

CRISTIANE DE OLIVEIRA EUGENIO

**"POSSO FALAR?" - UM OLHAR ENUNCIATIVO PARA A AULA DE  
REDAÇÃO**

CRISTIANE DE OLIVEIRA EUGENIO

**"POSSO FALAR?" - UM OLHAR ENUNCIATIVO PARA A AULA DE  
REDAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Letras, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Patrícia da Silva Valério.

Passo Fundo/RS

2019

CRISTIANE DE OLIVEIRA EUGENIO

**"Posso falar?" - um olhar enunciativo para a aula de Redação**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Letras, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Patrícia da Silva Valério.

Aprovada em \_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2019.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Patrícia da Silva Valério – Orientadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Carolina Knack – FURG

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Claudia Stumpf Toldo Oudeste – UPF

Aos meus pais, Valmir e Tere, meus maiores ídolos, e ao meu sobrinho Arthur, meu raiozinho de sol, dedico não só este trabalho, mas todo orgulho, gratidão e amor do mundo.

## AGRADECIMENTOS

Foram tantas pessoas importantes e tantos sentimentos envolvidos durante este processo que resumir em palavras torna-se uma grande missão. A conclusão do mestrado em Letras é uma realização pessoal muito grande, quase clichê afirmar, mas trata-se de um sonho, um projeto de vida. Com o fim da graduação, muitas foram as vezes em que tentei fazer a seleção, mas no meio do caminho perdia a coragem e desistia. Até que um dia senti que aquele era o momento certo, e a força para nunca desistir certamente foi Divina, porque Ele disse “eu o instruirei e o ensinarei no caminho que deve seguir; eu o aconselharei e cuidarei de você” (Salmos 32:8). Assim, agradeço, profundamente, a Deus, pela saúde para honrar com meus compromissos e pela Sua presença sempre sentida.

Agradeço aos meus familiares, pai e mãe, meu irmão Gabriel, minhas cunhadas Thaís e Caroline, sogra Janete e sogro João, minhas avós queridas, Irene e Lorena, tios, tias, primos e afilhados que entenderam que as ausências eram necessárias e que o silêncio fazia parte do processo. Vocês foram meu suporte no dia a dia, sem vocês, a pesada rotina seria insustentável.

Agradeço imensamente ao meu amor, meu companheiro, melhor amigo e maior incentivador, Bruno. Desde o começo, foi por nós e para nós. Obrigada pelo amor, pela paciência e pelas palavras de motivação. Obrigada por ser meu ouvido (sem entender muito de “Baktrin”, como dizia), meu ombro, minhas pernas. Sem os chás, cafés, lanches, assistências gratuitas no notebook, massagens nos ombros doloridos, puxões de orelha no momento da procrastinação, enfim, sem você, eu teria ficado pelo meio do caminho.

Agradeço à Prof.<sup>a</sup> Dra. Patrícia da Silva Valério pela orientação técnica, teórica e de vida. Sem a sua competência, humanidade, gentileza, palavras de motivação e consolo, teria sido muito difícil. MUITÍSSIMO obrigada pela sensibilidade com que me orientou. A forma como vibrava comigo por cada parágrafo bem construído, por cada ideia nova que surgia ficará marcada em minha vida como modelo de profissional a seguir. Quicá um dia eu possa ser, para alguém tão ansioso e inseguro quanto eu, uma orientadora excelente como você foi! Muito obrigada pelas vezes em que tentou me poupar ansiedade, que me encorajou com aqueles balõezinhos de correção escritos de maneira tão delicada, pelos e-mails que antes de sugerir mudanças, reconheciam conquistas. Levarei esses detalhes para a vida!

Agradeço às professoras Dra. Claudia Stumpf Toldo Oudeste e Dra. Carolina Knack, pela qualificação de meu trabalho e pelo aceite em realizar a banca de defesa. Para mim é, sem dúvida, uma grande honra contar com vocês nesta nova etapa.

Agradeço à minha amiga e melhor revisora de textos do mundo, Cinara Sabadin Dagneze, pela leitura atenta e pela amizade sincera. Viver e conhecer pessoas como você é uma benção.

Agradeço às escolas Nossa Senhora Imaculada, José Clemente Pereira e João Batista Rotta, pelo apoio. Aprendi com vocês, direção e colegas, a acreditar em uma educação de qualidade! Aos meus alunos, os que não vejo mais com frequência e os que são minha companhia diária, agradeço de coração. Vocês foram a causa de tudo, muito obrigada, meus amados! Prometo nunca me acomodar, vocês merecem o melhor que eu possa ser.

Há famílias que escolhemos, os amigos. Esses, agradeço por existirem em minha vida e por serem presença durante esses anos. Agradeço, em especial, à minha amiga Cristiane Fagundes, por me encorajar sempre, mesmo quando me repreendia dizendo que eu tinha de ter coragem, que eu era mais do que imaginava ser – a Luiza terá muito orgulho de você, assim como eu tenho. Agradeço à minha amiga e comadre Bruna Kunzler, pelo apoio incondicional e pela amizade sincera. Sou grata por todas as vezes que me ouviu contar e recontar todo o processo que envolvia a seleção de mestrado e o que eu estava fazendo para me preparar. Agradeço pelo abraço imediato e apertado quando te procurei com lágrimas nos olhos ao saber que havia sido aprovada. Significou muito para mim! Agora, prometo que irei viver um pouquinho e ser uma madrinha mais presente para nossa Juju. Agradeço às “phynas” Fabiana Corazza e Patrícia Stafforti, por me aguentarem atormentando o grupo com áudios intermináveis. Agradeço pelos lanches maravilhosos e pelas tardes de chimarrão. Era com vocês que eu recarregava as energias. A propósito, precisamos marcar alguma coisa.

Faço um agradecimento especial a todos os colegas e professores do PPGL/UPF pela competência e pelo amor à pesquisa. Tenho admiração e respeito por vocês e muito orgulho em pertencer ao Programa de Pós-Graduação da UPF.

Agradeço também à “tia” Édina Menegat Mecca, que, mesmo vivendo em um “reino distante”, por um tempo “tão, tão, tão distante”, sempre foi presente. Sinto muita admiração por quem você é e pela coragem que você tem, saiba que é uma inspiração.

Finalmente (e deixar este registro por último foi proposital), dedico este lugar especial à “néne” Maritana Corazza. Por muito tempo, pensei que minha maior conquista do mestrado seria o título de mestre, mas confirmei que há vínculos que nenhum documento certifica. Você foi meu maior presente. Obrigada por ser minha amiga, companheira de viagem, colega de quarto, piloto, psicóloga, filha e mãe ao mesmo tempo. Agradeço pela cumplicidade em todos os momentos de medo, angústia e alegria. Faço votos de que nossa amizade seja um vínculo duradouro, minha amiga querida, e que sempre ocupe o lugar de “néne” que já é seu.

Quem elegeu a busca não pode recusar a travessia (...).

*João Guimarães Rosa*

Com seus textos (que não são nunca simples artigos), reconhecemos sempre a generosidade de um homem que parece escutar o leitor e emprestar-lhe um pouco da sua inteligência, mesmo nos assuntos mais particulares, mais improváveis. Lemos outros linguistas (é indispensável), mas gostamos de Benveniste.

*Roland Barthes*

## RESUMO

Esta pesquisa trata do discurso falado que antecede o processo de produção textual na aula do componente curricular Redação. Neste trabalho, adotou-se uma concepção de produção de texto como um processo que prevê um “antes-durante-depois” que antecede, acompanha e perpassa a aula de escrita. É possível que a relação “durante-depois” a qual este trabalho faz referência já esteja assistida por diversos trabalhos acadêmicos, entretanto, é perceptível no “antes” uma lacuna que, por tratar de espaço pouco estudado, merece atenção especial. O objetivo desta dissertação é verificar a existência de um recorte espaço-tempo que antecede a escrita, através da instauração de uma instância discursiva, na qual o aluno possa propor-se como sujeito e construir um texto falado. Propõe-se – a partir da investigação de documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, 1998, 2000, 2002), Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (9394/96), e, por fim, a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental (2017) – que o aluno deve ter a oportunidade de falar. Contudo, questiona-se em que momento, na aula de Redação, aos alunos é oportunizado um espaço de interlocução por meio do discurso falado. Dessa forma, a partir do embasamento teórico oferecido pela Teoria da Enunciação de Émile Benveniste (PLGI/2005, PLGII/2006) e de estudiosos que se dedicam à teoria, investigou-se as características das interlocuções instauradas em sala de aula na oportunidade da discussão das temáticas referentes à produção de textos escritos. Além disso, esta pesquisa se propôs a analisar os rastros – que denunciam subjetividade e intersubjetividade – materializados no discurso a partir do emprego das formas da língua pelo locutor que se torna sujeito e se enuncia. Para tanto, no ano de 2018, gravou-se aproximadamente 4h de aula de Redação no 2º ano do ensino médio de uma escola na região Norte do Rio Grande do Sul. Após a gravação, os dados foram transcritos e, a partir desse movimento, foi possível verificar as condições que facilitaram ou dificultaram a emergência do *eu* (aluno) no discurso em sala de aula. Os resultados obtidos não confirmaram a hipótese de haver um espaço na aula de produção textual dedicado exclusivamente à interlocução entre aluno-professor e aluno-aluno na oportunidade do debate da proposta de produção de texto. Nesta investigação, foram identificados muitos fatores relevantes no que diz respeito ao perfil de alunos e professores em sala de aula e se constatou como essas características influenciam a troca de turnos de fala e a interação dialogal entre ambos.

Palavras-chave: Interlocução. Sujeito. Discurso falado. Aula de Redação.



## ABSTRACT

This research deals with the spoken discourse that precedes the process of textual production in the classes of Writing. In this work, a conception of text production was adopted as a process that foresees a “before-during-after” that precedes, accompanies and passes through the Writing class. It is possible that the “during-after” relation to which this work refers has been already assisted by several other academic works, however, a gap is perceived in the “before” and it deserves special attention because it is a space little studied. The goal of this work is to verify the existence of a space-time place that precedes writing, through the establishment of a discursive instance, in which the student may propose himself as a subject and be able to produce a spoken text. It is proposed, from the investigation of documents such as the Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, 1998, 2000, 2002), Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, 9394/96 and, lastly, the Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental (2017), that the student must have an opportunity to speak. However, it questions in which class moment, in the Writing class, an interlocution space is provided to the students through spoken discourse. Thus, from the theoretical basis offered by Émile Benveniste's Theory of Enunciation (PLGI/2005, PLGII/2006) and by scholars dedicated to the theory, the characteristics of the interlocutions established in the classroom, in the opportunity to discuss the themes related to the production of written texts were investigated. In addition, this research has proposed to analyze traces – that show subjectivity and intersubjectivity – materialized in the discourse that arise from the use of language forms by the speaker that becomes a subject and enunciates him/herself. To do so, in the year of 2018, approximately 4 hours and 10 minutes of a 2<sup>nd</sup> year high school Writing class from the northern region of Rio Grande do Sul were recorded. After the recording, the data were transcribed and, from this moment on, it was possible to verify the conditions that made the emergence of the I (student) in the Writing class an easier or a harder task. The results obtained did not confirm the hypothesis that there is a space in the text production class dedicated exclusively to the student-teacher and student-student dialogue in the opportunity of text production proposal discussion. In this investigation, several relevant factors were identified regarding the profile of students and teachers inside the classroom and it was verified how these characteristics influenced the exchange of speech shifts and the dialogue interaction between both.

Keywords: Interlocution. Subject. Spoken discourse. Writing class.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN+EM	Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PLGI	Problemas de Linguística Geral I
PLGII	Problemas de Linguística Geral II
RD	Redação (componente curricular)

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: TEXTO COMO PROCESSO .....	37
FIGURA 2: PERCURSO TEÓRICO ENUNCIATIVO DE PESQUISA .....	56
FIGURA 3: SÍMBOLOS E SINAIS REFERENTES À TRANSCRIÇÃO .....	72
FIGURA 4: CRONOGRAMA ESTUDO DE CAMPO .....	74
FIGURA 5: CATEGORIAS DE ANÁLISE .....	76
FIGURA 6: PROPOSTA DE ANÁLISE .....	82
FIGURA 7: GRÁFICO REFERENTE AO DOMÍNIO DE TURNOS .....	106
FIGURA 8: COMPARATIVO DA FREQUÊNCIA DA EMERGÊNCIA DOS SUJEITOS .....	107
FIGURA 9: BREVES CONSIDERAÇÕES.....	110

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>1 ENSINAR TEXTO NA ESCOLA: REDAÇÃO OU PRODUÇÃO TEXTUAL? .....</b>	<b>20</b>
1.1 O ensino de produção textual no Brasil conforme a Legislação vigente.....	24
1.2 Discurso oral também é texto .....	34
1.3 Por que o aluno deve ter a oportunidade de falar? .....	36
1.4 Quando e onde o aluno tem a oportunidade de falar? .....	41
<b>2 NA/PELA LINGUAGEM: A TEORIA DA ENUNCIÇÃO PELO OLHAR DE ÉMILE BENVENISTE .....</b>	<b>48</b>
2.1 Conceitos fundantes em Benveniste .....	55
2.1.1 Subjetividade e intersubjetividade em Benveniste .....	56
2.1.2 Categoria de pessoa e noção de sujeito em Benveniste.....	58
2.1.3 Categorias em Benveniste: tempo e lugar .....	62
2.1.4 Enunciação pressupõe todas as categorias .....	66
2.2 A convergência da teoria enunciativa com o problema de pesquisa .....	68
<b>3 A OBSERVAÇÃO DA AULA DE REDAÇÃO COMO UM ESTUDO DE CAMPO: UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA .....</b>	<b>71</b>
<b>4 POSSO FALAR?: A INSTANCIÇÃO DO ALUNO COMO SUJEITO NA AULA DE REDAÇÃO .....</b>	<b>79</b>
4.1 Interlocução discursivo-enunciativa falada na aula de produção escrita: o lugar de fala do aluno e do professor.....	82
4.2 Os caminhos do <i>eu</i> na língua: uma análise das formas linguísticas materializadas no discurso transcrito.....	93
4.3 Onde convergem os rios da enunciação: breve discussão sobre hipóteses e observações	108
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>114</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>119</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>122</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>150</b>

## INTRODUÇÃO

Quem é professor de Língua Portuguesa certamente já ouviu, durante a realização de atividades que envolvem a escrita em sala de aula, perguntas como estas: “como eu posso começar o texto?”, “não sei terminar, me dá uma dica?”, “falta só uma linha, profe, o que eu coloco?”, “estou no meio e acabaram as ideias, e agora, profe?!”. Esta pesquisa nasceu a partir da reflexão de experiências como essa.

A dificuldade dos alunos no momento da escrita e o crescente resultado negativo de suas avaliações em exames como o ENEM, por muitas vezes, fizeram com que eu repensasse minha prática de ensino. No início da profissão, quando acreditamos ser onipotentes e capazes de resolver com boa vontade e amor todos os problemas da educação, cheguei a me culpar pela dificuldade em escrever que meus alunos apresentavam, tomando para mim a responsabilidade do fracasso deles na escrita.

Mais tarde, com a experiência diária, maturidade profissional e acadêmica, percebi que a problemática que envolve a produção textual nas escolas brasileiras é muito mais complexa do que eu supunha e que, sozinha, não conseguiria, no terceiro ano do ensino médio, preencher lacunas no que diz respeito à aprendizagem dos meus alunos, as quais herdaram desde muito tempo em seu processo de escolarização.

Assim, busquei na produção intelectual de grandes estudiosos suporte para o que eu considerava um grande problema. Durante esse período, o Plano de Estudo de algumas instituições passou por reformulações. Autorizadas pelas Coordenadorias de Educação, algumas escolas da região Norte do Rio Grande do Sul, inclusive a instituição em que eu trabalhava, acrescentaram em suas grades curriculares um novo componente chamado Redação (doravante RD)<sup>1</sup>. O objetivo dessa disciplina era justamente dedicar maior atenção à prática de produção escrita, tentando sanar um pouco das dúvidas dos alunos, em uma carga horária específica.

Ainda que essa proposta de fragmentar o trabalho com as competências da disciplina de Língua Portuguesa estivesse na contramão do que propunham documentos norteadores da educação básica – o que inclui a própria Base Nacional Comum Curricular, cuja discussão estava em ebulição –, havia em nossa alçada uma responsabilidade, era um espaço novo e merecia um olhar atento.

---

<sup>1</sup> Neste trabalho, quando o vocábulo “Redação” refere-se ao componente curricular que recebe esse nome, ele é grafado com inicial maiúscula.

A partir de algumas leituras, chegamos à conclusão de que ricas e variadas eram as teses e proposições metodológicas acerca do processo de produção textual. Inúmeros trabalhos descreviam argumentação, coesão, coerência, retomadas e referentes e sugeriam maneiras mais apropriadas para corrigir os trabalhos dos alunos e sugerir que reescrevessem. Reencontrei em minhas buscas autores que eu já conhecia, mas que agora lia com maior entendimento, porque procurava neles solucionar um problema.

Dentre esses encontros e reencontros, posso destacar a tese de Eliana Maria Severino Donaio Ruiz: *Como se corrige redação na escola*, defendida em 1998, a qual traz importantes contribuições acerca da avaliação de escrita e reescrita de textos e que tem sido referência em trabalhos posteriores sobre o tema. A partir desse texto, encontrei outras referências que tratavam do ensino de produção textual, como os desenvolvidos por Koch e Elias (2016) e por Marcuschi (2008).

O que pude observar, no entanto, é que as pesquisas em desenvolvimento davam conta ou do produto da produção textual ou do processo de reescrita a partir de indicadores de correções, como os feedbacks propostos por Ruiz (1998), ou os critérios de textualidade apresentados por Beaugrande e Dressler (1997)<sup>2</sup>. E, ainda que eu reconhecesse a grandiosidade desses trabalhos e aplicasse seus preceitos em sala de aula, não era disso que eu precisava naquele momento, pois um dos questionamentos dos alunos ainda quedava sem resposta: “o que eu posso escrever sobre isso, profe?!”.

Foi então que passei a suspeitar que, talvez, a dificuldade de meus alunos estivesse no processo que antecedia a produção textual. Isso me levou a ponderar: será que eles não conseguiam organizar suas ideias a respeito da proposta de delimitação do texto escrito porque não se posicionavam como sujeitos frente àquela temática?

Associei o trabalho que envolve a escrita de textos em sala de aula a um tripé que correspondia a tempos e espaços de uso da língua. Minha experiência como aluna e, mais tarde, como professora, mostrava que havia o tempo de escrever (durante) e havia o tempo de avaliar e reescrever (depois), mas outra reflexão ainda me movia: e quanto ao espaço-tempo do “antes” da escrita, havia algo? Isso me levou a outros questionamentos: o que, como mediadora entre o aluno e a proposta, eu, professora de Redação, estava fazendo? Que teóricos me auxiliavam a pensar esse espaço do “antes”, da preparação para o texto escrito? Foi então que o mestrado em Letras me fez reencontrar Benveniste.

---

<sup>2</sup> Referimo-nos ao trabalho *Introducción a la lingüística del texto*, 1997.

Se é “na e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*; porque só a linguagem fundamenta na realidade sua realidade que é a do ser, o conceito de 'ego'" (PLGI, 1958/2005, p. 286), quais eram os momentos em que eu oportunizava que o aluno se constituísse como sujeito de seu dizer em sala de aula? A emergência de sua subjetividade apenas era possível por meio do texto escrito? Considerar apenas o “durante-depois” no processo de escrita era pular uma etapa? Com ainda mais inquietações, hipóteses e suposições, esta investigação foi tomando forma.

Em um primeiro momento, consideramos necessário saber o que diziam os documentos norteadores da educação básica brasileira – como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, 1998, 2000, 2002), as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (9394/96) e a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental (2017) – acerca do ensino de língua no Brasil e de o que deve(ria) ser o trabalho de produção de textos nas aulas de Língua Portuguesa.

Buscamos, nesses documentos, confirmar nossa hipótese de que é necessário que o aluno produza textos orais. Por meio da fala<sup>3</sup>, além de expressar o que sente e pensa, o aluno vive sua experiência de sujeito, uma vez que, conforme Benveniste (1958/2005, p. 286), “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito”. As situações de exposição oral auxiliam o aluno a desenvolver habilidades de organização textual, entonação, postura, fazendo uso e reflexão sobre a língua.

Acreditamos na concepção de texto como processo, um trabalho crítico e constante, envolvendo um “antes-durante-depois” na aula de RD, cuja discussão oral da proposta em uma instância de discurso instaurada em sala de aula seja constituinte do texto escrito e perpassa o recorte espaço-tempo que antecede a “re-textualização”<sup>4</sup> para fazer parte do texto crítico, argumentativo e subjetivo.

Hoje, diante dos novos paradigmas educacionais, não se espera que o professor seja o único a falar e o aluno o único a escutar. É desejável que haja, ao longo das situações de ensino e aprendizagem, um salutar diálogo entre ambos, que pode contribuir positivamente para a qualidade da construção do conhecimento. Para que se encarem adequadamente as

<sup>3</sup> Referimo-nos à fala como manifestação da prática oral, o que também é defendido por Marcuschi (2010) na perspectiva “oralidade *versus* letramento” discutida.

<sup>4</sup> Tratamos “re-textualização” como uma palavra com prefixo justaposto à palavra principal e separado por hífen porque acreditamos que o processo de escrita do texto (redação) transcenda a transferência de suportes ou modalidades “da fala para a escrita” (MARCUSCHI, 2010), sendo um processo em que o “horizonte do hífen” (JUCHEM, 2016) indica um segundo valor, não o de repetição do texto inventado na interação oral entre os sujeitos, senão um novo texto em uma nova contextualização, entretanto, fortemente marcado pela presença do texto construído na oralidade e constituído pela subjetividade e intersubjetividade que o alimentaram na instância de discurso que antecedeu o processo de escrita.

diversas situações comunicativas que se apresentam na escola, professores e alunos devem ter consciência do lugar de onde falam e dos interlocutores a quem se dirigem (PCN+EM, 2002, p. 74-75).

Conquanto, além da habilidade de expressar-se oralmente por meio do uso e da manipulação da língua, as atividades com textos orais desenvolvem habilidades importantes como a escuta atenta e o respeito à fala do outro, sem intenção de réplica, mas de compreensão. Essas habilidades, segundo os PCNs (PCN, 1997, p. 40, grifo nosso), **precisam ser ensinadas e favorecidas em sala de aula**, por mais que o professor acredite que elas estejam implicadas na capacidade de falar, que o aluno aprende em casa, elas ainda precisam de orientação – não como correção da fala “errada”, mas orientação de intercâmbio de turnos<sup>5</sup>, por exemplo –, devendo fazer parte dos projetos escolares.

Direcionando o olhar ao primeiro momento da tríade (antes-durante-depois) da escrita, e tomando como suporte a orientação dos PCNs, observaremos o processo que envolve e mesmo antecede a produção escrita no 2º ano do ensino médio de uma escola pública na região Norte do Rio Grande do Sul. Tendo como referência a Teoria da Enunciação de Émile Benveniste (PLGI/2005; PLGII/2006), buscamos suporte na perspectiva do locutor que toma a língua toda – em uma determinada instância de discurso, em um aqui/agora cada vez novos, irrepetíveis e inapreensíveis –, diz *eu* e simultaneamente instaura um *tu* que diz *tu*. Para amparar o nosso olhar sobre a teoria da enunciação de Benveniste, recorreremos aos estudos de Flores (2005, 2009, 2013a, 2013b, 2017) e Ono (2007). Além disso, construímos nosso aporte em alguns de seus estudiosos, como Toldo (2010, 2018), Valério (2015), Barthes (2004), Teixeira (2009, 2012) e Knack (2012).

Olhamos para os rastros deixados pelas formas da língua, os quais denunciam os caminhos do *eu* no discurso que deriva do ato enunciativo, acusando a subjetividade do sujeito que fala e a reversibilidade dos sujeitos no discurso, denotando intersubjetividade. Em contrapartida, observamos também como se dá a transversalidade entre os polos do discurso e a alternância dos “papéis de protagonistas da enunciação”,<sup>6</sup> voltando especial atenção para identificar se existe a predominância da fala do professor ou de algum aluno, o que dificultaria que todos se propusessem como sujeitos de seus discursos naquela determinada instância.

<sup>5</sup> Chamamos de turno a língua articulada ora por um, ora por outro sujeito, durante o processo comunicativo. Buscamos préstimo conceitual em Hilgert (1993), que afirma ser o turno a unidade básica da organização conversacional.

<sup>6</sup> Tomamos emprestada a expressão de Knack (2012 *apud* Silva, Knack, Juckem, 2013, p. 07). Benveniste, em *O aparelho formal da enunciação* (1970/2006, p. 87) apresenta a condição de “protagonistas da enunciação” como “figuras na posição de parceiros” alternando-se como protagonistas da enunciação.



O objetivo deste trabalho é, portanto, verificar se existe, nas aulas de Redação de uma turma de ensino médio, um tempo-espço que antecede a escrita, oferecendo suporte ao que entendemos como processo de produção textual, por meio da instauração de uma instância discursiva na qual o aluno possa propor-se como sujeito do texto oral. Nessa direção, muitas são as reflexões e ponderações que nos movem: se essa for uma prática, como se dá a instauração dessa instância de discurso na aula de produção textual da disciplina Redação? Em que momento, em sala de aula, é oportunizado ao aluno condições de, por meio do discurso falado, propor-se como sujeito? Que oportunidades de produção de textos orais são criadas nesse recorte espaço-tempo, na oportunidade de discussão da proposta de produção textual, que antecede a produção? Esses tempos-espços são indissociáveis da preparação para o texto escrito ou a aula de RD tornou-se uma clausura intelectual em que os alunos devem baixar suas cabeças diante de um papel e lápis e dialogar silenciosamente apenas com seus próprios pensamentos? Se ao aluno não são oportunizados espaços de fala, que circunstâncias impedem que essa interlocução<sup>7</sup> aconteça?

Em relação ao processo de mediação do professor em sala de aula, na aula de Redação, em virtude de nossa experiência como docentes na realidade de ensino médio, com alunos adolescentes, nossas hipóteses são: a) a proposta de redação acontece com a discussão do professor com a coletividade, instituindo-se como sujeito; b) alguns alunos, em virtude de fatores como inibição, medo de errar, falta de motivação, não participam da discussão dos assuntos propostos para a redação, ou conversam apenas entre si; c) o professor acaba discutindo as temáticas apenas com os alunos que mais participam, deixando o restante dos alunos à margem do debate; d) o aluno encontra dificuldades para instituir-se como sujeito nas aulas de redação.

Para o desenvolvimento deste trabalho, observamos aulas de redação no 2º ano do ensino médio de uma escola de um município do interior do Rio Grande do Sul. As observações resultaram em 4h10min de material audiovisual. O estudo de campo foi desenvolvido entre setembro e novembro do ano de 2018, em virtude de programações da escola e feriados. As aulas do componente curricular Redação sempre aconteciam no primeiro período letivo da sexta-feira, com duração de 50 minutos cada período.

As aulas foram assistidas e gravadas com o celular, ideia advinda do fato de o celular como ferramenta que facilita a mobilidade, a fim de captar a maior parte das interações entre professor e aluno e entre os próprios alunos. Além disso, utilizamos um caderno de bordo, no

---

<sup>7</sup> Utilizamos a nomenclatura “interlocução” para fazer referência ao diálogo decorrente da alternância de turnos entre os sujeitos.

qual registramos detalhes que, por ventura, pudessem passar despercebidos à captura da câmera. A permanência dentro do contexto no qual a pesquisa é realizada, sem participação e/ou influência, sem interferência com perguntas, caracteriza nosso trabalho como um estudo de campo, já que se trata de uma pesquisa *in loco*.

Optamos por dividir este trabalho em quatro capítulos de discussão, sendo três deles teóricos, os quais servem tanto de sustentação conceitual como de investigação de documentos norteadores da educação básica brasileira; e um de análise do *corpus*, quando apresentamos a transcrição do *corpus* e estabelecemos o imbricamento entre a teoria e a observação realizada.

No primeiro capítulo teórico, “Ensinar texto na escola: redação ou produção textual?”, propomo-nos a refletir acerca das problemáticas que podem estar relacionadas ao processo de escrita na aula de língua materna ou Redação. Através do questionamento acerca da diferença entre as nomenclaturas (GUEDES, 2002), refletimos sobre a aula de produção escrita, apresentando nossa visão crítica em relação à “redação x produção textual”. Na seções secundárias, pontuamos a textualidade existente no texto oral (MARCUSCHI, 2010) e discutimos, a partir de um mapeamento de termos, o que os documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, 1998, 2000 e 2002), consideram como o processo de produção de textos em sala de aula.

O segundo capítulo, “Na/pela linguagem: a teoria da enunciação pelo olhar de Émile Benveniste”, dada a necessidade de definirmos a teoria que sustenta nossas proposições, ocupou-se de teorizar conceitos importantes para a sequência de nosso trabalho. A partir da seleção de alguns artigos de Benveniste – *Estrutura das relações de pessoa no verbo* (1946/2005)<sup>8</sup>, *Da subjetividade na linguagem* (1958/2005), *A natureza dos pronomes* (1956/2005), *Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística* (1963/2005), *A linguagem e a experiência humana* (1965/2006), *As relações de tempo no verbo francês* (1959/2005) e *O aparelho formal da enunciação* (1970/2006)<sup>9</sup> –, refletimos a respeito do que preconizam os

---

<sup>8</sup> Usamos o sistema data/data para nos referirmos aos textos de Benveniste (data da publicação original/data da publicação da bibliografia por nós utilizada), para respeitar as particularidades da cronologia da obra de Émile Benveniste.

<sup>9</sup> A referência ao ano original de publicação dos artigos se deve ao fato de, conforme Flores (2013a), a obra de Benveniste necessitar de uma leitura não-linear. Acreditamos, baseados no que já discuti Flores (2013a), que os motivos justifiquem-se: a) por não se tratar de uma obra completa, senão de artigos compilados; b) entre o primeiro artigo citado (*Estrutura das relações de pessoa no verbo*) e o último (*O aparelho formal da enunciação*) decorreram 24 anos (tempo suficiente, sob a nossa perspectiva, para refletir acerca da própria teoria e da definição de termos); c) a análise das obras podem acontecer através de três momentos da reflexão intelectual na vida do linguista: I-Distinção pessoa/não pessoa, II-Semiótico/semântico, III-Ideia de “Aparelho formal da enunciação” (FLORES, 2013a).

estudos benvenistianos acerca dos preceitos trazidos pelos conceitos de enunciação e todas as categorias linguísticas implicadas no ato de apropriação e uso do aparelho formal da língua.

Optamos por esse viés enunciativo porque entendemos que o ato enunciativo inapreensível implica língua e atualização dessa, sendo renovado a cada instância do discurso, seja convertida em fala ou escrita. Acreditamos que, ainda que esteja na língua, dada sua condição humana, apenas seja possível que o aluno assuma a posição de sujeito de *seu* discurso, escrito ou falado,<sup>10</sup> se a ele for oportunizado um espaço que possibilite tomar a língua toda para si, abandonar sua condição de “mais um na multidão” e falar; haja vista seja essa a condição basilar de sua existência no mundo – consoante à ciência da linguagem – como homem, “um homem falando com outro homem”.

No terceiro capítulo, “A observação da aula de redação como um estudo de campo: uma abordagem metodológica”, apresentamos o modo como nosso trabalho foi organizado e registramos de quais recursos teórico-metodológicos lançamos mão para tornar científica nossa pesquisa. Apresentamos as metodologias utilizadas neste trabalho, tanto no que diz respeito à coleta de dados, quanto à transcrição dessas informações na composição do *corpus* escrito, o qual servirá de aporte para a análise posterior.

Como último capítulo, apresentamos: “*Posso falar?: a instanciação do aluno como sujeito na aula de Redação*”. Esse capítulo tem por objetivo apresentar e analisar os discursos transcritos, frutos da coleta de dados em sala de aula. Nele, destacamos e justificamos o emprego das formas linguísticas materializadas no discurso, que denotam a representação da subjetividade no enunciado, observadas na transcrição do discurso instituído no espaço de discussão que antecede a proposta de redação. Olhamos, especificamente, para as condições que, nesse recorte de tempo e espaço, permitem que o aluno se apresente como o locutor que, de posse do aparelho da língua, emprega o aparelho da enunciação e instaura-se como *eu* que diz *eu* para um *tu* – simultaneamente instaurado em sua enunciação, fazendo nascer a subjetividade através de seu ato e possibilitando a intersubjetividade na resposta de retorno, quando o *tu* torna-se *eu* que diz *eu*. Além disso, sugerimos um paralelo comparativo entre o que observamos em sala de aula, na aula de Redação, com o que preconizam os documentos norteadores da educação básica brasileira no ensino médio até o momento, os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000, 2002).

Por fim, organizamos considerações finais decorrentes da análise apresentada pelo viés enunciativo da língua através da Teoria Enunciativa de Émile Benveniste, na tentativa de

---

<sup>10</sup> Lembramos que, embora ponderemos discurso escrito, estamos tratando neste trabalho apenas do texto falado no momento que antecede a escrita.

alinhar, a partir da imbricação de nossos objetivos, observações e primeiras considerações acerca dos dados obtidos no decorrer deste trabalho, identificando de que maneira esses elementos podem contribuir para nos auxiliar a pensar a aula do componente curricular Redação.

Acreditamos que, ainda que seja uma empreitada modesta no que tange aos muitos vieses da educação que merecem um olhar atento, este trabalho possa contribuir para nossa prática como professores de língua. As preocupações relatadas pelos alunos, que a mim atingiam sobremaneira, certamente impulsionaram esta pesquisa, da mesma forma com que outros dilemas impulsionam outras práticas de educadores como eu. Acredito, dessa forma, na importância de dar vez e voz aos dizeres dos alunos, deixando-os falar, para que essa interlocução contribua também para com a qualificação de nossa prática em sala de aula nas aulas de produção textual.

## 1 ENSINAR TEXTO NA ESCOLA: REDAÇÃO OU PRODUÇÃO TEXTUAL?

*Os limites da minha linguagem são os limites do meu mundo.*

*Ludwig Wittgenstein*

Apesar da capacidade de comunicar e argumentar ser inerente à condição humana, em virtude da necessidade de interação com os outros sujeitos com os quais convivemos, ainda é necessário que pensemos sobre a prática da escrita. Estão implicadas nessa discussão todas as atividades responsáveis pelo sucesso dessa prática, em especial as atividades orais que antecedem a escrita do texto – como nos propomos a analisar neste trabalho.

Portanto, considerando o texto como uma forma de interação – antes de discutirmos a questão foco de nossa pesquisa, que é a instauração de uma instância de discurso oral que antecede a produção escrita do texto –, faz-se necessário discutirmos brevemente, à luz da reflexão, questões como: o que pode ser considerado escrever na escola? Ensina-se na escola redação ou produção textual?

Poderíamos elencar algumas hipóteses, conforme nossa análise pessoal, capazes de teorizar o ato de escrita na escola, tais como: a) exercitar a língua em uso; b) retextualizar discursos orais; c) desenvolver argumentação; d) fomentar o posicionamento crítico; entre outros. Contudo, entendemos que devemos responder a essa questão com o que propõem os documentos norteadores da educação básica brasileira, os Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>11</sup>.

Para o documento de 1997<sup>12</sup> – responsável pelo 1º e pelo 2º ciclo do ensino fundamental –, escrever na escola “tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes” (PCNs, 1997, p. 47). Ao tratar o texto como atividade discursiva de caráter comunicativo e cognitivo, o documento ainda afirma que “a prática de produção de textos precisa realizar-se num espaço em que sejam consideradas as

---

<sup>11</sup> Optamos por definir a ação de “escrever textos na escola” com o auxílio dos Parâmetros Curriculares Nacionais em detrimento a documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais ou a Base Nacional Comum Curricular em virtude de aquele definir-se como um documento cuja elaboração participativa contou com a colaboração de muitos educadores brasileiros, tendo, como um dos seus objetivos, “ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro” (PCNs, 1998, p. 5). Além disso, salientamos que a Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio foi aprovada pelo Comitê Nacional de Educação quando a escrita deste trabalho já havia acontecido, entretanto, observamos que ela se compromete a dialogar com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BNCC, 2018, p. 473), o que nos assegura contemplar a análise desta a partir de uma leitura atenta àquela.

<sup>12</sup> Definimos “escrever textos na escola” com os documentos de 1997 e 1998 porque entendemos que não há como discutir a produção de textos no ensino médio e desconsiderar a etapa do ensino fundamental, tão relevante na construção das competências necessárias para a produção textual no ciclo seguinte: ensino médio.

funções e o funcionamento da escrita, bem como as condições nas quais é produzida: para que, para quem, onde e como se escreve” (PCNs, 1997, p. 49).

Responsável por discutir aspectos referentes ao 3º e ao 4º ciclo do ensino fundamental, o documento de 1998, por sua vez, é mais prático ao definir o que, de fato, pode ser considerado escrever na escola, sem ultrapassar, no entanto, ao que nos parece, a concepção de texto como produto estanque no processo de escrita.

Produzir um texto, por exemplo, implica a realização e articulação de tarefas diversas: **planejar o texto** em função dos objetivos colocados, do leitor, das especificidades do gênero e do suporte; **grafar o texto**, articulando conhecimentos lingüísticos diferenciados (gramaticais, da convenção, de pontuação e paragrafação); **revisar o texto** (PCNs, 1998, p. 38, grifos nossos).

Ao tratar de concepções de ensino, Toldo (2010, p. 63, grifo da autora), ao afirmar que as funções inerentes ao professor de língua portuguesa estão para além do “simples **dar conteúdos gramaticais**”, orienta: “partimos do princípio de que nossos alunos, tendo como suporte as aulas de língua portuguesa, devem ser capazes de melhorar seu desempenho lingüístico, ou seja, desenvolver sua competência comunicativa”. Com isso, Toldo reforça a impossibilidade de se trabalhar a língua sem considerá-la como processo de interação verbal, o que, como pudemos observar (*cf. supra*), não está previsto no fragmento dos PCNs (1998, p. 38) ora analisado.

Diante dessa concepção de língua como processo comunicativo, é necessário que discutamos questões implicadas no uso da língua na escrita: redigimos textos ou produzimos textos? Essa relação referente à nomenclatura “redação x produção textual”, mais do que apenas caracterizar o léxico, está implicada no que se compreende como processo de escrita e, conseqüentemente, no desempenho lingüístico.

Conforme já apresentamos, algumas escolas optaram, em 2016, por fragmentar – na contramão do que propõem os PCNs e do que atualiza a BNCC – o componente curricular Língua Portuguesa em Língua Portuguesa e Redação. A escolha da nomenclatura responsável por designar o componente curricular Redação, entretanto, suscita algumas contravenções.

A primeira delas diz respeito ao fato de essa decisão descentralizar o ensino de língua quando, por exemplo, a BNCC propõe a unificação e a centralização com a apresentação do eixo Produção de Textos contemplado na competência de Língua Portuguesa. A segunda delas diz respeito à perspectiva teórica implicada em “produzir x redigir”.

Guedes (2002, p. 85) discute as concepções de redação de texto e apresenta uma tricotomia a qual chama de “composição, redação, produção de texto”. Para ele, essas

designações, ainda que sinônimas, dizem muito a respeito do que nomeiam, sendo, portanto, mister que as associações lexicais estejam de acordo com a atividade de escrita de texto a qual se pretende nomear.

De acordo com Guedes (2002, p. 86), a escolha por uma ou outra nomenclatura vincula-se a “teorias que expressam diferentes formas de considerar não só a ação de escrever textos, a ação de ensinar a escrever textos e a ação de exercitar a linguagem, mas também a própria organização social do País”. Dedicamo-nos, assim, a apresentar as perspectivas de “redação” e “produção de texto” trazidas por Guedes, visto irem ao encontro de nossa proposta de análise neste trabalho.

O uso do termo “redação”, para Guedes (2002, p. 86-87), está associado a uma atividade puramente técnica de adequação de dados a determinados modelos de texto que leva em conta a concepção das funções de linguagem<sup>13</sup>, ou seja, “é um meio de comunicação, um código pelo qual o emissor cifra sua mensagem, que será decifrada pelo receptor, caso não haja ruídos no canal de comunicação por meio da qual é transmitida” (GUEDES, 2002, p. 87).

Já a “produção de texto”, nas palavras de Guedes (2002, p. 87), “expressa a ação de escrever textos”. Segundo ele, produzir textos difere das concepções tricotômicas apresentadas na medida em que “não se trata de *compor*, isto é, de juntar com brilho, nem de *redigir*, isto é, organizar, mas de *produzir*, isto é, transformar, mudar, mediante uma ação humana, o estado da natureza com vistas a um interesse humano” (GUEDES, 2002, p. 87, grifo do autor).

