certificar de que era essa mesmo a resposta.

Já a réplica por declaração, quase não foi percebida do ponto de vista da objetivação de conteúdo novo, devido à maioria das aulas se concentrarem em correção de tarefas das quais a professora aproveitava para fazer revisão. Das réplicas elencadas, a mais frequente foi a pergunta afirmativa, tendo ocorrido não apenas como desejo de resposta, mas como estratégia relacionada ao desenvolvimento do tópico discursivo, buscando a validação por parte dos alunos como forma de confirmar que era compreendida por eles. De modo que este tipo de réplica funcionou como mecanismos de "amarração" do texto. No entanto, elas

ocorreram de maneira fechada, o que quer dizer que não requeria reflexão para a elaboração de uma resposta, mas somente a confirmação da compreensão do conteúdo ou afirmação pelo aluno. Esses momentos geralmente estavam atrelados à objetivação do conteúdo de ensino, para o qual se desejava garantir o acompanhamento discente.

Quanto à assimilação da palavra alheia pelo professor e pelos alunos, constatamos que a professora se apropriou do LDP de maneira próprio-alheia. Nessa forma de assimilação há referência à palavra alheia sem, contudo, ampliar as discussões em sala de aula. Desse modo, relações de conflito entre as vozes deixam de ser estabelecidas; prevalecendo, assim, a voz do autor do LDP. Concernente a seu estilo de docência, em relação aos alunos, nota-se a monopolização do direito à fala pela professora, o que naturalmente ocorria, devido ao estabelecimento de papéis hierárquicos em sala de aula. No entanto, a disciplina Produção textual, requer mais participação por parte dos alunos nas discussões, principalmente por serem trabalhados gêneros argumentativos, nos quais a capacidade de persuasão é extremamente importante para a produção textual.

Quando são mobilizados argumentos pelos alunos, não apenas como mais um tipo de argumento que se pode tirar de algum texto da internet, estes se conscientizarão do que defenderão, ao realizar certas escolhas. Esse processo poderá ocorrer como possibilidade retórica em que poderão ser mobilizados, tanto conhecimentos sobre o tema discutido, como conhecimentos linguístico-discursivos que coadunam com a argumentação.

Os resultados evidenciaram a presença de enunciados reiterativos que se revelam como estratégias replicantes constitutivas dos movimentos dialógicos da aula de produção textual, nas instâncias do exercício e da própria aula (BATISTA, 1997). O que corrobora o anseio da professora em suscitar a participação da turma na interação, a fim de esclarecer aspectos ainda obscuros ou reforçar aquilo que foi compreendido.

No entanto, a microanálise do direcionamento e enquadre na professora evidenciou que suas estratégias didáticas, ao priorizar o gênero como organizador do ensino de português, foi assentada em relações monológicas, por focalizar a estrutura genérica em sua forma e tipo, sem explorar os aspectos discursivos na análise e na produção textual.

Com a investigação empreendida nessa dissertação, pretendeu-se contribuir para que a formação de professores pudesse vislumbrar uma visão dialógica da linguagem, priorizando ações que orientem o trabalho de produção textual em função das relações que permeiam os indivíduos nelas envolvidos, para que os estudantes produzam seus textos vislumbrando aspectos não somente sintáticos e estruturais, mas também levem em conta sua adequação à

situação de produção, a seus interlocutores-leitores, a seu suporte e veículo, bem como outros textos sobre os mesmos temas propostos, emitindo juízos de valor acerca destes.

Na busca por uma perspectiva discursiva para o ensino de produção de texto, os estudos de Lopes-Rossi (2002, 2005, 2006, 2015) podem contribuir significativamente para tal prática. Em seu Projeto de Produção Textual, a autora salienta que antes da produção, é necessário que haja a realização de **sequências didáticas** de leitura, com o objetivo de propiciar aos alunos o contato com vários exemplares do gênero a ser produzido, de autores e fontes diferentes, para que a maior quantidade possível das características do gênero seja conhecida. Essas sequências constituem, procedimentos e estratégias para serem usados no momento da leitura de cada texto, com a finalidade de proporcionar o conhecimento do gênero e níveis inferenciais e críticos de leitura ao aluno.

Após a realização das sequências, a autora sugere a realização do projeto de produção escrita em que são realizados procedimentos de produção e correção, seguindo um planejamento composto por três módulos dos quais o segundo e o terceiro constam da produção, busca de informações, produção, correção e por fim, a divulgação dos textos.

Esse planejamento consegue abarcar aspectos importantes para a produção discursiva pelo aluno, pois parte da constatação de que

> A produção desses gêneros discursivos nas interações sociais decorre de propósitos comunicativos [...]A organização linguístico-textual, portanto, não é o ponto de partida para uma produção de linguagem e será sempre conhecimento insuficiente para essa tarefa. (LOPES-ROSSI, 2005, p. 137).

Desse modo, a importância desse projeto de produção está no fato de "criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e lingüísticas de gêneros diversos, em situações de comunicação real". (LOPES-ROSSI, 2005, p. 80) a partir dessa perspectiva, torna-se possível promover o rompimento do papel hierarquizante do professor e da passividade do aluno, evidenciando assim, que os dizeres e fazeres docentes não significam em si, mas na relação entre professor e alunos mediados pelos gêneros discursivos que circulam no ambiente escolar.

Essa mediação deve estimular as réplicas ativas por parte dos alunos, levando o professor a compreender como elas significam em relação ao seu andamento e à compreensão dos objetos de ensino. Por isso, cremos que esse trabalho possa contribuir para uma concepção de aula de produção textual como espaço de interações, a partir da apresentação da microanálise e dos estudos da interação como argumento para a qualificar as didáticas de ensino, em especial de línguas, impactando nas metodologias de ensino e nos programas de formação docente.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Cad. CEDES**, Campinas, vol. 18, n. 43, Dez. 1997. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621997000200005&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 24 mar. 2016.

_____. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1981.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Para uma filosofia do ato**. Trad. Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. Austin: *University Texas Press*, 1993.

_____. **Problemas da Poética de Dostoievski.** 4ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2008.

_____. **Questões de Literatura e Estética - a teoria do romance.** 5ed. São Paulo: Edunesp/ Hucitec, 2002.

_____. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação.** São Carlos: Pedro &João Editores, 2011.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2ed.Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BATISTA, A. A. **Aula de Português: Discurso e Saberes Escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In: Rojo, R. & Batista, A. (Orgs.) **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 2003.

BORTONI, S. & LOPES, I. A interação professora x alunos x texto didático. *In*: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Nº 18, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.

BRITO, L. Leitor Intermediário. *In:* **Contra o consenso**. Cultura escrita, educação e participação. Campinas: Mercado de letras, 2003.

BUNZEN, C. **Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso**. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas; 2005.

_____. **O tratamento do conceito de gramática nos livros didáticos.** In: Ao pé da letra, Revista dos alunos de Graduação em Letras. Volume 2. UFPE, 2000.

CAJAL, I. B. A interação de sala de aula: como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos? In: COX, M.I.P., ASSIS-PETERSON. A. A. (orgs.). **Cenas de sala de aula.** Campinas: Mercado das Letras. 2001. p.12-13.

CASADO ALVES, M. da P. O cronotopo da sala de aula e os gêneros discursivos. In: **Signotica**, v. 24, n. 2, 2012. p. 305-322.

CAVALCANTI, M. C. ; MOITA LOPES, L. P. Implementação de Pesquisa na Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Nº 17, p 133-144,1991.

_____. A propósito de linguística aplicada. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, n. 7, p. 5-12, 1986.

_____. **Dinâmicas discursivas na aula de português: os usos do livro didático e projeto didáticos autorais.** 2009. 227 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

CEREJA, W.; MAGALHÃES, T. C. **Português Linguagens**. 7ed. v. 3, 3º ano do Ensino Médio. São Paulo: Saraiva, 2010.

COELHO, F. C. B.; SOUZA, E. M. F. Contrapontos entre linguagem e educação: a docência como objeto de discurso. In: **Anais II SEMFEX** – Seminário sobre Formação de Professores em Exercício. Formação de professores em exercício: cenários contemporâneos, setembro 2012, Volume 1, Número 1, UFBA, 2012, P.1- 16. ISSN 2316-3399.CD-ROM.

CMLEM. COLÉGIO MODELO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES. **Projeto Político Pedagógico**. Guanambi, BA, 2014.

ERICKSON, F. What Makes School Ethnography 'Ethnographic'? **Anthropology and Education Quarterly**, Vol. 15, 51-66,1984.

_____. Prefácio. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A.A. de (Org.). **Cenas de sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 9-17.

_____. **Novas tendências da pesquisa etnográfica em educação**. Conferência proferida na Faculdade de Educaçãoda USP, 1993.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo – as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FONTANA, R. A. C. Sobre a aula: uma leitura pelo avesso. **Revista Presença Pedagógica**. V.7 nº 39. Belo Horizonte: Editora Dimensão, maio /junho 2001.

FUZA, Â. F.; MENEGASSI, R. J. Características e Exemplos da Responsividade na Prova Brasil. In: **I Colóquio Internacional de estudos linguísticos e Literários/ UEM. 2010.** Disponível em: < **http://www.finan.com.br/pitagoras/downloads/numero2/caracteristicas-e-xemplos-1.pdf**> Acesso em: 16 mai de 2014.

GERALDI, J. W. **Unidades básicas do ensino do português**. 3ª ed. São Paulo, 2003.

_____. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984(2006).

_____. Deslocamentos no ensino: de objetos a práticas. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João editores. 2010

_____. Seminário de Pesquisa Avançada. UESB. Programa de Pós-graduação em Letras; cultura, educação e linguagens. Vitória da Conquista. 2015. Disponível em: http://www.uesb.br/ppgcel/eventos/Seminario%20Estudos%20Bakhtinianos%20da%20Linguagem.pdf. Acesso em: 21 mar 2016.

GREEN, J. L.; DIXON, C. N.; ZAHARLICK, A. A etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 42, p. 13-79, dez. 2005.

GUMPERZ, John J. **Discourse strategies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

GUMPERZ, J.J.; HYMES, D. (eds). **Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication**. New York: Basil Blackwell, 1986.

KLEIMAN, A. O ensino de línguas no Brasil. In: Paschoal, M. et al (org.). **Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar**. São Paulo: EDUC/PUC-SP, 1992.

LOPES-ROSSI, M. A. G. (Org.). **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos.** Taubaté: Cabral, 2002. p. 19-40.

_____. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais:** reflexões e ensino. Palmas PR: Kaygangue, 2005. p. 79-93.

_____. Procedimentos para estudo de gêneros discursivos. **Intercâmbio,** São Paulo, v. 15, 2006. Disponível em www.pucsp.br/pos/lael/intercambio.Acesso em: 22 mar 2016.

_____. A produção escrita de gêneros discursivos em sala de aula: aspectos teóricos e sequência didática. **Signum:** Estudos da Linguagem, n. 15, v.3 (especial), p. 223-245, dez. 2012.

_____. Aspectos teóricos e sequências didáticas para a produção escrita de gêneros discursivos. **Letras & letras**. v. 31, n. 3 (jul./dez. 2015). Disponível em:< http://www.seer.ufu.br/index.php/ letraseletras>. Acesso em: 17 fev. 2016.

MASON, J. **Qualitative Researching**. *London,* England: SAGE Publications, 1998.

MATENCIO, M. L. M. **Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

_____. **Leitura, produção de textos e a escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

MATTOS, C.L.G. A abordagem etnográfica na investigação científica. In MATTOS, CLG., and CASTRO, PA., orgs. *Etnografia e educação:* conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 49-83. Disponível em:<http://books.scielo.org>. Acesso em: 22 jan. 2015.

MENEGASSI, R. J.; GAFFURI, P. Processos reflexivos, responsivos e dialógicos na reescrita de textos. **Todas as Letras** (São Paulo. Impresso), v. 12, p. 108-116, 2010.

MENEGASSI, R. J. Aspectos da responsividade na interação verbal. **Línguas & Letras** (UNIOESTE), v. 10, p. 1-24, 2009.

_____. Responsividade e dialogismo no discurso escrito. In: NAVARRO, P. (Org.). **O discurso nos domínios da linguagem e da história.** São Carlos: Claraluz, 2008, p. 135-1 48.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. Contextos institucionais em linguística aplicada: novos rumos. **Intercâmbio**, Vol. 5, 1996 (3 - 14).

_____. Afinal, o que é Linguística Aplicada. Intercâmbio, **Anais do I InPLA** (PUC-SP):13-21, 1991.

_____. Padrões interacionais em sala de aula de Língua Materna: conflitos culturais ou resistência. In: COX, M. I.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado das Letras. 2001, p. 161-179.

_____. **Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

ORLANDI, E. **A linguagem e seu funcionamento**. Campinas: Pontes, 1987.

PEREIRA, M. N. **A cronotopia no gênero discursivo aula de língua portuguesa: uma abordagem dialógica da cultura escolar,** 2015. 182f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, Vitória da Conquista - BA, 2015.

RODRIGUES, N. C. **A construção dialógica do discurso do professor de língua portuguesa. São Carlos**: Pedro &João Editores, 2011.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem. *In*: MEUER, J.L. et al. (org.). **Gêneros, teorias e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, R.H.R. Gênero do discurso no círculo de Bakhtin - Ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. In: **Simpósio Internacional de Estudos De Gêneros Textuais (SIGET)**, 4., Tubarão, SC. Anais. Tubarão: UNISUL, 2007. p. 1761-1775.

_____. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio- histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar. São Paulo**: Parábola, 2006. p. 253-276.

_____; CORDEIRO, G. S. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de Ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.7-18.

SIGNORINI, I. (org.) **Gêneros Catalisadores – Letramento e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

SINCLAIR, J.; COUTHARD M. **Towards na analyssis of discourse**. Londres: Oxford University Press, 1975.

SILVA, E. T. Livro didático e qualidade de ensino. *In: C***riticidade e leitura: ensaios.** Campinas, Mercado de Letras, 1998.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero**. Campinas, Mercado de Letras, 2009.

_____. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin:** conceitos-chave. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2013.

SOUZA, E. M. de F. Indagações acerca do enunciado concreto em Mikail Bakhtin e o gênero do discurso aula. In: **Transdiscursividades: linguagem, teorias e análises.** Elmo Santos (Og.) Salvador: EDUFBA, 2012.

SOUZA, S. J.; ALBUQUERQUE, E. D. P. e. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana,** Rev. Estud. Discurso. 2012, vol.7, n.2, pp.109-122.

SWALES, J. M. Sobre modelos de análise do discurso. In: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. de. (Org.). **Gêneros textuais e comunidades discursivas:** um diálogo com John Swales. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SUASSUNA, L. **Escolha e uso do livro didático de língua portuguesa: implicações para a formação do professor**. Trabalho apresentado no I Simpósio sobre materiais didáticos: do giz ao CD-ROM. UFPE, 2002.

TEIXEIRA, A. de F. **Entre o lançar, apanhar e cruzar de gritos: a compreensão responsiva e o letramento literário no livro didático do ensino médio.** 2014. 144f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2014.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

ZOZZOLI, R. M. D. Compreensão e produção responsivas ativas: indícios nas produções dos alunos. In: ZOZZOLI, R. M. D. (Org.). **Ler e produzir: discurso, texto e formação do leitor.** Maceió: Edufal, 2002. p.17-31.

_____. A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem. **Bakhtiniana,** São Paulo, 7 (1), Jan./Jun. 2012. 253-269.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de autorização de imagem e depoimentos assinado pela professora

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu, **Maria Anita de Carvalho Magalhães Ribeiro,** CPF 660.402.725-20, RG 06627267-07, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, os pesquisadores **Islene dos Santos Roque Benevides** e **Ester Maria de Figueiredo Souza** do projeto de pesquisa intitulado "**Práticas Discursivas na Aula de Língua Portuguesa: Uma Análise Dialógica dos Processos Interacionais das Propostas de Produção Textual**" a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Vitória da Conquista, 25 de março de 2015.