Sintetizando “produzir texto” como um “produto útil”, Guedes (2002, p. 87) ainda afirma que a linguagem, pelo viés da produção de texto, passa a ser vista como “uma forma de ação, um processo de estabelecer vínculos, de criar compromissos entre os interlocutores”. Designa ainda essa perspectiva por meio do que chama de “produtiva confusão democrática, em que discurso se contrapõe a discurso, e aquele que conseguir se colar ao real, ao palpável, ao imediatamente perceptível, esse vai habilitar-se a ser ouvido, a ser levado em consideração” (GUEDES, 2002, p. 88).

Guedes (2002, p. 88) afirma que “produção de texto pressupõe leitores que vão dialogar com o texto produzido: concordar e aprofundar ou discordar e argumentar, tomando o texto como matéria-prima para o seu trabalho”. Por concordamos com essa concepção de texto como diálogo que pressupõe interlocução através do discurso, usada por Guedes, optamos por utilizar a nomenclatura “produção textual” para nos referirmos ao processo de

---

<sup>13</sup> Jakobson (2010).

escrita de textos, ainda que o nome do componente curricular que investigamos neste trabalho seja Redação. Acreditamos que o “antes-durante-depois” que associamos ao processo de escrita – em especial o “antes”, o qual defendemos como um espaço de produção de textos orais que irão repercutir no texto escrito – esteja diretamente relacionado com a concepção apresentada por Guedes quando afirma que, na produção textual, discurso se contrapõe a discurso, concorda, aprofunda, discorda e argumenta – o que, a partir do nosso olhar para a aula de produção de texto, pode ser fomentado a partir da interlocução entre os pares em sala de aula.

Entretanto, não nos cabe, seguindo o viés apresentado por Guedes, afirmar que a nomenclatura escolhida por algumas escolas para o componente curricular Redação, de alguma maneira, deturpe o processo, pois, para o linguista (GUEDES, 2002, p. 88, grifo do autor), “mudar o nome da coisa não muda a coisa [...] a teorização só é bobagem quando ela se reduz ao aprendizado da metalinguagem com que a teoria se expressa”.

Assim, reforçamos o fato de que, embora nossa pesquisa esteja direcionada a aulas de Redação, conforme a designação dada ao componente curricular pelas escolas, acreditamos na concepção de texto como um processo de produção escrita, nas palavras de Guedes (2002, p. 87), como “uma forma de ação, um processo de estabelecer vínculos, de criar compromissos entre os interlocutores”.

Partindo dessa perspectiva, retomamos alguns dos questionamentos que deram início a essa discussão: “o que pode ser considerado escrever na escola? Ensina-se na escola redação ou produção textual?”. Certamente, apenas conseguiremos dialogar a respeito dessas inquietações na sequência de nosso trabalho.

Esta pesquisa dedica-se a olhar para “antes” da produção textual, em busca de um espaço de discussão e debate das temáticas propostas pela delimitação das produções textuais caracterizado pela emergência da subjetividade e intersubjetividade dos sujeitos. Do contrário, cientes de que essa possa ser uma realidade, estará incorreta nossa hipótese sobre haver um momento de interlocução verbal em uma situação de domínio e uso da língua.

Uma vez confirmada essa realidade, o resultado consequente poderá somar-se a outros tantos índices negativos que assombram o processo de escrita de textos nas escolas brasileiras, ou seja, propostas como “escreva sobre suas férias”, “escreva um texto sobre a violência” sendo respondidas com produções que apenas dissertam em infinitos parágrafos introdutórios,



fogem ao tipo de texto e à proposta, ou ainda, através de um amontoado de palavras desconexas, dão corpo ao “não-texto”<sup>14</sup>.

Em virtude da possibilidade desta interlocução entre professor e aluno, acreditamos que mais uma vez nosso olhar para esse recorte espaço-tempo que antecede a produção escrita se justifique. Consideramos a discussão da proposta de escrita de texto, que antecede a produção textual, indispensável quando se pensa o ensino de Língua Portuguesa como espaço de construção de textos orais e escritos através das competências de comunicação e interação. Tais competências, porém, exigem que o professor reconheça a importância da emergência da subjetividade e da intersubjetividade nas aulas de produção escrita, tanto no texto escrito quanto no texto que se constrói na oralidade, e contribua para a construção desses espaços de produção de textos orais.

O que propomos, tangente à maneira como a proposta de produção textual é apresentada nas salas de aula da educação básica, especialmente no ensino médio, é observar se, e de que modo, a discussão da temática acontece, de que forma o professor, enquanto mediador, conduz esse momento anterior ao processo de escrita, tornando-se, inclusive, referência para o aluno, pois, conforme exemplificam os PCNs, em comunidades pouco letradas, “muito provavelmente, o professor será a única referência” quando tratarmos de atos de leitura e escrita (PCNs, 1997, p. 38).

Analisaremos, na sequência, os textos oficiais de documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, Lei 9394/96, que dão suporte à nossa discussão, orientando acerca do que propõe o ensino de língua no Brasil e o que deve(ria) ser o trabalho de produção de textos nas aulas de Língua Portuguesa.

Também optamos por discutir as competências específicas e habilidades apresentadas pela Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental (2017), dada sua relevância no que tange às mudanças propostas e por representar a atualização dos documentos balizadores da educação básica brasileira.

## **1.1 O ensino de produção textual no Brasil conforme a legislação vigente**

---

<sup>14</sup> O conceito de não-texto ao qual nos referimos é empírico. Para o linguista francês Michel Charolles (2002), um texto sempre será coerente, micro e macroestruturalmente, quando estiver inserido em determinado contexto comunicativo. Do contrário, quando não atende as “meta-regras” propostas pelo linguista, por exemplo, temos uma sequência de frases, orações e períodos que não podem ser interpretados, não comunicam, tampouco constroem sentido, portanto, um não-texto.

Que o ensino de produção textual no Brasil passa por problemas no que tange, muitas vezes, ao preparo do profissional ou ao desempenho dos alunos, observado anualmente no Exame Nacional do Ensino Médio, não é novidade. Acreditamos que os fatores que contribuem para tais resultados sejam desde a falta de interesse e o medo dos alunos diante da proposta de texto – decorrente de processos de escolarização que pouco contribuíram para a autonomia da escrita – até o desconhecimento, por parte do professor, da importância de considerar texto, inclusive o oral, como um processo de interlocução – expondo a fragilidade na formação desses profissionais no que tange ao conhecimento dos preceitos básicos sustentados pelas teorias do texto e do discurso e mesmo por documentos oficiais.

Convém, pois, que busquemos suporte para melhor compreender tanto a definição de texto como processo quanto também o que se espera do ensino de Língua Portuguesa e Redação especialmente nos anos finais da educação básica. Considerando esse quadro, propomo-nos a discutir o que dizem os documentos oficiais, norteadores da educação básica brasileira, acerca do ensino de língua portuguesa no Brasil e o que orientam os estudiosos sobre o ensino-aprendizagem da produção textual nas aulas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 49) apontam como textos argumentativos problemáticos aqueles que “(...) não defendem nenhum ponto de vista. (...) e apesar de todas as correções feitas pelo professor, encontram-se também enormes dificuldades no que diz respeito à segmentação do texto em frases, ao agrupamento dessas em parágrafos e à correção ortográfica”.

Entretanto, o que os documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais ou a recém-aprovada Base Nacional Comum Curricular preveem, por vezes, não é conhecido por professores que trabalham com tal componente curricular, muito embora as Diretrizes Curriculares Nacionais – as quais orientam os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas – chamem atenção para esta necessidade: “é importante ressaltar que os profissionais da educação precisam ter clareza das finalidades propostas pela legislação” (DCN, 2013, p. 170).

Ainda que a RD, enquanto componente curricular, não esteja prevista na Base Nacional Comum Curricular como disciplina integrante<sup>15</sup>, as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013, p. 185) são claras ao assegurar que:

---

<sup>15</sup> A Base Nacional Comum Curricular/Ensino Médio prevê que a área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias “tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) –, que são objeto de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa)” (2018, p. 474).

Cada escola/rede de ensino pode e deve buscar o diferencial que atenda as necessidades e características sociais, culturais, econômicas e a diversidade e os variados interesses e expectativas dos estudantes, possibilitando formatos diversos na organização curricular do Ensino Médio, garantindo sempre a simultaneidade das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura.

Essa afirmação permite que olhemos para a aula de produção textual como uma necessidade, contribuindo para reforçar a qualidade da formação ofertada aos alunos. Outrossim, atentar para o que esses textos preconizam – no que diz respeito aos objetivos do ensino de produção textual no Brasil – nos auxilia a compreender o processo e ensaiar hipóteses para justificar a performance ainda não alcançada quando falamos da competência escrita de uma maioria assustadora de alunos de escolas públicas no Brasil. Esses documentos criados pelo Ministério da Educação (MEC) são facilmente encontrados para consulta na Internet, além de serem enviados para a discussão dos professores nas escolas.

A função dos documentos é oferecer aos professores suporte teórico, com objetivos e metas que visem a um melhor ensino-aprendizagem da língua materna a partir de uma discussão reflexiva sobre aquisição e funcionamento da língua, baseado em teorias da linguística textual e sócio-histórico-interacionistas, conforme podemos observar na seguinte citação: “aprendizagem é de natureza sociointeracional, pois aprender é uma forma de estar no mundo social, em um contexto histórico, cultural e institucional” (PCNs, 1998, p. 57).

Em suma, os PCNs enfatizam a produção textual como uma atividade linguística que deva contemplar os diversos gêneros textuais, através da interlocução entre professor e aluno e entre os próprios alunos, por meio de discussões tanto orais quanto referentes à leitura. Essa mesma linha é seguida pela BNCC (2017, p. 75), que se intitula uma atualização dos Parâmetros e defende que o tratamento das práticas de produção de textos deva compreender dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão.

O documento referente ao ensino fundamental, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 15 de dezembro de 2017, situa a produção de textos no que chama de “Eixo da Produção de Textos”, associando a ele “as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos (...)” (BNCC, 2017, p. 74).

Por fim, a BNCC, ao tratar competências específicas de Língua Portuguesa<sup>16</sup> para o ensino fundamental, contempla os eixos de Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise

---

<sup>16</sup> É importante lembrar que, em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000, 2002), e diferentemente da decisão das escolas, a BNCC (2017) não apresenta o componente curricular Redação como uma opção, sendo necessário, portanto, analisar as competências da Língua Portuguesa quando tratamos do espaço de produção de textos em sala de aula.

Linguística/Semiótica, estabelecendo amplos objetivos para cada uma das competências. No que diz respeito ao eixo de produção textual e ao trabalho com o texto de forma geral, o documento esclarece que o aluno deve, ao final do processo:

2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.  
[...]
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias (BNCC, 2017, p. 85).

Devemos considerar que as sequências discursivas apresentadas são relevantes quando pensadas com o objetivo de contribuir com as práticas sociais do indivíduo bem como orientam os PCNs quando advogam que o estudo da língua deva servir para construção cidadã. Não obstante, quando da necessidade de colocar em prática um trabalho de análise linguística de natureza reflexiva relacionado ao texto, como a produção textual, a qual alguém considerado letrado deveria desempenhar sem muitas limitações, não é totalmente positivo o resultado obtido.

E, em se tratando de avaliação de desempenho, no Exame Nacional do Ensino Médio, em 2017, os dados disponíveis no site do Ministério da Educação (MEC, 2018) apontam que dos 4.721.444 participantes, apenas 53 conseguiram nota mil. A nota zero ou a anulação da prova foi registrada para 309.157 estudantes, número que representa 17.351 anulações a mais do que no ano anterior, quando foram avaliadas 6.034.672 redações. Essa discrepância fica ainda maior se considerarmos que, por se tratar de um exame nacional, aceito por muitas universidades como processo de seleção, não apenas alunos de escolas públicas são avaliados<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> É necessário, todavia, que esclareçamos que o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) possibilita que todos os alunos matriculados em escolas, sejam elas públicas (estaduais ou federais) ou particulares, realizem a prova e tenham seus resultados computados como média do país. O que queremos dizer é que esses dados não refletem, de fato, a realidade da escola brasileira. Embora consideremos essa estatística relevante (e muito preocupante) e um dos pontos de partida para se olhar o processo de escrita ainda com mais atenção, nosso trabalho não aprofundará questões acerca do desempenho dos alunos através da avaliação de textos, uma vez que não está entre nossos objetivos para este trabalho.

Se analisarmos sob o ponto de vista de um universo de 4.725.330 de redações avaliadas no ano de 2017, os 309.157 alunos que zeraram a prova de Redação do Enem nesse ano podem representar um número muito reduzido. No entanto, se considerarmos que esses mais de trezentos mil candidatos (número que ultrapassa a população de muitas cidades do Brasil) não conseguem produzir um texto a fim de construir uma tese defendendo seu ponto de vista, essa estatística torna-se um alerta para a necessidade de olharmos atentamente para a produção escrita nas escolas.

Dessa forma, compreender quem é o aluno na aula de RD do ensino médio segundo esses documentos é mister, até porque o art. 35 da LDB, em seu inciso I, preconiza, entre tantos outros objetivos, que o ensino médio, com duração de três anos, seja o responsável por consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos – o que se torna impossível<sup>18</sup>, por exemplo, se a redação do ENEM estiver zerada<sup>19</sup>.

É relevante que se inicie essa análise pela proposta teórico-linguístico-metodológica dos Parâmetros Nacionais Curriculares do Ensino Médio (2000), doravante denominados PCNEM, uma vez que, ao tratarem das “Diretrizes para uma pedagogia da qualidade”, discutindo interdisciplinaridade, admitem que:

A disciplina “Redação” apareceu, desapareceu, incorporada a outras, e reapareceu por diversas vezes no currículo. Essa transitoriedade das disciplinas escolares mostra como é epistemologicamente frágil a sua demarcação rígida nos planos curriculares e argumenta em favor de uma postura mais flexível e integradora (PCNEM, 2000, p. 78).

Essa constatação coloca a aula de Redação em uma situação de instabilidade, uma vez que não conta com tempo suficiente mediante os demais componentes curriculares para ser consolidada.<sup>20</sup> Esse processo de incorporação a outras disciplinas também pode ter relegado a

---

<sup>18</sup> Quando fazemos essa afirmação, estamos nos referindo ao prosseguimento dos estudos no ensino superior, o qual tem como forma de ingresso uma seleção através do desempenho do aluno no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que fornece a nota para que o aluno concorra por vagas em universidades particulares e federais, através de programas sociais como PROUNI e SISU, respectivamente. Além disso, algumas universidades particulares e federais ainda mantêm seleção própria, também exigindo a produção textual, de caráter eliminatório, como forma de ingresso – visto se tratar da Portaria nº 391/2002 do MEC, a qual torna obrigatória a prova de redação.

<sup>19</sup> Não queremos dizer, contudo, que o aluno que zera a redação no ENEM não saiba escrever, uma vez que são vários os fatores que levam à anulação de uma redação nesse processo. Não conhecemos, até o momento, um estudo que faça uma investigação, especificando cada uma das causas em todos os textos anulados.

<sup>20</sup> Parece-nos, portanto, que esta postura integradora à qual se refere o documento ratifica a necessidade de todos os componentes curriculares serem responsáveis pelos processos de escrita do aluno não apenas a aula de Língua Portuguesa ou Redação.

ela papel secundário e, por vezes, desnecessário frente a conteúdos gramaticais, por exemplo, desconsiderando sua importância.

Outrossim, essa falta de clareza em relação ao papel da disciplina não é observada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96), de 20 de dezembro de 1996, constante nos PCNEM, que advoga já para o ensino fundamental, no inciso I do Art. 32, que “o desenvolvimento da capacidade de aprender” tem “como meios básicos **o pleno domínio da leitura, da escrita** e do cálculo” (PCNEM, 2000, p. 32, grifo nosso). Todavia, o que ainda não nos parece plenamente consolidado é se o que outorga a lei constitui a realidade vivida nas salas de aula de escolas públicas no que tange ao desenvolvimento pleno do domínio da leitura e escrita.

Nessa mesma orientação, o Art. 36, inciso I, da referida Lei, ao tratar das disposições referentes ao ensino médio, traz a produção textual dissolvida na disciplina de Língua Portuguesa: “destacará a educação tecnológica básica, a compreensão [...] das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania” (PCNEM, 2000, p. 33). O mesmo acontece com a Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 61), a qual orienta que a área de Linguagens é composta por Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Inglês nos anos finais do ensino fundamental.

Destacamos, conforme também observado pelo próprio texto constante nos PCNEM (2000, p. 57), a importância atribuída à Língua Portuguesa enquanto pertencente às linguagens: o de servir de instrumento de comunicação e promover o exercício da cidadania – despontando como condição primeira para projeção do sujeito na sociedade, através do seu direito de acesso à cidadania e às diferentes práticas humanas – o que reforça a importância de um olhar atento ao processo de aprendizagem de produção textual no contexto escolar brasileiro. Todavia, não apenas o ensino de produção escrita sofreu modificações ao longo das décadas. A própria disciplina de Língua Portuguesa, hoje pertencente ao componente curricular “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, sofreu alterações em sua configuração, conforme apontam os documentos ora analisados.

No que tange à Linguagem enquanto área que objetiva contemplar todos os saberes que dizem respeito à “Linguagem, Códigos e suas Tecnologias”, os PCNEM (2000, p. 92), além de reforçarem a importância desses para o exercício da cidadania e a constituição da identidade, ainda asseveram que “a utilização dos códigos que dão suporte às linguagens não visa apenas ao domínio técnico, mas principalmente à competência de desempenho, ao saber usar as linguagens em diferentes situações ou contextos, considerando inclusive os

interlocutores ou públicos”. É evidente, a partir desse viés, que o domínio dos códigos está relacionado com o importante papel que desempenham frente ao trabalho com os textos de diferentes gêneros<sup>21</sup>.

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, dentre muitos outros objetivos, a área de Linguagens pretende:

- compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de: organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação;
  - confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas;
  - analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização e estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção;
  - compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade; [...]
- (PCNEM, 2000, p. 95).

Esses objetivos, se analisados de maneira comparativa com o que propõe o ENEM, por exemplo, já deveriam dar conta de alunos capazes de produzir um texto satisfatório aos requisitos do exame, uma vez que recortes dos objetivos acima citados: “organização cognitiva da realidade pela constituição de significados”, “confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens”, “analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização e estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção” visam, entre outras habilidades e competências, também promover a escrita de uma produção textual que contemple os princípios de textualidade e os objetivos comunicativos aos quais se propõe.

Em consonância aos Parâmetros Curriculares Nacionais, a BNCC<sup>22</sup> (2017, p. 62) destaca as competências específicas de linguagens para o ensino fundamental, “como meio

---

<sup>21</sup> A esse respeito, a Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 134-135), quando trata das práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades inerentes ao trabalho com a Língua Portuguesa no ensino fundamental – anos finais, enfatiza a necessidade de atualização dos textos trabalhados em sala de aula, com o objetivo de contemplar hipertextos, “ferramentas de edição de textos, áudio e vídeo e produções que podem prever postagem de novos conteúdos locais que possam ser significativos para a escola ou comunidade ou apreciações e réplicas a publicações feitas por outros”. Além da apreciação dos gêneros, o documento propõe que o aluno interaja com os textos, produzindo conteúdo, com ênfase naqueles que têm como veículos as mídias sociais, comportamento característico do novo século. A Base, em consonância com os Parâmetros, convergem na mesma concepção de trabalho com a língua. Para aquela, “os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas” (BNCC, 2017, p. 137).

<sup>22</sup> A Base Nacional Comum Curricular segue as mesmas diretrizes já abordadas por documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais. Segundo a BNCC (2017, p. 64), ela busca atualizar esses documentos a

para a compreensão dos modos de se expressar e de participar do mundo, constituindo práticas mais sistematizadas de formulação de questionamentos, seleção, organização, análise e apresentação de descobertas e conclusões”, visando a uma maior capacidade de abstração dos estudantes. Entre os seis requisitos da área voltados para a humanização do aluno como sujeito que interage com os demais de forma cidadã, usando da subjetividade e reconhecendo-a em outros discursos, destacamos o terceiro e o quarto, os quais dizem respeito à produção escrita e à capacidade argumentativa:

3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo (BNCC, 2017, p. 63).

As orientações educacionais, complementares aos PCNEM de 2000, chamadas de Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio (2002), também dialogam sobre a necessidade de democratizar o acesso do aluno a uma educação de qualidade de forma integradora. Para tanto, apontam que “ensino da língua materna deve considerar a necessária aquisição e o desenvolvimento de três competências: **interativa, textual e gramatical**” (PCN+EM, 2002, p. 55, grifo nosso). Esse tripé baliza, inclusive, a seleção de conteúdos do componente Língua Portuguesa no ensino médio dentro da área de Linguagens de acordo com as habilidades e as competências esperadas.

A orientação do documento é de que, ao tratar da relação proposta pela competência “interativa”, por exemplo, possamos fazer uma reflexão sobre as condições de interlocução instauradas entre professores e alunos tanto através dos textos escritos quanto orais, bem como objetiva nossa pesquisa em relação à instanciação do aluno como sujeito no processo de interlocução na aula de RD do ensino médio (PCN+EM, 2002, p. 74-75).

Como já dissemos, nosso interesse é por esse recorte espaço-tempo promovido pela instanciação de uma interlocução em sala de aula enquanto espaço destinado à produção de texto oral. Dedicamo-nos a observar qual é o momento destinado ao desenvolvimento da competência interativa, proposta pelos PCN+EM (*cf. supra*), no momento que antecede a

---

partir da perspectiva de que existem pesquisas recentes na área, bem como transformações das práticas de linguagem. Ela ainda salienta que “assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos” (BNCC, 2017, p. 64).



produção textual e possibilita a produção de um texto oral coletivo na aula de RD no 2º ano do ensino médio.

Para tanto, analisaremos quais momentos possibilitam a instanciação do aluno como sujeito ou se ele apenas faz parte da coletividade, ou seja, dedicamos um olhar atento, balizado pelos preceitos enunciativos da teoria da enunciação de Benveniste (2005, 2006), para o papel do aluno na construção subjetiva e intersubjetiva dessa interlocução. O que defendem os Parâmetros Curriculares do ano de 1997 reforça a relevância que atribuímos à necessidade da construção de textos orais antes da produção textual escrita, pois esses textos facilitam o posicionamento do aluno e a construção de sua subjetividade enquanto sujeito do discurso.

O documento já chamava atenção para o uso da linguagem oral nas diversas situações comunicativas especialmente nas mais formais. Para os PCNs, “a própria condição de aluno exige o domínio de determinados usos da linguagem oral” (PCNs, 1997, p. 27), o que ratifica a necessidade de promoção de situações em que o aluno disponha de espaço para projetar-se como sujeito através de seu discurso, interagindo com colegas e professor.

Essa idealização faz com que, mais uma vez, nos voltemos ao escopo de nossa pesquisa através da interpelação que constitui e é constituída em nossa análise: as aulas de produção textual do ensino médio promovem esses espaços de troca, tão caros ao nosso olhar, favorecendo a expressão oral, preparando o aluno à escrita?

Defendemos esse espaço de interlocução o qual chamamos de “antes” porque acreditamos ser necessário que, ao aluno, seja possibilitado um espaço em que ele possa oralizar seus argumentos e pontos de vista a respeito de uma temática em pauta. As situações de exposição oral auxiliam o aluno a desenvolver habilidades inerentes à oralidade como organização textual, entonação, postura, fazendo uso e reflexão sobre a língua – que também auxiliam na organização do texto escrito. Conquanto, além da habilidade de expressar-se oralmente por meio do uso e da manipulação da língua, as atividades com textos orais desenvolvem habilidades importantes como a escuta atenta e o respeito à fala do outro, sem intenção de réplica, mas de compreensão. De acordo com os PCNs, “a escuta e demais regras do intercâmbio comunicativo devem ser aprendidas em contextos significativos, nos quais ficar quieto, esperar a vez de falar e respeitar a fala do outro tenham função e sentido, e não sejam apenas solicitações ou exigências do professor” (PCN, 1997, p. 40).

A produção de linguagem como um trabalho de ativa interlocução entre os sujeitos está para o texto escrito do mesmo modo como está para a produção de texto oral. Há muito tempo abandonamos a concepção de que a interpretação esteja apenas em quem produz, ou

em quem lê, ou ainda nas palavras que estão dispostas no texto. Os PCNs (1998, p. 43) nos lembram de que a construção de significados no texto é resultado de um trabalho de processamentos dos recursos linguísticos de que ambos dispõem, enfim, de tudo o que sabe sobre a língua:

O significado, no entanto, constrói-se pelo esforço de interpretação do leitor, a partir não só do que está escrito, mas do conhecimento que traz para o texto. É necessário que o professor tente compreender o que há por trás dos diferentes sentidos atribuídos pelos alunos aos textos: às vezes é porque o autor “jogou com as palavras” para provocar interpretações múltiplas; às vezes é porque o texto é difícil ou confuso; às vezes é porque o leitor tem pouco conhecimento sobre o assunto tratado e, a despeito do seu esforço, compreende mal (PCNs, 1998, p. 43).

Ainda no que diz respeito à competência textual, dentro do eixo Língua Portuguesa, a tese defendida pelo PCN+EM (2002, p. 58) é a de que, em vista de o texto se tratar da concretização dos discursos cotidianos, o aluno deva ser capaz de:

- reconhecer, produzir, compreender e avaliar a sua produção textual e a alheia;
- interferir em determinadas produções textuais (por exemplo, em sua própria ou na de colegas), de acordo com certas intenções;
- incluir determinado texto em uma tipologia com base na percepção dos estatutos sobre os quais foi construído e que o estudante aprendeu a reconhecer (saber que se trata de um poema, de uma crônica, de um conto) (PCN+EM, 2002, p.58).

Embora os documentos não tratem do componente “Redação” enquanto disciplina na grade curricular, os PCNs amparam a seleção de conteúdos ao critério de cada escola e corpo de professores, desde que sejam respeitadas as competências e as habilidades propostas: “pensar o ensino de Língua Portuguesa no ensino médio significa dirigir a atenção não só para a literatura ou para a gramática, mas também para a produção de textos e a oralidade” (PCN+EM, 2002, p. 68).

Diante do exposto, observa-se o acolhimento da produção escrita enquanto sustentação da área de Linguagens segundo a legislação vigente, mesmo que a produção textual não ocupe espaço como componente curricular obrigatório. Os documentos também especificam as obrigações correspondentes tanto à escola quanto aos professores, demonstrando ciência em relação às dificuldades enfrentadas; mas, de forma positiva, propondo ideias que possam contribuir com a renovação metodológica na busca por melhores resultados. Por fim, definem texto como uma manifestação do discurso, salientando que texto é um produto tanto da atividade discursiva oral quanto escrita (PCNs, 1998, p. 22).

Para tanto, discutimos, na sequência, as concepções de oralidade, fala e letramento pela perspectiva defendida por Marcuschi (2010). Nosso objetivo é reforçar o ponto de vista a respeito da necessidade de instaurar um espaço de interlocução e produção de texto oral no recorte espaço-tempo, em sala de aula, que antecede a produção textual escrita como uma relevante atividade interativa e basilar para o sucesso do processo “antes-durante-depois”.

## 1.2 Discurso oral também é texto

Até a década de 1980, as relações entre oralidade e letramento eram tidas como eventos dicotômicos. A partir de então, conforme discute Marcuschi (2010, p. 16), passou-se a considerar esta relação como prática social, não apenas como uso da língua. Para o estudioso, “hoje [...] predomina a posição de que se pode conceber oralidade e letramento como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais” (MARCUSCHI, 2010, p. 16).

Marcuschi (2010, p. 25) define oralidade como uma “prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora [...]”. Fala, por sua vez, é definida pelo linguista como “uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral [...] sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano”.

Subscrevemos, logo, o viés defendido por Marcuschi (2010), uma vez que acreditamos na fala – enquanto manifestação da prática oral – como uma importante etapa no processo de produção escrita, já que tanto esta como aquela se fundam em práticas sociais e textuais-discursivas. Defendemos que, como práticas interativas e complementares, todas as atividades relacionadas ao momento de interlocução em sala de aula, na aula de Redação, possam contribuir para a organização e o sucesso do texto escrito, uma vez que proporcionam uma instância de exercício de práticas discursivas, as quais são condições indispensáveis quando pensamos em texto escrito como processo comunicativo.

Para a BNCC (2017, p. 66), o ensino de Língua Portuguesa<sup>23</sup> deve “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens”. Assim,

---

<sup>23</sup> Lembrando que tratamos de Língua Portuguesa quando trazemos o aporte da BNCC pois essa prevê produção de textos como eixo dentro da Língua Portuguesa e não como componente curricular conforme o evento que estamos observando em algumas escolas e discutimos neste trabalho.

entendendo letramento como diversas práticas de escrita na sociedade, segundo Marcuschi (2010, p. 25), ratificamos a construção de textos orais em um recorte espaço-tempo de discussão da proposta do texto escrito, antecedendo este, como uma prática de linguagem fundamental no que diz respeito ao processo de letramento.

Ao tratar do alcance e das limitações da escrita e da oralidade, Marcuschi (2010, p. 17) salienta que ambas são práticas e usos da língua

[...] com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante.

Em síntese, com base na discussão desenvolvida por Marcuschi (2010), tanto a oralidade quanto a escrita possuem eficácia comunicativa e potencial cognitivo, não sendo possível, desse modo, preterir uma a outra. Em contrapartida, nada impede que as consideremos, à guisa deste estudo, como vetores que se complementam dado o contexto básico de sua realização: momento que antecede a produção textual escrita em sala de aula, na aula de Redação no ensino médio.

Se texto pode ser entendido simultaneamente como constituinte e constituído de um processo que envolve discurso escrito e oral, parece-nos necessário, dessa forma, retomar a discussão acerca do porquê o aluno deve ter a oportunidade de falar, quando e onde isso acontece (partimos do pressuposto de que o “espaço” para escrever já existe: a aula tradicional de Redação).

Assim, nos propomos, na seção seguinte, a, a partir da análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, 1998, 2000, 2002), investigar o que é dito sobre essa instância que antecede a produção de escrita na escola e que deve acompanhar a construção do texto durante o processo. Certamente, estamos desafiando nosso olhar para um recorte espaço-tempo, para o qual não temos o hábito de olhar, mas, por que não olhamos? Além dessa, outras questões nos movem: há, segundo os PCNs, a construção de um cenário<sup>24</sup> dedicado ao debate de propostas de texto antes que o aluno tenha de organizar suas ideias em um formato de gênero solicitado? Os documentos preveem uma instância de interlocução através da reflexão e do debate que anteceda a produção textual escrita (a qual consideramos como segunda etapa no processo de produção textual)?

---

<sup>24</sup> A expressão “cenário”, cunhada nessa situação, não faz referência à cena de enunciação ou cenografia em Maingueneau (2008), mas a uma situação discursiva de sala de aula.

### 1.3 Por que o aluno deve ter a oportunidade de falar?

Em virtude de não encontrarmos, em repositórios de textos acadêmicos, estudos acerca do “antes” que propomos como parte do processo de produção escrita, supomos que esse recorte espaço-tempo<sup>25</sup> que constitui o momento que antecede a produção escrita como uma etapa necessária para a produção de textos possa ser desconhecido da maioria dos professores envolvidos no processo de ensino aprendizagem da produção escrita na escola. Sendo assim, esse é um espaço que pode e merece ser revisitado.

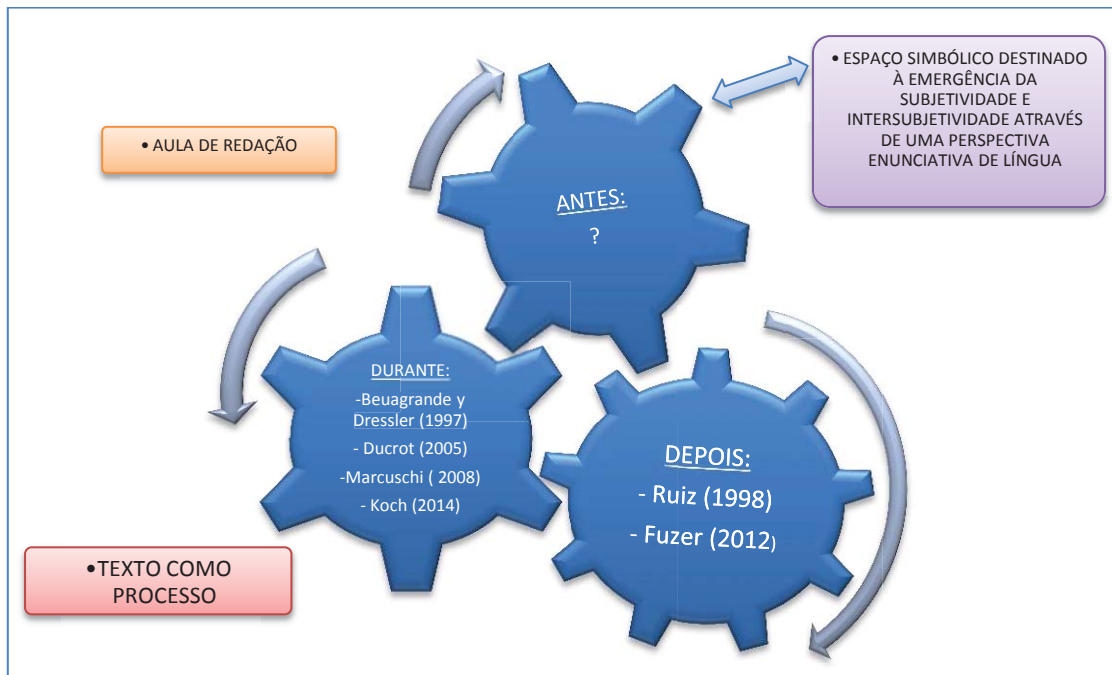
Com a figura apresentada na sequência, exemplificamos nossa perspectiva de texto como um processo dependente das etapas “antes-durante-depois”. Sabemos que valiosas são as teorias que tratam de texto, todavia, ao que nos parece, como “durante-depois”, isso é, discute-se o que é texto escrito, o que deve contemplar e como se deve avaliar esse texto.

Parece-nos que as etapas relacionadas ao “durante-depois” estão bem assistidas com os poucos exemplos que trazemos na figura, ainda que saibamos que vasto é o trabalho com texto em língua portuguesa. Nosso objetivo com esta imagem, a qual representa engrenagens movendo um processo, é justamente problematizar: e quanto ao momento que antecede a escrita? Que teorias e/ou documentos norteadores da educação dão conta desse espaço-tempo da sala de aula? Se concebemos texto como um processo vivo, cíclico e subjetivo, o trabalho com produção escrita em sala de aula não deveria dar conta desse espaço simbólico dedicado [ou não] à discussão e à problematização da proposta de produção escrita, em que os sujeitos possam, por meio da língua e na língua, construir intersubjetividade?

---

<sup>25</sup> Referimo-nos ao desconhecimento do professor em relação ao recorte “espaço-tempo” como objeto de teorização – de acordo com o que apresentamos nesta pesquisa -, já que, conforme discutiremos na sequência, na empiria, a relação acontece.

Figura 1: Texto como processo



Fonte: próprio autor

Com vistas a buscar respostas aos nossos questionamentos, pretendemos, com esta análise, dedicar um olhar especial ao que preconizam os documentos norteadores da educação básica brasileira – Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>26</sup> (2007, 2008, 2000, 2002) – no que tange à relevância do espaço da produção oral na sala de aula, na aula de produção escrita.

Sendo assim, passamos à descrição de nossa análise: o estudo que desenvolvemos consiste em um rastreamento dos PCNs a partir de uma leitura atenta que pretendeu investigar o que dizem os documentos que orientam os professores da educação básica a respeito do que deve ser considerado o processo de escrita na escola. Desenvolvemos esse percurso de análise do processo porque nos interessa observar se está contemplada nos documentos a referência a esse espaço, que chamamos de “antes”, como parte do processo da aula de produção escrita.

Esse processo de investigação levou em conta os tópicos que interessavam à nossa discussão, cuja busca aconteceu através do recorte de fragmentos que discutiam as ideias relacionadas à “produção textual, produção escrita, texto escrito, texto oral, redação...”.

<sup>26</sup> Justificamos a escolha desses documentos em detrimento a outros, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação ou às Diretrizes Nacionais Curriculares, porque acreditamos que os PCNs são os que, não raro, mais se aproximam da escola, sendo de maior conhecimento dos professores, além de serem usados como suporte para construção de documentos escolares como Projeto Político Pedagógico e Planos de Estudo. Em relação à BNCC, reconhecemos que, inegavelmente, representa uma grande mudança no que concebemos como estrutura curricular escolar e é um documento recente, contudo, em virtude de ainda estar em estudo, optamos por não incluí-la na delimitação que prevê este capítulo.

Portanto, traremos o fragmento selecionado de cada documento consultado, seguido de nossa análise, partindo de nossa concepção de texto como um processo que envolve um “antes-durante-depois”. Passemos, deste modo, à apreciação.

Como já exposto em parágrafos anteriores, optamos por iniciar nossa análise pelos PCNs do 1º e do 2º ciclo do ensino fundamental (1997), por acreditarmos que o processo de produção textual inicia antes da alfabetização, já que o consideramos como uma produção que contempla a oralidade com textos que, por não passarem pelo processo de retextualização, não são textos menos significantes do que textos escritos em determinados suportes. Em consonância, o documento afirma:

Os objetivos de Língua Portuguesa salientam também a necessidade de os cidadãos desenvolverem sua capacidade de compreender textos **orais e escritos, de assumir a palavra e produzir textos, em situações de participação social**. Ao propor que se ensine aos alunos o uso das diferentes formas de linguagem verbal (oral e escrita), busca-se o desenvolvimento da capacidade de atuação construtiva e transformadora. **O domínio do diálogo na explicitação, discussão, contraposição e argumentação de idéias é fundamental na aprendizagem da cooperação e no desenvolvimento de atitude de autoconfiança, de capacidade para interagir e de respeito ao outro**. A aprendizagem precisa então estar inserida em ações reais de intervenção, a começar pelo âmbito da própria escola (PCNs, 1997, p. 36, grifo nosso).

Entendemos, nesse contexto, “assumir a palavra” como tomar a língua toda para si e por meio dela comunicar-se em determinado espaço de discurso. Esse ato de apropriação e atualização da língua torna esse aluno sujeito o produtor de textos, sejam eles “orais e<sup>27</sup> escritos”.

Considerando texto como uma oportunidade de interlocução, argumentação como um exercício de cidadania e autoconfiança, e alicerçados no que defende o documento ora discutido, compreendemos que “o domínio do diálogo na explicitação, discussão, contraposição e argumentação de idéias é fundamental na aprendizagem da cooperação e no desenvolvimento de atitude de autoconfiança, de capacidade para interagir e de respeito ao outro”. Além disso, questionamos: em que momento a escola oportuniza situações de discurso para que o aluno fale? Que espaços de produção de textos orais são criados? Eles continuam sendo indissociáveis do texto escrito ou a aula de RD tornou-se uma clausura intelectual em que os alunos devem baixar suas cabeças diante de um papel e lápis e dialogar silenciosamente apenas com seus próprios pensamentos?

---

<sup>27</sup> Salientamos que o uso da conjunção aditiva estabelece, em nosso ponto de vista, uma equidade entre os textos orais e escritos, não supervalorizando um em detrimento do outro.

Fazemos esses questionamentos ancorados na orientação dos PCNs, os quais refletem não ser papel da escola ensinar o aluno a falar, senão proporcionar espaços que não tenham como objetivo “corrigir” a fala dos alunos através de intervenções humilhantes. Para os Parâmetros:

Expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo. Isso se conquista em **ambientes favoráveis à manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se é**. Assim, o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade (PCNs, 1997, p. 38, grifo nosso).

O que nos parece, entretanto, é que a escola pode ter entendido texto oral tão somente como um exercício de oratória, em que o texto escrito – ao contrário de suceder e inter-relacionar-se ao texto oral como propomos – apenas o antecede:

Mas, sobretudo, depende de a escola ensinar-lhe os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas. De nada adianta aceitar o aluno como ele é mas não lhe oferecer instrumentos para enfrentar situações em que não será aceito se reproduzir as formas de expressão próprias de sua comunidade. **É preciso, portanto, ensinar-lhe a utilizar adequadamente a linguagem em instâncias públicas, a fazer uso da língua oral de forma cada vez mais competente** (PCNs, 1997, p. 38, grifo nosso).

Fazemos essa afirmação com base no recorte a seguir, o qual posiciona o texto oral também como uma possibilidade de atividade de planejamento textual:

A produção oral pode acontecer nas mais diversas circunstâncias, dentro dos mais diversos projetos:

- atividades em grupo que envolvam o planejamento e realização de pesquisas e requeiram a definição de temas, a tomada de decisões sobre encaminhamentos, a divisão de tarefas, a apresentação de resultados;
- atividades de resolução de problemas que exijam estimativa de resultados possíveis, verbalização, comparação e confronto de procedimentos empregados;
- **atividades de produção oral de planejamento de um texto, de elaboração propriamente e de análise de sua qualidade;** (...) (PCNs, 1997, p. 39, grifo nosso)

O que se pode observar no fragmento descrito é que, embora os documentos prevejam a presença do texto oral como “planejamento de um texto, de elaboração propriamente”, não estamos seguros em afirmar que esse planejamento ao qual os PCNs fazem referência está relacionado ao texto escrito e à discussão da proposta de produção escrita de um texto. Nesse universo, a palavra “texto”, pode estar relacionada a debate, oratória, teatros, por exemplo; já que a delimitação de texto, como oral ou escrito, não está presente, o que poderia sugerir se



tratar de ambos, ou delimitar a presença de um deles, todavia, esse referente não está presente no parágrafo.

Tomaremos como material de análise, doravante, o documento que diz respeito ao 3º e ao 4º ciclo do ensino fundamental (1998). Notamos nessa edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais uma atenção especial em discutir linguagem como processo de interação, como no excerto a seguir: “Os homens e as mulheres **interagem** pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional” (PCNs, 1998, p.20, grifo nosso).

Além disso, os PCNs desse ciclo ratificam a necessidade de entendermos a interação como uma atividade discursiva pois “**Interagir** pela linguagem significa realizar uma **atividade discursiva**: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução” (PCNs, 1998, p. 20-21, grifo nosso).

A associação do conceito de linguagem a processo de interação parece reafirmar a necessidade da instauração de um espaço de discurso em que a interlocução possa acontecer de maneira natural, onde a subjetividade do aluno seja respeitada, havendo troca e construção. O recorte espaço-tempo na aula de RD, em nossa concepção, traria uma nova configuração para o processo de produção escrita na escola, fazendo com que o aluno rompesse com o anonimato no qual o discurso para a coletividade por vezes o relega, já que – para o sucesso da produção escrita, que seria a culminância (não o produto) de todo o emaranhado de conexões e intersubjetividades – a subjetividade torna-se a condição *sine qua non* do pensar a concepção de texto.

Ao que nos parece, nossa idealização de aula de RD fortalece aquilo que, mesmo que em um “ensaio de dizer”, lemos nos Parâmetros Curriculares Nacionais quando tratam da implicação de outros discursos em nosso discurso:

O discurso, quando produzido, manifesta-se lingüisticamente por meio de textos. **O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo**, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma seqüência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados. A produção de discursos não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos (PCNs, 1998, p. 21, grifo nosso).

De acordo com a leitura que fizemos dos documentos analisados, mesmo que indiretamente, há menção da importância da relação do texto escrito com o texto oral, ambos

contribuindo para fins comunicativos e de interação discursiva. Já refletimos e defendemos, também, durante este trabalho, sobre a importância da oralização de discursos e do motivo pelo qual o aluno deve falar na aula de Redação antes da produção escrita do texto.

Não seria, portanto, coerente que criássemos condições, através da instauração de uma instância do discurso em sala de aula, para que o aluno pudesse criar textos/discursos orais que reverberariam em seu texto/discurso escrito? Entretanto, quando e onde o aluno tem a oportunidade de falar? Ao aluno, é oportunizado esse espaço de interlocução?

Apresentamos na seção seguinte a problematização dessa questão, ancorados também no que orientam os PCNs até agora investigados.

#### 1.4 Quando e onde o aluno tem a oportunidade de falar?

Com esta análise, buscamos encontrar nos documentos evidências que nos auxiliem a pensar nossa proposição em relação à importância do espaço de discussão da proposta de produção de textos que antecede a produção escrita. Nossas hipóteses em relação à leitura crítica dos Parâmetros são as de que: a) o documento embasa nossa discussão; b) encontremos evidências que corroborem nossa tese de que haja previsão, pelos PCNs, de um espaço na aula de Língua Portuguesa, na atividade de produção escrita, para a interlocução na oportunidade da discussão da temática do texto a ser produzido.

A partir do lugar que ora ocupamos – o de investigar em que momento os documentos que orientam a educação básica brasileira sugerem aos docentes organizar situações de discussão como um “antes” para a produção escrita –, parece-nos que fica evidente, no fragmento abaixo, a necessidade exposta pelos PCNs, de a aula de LP/RD prever espaços de interlocução para construção e tematização de conhecimentos. Embora não explicita que essa seja uma condição indispensável na aula de RD, ou de Língua Portuguesa, a qual irá permear todo o processo de escrita, o documento enfatiza a riqueza da atividade que permite a interação, como podemos observar no parágrafo que segue:

O objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento lingüístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: **planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados**; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino (PCNs, 1998, p. 22, grifo nosso).

Ainda assim, podemos salientar que, mesmo que discorra sobre a necessidade e os benefícios da interação dialogal em sala de aula, os PCNs são críticos ao observarem que apenas a atividade de interação oral não dá conta das exigências que o gênero pressupõe. A esse respeito, os PCNs afirmam:

**Uma rica interação dialogal na sala de aula, dos alunos entre si e entre o professor e os alunos, é uma excelente estratégia de construção do conhecimento, pois permite a troca de informações, o confronto de opiniões, a negociação dos sentidos, a avaliação dos processos pedagógicos em que estão envolvidos.** Mas, se o que se busca é que o aluno seja um usuário competente da linguagem no exercício da cidadania, crer que essa interação dialogal que ocorre durante as aulas dê conta das múltiplas exigências que os gêneros do oral colocam, principalmente em instâncias públicas, é um engano. Ainda que o espaço da sala de aula não seja um espaço privado, é um espaço público diferenciado: não implica, necessariamente, a interação com interlocutores que possam não compartilhar as mesmas referências (valores, conhecimento de mundo) (PCNs, 1998, p. 24-25, grifo nosso).

O que podemos observar nessa citação é que, conquanto introduza e teorize muito bem a interlocução necessária no ambiente da sala de aula, a proposta apresentada pelos documentos não aprofunda a discussão sobre o tema, acaba apenas destacando a necessidade de práticas orais em sala de aula como algo importante para a construção do conhecimento e para a aprendizagem, mas não focaliza aspectos em que estamos interessados, isso é, a importância da “interação dialogal” como uma etapa que antecede a escrita de textos.

Outrossim, há nesse fragmento uma restrição da concepção de interação aos gêneros orais, sem explorá-los suficientemente, e relegando a esses a “missão” de fazer com que essa interação seja uma condição para a elaboração de bons textos, também do campo do oral, na vida pública – excluindo a possibilidade de serem suporte para textos escritos de qualidade na situação de sala de aula.

Ao tratar dos conteúdos das práticas que constituem o eixo “uso”, ou seja, os aspectos que caracterizam o processo de interação, os PCNs apontam os seguintes conteúdos:

1. historicidade da linguagem e da língua;
2. constituição do contexto de produção, representações de mundo e interações sociais:
  - . sujeito enunciador;
  - . interlocutor;
  - . finalidade da interação;
  - . **lugar e momento de produção** (PCNs, 1998, p. 35, grifo nosso).

Ainda que trate o sujeito como aquele que enuncia, que participa da interlocução, e estabeleça “lugar e momento de produção”, explicitando a condição de funcionamento da linguagem, o documento o faz apenas nesse contexto, através de itens conceituados como os conteúdos de “uso”. Entretanto, não especifica que lugar é esse, quem pertence a esse lugar, tampouco onde estão aluno e professor nesse momento de produção.

Na sequência do documento, as reflexões a respeito do que implica produzir um texto recebem delimitações mais claras, mesmo sem aprofundar, como poderiam, sobre o que está implicado em cada eixo que delimitam “planejar, grafar e revisar”, conforme o excerto que segue:

O grau de exigência da tarefa refere-se aos conhecimentos de natureza conceitual e procedimental que o sujeito precisa ativar para resolver o problema proposto pela atividade. Produzir um texto, por exemplo, implica a realização e articulação de tarefas diversas: **planejar o texto** em função dos objetivos colocados, do leitor, das especificidades do gênero e do suporte; **grafar o texto**, articulando conhecimentos lingüísticos diferenciados (gramaticais, da convenção, de pontuação e paragrafação); **revisar o texto** (PCNs, 1998, p. 38, grifo nosso).

Certamente, podemos inferir que “grafar” seja escrever; “revisar”, avaliar o próprio texto e reescrever; mas, e “planejar”? O que está associado ao planejamento do texto? Leituras? Discussão com o outro? Rascunho? Essas incógnitas que acabaram tomando forma em nossa leitura foram reforçadas pelo fragmento seguinte quando discutiu a utilização de procedimentos diferenciados para a elaboração do texto, trazendo novamente o que, sob nosso viés, é uma discussão pertinente, apenas sob a forma de itens, tais como “estabelecimento de tema; levantamento de idéias e dados; planejamento; rascunho; revisão (com intervenção do professor); versão final” (PCNs, 1998, p. 58).

Os Parâmetros reconhecem que a escola seja um espaço de legitimação do aluno como sujeito na interação com o outro. Para tanto, sugerem que se deva instaurar o que chama de “espaço de reflexão”, onde as diferentes opiniões encontrem sentido no eco de tantas outras que constituem esse espaço social escola. No que tange ao papel do professor, o documento aponta que:

A mediação do professor, nesse sentido, cumpre o papel fundamental de organizar ações que possibilitem aos alunos o contato crítico e reflexivo com o diferente e o desvelamento dos implícitos das práticas de linguagem, inclusive sobre aspectos não percebidos inicialmente pelo grupo: intenções, valores, preconceitos que veicula, explicitação de mecanismos de desqualificação de posições; articulados ao conhecimento dos recursos discursivos e lingüísticos (PCNs, 1998, p. 48).

Nesse parágrafo, está o ponto de vista que adotamos em relação à mediação estabelecida pelo professor no espaço de interlocução da aula de RD. A partir do que asseguram os documentos em relação ao papel do professor mediador da interlocução, questionamos: como ela acontece na prática da sala de aula? De que modo o professor de RD media e participa da interlocução discursiva instaurada?

Conforme analisávamos os PCNs referentes aos últimos anos do ensino fundamental, constatamos que a proposição que mais se aproximou do que pensamos com ensino de produção escrita que contemple um “antes-durante-depois” seja o que está expresso no parágrafo seguinte, o qual especifica planejamento de “produção oral” como uma atividade que ocorre como uma discussão improvisada ou um debate. Contudo, chamamos atenção para o fato de esse espaço estar cerceado pela circunstância de “produção ou enunciação oral”, não estando, pois, situado como condição ou auxiliar para a produção de texto/enunciação escrita:

Ensinar o planejamento simultâneo da produção ou enunciação do texto oral supõe:  
a) a participação regular do aluno em situações de interlocução que contemplem as especificidades dos diferentes gêneros previstos, tais como:

**. discussão improvisada ou planejada sobre tema polêmico;**

. entrevista com alguém em posição de poder ajudar a compreender um tema, argumentar a favor ou contra determinada posição;

**. debate em que se confrontam posições diferentes a respeito de tema polêmico;**

. exposição, em público, de tema preparado previamente, considerando o conhecimento prévio do interlocutor e, se em grupo, coordenando a própria fala com a dos colegas;

. representação de textos teatrais ou de adaptações de outros gêneros, permitindo explorar, entre outros aspectos, o plano expressivo da própria entoação: tom de voz, ritmo, aceleração, timbre;

. leitura expressiva ou recitação pública de poemas (PCNs, 1998, p. 75, grifo nosso).

Surpreendeu-nos, entretanto, a análise realizada nos Parâmetros Curriculares Nacionais responsáveis por estabelecer as diretrizes para o ensino médio (2000, 2002). O documento do ano 2000 atualiza sua concepção de língua com a introdução da Teoria da Enunciação, associada ao linguista Émile Benveniste, em sua referência bibliográfica, diferentemente dos documentos anteriores. Além disso, faz questão de esclarecer que o documento é de natureza indicativa e interpretativa, o qual propõe “a interatividade, o diálogo, a construção de significados na, pela e com a linguagem” (PCNs, 2000, p. 4).

Por outro lado, os Parâmetros Curriculares Nacionais (2002) intitulados PCN+EM propõem uma atualização do anterior no que diz respeito à necessidade de comunicação como um dialogismo, e as competências implicadas com as nomenclaturas “Códigos e suas Tecnologias”, mas não nos trazem suporte suficiente para discutir a questão a que ora nos detemos: verificar se o aluno tem a oportunidade de falar, de propor-se como sujeito através

da enunciação na instância de discurso que antecede o texto escrito. Assim, optamos por dedicar nossa atenção aos PCNs (2000).

Os PCNs (2000) são categóricos ao afirmar que o aluno deve falar, criticando inclusive o ensino de Língua Portuguesa no ensino médio. Ao aluno, devem ser oferecidas condições e situações para que possa exercitar sua expressão, como podemos observar no seguinte fragmento: “Quando deixamos o aluno falar, a surpresa é grande, as respostas quase sempre surpreendentes. Assim pode ser caracterizado, em geral, o ensino de Língua Portuguesa no ensino médio: aula de expressão em que os alunos não podem se expressar” (PCNs, 2000, p. 16).

O documento ainda reitera que é necessário “deixar falar/escrever de todas as formas, tendo como meta a organização dos textos” (PCNs, 2000, p. 21). Acreditamos que essa assertiva apresentada pelo documento corrobora nossa preocupação em relação à necessidade de instauração de um espaço de discussão da temática de delimitação do texto escrito, pois cremos na concepção de texto como um processo crítico que contempla um “antes-durante-depois” – sendo esse “antes” a produção do texto oral presente na instauração do aluno como sujeito – capaz de ultrapassar o recorte espaço-tempo que antecede o texto escrito para se fazer presente nesse como um eco que liga a produção dos dois textos.

Em relação ao “deixar falar/escrever”, o documento faz a seguinte análise: “no Ensino Superior, sentimos a ausência desse exercício, quando propomos aos alunos que debatam ideias ou formulem opiniões pessoais. Quietos, os alunos baixam a cabeça. **Quando e onde tiveram a oportunidade de falar?**” (PCNs, 2000, p. 21, grifo nosso). Essa reflexão retórica empregada pelo documento evidencia a crítica realizada sobre a ausência do momento/espaço de fala na vida escolar do aluno anterior ao ensino superior, ou seja, na educação básica.

Os PCNs (2000) indicam a família como o espaço onde essa interação através da fala, com a instauração da situação “deixar falar/escrever”, ainda ocorre. Já na escola, o caráter, não raro autoritário, impede, segundo os documentos, que essa situação aconteça. Na concepção dos PCNs, “Como posso dizer, se não sei o que nem como dizer? A situação formal da fala/escrita na sala de aula deve servir para o exercício da fala/escrita na vida social. Caso contrário, não há razão para as aulas de Língua Portuguesa” (PCNs, 2000, p. 21).

Por fim, conforme a leitura que realizamos, o documento (PCNs, 2000) atribui aos benefícios do diálogo instaurado nesse “deixar falar/escrever” um fator desencadeador da interação e intertextualidade do texto escrito, conforme destacamos na sequência:

Não enxergamos outra saída, senão o diálogo, para que o aluno aprenda a confrontar, defender, explicar suas ideias de forma organizada, em diferentes esferas de prática da palavra pública, compreendendo e refletindo sobre as marcas de atualização da linguagem (...). Dessa forma, consciente e responsável, o aluno poderá fazer previsões e escolhas adequadas na fala/escrita, bem como olhar para o texto de forma crítica, ampliando os significados para além da palavra escrita. **Poderá ver-se no texto e ver o texto como objeto, dialogar com o “outro” que o produziu, criar seu próprio texto** (PCNs, 2000, p. 21, grifo nosso).

Para o documento, a linguagem é entendida através de uma perspectiva mais ampla, como um espaço dialógico. Os Parâmetros (2000, p. 23) defendem que “todo conteúdo tem seu espaço de estudo, desde que possa colaborar para a objetivação das competências em questão. O ponto de vista, qualquer que seja, é um texto entre textos e será recriado em outro texto (...)”.

Com essa premissa, mais uma vez, encontramos embasamento para a discussão que propomos ao longo deste capítulo, visto que tomamos como princípio as afirmações de que “todo conteúdo tem seu espaço de estudo” e “um texto entre textos (...) recriado em outro texto”, para fazermos referência à nossa proposição: a instauração de um espaço de enunciação onde, ao aluno, é oportunizado propor-se como sujeito que toma a língua toda para si e se enuncia, caracteriza-se como uma importante ação no que tange à competência relacionada ao sucesso do texto escrito que considere a subjetividade do aluno como condição de textualidade.

Por fim, acreditamos que esse texto oral criado figurativamente a tantas mãos e, literalmente, por tantas vozes, nessa interlocução mediada pelo professor, irá ressoar na produção do texto escrito, ou seja, um texto entre textos recriando novos textos, como o processo vivo que acreditamos que deva ser.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais advertem sobre a necessidade de oportunizar espaços de interlocução em sala de aula, o que responde à problematização desta seção acerca do tempo e espaço em que esta instância deverá acontecer. Contudo, diagnosticamos ainda haver um espaço lacunar no que concerne ao “antes” atribuído à definição “antes-durante-depois” que conferimos à produção escrita, já que a necessidade de o aluno expressar-se oralmente, conforme alertam os documentos, não está intrinsecamente relacionada ao espaço que antecede a produção escrita como propomos.

Essa inquietação nos levará a buscar na Teoria da Enunciação de Émile Benveniste (2005, 2006) embasamento para preencher essa lacuna com a definição de conceitos fundantes da teoria enunciativa. Objetivamos, dessa forma, confirmar nossa hipótese acerca

da importância da instauração de uma instância de discurso em que o aluno possa propor-se como sujeito, antes da produção escrita, por meio do texto oral.



## 2 NA/PELA LINGUAGEM: A TEORIA DA ENUNCIÇÃO PELO OLHAR DE ÉMILE BENVENISTE

*É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem.*

*Émile Benveniste*

A partir da concepção de texto como uma manifestação da língua, seja ela escrita ou falada (KNACK, 2012)<sup>28</sup>, sustentada por um recorte linguístico-enunciativo da teoria benvenistiana, acreditamos em uma tríade que balizaria o processo de produção de textos escritos em sala de aula, sobretudo nas aulas de Redação no ensino médio. Esse tripé, a partir de nossa concepção, ancora-se na premissa de existir, em sala de aula, um “antes-durante-depois” que acompanhe o processo de escrita desde sua preparação<sup>29</sup> até sua versão “final”<sup>30</sup>, sendo, para tanto, indispensável a produção de texto falado em uma instância de discurso que anteceda o texto escrito.

Dessa forma, a fim de sustentarmos nossa concepção de texto falado como discurso subjetivo decorrente do processo de enunciação e indispensável nas instâncias que antecedem a produção do texto escrito, buscamos, ao longo das seções deste capítulo, embasamento na teoria da enunciação para conceitos propostos que nos são caros: a enunciação e as categorias dela advindas, como pessoa, tempo e lugar, assim como conceitos subjacentes às categorias, como os de sujeito, subjetividade e intersubjetividade.

Logo, dedicamo-nos a definir esses conceitos, imprescindíveis à análise *a posteriori* dos dados coletados, através da leitura dos artigos: *Estrutura das relações de pessoa no verbo* (1946/2005), *Da subjetividade na linguagem* (1958/2005), *A natureza dos pronomes* (1956/2005), *Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística* (1963/2005), *A linguagem e a experiência humana* (1965/2006), *As relações de tempo no verbo francês* (1959/2005) e *O aparelho formal da enunciação* (1970/2006). Buscamos suporte para o olhar que dedicamos à

<sup>28</sup> Fazemos aqui referência à dissertação de mestrado defendida por Knack (2012), a qual investiga a existência de uma definição explícita para texto em Benveniste. Ainda que não a tenha encontrado, Knack concluiu que existem nos artigos do linguista sírio noções para texto e elementos teóricos que as sustentam, fazendo referência à atividade de o locutor colocar a língua em uso.

<sup>29</sup> Com essa concepção de “preparação” para o processo de escrita, partimos do pressuposto de que a discussão da proposta de redação exista e que instaure uma instância de discurso em sala de aula no momento que antecede a produção escrita, possibilitando a emergência da subjetividade dos sujeitos envolvidos e a intersubjetividade, corroborando a teoria de Émile Benveniste de simultaneidade entre linguagem e experiência humana (2006). No entanto, o que afirmamos é apenas uma hipótese que pode não se confirmar com a observação e a análise das aulas de RD na escola onde foi realizada nossa pesquisa.

<sup>30</sup> Optamos por utilizar a palavra “versão” delimitada pelo adjetivo “final”, entre aspas, pois nos referimos ao texto entregue para avaliação do professor. Isso se justifica em razão de que concebemos texto como um processo, portanto, nunca finalizado, a menos que seu autor contente-se com determinada versão.

teoria da enunciação de Benveniste em Flores (2005, 2009, 2013a, 2013b, 2017) e em Ono (2007). Além disso, construímos nosso aporte em alguns de seus estudiosos, como Toldo (2010, 2018), Valério (2015), Barthes (2004), Teixeira (2009, 2012) e Knack (2012).

Creemos que apenas com o rigor metodológico que essa ciência exige é que se torna possível analisar os processos de linguagem que envolvem o espaço sala de aula, a partir do uso e da organização da língua, com segurança. Ademais, com a teoria da enunciação, buscamos preencher a lacuna<sup>31</sup> deixada pelos PCNs (2000, 2002) no que diz respeito ao “antes” da produção textual, como abordado no primeiro capítulo desta dissertação, pois, afinal, quando possibilitamos, na aula de produção escrita, que os alunos tenham a oportunidade de falar?

Dedicamos nosso olhar para o momento em que se dá interlocução entre aluno-professor, aluno-aluno em sala de aula, na aula de Redação no ensino médio – escopo de nossa pesquisa – observando a instância de discurso construída (ou não) no recorte espaço-tempo que antecede a produção textual, ou seja, na interlocução que deve(ria) acontecer a respeito da discussão da proposta de produção textual apresentada com vistas à produção de um texto escrito.

Vale ressaltar que a ênfase que damos à existência dessa instância de discurso se dá em virtude de acreditarmos que, muitas vezes, por não exteriorizar suas opiniões, o aluno poderá não ser capaz de criar argumentos, tampouco definir qual é seu ponto de vista<sup>32</sup>. Essa concepção, construída a partir do lugar de educador que ocupamos, certamente é atravessada pela perspectiva enunciativa pela qual temos apreço: somos linguagem; a linguagem nos atravessa; somos constituintes e constituídos por ela; se não pudermos falar, nos é negada a subjetividade, logo, não haverá condição humana.

Optamos por trilhar esse caminho analisando a fala de nossos sujeitos de pesquisa<sup>33</sup> na aula de Redação de uma escola de ensino médio. Recorrendo a uma singela paráfrase, “vista d’olhos sobre a interlocução do sujeito na/pela linguagem”, objetivamos, portanto, discorrer acerca da linguística da enunciação e da teoria da enunciação atribuída ao linguista Émile Benveniste. Para tanto, nos pareceu acertado que bebêssemos na teoria referida para

---

<sup>31</sup> Ao nos referirmos à “lacuna”, tratamos do fato de que os documentos em questão dão ênfase à produção escrita e à reescrita de textos, como discutimos no capítulo anterior. E, ainda que afirmem ser importante que o aluno se instaure como sujeito em sala de aula, não tratam a preparação para a escrita como um processo a ser considerado para essa oportunidade, o que, em nossa concepção, cria uma lacuna no processo de produção textual.

<sup>32</sup> Corroboramos o *corpus* de nosso estudo: não pretendemos investigar o texto escrito, mas sim o processo que o antecede, o qual pressupõe o momento de interlocução através do texto falado.

<sup>33</sup> As falas de nossos sujeitos de pesquisa foram transcritas e analisadas conforme se pode observar no capítulo 4 deste trabalho.

olharmos, a partir de uma concepção enunciativa de língua, o trabalho que antecede a produção textual escrita em sala de aula.

Creemos, pois, que seja oportuno que estabeleçamos o que se pode interpretar como linguística e teoria da enunciação benvenistiana. Desse modo, parece-nos que não há como tratar de enunciação sem falar especificamente de Benveniste, muito embora, conforme lembra Milner<sup>34</sup> (2002 *apud* Flores, 2003, p.13), ele tenha sido, entre os estruturalistas, quem menos falou de si próprio.

Benveniste (1902-1976) publicou muito. Segundo Möinfar<sup>35</sup> (1975 *apud* Flores, 2003, p. 14), foram “18 obras, 291 artigos, 300 resenhas e 34 comunicações na Société Linguistique de Paris”. A obra de Benveniste serve, na atualidade dos estudos linguísticos, como suporte para muitas reflexões, consagrando-o como um dos mais importantes linguistas dos últimos quase cinquenta anos. A esse respeito, Teixeira (2012, p. 73) conclui que “o expressivo número de colóquios e publicações sobre sua obra (ou nela inspirados) atesta a potência e a originalidade de seu pensamento sobre a linguagem”.

Mesmo com vasta produção, sabemos que *Problemas de Linguística Geral I* e *Problemas de Linguística Geral II*<sup>36</sup> são compostos por artigos compilados do linguista, escritos em diversas situações, tanto sob encomenda<sup>37</sup> quanto frutos de seminários e palestras a filósofos, psicólogos, linguistas e outros estudiosos. Além disso, é importante lembrarmos que o PLG II tampouco foi organizado por Benveniste – mesmo que, segundo os organizadores, ele o tenha autorizado –, uma vez que ele já se encontrava enfermo e debilitado pelo AVC que o deixara paralisado e afásico.

Barthes (2004), em uma indagação indireta, até mesmo retórica, reflete sobre seu apreço por Benveniste em *Por que gosto de Benveniste* (2004). Da mesma forma, poderíamos nos questionar: por que escolhemos Benveniste? Por que gostamos de Benveniste? Por que descortinar a interlocução decorrente do discurso do aluno na aula de RD, e sua instauração como sujeito, a partir dos olhos da teoria da enunciação atribuída a Benveniste (2005, 2006) em detrimento a tantas outras teorias que pudessem dar conta dessa análise? Talvez a resposta tenha como base o fato de que acreditamos que a teoria da enunciação muito pode contribuir no que diz respeito a melhores aulas de língua materna e de produção de textos orais e

<sup>34</sup> MILNER, J. C. *Le périple structural: figuras et paradigme*. Paris: Seuil, 2002.

<sup>35</sup> Mohammad Djafar Möinfar é responsável pela divulgação, até então, da mais completa lista sobre as publicações de Benveniste, publicada em 1975, em: *Mélanges linguistiques offerts à Émile Benveniste*.

<sup>36</sup> Daqui em diante, utilizaremos as siglas PLG I e PLG II para fazer referência às obras de Émile Benveniste: *Problemas de Linguística Geral I* (2005) e *Problemas de Linguística Geral II* (2006), respectivamente.

<sup>37</sup> Como exemplo, podemos citar o texto “O aparelho formal da enunciação” escrito por Benveniste a pedido do filósofo Tzvetan Todorov (FLORES, 2013a, p. 162).

escritos, e, também, por crermos, assim como Benveniste (1953/2005, p. 32), que: “pela língua, o homem assimila a cultura, a perpetua ou a transforma”.

Poderíamos, sem dúvida, defender nossa escolha com base na afirmação de Flores e Teixeira (2009, p. 79): “Benveniste interessa-se pela linguagem, pela língua e pelas línguas simultaneamente”, o que abre uma gama de possibilidades de análise sustentadas pela teoria da enunciação e ao duplo aspecto da linguagem<sup>38</sup>.

Podemos, também, simplesmente nos valer das palavras de Roland Barthes – que ao contrário da circunstância denotada por nosso advérbio não carregam simplicidade, dada sua eloquência –, as quais resumem, com o brilhantismo que é inerente tanto a Barthes quanto ao mestre sírio, o sentimento de todo pesquisador que se entrega aos textos benvenistianos:

Com seus textos (que não são nunca simples artigos), reconhecemos sempre a generosidade de um homem que parece escutar o leitor e emprestar-lhe um pouco da sua inteligência, mesmo nos assuntos mais particulares, mais improváveis. Lemos outros lingüistas (é indispensável), mas gostamos de Benveniste (BARTHES, 2004, p. 152).

Embora vários sejam os motivos pelos quais admiramos Benveniste e optamos por utilizar seus textos como referência, temos de concordar com Flores (2013a, p. 19) quando afirma ser difícil ler Benveniste, e com Barthes (2004, p. 181) quando diz que “tudo é claro no livro de Benveniste, tudo nele pode ser imediatamente reconhecido como verdade; e, no entanto, tudo também nele não faz mais do que começar”. Ainda assim, nos propomos a pensar a teoria da enunciação a ele associada<sup>39</sup> com vistas a definir, a partir do lugar de onde analisamos, os conceitos fundantes em Benveniste: enunciação, pessoa, sujeito, subjetividade, intersubjetividade, tempo e lugar.

Ainda que tenha cunhado a expressão “enunciação” como título de um de seus artigos apenas na década de 1970, com o texto *O aparelho formal da enunciação* (1970/2006), como afirma Flores (2013a, p. 162), Benveniste definiu, sem tomar para si os direitos autorais dessa teoria, o que podemos conceber como enunciação. Através de um percurso repleto de textos singulares e, por que não dizer, densos, Émile Benveniste produziu textos científicos que conversam com diversas áreas e temas, provando a grandiosidade de sua intelectualidade.

---

<sup>38</sup> Aqui fazemos referência à constatação de Benveniste no que diz respeito à forma e ao sentido na língua (PLG II, [1966], p. 220).

<sup>39</sup> Em tempo: Benveniste em nenhum momento em seus artigos, organizados nos PLG I e II, afirma tratar de uma “teoria da enunciação”, não toma para si a “posse/autoría” dessa nomenclatura, mesmo que fale em enunciado/enunciador/enunciação (FLORES, 2013a).

Em *O aparelho formal da enunciação* (1970/2006), seu último texto, Benveniste, de certa forma, condensa muitas de suas definições acerca da linguagem, ao que nos parece, talvez como nunca tenha feito antes em outro texto. Bastante claro e objetivo, definiu enunciação como “este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (PLG II, 1970/2006, p. 82). Para o linguista, como destaca Flores (2013a, p. 163), empregar as formas e empregar a língua são “dois mundos diferentes” (PLG II, 1970/2006, p. 83). Apropriar-se do sistema é ter clareza sobre um conjunto de regras que se organiza em formas, as quais colocamos em funcionamento na língua a partir desse ato, de natureza subjetiva – dada sua característica individual – e não repetível.

Decorre dessa constatação, portanto, a afirmação de existirem no sistema da língua formas que compõe um aparelho formal da enunciação. Contudo, a definição de Benveniste sobre enunciação calca-se sobre as condições de emprego da língua como ato de produzir enunciado cada vez único e irrepitível, pois esse estaria para além do emprego das formas que compõem o sistema linguístico, já que esse, por sua vez, constitui e está contido na língua.

Ao tratar, em *O aparelho formal da enunciação* (1970/2006), a estrutura do diálogo, Benveniste apresenta mais uma definição para enunciação: “o que em geral caracteriza a enunciação é a *acentuação da relação discursiva com o parceiro*, seja este real ou imaginado, individual ou coletivo” (PLG II, 1970/2006, p. 87, grifo do autor). O linguista ainda completa afirmando que essas “figuras” representam a “origem e o fim da enunciação”, os quais alternam-se como protagonistas da enunciação, representando, como analisamos a seguir, aspectos do ato de enunciação, o qual introduz o locutor e o interlocutor.

Por Benveniste haver definido enunciar-se como um processo que envolve a língua toda, forma e sentido (PLG II, 1970/2006, p. 82), e ato individual de utilização, temos de considerá-la, como pontua Flores, a partir de múltiplos aspectos: “é possível observar tanto o lado processual quanto o lado acional da enunciação: ela é um ato porque, através dela, o locutor transforma a língua em discurso e essa transformação se dá, entre outros motivos, como um processo de agenciamento de formas e sentidos” (FLORES, 2013a, p. 164).

A conversão da língua em discurso através da enunciação foi considerada por Benveniste a partir de três concepções: “o próprio ato, as situações em que ele se realiza, os instrumentos de sua realização” (PLG II, 1970/2006, p. 83). O próprio ato, tratado por Benveniste como esse processo de posse do aparelho da língua e sua atualização através de instauração de discurso, é o que atrai neste momento nosso olhar. Benveniste diz:

O ato individual pelo qual se utiliza a língua introduz em primeiro lugar o locutor como parâmetro nas condições necessárias da enunciação. Antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade da língua. Depois da enunciação, a língua é efetuada em uma instância de discurso, que emana de um locutor, forma sonora que atinge um ouvinte e que suscita uma outra enunciação de retorno (PLG II, 1970/2006, p. 83).

Esse “introduzir em primeiro lugar o locutor” nada mais é do que o *eu* (locutor) que diz *eu* (sujeito). Nessas condições, colocar-se na língua reforça o axioma de base da teoria, já que o homem está na língua, constitui-se homem pela língua e “marca-se na língua e assim se singulariza enquanto sujeito que se enuncia” (TOLDO, 2018, p. 39).

Essa questão antropológica<sup>40</sup> reforça a condição necessária da enunciação como “ato individual”, já que sem *eu* (locutor) não há *eu* (sujeito), logo, não haveria língua, sociedade, tampouco homem. Nas palavras de Ono (2007, p. 27), “Em *Da subjetividade na linguagem* (1958/2005), a noção de enunciação é, portanto, inicialmente concebida em sua relação com o ‘eu’. Este é indispensável para que a enunciação seja subjetiva e considerada um ato”.

Tal condicionante não se restringe apenas ao par locutor/sujeito, como já alertava Benveniste no PLG I. Para Teixeira, “eu e tu se asseguram de sua presença mutuamente e por contraste. Usar eu é reconhecer-se com direito à fala, ou seja, é dar-se um lugar no espaço simbólico, mas para isso é necessário que alguém se institua como tu. **Se o outro falta ou se não dá crédito a meu dizer, minha fala se transforma em pura fonação desprovida de eficácia.** O eu esvazia-se, de imediato, da substância que havia adquirido no ato”. (TEIXEIRA, 2012, p. 77-78, grifo nosso).

Nosso destaque ao que pontua Teixeira (2012) se dá em virtude de relacionarmos essa afirmação ao escopo de nossa pesquisa. Como já tratamos anteriormente, indagamos, olhando para essa instância de discurso da aula de RD, como acontece a interlocução entre professor e aluno por ocasião da discussão da temática da produção textual. Sabemos que através da enunciação falada ou escrita, o locutor apropria-se da língua. Nesse processo, o locutor instaura a si mesmo como sujeito e prevê o outro como seu potencial *tu*.

A partir dessa instanciação, o sujeito passa a atualizar suas referências de mundo na construção do discurso falado ou escrito. Entretanto, ainda que saibamos que a intersubjetividade é inerente ao ato enunciativo, ponderamos: se nenhum dos alunos se “assumir” como *eu* – em virtude de motivos diversos: vergonha, falta de oportunidade,

---

<sup>40</sup> Utilizamos a visão antropológica do pensamento benvenistiano com base na análise compilada por Flores, em 2017, com o artigo intitulado “Atualidade de Benveniste no Brasil: os aspectos antropológicos de uma teoria da enunciação”. Para Flores (2017, p. 14), “o antropológico não é algo que se acrescenta ao conjunto vasto das reflexões de Benveniste, mas é algo que lhe é essencial”.

monopólio discursivo do professor... – no discurso de retorno, a inversibilidade enunciativa deixa de ocorrer? O aluno tem a oportunidade de constituir-se como sujeito instaurando o *tu* e inversamente ser o *tu* no discurso de retorno? Se essas trocas não acontecem, esse espaço simbólico que deveria servir para a construção de um texto que acompanharia o processo de escrita transforma-se, nas palavras de Teixeira (2012), em “pura fonação desprovida de eficácia”?

Dufour (2000 <sup>41</sup> *apud* Teixeira, 2012, p. 77) destaca que

[...] *eu* e *tu* são conchas vazias que se preenchem na enunciação. Falar consiste em trocar a capacidade de utilizar *eu*; em preencher essas conchas vazias. É essa possibilidade que buscamos em todas as nossas conversas. Até porque, nessa troca, asseguramo-nos de nossa própria *presença*. O processo de comunicação intersubjetiva é uma consequência desse trabalho que os interlocutores cumprem mutuamente sem nem mesmo perceberem (grifos da autora).

Ao afirmar que usar *eu* é reconhecer um direito à fala e assegurar a própria presença no processo comunicativo, Teixeira (2012) reforça a concepção de que o homem estar na língua é algo natural, já que a linguagem lhe é inerente, conforme Benveniste afirma em *Da subjetividade da linguagem* (1958/2005): “A linguagem está na natureza do homem que não a fabricou” (PLG I, 1958/2005, p. 285).

Contudo, para que haja instância de discurso, é necessária a existência de um locutor<sup>42</sup>, que já está na língua, e que se apropria dessa a partir do ato de enunciar-se, colocando em funcionamento os instrumentos de sua realização em um recorte situacional de tempo e espaço – referência que mais uma vez fazemos à nossa proposição acerca da indagação sobre a existência de uma instância de discurso na aula de RD que permita que o aluno instaure-se como sujeito.

Sobre essa comunhão estabelecida por meio da inversibilidade dos sujeitos, Knack (*apud* SILVA; KNACK; JUCKEM, 2013, p. 7) afirma:

A enunciação falada parece constituir, assim, uma relação predominantemente de conjunção *eu-tu*: a enunciação de um está na dependência da enunciação do outro e a estrutura de diálogo se configura a partir da *comunhão* dos elementos de tempo e, ocasionalmente, de espaço e da alternância dos papéis de protagonistas da enunciação. Desse modo, o preenchimento de um *lugar* na estrutura enunciativa do discurso falado está na dependência do *tu*, dá-se a partir e juntamente a esse *tu*, ao mesmo tempo em que se opera em disjunção ao *tu*, uma vez que o locutor integra o

<sup>41</sup> DUFOUR, D. R. *Os mistérios da trindade*. Trad. de Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2000.

<sup>42</sup> Quando nos referimos a locutor, o fazemos cientes de que, na perspectiva benvenistiana, locutor equivale a homem.

discurso do alocutário ao mesmo tempo em que retoma os elementos do discurso deste para constituir o seu (grifo das autoras).

Assim, reiteramos o ponto de imbricação que nos parece relevante nesta pesquisa: a sala de aula como um espaço onde o aluno possa experienciar-se na linguagem, buscando na construção da significação através do exercício do discurso no mundo e no “seu” mundo a constituição de suas próprias enunciações.

Para tanto, definiremos na reflexão que segue as características atribuídas aos conceitos que sustentam a teoria enunciativa de Benveniste para que, uma vez estabelecidos, possamos derivá-los à análise que pretendemos.

## **2.1 Conceitos fundantes em Benveniste**

Conforme já explicitado, nosso objetivo com essa investigação é direcionar o olhar para a aula de Redação, especificamente para o momento que antecede a produção escrita. Para tanto, fez-se necessário que definíssemos em Benveniste (2005, 2006) conceitos teóricos que sustentassem nossa análise. Iniciamos discutindo, através da teoria da enunciação atribuída ao linguista sírio, no princípio desta reflexão, o que podemos depreender sobre enunciação. Foi necessário, conforme orientam estudiosos como Flores (2013a), que executássemos um recorte investigativo nos artigos escritos por Benveniste e planejássemos um roteiro, dada a densidade das proposições do linguista.