Maria Anita de Carvalho Magalhães Ribeiro
Participante da pesquisa

Islene dos Santos Roque Benevides
Pesquisador responsável pelo projeto

Ester Maria de Figueiredo Souza
Professora orientadora

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre esclarecido: TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: "**Práticas Discursivas na Aula de Língua Portuguesa: uma análise dialógica dos processos interacionais das propostas de produção textual".**

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Islene dos Santos Roque Benevides

ORIENTADORA: Profª Drª Ester Maria de Figueiredo Souza

Prezada professora,

Eu sou Islene dos Santos Roque Benevides, discente do Programa de Pós Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens da UESB-VC, e estou realizando o projeto de pesquisa chamado "**Práticas Discursivas na Aula de Língua Portuguesa: uma análise dialógica dos processos interacionais das propostas de produção textual".** O desenvolvimento desta pesquisa buscará analisar as interações dialógicas entre professor/material didático/aluno(s) em uma turma do ensino médio de uma escola na cidade de Guanambi – BA. O participante da minha pesquisa será um professor de língua portuguesa de uma turma do Ensino Médio do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães.

Convido você a participar deste projeto, pois esta pesquisa poderá contribuir para o melhor entendimento de que a apropriação de metodologias de ensino que privilegiem o dialogismo é fundamental, não somente de língua portuguesa, mas de todas as áreas do conhecimento. Sua participação é voluntária e consistirá na observação de algumas aulas que serão filmadas, para que o pesquisador possa apreender o processo de construção da interação em sala. Numa segunda etapa, você será convidado a apresentar o seu projeto didático autoral e responder a algumas perguntas pertinentes ao planejamento, a qual deverá ser gravada em áudio, para melhor consulta posterior do pesquisador. Todo esse processo ocorrerá após a assinatura deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Se alguma pergunta da entrevista lhe causar desconforto, você poderá deixar de responder a pergunta que causar tal incômodo. Ao participar desta pesquisa, você não será identificado (a), permanecendo em anonimato e poderá retirar seu consentimento em qualquer momento da pesquisa, sem sofrer nenhum prejuízo. Esta pesquisa também não traz gastos financeiros para você, nem qualquer forma de ressarcimento ou indenização financeira por

sua participação. Além disso, sua participação nesta pesquisa não é obrigatória e, caso não deseje participar da mesma, sua vontade será respeitada.

Os resultados desta pesquisa serão publicados de forma anônima em revistas especializadas, de tal forma que você, e nenhum outro participante, serão identificados. A gravação das entrevistas e sua transcrição em papel serão arquivadas pela pesquisadora por cinco anos.

Você pode solicitar esclarecimentos antes, durante e depois da participação na pesquisa. Tais esclarecimentos podem ser obtidos com Islene dos Santos Roque Benevides através do e-mail islenechina@hotmail.com ou do telefone (77) 9136-3615 e com Ester Maria de Figueiredo Souza através do e-mail emfsouza@hotmail.com ou do telefone (77) 8802-0159. Em caso de dúvida, você também poderá entrar em contato comigo na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Estrada do Bem Querer, km 4, Caixa Postal 95. Vitória da Conquista - BA CEP: 45083-900, pelo telefone: (77) 3424-8695.

Se você aceitar participar desta pesquisa, precisará assinar o TCLE em duas vias: uma via ficará com você e a outra ficará sob a guarda de Islene dos Santos Roque Benevides /Ester Maria de Figueiredo Souza.

Em caso de dúvida, você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (CEP/UESB) pelo telefone (73) 3528-9727, pelo e-mail cepuesb.jq@gmail.com, ou no seguinte endereço: Av. José Moreira Sobrinho, S/N - Bairro: Jequiezinho, Jequié – Bahia. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão que analisa os projetos de pesquisa quanto a seus aspectos éticos.

Desde já agradeço sua atenção!

Vitória da Conquista - BA, 30 de março de 2015.

Ester Maria de Figueiredo Souza
Orientadora

Islene dos Santos Roque Benevides
Pesquisadora responsável

Participante

APÊNDICE C - Autorização para coleta de dados pela direção da escola.

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98

AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

Eu, **ROSELI DE CARVALHO MAGALHÃES ROCHA**, ocupante do cargo de vice-diretora do **Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães**, **AUTORIZO** a coleta de dados do projeto "PRÁTICAS DISCURSIVAS NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DIALÓGICA DOS PROCESSOS INTERACIONAIS DAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL". das pesquisadoras **Islene dos Santos Roque Benevides** e **Ester Maria de Figueiredo Souza** após a aprovação do referido projeto pelo CEP/UESB.

Vitória da Conquista, 30 de março de 2015

ASSINATURA: _____

CARIMBO:

Roseli de Carvalho M. Rocha
Diretora - DE-N2
Port. 5895/2014 D.O. 18/07/2014
Aut.: 007/2014

APÊNDICE D - Autorização para uso de imagem e depoimentos dos alunos.

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu, **_____,** CPF _____, RG_____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, os pesquisadores **Islene dos Santos Roque Benevides** e **Ester Maria de Figueiredo Souza** do projeto de pesquisa intitulado "**Práticas Discursivas na Aula de Língua Portuguesa: Uma Análise Dialógica dos Processos Interacionais das Propostas de Produção Textual**" a realizar as filmagens que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiro a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas filmagens e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.° 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Vitória da Conquista, 26 de dezembro de 2015.

_____ _____

Participante da pesquisa

Islene dos Santos Roque Benevides
Pesquisador responsável pelo projeto

_____

Ester Maria de Figueiredo Souza
Professora orientadora

APÊNDICE E – Termo de consentimento livre e esclarecido dos pais ou responsáveis.

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa "PRÁTICAS DISCURSIVAS NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DIALÓGICA DOS PROCESSOS INTERACIONAIS DAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL". Neste estudo pretendemos analisar o uso do Livro Didático e a aplicação de atividades didáticas pelo professor no ensino de produção de textos argumentativos, a fim de verificar em que medida o uso dos materiais didáticos tem contribuído para interação dialógica entre professor e alunos. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é o fato de ele permitir a inserção de novas possibilidades para as produções textuais no Ensino Médio, observando a diversidade de gêneros e a adequação destas produções à situação real de comunicação, bem como as necessidades sociais de cada educando.

Para este estudo serão observadas, inicialmente, 05 a 10 aulas de redação em sua turma, em que será possível perceber como a professora utiliza as propostas de gêneros argumentativos presentes nos livros e como ela complementa com tarefas e outros materiais didáticos. Posteriormente, analisaremos os planos de aula comparando com sua execução e o diário de campo e se houver necessidade, será realizada uma entrevista com a professora. Após a obtenção dos dados, eles serão analisados a partir das contribuições da análise discursiva no que tange a interação na sala de aula e serão utilizadas concepções dialógicas (Bakhtin, 1981; 1997), a fim de realizar a análise dos dados adquiridos.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em todas as formas que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não causará qualquer punição ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de

sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo de exposição de imagem. Apesar disso, você tem assegurado o direito a compensação ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Este estudo visa a contribuir para um trabalho com a produção de textos por meio de atividades replicantes em que os alunos consigam imprimir traços de autonomia e singularidade ao seu dizer e às suas ações; atendendo assim a uma demanda social que requer um sujeito ativamente responsivo.

Os resultados dessa pesquisa estarão à sua disposição quando finalizados. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Vitória da Conquista, 26 de dezembro de 2015.

_____ _____

Assinatura do(a) menor *Assinatura do(a) pesquisador(a)*

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: ISLENE DOS SANTOS ROQUE BENEVIDES.
ENDEREÇO: R. JOÃO PESSOA, 129 – AEROPORTO VELHO
FONE: (77) 99969-1831 / E-MAIL: **islenechina@hotmail.com**

CEP/UESB- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
RUA JOSÉ MOREIRA SOBRINHO, S/N - UESB
JEQUIÉ (BA) - CEP: 45206-190
FONE: (73) 3528-9727 / E-MAIL: cepuesb.jq@gmail.com

ANEXOS

ANEXO A – Planejamento Anual – 3ª série E. M. - 2014

Ano Letivo 2014	Conhecimentos / Conteúdos	Transversalidade / Diálogos Possíveis	Metodologia	Avaliação – Diagnóstico das aprendizagens significativas
Primeira Unidade	• Leitura e interpretação textual; • Gêneros textuais e estratégias de leitura.	Articular os conhecimentos de produção textual com as outras ciências, como LPLB, História, Geografia, Sociologia, Filosofia e Artes.	Interpretação de enunciados diversos; Análise das marcas linguísticas de vários gêneros textuais; Aplicação de estratégias de leitura.	Exercícios de Interpretação de textos; Análise de trechos diversificados; Avaliação de sistematização da unidade; Produção de gêneros textuais diversos.
Segunda Unidade	ARTIGO DE OPINIÃO • Leitura e interpretação; • Características do gênero; • Estrutura;	Articular os conhecimentos de produção textual com as outras ciências, como História, Geografia, Sociologia e Filosofia.	Aula expositiva; Leitura e interpretação de diversos textos do referido gênero; Análise de características próprias do gênero; Debate; Exercícios de leitura, escrita e reescrita de textos; Produção escrita.	Exercícios de Interpretação de textos; Análise de textos de jornais e revistas; Avaliação de sistematização da unidade;
Terceira Unidade	DISSERTAÇÃO ARGUMENTATIVA • Interpretação, análise e produção	Articular os conhecimentos de produção textual com as outras ciências, como História, Geografia, Sociologia e Filosofia.	Aula expositiva; Discussão acerca de temas polêmicos; Leitura e análise de textos argumentativos; Debate; Produção escrita.	Exercícios de Interpretação de textos; Análise de redações de vestibulares; Avaliação de sistematização da unidade;
Quarta Unidade	CARTA ARGUMENTATIVA • Leitura e interpretação; • Características do gênero e estrutura; • Análise de redações; • Produção.	Articular os conhecimentos de produção textual com as outras ciências, como História, Geografia, Sociologia e Filosofia.	Aula expositiva dialogada; Leitura e discussão de textos; Discussão acerca da construção de argumentos; Produção textual.	Exercícios de Interpretação de textos argumentativos; Produção textual escrita; Avaliação de sistematização da unidade;

ANEXO B – Modelo de carta argumentativa

Exemplo de carta argumentativa:

(Nome da cidade e data)

(O vocativo, ou seja, a pessoa a quem é endereçada a carta)

PREZADOS SENHORES,

Uns amigos me falaram que os senhores estão para destruir 45 mil pares de tênis falsificados com a marca Nike e que, para esse fim, uma máquina especial já teria até sido adquirida. A razão desta cartinha é um pedido. Um pedido muito urgente.

Antes de qualquer coisa, devo dizer aos senhores que nada tenho contra a destruição de tênis, ou de bonecas Barbie, ou de qualquer coisa que tenha sido pirateada. Afinal, a marca é dos senhores, e quem usa essa marca indevidamente sabe que está correndo um risco. Destruam, portanto. Com a máquina, sem a máquina, destruam. Destruir é um direito dos senhores.

Mas, por favor, reservem um par, um único par desses tênis que serão destruídos para este que vos escreve. Este pedido é motivado por duas razões: em primeiro lugar, sou um grande admirador da marca Nike, mesmo falsificada. Aliás, estive olhando os tênis pirateados e devo confessar que não vi grande diferença deles para os verdadeiros.

Em segundo lugar, e isto é o mais importante, sou pobre, pobre e ignorante. Quem está escrevendo esta carta para mim é um vizinho, homem bondoso. Ele vai inclusive colocá-la no correio, porque eu não tenho dinheiro para o selo. Nem dinheiro para selo, nem para qualquer outra coisa: sou pobre como um rato. Mas a pobreza não impede de sonhar, e eu sempre sonhei com um tênis Nike. Os senhores não têm ideia de como isso será importante para mim. Meus amigos, por exemplo, vão me olhar de outra maneira se eu aparecer de Nike. Eu direi, naturalmente, que foi presente (não quero que pensem que andei roubando), mas sei que a admiração deles não diminuirá: afinal, quem pode receber um Nike de presente pode receber muitas outras coisas. Verão que não sou o coitado que pareço.

Uma última ponderação: a mim não importa que o tênis seja falsificado, que ele leve a marca Nike sem ser Nike. Porque, vejam, tudo em minha vida é assim. Moro num barraco que não pode ser chamado de casa, mas, para todos os efeitos, chamo-o de casa.

Uso a camiseta de uma universidade americana, com dizeres em inglês, que não entendo, mas nunca estive nem sequer perto da universidade – é uma camiseta que encontrei no lixo. E assim por diante.

Mandem-me, por favor, um tênis. Pode ser tamanho grande, embora eu tenha pé pequeno. Não me desagradaria nada fingir que tenho pé grande. Dá à pessoa certa importância. E depois, quanto maior o tênis, mais visível ele é. E, como diz o meu vizinho aqui, visibilidade é tudo na vida.

Atenciosamente – (despedida formal)

(O nome do emissor, isto é, a pessoa que enviou a **carta argumentativa**)

ANEXO C– Estrutura da carta argumentativa

COLÉGIO MODELO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES
GUANAMBI – BAHIA
EDUCANDO PARA A VIDA
IV UNIDADE

GOVERNO DA Bahia
TERRA DE TODOS NÓS
Secretaria de Educação

Aula - 18/11

AS CARTAS ARGUMENTATIVAS DE RECLAMAÇÃO E DE SOLICITAÇÃO

Com o advento da internet e dos recursos tecnológicos de uma maneira geral, a forma de comunicação entre as pessoas mudou consideravelmente. Antigamente, era muito usual utilizar-se de cartas, telegramas, cartões postais para se comunicar com pessoas que ora encontravam-se distantes.
Atualmente existem e-mail, MSN, ORKUT, e tantos outros que possibilitam a comunicação em tempo real.
Entretanto, a carta argumentativa ainda continua sendo um veículo de comunicação muito importante e muito requisitado nos concursos e provas de vestibulares.

DIFERENÇA ENTRE ARTIGO DE OPINIÃO E CARTA ARGUMENTATIVA

É importante sabermos em que reside a diferença entre carta-argumentativa e artigo de opinião. Se ambos os textos são de cunho dissertativo-argumentativo, têm bastantes elementos semelhantes. Ambos trabalham com base na opinião de seu autor, mas são gêneros específicos. Aliás, o termo *gênero textual* refere-se à situação comunicativa, isto é, a quando usar a carta e quando usar o artigo.
A carta-argumentativa caracteriza-se por ser uma correspondência com um leitor definido, específico, em oposição ao artigo, que é produzido sempre se pensando num leitor geral, num conjunto de pessoas geralmente desconhecidas.
A dificuldade dos alunos se apresenta, muitas vezes, em levar isso para o papel. Inúmeros são os casos em que a estrutura é de carta, mas o texto é de artigo.

Alguns vestibulares optam por trazer como prova de redação a **elaboração de uma carta argumentativa**. Então o estudante deverá elaborar uma carta que tenha **"tese"** (o assunto propriamente dito), **argumentação** (o conjunto de ideias ou fatos que constituem os argumentos que levam ao convencimento ou à conclusão de algo) e **conclusão.**
Separamos algumas dicas para que entenda de uma vez por todas a **estrutura básica de uma Carta Argumentativa** e também um exemplo.

Estrutura básica de uma Carta Argumentativa:

- **Cabeçalho:** na margem do parágrafo, colocam-se a cidade e a data;
- **Vocativo:** também na margem do parágrafo, define-se o grau de formalidade entre locutor e interlocutor do texto. Há a saudação e o tratamento dispensados ao interlocutor (Prezado Senhor..., Caro Presidente..., Ilmo. Senhor... etc.). Usa-se a vírgula, normalmente.
- **Corpo do Texto:** inicia-se na margem de parágrafo. Diferentemente do modo a que o aluno está acostumado, no corpo da carta dissertativa há o espaço da argumentação: não basta a estrutura, é preciso defender a tese, atender à proposta, selecionando os argumentos, sem esquecer que há uma situação de interlocução (nesse caso, há a necessidade do uso da 3ª pessoa sempre, seja no modo verbal – "imagine", "veja", "repare" – seja na invocação, com os pronomes de tratamento – mantendo o respeito a quem se dirige). É preciso também que seja usada a 1ª pessoa. Lembre-se de que o número de linhas exigido pela banca deve ser respeitado no Corpo e não na estrutura toda.
- **Despedida:** na margem de parágrafo, na linha abaixo da que termina o corpo da carta. Mantém-se o padrão de linguagem definido. O mais comum é usar a expressão "atenciosamente", mas é possível escrever uma despedida criativa.
- **Assinatura:** usa-se a margem de parágrafo, abaixo da despedida. O candidato não pode assinar o nome na redação do vestibular, mas há sempre uma indicação da banca sobre como fechar a carta. Há as opções de usar somente as iniciais do nome do aluno (M.N., por exemplo) ou usar a expressão "Um estudante", "Uma estudante". É importante prestar atenção ao que a proposta vai solicitar a você.