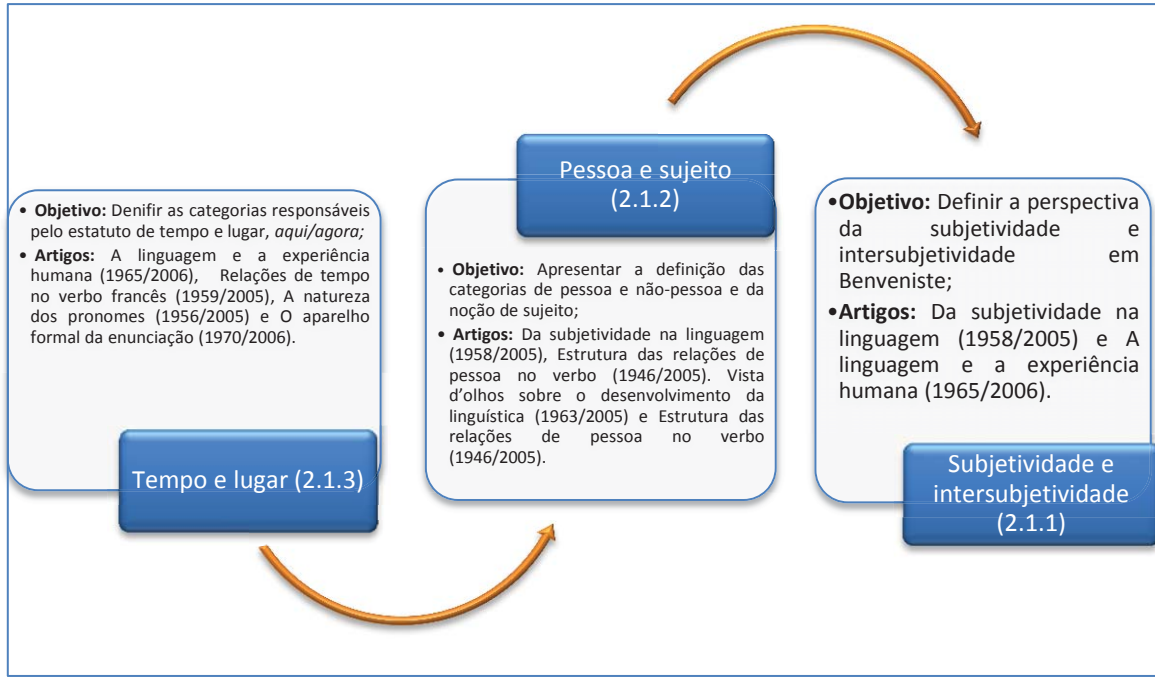
Ainda que saibamos que as concepções trazidas à luz por Benveniste constituem uma teia de sentidos, para este trabalho, teremos de fragmentar alguns conceitos. Sendo assim, propomo-nos doravante a discorrer sobre a emergência da subjetividade e da intersubjetividade no discurso (2.1.1). Em seguida, nos preocupamos em apresentar o que pontuou o linguista acerca da categoria de pessoa e a perspectiva depreendida das leituras dos artigos do mestre sírio sobre a noção de sujeito (2.1.2). Também apresentamos as categorias de tempo e espaço, uma vez que a enunciação localiza-se em um “aqui” e “agora” sempre renovados em cada ato (2.1.3). Por fim, retomamos enunciação (2.1.4), com o objetivo de integrar novamente todas as categorias desta, preparando-nos para o deslocamento da reflexão (2.1.4) para a análise de nosso *corpus* (4).

A tabela apresentada na sequência ilustra nossas escolhas teóricas em relação às definições dos termos e categorias enunciativas em Benveniste. Justificamos a escolha da ilustração como uma figura representativa de processo em virtude de acreditarmos na



enunciação como uma relação interconectada e contínua conforme demonstramos nas disposições das categorias, as quais partem de si e retornam a si mesmas.

**Figura 2: Percurso teórico enunciativo de pesquisa**



Fonte: próprio autor

Seguimos com as seções apresentadas e embora mais de uma década separe *Da subjetividade da linguagem* (1958) de *O aparelho formal da enunciação* (1970) – artigo em que buscamos a definição para o conceito de enunciação – é naquele que buscamos suporte para discutir as especificidades de cada locutor constituído como sujeito de sua enunciação. Como afirma Flores (2013a, p. 21): “Benveniste tem uma obra que ultrapassa o campo da enunciação. Estudá-la implica fazer recortes (...)”. Dessa forma, voltamos ao texto de 1958, para defirmos, em Benveniste, a subjetividade na linguagem.

### 2.1.1 Subjetividade e intersubjetividade em Benveniste

Iniciamos nosso percurso de análise sustentados pelo arcabouço teórico do artigo *Da subjetividade na linguagem* (1958/2005). Nele, é possível encontrar o fundamento da subjetividade, pois, nas palavras de Benveniste, “só a linguagem fundamenta na realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito de ego” (PLGI, 1958/2005, p. 286).

Essa impossibilidade de dissociar o homem da linguagem, para Benveniste, é o que a afasta do conceito de instrumento de comunicação. Logo, o “ego” constituído na/pela

linguagem é a própria “subjetividade”. Para Flores (2013b, p. 106), é abandonando a condição de homem que o sujeito se constitui como tal “na linguagem e pela linguagem”.

Conforme Flores (2013b, p. 106), a partir dessa interpretação é que se pode tratar a subjetividade, a partir do que lê em Benveniste (2005, p. 286), cuja explicação para o termo subjetividade está posto como “a capacidade do locutor para se propor como ‘sujeito’”. Assim, ao que sintetiza o linguista sírio: “ego” que diz *ego*; acrescentemos: *eu* que diz *eu*, constituindo um sujeito que se apresenta na enunciação. Para Flores (2013a, p. 100), “é *sujeito* quem diz ‘eu’. Ou ainda: é sujeito quem assume a posição de ‘eu’. Em outros termos: se a subjetividade tem um fundamento linguístico, só pode ser sujeito quem faz uso desse fundamento linguístico”. Ao tratar da atualização dos estudos enunciativos, em 2017, Flores ratifica que “a ‘subjetividade’ não é uma essência, mas uma operação de passagem de ‘locutor a sujeito’” (FLORES, 2017, p. 14).

Em 1959, com *Da subjetividade da linguagem*, o linguista sírio afirma:

Eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocução um *tu*. Essa condição de diálogo é que é constitutiva da *pessoa*, pois implica uma reciprocidade (...). A linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como *sujeito*, remetendo a ele mesmo como *eu* no seu discurso. Por isso, *eu* propõe outra pessoa, aquela que, sendo embora exterior a “mim”, torna-se o meu eco – ao qual digo *tu* e que me diz *tu* (PLGI, p. 286, grifos do autor).

Essa relação opositiva entre *eu* e *tu*, singular em si mesma, e sem igual fora da linguagem, é tratada por Benveniste como intersubjetiva. Para ele, apresentar-se como sujeito, remetendo a si mesmo no diálogo e propondo outra pessoa como seu “eco”, é a própria condição de diálogo.

Podemos afirmar então que a existência da subjetividade dá-se em decorrência da intersubjetividade, já que o locutor instaura-se como eu de seu discurso possibilitado pela condição de haver um alocutário na condição oposta de sua locução. Para Knack (2012, p. 67), “é, de fato, a condição de *intersubjetividade* que possibilita o ato de apropriação da língua e, por conseguinte, a comunicação linguística através do discurso”.

Em Flores (2017, p. 15, grifos do autor), compreendemos que “fica muito claro, *o homem na linguagem* se apresenta *na língua* pela análise da *significância* da categoria de pessoa”. Nas palavras de Flores, esse ato que faz nascer *eu* e *tu* de forma simultânea faz com que a subjetividade também implique a intersubjetividade, “disso decorre a dualidade e a indissociabilidade da noção de pessoa. Estão na língua, juntas, subjetividade e

intersubjetividade” (FLORES, 2013b, p. 108). Tais perspectivas confirmam a impossibilidade de que sejam analisados termos isolados na teoria benvenistiana.

Assumindo a condição de instauração do sujeito/subjetividade como o próprio ato de enunciar-se, Benveniste encerra *Da subjetividade da linguagem* (1958/2005) com a seguinte reflexão:

Muitas noções na linguística, e talvez mesmo na psicologia, aparecerão sob uma luz diferente se as reestabelecermos no quadro do discurso, que é a língua enquanto assumida pelo homem que fala, e sob a condição de *intersubjetividade*, única que torna possível a comunicação linguística (PLG I, p. 293, grifo do autor).

Conforme Valério (2015, p. 39), “Embora o tema da intersubjetividade seja recorrente em Benveniste, o emprego explícito do termo não o é”, uma vez que o linguista sírio apenas tornara a tratar de subjetividade dez anos mais tarde, no texto *A linguagem e a experiência humana* (1965/2006): “Ele [tempo do discurso] funciona como um fator de intersubjetividade, o que de unipessoal ele deveria ter o torna onipessoal. A condição de intersubjetividade é que torna possível a comunicação linguística” (PLG II, p. 78). Percebemos uma constância entre os conceitos apresentados por Benveniste, que convergem para um *a priori* de sua concepção antropológica de língua.

De acordo com Benveniste, os “os indicadores *eu* e *tu* não podem existir como signos virtuais, não existem a não ser na medida em que são atualizados na instância de discurso” (PLG I, 1956/2005, p. 281), fazendo da teoria uma rede de construções conceituais e teóricas como podemos observar em *Da subjetividade na linguagem*: “não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo procurando conceber a existência do outro” (PLG I, 1956/2005, p. 285). Flores (2005, p. 136) transcende a condição de singularidade que prevê sujeito, subjetividade, dêixis e marca de pessoa e impõe particularidades ao singular: “a singularidade é relacional, a referência supõe (co)referência”.

É necessário, dessa maneira, que tragamos à pauta as demais categorias implicadas na condição de subjetividade de acordo com o recorte que fizemos para esta pesquisa, a saber: categoria de pessoa e noção de sujeito.

### 2.1.2 Categoria de pessoa e noção de sujeito em Benveniste

O linguista Émile Benveniste (2006) afirmou que sempre que usamos do aparelho formal da língua e enunciamos, ocupamos nosso lugar como sujeito da linguagem. Ainda que pareça uma definição simplista, não o é. Não há senão na perspectiva enunciativa do mestre

sírio uma série de imbricações entre termos, o que leva Valério (2015, p. 31) a afirmar, a partir da leitura de Flores (2013), por exemplo, que

[...] o termo sujeito aparece imbricado com outros termos, como locutor, subjetividade, intersubjetividade – para citar apenas alguns – os quais se apresentam em uma rede conceitual que exige do leitor não apenas atenção, mas o respeito à existência dessa trama. (...) Isso significa que é difícil – é até mesmo improdutivo – estudar o significado de um termo isoladamente.

Com esta seção, portanto, objetivamos percorrer uma linha de raciocínio capaz de teorizar os aspectos distintivos entre os termos e, ao mesmo tempo, refletir sobre os pontos de imbricação entre duas definições haja vista a definição de trama conceitual associada à teoria enunciativa, conforme lembra Valério (2015, p. 31). Sabemos que sujeito não se confunde com pessoa, tampouco com locutor, homem ou *eu* e que há nessas definições teóricas uma hierarquia que deve ser respeitada. Em um primeiro momento, mesmo para linguistas iniciantes no que tange aos estudos benvenistianos, pode parecer irrelevante fazermos essa afirmação. Contudo, dada a complexidade da órbita em que esses termos – embora não equivalentes conceitualmente – relacionam-se, é importante que dediquemos a eles uma seção específica, uma vez que fazem parte de uma rede conceitual da teoria benvenistiana em que cada termo define-se pelo outro e também, por vezes, o constitui.

Escolhemos, para dar suporte à nossa reflexão, os artigos *Da subjetividade na linguagem* (1958/2005) e a *Estrutura das relações de pessoa no verbo* (1946/2005). O primeiro tem sua escolha justificada em razão de que é por meio dele que o linguista afirma o viés subjetivo da linguagem, situando o homem como aquele que se torna sujeito a partir da linguagem e na linguagem. De acordo com suas palavras, “É na e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*; porque só a linguagem fundamenta na realidade sua realidade que é a do ser, o conceito de ‘ego’” (PLGI, 1958/2005, p. 286). Já o segundo porque é através dele que Benveniste propõe a categoria de pessoa e estabelece uma reflexão entre os motivos que fazem com que as pessoas estabeleçam uma relação de oposição.

Como salientam muitos teóricos, a noção de sujeito em Benveniste não foi delimitada pelo linguista de maneira tão clara, sendo mais uma construção de seus estudiosos do que uma perspectiva teórica do próprio autor. Essa constatação chama mais uma vez a atenção para a necessidade de um recorte metodológico e um ponto de vista de leitura inerentes aos estudos enunciativos no que tange ao momento da teoria, nesse caso, segundo Flores (2013a, p. 87, grifo do autor): “o primeiro momento da reflexão de Benveniste sobre a enunciação (...) voltado para a questão da subjetividade na linguagem”.

Benveniste (2006) reforça a existência de um locutor e de um alocutário pré-existentes quando diz que a língua deixa de ser possibilidade de língua e passa a ser efetuada em uma instância de discurso, no presente, no ato da enunciação. Esse locutor, ao apropriar-se do aparelho formal da língua e ao construir o aparelho formal da enunciação, em dada instância de discurso por *ele* construída quando se enuncia, constitui o quadro formal da enunciação, definido por Flores (2013a, p. 167) como aquele “constituído pelo ato, no qual estão implicados locutor e alocutário, situação na qual se constitui a referência construída no discurso, e os instrumentos de realização específicos e acessórios”.

Portanto, a partir do momento em que coloca o quadro formal da enunciação em funcionamento, o locutor se torna sujeito. Esse conceito ao qual nos referimos e tentamos alinhavar neste capítulo foi definido por Flores (2005, p. 130) como a *priori* radical de Benveniste:

O sujeito não é uma coisa. Independentemente do lado que se olhe, ele é uma condição formal para que o homem exista, mas para que exista como linguagem, porque opor o homem à linguagem é opô-lo a sua própria natureza. O sujeito é linguagem, e a intersubjetividade é a sua condição.

Embora sejamos tentados a simplificar, dividir e etiquetar a teoria, em Benveniste isso não é possível. O que podemos é definir um ponto de vista de leitura da obra e estabelecer as relações que julgamos profícuas. Nas palavras de Flores (2013b, p. 97): “entre afirmar a existência de termos, noções e conceitos em um autor e depreender algo da leitura que se faz de sua obra há uma diferença de natureza epistemológica”.

A noção de sujeito na teoria benvenistiana dada a sua complexidade e o próprio fato de ser lida nas “entrelinhas” não pode ser simplificada, como assevera Flores (2013b, p. 98):

Acredito que é possível ler nas entrelinhas da teoria de Benveniste indicações programáticas que permitem vislumbrar uma reflexão que inclui algo que até poderia ser nomeado de “sujeito da enunciação”. No entanto, isso não poderia ser feito sem, de um lado, se perceber que há em Benveniste apenas indicações e não instruções absolutas e, de outro lado, sem se alargar o quadro teórico explicitado por Benveniste (grifos do autor).

Flores traça esse percurso a partir da intenção em contrapor e discutir “sujeito da enunciação e sujeito do enunciado”. Ambos os termos não estão presentes na teoria benvenistiana (PLG I e II), mas, conforme reforça o estudioso, é necessário que se faça um alargamento desta para que se possa inferir o lugar desses termos na rede conceitual que sustenta a teoria (FLORES, 2013b).

Depois de reforçar mais uma vez a inexistência de uma concepção de sujeito em Benveniste, afirmando que o termo pode apresentar diferentes definições a partir da perspectiva pela qual o observamos, Flores (2013a, p. 112) propõe, a partir de sua leitura de sujeito, que

[...] o sujeito poderia ser pensado como um efeito da apropriação, como um efeito do “mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d’utilisation”<sup>43</sup> (PLG II :80), da “conversion individuelle de la langue en discours”<sup>44</sup> (PLG II :81). Isso me permite dizer que a apropriação da qual fala Benveniste não pode ser vista como um mero “tomar posse de”, o que estaria em oposição às idéias do autor. O sentido de apropriação, para mim, é mais próximo de “tornar próprio de si”. Nesse sentido, não seria um contra-senso dizer que o sujeito seria da enunciação porque ele adviria da enunciação.

Se bem lemos Flores, parece-nos que o linguista entende sujeito como parte da enunciação, advindo dela, e não como um fator externo que “toma a língua para si”. Essa negação da exterioridade do sujeito do processo de enunciar-se, bem como essa condição do homem estar na língua conseqüentemente fazer dele sujeito, também faz Flores (2013a, p. 113) afirmar que “o sujeito seria da enunciação na justa medida em que ele adviria, como um efeito semântico, dessa ‘*syntaxe d’ennonciation*’”<sup>45</sup>. Nas palavras de Benveniste, em *Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística* (1963/2005), “cada locutor não pode propor-se como sujeito sem implicar o outro, o parceiro que, dotado da mesma língua, tem em comum o mesmo repertório de formas, a mesma sintaxe de enunciação e igual maneira de organizar o conteúdo” (PLG I, 1963/2005, p. 27).

Com o fragmento que segue do artigo *Estrutura das relações de pessoa no verbo* (1946/2005), Benveniste convida à reflexão acerca dessa polaridade constitutiva da relação “pessoa”, “não-pessoa” na língua. Reforçando a perspectiva de que as formas não são homogêneas, o teórico afirma:

Nas duas primeiras pessoas, há ao mesmo tempo uma pessoa implicada e um discurso sobre essa pessoa. *Eu* designa aquele que fala e implica ao mesmo tempo um enunciado sobre o “eu”: dizendo *eu*, não posso deixar de falar de mim. Na segunda pessoa “tu” é necessariamente designado por *eu* e não pode ser pensando fora de uma situação proposta a partir do “eu”; e, ao mesmo tempo, *eu* enuncia algo como um predicado de “tu”. Da terceira pessoa, porém, um predicado é bem enunciado somente fora do “eu-tu”; essa forma é assim exceptuada da relação pela qual “eu” e “tu” se especificam. Daí ser questionável essa forma como pessoa (PLG I, 1946/2005, p. 250, grifos do autor).

<sup>43</sup> “Colocar a língua em funcionamento por um ato individual de utilização”. Tradução livre de nossa responsabilidade.

<sup>44</sup> “Conversão individual da língua em discurso”. Tradução livre de nossa responsabilidade.

<sup>45</sup> “Sintaxe da enunciação”. Tradução livre de nossa responsabilidade.

Essa mesma perspectiva pode ser encontrada em *Da subjetividade da linguagem*, (1958/2005), o que reforça a “correlação de subjetividade” do texto de 1946 (PLG I, p. 255), a qual nasce da subjetividade que o *eu* – caracterizado pela interioridade e transcendência – representa face ao *tu*, sendo essas duas “pessoas” a oposição à “não-pessoa” *ele*. Nas palavras do linguista, os pares (*eu* que diz *eu* e *tu*) instaurados na língua pelo locutor e o caráter de reciprocidade advindo dessa relação são os responsáveis pela definição de *pessoa*.

Tendo, portanto, discutido sujeito e pessoa em Benveniste, faz-se mister que discorramos, com base nos artigos selecionados, sobre a perspectiva apresentada pelo linguista acerca das categorias de tempo e lugar, ainda que saibamos ser impossível definir em Benveniste um conceito unívoco.

### 2.1.3 Categorias em Benveniste: tempo e lugar

*Porque os acontecimentos não são o tempo, eles estão no tempo. Tudo está no tempo, exceto o próprio tempo.*  
Émile Benveniste

Partimos agora para a reflexão que diz respeito ao tempo e ao espaço do discurso, o “aqui-agora” da enunciação, instaurados cada vez que o locutor apropria-se da língua e, através do aparelho da enunciação, instaura uma instância de discurso. Para orientar nossa discussão, revisitamos dois artigos de Benveniste: *A linguagem e a experiência humana* (1965/2006), no qual, além da categoria de pessoa (2.1.2), o linguista apresenta a categoria de tempo como constitutiva da enunciação; e *As relações de tempo no verbo francês* (1959/2005), em que Benveniste diferencia dois planos, *enunciação histórica* e *enunciação de discurso*.

De acordo com o que sintetizou Flores (2013a, p. 104) no artigo *As relações de tempo no verbo francês* (1959/2005), “o diferencial introduzido por Benveniste, como o próprio título sugere, é a temporalidade. O tempo é aqui apresentado como uma categoria diretamente comandada pela categoria de pessoa ou, em outras palavras, pela presença (ou ausência) dos indicadores de subjetividade”.

Benveniste distribui a concepção de tempo em *enunciação histórica* e *enunciação de discurso*<sup>46</sup>. O linguista define *enunciação histórica* como aquela reservada à língua escrita,

<sup>46</sup> Vale lembrar, como orienta Flores (2013a, p. 105, itálicos do autor), que “o termo *enunciação* deve ser entendido, aqui, como *enunciado*, como produto, e não como *ato de utilização da língua*”.

caracterizando a narrativa dos acontecimentos passados. De acordo com Benveniste (PLGI, 1959/2005, p. 262), “trata-se da apresentação dos fatos sobrevividos a um certo momento do tempo, sem nenhuma intervenção do locutor na narrativa. Para que possam ser registrados como se tendo produzido, esses fatos devem pertencer ao passado”.

Ao passo em que a *enunciação histórica* é reservada ao texto escrito – não havendo intervenções do locutor tampouco marcas das pessoas *eu* e *tu*, ou *aqui* e *agora*, apenas *terceira pessoa* (PLGI, 1959/2005, p. 262); a *enunciação de discurso* caracteriza-se por ser reservada tanto ao discurso escrito quanto ao falado. Nas palavras do mestre sírio, “passa-se de um ao outro instantaneamente. [...] O próprio da linguagem consiste em permitir essas transferências instantâneas” (PLGI, 1959/2005, p. 267).

Em contraponto à *enunciação histórica*, que apresenta uma ausência de pessoa, o *discurso* prevê a relação de pessoa, tanto *eu/tu* quanto *ele*. Em relação aos tempos e às formas verbais, com exceção do aoristo, todos os demais tempos verbais estão previstos nesse plano temporal. Em suma, para Flores (2013a, p. 106), “a *enunciação de discurso* supõe um locutor e um interlocutor e compreende a diversidade oral e escrita, ou seja, qualquer manifestação em que o locutor diz algo utilizando a categoria de pessoa e se dirigindo a alguém”.

Concordamos com Flores (2013a, p. 107) quando o linguista sintetiza os dois planos apresentados até aqui: “a configuração apresentada só é possível se considerarmos a presença da subjetividade na linguagem. Essa subjetividade é materializada a partir da singularidade de sentido que a categoria de pessoa impõe ao se conjugar em forma verbal indicativa de um ou outro sistema temporal”.

Seis anos depois, em *A linguagem e a experiência humana* (1965/2006), além de discutir a oposição estrutural entre *eu*, *tu* e *ele*, Benveniste torna a discutir tempo na linguagem e o apresenta como uma forma linguística reveladora da presença da subjetividade no enunciado, uma vez que ele apenas existe no ato da enunciação, estando a categoria de tempo, de maneira intrínseca, ligada a de pessoa. Além disso, conforme Flores (2013a, p. 108), “Benveniste fala da noção de tempo ligando-a à experiência humana”, reforçando a concepção de teia teórico-enunciativa, instaurada cada vez que o sujeito se enuncia, “ainda que repetido mil vezes, porque ele realiza a cada vez a inserção do locutor num momento novo do tempo e numa textura diferente de circunstâncias e de discurso” (PLGII, 1965/2006, p. 68).

Nesse artigo, o mestre sírio apresenta três tipos de tempos observados na enunciação. O primeiro deles, responsável por caracterizar o tempo dos fatos, é o *tempo físico*. Sobre ele, Benveniste (1965/2006, p. 71) argumenta: “o tempo físico do mundo é um contínuo uniforme,



infinito, linear, segmentável à vontade. Ele tem por correlato no homem uma duração infinitamente variável que cada indivíduo mede pelo grau de suas emoções e pelo ritmo de sua vida interior”.

A segunda noção diz respeito ao *tempo crônico*, apresentado por Benveniste como o tempo dos acontecimentos, o tempo do calendário. O linguista situa o *tempo crônico* como o fundamento da vida das sociedades. Tamanha é sua importância que Benveniste conclui, ao tratar dos pontos de referência desta modalidade de tempo, que “se ele não fosse imutável, se os anos mudassem com os dias, ou se cada um os contasse à sua maneira, nenhum discurso sensato poderia mais ser mantido sobre nada e a história inteira falaria a linguagem da loucura” (PGLII, 1965/2006, p. 73).

O terceiro nível de tempo foi chamado por Benveniste de *tempo linguístico*, que é, com efeito, o tempo específico da língua. De acordo com Benveniste:

Uma coisa é situar um acontecimento no tempo crônico, outra coisa é inseri-lo no tempo da língua. É pela língua que se manifesta a experiência humana do tempo, e o tempo linguístico manifesta-se irreduzível igualmente ao tempo crônico e ao tempo físico.

O que o tempo linguístico tem de singular é o fato de estar organicamente ligado ao exercício da fala, o fato de se definir e organizar como função do discurso (PLGII, 1965/2006, p. 74).

Com a definição de *tempo linguístico*, Benveniste nos apresenta uma teorização importante em relação à natureza da linguagem, a de que “o único tempo inerente à língua é o presente axial do discurso, e que este presente é implícito” (PLGII, 1965/2006, p. 76).

Até aqui, pudemos rememorar conceitos importantes e constitutivos da teoria enunciativa. Também ratificamos aquilo que sempre fazemos questão de retomar: a condição de dependência e distinção entre os termos que compõem a teoria da enunciação benvenistiana. Vimos que as noções de temporalidade estão condicionadas diretamente à relação de pessoa e não-pessoa, disso derivando a associação com a emergência da subjetividade do enunciado falado e escrito.

Nossa proposta para esta discussão também é tratar da categoria de lugar em Benveniste. Para tanto, nos servimos dos textos de 1956 e 1970, *A natureza dos pronomes* e *O aparelho formal da enunciação*, respectivamente.

No artigo de 1956, *A natureza dos pronomes*, além de definir as categorias de pessoa e pontuar que os pronomes, pertencentes a todas as línguas, estão a serviço do nome – daí a subjetividade dessa relação –, Benveniste também trata das categorias *aqui* e *agora*. A relação estabelecida pelos marcadores dá-se em virtude de serem, nas palavras de Benveniste

(1956/2005), indicadores de ostensão concomitantes “com a instância de discurso que contém o indicador de pessoa”.

De acordo com Benveniste:

*Aqui e agora* delimitam a instância espacial e temporal coextensiva e contemporânea da presente instância de discurso que contém *eu*. Essa série não se limita a *aqui e agora*; é acrescida de grande número de termos simples ou complexos que procedem da mesma relação: hoje, amanhã, em três dias, etc. (PLGI, 1956/2005, p. 279, grifo do autor).

O linguista enfatiza com essa proposição o fato de os advérbios *aqui* e *agora* serem cada vez únicos e particulares, já que a *dêixis* “é contemporânea da instância de discurso que contém o indicador de pessoa” (PLGI, 1956/2005, p. 280). Ainda que não se aprofunde muito na discussão das categorias em pauta, Benveniste reforça a importância de olharmos para esses indicadores, sejam eles de pessoa, tempo, lugar, objeto mostrado, etc., relacionados à *presente* instância de discurso. Para o linguista (PLGI, 1956/2005), “é ao mesmo tempo original e fundamental o fato de que essas formas ‘pronominais’ não remetam à ‘realidade’ nem a posições ‘objetivas’ no espaço ou no tempo, mas à enunciação, cada vez única, que as contém, e refletem assim o seu próprio emprego”.

Mais tarde, ao escrever *O aparelho formal da enunciação* (1970/2006), a pedido de Todoróv conforme já pontuamos, Benveniste assevera que os índices de pessoa emergem sobremaneira na e pela enunciação, o que se dá igualmente com os índices de *ostensão*. Para o linguista (PLGII, 1970/2006, p. 84-85), “da mesma natureza e se relacionando à mesma estrutura de enunciação são os numerosos índices de *ostensão* [...] que implicam um gesto que designa o objeto ao mesmo tempo em que é pronunciada a instância do termo”.

Esses desdobramentos de mesma natureza observados nos capítulos benvenistianos analisados confirmam o encadeamento dos termos no que tange ao fenômeno da enunciação. Podemos, de maneira análoga a tantas outras comparações expressas em tantos estudos, comparar a enunciação a um grande rio, no qual desaguam outras nascentes [categorias] que o compõem e que são compostas da mesma matéria, nesse caso, a língua. Não há senão diferenças entre esses “afluentes”, ao mesmo tempo, sem eles, não há rio, não há *ato*, suas águas são sempre novas, nunca repetíveis, atualizam-se a cada instante, no presente único do acontecimento.

Com essa reflexão sobre o “aqui e agora” do ato enunciativo, atualizados em cada instância de discurso e existentes apenas em virtude desse ato, encaminhamo-nos para o alinhavar da teoria. Até agora, discutimos as categorias em separado, é hora, portanto, de uni-

las a serviço da enunciação, a qual, como indica a nomenclatura escolhida para a próxima seção deste capítulo, pressupõe todas as categorias.

#### 2.1.4 Enunciação pressupõe todas as categorias

*[...] o homem não dispõe de nenhum outro meio de viver o “agora” e de torná-lo atual senão realizando-o pela inserção do discurso no mundo.*

*Émile Benveniste*

Retomemos nosso percurso: iniciamos esta seção definindo enunciação a partir de alguns artigos selecionados nos PLG I e II. Como suporte a essa discussão, lançamos mão também do auxílio de estudiosos da teoria enunciativa benvenistiana. Nosso objetivo foi revisitar conceitos fundantes em Benveniste e, para que esta investigação estivesse apresentada de maneira mais organizada, distribuimos os termos em seções terciárias, a saber: *Subjetividade e intersubjetividade em Benveniste* (2.1.1), *Categoria de pessoa e noção de sujeito em Benveniste* (2.1.2) e *Categorias em Benveniste: tempo e lugar* (2.1.3).

Contudo, a concepção de indissociabilidade das categorias em relação aos estudos enunciativos de Benveniste sempre nos foi presente. Dessa forma, reservamos este espaço de reflexão para uma interlocução desses termos. Partimos, então, para o ponto de imbricação, para a convergência dos afluentes no grande rio da língua.

Nosso objetivo com esta seção é alinhar todos os termos. De maneira objetiva, organizar em texto o que todos os recortes discutidos até agora a respeito da teoria indicam, ou seja, embora tenhamos estudado-as separadamente, a enunciação pressupõe todas as categorias. Nada mais oportuno, dessa feita, do que iniciar este trabalho com *O aparelho formal da enunciação* (1970/2006). Segundo Flores (2013a, p. 161), o artigo “condensa os mais de quarenta anos de reflexão linguística sobre enunciação. Trata-se, portanto, de um momento-síntese da obra enunciativa de Benveniste”.

Ao discorrer sobre a distinção sobre o emprego da língua e o emprego das formas, logo no início do artigo, Benveniste sintetiza em um único parágrafo: “enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (PLGII, 1970/2006, p. 82). Essa ação de “colocar em funcionamento” remete à ideia de língua como algo disponível, que necessita que alguém, por meio de algum procedimento, a construa e dê início às suas atividades. E assim o é. Benveniste diz: “este ato é o fato do locutor que mobiliza a língua por sua conta” (PLGII, 1970/2006, p. 82). Assim, o locutor apropria-se do aparelho

formal da língua e com ele constrói o aparelho formal da enunciação, isso é, coloca a língua em funcionamento.

Para tanto, Benveniste adverte que esse grande processo pode ser estudado através de índices específicos e procedimentos acessórios. Para Benveniste (PLGII, 1970/2006, p. 83), “antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade da língua. Depois da enunciação, a língua é efetuada em uma instância de discurso, que emana de um locutor, forma sonora que atinge um ouvinte e que suscita uma outra enunciação de retorno”.

Coloquemo-nos no campo da língua e a correspondência entre os termos torna-se bastante clara. Há a necessidade de construção da enunciação na língua e pela língua através do locutor que, se instaurando como *eu* do discurso figurativo, automaticamente, prevê um *tu* (independente do grau de presença deste alocutário como já nos mostrou Benveniste) e torna-se sujeito. Essa apropriação prevê categorias (tempo, espaço, pessoa) e deriva condições (subjetividade e intersubjetividade) que só existem em função do ato da enunciação, cada vez único e irrepetível. Segundo Benveniste, em *A natureza dos pronomes* (1956/2005, p. 280), a função dessas categorias – considerada um conjunto de “signos” vazios, pois não possuem referência interna própria, tornando-se plenos apenas na instância de discurso que os contém – é servir como instrumento de conversão da linguagem em discurso.

Logo, esse encadeamento constrói a seguinte sequência: só existe língua se existir enunciação, só existe enunciação se existir homem, só existe homem se existir pessoa em um tempo e espaço na enunciação. Em síntese, esse encadeamento teórico de que falávamos no início desta seção, como o entendemos, sustenta a máxima de que a enunciação pressupõe todas as categorias. É por meio dela que todas as categorias tomam forma, é por elas que a enunciação se constrói, à luz de Benveniste: “o essencial é, portanto, a relação entre o indicador (de pessoa, de tempo, de lugar, de objeto mostrado, etc.) e a *presente* instância de discurso” (PLGI, 1956/2005, p. 280, grifo do autor).

Com a palavra, o mestre sírio:

Estamos aqui no limite do "diálogo". Uma relação pessoal criada, mantida, por uma forma convencional de enunciação que se volta sobre si mesma, que se satisfaz em sua realização, não comportando nem objeto, nem finalidade, nem mensagem, pura enunciação de palavras combinadas, repetidas por cada um dos enunciadores (PLGII, 1970/2006, p. 90).

Tendo atingido nosso objetivo em condensar o que havíamos dividido para melhor análise, reforçando a ideia de que as categorias passam a existir se e somente se estiverem mobilizadas na enunciação, trazemos o que Benveniste pontuou em *A natureza dos pronomes*

(1956/2005, p. 280): “[...] essas formas ‘pronominais’ não remetem à ‘realidade’ nem a posições ‘objetivas’ no espaço ou no tempo, mas à enunciação, cada vez única que as contém, e reflitam assim o seu próprio emprego”.

Seguimos agora com o que chamamos de *A convergência da teoria enunciativa com o problema de pesquisa*, a qual prevê relacionar a teoria enunciativa com nosso objeto de pesquisa, organizando o suporte teórico de que dispomos para a investigação que realizamos no Capítulo 4 desta dissertação.

## **2.2 A convergência da teoria enunciativa com o problema de pesquisa**

Interessa-nos refletir, com esta seção, as possíveis convergências da perspectiva enunciativa, sobre as quais até agora discutimos, com nosso objeto de estudo, ou seja, mostrar de que maneira o suporte teórico contribui para a análise do texto falado produzido em determinada instância de discurso em sala de aula, endossando ou refutando nossas hipóteses. Sabemos que não há em Benveniste uma metodologia que trate da língua em uso como lembra Knack (2012, p. 161), entretanto, assim como a autora, acreditamos que seja possível derivar, de nosso aporte teórico, um método capaz de nos auxiliar na análise do texto falado transcrito.

Ratificamos ainda o porquê de optarmos pela teoria enunciativa atribuída a Benveniste com as palavras de Flores (2005, p. 135): “gosto de Benveniste porque posso derivar de seu raciocínio questões fundamentais para os meus próprios objetivos”. No caso deste trabalho, de modo geral: aproximar uma das teorias que estudam a maneira como o locutor usa a língua para marcar-se na sociedade e dizer o que diz, da maneira como diz, no lugar de discurso: sala de aula.

No texto *A natureza dos pronomes*, de 1956, Benveniste afirma não existir sujeito fora da enunciação. Para ele (PLG I, p. 278), “eu só pode ser identificado pela instância de discurso que o contém e somente por aí”. Inundada pela concepção de língua da teoria benvenistiana, Teixeira afirma: “se os animais não entram na língua por estarem desde sempre nela, o homem não é desde sempre falante. Para falar, ele precisa constituir-se como sujeito da linguagem, deve dizer eu” (TEIXEIRA, 2012, p.77). A esse respeito, reforça Barthes (2004, p. 211-212, grifos do autor): “o sujeito não é anterior à linguagem; só se torna sujeito na medida em que fala; em suma, não ‘sujeitos’ (e, portanto, não há subjetividade), há apenas locutores bem mais – e isso é lembrado incessantemente por Benveniste –, só há *interlocutores*”.

Diante dessa premissa, o que nos propomos é investigar a instauração do aluno como sujeito de sua enunciação, bem como as características da instância de discurso que contém esse *eu* aluno. Observamos também através de que construções e engendramentos linguísticos o aluno coloca-se na e pela língua como sujeito do seu discurso, fazendo emergir daí a subjetividade e intersubjetividade e as formas que elas agenciam no texto falado. Tudo isso será observado em um recorte espaço-tempo que antecede a produção textual escrita na oportunidade da discussão da delimitação da proposta de produção textual. Esse aqui/agora ao qual nos referimos, por ora, é hipotético, pois nada nos assegura de que o aluno participe da inversibilidade enunciativa, propondo-se como *eu*. Temos de considerar a possibilidade de esse *tu*, instaurado pelo professor, apenas estar presente no *presente* dessa situação figurativa como alocutário, sendo privado ou privando-se da experiência humana *na/pela* linguagem.

Essa necessidade de marcar-se *na/pela* linguagem advém, sobremaneira, da constatação de Valério (2015, p. 54), a partir de leitura de Flores (2013a) – a qual subscrevemos – sobre a definição de sujeito existente apenas na condição “*na/pela* linguagem”: “com aporte em Benveniste, e em leitores prestigiados de sua obra, vimos que o sujeito da enunciação não é nem o homem, nem o locutor, mas alguém que só existe na e pela enunciação, que advém da enunciação”. Interessante faz-se, pois, trazermos à luz o que Flores evidencia sobre essa organização característica dos textos benvenistanos “*na/pela*”. Na exímia leitura que Flores, um dos mais respeitados estudiosos de Benveniste, faz dessa estrutura, infere-se que “esse ‘na e pela linguagem’ confere à linguagem a propriedade de ser, ao mesmo tempo, ‘condição de’ e ‘meio para’. O ‘na linguagem’ diz respeito à condição geral do homem; o ‘pela linguagem’ diz respeito ao que ‘se reflete na língua’ (...)” (FLORES, 2017, p. 14).

Todas as concepções acerca da enunciação que trouxemos à pauta até o momento nos servirão de arcabouço teórico para identificar, por exemplo, as possíveis causas de o aluno não se propor como sujeito na instância de discurso “aula de Redação”. Nossa intenção é mapear as manifestações da linguagem que possibilitam a instauração do eu. É importante frisar que nossa preocupação em relação a essa necessidade de o aluno ter “vez e voz” em sala de aula está justificada em razão de nossa concepção de texto como um processo que envolve um “antes-durante-depois”, ocupando esse texto falado lugar como o processo do “antes”.

Toldo (2010, p. 66), quando convida à reflexão acerca do significado de pensar o trabalho de texto em sala de aula a partir de uma concepção enunciativa de língua, reflete

sobre o quadro figurativo da enunciação como o movimento responsável por arquitetar a estrutura do diálogo<sup>47</sup> dado pela enunciação. Para a autora:

Essas questões trazem uma possível descrição do emprego da língua que, a serviço do homem, possibilita que ele se marque como sujeito em seus dizeres. São essas marcas que podem ser “lidas” na escola, principalmente nas aulas de português, e discutidas, para que se perceba que caminho textual/discursivo o locutor fez, quando colocou a língua em funcionamento (TOLDO, 2010, p. 66).

A reflexão de Toldo, amparada nos conceitos benvenistianos, vai ao encontro da reflexão que esperamos desenvolver com esta análise. Parece-nos de extrema importância que, enquanto professores de Língua Portuguesa, sejamos capazes de possibilitar em sala de aula oportunidades para que o aluno “se marque como sujeito em seus dizeres”, para que, assim, possamos observar o caminho trilhado pelo aluno quando, como afirma Toldo, “colocou a língua em funcionamento”.

Olharemos, portanto, para o texto falado que resulta do ato e do processo de enunciação, analisando as marcas linguísticas que esse processo, construído pelo locutor, materializa no discurso através do uso do aparelho formal da língua. Apenas poderemos vislumbrar a materialidade das situações vivenciadas pelos sujeitos do discurso graças às categorias de língua apresentadas por Benveniste. É pela *dêixis* que é possível identificar quem constrói o aparelho formal da enunciação e por quanto tempo o faz. Além disso, será através das marcas de pessoa no texto falado que identificaremos quão subjetiva é a fala do aluno no presente do discurso e de que maneira *eu* e *tu* constroem a intersubjetividade.

No capítulo a seguir, apresentamos a organização metodológica de nossa pesquisa, bem como os aportes teóricos utilizados para o desenvolvimento do estudo de campo.

---

<sup>47</sup> Salientamos que o “quadro enunciativo da enunciação” diz respeito à reflexão de Benveniste quando, em *O aparelho formal da enunciação*, caracteriza a enunciação como a “acentuação da relação discursiva com o parceiro, seja este real ou imaginado, individual ou coletivo” (PLGII, p.87). O linguista define a estrutura de *diálogo* pela presença de “duas ‘figuras’ igualmente necessárias, uma, origem, a outra, fim da enunciação”. Ele afirma também que essas duas figuras são alternativamente protagonistas da enunciação, estabelecendo esse quadro junto à definição de enunciação.

### **3 A OBSERVAÇÃO DA AULA DE REDAÇÃO COMO UM ESTUDO DE CAMPO: UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA**

Neste último capítulo que antecede a análise, apresentamos o modo como nosso trabalho foi organizado e de quais recursos teórico-metodológicos lançamos mão para tornar científica nossa pesquisa. Antes, no entanto, parece-nos pertinente retomar os capítulos que até agora apresentamos, revisitando a fundamentação teórica que lhe deu corpo.