ANEXO D- Pronomes de tratamento para uso na carta argumentativa

Carta argumentativa

A carta é uma das modalidades de redação oferecida nos vestibulares de algumas instituições de ensino superior . O que se examinará no vestibular, mais do que o aspecto formal (data, vocativo, fecho), é o conteúdo do texto e a destreza com que o assunto é discutido. A abordagem da carta é argumentativa, permitindo a exposição ou discussão de determinado assunto. Algumas propostas da Unicamp, por exemplo, predispuseram o candidato a assumir um ponto de vista, posicionando-se favorável ou desfavoravelmente à “produção independente”, ao “preconceito contra os mendigos”, à “manutenção do voto obrigatório” e ainda ao “uso de animais em experimentação científica”.

Nos últimos vestibulares, a UNICAMP tem proposto temas que induzem o candidato a adotar um posicionamento definido em relação a questões invariavelmente polêmicas. Outras instituições, como a UESB-2011.1, averiguam a atualização de conhecimentos. O candidato deverá usar argumentos convincentes em sua carta, com a clara intenção de persuadir o interlocutor.

Caso você queira empregar procedimentos formais em sua carta, observe abaixo algumas formas de tratamento e a quem se dirigem:

Vossa Alteza para príncipe – rei
Vossa Eminência para cardeais
Vossa Excelência para arcebispo - bispo - deputado (federal e estadual) - embaixador - general - governador de Estado - juízes - ministros - prefeito - presidente da República - secretário de Estado - senador – vereador
Vossa Magnificência para reitor
Vossa Majestade para rainha - rei
Vossa Reverendíssima para sacerdotes
Vossa Santidade para Papa
Vossa Senhoria para chfe de seção - diretor de repartição pública - funcionário (abaixo de ministro) - major - oficiais até coronel - tenente - tenente-coronel.

Observe que, utilizando qualquer dos pronomes de tratamento, o verbo deverá ficar na 3º pessoa do singular, assim como os demais pronomes. EX.: Vossa Excelência poderá ocupar o gabinete, tão logo seu pedido seja deferido.

ANEXO E – Estrutura do texto argumentativo

COLÉGIO MODELO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES
GUANAMBI – BAHIA
EDUCANDO PARA A VIDA

GOVERNO DA Bahia
TERRA DE TODOS NÓS
Secretaria de Educação

29109 - aula 3

Como Estruturar um Texto Argumentativo

1. O texto argumentativo

COMUNICAR não significa apenas enviar uma mensagem e fazer com que nosso ouvinte/leitor a receba e a compreenda. Dito de uma forma melhor, podemos dizer que nós nos valemos da linguagem não apenas para transmitir ideias, informações. São muito frequentes as vezes em que tomamos a palavra para fazer com que nosso ouvinte/leitor aceite o que estamos expressando (e não apenas compreenda); que creia ou faça o que está sendo dito ou proposto.

Comunicar não é, pois, apenas um fazer saber, mas também um fazer crer, um fazer fazer. Nesse sentido, a língua não é apenas um instrumento de comunicação; ela é também um instrumento de ação, isto é, uma estratégia que visa a convencer, a persuadir, a aceitar, a fazer crer, a mudar de opinião, a levar a uma determinada ação.

Assim sendo, talvez não se caracterizaria em exagero afirmarmos que falar e escrever é argumentar.

TEXTO ARGUMENTATIVO é o texto em que defendemos uma ideia, opinião ou ponto de vista, uma tese, procurando (por todos os meios) fazer com que nosso ouvinte/leitor aceite-a, creia nela. Em um texto argumentativo, distinguem-se três componentes: a tese, os argumentos e as estratégias argumentativas.

TESE, ou proposição, é a ideia que defendemos, necessariamente polêmica, pois a argumentação implica divergência de opinião.

Os **ARGUMENTOS** de um texto são facilmente localizados: identificada a tese, faz-se a pergunta por quê? (ex.: o autor é contra a pena de morte – tese - porque ... - argumentos).

As **ESTRATÉGIAS** não se confundem com os **ARGUMENTOS**. Esses, como se disse, respondem à pergunta por quê (o autor defende uma tese tal **PORQUE** ... - e aí vêm os argumentos) **ESTRATÉGIAS** argumentativas são todos os recursos (verbais e não-verbais) utilizados para envolver o leitor/ouvinte, para impressioná-lo, para convencê-lo melhor, para persuadi-lo mais facilmente, para gera credibilidade, etc.

A **CLAREZA** do texto - para citar um primeiro exemplo - é uma estratégia argumentativa na medid em que, sendo o texto claro, o leitor/ouvinte poderá entender e, entendendo-o, poderá concordar com que está sendo exposto. Portanto, para conquistar o leitor/ouvinte, quem fala ou escreve vai procurar po todos os meios ser claro, isto é, utilizar-se da **ESTRATÉGIA** da clareza. A **CLAREZA** não é, pois, ur argumento, mas é um meio (estratégia) imprescindível, para obter adesão dos leitores.

O emprego da **LINGUAGEM (CULTA) FORMAL** deve ser visto como algo muito es-tra-té-gi-co er muitos tipos de texto. Com tal emprego, afirmamos nossa autoridade (= "Eu sei escrever. Eu domino língua!") e com isso reforçamos, damos maior credibilidade ao nosso texto. Imagine, estão, um advogad escrevendo mal ... ("Ele não sabe nem escrever! Seus conhecimentos jurídicos também devem se precários!").

Em outros contextos, o emprego de uma **LINGUAGEM** menos **FORMAL** e até mesmo POPULAR poderá ser estratégico, pois, com isso, consegue-se mais facilmente atingir o ouvinte/leitor de classes menos favorecidas.

O **TÍTULO** ou o **INÍCIO** do texto (escrito/falado) deve ser utilizado como estratégia para captar a atenção do ouvinte/leitor imediatamente. De nada valem nossos argumentos se não são ouvidos/lidos.

A utilização de vários argumentos, sua disposição ao longo do texto, o ataque às fontes adversárias, as antecipações (quando o escritor/orador prevê a argumentação do adversário e responde-a), a qualificação das fontes, a utilização da ironia, da linguagem agressiva, da repetição, das perguntas retóricas, das exclamações, etc. são alguns outros exemplos de estratégias.

2. A estrutura de um texto argumentativo

A nomenclatura é de Othon Garcia, em sua obra "Comunicação em Prosa Moderna". O autor, na mencionada obra, apresenta o seguinte plano-padrão para o que chama de argumentação formal:

a- **Proposição (tese)**: afirmativa suficientemente definida e limitada; não deve conter em si mesma nenhum argumento.

b- **Análise da proposição ou tese**: definição do sentido da proposição ou de alguns de seus termos, a fim de evitar mal-entendidos.

c- **Formulação de argumentos**: fatos, exemplos, dados estatísticos, testemunhos, etc.

d- **Conclusão**.

3. Como iniciar textos

Há várias formas de começar um texto. a melhor é aquela que prende de imediato a atenção do leitor, deixando clara a sua posição diante do tema. o que você deve evitar é aquele tipo de introdução feita com uma única frase. Uma boa introdução deve ter sempre duas ou três frases. no entanto, nada proíbe de ter mais do que isso.

Suponhamos que lhe dessem o tema educação. Você poderia começar com:

1. uma **declaração sucinta**: "Sem educação é impossível pensar em desenvolvimento".
2. uma **pergunta**: "Até quando teremos jovens saindo da escola sem saber ler e escrever?
3. o **ponto de vista alheio para contra-argumentar**: "Há quem diga que a educação brasileira está bem encaminhada".
4. um **fato histórico**: "O Brasil esperou quatro séculos para ter sua primeira universidade".
5. uma **citação de forma direta**: "como diz Rubem Alves, 'A maior pobreza da educação não se encontra na escassez de recursos econômicos. Ela se encontra na pobreza de imaginação'".
6. uma **citação indireta**: Rubem Alves diz, num de seus livros, que a maior pobreza da educação não está na falta de recursos, e sim na falta de imaginação.
7. uma **frase de impacto**: "Nossos índices educacionais estão entre os piores do mundo".

O importante é que o leitor tome logo conhecimento do tema a ser desenvolvido e sinta-se atraído pela discussão que você propõe em seu texto. Se você começa com uma obviedade, é claro que ele não vai demorar a abandoná-lo. Comece, então, problematizando o tema, suscite questões que o surpreendam. Dizer, por exemplo, que todos devem ir à escola não atiça a curiosidade de ninguém. Mas é bem diferente dizer que nossa educação se compara à do Zimbábue. O leitor vai querer logo saber por que chegamos a esse ponto.

4. O desenvolvimento: argumentos e comentários

Quando lhe derem um tema, pense logo em dois ou três argumentos e anote-os para não esquecer. Cada um deles servirá de base para os parágrafos de desenvolvimento. É aconselhável não escrever os argumentos logo na introdução porque o acúmulo de ideias nesse momento pode travar o texto, deixando-o sem rumo preciso.

Cada argumento que você enuncia precisará de, no mínimo, duas frases de desenvolvimento. jamais escreva o argumento e passe para o parágrafo seguinte. é preciso sustentar o que você disse. Para isso você pode recorrer a:

1. **fatos** - procure aqueles que são mais evidentes, do conhecimento de todos e que não possam ser refutados;
2. alguém de credibilidade na área, o chamado **argumento de autoridade**;
3. **provas concretas** - números e dados estatísticos confiáveis são sempre convincentes. É bom citar a fonte.

4. **contra-argumentos** - procure saber o ponto de vista que se opõe ao seu e refute-o, mostrando que ele não se sustenta;
5. **exemplos e ilustrações** - você pode falar de um caso que tomou conhecimento (exemplo) ou contar rapidamente uma história (ilustração) para reforçar a argumentação.
6. **verdades universais** - algo que seja do conhecimento de todos e que não é passível de contestação;
7. **causas e consequências** relacionadas aos fatos;
8. **analogias** - o uso de imagens fundadas na comparação capazes de sensibilizar o interlocutor;
9. **raciocínios lógicos**, que convençam por sua demonstração.

5. A conclusão

A conclusão é um dos momentos mais decisivos na construção de um texto. Você deverá mostrar toda a sua capacidade de síntese, após ter desenvolvido a argumentação. O que se espera ao fim de uma argumentação?

1. uma resposta ao ponto de vista exposto na introdução;
2. um ou dois comentários sobre o que essa resposta suscita.

Assim, você tem que fechar a argumentação de forma sintética e fazer um breve comentário sobre o que expôs na frase inicial da conclusão. Veja, a seguir, algumas possibilidades de conclusão:

a) **conclusão-síntese** - as ideias são retomadas com a síntese do pensamento; depois, vêm duas ou três frase que a comentam;

b) **conclusão-solução** - apresenta-se uma solução para o problema discutido.

c) **conclusão-surpresa** - é um tipo de conclusão que contém um elemento inesperado (mas subentendido ao longo do texto) que surpreende o leitor e valoriza o texto.

d) **conclusão-pergunta** - a pergunta indica a perplexidade do redator diante da situação; não é preciso responder à pergunta; trata-se de uma conclusão em aberto;

e) **conclusão avaliativa** - é o topo de conclusão em que são empregados modalizadores, por meio dos quais o redator expressa seu sentimento ou expectativa em relação do problema discutido.

Lembre-se: a forma mais simples de concluir o texto é retomar as palavras-chave da introdução com a síntese de seu pensamento exposto na argumentação

(adaptado de SCARTON, Gilberto. *Guia de produção textual: assim é que se escreve...* Porto Alegre: PUCRS, FALE/GWEB/PROGRAD,[2002]. Disponível em: < http://www.pucrs.br/gpt >. Acesso em: 17/02/2010 e de VIANA, Antonio Carlos. *GUIA DE REDAÇÃO: escreva melhor.* São Paulo, Scipione, 2011.

EXERCÍCIOS

1) Escreva A (adequado) ou I (inadequado) após cada comentário feito aos argumentos em destaque.

a) **Um dos entraves para desenvolver o turismo no Brasil á a violência.** Quando algum turista é assaltado a notícia logo corre o mundo.

b) **No Brasil, poucos têm acesso a uma educação de qualidade.** Os professores não são bem remunerados e muitos alunos só vão à escola por causa da merenda.

c) **É preciso que o incentivo à leitura comece em casa.** O exemplo dos pais é fundamental para incutir nas crianças esse hábito para o resto da vida.

d) **Comunicação exige troca de emoções e na internet isso não é possível.** Pela internet você pode participar dos mais diferentes grupos de conversa, desde o bate até algo mais intelectualizado.

e) **A censura a qualquer obra artística é sempre perigosa.** Uma sociedade democrática deve assegurar a todos o direito de expressão.

f) **O *bullying* deve ser combatido com toda energia nas escolas.** Muitas vezes a criança se isola dentro de casa e os pais nem precebem.

2) Dentre os três comentários dados, escolha o mais adequado para cada frase proposta.

- **O nepotismo é um vício histórico entrenhado na alma do brasileiro.**

a) Um parente é pessoa de mais confiança que um estranho.

b) um juiz empregou inúmeros parentes no próprio tribunal.

c) o que tem raízes profundas é difícil de ser extirpado.

- É grande o número de mães adolescentes no Brasil.
a) Os pais são os primeiros a rejeitar a gravidez da filha, muitas vezes expulsando-a de casa.
b) Os estímulos da mídia despertam os jovens para o sexo muito cedo.
c) As camadas mais pobres da população são as mais atingidas pela gravidez precoce por falta de uma boa orientação sexual em casa e nas escolas.

- O mal do pobre é só ter amigo pobre.
a) Os ricos conseguem protelar ações nos tribunais até a pena prescrever.
b) No Brasil, infelizmente, a Justiça tem relação direta com a classe social do indivíduo.
c) Uma mulher que furta uma lata de leite em pó num supermercado é punida rapidamente.

- Um dos ingredientes da violência é o tráfico de drogas.
a) Enquanto os marginais estão soltos, a população se tranca em casa.
b) É visível a riqueza dos contrabandistas com mansões à beira-mar.
c) Os traficantes às vezes agem tranquilamente diante dos olhos da polícia.

- Dar esmolas é um estímulo à mendicância
a) Muitos pais põem filhos nos semáforos e ficam à espera de algumas moedas.
b) Muitas pessoas ficam compadecidas diante de tanta miséria e abrem a bolsa facilmente.
c) O dinheiro conseguido pelos pedintes nos semáforos é muitas vezes a única renda que eles têm.

ANEXO F – Tarefa sobre Carta argumentativa: correção dia 05/01/15

Nunca antes, neste país...

Vivendo em um país onde as pessoas parecem não mais se preocupar em cumprir suas obrigações, testemunho, aos 85 anos, que hoje a ética tem pouco valor e obter vantagens a qualquer custo passou a ser regra. Fui surpreendido por uma conta da [empresa]* [...] cobrando R$ 124,23, por uma ligação para Curitiba, em 21/12, com vencimento em 6/2. Não fizemos tal ligação nem conhecemos ninguém que more lá. Contatei 4 vezes a empresa, sem solução. Na última, o funcionário ameaçou protestar meu nome, se eu não pagar a conta, e que discutiria o ressarcimento somente após eu pagá-la. Pelo jeito, não são apenas os sequestradores que dão golpes pelo telefone. Não devo e não temo. Me recuso a pagar, já entrei no Procon e peço ajuda ao jornal.