No primeiro capítulo teórico, *Ensinar texto na escola: redação ou produção textual?*, propomo-nos a refletir acerca das problemáticas que podem estar relacionadas ao processo de escrita na aula de língua materna ou Redação. A partir do questionamento acerca da diferença entre as nomenclaturas (GUEDES, 2002), refletimos sobre a aula de produção escrita, apresentando nossa visão crítica em relação à “redação x produção textual”. Nas seções secundárias, pontuamos a textualidade existente no texto oral (MARCUSCHI, 2010) e discutimos, com base em um mapeamento de termos, o que os documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, 1998, 2000 e 2002), consideram como o processo de produção de textos em sala de aula.

O segundo capítulo, dada a necessidade de definirmos a teoria que sustenta nossas proposições, ocupou-se de teorizar conceitos importantes para a sequência de nosso trabalho. A partir do viés enunciativo de língua de Benveniste (2005, 2006), refletimos a respeito do que preconizam os estudos benvenistianos acerca dos preceitos trazidos pelos conceitos de enunciação e todas as categorias linguísticas implicadas no ato de apropriação e uso do aparelho formal da língua.

A problemática que nos move surgiu do fato de acreditarmos na concepção de texto como um processo que contempla um “antes-durante-depois”. Cremos que esse espaço simbólico de discurso seja um importante recurso para a qualidade do processo de produção escrita, uma vez que, em nossa concepção, o texto falado produzido em razão da discussão da proposta de produção escrita não apenas antecede a produção textual em relação ao tempo presente da enunciação escrita, mas também o acompanha.

Olhando para a língua enquanto texto falado transcrito, buscamos marcas linguísticas impressas no discurso por meio do emprego das formas da língua, como a *dêixis*, que podem ser consideradas traços enunciativos e configuram essa interlocução “pelo locutor que mobiliza a língua por sua conta” (PLG II, 2006/1970).

Ao longo de três meses, no período de setembro a novembro do ano de 2018, gravamos 4h 10min de aula de Redação. As aulas aconteciam uma vez por semana, no



primeiro período de toda sexta-feira, com duração de 50 minutos. Ao final desse período, totalizamos cerca de 250 minutos de material audiovisual.

Ratificamos que este trabalho foi desenvolvido por meio da observação de aulas de produção textual no 2º ano do ensino médio de uma escola de um município do interior do Rio Grande do Sul. Para tanto, as aulas foram assistidas e gravadas com um celular, ideia advinda do fato de o aparelho ser uma ferramenta de captação mais discreta, de fácil acesso e transmissão de arquivos para posterior transcrição e, ainda, por facilitar a mobilidade a fim de captar a maior parte das interações entre professor e aluno e entre os próprios alunos.

Ainda assim, mesmo que o aparelho fosse de boa qualidade e o ambiente escolar estivesse relativamente livre de ruídos externos, algumas captações de fala ficaram prejudicadas, ou pela interposição de falas em momentos em que a turma estivera em uma situação mais descontraída ou pelo volume muito baixo com que muitos alunos comunicavam-se com a professora. Além disso, como nos posicionamos ao fundo da sala, os alunos encontravam-se de costas para a gravação, o que impossibilitou qualquer tipo de interpretação, inclusive a leitura labial, por exemplo, que pudesse ser feita de suas falas.

Na sequência, transcrevemos as gravações transformando-as em textos. A transcrição dos áudios em textos encontrou suporte em Marcuschi (2010), no que diz respeito ao processo de transcrição, e em Knack (2012), somando 27 páginas de *corpus* de análise compostas por 1032 linhas de texto transcrito. Optamos por organizar a transcrição lançando mão de alguns sinais utilizados pelo Projeto Norma Urbana Culta (NURC):

**Figura 3: Símbolos e sinais referentes à transcrição**

<b>Reticências (...)</b> indicam pausas;
<b>Barra simples (/)</b> indica truncamento de sílaba;
<b>Dois pontos (:)</b> indicam alongamento de vogais;
<b>Letra “x” entre parênteses (X)</b> indica palavra incompreensível;
<b>Sublinhados ( _ )</b> elevação no tom de voz;
<b>Palavra “pausa” entre parênteses (pausa)</b> representa uma pausa maior do que 3 segundos;
<b>Barra dupla (//)</b> indicam falas sobrepostas;

**Fonte: próprio autor**

Ainda que apresentemos à disposição para leitura todo o acervo da geração de dados nos *Apêndices* deste trabalho, utilizaremos, para nossa análise, um total de 40 excertos

selecionados, os quais não seguem uma ordem hierárquica ou cronológica, pois foram selecionados de acordo com os objetivos de cada seção.

Em respeito à identidade dos alunos e da professora envolvidos nesta pesquisa, e de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) constante nos Anexos deste trabalho, optamos por apresentar a professora titular da disciplina de Redação com o homônimo *Professora* e nomear os alunos como *Aluno A*, *Aluno B*, *Aluna C*, etc... conforme participavam da interlocução.

Além do *corpus* apresentado nos Apêndices, também utilizamos nesta pesquisa um diário de bordo, como sugere a metodologia de Ginzburg (1999), discutida a seguir. Para que nenhuma informação relevante se perdesse no decorrer de nossa pesquisa, optamos por utilizar como aliada a metodologia do “Paradigma Indiciário” (GINZBURG, 1999). Assim, anotamos em um diário de bordo, sob nossa posse, detalhes da conversação, como pistas deixadas pela fala, ruídos externos, troca de olhares e/ou quaisquer outros movimentos que pudessem escapar do alcance da câmera de vídeo, mas que fossem constituintes da subjetividade dos sujeitos envolvidos.

Essa estratégia metodológica também contribuiu para que pudéssemos escrever o que chamamos de *contextualização*, nada mais do que uma forma de situar o leitor para com as peculiaridades da cena que se instaurava. Entre um ato de fala e outro, quando necessário, sentimos necessidade de estabelecer uma reflexão sobre o que acontecia, por exemplo: professora levantar-se ou sentar-se, entregar materiais, aproximar-se de alunos, atender a porta, sair da ou retornar à sala de aula.

Conforme define Rodrigues (2012, p. 01), Paradigma Indiciário é um “conjunto de princípios e procedimentos que contém a proposta de um método heurístico centrado no detalhe, nos dados marginais, nos resíduos tomados enquanto pistas, indícios, sinais, vestígios ou sintoma”. Em consonância, pesquisadores da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) definem o método e sua abrangência da seguinte maneira:

O Paradigma Indiciário também se ocupa da investigação de fatos que possam levar à elaboração de hipóteses testáveis. Nesse ponto, a aproximação entre a abdução de Peirce e o método de Sherlock Holmes torna cada vez mais evidente o caráter científico no qual se estrutura a investigação indiciária. Em ambos os casos, o processo de aceitação de uma hipótese explicativa que determine as causas de um “fato surpreendente” exige constante trabalho lógico, implicando a observação criteriosa de qualquer fenômeno passível de constituir uma hipótese (RICHTER et al. 2002).

Ainda que nosso estudo de campo tenha compreendido um período de três meses, observamos os cinco períodos em três dias letivos. Na primeira aula, a professora de Redação optou por utilizar o período de Ensino Religioso (disciplina que também é de sua responsabilidade e estava prevista para o segundo período da sexta-feira) para dar sequência à atividade que estava desenvolvendo, somando assim 2 períodos de 50 minutos.

No segundo dia de observação, em virtude da ausência de uma professora que atenderia a outra turma de 2º ano do turno da manhã, a professora da disciplina Redação atendeu duas turmas em dois períodos, totalizando, mais uma vez, 1h 40min de acompanhamento. Nossa terceira experiência em sala de aula ocorreu no dia 30 de novembro, já que em virtude de feriados que coincidiam com o horário da aula de Redação na sexta-feira e outras programações previstas pela escola, tivemos de estender nossa pesquisa por três meses. Essa última aula, embora tenhamos acompanhado, não foi documentada por meio de gravação, pois dizia respeito a uma atividade de recuperação de avaliação, com apenas cinco alunos. O quadro abaixo ilustra o cronograma de nosso estudo de campo:

**Figura 4: Cronograma estudo de campo**

	Set.		Out.	Nov.	
Aula 1	14/09	1 período	-	-	
Aula 2	14/09	1 período	-	-	
Aula 3	19/09	1 período	-	-	
Aula 4	19/09	1 período	-	-	
Aula 5	-		-	30/11	1 período

**Fonte: próprio autor**

A respeito do texto transcrito – metodologia que utilizamos para materializar o texto falado, produto do ato enunciativo – Knack (2012, p. 165) orienta que

[...] é preciso levar em conta que o trabalho de análise de um *corpus* de natureza falada coloca, de antemão, o problema do registro desse *corpus*. [...] Essa transposição da fala para a escrita não deve, pois, ser tratada como um procedimento mecânico, já que nela está implicado o ato interpretativo do transcritor que, por sua vez, escolhe as formas e os caracteres para registrar o dado.

Nesse mesmo viés, Marcuschi (2010, p. 49) destaca que:

Transcrever a fala é passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica com base numa série de procedimentos convencionalizados. Seguramente, neste

caminho, há uma série de operações e decisões que conduzem a mudanças relevantes que não podem ser ignoradas. Contudo, as mudanças operadas na transcrição devem ser de ordem a não interferir na natureza do discurso produzido do ponto de vista da linguagem e do conteúdo.

Tanto Knack quanto Marcuschi concordam que esse processo de passagem do sonoro para o gráfico representa uma transformação, já que é o que diz o transcritor sobre o que disse o sujeito. Esse atravessamento, por mais fiel ao texto original, não é algo simples. De acordo com Marcuschi (2010, p. 53),

[...] não existe uma fórmula ideal para a transcrição ‘neutra’ ou pura, pois toda a transcrição já é uma primeira interpretação na perspectiva da escrita. Há também questões éticas envolvidas, já que a transcrição pode reproduzir preconceitos na medida em que discrimina os falantes, deixando, para uns evidências socioletais em marcas gráficas, anulando essas evidências, para outros.

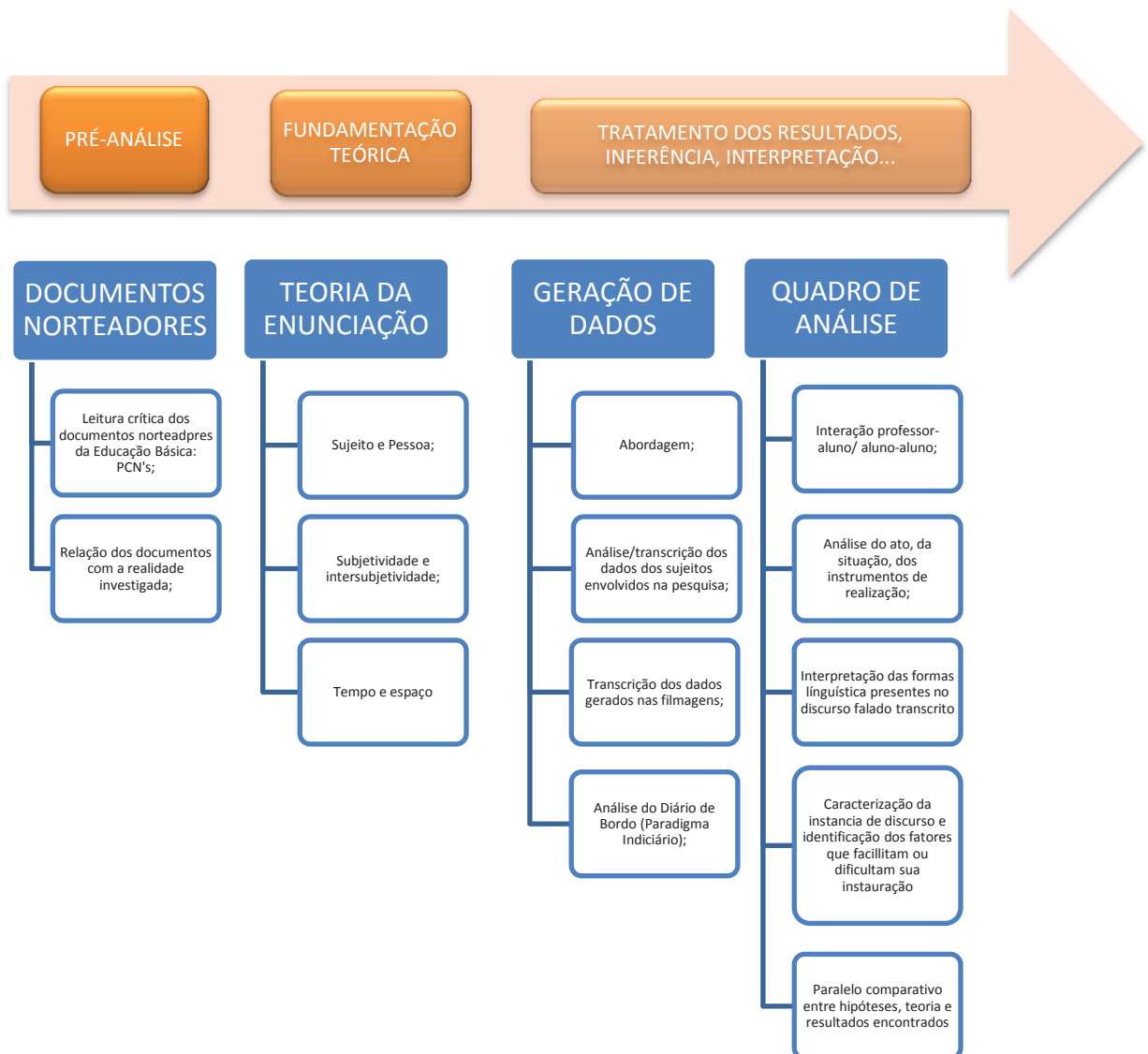
Cientes da importância e responsabilidade deste trabalho, buscamos fundamentar seu método de acordo com as características desta pesquisa. Fazemos essa afirmação de acordo com o que nos advertiu o linguista sírio, em *O aparelho formal da enunciação* (1970/2006): “É preciso ter cuidado com a condição específica da enunciação: é o ato mesmo de produzir um enunciado e não o texto do enunciado que é nosso objeto” (PLG II, p.82). Ainda nas palavras de Benveniste, é importante que consideremos, além do próprio ato, tudo aquilo que a língua nos oferece: “as situações em que ele se realiza, os instrumentos de sua realização” (PLG II, p.83).

Ademais, para que a investigação fosse construída de maneira a contemplar todos os aspectos científicos inerentes a um estudo de campo, optamos por organizar nosso material de pesquisa em quatro categorias de análise. As “Categorias de Análise” – baseadas no método da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2004) – auxiliam na melhor organização na estrutura da pesquisa, com vistas à qualidade e à eficiência na organização e na análise qualitativa dos dados obtidos. Apresentamos na sequência as categorias que utilizamos com as respectivas subcategorias.

Na figura seguinte, é possível observar a divisão da pesquisa em três categorias primárias, as quais se dividem em secundárias e terciárias. A primeira delas, *Pré-análise*, diz respeito ao percurso utilizado para a definição do problema de pesquisa, já que precisávamos ter certeza de que nossa inquietação não estivesse contemplada e resolvida pelos documentos norteadores da educação básica brasileira. A segunda categoria, *Fundamentação teórica*, representa o caminho teórico trilhado e as leituras realizadas a fim de definirmos o aporte teórico em relação ao estudo enunciativo que desejávamos desenvolver. Já a última categoria,

*Tratamento dos resultados, inferência, interpretação...*, denota a execução do estudo de campo, e está dividida em categorias secundárias como *Geração de dados* (gravação das aulas) e *Quadro de análise* (transcrição do texto falado e análise das formas linguísticas impressas no discurso).

Figura 5: Categorias de análise



Fonte: próprio autor

Sabemos que Benveniste não propôs um modelo de análise no que diz respeito aos estudos enunciativos e que, além disso, cada analista, em virtude da subjetividade que lhe é inerente, sempre terá um ponto de vista singular. Entretanto, é necessário que definamos estratégias que melhor organizarão nossa observação, entre elas, está a necessidade de definirmos a natureza da pesquisa que realizamos. Para tanto, nos valeremos do que definem Pradanov e Freitas (2013) sobre metodologia de pesquisa.

Em um primeiro momento, é importante reforçar que nossa pretensão nunca foi interferir no desenvolvimento da aula, muito embora saibamos que tenha sido impossível que nossa presença não fosse notada, o que, de uma forma ou outra, possa ter tornado o desenvolvimento da aula menos natural, tanto no que diz respeito ao comportamento do professor quanto dos alunos. A permanência dentro do contexto no qual a pesquisa é realizada sem participação e/ou influência, ou seja, sem interferência com perguntas, caracteriza nosso trabalho como um estudo de campo, já que se trata de uma pesquisa *in loco*. Conforme especificam Pradanov e Freitas (2013, p. 59):

A pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que presumimos relevantes, para analisá-los.

Dessa forma, a metodologia utilizada para o desenvolvimento deste trabalho foi a qualitativa, de natureza empírica, uma vez que houve a aplicação da teoria à prática. Primeiramente realizamos uma pesquisa bibliográfica para diagnosticarmos, conforme orientam Pradanov e Freitas (2013, p. 59), “em que estado se encontra atualmente o problema”, isso é, observar se a instanciação discursiva é uma estratégia sugerida aos professores em sala de aula na aula de produção escrita a partir da orientação dos documentos norteadores da educação básica brasileira, uma vez que acreditamos na produção textual como um “antes-durante-depois” que antecede, permeia e está para além da transcrição do discurso, ou seja, um processo.

Quanto ao objetivo, podemos afirmar que se trata de uma pesquisa explicativa, uma vez que pretendeu identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência de determinados fenômenos. Para Pradanov e Freitas (2013, p. 53), a pesquisa, quanto aos objetivos, pode ser considerada explicativa “quando o pesquisador procura explicar os porquês das coisas e suas causas, por meio do registro, da análise, da classificação e da

interpretação dos fenômenos observados. Visa a identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos”.

É tempo de nos aventurarmos, irmos a campo. Discorreremos, no próximo capítulo, a respeito da análise a qual nos preparamos teórica e metodologicamente durante este trabalho. O quarto capítulo apresenta nosso parecer acerca das observações realizadas, os textos transcritos e a análise enunciativa do material. Além disso, sugerimos um paralelo comparativo entre o que observamos em sala de aula, na aula de Redação, com o que preconizam os documentos norteadores da educação básica brasileira no ensino médio até o momento, os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000, 2002).

#### **4 POSSO FALAR?: A INSTANCIACÃO DO ALUNO COMO SUJEITO NA AULA DE REDAÇÃO**

Chegamos à última instância de nosso percurso. Até agora, nosso objetivo foi construir um arcabouço teórico capaz de estruturar nossa análise, dando-nos condições de, olhando para a língua, identificar as marcas linguísticas impressas no discurso falado por meio do emprego das formas pelo sujeito que, através de seu ato, insere-se na língua e a coloca em funcionamento.

Propomos, neste último capítulo, a culminância desse trajeto. Apresentamos a transcrição do texto falado coletado em sala de aula na aula de Redação. Olhando para esse discurso, buscamos marcas linguísticas que denotem a presença da subjetividade e intersubjetividade entre alunos e professor.

Mais uma vez, é importante revisitarmos o porquê de este estudo acontecer. Nossa inquietação acadêmica está no desenvolvimento do componente curricular, recentemente em exercício, chamado Redação. Conforme já apresentamos, autorizadas pelas Coordenadorias de Educação, algumas escolas da região Norte do Rio Grande do Sul organizaram seu Plano de Trabalho com a inserção de um novo componente curricular, Redação, que tem como objetivo dar mais ênfase ao trabalho de produção textual em sala de aula, que, por vezes, é preterido em relação aos demais conteúdos previstos.

Entretanto, de acordo com a problematização que propomos no início desta pesquisa (1), essa fragmentação vai de encontro ao que propõem documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais ou a BNCC do Ensino Fundamental, os quais advogam pela unificação de habilidades e competências e interdisciplinaridade.

Por acreditarmos na importância desses documentos para a educação básica brasileira, buscamos neles a conceituação para a atividade de produção textual nas escolas. O que encontramos, embora não destoe de nossa concepção de texto como processo que pressupõe espaço para a construção do texto falado, não especifica em que momento na sala de aula o texto falado deve ter espaço.

Parece-nos oportuno que o aluno deva ter oportunidade de falar na aula de produção textual<sup>48</sup>, em especial na situação de discussão de uma proposta de produção escrita.

---

<sup>48</sup> Embora nossa ênfase esteja na facilitação de um espaço de fala ao aluno na aula de produção textual, não queremos dizer com isso que o aluno deva falar apenas nessa aula e nesse momento. Afinal, se a aula é de língua, espera-se que o aluno fale.



Acreditamos que esse texto produzido a tantas vozes ressoará no texto escrito, facilitando a identificação do aluno como sujeito do que diz/escreve.

Assim, para confirmarmos ou refutarmos nossas hipóteses acerca de haver em sala de aula, na aula do ensino médio, espaço para que o aluno, de posse do aparelho da língua, construa o aparelho formal da enunciação e seja o *eu* que diz *eu*, buscamos na teoria enunciativa atribuída a Émile Benveniste suporte teórico que nos auxiliasse a olhar para a língua e identificar os rastros deixados pelo sujeito que nela e por ela se constituiu e, simultaneamente, faz nascer o *tu*.

Sabemos que, para Benveniste, o ato de produzir um enunciado foi seu objeto (PLGII, 1970/2006, p. 82), para nós, o fruto da enunciação receberá atenção, dada a impossibilidade de analisarmos o ato no presente de seu acontecimento em virtude de sua natureza inapreensível.

Nosso objetivo é investigar se há uma instância de discurso que antecede a produção textual como um “antes” do processo “antes-durante-depois” a partir da construção do texto falado com o aluno. Em caso afirmativo, propomo-nos a identificar como se dá a instauração dessa instância de discurso na aula de produção textual da disciplina Redação. Além disso, outras reflexões conduzem o nosso olhar científico: em que momento, em sala de aula, são oportunizadas ao aluno condições de, por meio do discurso falado, propor-se como sujeito? Que oportunidades de produção de textos orais são criadas nesse recorte espaço-tempo, na oportunidade de discussão da proposta de produção textual, que antecede a produção escrita? Eles são indissociáveis da preparação para o texto escrito ou a aula de RD tornou-se uma clausura intelectual em que os alunos devem baixar suas cabeças diante de um papel e lápis e dialogar silenciosamente apenas com seus próprios pensamentos? Infelizmente, essa também é uma hipótese, e se, ao aluno, não forem oportunizadas condições de fala (relevantes nesse processo de acordo com nossa discussão (1.3)), que circunstâncias impedem que essa interlocução aconteça?

Na sequência, apresentamos a hierarquia de nossa investigação que deriva do quadro de análise (Figura 4: Categorias de análise) presente no capítulo 3. Como tratamos de um trabalho descritivo, não nos dedicamos a explorar as categorias separadamente. Entretanto, reforçamos a associação desse capítulo de análise do *corpus* como sequência prevista quando nos referimos no quadro que tratava das categorias acerca dos seguintes objetivos de análise: a) interação professor-aluno / aluno-aluno; b) análise do ato, da situação, dos instrumentos de realização; c) interpretação das formas linguística presentes no discurso falado transcrito; d)

caracterização da instância de discurso e identificação dos fatores que facilitam ou dificultam sua instauração; e) paralelo comparativo entre hipóteses, teoria e resultados encontrados.

Ainda que saibamos que quando tratamos de uma análise enunciativa de língua, não podemos fragmentar os dados, dada a relação intercomunicativa das categorias, separamos as características observadas em seções neste capítulo para melhor compreendermos o caminho de análise que escolhemos e os resultados obtidos.

Nesse percurso, tivemos a pretensão de, na seção 4.1, *Interlocução discursivo-enunciativa falada na aula de produção escrita: o lugar de fala do aluno e do professor*, investigar características da interlocução, como, por exemplo, quantos turnos de fala são usados pelo professor em comparação aos alunos, identificando o papel do aluno nesse processo e observando de que modo o professor media essa interlocução. Além disso, essa exploração nos permite definir as características dos sujeitos – professor e alunos – quanto à iniciativa de fala, permissão e concessão de fala, timidez, desinibição, entre outros fatores, correspondentes aos seguintes objetivos: a) interação professor-aluno / aluno-aluno; b) análise do ato, da situação, dos instrumentos de realização.

No que diz respeito ao segundo tópico de análise, na seção 4.2, *Os caminhos do eu na língua: uma análise das formas linguísticas materializadas no discurso transcrito*, nosso interesse é observar, com base nos rastros materializados no texto transcrito, o emprego das formas da língua e o uso das categorias enunciativas pelo locutor enquanto sujeito. Nesse viés, nosso objetivo também se volta para a inversibilidade e *transversibilidade*<sup>49</sup> enunciativa entre os pares. Para isso, valemo-nos, respectivamente, dos objetivos *c* e *d* do nosso quadro de análise: interpretação das formas linguísticas presentes no discurso falado transcrito; e caracterização da instância de discurso e identificação dos fatores que facilitam ou dificultam sua instauração.

De acordo com que já exploramos em Benveniste no segundo capítulo teórico, “eu não emprego eu a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocação um tu” (PLGI, 1959/2005, p. 286). Essa indissociabilidade da categoria de pessoa que deriva intersubjetividade ganha atenção em nossa análise, porque ainda que Benveniste afirme que o grau de presença desse *tu* independa da condição de sua existência, questionamos se, na instância de discurso instaurada na sala de aula, o tu/aluno consegue promover a inversibilidade enunciativa do diálogo e dizer *tu*, como propõe Benveniste.

---

<sup>49</sup> Entendemos este termo, cunhado especialmente para esta pesquisa, tendo em vista os conceitos *meta*, *trans*, *inter* do discurso pedagógico. Para nós, a *transversibilidade* está para além do “através de”, já que diz respeito à “continuidade” do processo subjetividade-intersubjetividade, por meio da alternância garantida e constante entre os pares do discurso.

Por fim, ainda neste capítulo, apresentamos a seção 4.3, *Onde convergem os rios da enunciação: breve discussão sobre hipóteses e observações*, a qual diz respeito ao quadro enunciativo observado na aula de Redação, conforme as hipóteses que levantamos durante este trabalho, ratificando ou refutando o que pensávamos sobre a existência dessa instância discursiva e suas características.

A figura seguinte condensa a organização em seções que acabamos de descrever. Partimos do discurso falado transcrito, o dividimos em dois vieses de análise, interlocução (seção 4.1) e materialidade linguística (seção 4.2). Nessas seções, abarcaremos, conforme apresentado na Figura 6, as respectivas análises condizentes. Por fim, de posse dos dados gerados, retornamos, à discussão dos resultados (seção 4.3).

**Figura 6: Proposta de análise**



Fonte: próprio autor

Consoante o previsto, seguimos este capítulo com a análise realizada do texto coletado no estudo de campo e transcrito em excertos<sup>50</sup>.

#### 4.1 Interlocução discursivo-enunciativa falada na aula de produção escrita: o lugar de fala do aluno e do professor

<sup>50</sup> Pontuamos que a transcrição completa deste estudo de campo encontra-se no final do trabalho, na seção *Apêndices*.

De acordo com o que pontuamos na introdução deste capítulo, o objetivo desta seção é direcionar nosso olhar para as características da interlocução em sala de aula. A partir dessa observação, será possível compreender questões relevantes para esta investigação, como, por exemplo, quantas situações de fala são instauradas, se há a predominância de um locutor ou se todos participam e que papéis assumem professor e alunos. Antes de mais nada, é necessário que entendamos quem são esses participantes da pesquisa.

Nosso estudo de campo deu-se em uma escola pública, da rede estadual, de um município da região Norte do Rio Grande do Sul. O município em que a escola está inserida possui aproximadamente 17 mil habitantes, tendo o agronegócio como principal fonte de renda. No que refere ao número de alunos, as turmas de ensino médio dessa escola são relativamente pequenas se comparadas a outras escolas de características municipais semelhantes. Esse fato se deve à arquitetura do prédio, que tem salas com pouca área.

O público atendido pela escola em geral é misto, composto por alunos residentes na zona urbana (centro e periferias) e na zona rural. Essa turma, com exercício matutino, é composta por 12 alunos, 4 meninas e 8 meninos, com idade entre 16 e 18 anos, moradores da área central da cidade e da zona rural.

A professora titular da disciplina Redação tem formação em Letras e em Direito, estando na escola há mais de 15 anos, mas atuando também como advogada. Além da Redação, a professora também é titular das disciplinas de Língua Portuguesa e Ensino Religioso nos 2<sup>os</sup> anos e no 3<sup>o</sup> ano do turno da manhã.

As aulas observadas ocorreram nas sextas-feiras, no primeiro período da manhã, com início às 7h45min e término previsto para as 8h30min. No entanto, duas das aulas gravadas tiveram a duração de dois períodos, ou seja, 1h40min. Na primeira situação, a professora titular da disciplina resolveu utilizar o período de Ensino Religioso para dar sequência à atividade que os alunos estavam realizando; já a segunda ocorreu em virtude da ausência de outro professor. Assim, observamos 3 dias letivos, totalizando 5 períodos (4h10min) de aula.

A primeira e a segunda aula aconteceram no mesmo dia. Nesses períodos, a professora retomou alguns aspectos que havia observado em produções anteriores dos alunos a respeito da temática “demarcação de terras indígenas”. Na sequência, apresentou-lhes uma cópia da proposta de redação do Enem 2013 a respeito da Lei Seca. Leu a proposta, pontuou acerca de alguns aspectos e solicitou duas introduções sobre a temática.

A terceira aula, apresentada no documento como Aula 3 e Aula 4, também teve duração de dois períodos e foi destinada ao término das avaliações das introduções propostas na aula anterior, que observamos. Nessa aula, a professora apresentou um texto publicitário

aos alunos com o propósito de auxiliá-los a pensar a argumentação persuasiva. A partir desse texto, os alunos responderam questões propostas pela professora e as corrigiram na sequência. A aula terminou com uma nova proposta de escrita a ser realizada em casa.

A última aula, quinto período que observamos, terceiro dia, esteve direcionada à recuperação de nota do trimestre. A escola trabalha com avaliação quantitativa de 0 a 100 e média de 60 pontos. Assim, os alunos que não atingem os sessenta pontos têm de fazer uma atividade de recuperação da nota ainda no prazo antes do término do trimestre. No caso do componente curricular Redação, nosso objeto de estudo, a professora propôs a avaliação das introduções<sup>51</sup> produzidas nas aulas que acompanhamos como atividade do trimestre.

Após a transcrição dos dados coletados por meio da gravação do discurso falado, o que nos chamou atenção quanto à organização de todas as aulas observadas foi a predominância da fala da professora em relação à fala dos alunos, tanto no que diz respeito aos turnos de fala quanto no que refere ao tempo em que permanecia sem ser interrompida. Organizamos a transcrição intercalando as falas conforme elas iam acontecendo. Para tanto, dividimos os textos falados transcritos em linhas (*cf. Apêndices*).

Como nos propomos, o objetivo da reflexão que ora apresentamos era justamente realizar uma triagem superficial de nosso estudo de campo, identificando os perfis dos sujeitos envolvidos. Conforme demonstram os gráficos, os alunos interagem pouco e com frases curtas, e por vezes apenas manifestam sua opinião com um gesto de confirmação ou negação feito com a cabeça, como possível observar nos excertos que seguem:

Excerto 01:

<i>Alunos confirmam positivamente com um aceno de cabeça.</i>		
<b>Professora</b>	<b>39</b>	Isto já está claro em algumas coisas que eu ditei pra vocês sobre introdução... peguem o caderno de redação mesmo... o caderno de:: tá... ninguém achou nada do que eu coloquei que possa ter sido parecido com isso?
	<b>40</b>	
	<b>41</b>	
	<b>42</b>	
<b>Aluno B</b>	<b>43</b>	Melhorar o desenvolvimento
<b>Professora</b>	<b>44</b>	Melhorar o desenvolvimento! Por que... o que que dizia no teu desenvolvimento? Só isso... só melhorar?
	<b>45</b>	
<b>Aluno B</b>	<b>46</b>	É!

No excerto 01, a professora refere-se a todos os alunos com o pronome “ninguém” seguido de uma interrogação, no entanto, apenas um dos alunos responde. Ao ser questionado diretamente, o aluno responde de forma monossilábica: “é”.

<sup>51</sup> Não nos inteiramos das estratégias de correção utilizadas pela professora porque esse não é nosso objeto de estudo.

Excerto 02:

<b>Professora</b>	<b>131</b> <b>132</b> <b>133</b> <b>134</b>	[...] quero que vocês agora voltem pro caderno de texto de vocês e leiam se vocês conseguiram na/nas introduções de vocês dos últimos dois textos ... não só sobre o índio...o texto anterior foi?
<b>Aluno B</b>	<b>135</b>	Alcoolismo
<b>Professora</b>	<b>136</b>	Ã?
<b>Aluno B</b>	<b>137</b>	Alcoolismo
<b>Professora</b>	<b>138</b>	Alcoolismo... mas foi aquele que não foi avaliado... né?
<b>Aluno A/F/G</b>	<b>139</b>	Foi

Ainda que a professora teça um extenso parágrafo para chegar até a pergunta (*cf. Apêndice*), nesse exemplo, mais uma vez a resposta do aluno é curta e objetiva, respondendo exatamente o que é solicitado. A mesma situação acontece no exemplo a seguir, com respostas curtas e objetivas, até porque as situações construídas pelas interrogações não permitem maior complexidade, questão que será tema de debate posterior desta dissertação.

Excerto 03:

<b>Professora</b>	<b>245</b> <b>246</b> <b>247</b> <b>248</b> <b>249</b>	Mas vocês... vocês tão entendo o que/ que falta ali... acho que faltou na tua introdução ainda...melhorou... tá mais objetiva... eu acho que tá de uma maneira clara... mas ainda tu não chegou a delimitar algum um aspecto relevante pra ti desenvolver no assunto... tá? Quer repetir ela? Quer ler de novo?
<b>Aluno G</b>	<b>250</b>	Eu já li
<b>Professora</b>	<b>251</b>	Mas já entendeu? O que eu quis dizer?
<b>Aluno G</b>	<b>252</b>	Ficou curto

Na *Aula 4*, enquanto conferiam as respostas às perguntas do texto publicitário apresentado pela professora, uma das alunas faz uma pergunta que nos chamou bastante atenção: “eu posso falar a minha?”. Nessa situação, a professora chamava alunos pelo nome para que lessem suas respostas. Alguns pediam “posso ler?”, outros esperavam a vez de serem chamados. Entretanto, essa aluna, ao oferecer-se à leitura, indagou se podia “falar”.

Excerto 04:

<b>Professora</b>	<b>926</b> <b>927</b> <b>928</b>	Mas na verdade...às vezes/tu tem que cuidar só assim ó...as maiores companhia do Brasil estão em nosso time...mas daí tu respondeu... e parecia que outros provedores menores se:: se
-------------------	--	---

	<b>929</b>	associaram...em vez não...pode ser...não é só empresas menores...
	<b>930</b>	a (nome da empresa) é uma empresa:: provedora de internet...ela
	<b>931</b>	pode ser uma das maiores...mas eu posso ter a maior empresa do
	<b>932</b>	Brasil mas que não seja desse ramo...mas q/q/ que depende de
	<b>933</b>	uma empresa provedora de internet...não precisa ser menor que
	<b>934</b>	ela...só cuidado com isso...tá?
<b>Aluna R</b>	<b>935</b>	Tá
<b>Aluna A</b>	<b>936</b>	Eu posso falar a minha?
<b>Professora</b>	<b>937</b>	Pode e deve
<i>Aluna faz leitura.</i>		

O fato de a aluna pedir autorização para falar nos faz, em um primeiro momento, compreender que ela solicita autorização para assumir o papel de protagonista da enunciação, no entanto, sabemos que ela já está na língua e já se enunciara, portanto, já ocupou esse espaço de fala. O que discutimos é se quando tomamos a língua para nos enunciarmos, precisamos da autorização de alguém. Na situação em que a aluna estava, a autorização viria da professora.

Para Benveniste (1958/2005, p. 285), “é um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem”. Logo, falar é constitutivo de nossa condição humana, o que encontramos é um homem falando no mundo e não um homem pedindo autorização para falar.

Parece-nos, portanto, que esse excerto adianta muito a vista do que nos propomos a discutir em relação aos lugares de fala de alunos e professora. Há, de acordo com a leitura que fazemos dessa instância construída, uma questão hierárquica bastante importante em que, ainda que na língua, a aluna sente-se condicionada à necessidade de pedir autorização para participar, o que talvez tenha raízes em uma convenção social estabelecida em sala de aula.

Ainda nesse exemplo apresentado pelo excerto 4, na sequência da pergunta da aluna, a professora responde “pode e deve” (linha 937). Se pensarmos na situação hierárquica convencionalizada em sala de aula, entendemos essa autorização como uma forma de encorajar a aluna a participar por meio de sua “fala”. No entanto, ponderamos: não seria o “pode” – acompanhado aditivamente pelo “deve” – apenas uma forma de suavizar, lançando mão de estratégias de polidez, a relação hierárquica instaurada pelo “posso falar”, através da autorização que lhe permitiria instaurar-se por intermédio da leitura de sua resposta?

Embora não tenhamos condições de concluir afirmativamente uma hipótese ou outra, acreditamos que essa reflexão também pode nos auxiliar a pensar o perfil dos alunos e professora nessa situação observada e, *a posteriori*, convidar-nos a refletir nossa própria experiência, como professores, em nossos lugares de fala em sala de aula.

Durante toda esta pesquisa, tentamos propor uma concepção de fala baseada em construção de discurso. Acreditamos em fala como “uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral [...] sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano” (MARCUSCHI, 2010, p. 25).

Em nossa concepção, o exercício da expressão e o intercâmbio comunicativo são responsáveis por situações que propiciam, além do desenvolvimento discursivo-enunciativo, a capacidade argumentativa e a desinibição do aluno frente à construção de textos falados que requeiram que ele se posicione criticamente. Para os PCNs, de acordo com o que pontuamos no primeiro capítulo desta pesquisa, “quando deixamos o aluno falar, a surpresa é grande, as respostas quase sempre surpreendentes. Assim, pode ser caracterizado, em geral, o ensino de Língua Portuguesa no ensino médio: aula de expressão em que os alunos não podem se expressar” (PCNs, 2000, p. 16).

Essa indagação da aluna inspirou o título a este capítulo. Nossa expectativa, no momento em que a aluna fez a pergunta, foi a de que ela, de fato, falaria sua resposta, ou seja, construiria argumentos por meio do texto falado, produto do seu ato enunciativo. No entanto, para nossa surpresa, a aluna leu a resposta que havia escrito no caderno.

Ainda que essa concepção de fala não vá ao encontro do que pretendíamos analisar nessa situação discursiva, o exercício de oralizar texto é o que, em alguns momentos, está previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, conforme o seguinte: “pensar o ensino de Língua Portuguesa no ensino médio significa dirigir a atenção não só para a literatura ou para a gramática, mas também para a produção de textos e a oralidade” (PCN+EM, 2002, p. 68).

É possível identificar, nessa citação, que, em virtude da conjunção aditiva “e”, as ações de “produção de textos” e “oralidade” são tidas como atividades diferentes, ficando relegado ao texto escrito a condição de derivar da “produção de textos”, diferentemente do que propõe Marcuschi (2010, p. 25), por exemplo, o qual advoga que o texto oral seja “prática social interativa [...] fundado na realidade sonora” e não apenas use dela para se tornar audível.

Esse conflito de nomenclaturas tomou lugar em outra situação durante nossa observação, conforme descrito no exemplo a seguir:

Excerto 05:

<b>Professora</b>	<b>984</b> <b>985</b> <b>986</b>	Tá...mais alguém? (pausa) Alguém gostaria de só compartilhar sua resposta que ficou muito bem escri::ta...redigida? (pausa) Cadê a fé no taco...vamo lá
<i>Alunos falam ao mesmo tempo, um começa a indicar o outro para fazer a leitura.</i>		



<b>Aluno D</b>	<b>987</b>	É oportunidade de vocês falar//
<b>Aluno B</b>	<b>988</b>	(X)...ficam se fazendo

Entendemos, com base nesses exemplos, que a concepção de interlocução falada aos olhos dos alunos é a oportunidade em que eles podem ler seus textos/respostas. Comprendemos que, embora não seja a interlocução que desejávamos observar, ainda assim essa é uma oportunidade de emergência do sujeito, já que ele toma da língua e se enuncia, mesmo que a partir do recurso da leitura do que escreveram e da subjetividade que empregaram em seus textos.

Em alguns momentos, conforme percebido no exemplo destacado, os alunos são convidados pela professora a fazer parte da instância de discurso que ela propõe. No entanto, nem sempre eles se dispõem a comunicar-se, conforme exposto nos excertos 06, 07 e 08. Contudo, por que não o fazem?

Excerto 06:

<b>Professora</b>	<b>639</b> <b>640</b>	[...] mas alguma coisa que chama atenção? A questão do título nã/nã/não causou estranheza nada?
<i>Depois de 3 segundos, como eles não responderam, a professora segue:</i>		

Excerto 07:

<b>Professora</b>	<b>663</b> <b>664</b>	[...] quantos aqui tiveram ponto no meio da introdução...os que fizeram?
<i>Alguns segundos depois, os alunos não respondem e a profe continua:</i>		

Excerto 08:

<b>Professora</b>	<b>801</b> <b>802</b>	começa por aí...alguém quer comentar alguma coisa...alguma curiosidade sobre o/sobre o texto?
<i>Professora olha para todos, aguardando manifestação, alunos permanecem em silêncio.</i>		
<b>Professora</b>	<b>803</b>	Alguma coisa que chamou atenção?
<i>Novamente a professora aguarda alguns segundos esperando a participação dos alunos. Frente ao silêncio, ela acrescenta:</i>		

Talvez os turnos de silêncio nos digam muito nesta análise, até mais do que conseguimos perceber. Mesmo que não tenhamos todas as respostas para os acontecimentos de nossa investigação, sentimo-nos na responsabilidade de tecer muitos questionamentos. Ao analisarmos as situações registradas nas linhas 801 e 802, por exemplo, ponderamos: o silêncio indica que os alunos não sabiam nada a respeito daquele tema que merecesse ser compartilhado? Eles não se sentiam à vontade para fazê-lo? Ou simplesmente não queriam

participar/interagir? O mesmo se dá em relação ao questionamento da linha 803: nada lhes havia chamado atenção no texto? O texto era desinteressante ou explicativo o suficiente para não gerar nenhuma dúvida? Infelizmente, não podemos responder a essas questões, pois nossa condição de observadores na aula não nos permitiu interferir e questionar os alunos.

Outro fator que nos chamou atenção em relação ao comportamento dos alunos – o que, em nosso ponto de vista, pode estar relacionado com a insegurança e o medo da reprovação do professor – é o desdém com que apresentam suas próprias produções, dizendo de antemão que não estão de acordo com o esperado, conforme segue:

Excerto 09:

<b>Professora</b>	<b>504</b>	Vamos que vocês têm tarefa e eu tenho que dar o visto hoje...só vai sob pressão
<b>Aluno I</b>	<b>506</b>	Duas?
<b>Professora</b>	<b>507</b>	Duas
<i>Aluno cochicha para a pesquisadora.</i>		
<b>Aluno G</b>	<b>508</b>	Não sei fazer uma

Excerto 10:

<b>Aluno G</b>	<b>202</b>	E::u...posso ler?
<b>Professora</b>	<b>203</b>	Po::de
<b>Aluno G</b>	<b>204</b>	Tá ruim...ma:: vou ler...p (x)
<i>Professora ri/sorri para o aluno.</i>		
<b>Professora</b>	<b>205</b>	Qual deles?
<b>Aluno G</b>	<b>206</b>	Dá p/prá/Tem que selecionar só um? Tá::
<b>Professora</b>	<b>207</b>	Não...qual deles tu vai ler prime::iro...pra nós colocar
<b>Aluno G</b>	<b>208</b>	É os do::is...o alcoolismo e a coisa lá dos indígenas
<b>Professora</b>	<b>209</b>	Tá...mas tu vai começar pelo alcoolismo?
<b>Aluno G</b>	<b>210</b>	É::: o primeiro que nós fizemos
<i>Aluno lê o parágrafo que reescreveu e ao silêncio da professora, afirma:</i>		
<b>Aluno G</b>	<b>211</b>	Falei que tava ruim!

Excerto 11:

<b>Professora</b>	<b>177</b>	Leia X (nome do aluno)
<b>Aluno H</b>	<b>178</b>	Não sei se ficou bom...
<b>Professora</b>	<b>179</b>	Qual tema... primeiro nos diga qual tema tu escolheu
<b>Aluno H</b>	<b>180</b>	Alcoolismo que:: não tinha ficado muito bom

Excerto 12:

<b>Professora</b>	<b>258</b>	Fala lá, X (nome do aluno)... qual das duas?
<b>Aluno I</b>	<b>259</b>	Alcoolismo que tava horrível
<i>O aluno lê o seu parágrafo.</i>		

Excerto 13:

<b>Aluno G</b>	<b>548</b>	Tu quer dar uma olhada sora...vê se tá meio bom
----------------	------------	---

Excerto 14:

<b>Professora</b>	<b>1018</b>	Pessoal...olha só o desafio...esse é rapidinho e vocês podem começar agora...ã::
	<b>1019</b>	
<i>Aluna sussurra em direção à pesquisadora:</i>		
<b>Aluna M</b>	<b>1020</b>	Tá me dando vontade de chorar

Além de, em suas falas, deixarem clara a avaliação que fazem sobre seus próprios textos – antes, inclusive, do parecer da professora, em virtude de insegurança –, outro fator que pode afetar diretamente o pré-julgamento dos alunos a respeito do que constroem é a ironia e o deboche dos colegas, conforme as situações registradas nos exemplos a seguir. Essa observação pode nos auxiliar a pensar o questionamento que acabamos de nos fazer em relação ao silêncio dos alunos e à sua não participação mesmo quando solicitados pela professora.

Excerto 15:

<b>Professora</b>	<b>577</b>	Pessoal... nã::o... vamos fazer o seguinte...vocês vão fazer e quando vocês acharem que estiver pronto...eu vou corrigir... senão eu vou corrigir agora...corrigir de novo...corrigir agora...uma passada aqui tudo bem...mas não po/muda uma palavrinha...agora tá bom...agora não tá...né...então...não estão sendo maduros
	<b>578</b>	
	<b>579</b>	
	<b>580</b>	
	<b>581</b>	
<i>Os alunos que estavam na fila, voltam aos seus lugares. Aluno em tom irônico, referindo-se aos colegas:</i>		
<b>Aluno B</b>	<b>582</b>	É:: seus imaduros

Retomamos, no excerto 15, a construção do aluno quando interage com os colegas por meio da retomada do elemento do discurso da professora para construir o seu. Aproveitando da caracterização que a professora associa à turma em relação ao seu comportamento no momento da avaliação dos textos, o aluno enuncia “seus imaduros”. Recorrendo a um neologismo – de certa maneira lógico, dada a significância de negação do prefixo em outros vocábulos –, o aluno encontra a possibilidade de ocupar sua posição de protagonista da enunciação e ainda marcar-se frente aos colegas de maneira bem humorada, amenizando a caracterização que a professora havia acabado de utilizar.

Excerto 16:

<b>Aluno C</b>	<b>149</b>	Eu me esqueci de trazer o caderno
----------------	------------	-----------------------------------

<b>Aluno H</b>	<b>150</b>	Bo:::a
----------------	------------	--------

A forma como se expressam, sussurrando, quase inviabilizando a coleta de dados, corrobora nossa hipótese de que alguns fatores podem fazer com que se sintam desconfortáveis em participar da aula, inclusive a própria presença da pesquisadora. Conforme verbalizado nos exemplos seguintes:

Excerto 17:

<b>Aluno G</b>	<b>473</b>	Ela tá/ela tá...
<b>Aluno B</b>	<b>474</b>	É que agora tu é nossa colega
<b>Aluno G</b>	<b>475</b>	Ela tá gravando... X (nome do aluno)
<b>Aluno C</b>	<b>476</b>	Não duvido
<b>Aluno B</b>	<b>477</b>	Que barbada
<b>Aluno C</b>	<b>478</b>	Me:::u Deus

Excerto 18:

<b>Professora</b>	<b>531</b> <b>532</b>	Gente...um tema só...esses dois t/tudo esses três textos é um tema só
<b>Aluno G</b>	<b>533</b> <b>534</b>	Fala sobre o Lula que não sabia ler e coisa...e implanto a (X) A:: não...ela tá gravando

Excerto 19:

<i>Um aluno fala para outro em relação ao trabalho da pesquisadora.</i>		
<b>Aluno G</b>	<b>473</b>	Manda botá aí os alunos se lamentando

A solicitação do Aluno G em relação ao lamento dos alunos confirma nossa afirmação de que, para o aluno, escrever não é uma tarefa fácil, o que os faz ficar cada vez mais inseguros em relação à qualidade da sua produção e/ou às maneiras de como eles afirmam “começar ou terminar” um texto.

Excerto 20:

<i>Dois alunos riem, enquanto outros dois conversam entre si sobre os parágrafos. Os demais permanecem em silêncio realizando as atividades. Em seguida, um dos alunos vira-se em direção à pesquisadora com o parágrafo escrito e pede ajuda.</i>		
<b>Aluno C</b>	<b>538</b>	Pode falar... não precisa falar baixo só porque ela tá gravando

Interferir no desenvolvimento da aula nunca foi nosso objetivo, até porque esta pesquisa caracteriza-se justamente por seu caráter *in loco*, de acordo com o que prevíamos quanto à metodologia. Contudo, temos de levar em consideração o fato de que estamos

tratando de uma realidade de sala de aula cujo *corpus* de análise é composto por alunos de ensino médio, adolescentes, com muitas personalidades distintas. Dessa forma, seria utópico pensar que nossa presença passaria despercebida.

Assim como notamos alunos mais desinibidos e comunicativos (excertos 17, 18, 19 e 20), também foi possível, olhando para o texto transcrito, perceber o quão inibidos e introspectivos foram alguns alunos nas situações que presenciamos. No fragmento descrito na sequência, podemos perceber que, além de sussurrar, a aluna dá sua contribuição com a resposta, mas, ao mesmo tempo em que faz a afirmação, encerra com o advérbio de negação de forma interrogativa, desqualificando o que havia acabado de dizer, como se estivesse preparada para estar errada.

Excerto 21:

<b>Professora</b>	<b>827</b>	Então...mai/mai/mas isso são os aspectos...qual que é o assunto?
<i>Uma aluna responde em volume quase inaudível</i>		
<b>Aluna N</b>	<b>828</b>	A internet...não?
<b>Professora</b>	<b>829</b>	A necessidade de:::::?
<i>A aluna não repete a resposta, mas outros respondem em uníssono, quase sussurrado, "internet", enquanto a professora confirma positivamente com a cabeça.</i>		

Excerto 22:

<b>Professora</b>	<b>956</b>	[...] aspectos sobre o assunto...que nós vimos na introdução...qual
	<b>957</b>	seria o assunto?
<i>Alguns alunos sussurram em uníssono: "a internet"</i>		

Ao que nos parece, todos estes fatores são relevantes no que diz respeito à nossa pesquisa. Desejamos olhar para o momento em que o aluno/locutor, pertencente a uma instância de discurso instaurada por ele mesmo ou pela professora, em um aqui/agora propício à fala (debate de uma proposta de produção textual), toma para si o aparelho da língua, constrói o aparelho formal e se enuncia, fazendo emergir desse ato a subjetividade e a intersubjetividade, a qual deriva da inversibilidade possível pelo *tu* simultâneo ao *eu* na enunciação.

Assim, concluir que estamos tratando de uma turma pequena se comparada ao que habitualmente compõe a realidade das escolas públicas já é um indício significativo. Além disso, como pontuamos com alguns exemplos, temos uma turma aparentemente inibida, de poucas e curtas frases, em contraponto a uma professora bastante falante que sempre que possível se enuncia, instaurado todas as categorias relacionadas à enunciação em seu discurso,

mas poucas vezes torna-se o *tu* na inversibilidade enunciativa, ora por não permitir a emergência de seu alocutário como sujeito, ora pela pouca presença desse *tu* na situação instaurada em sala de aula. Entenderemos melhor essas características na análise posposta.

#### **4.2 Os caminhos do *eu* na língua: uma análise das formas linguísticas materializadas no discurso transcrito**

Entramos agora no campo enunciativo da análise linguística. Pretendemos, com essa sequência, desenvolver uma descrição mais detalhada do discurso falado transcrito através da perspectiva enunciativa da língua. Buscamos apoio teórico nas reflexões discutidas até agora, especialmente no capítulo 2 deste trabalho.

Conforme dissemos insistentemente, o objetivo desta investigação é verificar em que momentos, olhando para o texto falado transcrito em discurso escrito, podemos afirmar que o aluno tomou do aparelho da língua, construiu o aparelho formal da enunciação e participou de uma instância discursiva em sala de aula.

Nosso olhar volta-se para a inversibilidade da categoria *eu/tu*. Sabemos que, a partir do momento em que o locutor toma a língua toda e instaura-se como sujeito, *eu* que diz *eu*, simultaneamente, faz nascer nesse ato um aqui e um agora irrepetíveis e, principalmente, prevê em sua instância discursiva a presença do *tu*, seu alocutário.

O que nos move nesta pesquisa, no entanto, é verificar se, ao aluno – *tu* em potencial em uma situação tradicional de sala de aula – é oportunizada a emergência da subjetividade em um determinado recorte espaço-tempo na enunciação de retorno. De acordo com Benveniste, em *Da subjetividade da linguagem* (1956/2005, PLGI, p. 286):

Eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocação um *tu*. Essa condição de diálogo é que é constitutiva da *pessoa*, pois implica uma reciprocidade (...). A linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como *sujeito*, remetendo a ele mesmo como *eu* no seu discurso. Por isso, *eu* propõe outra pessoa, aquela que, sendo embora exterior a “mim”, torna-se o meu eco – ao qual digo *tu* e que me diz *tu* (, grifos do autor).

Fica claro, na perspectiva enunciativa, de acordo com o que pontuou Benveniste e conforme a leitura que fazemos, que *eu* e *tu* existem na e pela enunciação, uma vez que o locutor implanta o outro diante de si.

Retomemos o escopo de nossa pesquisa: ao aluno é oportunizada a emergência da subjetividade e intersubjetividade, especificamente, através do discurso falado, no recorte espaço-tempo que prevê o debate de uma proposta de produção escrita? Que fatores facilitam

ou dificultam essa interlocução? Como o professor media e participa dessa instância? Que formas da língua confirmam os caminhos do *eu* materializado no discurso? Aceitemos o convite da linguística e partamos à análise.

O primeiro exemplo apresentado confirma o que já vínhamos discutindo na seção anterior. Olhando para esse tempo-espço de construção do objeto de investigação, qual seja, os cinco períodos de aulas observadas, vimos que há um forte apelo, por parte da professora, pelo exercício da oralidade enquanto leitura de textos previamente escritos. Em contrapartida, são poucas as situações em que há uma construção discursiva espontânea entre aluno e professor.

Excerto 23:

<b>Professora</b>	<b>201</b>	Então lembram/mais alguém que gostaria de compartilhar?
<b>Aluno G</b>	<b>202</b>	E::u...posso ler?
<b>Professora</b>	<b>203</b>	Po::de

Na situação expressa pelo excerto 23, estamos tratando do compartilhamento das introduções escritas na aula anterior que deveriam ser reescritas após a correção. Além de identificarmos outro aluno “pedindo” autorização para participar da interlocução, conforme discussão que já desenvolvemos, o que também nos chama atenção é a significação atribuída ao vocábulo “compartilhar”. Esse vocábulo é frequentemente empregado nas situações de nosso estudo de campo referente ao compartilhamento de leituras de textos previamente escritos, não sendo posto a serviço da interlocução falada, o que, em nosso ponto de vista, destoa da instância em que ele está instaurado.

Excerto 24:

<b>Professora</b>	<b>173</b> <b>174</b> <b>175</b>	Ã::...Alguém gostaria de compartilhar um que...que escreveu que de repente acha que contempla isso daqui...que ficou melhor do que o que vocês já tinham?
<i>Depois de alguns segundos de silêncio</i>		
<b>Aluno H</b>	<b>176</b>	Eu...
<b>Professora</b>	<b>177</b>	Leia X (nome do aluno)

Os excertos 24 e 25 também demonstram a atenção especial dada à produção do texto escrito e ao compartilhamento dos argumentos. Estabelece-se, nessas situações, a apreciação do professor ao texto lido pelo aluno, com seu parecer, sem a possibilidade de intervenção dos colegas.

Excerto 25:

<b>Professora</b>	<b>861</b>	Quem fez mais uma resposta mais complexa e gostaria de ler?
-------------------	------------	---

Nas situações investigadas, entretanto, percebe-se fortemente a presença do sujeito professor, pois esse se marca na língua por meio da mobilização da categoria de pessoa, bem como tem destaque o emprego das *dêixis* de tempo e lugar. No exemplo seguinte, podemos perceber a presença do vocábulo “eu” fazendo referência ao sujeito e a mobilização verbal em torno desse sujeito que fala *eu*, o que vem a ilustrar a concepção enunciativa de que “o essencial é, portanto, a relação entre o indicador (de pessoa, de tempo, de lugar, de objeto mostrado, etc.) e a presente instância de discurso” (PLGI, 1956/2005, p. 280, grifos do autor).

Excerto 26:

<b>Professora</b>	<b>672</b>	Quantos eu sugeri... eu pontuei...eu coloquei uma pontuação...e
	<b>673</b>	(x) realmente só o ponto resolveria tudo aquela coisa assim de
	<b>674</b>	ficar aq/aque/aquela...aquela argumentação...aquela argumentação
	<b>675</b>	não...aquele parágrafo pesado...certo? então vocês não podem ter
	<b>676</b>	medo do ponto... vocês viram aqui que foi pontuado...os
	<b>677</b>	parágrafos não estão longos...mas são diretos...claro que não é um
	<b>678</b>	tema complexo...que eles estão tentando desenvolver...mas
	<b>679</b>	percebam isso...então agora tem algumas perguntas pra vocês pra
	<b>680</b>	eu poder fazer a correção enquanto vocês fazem isso...depois nós
	<b>681</b>	vamos ver a...a produção
<p><i>Professora dita as atividades. Alunos, sentados ao fundo da sala, perdem-se durante o ditado e pedem auxílio à pesquisadora em relação às palavras que não entenderam.</i>  <i>Professora interrompe o ditado:</i></p>		

Nesse fragmento, a professora enquanto sujeito, instaura uma instância de discurso, já que prevê no ato de enunciação todas as condições do diálogo. De acordo com Benveniste, essa relação opositiva entre *eu* e *tu* (eu e vocês no texto analisado) – em que, além de apresentar-se como sujeito, *eu* remete a si mesmo como “ego que diz ego” –, singular em si mesma, e sem igual fora da linguagem, é a própria relação intersubjetiva.

Consoante Flores (2013a, p. 104), no artigo *As relações de tempo no verbo francês* (1959/2005), “o diferencial introduzido por Benveniste, como o próprio título sugere, é a temporalidade. O tempo é aqui apresentado como uma categoria diretamente comandada pela categoria de pessoa, ou, em outras palavras, pela presença (ou ausência) dos indicadores de subjetividade”. Ainda retomando o mesmo exemplo, podemos observar as formas que denotam a indissociabilidade das categorias, por exemplo: *eu* representado pelo pronome



peçoal *eu*; *ele* (não-pessoa) como a “pontuação”, que é o referente do discurso construído pelo sujeito. O *objeto mostrado* é representado através do uso da *dêixis*: “aquela”, “aquele”, “isso”; já a categoria de *lugar* é representada pelo “aqui”, ou seja, no tempo presente do discurso. O *tempo*, claramente o *tempo de discurso* de Benveniste, pode ser registrado através das formas verbais na língua, “foi pontuado”, “nós vamos fazer”, pelo advérbio “depois”, e o presente, por excelência pertencente à enunciação “vocês fazem”.

Excerto 26:

<b>Professora</b>	<b>672</b>	Quantos eu sugeri... eu pontuei...eu coloquei uma pontuação...e
	<b>673</b>	(x) realmente só o ponto resolveria tudo aquela coisa assim de
	<b>674</b>	ficar aq/aque/aquela...aquela argumentação...aquela argumentação
	<b>675</b>	não...aquele parágrafo pesado...certo? então vocês não podem ter
	<b>676</b>	medo do ponto... vocês viram aqui que foi pontuado...os
	<b>677</b>	parágrafos não estão longos...mas são diretos...claro que não é um
	<b>678</b>	tema complexo...que eles estão tentando desenvolver...mas
	<b>679</b>	percebam isso...então agora tem algumas perguntas pra vocês pra
	<b>680</b>	eu poder fazer a correção enquanto vocês fazem isso...depois nós
	<b>681</b>	vamos ver a...a produção

Confirmamos, pois, que há a instauração de uma instância discursivo-enunciativa. Todas as condições de discurso estão presentes, contudo, de acordo com a sequência do texto transcrito (*cf. anexo*), a inversibilidade enunciativa dá-se apenas no consentimento silencioso do aluno, não garantindo a sequência do diálogo através da *transversibilidade* entre os pares do enunciado.

Certamente, temos de levar em consideração que a fala do sujeito professor, naquele *aqui/agora*, não sugeria uma possibilidade de interlocução, diferentemente do que podemos observar no exemplo seguinte.

Excerto 27:

<b>Professora</b>	<b>263</b>	Mas já deu pra perceber pessoal que não é tão fácil... X (nome da
	<b>264</b>	aluna)... gostaria de ler? Uma das meninas...só ouvi voz masculina
	<b>265</b>	aqui... as meninas são poucas ma::s...
<b>Aluno B</b>	<b>266</b>	Ó:: ó::: o feminismo... machismo... fascismo...comunismo...
<b>Professora</b>	<b>267</b>	Tudo os ismo... né?!
<i>Alguns alunos e professora riem.</i>		
<b>Aluno B</b>	<b>268</b>	Tudo os ismo que existem
<b>Professora</b>	<b>269</b>	Em discussão... Não?
<i>Vozes sobrepostas. Uma aluna respondendo à professora que gostaria de fazer a leitura e dois alunos esclarecendo, entre si, as dúvidas sobre o que um deles havia perguntado à pesquisadora.</i>		

<b>Aluno F</b>	<b>270</b>	Tá... eu leio (x)
----------------	------------	-------------------

A primeira contextualização do excerto 27 “alguns alunos e professora riem” nos convida a uma importante reflexão. Não é fácil ensinar a escrever, mesmo que estejamos tratando de um pequeno grupo, como no caso de nosso estudo de campo. Nesse e em outros excertos do *corpus*, notamos que a professora esforça-se tentando, da melhor maneira possível, explicar muitas possibilidades de manipulação da língua para a produção de um bom texto.

Percebemos que, durante as intervenções e interlocuções, a professora demonstra ser delicada com os alunos e manter com eles boa relação, ainda que eles falem pouco, permitindo e participando de momentos de descontração, conforme observamos no excerto 27.

Entretanto, em outros momentos, ela tem de “monopolizar” o turno para, em nosso ponto de vista, manter o foco e a concentração da aula – o que nos parece bastante aceitável em se tratando de estratégia de manutenção da ordem. Temos de levar em consideração que a língua é a única ferramenta de que ela dispõe para transmitir aos alunos o que sabe, mesmo que reconheçamos que, de acordo com o *corpus* em *Apêndice*, sua fala predomine exageradamente sobre a dos alunos.

O que queremos com essa reflexão é deixar claro nosso posicionamento em relação a não julgar a performance da professora em sala de aula enquanto profissional, pois não é esse o objetivo deste trabalho. Também somos professoras e sabemos das dificuldades inerentes ao convívio com os alunos em sala de aula, tão únicos e cheios de personalidade, ainda mais em se tratando de adolescentes.

Ainda nesse excerto, podemos verificar que há uma situação de interlocução. Professora e aluno alternam turnos. Professora instaura uma instância de discurso e o aluno reconhece-se como o *tu* do enunciado, embora ela tenha citado o nome de uma colega. Ele, por sua vez, toma a língua toda, explicitando a inversibilidade dos polos enunciativos, seu eco, “ao qual digo tu e que me diz tu” (PLGI, p. 286, grifos do autor).

É possível, ainda, perceber a latência na condição de intersubjetividade no enunciado. Relembremos Knack (2012, p. 67): “é, de fato, a condição de intersubjetividade que possibilita o ato de apropriação da língua e, por conseguinte, a comunicação linguística através do discurso”.

Não podemos, todavia, dar nossa investigação por encerrada, já que a interlocução instaurada (*cf. supra*) não acontece no espaço-tempo que envolve a discussão da proposta de

redação, uma vez que é o colega que, conforme o fragmento em análise, oferece-se para a leitura. Vejamos mais um exemplo.

Excerto 28:

<b>Professora</b>	<b>243</b>	Quem é o representante da FUNAI aqui em X (nome da cidade)?
<b>Aluno G</b>	<b>244</b>	Se apresenta um vê se não morre logo
<i>Professora ri e continua</i>		

Acreditamos que, nesse caso, a interlocução tenha sido breve em virtude de o tópico instaurado pelo aluno não ser oportuno. Assim, a professora reage e prossegue, certamente, tentando manter a ordem na sala de aula e evitando debates exaltados. A mesma situação acontece nos exemplos seguintes:

Excerto 29:

<b>Professora</b>	<b>380</b> <b>381</b> <b>382</b> <b>383</b>	[...]...vocês já imaginaram se quando a gente tá contando...al/al/algun evento que a gente participou... ou botando um texto sobre alguma coisa que a gente participou... a::: eu vou escrever ... eu fui num sho::w
<b>Aluno G</b>	<b>384</b>	Nóis fumo
<b>Professora</b>	<b>385</b> <b>386</b> <b>391</b> <b>392</b>	Do::: Paim agora ou eu quero escrever como tá legal esse Leo Paim lá no The Voice... daí eu escrevo e dou minha opinião... de [...] escreve e posta um texto desses sei lá eu... no Insta... no Face... aonde for mais adequado
<b>Aluno G</b>	<b>393</b>	No tuí:::ti
<b>Professora</b>	<b>394</b> <b>395</b> <b>396</b> <b>397</b>	Eu tô fazendo um treino enorme... pra..pra... produção textual... então não é que eu tenho que deixar de fazer o que eu gosto... mas eu posso fazer de maneiras diferentes pra já aproveitar aquilo de forma positiva... certo? Então... pode continuar a leitura

No excerto 29, o aluno toma a língua e propõe interlocução ao discurso construído pela professora, linhas 380 a 384, mas, de acordo com o registrado, não obtém sucesso. Julgamos que a forma caricata “nóis fumo” tenha sido desconsiderada pelo sujeito/professora justamente para não reforçar a intenção de desviar o tópico instaurado.

Já na forma “tuíti” (representando Twitter, já que se tratava de redes sociais) – registrada na interlocução das linhas 385 a 393 –, acreditamos que a intenção do aluno já não seja mais desvio do tópico central de discussão, mas sim uma tentativa de “ser notado”, chamar a atenção da professora quanto à sua presença enquanto *tu* que diz *tu* daquela enunciação, ocupando no seu turno de fala o seu lugar de protagonista da enunciação. Entretanto, de acordo com o registrado, a professora não aproveita essa segunda tentativa do

aluno para instaurar uma instância discursiva a respeito desse tema que ele instaura, pois segue discorrendo a respeito do tópico anterior.

Excerto 30:

<b>Aluno G</b>	<b>455</b> <b>456</b>	Mas deve ser massa dirigir alcoolizado...ver os prédios balançando
<b>Professora</b>	<b>457</b> <b>458</b>	Vocês... mas vocês pegaram a questão na introdução pessoal? Como fico/como ficou legal... apresentou assunto e delimitou [...]

Novamente, no exemplo 30, o mesmo aluno, um dos mais participativos e menos introspectivos da turma, realiza mais uma tentativa de interlocução. Após a explanação da professora acerca da implicação jurídica da Lei Seca no Brasil (*cf. Apêndice*), o aluno toma a língua, instaura-se como *eu*, prevê o *tu* na coletividade da sala de aula e introduz um novo tópico discursivo. Como podemos perceber, a tentativa foi desconsiderada pela professora, já que a profissional usa da inversibilidade enunciativa, ocupa o lugar de “protagonista da enunciação”, mas não retoma elementos do discurso do aluno para construir o seu, possibilitando a *transversibilidade*.

Vemos, portanto, que ela desconstruiu o tópico que ele tentara instaurar, não dando atenção ao que ele fala, como se não o tivesse ouvido, o que, nos parece, é mais uma tentativa de manter o foco da aula no que, de fato, ela parece julgar importante. Mais uma vez, é oportuno lembrar o que pontuou Teixeira: “se o outro falta ou se não dá crédito a meu dizer, minha fala se transforma em pura fonação desprovida de eficácia. O eu esvazia-se, de imediato, da substância que havia adquirido no ato” (TEIXEIRA, 2012, p. 77-78, grifo nosso). A ação de não dar crédito ao que diz o aluno faz dele, novamente, apenas o *tu*, destituindo-lhe do “papel de protagonista da enunciação”, transformando sua fala em “pura fonação”.

A tentativa da professora em manter a discussão na órbita da proposta da aula também pode ser observada no exemplo seguinte. No entanto, dessa vez, a professora reconhece a si mesma como o *tu* da enunciação construída pelo aluno, pois intervém para censurar seu ato de fala, respondendo diretamente ao aluno por intermédio de um pedido de silêncio.

Excerto 31:

<b>Aluno B</b>	<b>535</b>	Faz sobre o Bolsonaro
<b>Professora</b>	<b>536</b>	Ó...
<i>Faz sinal com o dedo indicador nos lábios pedindo silêncio e sai da sala</i>		

Em outra oportunidade, há vozes sobrepostas, e, possivelmente, a hierarquia reconhecida pelo aluno em relação à autoridade da professora faz com que esse se cale, colocando fim ao diálogo, conforme o exemplo seguinte:

Excerto 32:

<b>Aluno G//Professor a</b>	<b>215</b>	Tá daí assim//daí tu tem que botar <sup>52</sup> que ele tem/que ele leva um rótulo assim e acaba sendo rejeitado...apesar de ser reconhecido como uma doença...tu tem que botar assim que/o/tu não colocou assim que é uma doença... (pausa)... né:: X (nome do aluno)
	<b>216</b>	
	<b>217</b>	
	<b>218</b>	

Quando tratamos de hierarquia, também estamos falando da construída através da observação do comportamento dos participantes da pesquisa. De acordo com o que pontuamos no capítulo dedicado a explicitar a metodologia deste trabalho, o caderno de bordo serviu-nos de suporte para compreender, no momento da transcrição dos áudios, muito do comportamento dos alunos e da professora frente ao domínio de turnos.

Um dos frequentes comportamentos que mais nos chamou atenção foi o relacionado à posição que a professora ocupa na sala de aula quando fala aos alunos e com os alunos. Sempre que permitia que os alunos falassem, os convidando a responder perguntas ou ler suas respostas, ela, ou estava sentada ou encaminhava-se para sentar. Ao contrário, quando precisava falar sobre uma temática, levantava-se, posicionava-se em frente à sala de aula, tomava o turno de fala e o mantinha por muitos minutos. Registramos em nosso *corpus* transcrito, a partir do relato que fazíamos no espaço destinado à contextualização, oito ocorrências em que a professora levantava-se para ocupar seu lugar de fala. Em todas as longas passagens de predominância de seu turno, ela manteve-se em pé em frente aos alunos no centro da sala. Já quando solicitava que eles lessem ou manifestassem alguma dúvida em relação à aula, ela sentava-se.

Interpretamos essa linguagem corporal como uma forma de reforço dialogal, como se quisesse comunicar aos alunos sua posição enquanto sujeito que ocupa aquele espaço da enunciação. Em pé, estabelecia a posição hierárquica<sup>53</sup> daquele que fala sem querer ser interrompido. Sentada, “baixava a guarda” e “autorizava” participação, sinalizando, por meio da linguagem corporal, que estava à disposição para ouvir.

Até agora, analisamos e refletimos acerca de instâncias de discurso as quais não estavam, propriamente, delimitadas no recorte que nos propomos a observar, já que

<sup>52</sup> Conforme descrevemos no capítulo metodológico, as barras (//) indicam sobreposição de falas.

<sup>53</sup> Apenas do ponto de vista do nosso *corpus* de sala de aula, já que, em se tratando de enunciação, não podemos afirmar que há hierarquias entre a categoria eu/tu.

pertenciam a outras situações de discurso e não à exploração, através do discurso falado, da proposta de produção escrita.

Apresentamos abaixo um fragmento de texto falado transcrito que diz respeito a dada situação relacionada à exploração da proposta de produção escrita. É possível observar (*cf. Apêndice*) que a professora discorre fartamente sobre a temática proposta (Lei Seca), exemplifica, argumenta e problematiza. Ao final, encerra da seguinte maneira:

Excerto 33:

<b>Professora</b>	<b>445</b>	Se fosse o primeiro sim... agora se ele tivesse passado em algum
	<b>446</b>	outro lugar que não tivesse o sistema... já tivesse encharcado...
	<b>447</b>	(risos) bom esses aqui são os três textos... e o que que vocês tem
	<b>448</b>	que fazer agora... qual é a proposta... elaborar duas introduções
	<b>449</b>	bo::as... contemplem isso aqui...ó... eu vou dizer uma coisa... esse
	<b>450</b>	trabalhinho vai valer cem... se tiver só isso aqui... cinquenta... não
<b>451</b>	alcança média... se tiver isso aqui mais isso aqui...	

De acordo com o que propomos, tangente ao “antes-durante-depois”, que associamos ao processo de escrita, na produção textual, discurso deve se contrapor a discurso, concordar, aprofundar, discordar e argumentar. Essa relação intersubjetiva possibilitada pela língua e instaurada em uma situação discursiva em sala de aula, a partir do nosso olhar, pode contribuir para aproximar da realidade do texto do ensino médio, o que Guedes (2002) definiu como “produção de texto”.

Para o autor, produção de texto é a ação de “produzir, isso é, transformar, mudar, mediante uma ação humana, o estado da natureza com vistas a um interesse humano” (GUEDES, 2002, p. 87). Essa ação, como um processo capaz de estabelecer vínculos, criando compromissos entre os interlocutores, pressupõe a participação do aluno. Não negamos que, independentemente do grau de sua presença, o *tu* esteja previsto na enunciação no fragmento que ora analisamos (exemplo 33). Todavia, parece-nos imprescindível que haja a troca contínua - a *transversibilidade* entre os pares no processo enunciativo - que diz respeito à exploração da proposta de produção textual escrita.

Novamente sentimo-nos no compromisso de afirmar que não discordamos que, uma vez estando o *eu* na língua e pela língua, o *tu* também está simultaneamente presente. Entretanto, arriscamo-nos a afirmar, mediante essa situação, que problematizamos, que o *eu*, sujeito/professor, “esvazia-se”<sup>54</sup> de seu objetivo primeiro: discutir a proposta quando não facilita que o aluno assumo seu lugar de eu. Olhando para a língua, não há garantias

<sup>54</sup> Teixeira (2012).

materializadas por meio do emprego das formas de que o aluno tenha, de fato, compreendido a proposta da escrita do texto apropriando-se do tema, sendo capaz de argumentar a respeito.

No excerto seguinte (34), o primeiro assunto em pauta era “aborto”. Em seguida, seguem propostas de redação já utilizadas nas edições anteriores do ENEM, como “Lei Seca” e “Inclusão de Surdos”. Ao discutir argumentação e a necessidade de posicionar-se a partir de uma tese, a professora propôs que refletissem sobre esse assunto e se posicionassem. Porém, como podemos verificar, o convite à interlocução acontece em relação ao ato de fala do sujeito e não a respeito do tópico de sua fala, o que inviabiliza que se instaure uma instância discursiva a respeito da delimitação da proposta de produção textual, haja vista, inclusive, o perfil pouco participativo e inibido da turma.

Excerto 34:

<b>Professora</b>	<b>731</b>	[...] não po/eu até posso mostrar que eu tenho dúvida quanto ao
	<b>732</b>	tema...mas não posso demonstrar que tenho dúvida quanto ao que
	<b>733</b>	eu penso...não sei se vocês me entenderam...vamos pegar um tema
	<b>734</b>	bem polêmico...vamos pegar aborto (pausa) ah...eu posso
	<b>735</b>	demonstrar que eu tenho dúvida...que há aspectos que eu sou
	<b>736</b>	favorável...que há aspectos que eu sou contrária e que ainda temas
	<b>758</b>	[...] que a gente nem tem que ser contra ou a favor...vamos pegar o
	<b>759</b>	exemplo da Lei Seca...adianta falar que a gente é contra ou a
	<b>760</b>	favor...nós vamos argumentar contra ou a favor da maneira da [...]
	<b>764</b>	sim...entendem? Que nem o ano passado que foi inclusão de
	<b>765</b>	surdos... na educação...eu tenho como dizer que sou contrária à
	<b>766</b>	educação de surdos? Vai contra toda uma corrente social do
	<b>767</b>	politicamente correto...então (X) é irrelevante eu me posicionar
	<b>785</b>	[...] é um assunto que causa dúvida na sociedade...então deixe
<b>786</b>	claro que a opinião de vocês é essa (pausa) agora vocês não	
<b>787</b>	podem ter dúvidas no que arg/no que/dúvidas de argumentação no	
<b>788</b>	argumento que é de vocês...não sei se eu estou sendo clara?	
<i>Alunos respondem à pergunta acenando positivamente com a cabeça. Imediatamente a professora segue:</i>		

Outro cenário repete-se algumas vezes durante as aulas observadas. Há a instauração de uma instância discursiva, o *tu* aluno é convidado a participar, a instaurar-se como sujeito, entretanto, lhe é dado um direcionamento semântico que limita sua resposta. Observemos:

Excerto 35:

<b>Professora</b>	<b>789</b>	Vocês podem ter dúvida sobre o assunto...mas não quanto à
	<b>790</b>	argumentação que vocês vão utilizar...porque vejam...vocês tem
	<b>791</b>	que convencer alguém de que aquele texto que vocês tão
	<b>792</b>	produzindo é um texto válido...alguém tem dúvida do que eu

	<b>793</b>	falei?
<i>Ao serem questionados, alunos não respondem e alguns baixam a cabeça desviando o olhar. Professora continua:</i>		

Ao que nos parece, a pergunta construída limita a resposta em “sim” ou “não”. A leitura subjetiva que fazemos da situação indica a negação de participação dos alunos, já que, se respondessem “sim”, teriam de argumentar o porquê do “sim” e, como já discutimos, estamos tratando de uma turma bastante introspectiva.

No próximo excerto, percebemos novamente uma pergunta da professora de acordo com o que ela acredita que pudesse ser uma dúvida e, novamente, suscita apenas um “sim” ou “não” como resposta.

Excerto 36:

<i>Novamente a professora aguarda alguns segundos esperando a participação dos alunos. Frente ao silêncio, ela acrescenta:</i>		
<b>Professora</b>	<b>804</b>	Alguma dúvida que vocês tenham... o que que a/eu perguntaria...
	<b>805</b>	o que que era o provedor? Vocês entenderam o texto na
	<b>806</b>	totalidade? (pausa)
<i>Alguns alunos respondem sim.</i>		
<b>Professora</b>	<b>807</b>	Sim? Então tá

A contextualização nesse excerto nos mostra que alguns alunos respondem “sim”, encerrando a possibilidade de interlocução, se proposital ou não, não conseguimos, e não nos cabe, julgar a partir desta análise.

No excerto 37, a pergunta não prevê confirmação ou negação a partir do “sim” ou do “não”, mas continua sendo limitadora, conforme podemos observar:

Excerto 37:

<b>Professora</b>	<b>691</b>	(pausa) pensem só...só por Espumoso...vocês acham que
	<b>692</b>	aumentou ou diminuiu o número de veículos nas ruas...da/da/das
	<b>693</b>	idades?
<b>Alunas A, E, L</b>	<b>694</b>	Aumentou

As duas possíveis respostas já estão elencadas na pergunta feita pela professora e sugerem coerência previsível quanto ao retorno do aluno, dada a obviedade do aumento de número de veículos com o passar dos anos em quaisquer cidades brasileiras.



Diferentemente, o excerto 38, ainda que não sugira participação através de questionamentos com respostas previsíveis, limita a interlocução do aluno através do emprego do advérbio “só”, deixando claro que a instância discursiva instaurada permite apenas a oralização do texto previamente escrito.