A [empresa] responde:

"Não identificamos irregularidades na cobrança. Os clientes podem nos contatar no [...] (telefonia fixa) e [...] (telefonia móvel). O site do *Fale Conosco* é [...]. Ou então devem ir à loja mais próxima."

O leitor comenta:

Além de incompetentes e desonestos, são mentirosos. Até hoje (18), ninguém me contatou para esclarecer a cobrança descabida.

A [empresa] enviou à coluna, no dia 20, resposta igual à enviada no dia 17, ratificando-a. No dia 23, o leitor confirmou que não recebeu telefonemas da empresa e que irá esperar a solução do Procon. Ele também agradeceu à coluna o envio da queixa à empresa.

(*O Estado de S. Paulo*, 27/6/2008.)

* Para preservar a identidade dos interlocutores, suprimimos a identificação do remetente e o nome da empresa.

1. A carta argumentativa de reclamação, como o nome sugere, apresenta uma reclamação a respeito de algum problema, enquanto a carta argumentativa de solicitação pede a resolução de um problema. Quando apresenta simultaneamente uma reclamação e uma solicitação, a carta argumentativa é chamada de carta argumentativa de reclamação e de solicitação. Como você classifica a carta argumentativa lida? Justifique sua resposta.

É uma carta argumentativa de reclamação e de solicitação, pois apresenta uma reclamação (cobrança indevida de ligação) e uma solicitação (pedido de ajuda ao jornal).

2. As cartas de reclamação ou de solicitação são, normalmente, endereçadas a órgãos públicos, como ministérios, secretarias do município, Procon, etc. Considerando que a carta lida foi publicada em um jornal, que o jornal também publicou a resposta da empresa e, ainda, o comentário do leitor à resposta dada, levante hipóteses:

Resposta pessoal. Sugestão: Como forma de tornar públicos problemas que os cidadãos comuns enfrentam no dia a dia e que nem sempre são alvo de matérias/reportagens jornalísticas e/ou para fazer valer os direitos de seus leitores. E exerce o papel de intermediador talvez por conhecer as formas de fazer chegar as cartas aos destinatários e como forma de prestar um serviço aos seus leitores.

a) Por que o jornal publica esse tipo de carta e exerce o papel de intermediador entre as partes?

b) Qual a intenção do locutor desse tipo de carta ao se servir do jornal para publicar sua reclamação e/ou solicitação?

Resposta pessoal. Sugestão: Tornar público um problema que atinge não só a ele mesmo, mas também a outras pessoas; porque confia no jornal e sabe que este encarregará de fazer sua reclamação e/ou solicitação chegar ao órgão público para o qual dirige sua carta e que, assim, há possibilidade de receber resposta com solução para seu problema.

c) No caso da carta lida, por que a parte criticada, a empresa, respondeu ao remetente da carta usando o mesmo veículo que o leitor, isto é, o jornal?

Resposta pessoal. Sugestão: Como forma de retratação perante o público, mostrando que é uma empresa confiável, que atende a seus clientes, que está aberta a críticas, que toma providências, etc.

3. Para ser atendido, o remetente de uma carta argumentativa de reclamação ou de solicitação necessita apresentar *argumentos convincentes*. Na carta lida:

Ele afirma que vive em um país onde as pessoas não se preocupam com o cumprimento de suas obrigações, que a ética tem pouco valor; argumenta não ter feito a ligação telefônica cobrada, porque não conhece ninguém em Curitiba, cidade para onde a ligação foi feita; argumenta que não são apenas os sequestradores que dão golpes pelo telefone; e, ainda, diz que se recusa a pagar a conta porque não teme a cobrança, já que ela é indevida.

a) De que argumentos o remetente se serve *para convencer seu interlocutor*?

b) Releia a resposta dada pela empresa. A argumentação do remetente foi suficiente para que a carta atingisse seu objetivo? Não, pois a empresa responde que não há irregularidades na conta.

4. Considerando o comentário que o remetente fez à resposta da empresa, responda: A resposta da empresa satisfez o remetente? Justifique.

Não. Ele diz que a empresa, além de incompetente, é desonesta e mentirosa, pois até a data da carta de comentário do leitor não havia entrado em contato com ele para prestar esclarecimentos.

5. A carta de reclamação ou de solicitação tem estrutura semelhante à da carta pessoal. A carta lida, porém, não se mostra de acordo com esse padrão. Por que algumas dessas partes das cartas foram suprimidas?
Porque não há no jornal espaço para publicação integral da carta e, por isso, publica-se somente o essencial.

6. Observe a linguagem empregada no texto.
a) Que variedade linguística predomina? A variedade padrão.
b) Em que pessoa se coloca o autor da carta? Na 1ª pessoa do singular.

7. Reúna-se com os colegas de seu grupo e, juntos, concluam: Quais são as principais características das cartas argumentativas de reclamação e de solicitação? Respondam, levando em conta os critérios a seguir: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte/veículo, tema, estrutura, linguagem.
Apresentar a autoridades uma reclamação e/ou solicitar a solução de um problema, empregando argumentos com intenção persuasiva. O locutor são os cidadãos em geral; o destinatário são os órgãos públicos e autoridades em geral. Normalmente são veiculadas em papel e *sites* da Internet; às vezes são publicadas em jornais e revistas. Os temas são problemas que dizem respeito a uma pessoa, a um grupo de pessoas ou à população em geral. Apresentam estrutura semelhante à das cartas em geral, com local e data, vocativo, corpo do texto (assunto), despedida e assinatura. Apresentam um ou mais argumentos. Predomina a variedade padrão da língua. Há emprego de pronomes e verbos na 1ª pessoa e formas verbais do presente do indicativo.

ANEXO G – ***AULA 02 – 22/09/14***

((A professora começa escrever no quadro o roteiro da aula enquanto a turma conversa paralelamente. Ela inicia revisando o artigo de opinião a partir da comparação da dissertação argumentativa.))

[…]

1. P.: o artigo de opinião também ele é argumentativo... também tem uma/ o que você defende no artigo? Você defende uma tese:[A.1.: posição]uma posição. Na dissertação expositiva: sobre a redução da maioridade penal eu posso dizer o que é a redução... como ela acontece no BraSIL... ONde ela acontece de outra forma... SEM ne-ces-as-ria-men-te dizer que sou a favor ou contra.
2. A2: ( )
3. P.: expositivo... não: aqui: mas na argumentativa tem também a dissertação: como também tem o artigo de opinião... o editorial... a carta: de leitor que também é argumentativa: é:: a carta argumentativa em si são outras possibilidades da gente argumentar em que a gente tem que defender uma posição... porque a minha intenção é convencer você a pensar como eu... então nesse caso a minha posição tem que tá clara... na dissertação expositiva não precisa deixar claro qual é o meu posicionamento sobre a redução da maioridade penal... eu apenas digo como é:... o que é:...onde acontece... eu não digo pra vocês se eu sou contra ou a favor... no artigo de opinião pra dissertação eu DIgo qual é minha posição de uma forma pes-so-al... "do meu ponto de vista"... "na minha opinião"... "penso em"... "acredito em"... já na dissertação eu faço isso de uma FORma: impessoal... sem dizer/ usar esses verbos e pronomes em primeira pessoa... ou seja... tem tese também... o artigo tem tese também... aí na folha: na/ nessa parte que fala das estratégias argumentativas diz que a gente pode utilizar tanto (linguagem) verbal como não verbal... a propaganda por exemplo: é um texto extremamente argumentativo... a intenÇÃO/ qual é o objetivo da propaganda? do texto publicitário?... convencer nós consumidores a achar que nós temos a necessidade do produto e comprá-lo... então: é extremamente argumentativo E se utiliza BA-si-ca-men-te da linguagem não-verbal né? na maioria das vezes a linguagem não-verbal... por exemplo... o que isso significa?((ela desenha um parêntese no quadro))

4. A.3: Parêntese.
5. P.: Parêntese né? ok...e se eu utilizar esse parêntese de forma/ de outra forma?
6. A.4: é um xis.
7. P.: é um xis?
8. A.5: é uma árvore... é colchete.
9. A:6: colchete

   ((o grupo de alunos que se sentam no fundo sorriem em tom de gozação com a professora.))
10. P.: ok... Presta atenção.
11. A.6: [é uma chave]
12. P.: é:: isso aqui... eu tô utilizando aqui um texto não-verbal... se eu disser que isso aqui é: apareceu numa:: (eu vou desenhar bem bonitinho) apareceu numa fachada de um ponto comercial e esse ponto comercial era uma academia de ginástica... e agora... faz alguma diferença?
13. A.7: faz.
14. P.: e:sse/ esse desenho apareceu num prédio de um ponto comercial... de uma academia de ginástica... tem algum sentido esses sinais? que sentido... o que você enxerga?
15. A.8: (corpo moldado)
16. P.: Atividade física, quem não faz e quem faz né? a atividade física é importante e neces-sário, bom pra saúde... quem faz e quem não faz... a: a estratégia argumentativa pode se utilizar inclusive de um texto não verbal... pra convencer a gente de uma determinada ideia... atividade física é importante para nossa saúde... o ponto dois do texto/ da xerox aí fala sobre estrutura introdução, desenvolvimento e conclusão... a introdução com TEse obrigatoriaMENTE... o desenvolvimento... os argumentos... pelo tamanho das redações de vocês articulada com o enem... possivelmente três argumentos vocês vão poder usar no desenvolvimento e: a conclusão o último argumento... a redação é dissertação argumentativa... obrigatoriamente tem que ter a tese... mas a introdução não é só a tese... que outros elementos eu trago pro meu texto pra poder clarear pro meu leitor o assunto que eu tô tratando? que outras informações eu posso acrescentar aqui... outras frases que eu posso acrescentar aqui... cês observaram que no texto “gravidez na adolescência” o autor do texto começa dizendo que a gravidez na adolescência não/ nem sempre foi indesejável... e o pai pra se ver livre logo do pacote né? toma que agora não é mais meu... te pertence... casava logo

cedo as filhas... e elas: a finalidade delas eram/ era tomar conta da casa e procriar... então engravidavam muito cedo... MAS isso não era um problema porque era uma gravidez desejada... agora atualmente a gente vê muitas: adolescentes que engravidam mas não querem/ não estão prontas/ não tão querendo essa gravidez... elas não querem ter filho... o problema é agora que a gravidez é indesejada...

17. 5: agora é.
18. P.: no início da/da / na introdução do texto o autor ele fala ele faz essa comparação entre a gravidez adolescente décadas ou séculos atrás e hoje no presente... aí em seguida que ele diz... hoje é que elas são indesejadas... aí então ele começa a dizer, inclusive a causa né? e uma das causas ele já cita na introdução... a imaturidade... a própria imaturidade tem como resultado a gravidez indesejada e no segundo e terceiro parágrafo ele continuava apontando a mudança na sociedade e as causas dessa gravidez indesejada... então oh... (bate com o pincel no quadro para que a turma faça silêncio) na introdução do texto a gente tem aí tese... posicionamento e a explicação desse posicionamento também né? não é só uma frase que é a introdução ... e em seguida no ponto três do texto de vocês ... no ponto três fala sobre esse/ dos tipos de introdução... no ponto quatro fala sobre desenvolvimen.../ desenvolvimento do texto/ os tipos de argumentos e comentários e aí o autor do texto cita: fatos... argumentos de autoridade... provas conCREtas... contra-arguMENto... exemplos e ilustraÇÕES... verdades universais ou prinCÍpios... é: causas e consequências... analogias ou comparações... raciocínios lógicos que são: tipos de/ tipos de argumentos que a gente pode usar no desenvolvimento... no livro de vocês na página duzen:tos e oitenta e seis: e duzentos e oiten:ta e sete até a duzentos e oitenta e oito... duzen:tos e oitenta e seis a duzentos e oitenta e oito cita também esses argumentos... apresenta outros eXEMplos de cada um DEles e analise e compare com o argumento usado/ com o TIpo de argumento usado no TEXto gravidez/ gravidez na adolescência ( )... o ponto cinco.../ o ponto cinco da xerox fala sobre a conclusão... TIpos de com-clu-são que também a gente estudou... pode ser a concluSÃO:? que tipos de conclusão?
19. Gr.A.: Síntese ou resumo...
20. P.: SÍNtese ou resumo em que você conDENsa... sintetiza as ideias discutidas no desenvolvimento confirma... pode ser a retomada da tese em que você reafirma o seu posicionamento aqui na tese com outras palavras obviamente... e para a redação do enem o-bri-ga-to-ria-MEN-te há solução para o problema... dos mil pontos a conclusão vale duzentos... apresentar uma proposta de solução para o problema que

seja viável... que seja execuTÁvel... que tenha Lógica e resPEIte os direitos humanos.

21. A.: 9: ( )
22. P.: Ahn? de? aplicável né? ((voz incompreensível do aluno)) para: assim:... gravidez na adolescência qual seria uma saída para resolver esse problema? viÁvel... possível... que resPEIte os direitos humanos... se você me disser castra todos os homens resolve o problema? sim... mas respeita os direitos huMAnos?
23. Gr.A.: não
24. P.: não: socialmente aceitável? CLAro que não... então o que seria?
25. 10: Preservativo
    ((vários alunos falam ao mesmo tempo))
26. P.: ahn? Políticas públicas shh... que usem a MÍdia para alertar, diVULGAR, fazer camPANHAS... de conscientização... quem mais tem outra saída? PoSSÍvel... proVÁvel, ahn?
27. A.: 11: programa de incentivo
28. P.: que tipo de programa? campanha ( )? campanhas publicitárias? quem tem alguma sugestão?
29. A.: 11: palestras
30. P.: PALESTRAS... quem tem mais alguma sugestão: melhor? vamo ampliar o número de sugestões... ahn?
31. 12: [palestras]
32. P.: já falamos de palestras... campanha publicitária
33. A.13: uma lei ( )
34. A.10: Fala aí Manuela ( ) gravidez na adolescência
35. A.13: Palestra não resolve não.
36. P.: já falamos de palestra... não reSOLveria... pense numa OUTRA saída pra GENte
    ((os alunos falam ao mesmo tempo incompreensíveis))
37. A.14: eu acho que tem que ter acompanhação dos pais
38. P.: ACOMPANHAMENTO dos pais... poRÉM gente/ ah / muitas vezes o jovem prefere conversar sobre esse assunto com outros JOvens... com coLEga... ou ATÉ um desconhecido... mas não se sente à vontade pra conversar com os pais
39. A. 14: porque os pais não dão abertura
40. P.: não dão abertura então vamo encontrar mais outra saída que possa ajudar a melhorar
41. A.15: (é necessário que o jovem amadureça)

42. P.: SIM... mas como é que a gente vai conseguir que esse jovem amadureça e por causa DESSE amadurecimento vai fazer com que ele entenda os processos de PREVENÇÃO para evitar uma gravidez indeseJAda?
43. A.15: conscientização
44. P.: como a gente vai conseguir conscientizá-los?
45. A.14: palestra
46. P.: PALESTRAS... que mais? ((para alguns segundos esperando que algum aluno se manifeste)) pode ser alguma coisa que não seja tão estanque tão:/ que seja interrompido...vamo pensar em alguma coisa contínua porque:: a gente pode (ter um colega dizendo assim) ó: mas a gente tem muita INFORMAÇÃO então POR QUE o problema perSISTE? então: se/ se o que a gente tem visto é PALESTRAS de forma esTANque e INTERROMPIDA... que não tem continuidade então vamo pensar numa coisa que seja contínua... ahn?
47. A.9: (campanha publicitária)
48. P.: campanha publicitária ( )
49. A.14: falta informação pros pais pra que na próxima geração/ gerações eles possam (ajudar os filhos)
50. P.: [shh] ela já tá:: querendo pensar no futuro/ ela já tá: pensando no futuro... então trabalhar numa na formação dos pais também pra que fu-tu-ra-MEN-te isso não venha se repetir... ok vamo pensar mais um pouquinho
51. A.5: Graziela
52. P.: até agora cês só conseguiram cem na redação viu?
    ((um grupo de alunos riem))
53. A.14: PROFESSORA
54. P.: precisamos de algo que seja/ que realmente abarque o problema
55. A.5: amarrar na cama
56. P.: amarrar na cama resolVE? essa não respeita os direitos humanos aí sua nota vais ser zero... vamo ver a solução ((nesse momento os alunos começam a falar ao mesmo tempo e a professora bate no quadro em sinal de repreensão)) distribuição/ shh/ distribuição de preservativos... vamo ver como ela colocou aqui... de modo mais fácil a facilitar (o acesso)... se/é:: se/ eles estão disponíveis nos postos de saúde... mas se/ se eles começarem a ser distribuídos em outros lugares... shh... em outros LUGARES... isso pode ajuDAR?
57. A.9: em farmácias

58. A.: 15: ( )
59. P.: apresentações né? em sequências né? em sequências... constantemente seria o programa mais é: mais consistente de educação sexual/ de orientação sexual... de e-du-ca-ÇÃO
60. A.14: [dentro da escola]

((professora bate no quadro devido à conversa paralela dos alunos))

61. P.: orientar é dizer como fazer... mas educação sexual é mais que isso ainda NÉ? o que é de FAto a sexualiDAde? se distribui estimula? estimula em quem? quem são as pessoas? Que são os alunos? qual é a formação? qual o pensamento que eles tem? oh... depois da conclusão tem o exercício... o exercício tem: um argumento e um comentário... observem que esse comentário não é um parágrafo não né? apenas uma informaÇÃO sobre ele... um comentário sobre ele...pra gente identificar se tá adequado ou não... quem pode ler?

((solicita a alguém que leia a questão da apostila sobre argumento))

62. A.: Quando algum turista é assaltado a noticia corre o mundo.
63. P.: vamos ver oh: o argumento é o que tá em negrito depois é o comentário... o argumento fala de que? turismo... violência... (alcoolismo) forma um dos entraves... que que é entrave? DificulDAde... problema... aquilo que dificulta... empecilho... então um dos empecilhos um os entraves de promover... melhorar o turismo/ incentivar o turismo no Brasil é exatamente a violência... o comentário tá falano de que? violência contra:: turistas... então tem A VER? O comentário tem a ver é adequado? É claro que é né? é adequado
64. A.14: oxe: eu achei que( )
65. P.: Não é não?
66. A. 9: oxe
67. P.: É adequado SIM.. ele tá dizendo que se um dos entraves é a violência... o comentário tá dizendo que quando algum turista é violentado/ é agredido de alguma FORma isso logo/ isso logo diminui o número de turista que parece... então é preciso diminuir o número de violência contra o turismo pra ampliar... pronto vamos lá... vamo lá... letra d... adequado sim

68. A.11: aluno le outra questão - “no Brasil poucos tem acesso à educação de qualidade. Os professores não são bem remunerados”
69. P.: Ok o argumento fala de QUE? qualidade na educaÇÃO... qualidade na educação e o comentário fala de que? remuneração do professor e sobre a participação do aluno na escola... o aluno só vai pra escola atrás da merenda numa escola que o ensino não tá: bom... não tá: adequado? se: SÓ POR CAUSA DA MERENDA? então qual a ideia que se tem de educação? qual a ideia que sem tem sobre ESSE proCEsso? Adequado ou inadequado?
70. A.11: adequado [indaquado] uma crítica a assistência de alimentação que mesmo a colega que tiver um modelo de educação bem avançada mas ela precisa receber esse auxílio não por causa da educação mas por causa de auxílio( )
71. P.: você colocou adequado ((perguntando a outro aluno))
72. A.7: coloquei adequado
73. P.: lera c
74. A.9: ( )
75. P.: Quem só vem por causa da merenda?
76. A.9: naão:
77. P.: eXISte OXE CLARO que existe

((Muitos falam ao mesmo tempo. Incompreensível))

78. P.: letra c... psiu vamos ao c
79. A.: aluno lê : É´preciso que o incentivo á leitura comece em casa. O exemplo dos pais é fundamental para incutir nas crianças esse hábito para o resto da vida.
80. P.: adequado ou inadequado?
81. A.14: AdeQUAdo
82. P.: é? adequado ou inadequado? Oh o argumento fala sobre o que?
83. A.11: incentivo à leitura
84. P.: o incentivo à leiTUra e o comentário fala sobre o que?
85. A.14: começa dentro de casa
86. que o incentivo à leitura começa dentro de casa... aliÁS... começa na gestação né? então é adequado sim
87. P.: letra d
88. A. : outro aluno lê [shhh] : Comunicação exige troca de emoçoes e na internet isso não é possivel. pela internet você pode participar dos mais diferentes grupos de conversa , desde o bate - papo até algo mais intelectualizado.

89. P.: i:sso... então é adequado ou inadequado?
90. A.11: adequado
91. A.14: inadequado
92. P.: por que inadequado?
93. A.14: o sentimento( )
94. P.: Por que inadequado
95. A.11: (estão diferentes)
96. P.: eXATAmente... o argumento e o comentário estão de maneiras opostas... ele diz que isso não é possível na internet... depois no comentário ele diz que é possível participar de diversas formas de comunicação na internet...
97. A.14: então é inadequada
98. P.: I-na-de-QUA-da... letra e... shhhh
99. A.11: " A censura a qualquer obra artística é sempre sempre perigosa. Uma sociedade democrática deve assegurar a todos o direito de expressão.
100. P.: o comentário:/ oh desculpa... o argumento é que a censura é perigosa... o comentário... se o país é democrático... a sociedade é democrática tem que dar o direito aos outros de se expressarem... é conven/ adequado ou inadequado?
101. A.14: adequado
102. P.: adequado... o comentário fala sobre democracia e o argumento fala exatamente o que que são essas expressões né? ainda sobre o direito de expressão... oh gente((bate no quadro)) tem muita gente conversando conversa paralela e depois fica perguntando se a resposta é adequada ou inadequada... é só pra marcar a resposta se adequada ou inadequada? não é só pra marcar se adequada ou: é preciso pensar por que adequada ou inadequada... então por favor para com essa conversa paralela e fique atento ao que a gente tá discutindo participe... colabore por que a conversa não ajuda não... o último por favor...letra f
103. A.: " O bullyng deve ser combatido com toda energia nas escolas. Muitas vezes as crianças se isolam dentro de casa e os pais nem percebem.
104. P.: ok... adequada ou inadequada? adeQUAda? InadeQUAda?
105. A.14: adequado
106. P.: inadequado?
107. Gr. A.: adequado
108. P.: inadequado
109. A.14: por que?

110. A. 11: eu acho inadequado porque tá falano do mais forte... igual tá falando que a violência se aprende em casa

111. A.7: [super adequado]

112. P.: Shhh... peraí gente... se o comentário fala que: ((alguns alunos interrompem falando simultaneamente)) se (isola) dentro de casa...

113. A.11: [(mas fala da violência na escola])

114. P.: mas: se a violência é praticada na escola... se dentro de casa ele tem um ambiente favorável que estimula ele pode não se sentir isolado dentro de casa... mas o comentário poderia dizer assim: se/ é: se isola dentro de casa e na escola aí estaria adequado por que aí a gente taria tratano de um assunto de violência que acontece dentro da escola e que as consequências também acontecem nela. Podemos passar pro próximo?

115. Gr. A.: podemos

116. a questão número dois tem uma frase e três comentários... qual dos três comentário é o mais adequado à frase.. vamo lá quem pode ler?

117. A. 14: “dentre os três comentários dados escolha o mais adequado para os problemas... nepotismo é um vício histórico entranhado na alma do brasileiro”

118. P.: só um minuto... nepotismo é o que mesmo?

119. A.: 7: Adequada

120. P.: nepotismo é o que mesmo?

121. A. 11: (é o poder que tem um e que reúne sua família)

122. P.: i:sso... FAVORECIMENTO... APADRINHAMENTO... é utilizar-se de um: / de uma:/ de uma posição que você tem no setor público E nomear um filho... uma esposa... um parente... um amigo... as pessoas do seu interesse pra você se utilizar de um poder público conferido para um trabalho público e fazer dele como se fosse uma empresa privada... esse:/ isso é nepotismo... favorecimento... apadrinhamento etc... qual dos comentários é o melhor? A B ou C?

123. Gr.A.: c

124. A.7.: b

125. P.: que tem raízes profundas e é difícil de ser: extirpado...então a ideia desse pensamento na letra c combina né? é equivalente ao que tá sendo dito aí na frase em negrito... letra c... próximo

126. A.11: é grande o número de gravidez entre adolescentes no Brasil

127. P.: ok... a gente tá falano de que nesse/ nessa informação? de casos de jovens e

adolescentes né? número de mães adolescentes... qual dos três tá falano desse mesmo:: tem relação com esse assunto?

128. A.11: c

129. P.: a C? as camadas mais popu/ mais pobres são as mais atingidas pela gravidez precoce por falta de uma boa orientação sexual em casa e na escola... concordam?

130. A.11: Ahan

131. P.: tá falano de número de gravidez/ de casos? Letra c a resposta... e a última?

132. A.11.: dar esmola é um estímulo à (miséria)

133. P.: qual é a alternativa? A... alternativa a...por que a A? oh muitos pais põem os filhos nos semáforos e ficam à espera de algumas moedas... ou seja... à proporção que cê tá contribuindo/ que cê tá dando a esmola cê tá contribuindo pra que aquela situação permaneça ou seja... é um estímulo a continuar na mendicância ao invés de buscar outra alternativa que possa ajudar os pais a sustentar os filhos... ok? Letra A portanto... segunda/ deixa eu ver a hora/ segunda atividade foi a produção de texto a partir dessa orientação... escutem... calma aí... a partir dessa orientação você escreveu os condomínios de luxo: novos feudos da idade média...acho/ eu não vou recolher o texto... a gente vai corrigir primeiro a atividade do livro sobre "gravidez na adolescência" que são apenas quatro perguntas pra gente ir pensando no texto sobre a forma de estruturá-lo né? como foi estruturado o texto? Quais os argumentos que o autor se utilizou pra poder escreVER o texto? e posteriormente a gente vai analisar a redação produzida por/ por vocês nesse aspecto... mas os argumentos que vocês utilizaram por exemplo a alusão histórica... quem utilizou um argumento de alusão histórica no seu texto e pode ler pra gente um fragmento que revela isso? outro: causa e consequência... como você colocou aí... olha a gente comentou no início que: não basta saber escolher o argumento é preciso saber usá-lo né? com tanta clareza que eu possa conduzir o pensamento do leitor para o meu objetivo FINAL que é fazer com que acredite na minha TESE... na minha IDEIA... certo? Essa atividade a gente vai/ vai olhar a gente vai mexer com ela POSSIVELMENTE na próxima aula porque acredito que hoje apesar de serem só quatro questões talvez não dê tempo a gente começar falar disso... calma... calma eu posso dar o visto depois... duzentos e oitenta e quatro por favor shhh... vamo lá... trouxe o livro ou fez a tarefa? Ou nem um nem outro? O título do texto gravidez na adolescência já traz a questão que vai ser debatida/ que vai ser discutida né? embora seja a MEU VER um título COMUM né?

que poderia aparecer em vários outros textos dentro de uma mesma sala... MAS ele já traz a discussão... ele já traz o assunto que será: que será debatido no texto... quem escreveu o texto é um ginecologista... então é: de fato uma autoridade no assunto... ((ela começa a ler a introdução da primeira questão do livro que está na página 285)) "o autor do texto é ginecologista e presidente da sociedade brasileira de sexualidade HUMANA... na condição de MÉDICO discute a questão da gravidez na adolescência... defendendo o ponto de vista de que: sexualmente a gravidez jovem NÃO É PROBLEMA... MAS é preocupante o grande número de gestações indesejadas de adolescentes imaturas... para comprovar esse ponto de vista o autor lança mão de diferentes RECURSOS como: comparaÇÃO... relação de causa e eFEIto... alusão histórica dentre outros..." obSERvem que já na introdução ele usa um desses recursos que é a pergunta da letra A... identifique: o trecho em que o autor compara: a gravidez da adolescente de hoje e a gravidez da adolescente das gerações passadas... vamos ver? Por favor tentem:/ quem tá na sala o corpo e não tá na aula... tá na sala o corpo... mas não tá na aula... quando é que começa o texto que tipo de comparação ele faz? Gravidez na adolescência de antigaMENTE e gravidez na adolescência de hoje... nessa comparação ele aponta semelhanças ou diferenças? As duas coisas... quais as semelhanças?

134. A.11: (se é a mesma) idade?

135. P.: Ahn? Shh... Isso a idade é uma semelhança né? todas as jovens estavam na mesma faixa etária... mas qual a diferença?

136. A.11: antes era desejada e hoje é indesejada

137. P.: uma era desejada a outra indesejada né? UMA queria: a outra: não QUERIA: não esperava né? então ele pedi/ pede para citar um trecho... que trecho cês identificaram?

138. A. 14: "nossos avós casavam-se aos quinze ou dezesseis anos"

139. P.: [" nossos avós"... exatamente né? ok?] podemos passar? Letra B... meu Deus do céu... Jesus: ((bate na mesa em consternação pela conversa paralela)) "identifique os parágrafos em que o autor identifica as causas do número de gestações entre adolescentes hoje e indique quais são elas

140. A.: 11: três e quatro

141. P.: no parágrafo três: no parágrafo quatro... no pará:grafo: dois e nove... onde mais? Vamo começar no parágrafo um em algum momento ele chega apontar causa? ele diz assim oh: pela PRÓpria IMATURIDADE... a imaturidade não é uma causa? não é

duma das causas? Mesmo estando shhh... na introdução do texto ele já aponta/ começa a apontar ele termina a introdução falando disso...a própria IMATURIDADE... nem sequer são capazes de AVALIAR e de assumir as consequências e os riscos dessa vida... então já começa no parágrafo um... no parágrafo dois que causa ele cita?

142. A.14.: ( )

143. P.: parágrafo DOIS...oh... no iniciozinho do parágrafo ele fala sobre:/ é::/ ele fala sobre a época né? a partir de quando isso começou a se tornar um problema... a partir da década de sessenta... que movimento histórico iMPORTANTE/ histórico e cultural foi importante a partir da década de sessenta... isso é que é alusão histórica... ele faz referência a um acontecimento da história... ele faz referência a um acontecimento histórico que foi importante né? na discussão desse assunto... não dá pra falar sobre sexualidade... gravidez na adolescência as questões ligadas a sexualidade do jovem de hoje sem que a gente pare pra pensar sobre a década de sessenta... período em que: a sociedade brasileira começou a entrar em mudança/ em processo de mudança... diferente dos: do período anterior das décadas dos séculos anteriores em que: os pais tinham GRANDE controle sobre as MENINAS onde elas IAM/ shh... e a própria visão que a sociedade tinha sobre a sexualidade era OUTRA... então: a década de sessenta é: uma: / é um elemento importante pra gente poder discutir esse assunto... então ele usa essa:/ faz essa alusão histórica ainda diz/

144. A.11: [mas o que aconteceu na década de sessenta?]

145. P.: a década de sessenta é a revolução SEXUAL... a revolução CULTURAL...as pessoas passaram a ter/ oh os jovens protagonismo juvenil... PRINCIPALMENTE na: na: na: visão dos hippies foi/ se instalou de uma forma muito forte... a mulher começa a sair pra trabalhar o que altera as relações dentro de casa... o pai já não tem o controle sobre a filha... então isso é um MARco... isso é um fator importante pra gente entender como é a sexualidade brasileira hoje... então esse: esse: esse movimento cultural essa REvolução na sociedade é que tra/ ele aponta como uma das causas desse número excessivo de gravidez na adolescência.. então: houve alteração do sexo mas junto não houve uma conscientização... um amadurecimento do jovem pra entender o que ele tava faZENdo e como se PREVENIR... se já/ se não quer a gravidez é preciso fazer pra que ela não aconteça... e então ele aponta a revolução da década de sessenta... a revolução de cosTUMES ... a onda de contestação juveNIL... o advento da anticoncepção eficaz.. ou seja... os preservativos... os comprimidos né?