Excerto 38:

<b>Professora</b>	<b>984</b>	Tá...mais alguém? (pausa) Alguém gostaria de só compartilhar sua
	<b>985</b>	resposta que ficou muito bem escri::ta...redigida? (pausa) Cadê a
	<b>986</b>	fé no taco...vamo lá
<i>Alunos falam ao mesmo tempo, um começa a indicar o outro para fazer a leitura.</i>		

No quarto período de aula observado, referente ao terceiro dia de estudo de campo, ao tratar do aumento do número de acidentes automobilísticos quando comparado aos índices de consumo de bebida alcoólica e sua relação com o aumento do número de veículos nas cidades, constrói-se a seguinte situação:

Excerto 39:

<b>Professora</b>	<b>695</b>	Aumentou...então se nós for pegar os índices de comparação e
	<b>696</b>	dizer que...a Lei Seca foi implantada em 2008...vamos ver se o
	<b>697</b>	número de acidentes diminuiu...nós temos que ver em proporção
	<b>698</b>	ao número de carros existentes à época...se nós pegarmos
	<b>699</b>	hoje...pode ter aumentado o número de acidentes...mas não em
	<b>700</b>	função de que a Lei não beneficiou a diminuição...mas em função
	<b>701</b>	de que aumentou muito o número de veículos...então nós temos
	<b>702</b>	que cuidar com o que a gente...isso eu tô pedindo pra vocês
	<b>703</b>	fazerem...fazerem esse/essa análise de cada tema que for
	<b>704</b>	apresentado pra vocês...em relação a que uma coisa aumenta ou
	<b>705</b>	diminui...em relação a que...o que eu estou usando como baliza
	<b>706</b>	pra medir algum índice...isso vale pra qualquer coisa
<b>707</b>	pessoal...inserção de surdos nas esco::las...que nós temos o/o tema	
<b>708</b>	mais recente...mas vocês tem que ter uma análise clara do que	
<b>709</b>	vocês tão fazendo	
<i>Um aluno dirige-se ao outro e faz uma pergunta em relação ao texto quando a professora para de falar. Ela, então, chama a atenção de ambos, com “shiu” e acrescenta “<b>não é debate agora</b>”. Um dos alunos se justifica:</i>		

Grifamos um fragmento do exemplo justamente porque, ao que nos parece, ele é bastante esclarecedor. Buscamos, com essa investigação, verificar em que momento o trabalho com produção escrita, em sala de aula, na aula de Redação, possibilita ao aluno o

exercício de sua subjetividade, a partir do discurso falado, em um espaço dedicado à discussão e à problematização da proposta de produção escrita.

O fragmento ao qual damos destaque aponta para uma situação inédita em nosso estudo de campo até o momento: o aluno tenta instaurar uma instância de discurso em um recorte espaço-tempo propício ao exercício da interlocução, dentro do tópico da aula, mas é impedido pela professora, que o adverte “não é debate agora”. Questionamos, pois: se “agora” não é debate, quando será hora para isso? Há espaço para o debate nessa aula (ou em alguma aula)? O que é debate senão um momento em que locutor e interlocutor alternam-se no discurso?

Vislumbramos no excerto 39 a possibilidade de o aluno tomar a língua toda para si e, através do aparelho formal da enunciação, instaurar-se como sujeito de seu discurso, propondo um *tu* individual (professora) e/ou coletivo (colegas), facilitando assim que outros também o fizessem, dando corpo à interlocução no recorte tempo-espaço do “antes” que defendemos a respeito do processo “antes-durante-depois” que diz respeito à produção escrita. Todavia, seu ato foi frustrado através da intercessão da professora, afirmando que “não é debate agora”.

Ratificamos a necessidade de construção desses textos orais, os quais, defendemos, embasados no que apontam os documentos que norteiam a educação básica brasileira. Para eles:

Os objetivos de Língua Portuguesa salientam também a necessidade de os cidadãos desenvolverem sua capacidade de compreender textos **orais e escritos, de assumir a palavra e produzir textos**, em **situações de participação social**. Ao propor que se ensine aos alunos o uso das diferentes formas de linguagem verbal (oral e escrita), busca-se o desenvolvimento da capacidade de atuação construtiva e transformadora. **O domínio do diálogo na explicitação, discussão, contraposição e argumentação de idéias é fundamental na aprendizagem da cooperação e no desenvolvimento de atitude de autoconfiança, de capacidade para interagir e de respeito ao outro**. A aprendizagem precisa então estar inserida em ações reais de intervenção, a começar pelo âmbito da própria escola (PCNs, 1997, p. 36, grifo nosso).

Julgamos coerente, desse modo, que se pense no espaço do aqui/agora da sala de aula, na aula de Redação, em que essa situação de diálogo pudesse ser construída a fim de contribuir para fins comunicativos e de interação discursiva tão caros à produção textual.

Todavia, em conformidade ao excerto 39, nossa hipótese de haver em sala de aula um espaço destinado à construção de um texto falado, com participação dos alunos, mediado pelo professor, do qual emergiria a subjetividade e a intersubjetividade inerentes à enunciação, está

descartada frente ao fragmento que destacamos justamente no momento que julgamos oportuno a interlocução entre os pares: “não é debate agora”.

O insucesso da instauração de uma instância discursiva pelo aluno em um espaço adequado à interlocução, de acordo com o que discutimos até agora, pode estar relacionado aos dados que ora apresentamos.

Em nossa organização, das 1.032 linhas utilizadas para a transcrição das aulas, 820 ocuparam-se da fala da professora, estando o restante, 212 linhas do total, dividido entre os alunos. Conforme ilustramos no gráfico a seguir, a professora esteve de posse do turno, como o *eu* da situação discursiva, 79,46% do tempo na instância discursiva que ela mesma propunha aos alunos.

**Figura 7: Gráfico referente ao domínio de turnos**



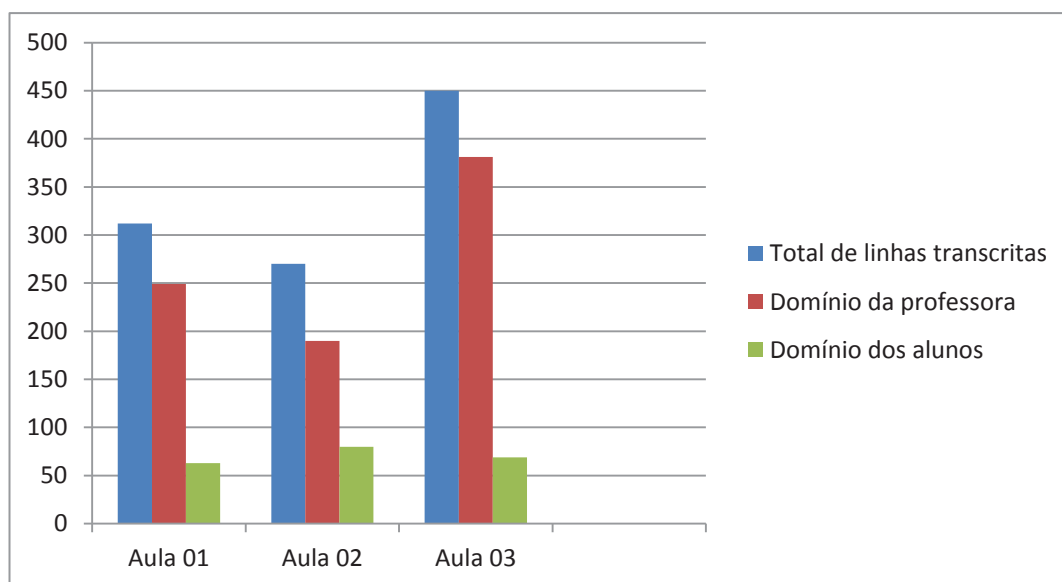
**Fonte: próprio autor**

Em média, a interlocução<sup>55</sup> entre alunos e professora ocorreu com a mesma frequência nas *Aulas 01 e 02*, apresentando menor participação dos alunos, o que, supomos, pode estar relacionado ao estranhamento da presença da pesquisadora em sala de aula. Na *Aula 2*, no entanto, ainda que bastante díspar, a diferença entre as vezes em que tomaram da língua, professora e aluno, para se enunciar, é um pouco menor. Chama-nos atenção, no entanto, o evento das *Aulas 3 e 4*, pois, mesmo com o dobro de alunos em sala de aula, já que uma professora havia se ausentado e a professora titular de Redação atendeu a duas turmas juntas, há a predominância da fala da professora. Nossa hipótese, no entanto, é que a presença de

<sup>55</sup> Nossos dados dizem respeito apenas aos discursos falados em uma situação de interlocução real entre os sujeitos. Não consideramos nesses dados os momentos em que alunos e professora faziam a leitura de textos e atividades.

outros alunos, que normalmente não dividem o mesmo ambiente todos os dias, tenha inibido a todos.

**Figura 8: Comparativo da frequência da emergência dos sujeitos**



**Fonte: próprio autor**

Em síntese, há a predominância de turnos da professora em relação aos alunos, assim, supomos que o “debate” poderia significar a perda de controle da aula, ser considerado pela professora pouco contributivo, ou ainda, não estar adequado àquele tempo-espaço do “agora” da aula.

Salientamos que tratamos, neste estudo, de um pequeno recorte em uma situação bastante específica. Não podemos, portanto, concluir com convicção que essa é uma realidade permanente dessa ou de outras salas de aula do componente curricular Redação. O que afirmamos, ao apresentarmos nossa proposta, era que nos comprometeríamos a investigar um espaço recém-instaurado que merecia um olhar atento, e assim o fizemos.

Retomemos o que fala Benveniste a respeito de enunciação: “enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (PLGII, 1970/2006, p. 82). Partindo desse pressuposto, podemos afirmar, com base nos excertos analisados, que há, em sala de aula, o exercício da língua por um ato individual de utilização, com construções discursivas cada vez novas e irrepetíveis, ora com menos, ora com mais participação do alocutário, assim como concluiu o mestre sábio: “o que em geral caracteriza a enunciação é a *acentuação da relação discursiva com o parceiro*, seja este real ou imaginado, individual ou coletivo” (PLG II, 1970/2006, p. 87, grifo do autor).

Para finalizarmos nosso raciocínio nesta seção, buscamos em Knack a problematização presente em nossa conclusão:

A enunciação falada parece constituir, assim, uma relação predominantemente de conjunção *eu-tu*: **a enunciação de um está na dependência da enunciação do outro** e a estrutura de diálogo se configura a partir da *comunhão* dos elementos de tempo e, ocasionalmente, de espaço e da alternância dos papéis de protagonistas da enunciação. Desse modo, o preenchimento de um *lugar* na estrutura enunciativa do discurso falado está na dependência do *tu*, dá-se a partir e juntamente a esse *tu*, ao mesmo tempo em que se opera em disjunção ao *tu*, **uma vez que o locutor integra o discurso do alocutário ao mesmo tempo em que retoma os elementos do discurso deste para constituir o seu** (KNACK *apud* SILVA, KNACK, JUCKEM, 2013, p. 07, grifo nosso (negrito), itálico das autoras).

Tomamos a liberdade de, a nosso modo, estabelecer relações metafóricas dessa leitura. O que nos indica o posicionamento da autora é que se “a enunciação de um está na dependência da enunciação do outro” e “o locutor integra o discurso do alocutário ao mesmo tempo em que retoma os elementos do discurso deste para constituir o seu”, se ao aluno não for ofertada a possibilidade de integrar o discurso do professor, retomando os elementos significativos de sua argumentação em relação à temática discutida propondo-se como o “protagonista da enunciação”, talvez ele não utilize esses elementos na construção de seu discurso escrito, transformando a contribuição do professor em relação à proposta de produção textual em “pura fonação desprovida de eficácia”.

É tempo de nos prepararmos para concluir. Em seguida, propomo-nos a estabelecer algumas relações a partir de breves considerações em relação às hipóteses que havíamos construído tangente a nosso estudo de campo.

#### **4.3 Onde convergem os rios da enunciação: breve discussão sobre hipóteses e observações**

Com esta seção, encerramos o capítulo 4. Nosso objetivo é estabelecer uma comparação entre as hipóteses que propusemos acerca da investigação desse espaço de interlocução que acreditávamos existir em sala de aula e a avaliação que fizemos da experiência propiciada pelo estudo de campo que realizamos.

Ao longo dessa reflexão, apresentamos a problematização que desenvolvemos durante este trabalho ao longo de nossas leituras teóricas em relação ao processo referente à produção textual existente na aula de Redação. O comparativo se efetiva em relação à problematização x situação observada x observações e reflexões.

Afirmamos, na seção anterior, que nossa hipótese *a priori* deste trabalho havia sido descartada. Não houve, nas aulas que documentamos, registros de instauração de uma instância discursiva entre professor x aluno, aluno x aluno, no recorte espaço-tempo que prevê a discussão da proposta de produção textual escrita.

Ainda que nesse espaço simbólico representado pelo “antes” do tripé “antes-durante-depois” – o qual defendemos como condição *sine qua non* para o processo de produção escrita nesse novo componente curricular Redação – não tenha sido instaurada uma instância discursiva conforme prevíamos, a interlocução da qual deriva o discurso enunciativo aconteceu em sala de aula, de acordo com o exemplo seguinte:

Excerto 40:

<i>Aluna lê sua resposta. Professora acena positivamente com a cabeça. Outra aluna contribui</i>		
<b>Aluna N</b>	<b>822</b>	Ele reforçou isso no desenvolvimento
<b>Professora</b>	<b>823</b> <b>824</b>	Tá...mas qual é o assunto...e quais são os aspectos sobre o assunto?
<b>Aluno C</b>	<b>825</b> <b>826</b>	Que abriria um novo mundo e novas perspectivas de negócio? Com um bom provedor
<b>Professora</b>	<b>827</b>	Então...mai/mai/mais isso são os aspectos...qual que é o assunto?
<i>Uma aluna responde em volume quase inaudível</i>		
<b>Aluna N</b>	<b>828</b>	A internet...não?
<b>Professora</b>	<b>829</b>	A necessidade de:::::?

Se bem observamos no material disponível oriundo do processo de transcrição do discurso falado, esse excerto (40) é o único espaço simbólico de discurso em que, de fato, professor e aluno dão seqüência à interlocução discursiva a partir da construção do discurso falado dentro do tópico referente à produção de um texto escrito<sup>56</sup>, alternando a ocupação dos “papéis de protagonistas da enunciação”. Nesse recorte do texto transcrito, ainda é possível analisar como a professora media e participa dessa instância discursiva, questão que também norteava nossas hipóteses e problematizações.

É importante reforçarmos nossa concepção acerca do que consideramos como “antes” no processo de escrita que prevê o tripé “antes-durante-depois”. Ao longo deste trabalho, defendemos a concepção de produção de texto como um processo que envolve diferentes recortes espaço-tempo em sala de aula. Ao momento do “antes”, associamos a oportunidade de o aluno produzir textos orais através da exploração da delimitação da proposta do texto

<sup>56</sup> Consideramos aqui o texto escrito como a resposta que a aluna deveria construir para a atividade que a professora propôs em relação ao texto publicitário.

escrito na interlocução entre alunos e professor. Ao processo do “durante”, a escrita do texto. Ao processo do “depois”, a reescrita. Retomamos estas definições, pois é necessário reforçar que entendemos o “antes” como objeto de teorização.

Trazemos na sequência o quadro comparativo que possibilita uma reflexão sobre esse e outros tópicos a partir da problematização, quando apresentamos as hipóteses que construímos ao longo deste trabalho, seguidas da situação que observamos na realidade do estudo de campo e, por fim, das observações e reflexões organizadas em breves considerações sobre a relação entre o hipotético e a realidade observada.

**Figura 9: Breves considerações**

<b>Problematização I</b>	Identificar a existência de uma instância de discurso que antecede a produção textual como um “antes” do processo “antes-durante-depois” e facilite a construção de um texto falado.
<b>Situação observada</b>	Em diversos momentos da aula, há a construção de instâncias discursivas, mas ainda que se aproximem de nossa proposta, não correspondem à nossa hipótese, pois não identificamos um momento específico que corresponda ao “antes” da tríade “antes-durante-depois” que propomos como etapas da produção de texto.
<b>Observações e reflexões</b>	Acreditamos que algumas causas possíveis para a inexistência de espaços que permitam que o aluno fale – construindo, através da oralidade, um texto em que emergem a subjetividade e a intersubjetividade da enunciação – sejam o perfil pouco participativo da turma e a metodologia utilizada pela professora na tentativa de manter o tópico da aula e evitar dispersões, já que alguns alunos, quando tomam a língua e se enunciam, tentam instaurar tópicos alheios ao discutido. <sup>57</sup> Outras hipóteses: a) desconhecimento da professora em relação à metodologia que compreende o texto como um processo que abarca um “antes-durante-depois” que propomos; b) desconsideração em relação à relevância desse espaço de fala; c) falta de hábito em relação a facilitar um espaço de fala ao aluno; d) falta de tempo para esse espaço, visto se tratar de aulas semanais de apenas 50 minutos.
<b>Problematização II</b>	Supondo que exista, de que modo se dá a instauração dessa instância de discurso na aula de produção textual da disciplina Redação?
<b>Situação observada</b>	É necessário que ratifiquemos a não existência do espaço aqui-agora (“antes”) que relacionamos com o processo de produção escrita em sala de aula na aula de Redação e que pensávamos como discussão temática. Entretanto, em muitos momentos, instâncias discursivas são facilitadas em outras situações, como em discussão de respostas dissertativas a um exercício, na maioria das vezes pelo professor, o qual se instituiu como protagonista da enunciação prevendo o <i>tu</i> aluno, ora na coletividade, ora na individualidade.
<b>Observações e reflexões</b>	Ainda que em algumas situações, o professor tenha convidado o aluno a responder a algumas perguntas, participando como <i>eu</i> que instaura um <i>tu</i> , a instância discursiva observada não diz respeito à hipótese que sustentamos de que ela estivesse prevista no recorte espaço-tempo de discussão da proposta de produção textual. Acreditamos, no entanto, que a interlocução emergente em outro recorte espaço-tempo que não o que antecede a produção não invalida o diálogo estabelecido, já que a interlocução possibilitada pela construção do discurso com fins interativos é necessária em todos os momentos da vida escolar, pois, como afirmam os PCNs, “o ensino da língua materna deve considerar a necessária aquisição e o desenvolvimento de três competências: <b>interativa</b> , textual e gramatical” (PCN+EM,

<sup>57</sup> A esse respeito, citamos a dissertação de Rigo (2018): *O movimento responsivo e o arranjo tópico em sala de aula*, a qual trata justamente da cisão e da inclusão, pelos alunos, de tópicos paralelos caracterizados pela conversa espontânea enquanto a professora tenta manter o controle dos tópicos.

	2002, p. 55, grifo nosso).
<b>Problematização III</b>	Em que momento, em sala de aula, são oportunizadas ao aluno condições de, por meio do discurso falado, propor-se como sujeito?
<b>Situação observada</b>	O aluno toma a língua como sujeito especialmente quando a professora o convida à interlocução, fazendo-lhe uma pergunta ou o convidando a ler uma resposta. Dificilmente o aluno instaura uma instância discursiva para discussão de alguma temática por conta própria.
<b>Observações e reflexões</b>	O aluno tem oportunidades de ocupar o espaço de protagonista da enunciação, entretanto, na maioria das vezes, já está condicionado a responder questionamentos afirmando ou negando o que a professora propõe, ou nega-se a participar, ficando em silêncio quando tem oportunidade de exercitar a transversalidade do par <i>eu/tu</i> . Em outras situações, mesmo que o aluno tente participar da interlocução instaurando-se como <i>eu</i> , a professora ignora seu ato como protagonista da enunciação, desconsiderando sua fala, o que nos leva a asseverar que, em sala de aula, muitos são os momentos em que o aluno tem condições de propor-se como sujeito, mas, por sua própria vontade ou falta de iniciativa, bem como pelo domínio de turno da professora, a emergência da subjetividade da subjetividade do lugar de fala do aluno não acontece. O que percebemos, além disso, é a concepção de discurso falado associado à leitura em voz alta, sendo assim, há o espaço para manifestação do aluno através da língua, mas não de acordo com o que propomos.
<b>Problematização IV</b>	Que oportunidades de produção de textos orais são criadas nesse recorte espaço-tempo, na oportunidade de discussão da proposta de produção textual, que antecede a produção escrita?
<b>Situação observada</b>	Não observamos nas formas da língua materializadas no discurso quaisquer indícios que apontassem a possibilidade de interlocução do aluno com o professor frente ao debate da proposta de produção escrita.
<b>Observações e reflexões</b>	Muitos são os fatores que acreditamos que possam construir o perfil dessa aula de Redação. Entre eles, podemos citar a característica da turma, pouco participativa e introspectiva. Isso pode ter feito, ao longo do ano letivo, com que a professora tivesse de conduzir as discussões sem a participação ativa dos alunos, já que, em alguns fragmentos, como observamos (4.1), ao serem questionados, eles nem ao menos a olhavam, tampouco respondiam. Por outro lado, outra característica, também bastante marcada nos excertos que apresentamos, é a frequência com que alguns alunos tentam introduzir novos tópicos discursivos em sala de aula quando a professora está tratando do tema da produção escrita, ou simplesmente chamar sua atenção para a posição e os sujeitos da enunciação que tentam ocupar através de brincadeiras com palavras da língua ( <i>tuíte</i> , por exemplo). Isso também pode ter contribuído para que ela assumisse uma postura menos permissiva quanto à participação dos alunos a fim de evitar a dispersão. Esse é o momento de fazermos uma importante ressalva: muitas vezes, a professora desempenha um papel em sala de aula, o papel esperado pelas direções, coordenações, pelos próprios alunos. O professor deve manter a ordem, deve garantir a disciplina, sob pena de ser taxado como mau professor ou incompetente, "sem domínio de turma". Dessa forma, o que pode parecer, por vezes, coerção, nada mais é do que a preservação de uma papel social representativo da profissão e associado ao perfil de "bom professor/professor competente" cobrado por toda a comunidade escolar. Além disso, como também demonstramos em nossa análise (4.1), a presença da pesquisadora pode ter inibido ainda mais os alunos, incentivando a predominância discursiva da professora no papel de protagonista da enunciação.
<b>Problematização V</b>	Nas aulas observadas, os espaços destinados à interlocução são indissociáveis da preparação para o texto escrito ou a aula de RD tornou-se uma clausura intelectual em que os alunos devem baixar suas cabeças diante de um papel e lápis e dialogar silenciosamente apenas com seus próprios pensamentos?
<b>Situação observada</b>	Não há espaços destinados à interlocução falada antecedendo a produção escrita, no entanto, os alunos não produzem o texto escrito sem antes a professora discorrer argumentos possíveis de serem utilizados para construir uma tese frente ao assunto.
<b>Observações e reflexões</b>	Mesmo que não participem da interlocução destinada ao debate de ideias em relação à proposta do texto escrito, os alunos não se isolam em silêncio, sem quaisquer



<b>reflexões</b>	comentários sobre a temática, pois como observado nos excertos, alguns conversam entre si, mesmo que em volume muito baixo, o que dificultou a captação dos áudios pelo equipamento que utilizamos. Além disso, cria-se nesta situação, algo novo em relação ao “antes” que propomos: um “antes expositivo”, já que a professora discute a delimitação sem a interlocução dos alunos.
<b>Problematização VI</b>	Se ao aluno não foram oportunizadas condições de fala, que circunstâncias impedem que a interlocução aconteça?
<b>Situação observada</b>	Ao aluno, são oportunizadas condições de fala, mas não no espaço que supúnhamos.
<b>Observações e reflexões</b>	<p>Acreditamos que as circunstâncias que impedem que ao aluno sejam oportunizadas condições de assumir o papel de protagonista da enunciação são as já discutidas durante nossas observações e reflexões ao longo desta seção. Entre elas, podemos retomar a passividade dos alunos e o predomínio de turno da professora. Em muitas circunstâncias, de acordo com a análise dos excertos que fizemos, a professora convida os alunos a participarem e esses se calam. Esse turno de silêncio, parecidos, pode estar relacionado ao desinteresse do aluno em participar da atividade<sup>58</sup>, à falta de concentração, ao despreparo frente ao assunto discutido, não tendo, assim, muito a contribuir e, por consequência, preferindo permanecer calado. Pode, ainda, se dar em razão da inibição justificada pelo medo de ser motivo de “chacota” dos colegas. Em outro polo, em relação ao comportamento da professora em não oportunizar condições de fala ao aluno, elencamos motivos como: a) curto espaço de tempo para o desenvolvimento das atividades exigidas pelo componente curricular; b) desconhecimento do espaço de fala como uma atividade importante e contributiva para a produção de textos escritos; c) personalidade do professor como uma pessoa bastante falante; d) anseio por “ensinar” ao aluno abordagens produtivas sobre determinados temas e pensar em fazê-lo apenas pela relação “fala-escuta”; e) cobrança da comunidade escolar em manter o “domínio de turma” em sala de aula, conforme o padrão “tradicional” de ensino imposto ao professor ao longo das décadas.</p>

**Fonte: próprio autor**

Com esse quadro, nossa intenção foi tornar mais didáticas as breves considerações a que chegamos após a análise do material coletado. Reiteramos, conforme a metodologia escolhida para este estudo de campo, que nosso trabalho pretendeu identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência de determinados fenômenos em sala de aula. Tentamos, consoante a metodologia na qual nos baseamos, “explicar os porquês das coisas e suas causas, por meio do registro, da análise, da classificação e da interpretação”, através da identificação dos fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência desses fenômenos (PRADANOV; FREITAS, 2013, p. 53).

Faz-se importante que retomemos, todavia, a concepção de que, como pesquisadores, nosso trabalho de transcrição e análise do material coletado é subjetivo. Relembremos Knack (2012, p. 165):

<sup>58</sup> Ainda que não tenhamos condições acadêmicas, tampouco suporte teórico de discorrer aqui sobre aspectos comportamentais e psicológicos dos alunos, lembramos que estamos tratando de um *corpus* de pesquisa constituído por alunos adolescentes, os quais, por nossa experiência em sala de aula, por vezes podem demonstrar desinteresse ou apatia em relação à atividade através do silêncio frente a questionamentos como uma forma de evitar interação e encerrar a discussão proposta.

é preciso levar em conta que o trabalho de análise de um *corpus* de natureza falada coloca, de antemão, o problema do registro desse *corpus*. [...] Essa transposição da fala para a escrita não deve, pois, ser tratada como um procedimento mecânico, já que nela está implicado o ato interpretativo do transcritor que, por sua vez, escolhe as formas e os caracteres para registrar o dado.

Ainda assim, afirmamos que, dada a seriedade da pesquisa com a qual nos comprometemos, tamanho foi nosso esforço para conservar a fidelidade do texto falado no processo de transcrição desse para o registro escrito.

Condensamos, na seção seguinte, as considerações finais desta pesquisa. Nesta seção, tentamos mostrar, com base na imbricação de nossos objetivos, observações e primeiras considerações para as reflexões que a imersão no campo e análise dos dados possibilitaram no decorrer deste trabalho e de que maneira ele pode contribuir para nos auxiliar a pensar a aula do componente curricular Redação no ensino médio nas escolas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho nasceu de inquietações que nos impulsionaram a buscar respostas para questões que envolvem o trabalho com o texto na sala de aula. Por muito tempo, diante das queixas dos alunos em relação à sua dificuldade em produzir textos, sentimo-nos impotentes e preocupados. É fato que não encontramos, com esta pesquisa, uma solução mágica e instantânea para todos os fantasmas que nos assombravam. Seria prepotência de nossa parte acreditar que resolveríamos todas as questões implicadas no processo de ensinar e aprender a escrever textos a partir de uma fórmula. Entretanto, também é certo que, para a nossa prática como professores de língua, este trabalho semeou caminhos e possibilidades e já estamos a colher seus frutos no dia a dia do trabalho em sala de aula.

Iniciamos esta dissertação elencando os motivos que nos fizeram buscar na Teoria Enunciativa de Benveniste (2005, 2006) suporte para compreender os problemas que observávamos em sala de aula na oportunidade das atividades de produção textual. Alunos queixosos, insegurança e frustração estavam entre os motivos de acreditarmos que esse processo merecia um olhar atento.

Culminando com a crise que enfrentávamos, autorizados pelas Coordenadorias de Educação, algumas escolas da região Norte do Rio Grande do Sul organizaram seu Plano de Trabalho com a inserção de um novo componente curricular, Redação, que nascia com o objetivo de dar mais ênfase ao trabalho de produção textual em sala de aula. Encontramos, pois, nessa seara, oportunidade de problematizar cientificamente as hipóteses que supúnhamos. Embora esse espaço tivesse uma nomenclatura para designar produção textual com a qual não concordávamos – Redação –, ele objetivava (assim como orientou Guedes (2002) quando tratou da diferença entre produção textual x redação) a produzir textos.

Nosso primeiro passo foi proceder a uma investigação em artigos acadêmicos, dissertações e teses, buscando conhecer o que se produzia a respeito do processo de escrita de textos em sala de aula. Concluímos, a partir de um mapeamento, que relevantes trabalhos davam conta do processo de escrita e avaliação de textos escolares. Nossas leituras e investigações permitiram que associássemos o processo de produção textual de cunho interativo e comunicativo a um tripé que correspondia a um “antes-durante-depois”, ou seja, a discussão da proposta de produção, a produção escrita e a avaliação e reescrita.

Sabíamos que o “durante-depois” era bastante assistido por relevantes pesquisas acadêmicas, mas ainda nos questionávamos acerca do que atribuíamos ao “antes” do processo de escrita. Foi então que optamos por investigar documentos importantes para a educação

básica brasileira a fim de encontrar neles a indicação de um lugar destinado à produção do texto falado. Com o mapeamento realizado, envolvendo termos como produção textual, produção escrita, redação, oralidade, texto falado, discurso falado e Língua Portuguesa, investigamos documentos como Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, 1998, 2000, 2002), Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (9394/96) e Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental (2017).

Percebemos, com base na análise dos documentos, que a produção escrita, ainda que não ocupe espaço como componente curricular obrigatório, é tratada como sustentação da área de Linguagens. Salientando que texto é um produto tanto da atividade discursiva oral quanto escrita, os PCNs (2002), por exemplo, reforçam a importância da competência “interativa”. Para o documento, é importante que possamos fazer uma reflexão sobre as condições de interlocução instauradas entre professores e alunos tanto através dos textos escritos quanto dos orais.

Com base nessa orientação dos documentos norteadores, “os objetivos de Língua Portuguesa salientam também a necessidade de os cidadãos desenvolverem sua capacidade de compreender textos orais e escritos, de assumir a palavra e produzir textos, em situações de participação social” (PCNs, 1997, p. 36), ou seja, é necessário que o aluno fale. Ainda de acordo com os Parâmetros (1998, p. 24-25),

[...] uma rica interação dialogal na sala de aula, dos alunos entre si e entre o professor e os alunos, é uma excelente estratégia de construção do conhecimento, pois permite a troca de informações, o confronto de opiniões, a negociação dos sentidos, a avaliação dos processos pedagógicos em que estão envolvidos.

A essa altura, chegávamos a um ponto importante de nossa pesquisa. Havia embasamento teórico para que sustentássemos nossa proposta de que era importante que o aluno falasse, preenchendo esse recorte tempo-espaço que atribuíamos ao “antes” no processo de produção textual. Entretanto, os documentos oficiais da educação básica brasileira não indicavam em que momento essa interlocução deveria acontecer. Pareceu-nos, portanto, que nessa lacuna estava o espaço que poderia ser preenchido pela teoria da enunciação, e assim nos propomos a fazer. Buscamos, dessa forma, guarida na teoria enunciativa de Émile Benveniste.

Durante esta investigação, cientes de que, conforme apontou Benveniste (1958/2005, p. 286), “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito”, buscamos compreender se havia momentos em que aluno e professor assumiam seu lugar de fala como

protagonistas da enunciação. Estabelecemos, assim, um percurso de análise das categorias enunciativas que nos auxiliasse a pensar a instauração de uma instância de discurso falado em sala de aula.

Uma vez estabelecido nosso arcabouço teórico, era tempo de irmos a campo. Em um estudo *in loco*, gravamos e transcrevemos 4h10min de aula de redação no 2º ano do ensino médio de uma escola pública. Esse *corpus* possibilitou-nos analisar o produto do ato enunciativo materializado pelas formas da língua e permitiu que constatássemos que nossa hipótese acerca da existência de uma instância de discurso que antecedia a produção textual como um “antes” do processo “antes-durante-depois” estava equivocada.

Não encontramos em nossa pesquisa o espaço que acreditávamos ser reservado à interlocução aluno-aluno e/ou professor-aluno na ocasião da discussão da proposta de texto para a produção escrita a partir do discurso falado. Durante o processo, ficou evidente que o recorte espaço-tempo do “antes” - ao qual nos referíamos - era uma proposição teórica talvez de desconhecimento dos professores. Entretanto, não podemos afirmar que esta metodologia de construção de texto falado em sala de aula com vistas ao texto escrito não seja empírica ao trabalho docente. Neste viés, as constatações que derivaram de nossa observação nos convidaram a repensar nossa prática em sala de aula enquanto professores de produção textual.

Em nosso estudo de campo, a proposta de redação acontece por meio da discussão do professor instituindo-se como *eu* que diz *eu* e simultaneamente institui o *tu* coletivo, entretanto, esse *tu* não ocupa seu lugar de “eco”, dizendo *eu*. Esse momento de fala, diferentemente do que propomos, não acontece como uma discussão temática, mas como um “antes expositivo”, porque os alunos não participam do processo de *transversibilidade* enunciativa, por vezes, tampouco da inversibilidade dos pares da enunciação. Acreditamos que alguns alunos, em virtude de fatores como inibição, medo de errar, falta de motivação, desinteresse em participar da atividade ou ainda desconhecimento do assunto em pauta<sup>59</sup> calam-se, mesmo quando convidados a participar da interlocução. Além disso, pudemos perceber que, em virtude do domínio do turno pela professora, o aluno acaba encontrando dificuldade em propor-se como sujeito do seu discurso.

---

<sup>59</sup> É possível que os alunos não falassem, porque, simplesmente, não tinham o que dizer. Essa afirmação traz à discussão problemas relacionados à competência leitora e conhecimento de mundo que - embora bastante imbricados aos problemas inerentes à produção escrita nas escolas -, ultrapassam as delimitações de nossa pesquisa e requerem estratégias específicas de mensuração que não estavam previstas em nosso estudo. Portanto, essa perspectiva, em vista dos recortes necessários exigidos pelo trabalho científico e em decorrência de nossas escolhas como pesquisadores, não foi contemplada.

A partir dos dados apresentados, é evidente que a proporção entre os turnos ocupados pela professora e pelos alunos é díspar. Há comprovadamente um tempo excessivo de ocupação do turno pela professora, o que contrapõe a orientação dos Parâmetros (1997, p. 36) quando afirmam que, em relação à aprendizagem de diversas formas de linguagem oral, “o domínio do diálogo na explicitação, discussão, contraposição e argumentação de idéias é fundamental na aprendizagem da cooperação e no desenvolvimento de atitude de autoconfiança, de capacidade para interagir e de respeito ao outro.”.

A esse respeito, estabelecemos, na seção 4.3, uma importante reflexão neste trabalho, pois, muitas vezes, a professora apenas está desempenhando, em sala de aula, o papel esperado pela comunidade escolar referente ao que se condicionou chamar de “domínio de turma”. Assim, não nos cabe julgar se sua postura estava correta ou equivocada, pois reiteramos que nosso objetivo era olhar para a língua e para o modo como o aluno na e pela linguagem ocupava seu lugar de “concha vazia”, fazendo encher-se de significação sua condição de *eu* que diz *eu* na enunciação. Além disso, ainda que suficiente para tornar científica nossa pesquisa, o tempo destinado ao estudo de campo não pode definir se essa é uma realidade diária desta turma, nem desta escola, quíça município, estado ou país.

Ainda que buscássemos acalentar nossas inquietações a respeito do processo de ensino e aprendizagem de produção escrita em sala de aula no ensino médio, a imersão no campo e os resultados da pesquisa apontaram-nos novos desafios, sendo o principal deles a necessidade de oportunizar um tempo-espaco de fala para o aluno na aula de escrita de textos e refletir acerca de nossa postura profissional e nosso comportamento em sala de aula no que diz respeito aos espaços e domínios de fala.

Desta forma, mesmo que normas e técnicas nos condicionem a chamar esta seção de considerações finais, elas são, na verdade, apenas um ponto de partida. Seguiremos dedicando um olhar especial ao processo de produção textual e seguiremos com Benveniste, pois, como diz Flores (2005, p. 135), “gosto de Benveniste porque posso derivar de seu raciocínio questões fundamentais para os meus próprios objetivos”.

Ao fim desse percurso, acreditamos que este trabalho pode dialogar com outras pesquisas da área a fim de contribuir com reflexões acerca da língua, discurso e educação. Sem dúvida, essa experiência nos fez repensar nossa postura em sala de aula enquanto professores de língua e permitiram uma reavaliação de nossas atitudes e metodologias. Acreditamos que ela também possa convidar outros professores que compartilhem dessas mesmas inquietações a refletir sobre as interlocuções que permitimos ou vetamos durante a aula de produção textual.

Outrossim, mantemos nossa convicção de que é necessário que ao aluno seja facilitado um espaço em que, pela língua, ele possa ocupar seu lugar de fala como sujeito da enunciação, pois “é um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem” (PLGI, 1958/2005, p. 285).

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2004. 3ªed. p. 89- 135.

BARTHES, Roland. **Por que gosto de Benveniste**. In\_\_\_\_: O rumor da língua. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BEAUGRANDE, Robert-Alain & DRESSLER, Wolfgang Ulrich. **Introducción a la lingüística del texto**. Barcelona: Editorial Ariel, 1997.

BENVENISTE, Émile. **Da subjetividade na linguagem**. In\_\_\_\_: Problemas de Linguística Geral I. São Paulo: Pontes, 2005/1958, p. 284-293.

\_\_\_\_\_. **Estrutura das relações de pessoa no verbo**. In: \_\_\_\_\_. Problemas de Linguística geral I. Campinas, SP: Pontes, 2005/1946, p. 247-259.

\_\_\_\_\_. **A natureza dos pronomes**. In: \_\_\_\_\_. Problemas de Linguística geral I. Campinas, SP: Pontes, 2005/1956, p. 277-283.

\_\_\_\_\_. **As relações de tempo no verbo francês**. In: \_\_\_\_\_. Problemas de Linguística geral I. Campinas, SP: Pontes, 2005/1959, p. 260-276.

\_\_\_\_\_. **Vista d'olhos sobre o desenvolvimento da linguística**. In: \_\_\_\_\_. Problemas de Linguística geral I. Campinas, SP: Pontes, 2005/1963, p. 19-34.

BENVENISTE, E. **A linguagem e a experiência humana**. In: \_\_\_\_\_. Problemas de Linguística geral II. Campinas, SP: Pontes, 2006/1965, p. 68-80.

\_\_\_\_\_. **O aparelho formal da enunciação**. In: \_\_\_\_\_. Problemas de Linguística geral II. Campinas, SP: Pontes, 2006/1970, p. 81-90.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** : terceiro e quarto ciclos : Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ ; \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais** : Língua Portuguesa (1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> séries). Brasília : MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ ; \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio** : Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília : MEC/SEMT, 2000.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ ; \_\_\_\_\_. **PCN + Ensino Médio** : Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília : MEC/SEMT, 2002.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2017.



\_\_\_\_\_. **Resultados dos participantes de 2017.** Brasília: MEC. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2017/apresentacao\\_resultados\\_enem2017.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2017/apresentacao_resultados_enem2017.pdf)>. Acesso em 07 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais.** Conselho Nacional de Educação. Câmara Superior de Educação. Parecer n.º 492/2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Evasão no ensino médio supera 12%, revela pesquisa inédita.** Portal MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/50411-evasao-no-ensino-medio-supera-12-revela-pesquisa-inedita>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

CHAROLLES, M. **Introdução aos problemas da coerência no texto.** In: GALVES, C. (Org.). O texto: leitura e escrita. Campinas, SP: 2002. p.39-90.

FLORES, Valdir do N. **Introdução à teoria enunciativa de Benveniste.** São Paulo: Parábola, 2013a.

\_\_\_\_\_. **Por que gosto de Benveniste?.** In: Revista Desenredo, Volume 1, n. 2. Passo Fundo, Editora da UPF, 2005. p. 127-138.

\_\_\_\_\_. **Sujeito da enunciação:** singularidade que advém da sintaxe da enunciação. DELTA [online]. 2013b, v. 29, n. 1, p. 95-120. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/delta/v29n1/05.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Atualidade de Benveniste no Brasil:** os aspectos antropológicos de uma teoria da enunciação. In: Revista Desenredo, Volume 13, n. 1. Passo Fundo, Editora da UPF, 2017. p. 9-18.

GINZBURG, C. **Sinais:** raízes de um paradigma indiciário. In: \_\_\_\_\_. Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história. São Paulo: Cia. das Letras, 1999. p. 143-179.

GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação escolar ao texto:** um manual de redação. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e poética.** In: \_\_\_\_\_. Linguística e comunicação. São Paulo, Cultrix, 2010.

KNACK, Carolina. **Texto e enunciação:** as modalidades falada e escrita como instâncias de investigação. Dissertação (Mestrado em Teorias do Texto e do Discurso). Porto Alegre: UFRGS, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça. **As tramas do texto.** São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e Argumentar.** São Paulo: Contexto, 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

\_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010.

ONO, A. La notion d'énonciation chez Émile Benveniste. Tradução de Daniel Costa da Silva. Limoges: Lambert-Lucas, 2007.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]** : métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico . 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RICHTER, Marcos Gustavo; PESSOLANO, Juliana; REIS, Ayrton Rodrigues. **Pesquisa-ação e Paradigma Indiciário**: construindo aproximações. Revista Linguagens & Cidadania, v. 4, n. 1, jan./jun., 2002 Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/31490/17251>>. Acesso em: 01 jun. 2018.