que seja eles em forma de: de: os preservativos em forma de pílula é: ou em forma de camisinha que começaram a ser difundidos e divulgados e apareceram com forte marca nessa época e: a afirmação dos direitos da mulher... quando ela começa a sair pra trabalhar quem fica em casa? Outro processo ele cita no outro parágrafo que a urbanização acelerada ou seja as famílias que vão morar nas grandes cidades ou as que já moravam nas grandes cidades e as cidades começam a se desenvolver de tal forma que muitas vezes o pai e a mãe saem de casa pra trabalhar só voltam à noite... então a FILHA adolescente tá lá sozinho e o filho adolescente tá lá sozinho décadas anteriores a isso ou SÉCULOS mesmo anterior a isso: o controle da mãe que não tinha que sair de casa pra trabalhar era muito maior sobre a filha... onde ela IA COM QUEM ela ia quando voltava... quem era o namorado se podia se não podia... então havia um controle muito maior... então quando esse controle é quebrado há possibilidade da elação sexual acontecer cada vez mais cedo... Isso é um fato... "iniciação sexual mais precoce... aumento do índice de doenças sexualmente transmissíveis e de gravide indesejada"... então ele aponta esses elementos como causas no terceiro parágrafo da mesma forma... muitos fatores contribuíram... o abuso da sensualidade nos meios de comunicação contribuiu pra isso e: também a/ o processo de urbanização... portanto então: parágrafos e os/ as causas que ele aponta... na questão número dois... um outro tipo de argumento é o uso de dados/ de dados concretos... de números... índices... valores... que: muitas vezes/ servem pra confirmar nosso posicionamento... pra dar credibilidade ao texto dizendo ao nosso leitor "Olha é um dado do IBGE..." cês lembram qual foi o dado que o IBGE apresentou aí? seiscentos mil partos de adolescentes

146. A. 14.: quinhentos mil gestações que são aborto

147. P.: abortos né? e se você considerar que muitos desses/ muitos abortos no Brasil são feitos em clínicas clandestinas e que a gente só consegue descobrir os que não são bem feitos porque a menina precisou ir pro hospital... os que acontecem que são bem feitos/ são bem-sucedidos não estão nessas estatísticas aí ... então seiscentos MIL partos por ano de/ de jovens e adolescentes e QUINHENTOS MIL abortos clandestinos que dão certo e não estão aí nessa estatística... então/ olha mais de um MILHÃO

148. A.14: que é bem maior que isso

149. P.: e muito né? mais de um milhão de adolescentes por ano... é um número estrondoso... só pra terminar um segundo ainda olha

150. Gr. A.: bateu

151. qual recurso foi utilizado que a gente acabou de dizer? Dados estatísticos do IBGE

152. A.14: [dados estatísticos]

153. P.: Número três... ele cita aí/ o autor cita TRÊS SAÍDAS para o problema... uma vez GRÁVIDA:... três saídas quais são as saídas que ele aponta? Aborto

154. A. 7: aborto

155. A. 14: casamento

156. P.: CASAMENTO por conveniÊNCIA sem querer né?

157. A. 14: e mãe solteira

158. P.: e: ser mãe solteira aí a terceira pergunta... na opinião dele/ qual a opinião do autor a respeito dessas três saídas? e por quê? por que não são três boas saídas nenhuma das três?

159. A.9: não resolve o problema

160. P.: não resolve o problema... que mais?

161. A. 14.: pode gerar mais problemas

162. P.: gera mais problemas... no caso do casamento qual o problema que gera?

163. A. 9: separação

164. P.: separação ou vida infeliz... no caso do aborto qual o problema?

165. A. 14: a violência

166. P.: a violência que ( ) comete né? no caso do aborto a própria situação/ o próprio aborto já é uma violência né? e:

167. A.: pode causar danos á saúde da mulher

168. P.: i:sso... problemas de saúde por um aborto mal feito... aborto CLANDESTINO e o último é o que? ser mãe SOLTEIRA.. qual é o problema que gera?

169. (grande parte dos alunos conversam e não dá para entender o que dizem))

170. P.: preconceito... discriminação da sociedade

171. A. 14: aí ela desconta no filho né? porque ela acha que o filho é um problema né?

172. P.: mas é isso que ele aponta... ele não diz que/ ele como ginecologista não acha que os problemas mais sérios estão ligados à questão fisiológica... pra ele as questões psicológicas são muito mais fortes

173. A. 11.: por isso que eu sou a favor

174. P.: por isso que você é:?

175. A. 11.: a favor do aborto (porque tem uma gravidez indesejada e por isso abandona o filho)

176. P.: e por último: não: ainda não é o último não é letra b... “os argumentos apresentados contrariam”/ os argumentos que ele apresenta contraria o que a maioria da sociedade pensa? Ou é um conSENSO?

177. Gr. A.: consenso

178. P.: COM CERTEZA. Se a gente fizesse aqui uma pesquisa a gente teria um número muito maior que concordam com a opinião dele... não seria TOdo mundo ÓBVIO né gente? Se a questão é polêmica divide opinião e número quatro no último parágrafo ele apresenta sugestão qual a sugestão feita por ele para solucionar o problema?

179. A. 9: programa

180. P.: que programa? programas de EDUCAÇÃO SEXUAL que é muito mais que orientação sexual VIU? então é duradouro... é efetivo... dá resultados muito mais plausíveis né? muito mais perceptÍVEIS né? do que uma palestra HO:JE... uma daqui seis me:ses ou daqui um ano... distribui a camisinha mas o menino não sabe como é que PÕE

((risos dos alunos))

181. P.: adianta? tá bom... quem ainda não fez a redação escreve/ leia essa parte do livro da página duzentos e oitenta e seis a duzentos e oitenta e oito... observem shhh... observem os eXEMplos... quem já fez analisa sua redação a parte do desenvolviMENTO olhando aí esses tipos de arguMENTO e quem/ e quem ainda NÃO FEZ tem uma segunda CHANCE.

(((alguns alunos tiram dúvida com a professora indo até sua mesa e em seguida ela encerra a aula))

182. P.: ok? até segunda

ANEXO H – Transcrição da aula 03 – 29/09/14

((A professora começa a escrever no quadro o roteiro da aula enquanto a turma conversa paralelamente. Até que ela pega o livro de Português e segue para o centro do tablado e começa a aula.))

1. P.: Podemos começar? Bom... nós vamos utilizar a redação já tem quinze dias que eu falei pra vocês/ trouxe a proposta... escreva sobre os feudos... construção dos condomínios de luxo os feudos da Idade Média... então ne:ssa nessa aula de hoje a gente vai utilizar esse texto pra: pra gente falar sobre os tipos de argumentos... quem tiver com o livro e quiser abrir pra dar uma acompanhada no livro de vocês na página duzentos e oitenta e SEIS a duzentos e oitenta e OITO ((a professora folheia o livro abrindo na página indicada)) tem os tipos de argumentos que costu::mam/ podemos utilizar na construção de texto argumentativo... OK? Então vamos lá... primeiro tipo de de argumento utilizado é a comparação... no texto que a gente leu na aula anterior que corrigimos as atividades... o texto gravidez na adolescência faz uma comparação qual é? Me expliquem... o que que é comparado logo no início?

2. Aa.: A gravidez na antiguidade e a gravidez hoje.

3. P.: ((P. se direciona ao quadro para escrever o que é dito pela aluna)) A gravidez na adolescência... [antigamente]...hoje e a gravidez na adolescência... vou colocar aSSIM... ontem... lemBRANDO que esse ontem/ esse ontem aQUI se refere ao passado...psiu... como nossos avós e bisavós viviam em um tempo em QUE o papel da mulher Era casar, tomar conta da CAsa, cuidar da família... era normal que com quinze anos, quatorze anos, dezesseis anos aINDA adolescentes casassem e:: tivessem filhos né? Constituíssem família... então nesse caso a gravidez era de-se-ja-da((P. vai ao quadro e circula a palavra “ontem”)) e se deseJADA não era nenhum proBLEMA... HOje dificilmente encontraremos algum adolescente de catorze, quinze anos queren:do uma gravidez... por que? Vivemos em um outro tempo né? [(é outra era)] Já não é mais/ já não/ é:: outra era... já não é mais o único papel da mulher... casar..., ter filhos e cuidar de casa né? nós já passamos por um outro movimento no início do século vinte... a revolução de costumes QUE... mulher ganhou outro papel... ganhou NÃO... CONQUISTOU um outro papel... não foi FÁcil e ainda não é: ainda hoje a

gente ainda tem ((bate com o pincel no quadro)) casos isolados GRAças a Deus né? de situações meio preconceituosas em relação ao trabalho da muLHER, ao papel da muLHER... por outro LAdo temos um aCÚmulo de tarefa:s que tamBÉM é uma atitude preconceituosa por:que... com quem é/ se nós mulheres saímos de casa oito horas por dia para o TRABALHO a tarefa que nos era atribuída an::tes desse TRABALHO passou a ser dividida com o marido?

4. Gr. A.: Não... ( )

5. P.: Muitas vezes não né? muitas vezes... psiu... a mulher que tá acumulando esse outro papel... então... a proposta com que/ ela sai pra trabalhar fora e ainda cumpre a tarefa do fazer de ca:sa pra quando chegar desse trabalho. Então olha só... a gente viu aí o tipo de argumento utilizado pelo autor do texto foi a comPARAÇÃO. ele compa:rou épocas diferentes né? costumes sociais diferentes, valores diferentes, portanto... esse tipo de comparação a gente pode utilizar pra falar DE um determinado assunto... a proposta que eu dei a vocês há:: quinze dias atrás foi sobre os... os condomínios de luxo ho:je... seriam os novos feudos da idade média... então olha.. olha que na proposta já está implícito... já está implícita... não há como a gente falar de lu-xo Hoje por esta proposta sem fazer referência a.../ ao feudalismo... até disse a vocês: "produzam o texto em casa que dá tempo pra LER... pra pesquisar um pouquinho sobre o feudalismo... o que foi... como se concretizou: quais os objetivos... em que época ocorreu..." então essa redação que vocês produziram é que a gente vai utilizar agora... para COMEÇAR observe aí no texto que vocês escreveram um PARÁGRAFO... não é pra ler o texto todo... um parágrafo que traga essa comparação... não da gravidez obviamente né? ma:s que tenha uma comparação.

6. Ao.: Um parágrafo... ( )

7. P.: Um parágrafo no seu texto que REVELE uma comparação... no texto que você escreveu... vá lá... vamos ouvir agora. ((apontando para uma aluna que pede a palavra para ler seu parágrafo))

8. Aa.: "Na idade média, as relações entre servos e senhores era bem peculiar... tinha como base a fidelidade do servos que não tinham uma situação nenhum pouco confortável... eles viviam isolados dos outros grupos de pessoas por meio de grandes fortalezas pelo medo de invasões... configurando o sistema feudal... hoje convivemos com uma forma de feudos reformulados: os condomínios de luxo que garantem total isolamento aos moradores."

9. P.: Observem... há uma comparação no trecho que ele leu?

10. Aa.: há.

11. P.: Claro... nítida NÉ? então as grandes muralhas que cercavam os feudos...eles tinham um: objetivo que ERA...

12. Aa.: proteção.

13. P.: PROTEÇÃO... contra...

14. A.a.: os invasores.

15. P.: os invaSORES bár:baros por exemplo... aqui a gente tem essa mesma iDEIA? É contra os invaSO:RES bár:baros? ((apontando para o quadro onde está escrito o tema da proposta textual)) não né? mas é contra a violência urbana né? de alguma forma a gente encontra elementos que são comuns... é uma forma de proteção... HOje os condomínios é uma forma de proteção também... ok... mais alguém tem alguma outra comparação?

16. A.o.: Acho que a maioria das comparações vai ser isso:: a idade média com... com as atuais... [ok... mas...] o tema da redação é esse.

17. P.: O objeto comparado vai ser esse... mas vamo ouvir com outras palavras porque:: nem dá pra fugir da comparação né? a própria proposta já induz à comparação... mas quem escreveu de outra forma essa comparação::? ((há um grande silêncio))Vamos...((aguarda a professora alguém se manifestar, mas ninguém se dispõe)) quem mais fez? Aí então sorteio... pode sortear?

18. Gr. A.: não::::

19. P.: então vamo lá responda ( )

20. A.o.: pode... sorteia aí...

21. Gr. A.: ahh ( ) ((Todos falam ao mesmo tempo reclamando do aluno que pediu para sortear e então a P. abre a caderneta))

22. P.: Gabriel

23. Gr. A.: uhhhh ((alunos riem do colega que foi sorteado para falar))

24. P.: é brincadeira... não sorteei não... mas vamos lá... vamo... sem:: brincadeira... leia um trechinho do que você escreveu pra gente poder:: observar. ((nesse momento, dois alunos pedem licença par entrar e P. faz um sinal positivo)) vamos lá GENte... ninguém... ninguém vai ler? Psiu...

((os alunos falam de modo incompreensível ao mesmo tempo discutindo se alguém quer ler))

25. A.a.: Tem que ler o texto inteiro?

26. P.: Não... qualquer trecho do seu texto que revele uma comparação...psiu... Alex... qualquer trecho do seu texto que revele uma comparação... po:ssivelmente ele vai estar/ PO:SSIVELMENTE na introdução do texto porque você vai tá comparando os... os condomínios de hoje e os feudos.

27. A.a.: Vou ler então meu primeiro parágrafo aqui pra você ( ).

28. P.: À vontade.

29. A.a.: A violência que assola a nossa sociedade faz com que os cidadãos possuidores de uma renda maior procurem ilhar-se ( )isolando-se da realidade... as pessoas que compõem a baixa classe não possuem acesso a esse meio ( )

30. P.: é... E você compara quais elementos?

31. A.a.: Como meu texto não é o texto todo, tipo: principalmente... é... os senhores feudais antes eles tinham determinado poder e eles eram é: isolados... não tinham...

32. P.: Em outro parágrafo do seu texto você fala sobre essa situação/ como eram esses feudos na na...?

33. A.a: porque... tipo: no começo eu fiz só que aí eu tinha várias ideias... só que aí eu vi que tava faltando coisa... aí eu quis acrescentar um parágrafo... só que aí eu não anotei/( )

34. P.: Mais alguém que gostaria de ler algum trechinho do que escreveu que tem::/ eu quem?

35. A.a: Foi aqui atrás ((indicando para o colega de trás))

36. P.: Mais?... então vamo passar pro outro tipo de argumento... observe... outro tipo de argumento que PRO:VAVELMENTE vai estar no texto de todo mundo já que a proposta também induz a este tipo de argumento... qual é a proposta? Falar dos... dos condomínios de luxo da/ de hoje... contemporâneos e relacionar esses condomínios aos: feudos da idade média... então: não há como fugir dessa alusão hisTÓrica... ou seja... que que é fazer alusão? Fazer uma REferência né? então pra eu falar hoje dos condomínios não tem como não falar aqui no texto... não tem como eu não falar do sistema feudal... a própria proposta já tá induzindo a isso... então vamo ver quem falou um pouquinho... fez referência no seu texto... na introdução ou no desenvolvimento...

37. A.o: Alusão histórica?

38. P.: Sim

39. A.o: na idade média havia verdadeiros reinos cercados por muros que protegiam todo seu interior autossuficiente... as trocas com pós-cercas eram raras pois todos temiam o ataque dos bárbaros...

40. P.: Ok... ele faz referência à... idade média né? então nesse/ o que ele descreve da idade média? Que aspecto ele acaba descrevendo? O próprio feudalismo... então não há como não fazer isso... Mais alguém/ outra pessoa que fez com outras palavras... mas TODO mundo fez...((aguarda alguém se prontificar, mas ninguém o faz))

41. A.o.: Sorteia professora

42. P.: Vou sortear... ((se dirigindo à caderneta fingindo que vai sortear,))

43. Gr. A.: não professora...

44. P.: Vamo gente... POR FAVOR... o texto escrito por vocês/ a redação foi com essa intenção... a gente ir observando nos textos produzidos QUE argumentos/ que tipos de argumentos cês foram utilizando... e com isso eu tô ESCUTANDO o que o meu colega produziu sabendo o que é um argumento por comparaÇÃO... por alusão histórica e percebendo que não coloquei no meu mas tinha possibilidade de ter colocado esse tipo de argumento... então vai lá...vai Murilo... ((o aluno levanta a mão em sinal de querer ler seu parágrafo))

45. A.o.: Murilo? ((corrigindo a professora por ter trocado seu nome))

46. P.: ô Murilo tá na outra sala... vamo

47. A.o: sabe-se que na idade média as cidades eram cercadas por enormes muros que servia para proteção...estamos em meio o sistema capitalista... e a partir dessa perspectiva vemos os condomínios se instalando

48. P.: Ok olha o que ele fala... na idade média... da cerca...

49. A.: [da cidade]

50. P.: E fala também/ ele fala/ apesar que eu não tenha lido na: na: anteriormente... mas ele fala já do hoje né? das cidades atuais como no finalzinho do parágrafo como ele termina... então faz referência a esse período embora não usou a palavra feudalismo mas faz referência a essa época... Mais alguém mais um: ((a professora aguarda mais uma vez algum aluno se prontificar a ler)) bora que o tempo tá passano...mais um... mais um RÁPIDO...

51. P.: Ahn? Então vamo pro terCEIRO tipo de argumento... a gente já falou de argumento por comparação... que a gente compara dois elEMENTOS, duas situações, dois AMBIENTES, dois grupos SOCIAIS, dois MOMENTOS, dois LUGARES... ali na outra sala teve alguém que leu o texto e ele começou fazendo uma comparação do nível de violência no Brasil e o nível de violência na CHECHÊNIA que é um país que vive um conflito ARMADO... morre mais pessoa:s no Brasil do que na CHECHÊNIA

que é um país com guerra civil DECLARADA... então observe...nós ... psiu... não estamos num país com guerra civil DECLARADA, e o número de casos de violência aQUI no Brasil é MUITO maior do que lá... isso ASSUSTA, CHOCA, PROVOCA... provoca o interesse do leitor pelo texto ((nesse momento um aluno sai sem pedir licença olhando para a professora para ver qual seria sua reação e ela continua sua fala)) esse é o OBJETIVO...

52. A.a.: (incompreensível) (A questão que eu vi)/ que eu quero falar assim: quem tem dinheiro hoje paga por duas segurança... a gente paga pela pública e pela PRIVADA... e a:: e a grande população de massa assim:: ela não tem como tá pagando pelos: SEGURANÇA entendeu? Aí acaba sendo sujeito a:: essa:: essa vioLÊNCIA.

53. P.: Certo... então vamos lá... fizemos a comparação, o segundo tipo a alusão histórica ou a referência a um fato/ desfecho histórico para convencer nosso leitor de que a gente tem: tem razão na tese que tá defendeno (ali) no texto... outro tipo de arguMENTO... argumento com provas concretas... psiu... POR FAVOR... no texto "gravidez na adolescência" quais as provas concretas que o autor utilizou pra nos CONVENCER a respeito do assunto DISCUTIDO?

54. A.o.: Dados

55. P.: DADOS... que dados ele utilizou?

56. A.o.: do IBGE

57. P.: DADOS do IBGE... que que ele disse LÁ quem se lembra? Seiscentos partos POR ANO de ADOLESCENTES e:: QUINHENTOS MIL abortos por ano... se a gente considerar os abortos clandestinos que dão certo e não viram ESTATÍSTICAS esse número de quinhentos mil é MUITO MAIOR... então oh:: ele se utilizou de dados estatísticos mas o que são dados estatísticos? Além dos números quinhentos mil, seiscentos mil... que mais são dados estatÍSTICOS?

58. A.a.: dados de pesquisa

59. P.: Ahn?... Que dados de pesquisa? Como é que as pesquisas apresentam os dados? Se não for em números... hein? A pesquisa apresenta um resultado... psiu... através de números ou / números cardinais ou porcentagens né? ou percentuais né? pronto... aí no caso a gente tem o número quinhentos e o número seiscentos pra indicar esse dado mas poderia ser tantos por cento... XIS por cento... poderiam ser VALORES também por EXEMPLO... se a gente tá comparando por exemplo... é:: o nível de vida econômico/ nível econômico... valores que poderiam ser reFERÊNCIAS citadas nesse

texto... no caso da redação do ENEM, da redação de VESTIBULAR a dificuldade em a gente utilizar esse tipo de argumento é qual? Qual é a DIFICULDADE?

60. A.a.: (Não saber o número)

61. P.: não saber o número EXATO né? já que a prova a gente só sabe o tema na HORA... e não é o caso dessa redação que cês fizeram... cês já receberam quinze dias ATRÁS... então tinha como PESQUISAR... alguém colocou alguma prova concreta, números, índices, valores, é: CIFRAS aí no texto que fez? Por exemplo... QUANTO se gasta com segurança particular? Alguém colocou um dado como ESSE? Quanto o país gasta... quanto o país é:usa em dinheiro pra garantir a segurança pública e não GARANTE né? alguém colocou alguma informação desse tipo? Seria um dado importante se a gente tá falano dos condomínios é pra: prevenir a violência... então: quanto se investe no combate à violência no país? Seria um dado interessante... alguém colocou?... Não né? então vamo adiante... ou/ fala...((a P. interrompe sua fala para dar a vez a um aluno que inicia a leitura de seu paragrafo.))

62. A.o.: (Eu utilizei uma pesquisa... mas nela não tem nenhum dado...) “Como pesquisa apresentada em mídia nacional... o Brasil é hoje considerado um país majoritariamente de classe média...” no caso... não corresponde a dados estatísticos mas é sim resultado de PESQUISA... mas é sim resultado de pesquisa... um dado comprovado

63. P.: é... MAJORITARIAMENTE significa GRAN:DE maioria, GRAN:DE parte...

64. A.o.: (Não sei se) cinquen:ta e seis... cinquen:ta e sete por cento da população brasileira é de classe média... pelo menos a partir de dois mil e catorze pra cá.

65. P.: ISSO... olha o que ele FEZ...(fazeno de conta) que ele tava fazendo a redação de vestibular... e aí ele não sabia não se lembrava do dado... quanto por cento correspon:de/ quanto por cento da população corresponde à classe média no BraSIL.. aí que que ele UTILIZOU... “corresponde majoritariamente a:: classe média” né? grande parte da população... se ele tivesse colocado cinquenta e cinco por cento ((bate palmas chamando a atenção da turma))... sem ter certeza ele seria um EQUÍVOCO... poderia ser:/ ele poderia errar o número já que ele não se lembrava o número exato né? o percentual exato seria pior... então encontrou uma estratégia que diz a informação que ele quer dizer mas: sem se comprometer tanto com o número EXATO que a DIFICULDADE que acabei de falar na prova de um: vestibular: que cê recebe o ASSUNTO da prova na HORA e não sabe exatamente o assunto de cabeça qual numero, qual o percentual, qual a fonte... então: essa foi a estratégia que ele utilizou

pra falar/ dá um:: a quantidade de pessoas correspondente à classe média...mas sem dizer o número com precisão...

66. A.a: Ei pro é melhor do que dar certeza né?

67. P.: é:: isso né? ele usou uma outra forma... "já que eu não tenho certeza que que eu posso dizer?" MAJORITARIAMENTE quer dizer maior... mais que a metade da população...

68. A.a: e se por exem::plo a gente ouviu numa reportagem mas não lembra que CANAL foi:: que programa foi: pode colocar algum dado?

69. P.: O melhor é que você coloque a FONTE... porque: quem vai corrigir sua redação PODE/ se quiser confirmar, se quiser pesquisar... oi ((atendendo o chamado da aluna))

70. A.a: mas eles não podem fazer isso...

71. P.: Não PODEM? Podem SIM

72. A.a: MAS eles não vão fazer ISSO

73. P.: Não PODEM?

74. A.a: Eles NÃO VÃO fazer ISSO

75. P.: AH:: eles não VÃO... PODE SER que não... mas eles podem fazer SIM...

76. A.a: (tem umas cinquenta lá...) só se for uma redação MUITO PERFEITA assim... aí pa aparecer algum erro pa tirar NOTA.

77. Mas é possível SIM... e quando a gente escreve algo para/ para um PÚBLICO a gente precisa ter CERTEZA do dado... então o melhor é colocar referência colocar a fonte sim... ok? mais alguém tem um trechinho aí: que faz referência a dados estatísticos... psiu...hein? ninguém? Outro tipo de argumento... dados conSENSUAIS... vamos relembrar de novo a redação: gravidez na adolescência... quais as saídas que o autor propõe? NÃO... não são as que ele considera melhores NÃO... nor-mal-mente as saídas são três... quais são?

78. A.a: [casamento]

79. P.: Casamento por CONVENIÊNCIA::

80. GrA: aborto

81. P.: abor::to

82. GrA: mãe solteira

83. P.: mãe solteira, né? ele representa esses três saídas né? e diz que elas não são as melhores porque elas provocam outros três PROBLEMAS... quais são esses outros problemas? Casamento por inte.../ por conveniência por exemplo... que outro problema que gera?

84. A.a.: Infelicidade

85. P.: INFELICIDADE ou divórcio, separação... outro... o aborto também que problema?

86. A.o.: morre

87. P.: é... um aborto né? vai morrer mermo. ((risos da turma)) (que problemas pode provocar?) problemas psicológicos e:: FÍ:SICOS MESMO NÉ? na saúde da PRÓPRIA mulher que faz esse pro.../ esse aborto além de problemas psicológicos... e: ser mãe SOLTEIRA ... qual ou:tro problema que provoca?

88. A.a.: (crítica)

89. P.: CRÍTICA, PRECONCEITO, DISCRIMINAÇÃO SOCIAL... MESMO em ple:no século VINTE E UM... então a gente tem aí essas/ esses argumentos que ele utiliza para dizer que essas três saídas não são as MELHORES... esses argumentos são uma particularidade do pensamento DELE? Ou são ideias que muita gente comparTILHA?

90. A.a.: Muita gente compartilha

91. P.: .: Muita gente compartilha... então é um CONSENSO... muitas pessoas concordam que essas TRÊS saídas NÃO SÃO as melhores saídas pa:ra resolver esse problema... há um consenso... quando::: quando ele diz que o aborto pode provocar problemas de SAÚDE NA MULHER isso também é um consenso... não há como contes:tar em relação a isso... pode provocar? CLARO que pode NÉ? no texto você utilizou que tipo de afirmação/ que tipo de argumento você usou que pode ser considerado um argumento consensual? As pessoas... psiu...são verdade com as quais as pessoas concordam de maneira GERAL... não é um par-ti-cu-la-ri-da-de do pensamento do autor do texto...(pensem aí no texto produzido) hein Alex?((chamando a atenção do aluno)) no texto produzido por vocês QUE VERDADE pode ser chamada de um consenso de uma verdade... que argumento você usou? Esse também é um tipo de exemplo COMUM nas redações de vestibular POR QUÊ? Por não saber dado, pesquisa numérico, é possível que as pessoas usem nos seus argumentos um CONSENSO... ou seja... aquela verdade que é partilhada por um grande número de pessoas por exem::plo... leia o seu aí Lorena...

92. A.a: ( ) poderia ser o aumento da violência uma vez que (o acesso à segurança) área de lazer dentre outras regalias que possibilitam uma vida confortável esta de fato seria uma provável solução para fugir da violência ( )

ANEXO I - AULA 06 – 18/11/14

1. P.: primero ... Gente ... Psiu! ... bora

2. A1.: ei professora...

3. P.: A... esse celular aí hein A...?

4. A2.: não... tá guardado

5. P.: semana que vem da semana passada/ ops/ semana PASSADA eu pedi uma pessoa pra me substituir ... tive que fazer uma viagem e:: shhhh... vamo lá M...? segunda-feira não pude estar aqui e: passei no mestrado e precisei fazer a matrícula

6. A.2.: Ohhhhh

7. Gr. A.: êhhhhhh

((alunos batem palma, conversam simultaneamente))

8. A3. ei ei ei professora

9. A.4.: Ahhh

((alunos conversando bastante))

10. P.: Psiu...

11. A4.: ei gente cala boca aí

12. P.: Não pude encerrar a terceira unidade na aula passada .... vamo fazer isso agora... Shhhhhhhiii... as atividades que foram feitas com vocês/ esta atividade aqui ((pontando para uma cópia da atividade em sua mão)) vale o total de quatro pontos.... dois disso aqui/ dessa parte aqui e dois da redação ... que eu já entreguei a vocês porque/ corrigir primeiro antes da prova do enem então: os quatro:/ Shhhh: tô estressada hoje por favor... por favor... aqui não é mais classe infantil então por favor ... será possível que a gente só consegue dar aula aqui se (ficar dando) sermão? hein A. tô falando com você também... estou falando com você... olha para mim que tô falando contigo...((fala a professora em tom alterado e impaciente com o barulho da turma)) já entreguei a primeira parte dessa atividade avaliativa que vale quatro pontos e a redação antes da prova do enem para que vocês pudessem dar uma olhada orientações que tinha lá conforme assim as competências do enem e que/ que isso pudesse ajudá-los na escrita da prova né? da prova do enem e o tema foi: FÁcil... e... não tão fácil também por outro lado né? fácil pra falar sobre mas sem informações se torna também difícil para argumentar né ... bom: é: esta nota que tá valendo quatro pontos na verdade são dois daqui ((ela aponta para atividade em sua mão novamente)) e dois da redação que

já receberam e depois a PRO:VA da unidADE que vale cinco pontos e um ponto ... O que está no meu caderno/ já está na minha na:/ na: nas minhas anotações ... E em seguida eu passo a média ... e ... se alguém ficar de paralela nós vamos marcar o horário da paralela ou aMANHÃ ou qUARTA ... viu? Vamo lá((entrega de testes)) M. F ...M... J. ... N. ... Olhe direitinho as observações que tem aí ... M. L. F. ...t. ... L. ... C. ... T. ... N. ... ((entrega alguns testes sem falar o nome)) ... R. ... T .... M. ... D. ... P. L. .... A. ... N. ... sem nome ...

((Alguns alunos comparam as notas entre si, verificam os pontos avaliados, outros chamam a professora para tirar alguma dúvida))

13. Aa.5: A nota... a nota.

14. P. nenhuma observação? Conferiram? corrigiram somaram? só uma observação aqui:: antes de passar para a próxima ... que esse total que tem aqui no finalzinho da página foi só pra facilitar na hora da soma... a prova agora ... R... C... V... L... G... M... C... G... N... A... J.h... L... G... C... A... ((entrega algumas provas sem falar o nome) ... J... R ... T...

15. Aa. 6: G ... G... Tirei 4 ...

16. P. iaí gente corrigiram conferiam ? / alguma observação ? ((os alunos conversam entre si e a professora tira dúvida de uma aluna)) ...shhhh... por favor gente a média.... façam silêncio para não atrapalhar o aluno ...quem ficar:/ quem ficar de paralela/ parece que só tem uma pessoa de paralela.... agora: antes de fazer a paralela quem fez... M. e L. fez segunda chamada na quinta feira Zé Aparecido não está aqui hoje: então não recebi... e como não/ não: encontrei com ele ... eu não recebi a prova de quem fez ... paralela viu? paralela não ... desculpa... quem fez segunda chamada ... certo? a paralela a gente faz ... combinando com a pessoa... parece que só tem duas pessoas nessa/ ou uma pessoa nessa sala ... pra gente fazê amanhã ou depois ... porque não posso mais esperar para SEGUNDA -feira da semana que vem se não fica muito tarde... sexta -feira já tem:: são os jogos né?

17. Aa.7. e quinta tem aula ?

18. P. Tem... normal

19. Aa.8: Professora e sexta feira?

20. P. Não... em alguns estados do Brasil dia 20 de novembro é feriado o que não é o caso da Bahia ((alguns alunos tiram dúvida com a professora sobre os feriados e, em seguida a professora fala a média dos alunos, tirando a dúvida de alguns sobre suas respectivas médias)) ...atenção ó::: shhhhhh... T ... S... C...

21. Aa. 8: Vai

22. P.: presta atenção oh: shhhh... ((P. Bate com o pincel no quadro em solicitação de silêncio)) a maioria já tá qua:se passado... tem gente já passado por ponto... MAS:: nosso assunto da quarta unidade TAMBÉM é importante ... o gênero carta argumentativa.. na semana passada a pessoa que me substituiu já anotou as datas tudo direitinho né? vocês observaram?

23. Gr. A: [nããããooo].

24. P. Perii perii ... quem estava na sala na aula segunda feira?

25. Gr. A: [euuu] ((metade da turma levanta a mão))

26. P. A professora que veio aqui anotou no quadro as datas e a distribuição de pontos?

27. Aa. 9: Siim

((a professora confere as anotações da tabela de atividades e distribuição de pontos e todo o planejamento escolar. A turma está conversando muito por isso não dá para entender o que a professora fala))

28. P.: conferindo:: a unidade começou dia dez e vai terminar no dia vinte de janeiro... a gente tem conteúdo carta ARGUMENTATIVA... nós teremos duas avaliações nessa unidade... a primeira avaliação é a produção de uma carta argumentativa no dia primeiro de dezembro valendo cinco pontos... a segunda avaliação será a prova final da quarta unidade que será no dia:: doze de janeiro... GENTE POR FAVOR... é pra conferir no caderno quem anotou e quem não anotou também... anota né? As notas do caderno ficarão de ponto extra CA-SO necessário JÁ QUE a gente não tem paralela na quarta unidade... em nenhuma disciplina VIU? não tem a paralela na quarta unidade. nós teremos a prova da unidade e logo em seguida vem a recuperação... shhh... o resultado dessa disciplina só dezenove de janeiro... só pra lembrar que... shhh... vocês já sabem que a prova de TD é feita antes da semana de prova das outras disciplinas né? porque/ shhh/ se colocar na semana de prova vai ter um dia que vocês vão farão três provas aí a direção pediu que ao longo do ano pra gente fazer a prova dessa disciplina, da disciplina de geometria... de educação física e outras também pra que não sobrecarregue ninguém/ hoje tá difícil né gente? pra que não sobrecarregue ninguém com três provas num dia só. Dia dezenove resultado da disciplina... quem passou: quem ficou de recuperação... a prova de recuperação dia VINTE E UM de janeiro... por favor quem tiver vestibular pra fazer esse final de semana anterior por favor... avise com antecedência pra gente poder saber que tá fazendo prova pra entender e a quarta unidade é um desespero assim... o calendário da secretaria é tão

espremidinho que deixou três dias de recuperação de todas as matérias mais conselho de classe mais resultado final... shhh... por favor ((a professora gasta bastante tempo da aula para explicar as avaliações e prazos da unidade e no final os alunos tiram dúvida em relação ao vestibular e o fechamento das notas no colégio))

29. Aa.10: ei pró quais são os dias das provas?

30. P.: 20 a 25

((a professora fala para a turma as datas prováveis para as atividades avaliativas))

31. Aa.11: Ei professora e quem passou no vestibular vai fazer o que?

((a resposta da professora é incompreensível por causa da conversa da turma e em seguida ela tira dúvidas de alguns alunos e assunto do mesmo é incompreensível por causa do mesmo motivo apresentado acima))

32. P.: óóóó... shhhh ...olha sobre o assunto carta argumentativa quando a gente escolheu no planejamento do início do ano que decidiu por esse gênero ... a gente considerou QUE: algumas universidades colocam dois ou três pro candidato escolher a produção de texto... é CLARO: predominância para a dissertação ... todas as edições do enem ... dissertação argumentativa noventa e cin:co .... noven:ta e seis por cento ou mais das universidades ou vestibulares a dissertação está lá como uma proposta do auno MAS... algumas das universidades colocam além da opção dissertação argumentativa colocam outra opção como artigo de opinião ou carta argumentativa no caso/ no caso da uesb aqui pertinho né? pode ser que tenha gente aqui que / que vá fazer esse vestibular a uesb/ duas opções por candidato... dissertação argumentativa e carta argumentativa e é por isso que a gente vai conhecer um pouco mais sobre esse gênero da .... de repente né r. .../ de repente você percebe que tem muito mais facilidade/ se sente muito melhor né? de escrever uma carta do que dissertação... APESAR de ser carta argumentativa e aí a gente precisa entender ... T. ... M. .../ a gente precisa reconhecer/ desculpa/ entender a estrutura da carta E: compreender TAMBÉM por ser um carta argumentativa a ... a parte do texto o meio do texto ela vai ser também composto por argumentos é por isso que é uma carta argumentativa... não é L? só pra gente lembrar o que a estrutura do texto ... toda carta começa com local... data e aqui também a gente observa um espaço ((apontando para o quadro onde ela escreve o esquema da estrutura da carta)) como ela vai estar organizada no papel como é:... os recursos que a gente tem né? local e data no início do texto... em seguida temos vocativo que significa o que em A? .... com quem estou falando? e é nesse ponto que eu quero que vocês percebam a diferença entre a CARTA ARGUMENTATIVA...

DISSERTAÇÃO ARGUMENTATIVA E ARTIGO DE OPINIÃO né? A carta é ... tem alguém escrevendo para alguém um escritor identificado e um leitor também identificado... então: no texto eu vou conversar com alguém AÍ CABE SIM as expressões você ... dependendo da formalidade do texto VOSSA SENHORIA: VOSSA ALTEZA né? depende para quem estou escrevendo então eu tô conversando com alguém através desse texto ...o que não cabe na dissertação... inclusive quando corrigi algumas tinha lá: VOCÊ... como se a pessoa estivesse falando conosco né? você não tá/ você não pode/ não tem essa/ não cabe essas expressões na dissertação por se tratar de um autor indefinido... você é o autor do texto mas não identificado e para quem você escreve ... para público indefinido no artigo de opinião você é o autor identificado isso que é um artigo de opinião tem autoria... o registro shhhh ... de quem escreveu o texto então o artigo de opinião é um texto de autor identificado para público indefinido a dissertação é um autor não identificado e também para um público também não identificado a carta não é um autor identificado para um leitor definido e já identificado já no iniciozinho do texto o vocativo significa uma expressão a quem me dirijo... o modo como vou dirigir a essa pessoa ... que cargo que ela ocupa que função é ocupa qual é o grau de:: intimidade entre nós ou não há intimidade nenhuma é um texto mais formal então aqui tem a expressão que indica a quem me dirijo e o nome dessa pessoa aqui no vocativo ... em seguida a gente tem o assunto que também tem INTRODUÇÃO... DESENVOLVIMENTO E CONCLUSÃO que também tem um desenvolvimento baseado em argumentos para justificar a minha conversa eu estou escrevendo esta carta para agradeCER para soliciTAR para reclaMAR qual é a intenção da carta ? ... A. acorda levanta aí em seguida no final eu tenho despedida e assinatura ... Come se trata de uma redação de vestibular aqui o espaço da assinatura deve aparecer sim ((apontando para o quadro)) quem vão corrigir sua redação vai olhar se você conhece TOda a estrutura e a estrutura inclui a assinatura do TEXTO toda carta tem uma assinatura né? a não ser que ela seja anônima ou até mesmo anônima tem uma referência de quem escreveu ainda que não identificado por isso anônima ... MA::S por se tratar de uma redação de vestibular muitas vezes a PRÓPRIA orientação da prova já diz para você utilize o pseudônimo Joca... então você vai: assinar o texto como se fosse Joca ((a turma conversa bastante e ela para um pouco para olhar o celular que toca e em seguida pede desculpa e justifica que pensou que estivesse desligado)) então ó: vamos: se a orientação já vem use o pseudônimo Joca então todo mundo vai escrever com Joca e aí shhhhh se o

pseudônimo é masculino vale lembrar para as meninas que vocês vão escrever como se fosse mascuLINO se o pseudônimo é joca ... mas se disser apenas use o pseudônimo aí você pode colocar João maria José ou iniciais de qualquer nome né ? não coloque seu nome não porque: não:/ é porque: é proibido a redação ter o nome do candidato né? isso é uma forma de garantir de que quem vai corrigir sua redação não VAI te prejudicar ou beneficiar ninguém então: ... use uma letra qualquer que represente alguém um sobreNOME ..um nome falso... um pseudônimo se na orientação não tiver dizendo qual você usar você vai colocar um qualquer e pode ser inclusive letras iniciais mas evite colocar o seu/ as letras do seu nome para não ter identificação nenhuma certo? e esta primeira/ a primeira atividade passada na aula passada foi uma carta de leitor... cinco cartas na verdade são cartas ...de cinco leitores com cinco temas diferentes ... seis leitores sobre cinco temas diferentes e que:: Oi? é do livro ... eu pedi que trouxessem o livro... na sexta-feira eu pedi que trouxessem o livro... a gente tem/ ((faz uma pausa aguardando o silêncio da turma)) página cento e cinquenta e quatro. gente::: psiu nesse livro a gente tem duas atividades sobre carta argumentativa e primeira delas é carta de leitor e a outra a gente vai usar posteriormente... nesta atividade: ((para e olha para um aluno que conversa e fica em silêncio por alguns segundos))a gente tem aqui no início cinco de seis leitores sobre cinco temas que foram publicados em jornais e revistas... o leitor: ao ler a reportagem QUIS se manifesTAR e fez isso através de uma carta... escreveu a carta pra edição/ pra/ pra o editor da revista ou do jornal ELOGIANDO... reclamANDO... sugeRINDO... que sao possiblidades de o leitor ao ler uma matéria... no caso do exercício... shhh... fizeram a atividade da aula passada? quem não fez na aula fez ao longo da semana... podemos CORRIGIR?

33. Aa.13: [Hoje de novo?]

34. Aa.14: que página?

35. P.: ((a professora vai falar sobre a organização das atividades do livro de acordo com o assunto)) Fizeram? ...shhh... Fizeram o exercício fizeram a atividade da aula passada quem não fez na aula fez ao longo da semana ? Ta pronto podemos corrigir?

36. Aa.15: Nããããooo professora dá dois minutos aí

37. P.: nããooo não não ... Vocês tiveram terça quarta quinta... sexta ... mas teve um colega aqui a sala ...

38. Aa.15. Que colega é esse ?

39. P.: shhhh ... Ó: gente quem não VEM é que tem que providenciar o que foi que você

perdeu... não é assim não.

((Começa a se exaltar quando vê que a turma não fez a tarefa))

40. Aa.16. Também acho

41. P. Então ... Uma semana depois pra ver a aula ... passada e só hoje é que tô sabendo o que aconteceu? não é assim não ... Quem não veio segunda- feira é que tem que perguntar na terça... Shhhhh... ESCUTA tinha que perguntar pro colega que veio na terça o que foi que teve na aula ... teve aula ou não teve ? Foi aula vAGA? se não foi aula vaga alguma coisa teve o que foi que teve? ... vou passar agora vistando... quem não fez na aula passada teve uma semana para fazer ((em seguida a professora vista as atividades de quem fez)) podemos começar? vamos lá ... por favor quem está com outro material ou conversa paralela... hoje já deu passou do LIMITE... daqui pouco bate mas enquanto não bate ... enquanto a aula não bate vamos começar a correção...

((Alguns alunos protestam, falam que não postaram no grupo, mas em geral os alunos conversam simultaneamente e não dá para entender))

42. Aa.17. [Vai bater agora]

43. P.: Ótimo... Deixa bater ((a turma ri)) ... Shhhh ... a carta de leitor é um gênero textual que permite vamo lá l ... permite o diálogo / não senhor entra para a sala ... ((a professora se volta para o aluno que sai sem pedir licença pedindo para que ele volte))

44. Aa.18: ué você não falou que podia?

45. P. dá licença entra pra sala que você está atrapalhando

46. Aa.18. ué você falou que pode

47. P: podia/ no início da aula você não saiu agora não vai sair mais não... faz favor ANDA

48. Aa.18. tá bom: (o aluno permanece em pé na porta e a professora prossegue))

49. P: a carta de leitor contida no texto permite um diálogo dos leitores com editores de jornais e revistas ou: entre os leito:res... é geralmente publicado em uma sessão de cartas de jornais e revistas como por exemplo painel do leiTOR... no caso da revista VEJA tem esse nome é ... fotos de leitores cartas de leitor pode ser também com esse nome... observando os assuntos na que se refere as cartas de leitores lidas... qual é a finalidade da carta de leitor no caso dessas aqui que vocês leram são seis cartas de maneira geral qual é a finalidade/ qual é o objetivo?

50. Aa19. Informar o leitor

51. P.: inforMAR? não ... informar não

52. Aa.20. Expor?

53. P.: Isso... expor opinião... que mais?

54. Aa.20: Sugerir

55. P. Isso sugerir ((alunos conversam muito não dá para distinguir o que é falado))...Elogiar criticar sugerir ...

56. Aa.21: Manifestar

57. P. Manifestar seu posicionamento/ por isso que a carta de leitor é argumentativa porque quem escreve... escreve na intenção de defender um posicionamento um ponto de vista... letra b na sua opinião a carta de leitor constitui uma forma de exercício de cidadania?

58. Aa22. CLARO

59. P. ou não? por que você acha que é exercício de cidadania ? Shhh L porque você considera um exercício um exército de cidadania?

60. Aa. 22: porque ele manifesta sua opinião e vai dá/ dá sua vertente ao assunto e: promover a: opinião de todos

61. P: debate discussão né... um fala outro argumenta... mais alguém? todo mundo calado... mudo

62. Aa23. e tem aquela questão da ... a natureza permite... há uma rEPORTAGEM que ... () isso significa que não há uma maneira da mídia manipular essa opinião porque essa opinião não é fixa é ... essa notícia/ essa: reportagem/ é: esse fato não é fixa ela tá sendo avaliada de forma CRÍtica... isso é cidadania porQUE permite a: diga:mos a filtragem das informações

63. P.: se você não tem obrigação de ler e aceitar você pode colocar- se contra... de repente você tem um argumento / a primeira carta por exemplo ele tem três argumentos muito fortes contra a lei seca e ele expõe isso

64. Aa.23. () é você se impor como cidadão... emitir sua opinião sua participação(com aquilo que está no texto)

65. P: é ... seu espaço na discussão... número dois ... Shhh ... número dois... nas cartas de (leitor em seguida) letra A qual delas fazem elogio? ... a primeira álcool ZERO ... a segunda.. tem a segunda que é de outro autor N.F....na terceira: amazônico tem como título Amazônia a outra células tronco aquecimento global ou insegurança nas escolas ... qual delas faz um elogio?

66. Aa.22: eu acho que é (uma dessas duas que elogia o STF)

67. P: que fala sobre a:?

68. Aa22. aah eu tenho até o livro... mas só que esqueci

69. P: que qual é a carta que faz um elogio ... é a que fala sobre as células tronco em que a pessoa elogia o STF por ter permitido a realização de experiências com as células tronco... ok... letra b... qual delas comenta a matéria publicada pelo jornal ()?... a primeira carta... do Álcool Zero... ela comenta uma matéria publicada na revista?

70. Aa.24. ()

71. Aa.25. quem é esse moço ?

72. P. o Álcool zero comenta algo publicado no jornal da revista?

73. Aa.22. o Álcool zero (é de que autor)?

74. P. BS ... não... ele argumenta apenas contra a aprovação da lei seca né? a lei 11705 chamada álcool zero e aí ele argumenta:/ ele apresenta três argumentos contra essa lei no final diz que: o Brasil não precisa de novas leis já tem bastante precisa apenas que elas sejam cumpridas né? fiscalizadas / no caso do ENEM a resolução que proíbe a propaganda ao público infantil foi de: ABRIL MAS todos esses meios de comunicação está continuando a publicidade ou seja a resolução determina( )

75. Aa26. ( )

76. P: ela foi aprovada mas não está sendo fiscalizada

77. Aa26: ( ) .... (resolução)...

78. P. Então de Abril o questionamento é: o (programa) tem poder pra transformar isso em lei ou não?

79. Aa.22: aah então nem é obrigatório ainda

80. P: segundo texto segunda etapa ... quem é NFF de SP() terceira carta lembra? é a carta que fala sobre a Amazônia ()... A ... na sessão frases dizia não vamos ficar parados vamos agir está entre aspas está fala foi tirada de onde ? de uma matéria publicada né ? ele tá fazendo referência nesse texto a ... à destruição da floresta Amazônica contemplando a fala desse menino

81. A.: 15: já bateu professora

82. A.: já bateu... 10: 57

83. P. : eu espero mais rendimento na próxima na aula