RODRIGUES, Márcia Barros Ferreira. **Breve definição**. DCSO/PPGHIS/UFES, 2012. Disponível em: <[http://nei.ufes.br/sites/nei.ufes.br/files/RODRIGUES,%20M.B.F.%20e%20COELHO,%20C.M.%20Paradigma%20Indici%C3%A1rio\\_Breve%20defini%C3%A7ao.pdf](http://nei.ufes.br/sites/nei.ufes.br/files/RODRIGUES,%20M.B.F.%20e%20COELHO,%20C.M.%20Paradigma%20Indici%C3%A1rio_Breve%20defini%C3%A7ao.pdf)>. Acesso em: 01 jun. 2018.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donoio. **Como se corrige redação na escola**. Campinas: UNICAMP, 1998, p. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Linguística), Instituto de Estudos da Linguagem. 307f. Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 1998. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000136078>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

SILVA, Carmen Luci da Costa; KNACK, Carolina; JUCHEM, Aline. **A linguagem e a experiência humana na sala de aula**. Revista Letras e Letras, Volume 29, n 1. Uberlândia, Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25919>> 2013. Acesso em: 04 ago. 2018.

TEIXEIRA, M. **O estudo dos pronomes em Benveniste e o projeto de uma ciência geral do homem**. In: Revista Desenredo, Volume 8, n 1. Passo Fundo, Editora da UPF, 2012. p. 71-83.

TOLDO, Cláudia. **O que significa pensar o trabalho de texto em sala de aula a partir de uma concepção enunciativa de língua?** In: BARBISAN, Leci Borges; FANTI, Maria da Glória di. Cadernos de pesquisas em linguística, Volume 5, n 1. Porto Alegre, Programa de Pós-Graduação em Letras/Faculdade de Letras Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2010.

\_\_\_\_\_. **Leitura e enunciação: um diálogo necessário em sala de aula**. In: STURM, Luciane; TOLDO, Claudia. Desafios contemporâneos do ensino: língua materna e língua estrangeira. Campinas/SP: Editora Pontes, 2018.

VALÉRIO, P. S. **Linguagem e tempo: a memória na perspectiva da enunciação**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – UNISINOS, São Leopoldo, 2015.

## APÊNDICES

<b>AULA 01<sup>60</sup></b>		
<b>Dia:</b> 14 de setembro		
<b>Duração:</b> 50 minutos		
<b>Total de alunos:</b> (2 alunos ausentes)		
<b>Temática da discussão:</b> argumentação/tese – Redação: Lei Seca		
<b>Contextualização</b>		<i>A aula inicia com a realização da chamada. Na sequência, a professora retoma o conteúdo da aula anterior (segundo ela): argumentação/tese. Conforme ela explica o conceito, retoma como essas características estão implicadas na redação da aula anterior. Durante os primeiros minutos da aula, em pé, apenas a professora fala, referindo-se aos alunos como “você”.</i>
<b>Professora</b>	01 02 03 04 05 06 07 08 09 10 11 12 13	A informação no texto dissertativo... ela é útil... muito útil... quando ela servir para argumentação... certo? Quando o:: o::: a banca te sugere um tema... tu tem que mostrar que tu conhece o tema... não contar uma história sobre o tema... conta o que que é ou o que que na compreensão de vocês seja... tem que ficar claro a compreensão... a opinião... à medida que vocês defendem um ou outro aspecto... o::u...rejeitam... tá?! Mas... a:: essa que é a opinião e no momento em que vocês dão essa opinião... vocês têm que trazer ela de forma argumentativa pra mostrar que essa argumentação é convincente e consistente... que que eu senti?! Muita coisa descritiva ainda... por exemplo... me escreveram... ã... sobre:::...a última vez que foi feito uma demarcação e contaram uma história todo um parágrafo (pausa).
<b>Professora</b>	14 15	Quantos que têm isso anotado ali no... no... no:::...no pé da... da:: observação?
<i>Em silêncio, alunos observam seus textos, procurando as anotações.</i>		
<b>Professora</b>	16 17	Claro... alguns tiveram uma nota melhor... estão num caminho mais certo... né?!
<i>Segue o silêncio. Dois alunos conversam entre si, mas é inaudível.</i>		
<b>Professora</b>	18 19 20 21	Vamos ver se eu me expressei bem... porque às vezes eu posso ter expressado alguma coisa:::... mais ou menos afim... mas de forma diferente aí no texto... que que eu quero dizer? Quando o texto ainda tá muito descritivo (pausa).
<b>Professora</b>	22 23	Vocês tão descrevendo muito uma coisa que não argumentando sobre a coisa... tá?!
<i>Neste momento, a professora direciona-se à pesquisadora explicando a atividade que encaminhou aos alunos.</i>		
<b>Professora</b>	24 25 26	Deixei ali pra eles reproduzirem um tema de ENEM... a minha proposta de hoje seria nós elaborarmos somente introdução... somente introduções pra nós ver como colocar aquilo... tá?!

<sup>60</sup> Alguns sinais utilizados na transcrição conforme Projeto Norma Urbana Culta (NURC): reticências (...) indicam pausas; dois pontos (:) indicam alongamento de vogais, sublinhados ( ) elevação no tom de voz, barra (/) indica truncamento de sílaba, a letra “x” entre parênteses para palavra incompreensível (X), a palavra “pausa” entre parênteses (pausa) representa uma pausa maior do que 3 segundos e a barra dupla (//) indica falas sobrepostas.

<i>Novamente fala aos alunos.</i>		
<b>Professora</b>	27 28 29	Porque a introdução... ela tem de ser a apresentação do tema... tá?! A apresentação do tema já foi apresentado... ã:: durante os textos motivacionais... correto?! (pausa) <u>Sim ou não?</u>
<b>Aluno A</b>	30	Sim
<b>Professora</b>	31 32 33 34 35 36 37 38	O tema quando é apresentado pra vocês não é dado sempre um texto motivacional ou alguma coisa que... uma imagem... alguma coisa que traga.../ Bom...então... a apresentação do tema... a própria prova ou a própria pessoa que nos propõe nos dá... então... quando nós temos de fazer uma introdução de redação... nos temos que apresentar o tema... mas de uma forma que mostre <u>já</u> o enfoque que nós queremos dar ao tema...(pausa) compreenderam?!
<i>Alunos confirmam positivamente com um aceno de cabeça.</i>		
<b>Professora</b>	39 40 41 42	Isto já esta claro em algumas coisas que eu ditei pra vocês sobre introdução... peguem o caderno de redação mesmo... o caderno de:: tá... ninguém achou nada do que eu coloquei que possa ter sido parecido com isso?
<b>Aluno B</b>	43	Melhorar o desenvolvimento
<b>Professora</b>	44 45	Melhorar o desenvolvimento! Por que... o que que dizia no teu desenvolvimento? Só isso... só melhorar?
<b>Aluno B</b>	46	É!
<b>Professora</b>	47	É que nós falamos daí... né? E o que que nós falamos?
<b>Aluno B</b>	48 49	Que é pra trocar algumas palavras que:: tipo... tipo... melhorar o sentido do texto.
<b>Professora</b>	50 51 52 53	É! O texto ele tava... no caso ali ó... muitas coisas ali/o texto ele contou uma história/ na verdade... eu nã/não tenho que ouvir história sobre o tema... (pausa)... tá? Vocês acharam ali da introdução?
<b>Aluno A</b>	54	Dia 25
<b>Professora</b>	55	25 de::?
<b>Aluno A</b>	56	Maió
<b>Professora</b>	57 58	Maió... só pra mim pegar aqui pra acompanhar que eu acho que eu tenho alguma coisa aqui... vamos ver se é o mesmo
<i>Professora e alunos procuram em seus cadernos a referida aula.</i>		
<b>Professora</b>	59	Tá... o que que diz ess/que que fala aí sobre introdução?
<b>Aluno C</b>	60 61 62 63	É o ponto de partida de um texto... por isso se deve rep/apresentar de uma maneira clara o assunto a ser tratado... também de/delimitar as questões referentes a esse assunto que serão abordadas... dessa forma... a introdução encaminha o lei/
<i>Professora interrompe a leitura do aluno.</i>		
<b>Professora</b>	64 65 66 67	Tá... só até aí um pouquinho... X (nome do aluno)... então a primeira coisa que tem ali... o primeiro dado... a b/o tema já foi apresentado pra vocês na proposta... mas o que que se fala ali? “apresentar...”
<i>Professora faz anotações no quadro.</i>		
<b>Professora</b>	68	Apresentar...
<b>Aluno C</b>	69	De maneira clara...
<b>Professora</b>	70	De maneira clara...(pausa) Então eu tenho que sim no meu texto

	71 72	fazer uma nova apresentação da temática... tá? Apresentar de maneira... de maneira clara... e o que mais? (pausa)
<b>Professora</b>	73	Segundo ponto...
<b>Aluno D/Aluna A</b>	74	Delimitar...
<b>Professora</b>	75	E também delimitar... (pausa) delimitar... segue aí... aspectos/
<b>Aluno E</b>	76	Às questões referentes a (x)
<b>Professora</b>	77 78 79 80 81	Essa delimitação é como que vocês vão focar o tema... tá? Essas duas maneiras de... ã::...apresentar o que vai ser/ o que vocês vão tratar no texto de vocês... depois de vocês delimitarem os aspectos do assunto... vocês vão retomar esse assunto:: aonde? Vexe/vejam pessoal... isso aqui é a introdução
<b>Aluno A/Aluno B</b>	82	No desenvolvimento
<b>Professora</b>	83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108 109	No desenvolvimento... então se vocês têm mais de um aspecto... pro/possivelmente vocês já vão demarcar claramente que vocês vão ter que ter dois parágrafos... “Ah... mais eu tenho um aspecto só e quero fazer dois parágrafos” Não tem problema! Desde que vocês reforcem uma/a::que/aquele aspecto nas duas/nas duas/nos dois parágrafos de desenvolvimento... certo? Agora... se vocês tiverem dois aspectos ou mais... é óbvio que o texto de vocês vai ter que ter dois parágrafos de desenvolvimento... o que que eu sinto que faltou? Então alguns eu coloquei assim... alguns até aqui nessa turma foi melhor as introduções... por exemplo... até que algumas do terceiro ano... o terceiro ano eu tive mais disparidade de::ã::de...de...níveis de texto... até porque a turma é maior... tá?! Agora aqui... acho que a maioria conseguiu... mais ou menos... engatilhar nisso... nesses textos que nós produzimos... Agora nós teríamos que fazer assim ó... eu vou trazer um tema e eu gostaria que vocês fizessem umas duas introduções diferentes pra esse tema... tá? Vocês apresentem assim ó... va/vamos fazer uma relação de ideias... tá?! O exercício hoje vai ser assim... uma relação de ideias sobre o que vem na cabeça de vocês sobre o tema... e depois vocês elencar por exemplo duas... uma ou duas que seria pertinente e que vocês teriam segurança para falar sobre no texto de vocês... então é esses aspectos que vocês têm que abordar...ou esse aspecto... na introdução... depois tá... tá ali a relação ainda... já fiz uma que pra mim parece ser a mais óbvia... vamos tentar fazer outra introdução... nós vamos treinar introdução... por enquanto... tá? Porque nós vamos ter tempo de fazer isso...
<i>Professora se dirige à pesquisadora.</i>		
<b>Professora</b>	110 111 112 113 114 115 116	Que nem com o segundo ano a gente já ficou mais apertado... porque eles trabalharam redação... quase não trabalharam texto dissertativo numa das turmas que eu trabalhei ali...uma fui eu a professora...outra não foi...e quase não foi trabalhado texto dissertativo no segundo porque era o primeiro ano de redação...foi dado crônica...outras espécies de texto...então eu não tô com eles na mesma partida...
<i>Professora volta a dirigir-se aos alunos.</i>		

<b>Professora</b>	<b>117</b> <b>118</b> <b>119</b> <b>120</b>	Com vocês agora fica mais fácil... porque se eu começo aqui no segundo ano...trabalho introdução...trabalho com parágrafo de desenvolvimento...eu já vou chegar com outro amadurecimento textual no terceiro ano
<i>Professora volta a dirigir-se à pesquisadora.</i>		
<b>Professora</b>	<b>121</b> <b>122</b> <b>123</b> <b>124</b> <b>125</b>	Coisa que eu não consegui... a turma não tá parelha lá ainda porque uns tavam iniciando texto dissertativo agora no terceiro... é bem/é/foi bem complicado de trabalhar (professora ri)...a gente tem diferentes níveis...né...e aqui eu tô já iniciando...nós fizemos a coisa mais rápida porque eu vi que não adianta...na hora...
<i>Professora volta a dirigir-se aos alunos.</i>		
<b>Professora</b>	<b>126</b> <b>127</b> <b>128</b> <b>129</b> <b>130</b> <b>131</b> <b>132</b> <b>133</b> <b>134</b>	Se a gente/ se vocês já não tiveram o conteúdo de redação e a gente não desenvolveu... infelizmente... é uma coisa que vocês perderam porque não tinha na nossa grade...então eu chego à conclusão de que a gente tem que partir a partir de agora...né...co/com o texto dissertativo...mas vocês entenderam essas duas características da introdução? Eu quero que vocês agora voltem pro caderno de texto de vocês e leiam se vocês conseguiram na/nas introduções de vocês dos últimos dois textos ... não só sobre o índio...o texto anterior foi?
<b>Aluno B</b>	<b>135</b>	Alcoolismo
<b>Professora</b>	<b>136</b>	Ã?
<b>Aluno B</b>	<b>137</b>	Alcoolismo
<b>Professora</b>	<b>138</b>	Alcoolismo... mas foi aquele que não foi avaliado... né?
<b>Aluno A/F/G</b>	<b>139</b>	Foi
<b>Aluno G</b>	<b>140</b>	Foi avaliado sim
<b>Professora</b>	<b>141</b> <b>142</b> <b>143</b> <b>144</b> <b>145</b> <b>146</b> <b>147</b>	Foi...foi...o de vocês foi...tá...leiam se as duas introduções de vocês...o que que vocês teriam que melhorar...e vamos fazer o seguinte...enquanto não vem o tema que eu pedi pra::/pra X (nome da vice-diretora) reproduzir...escrevam a introdução como vocês acham que deveria ficar melhor...corrijam o texto de vocês dentro do tema alcoolismo...depois dentro do tema esse do índio...tá? Depois vocês vão passar a limpo no caderno de vocês
<i>Aluno levanta a mão para falar com a professora.</i>		
<b>Professora</b>	<b>148</b>	Pode falar
<b>Aluno C</b>	<b>149</b>	Eu me esqueci de trazer o caderno
<b>Aluno H</b>	<b>150</b>	Bo:::a
<b>Aluno C</b>	<b>151</b>	Eu acho que eu tenho (x)
<b>Professora</b>	<b>152</b> <b>153</b>	Tá...mas tu tem os textos motivacionais eventualmente copiados aí?
<b>Aluno C</b>	<b>154</b>	Acho que deve ter... deixa eu achá...o do índio tem pelo menos
<i>Silêncio enquanto aluno procura e a professora aguarda.</i>		
<b>Professora</b>	<b>155</b> <b>156</b> <b>157</b>	Ou alguém que tenha o texto motivacional que tem certeza que copiou no::/no:: caderno de redação e te/e copiou no caderno também
<b>Aluno B</b>	<b>158</b>	Eu tenho aqui
<i>Professora dirigindo-se ao Aluno B.</i>		
<b>Professora</b>	<b>159</b>	Tá...empresta um dos materiais pro/pro:: X (nome do aluno C) pra

	160	ele podê desenvolver.
<i>Professora dirigindo-se ao Aluno C.</i>		
<b>Professora</b>	161 162	Pena que tu não vai conseguir corrigir os erros teu né... que tu fez...
<b>Aluno G</b>	163	Mas da::dá::
<b>Professora</b>	164	Vamos propor uma reconstrução então
<b>Aluno G</b>	165	Do alcoolismo foi apalestra
<b>Aluno B</b>	166	É do alcoolismo foi uma palestra
<b>Professora</b>	167 168	A:: do alcoolismo fo/foi a palestra...exatamente... o texto motivacional...mas a introdução dele (pausa)
<i>Professora dirige-se à pesquisadora e explica sobre a palestra. Neste momento, chamam à porta e entregam as cópias da nova proposta de redação solicitadas ao Xerox pela professora.</i>		
<b>Aluno G</b>	169	É pra fazer em folha separada... alguma coisa?
<b>Professora</b>	170 171 172	Faz em folha separada e depois passa a limpo na::na::no caderno de::de redação...daí a gente vai passar qual que é o tema e qual que é a introdução que vocês fi/a nova proposta que vocês fizeram
<i>Professora entrega as cópias aos alunos, senta-se e comenta da capacidade que eles têm no que diz respeito à inteligência, mas que são, por vezes, preguiçosos. Depois de um tempo para realização da atividade, professora levanta e os questiona:</i>		
<b>Professora</b>	173 174 175	À::...Alguém gostaria de compartilhar um que...que escreveu que de repente acha que contempla isso daqui...que ficou melhor do que o que vocês já tinham?
<i>Depois de alguns segundos de silêncio.</i>		
<b>Aluno H</b>	176	Eu...
<b>Professora</b>	177	Leia X (nome do aluno)
<b>Aluno H</b>	178	Não sei se ficou bom...
<b>Professora</b>	179	Qual tema... primeiro nos diga qual tema tu escolheu
<b>Aluno H</b>	180	Alcoolismo que:: não tinha ficado muito bom
<b>Professora</b>	181	Não tinha ficado muito bom no original e daí tu refez... é isso?
<b>Aluno H</b>	182	É... (x) mudar a introdução que tava faltando algumas coisas
<b>Professora</b>	183	Tá
<i>Aluno faz a leitura do novo parágrafo.</i>		
<b>Professora</b>	184 185 186 187 188	Ó...ele apresentou o tema...ele apresentou o tema:: que é alcoolismo e que é considerado doença e ele fala ali o aspecto/é um aspecto que tu deu principal que é a exclusão... né? Mas teve um outro intermediário aqui que ficou alguma coisinha aqui confusa... X (nome do aluno)...no sentido
<i>Professora vai até a classe do aluno e trata diretamente com ele, apontando no texto e fazendo as considerações.</i>		
<b>Professora</b>	189 190 191	Alcoolismo é um vício como...como...ocorre com qualquer outra substância:: tóxica...ali faltou assim...o/hum/qualquer outra substância então...sem colocar/
<b>Aluno H</b>	192	Eu coloquei química
<b>Professora</b>	193 194 195	A:: química... tá...é um vício que pode acorre::r com/com a ingestão de qualquer substância química...que pode::ã... (pausa) né:: por que:: se torna habitual
<i>Voltando para a frente da sala e referindo-se a todos, a professora diz:</i>		
<b>Professora</b>	196	Bom...mas vocês viram que ele já apresentou um aspecto novo... e

	197 198 199	daí...vocês lendo o texto de vocês agora que já foi produzido anteriormente... o que vocês produziram agora...vocês sentiram que houve uma segurança maior pra fazer?
<i>Alunos permanecem em silêncio, alguns movimentam a cabeça em sinal assertivo.</i>		
<b>Professora</b>	200	Sim... né?!
<b>Professora</b>	201	Então lembram/mais alguém que gostaria de compartilhar?
<b>Aluno G</b>	202	E::u...posso ler?
<b>Professora</b>	203	Po::de
<b>Aluno G</b>	204	Tá ruim...ma:: vou ler...p (x)
<i>Professora ri/sorri para o aluno.</i>		
<b>Professora</b>	205	Qual deles?
<b>Aluno G</b>	206	Dá p/prá/Tem que selecionar só um? Tá::
<b>Professora</b>	207	Não...qual deles tu vai ler prime::iro...pra nós colocar
<b>Aluno G</b>	208	É os do::is...o alcoolismo e a coisa lá dos indígenas
<b>Professora</b>	209	Tá...mas tu vai começar pelo alcoolismo?
<b>Aluno G</b>	210	É::: o primeiro que nós fizemos
<i>Aluno lê o parágrafo que reescreveu e, ao silêncio da professora, afirma:</i>		
<b>Aluno G</b>	211	Falei que tava ruim!
<b>Professora</b>	212 213 214	Não...não...não é que tá ruim...é que eu acho que ainda fico/ainda ficou faltando alguma coisa...tá...daí em função disso...conhece por bêbado ou dependente e acabando levando...
<b>Aluno G//Professora</b>	215 216 217 218	Tá daí assim// daí tu tem que botar que ele tem/que ele leva um rótulo assim e acaba sendo rejeitado...apesar de ser reconhecido como uma doença...tu tem que botar assim que/o/tu não colocou assim que é uma doença... (pausa)... né:: X (nome do aluno)
<i>Aproximando-se do aluno, professora segue:</i>		
<b>Professora</b>	219 220 221 222 223 224 225 226 227 228 229	Aqui tu bota que isso é fonte de refúgio... fica subentendido que existe o aspecto psicológico... né?! De um problema psicológico... mas tu tem que botar que é uma doença...pra ti daí fazer esse contraponto... por que se rejeitar uma/uma::: pessoa doente? Né? Tá quase... por que se vocês forem analisar... em alguns casos... o alcoolismo atualmente é quase como a lepra antigamente... veja... mas a lepra ainda tinha um motivo... porque a lepra...as pessoas tinham medo do contato porque levava à morte... e as pessoas eram lá colocadas num... num::: local isolado...agora hoje a gente vê os bêbados na praça e ninguém chega perto por quê? (pausa) Por puro preconceito... porque ninguém vai pegar bebedeira...né?
<b>Aluno G</b>	230	(Em tom de ironia) Vai saber se não contamina isso daí...
<i>Professora ri e continua.</i>		
<b>Professora</b>	231 232	Não...mas é que/entende o que eu quero dizer? Nós temos que::que:::que:: ampliar essa ideia... né? Quer ler o outro?
<b>Aluno G</b>	233	Não
<i>Professora rindo, responde, repetindo a negação do aluno.</i>		
<b>Professora</b>	234	Nã:::o...
<b>Aluno B</b>	235	Tá... eu também vou ler
<b>Professora</b>	236	Tá... então vamos lá
<b>Aluno B</b>	237	(x) eu vou ler os dois
<b>Professora</b>	238	Silêncio!
<b>Professora</b>	239	Tu acha que ficou melhor que a outra::?



<b>Aluno B</b>	<b>240</b>	Pior que ficou
<b>Professora</b>	<b>241</b>	Ai que bom... é isso que tem que ter...essa crítica...esse::
<i>Aluno faz a leitura do parágrafo. Ao final, professora analisa:</i>		
<b>Professora</b>	<b>242</b>	Pouco né? Tem que ampliar!
<i>Dirigindo-se à pesquisadora, professora explica sobre o que contou aos alunos acerca de um problema da cidade sobre uma menina indígena que pertence a uma família nômade e, mesmo sendo menor, está se prostituindo e não há um órgão na cidade capaz de intervir, dada sua condição específica de indígena, com uma legislação que a deixa à margem da tutela do Conselho Tutelar. A professora questiona:</i>		
<b>Professora</b>	<b>243</b>	Quem é o representante da FUNAI aqui em X (nome da cidade)?
<b>Aluno G</b>	<b>244</b>	Se apresenta um vê se não morre logo
<i>Professora ri e continua.</i>		
<b>Professora</b>	<b>245</b>	Mas vocês... vocês tão entendo o que/ que falta ali... acho que faltou na tua introdução ainda...melhorou... tá mais objetiva... eu acho que tá de uma maneira clara... mas ainda tu não chegou a delimitar algum um aspecto relevante pra ti desenvolver no assunto... tá? Quer repetir ela? Quer ler de novo?
	<b>246</b>	
	<b>247</b>	
	<b>248</b>	
	<b>249</b>	
<b>Aluno G</b>	<b>250</b>	Eu já li
<b>Professora</b>	<b>251</b>	Mas já entendeu? O que eu quis dizer?
<b>Aluno G</b>	<b>252</b>	Ficou curto.
<b>Professora</b>	<b>253</b>	Não...é... ficou curta...mas faltando um aspecto importante... ela poderia ser curta... desde que ela tivesse as duas coisas contempladas... mais alguém gostaria de ler que depois a gente passa pra...
	<b>254</b>	
	<b>255</b>	
	<b>256</b>	
<b>Aluno I</b>	<b>257</b>	E::u
<b>Professora</b>	<b>258</b>	Fala lá, X (nome do aluno)... qual das duas?
<b>Aluno I</b>	<b>259</b>	Alcoolismo que táva horrível
<i>O aluno lê o seu parágrafo.</i>		
<b>Professora</b>	<b>260</b>	Aí tu botou assim ó... o alcoolismo sofre uma discriminação... então o alcoolismo...o::o::o usuário de álcool sofre a discriminação...
	<b>261</b>	
	<b>262</b>	
<i>Nesse momento, um dos alunos, com dúvida, dirige-se, cochichando, à pesquisadora, pedindo como poderia fazer algumas substituições de vocábulos em seu parágrafo e é informado pela pesquisadora de que esta não pode intervir, apenas observar. Mesmo assim, ele não direciona seu questionamento à professora.</i>		
<b>Professora</b>	<b>263</b>	Mas já deu pra perceber pessoal que não é tão fácil... X (nome da aluna)... gostaria de ler? Uma das meninas...só ouvi voz masculina aqui... as meninas são poucas ma::s...
	<b>264</b>	
	<b>265</b>	
<b>Aluno B</b>	<b>266</b>	Ó:: ó::: o feminismo... machismo... fascismo...comunismo...
<b>Professora</b>	<b>267</b>	Tudo os ismo... né?!
<i>Alguns alunos e professora riem.</i>		
<b>Aluno B</b>	<b>268</b>	Tudo os ismo que existem
<b>Professora</b>	<b>269</b>	Em discussão... Não?
<i>Vozes sobrepostas. Uma aluna respondendo à professora que gostaria de fazer a leitura e dois alunos esclarecendo, entre si, as dúvidas sobre o que um deles havia perguntado à pesquisadora.</i>		
<b>Aluno F</b>	<b>270</b>	Tá... eu leio (x)
<b>Aluno D</b>	<b>271</b>	Visto que ao irem atrás...
<b>Professora</b>	<b>272</b>	Vai ler qual?

<b>Aluno F</b>	<b>273</b>	Do alcoolismo
<b>Professora</b>	<b>274</b>	Do alcoolismo
<i>Aluna faz a leitura do parágrafo.</i>		
<b>Professora</b>	<b>275</b>	O qual... porque alcoolismo é o qual... tá... daí desenvolve o social
	<b>276</b>	(x) físico... daí que aspecto tu quer abordar lá no
	<b>277</b>	desenvolvimento... fica claro ali? (pausa) e a questão da
	<b>278</b>	discriminação? (pausa) vocês entendem o que a profe quer dizer...
	<b>279</b>	peçoal... que a gente tem que estar com o tema apresentado... mas
	<b>280</b>	principalmente nós temos que clarear um aspecto que a gente acha
	<b>281</b>	relevante em relação a esse tema e que a gente queira
	<b>282</b>	desenvolver... e isso já tem que estar na introdução... tá? Que que
	<b>283</b>	eu separei? Eu separei então o tema do ENEM 2013... tá? E nós
	<b>284</b>	vamos fazer intro/introduções sobre ele... umas duas introduções
	<b>285</b>	diferentes... tá? Tentando contemplar isso... isso vai pro caderno
	<b>286</b>	de vocês e lá:: no texto... em vez de se ser um texto inteiro...nós
<b>287</b>	vamos ter duas introduções bem elaboradas... que a profe vai	
<b>288</b>	avaliar... tá? Nós não precisamos fazer agora... nós não	
<b>289</b>	precisamos fazer agora... imediatamente... antes eu vou ler uma	
<b>290</b>	redação pra vocês... mas vamos fazer em sala de aula... se não fica	
<b>291</b>	bem fácil... o tema do ENEM 2013... eu vou lá e boto redaçõ::es	
<b>292</b>	notas altas né... não pego a nota mil e copio uma introdução	
<i>Professora ri.</i>		
<b>Aluno B</b>	<b>293</b>	Mala:::ndramente
<b>Aluno D</b>	<b>294</b>	E pensar que eu nem tinha pensado nisso ainda... né
<b>Professora</b>	<b>295</b>	Mas agora eu já disse que não dá pra fazer... porque vocês vão
	<b>296</b>	fazer em sala de aula
<b>Aluno B</b>	<b>297</b>	Ouviu, X (chama um colega pelo apelido)?!
<i>Algumas conversas paralelas inaudíveis.</i>		
<b>Professora</b>	<b>298</b>	Bo:m... quem gosta de ler?
<i>Aluna confirma com a mão.</i>		
<b>Aluno F</b>	<b>299</b>	Posso ler?
<b>Professora</b>	<b>300</b>	Pode ler... shi:::u (pedindo silêncio) ...já que não quis ler tua introdução
<i>Professora ri.</i>		
<b>Aluno B</b>	<b>301</b>	Eu leio então
<b>Professora</b>	<b>302</b>	Na/Não... ela já se ofereceu
<i>Aluna faz a leitura do texto.</i>		
<b>Professora</b>	<b>303</b>	Só uma/um/um aparte que eu já vou explicando...isso aqui foi
	<b>304</b>	tema de 2013 e a lei seca...a chamada lei seca.. o:::...o:::
	<b>305</b>	protocolo jurídico que fo:i ã elaborado e aprovado pro Brasil... ele
	<b>306</b>	é de 2008... então vocês vejam... co::mo..ã::: co::mo d/cinco anos
	<b>307</b>	praquilo se firmar... tá? Pro ENEM finalmente abordar... porque
	<b>308</b>	isso refletiu d/de:: maneira impactante sobre o trânsito brasileiro...
	<b>309</b>	porque a multa é pesada... porque daí houve aquele problema...
	<b>310</b>	lembra do/dos... pard/bafômetros que a pessoa não era obrigada a
	<b>311</b>	fazer... bem depois de/de/desse tema do ENEM mudou-se a lei e o
	<b>312</b>	STF disse que... que não era...

<b>AULA 02</b>	
<b>Dia:</b> 14 de setembro <b>Duração:</b> 50 minutos <b>Total de alunos:</b> (2 alunos ausentes) <b>Temática da discussão:</b> argumentação/tese – Redação: Lei Seca (sequência).	
<b>Contextualização</b>	<i>A professora do componente curricular Redação também ministra a disciplina de Ensino Religioso e, embora tenha soado o sinal alertando sobre o fim do período, ela segue com a aula de Redação. Mais tarde, questionada pela pesquisadora, ela confirma que, não raro, usa o segundo período da grade para dar sequência à aula. Optamos, portanto, por seguir em sala de aula com a pesquisa de campo.</i>
<b>Professora</b>	<p>313 que não era ma::is... ã:: vamos dizer assim... opcional fazer ou não</p> <p>314 o bafômetro... porque tinha uma lei penal que dizia assim...</p> <p>315 ninguém é obrigado a produzir prova contra si mesmo... então..</p> <p>316 antes o::o:: bafômetro... o cara não fazia... se o guarda ou a</p> <p>317 polícia...ã... observarem que tem indícios de embriaguez se fa/faz</p> <p>318 o bafômetro... tá... não tem mais essa opção... então isso também</p> <p>319 foi mudado... mas depois do texto... então pra vocês verem como</p> <p>320 ainda é polêmica até hoje... mesmo depois de já ter sido</p> <p>321 trabalhado pelo ENEM...todo mundo tá mais consciente... porque</p> <p>322 quando o tema é trabalhado pelo ENEM de uma certa forma ele</p> <p>323 ganha uma... uma amplitude muito grande... né... muito maior do</p> <p>324 que já tem... outra coisa que eu queria comentar antes de nós</p> <p>325 terminarmos...um dos itens que a gente diz sempre... pra um aluno</p> <p>326 na fase de pré-ENEM... pré-vestibular... na fase de vocês de</p> <p>327 ensino médio é manter-se informados... só que hoje...hoje...</p> <p>328 exatamente na/na data de hoje... pré eleição... quando a gente fala</p> <p>329 assim manter informado... tu abre qualquer coisa...qual que é a</p> <p>330 manchete principal... via de regra...ou que a gente tem interesse...</p> <p>331 saber sobre os candidatos... e ver qual é o babado que tá</p> <p>332 acontecendo... da última cirurgia do Bolsona::ro...do último não</p> <p>333 sei o que lá do::: e todo mundo vai olhar isso... pessoal...</p> <p>334 dificilmente uma coisa dessas vai cair no ENEM... então manter-</p> <p>335 se informados... nós temos que ver o que de importante está</p> <p>336 acontecendo paralelamente de impacto social... e não</p> <p>337 especificamente político... porque a gente gosta muito de tema</p> <p>338 político porque a gente tem opinião... porque todo mundo discute</p> <p>339 política... entende... no bar...em casa... na família... um vota no</p> <p>340 fulano...outro vota no beltrano... porque agora as famílias não tem</p> <p>341 mais aquela coisa assim ó:: de ir num bloco... num partido... então</p> <p>342 se discute isso e fica muito fácil... e não é porque é fácil... é</p> <p>343 porque é uma coisa efêmera... o que era hoje já não é amanhã...a</p> <p>344 política tem ess/essa rapidez dessa evolução...i/mas só que te/ o</p> <p>345 que os políticos fazem sim (professora ri) isso impacta sobre a</p> <p>346 sociedade que é o caso da lei aqui...foi criada... logicamente... por</p> <p>347 uma equipe de legisladores essa lei...cinco anos depois ela estava</p> <p>348 impactando positivamente ou negativamente ou polemicamente na</p> <p>349 sociedade e era importante ser tratada... então são coisas assim...</p> <p>350 ó:: bá:: manter-se informados...então o que eu vou procurar... vai</p>

	351	lá... pula aquela parte que está falando sobre a vida do candidato...
	352	baboseira... baboseira que é importante pra nós como eleitores...
	353	mas não como pessoas que estão buscando informações pra
	354	manter-se informadas pra uma prova do ENEM... tá? A/a... as
	355	informações que nós temos que buscar elas são as mais sutis... são
	356	aquilo que est/ã:: vamos dizer assim...afligindo a sociedade... mas
	357	que não está às vezes... muitas vezes...no noticiário porque não se
	358	dá a devida importância... por exemplo a própria precariedade da
	359	educação... no Brasil...a nossa educação que está completamente
	360	sucateada... eu não digo que isso vá ser tema do ENEM... mas isso
	361	é um viés que alguém poderia tirar um tema...né... porque... que
	362	gente viu claramente aí quando veio a Polônia.. o que é/o que é
	363	um...um..um tipo de país de primeiro mundo... né... que tem uma
	364	educação de música e tudo desde da...da...da primeira infância... e
	365	nós com a nossa primeira infância sucateada... quando tu vê
	366	qualquer especialista em educação falando o seguinte para cada
	367	um real gasto em educação na primeira infância... o retorno
	368	financeiro para o país é de sete... sete reais... diz que é o maior
	369	investimento que tem... e nós temos a nossa educação
	370	completamente sucateada... quantos vieses nós mesmos podemos
	371	ter por aí e a que/que... poderíamos ser eventualmente abordados
	372	por um ENEM... por uma redação de vestibular ou coisa assim...
	373	então o cuidado em manter-se informado não é qualquer coisa... e
	374	principalmente não é só Facebook... apesar de Face, Instagram e
	375	todas as redes sociais serem ferramentas muito boas pra nós...
	376	aprendermos a produzir textos... se vocês imaginaram se cada vez
	377	que nós tivéssemos que escrever pra um amigo...a gente
	378	procurasse usar a linguagem correta e adequada que a gente vai
	379	usar na prova do ENEM... o quanto nós estaríamos
	380	treinando...vocês já imaginaram se quando a gente tá
	381	contando...al/al/algum evento que a gente participou... ou botando
	382	um texto sobre alguma coisa que a gente participou... a::: eu vou
	383	escrever ... eu fui num sho::w
<b>Aluno G</b>	384	Nóis fumo
<b>Professora</b>	385	Do::: Paim agora ou eu quero escrever como tá legal esse Leo
	386	Paim lá no The Voice... daí eu escrevo e dou minha opinião... de
	387	uma forma ou de outra não é um texto dissertativo... mas a partir
	388	do momento que eu faço uma opinião... eu tô criando uma
	389	crítica...positiva ou negativa no caso do Léo Paim que tá todo
	390	mundo torcendo... a maioria vai criar uma crítica positiva...
	391	escreve e posta um texto desses sei lá eu... no Insta... no Face...
	392	aonde for mais adequado
<b>Aluno G</b>	393	No tuí:::ti
<b>Professora</b>	394	Eu tô fazendo um treino enorme... pra..pra... produção textual...
	395	então não é que eu tenho que deixar de fazer o que eu gosto... mas
	396	eu posso fazer de maneiras diferentes pra já aproveitar aquilo de
	397	forma positiva... certo? Então... pode continuar a leitura
<i>Aluna segue a leitura do texto motivacional acerca do tema da Lei Seca.</i>		
<b>Aluno F</b>	398	Texto dois não tem? Texto três...
<b>Professora</b>	399	Texto dois tem... são aquelas duas figuras ali... vamos interpretar

	400	...são importantíssimas
<b>Aluno F</b>	401	Eu achava q/
<b>Professora</b>	402 403 404 405	Isso aí vocês <u>tem que cuidar sempre...</u> porque o ENEM gosta muito de colocar a imagens... tá... não deixe a bebida mudar o seu destino... daí a letrinha pequena ali eu não tô conseguindo ler ago::ra
<b>Aluno G</b>	406	Dirigir alcoolizado é crime e pode dar cadeia
<b>Professora</b>	407 408 409 410 411	É... daí aparece ali ó:: o carrinho... ã... pechando né...chocando- se a cum copo... lei seca em números... isso aqui é muito importante ó... eles sempre apresentam isso aqui como um gráfico... ou eles vão apresentar assim... ou eles vão apresentar em gráfico... quem é que consegue ler ali?
<b>Aluno G</b>	412 413 414 415 416	Atendimento hospitalar treze por cento negativo... aprovaram o uso dos bafômetros... noventa e sete por cento...vítimas de acidente no grande Rio... quinhentos e vinte e sete por cento... e média nacional de redução de vítimas fatais menos seis vírgula dois por cento
<b>Professora</b>	417 418	Depois da implantação da lei que ali já tinha cinco anos... então eles tão trazendo alguns dados do que já...ã:::
<i>Três alunos falam ao mesmo tempo por discordarem dos dados que aparecem em seus materiais. Professora dirige-se a uma aluna:</i>		
<b>Professora</b>	419 420 421 422	Tá... eu acho que esse aí ficou muito pequeno...né...mas o resto tá bom... tá... (pausa) vamos lá...vamos ver se esse aqui ficou melhor... esse aqui tá horrível mesmo...tem uns tão bonitinhos aqui... vamos trocar
<i>Aluno refere-se ao material da pesquisadora:</i>		
<b>Aluno G</b>	423	O da sora aqui também
<b>Professora</b>	424	Tá... tá ruim também
<b>Aluno G</b>	425	Eu troquei com ela
<b>Professora</b>	426	O meu também tá bom... eu deixei o ruim pra vocês (risadas) (x)...uns saíram bons...uns saíram ruim
<b>Aluno G</b>	427	Sim...bota mais que...
<b>Professora</b>	428	Tá::: pode continuar
<i>Aluna segue com a leitura do texto motivador 3. Durante a leitura, um aluno comenta com outro algo inaudível, ao que a professora pede silêncio com “shiu”.</i>		
<b>Professora</b>	429 430 431 432 433 434 435 436 437 438 439 440 441 442 443	Esse texto aqui... na época que eles fizeram... eu achei o máximo... eles colocaram para o Enem porque veja... veja bem... então na verdade... uma::: uma::: ó... (pausa) a ideia de uma agência de comunicação de Belo Horizonte... eles botaram um imã... então o imã ele tem atração e repulsão... ele tem os dois polos... então quando o cara tentava botar o copo na bolachinha virada para cima... né... era um copo de bebida alcoólica tinha um imã embaixo do copo... a bolachinha vocês sabem o que que é né... aquilo que a gente coloca descansa copo para não manchar a mesa... a bolachinha fugia...daí se ele virasse assim... chamar um táxi já que ele tava bebendo e não <u>poderia</u> dirigir pela Lei Seca daí a bolachinha vinha para o lado dele e ele conseguiu descansar o copo... então foi uma maneira assim de lembrar... agora eu tô bebendo a bolachinha foge eu não consigo dirigir... então agora ele ia ver...ele ia ter es/essa reação visual... né...

<b>Aluno G</b>	<b>444</b>	Aí não ia...(x)
<b>Professora</b>	<b>445</b>	Se fosse o primeiro sim... agora se ele tivesse passado em algum
	<b>446</b>	outro lugar que não tivesse o sistema... já tivesse encharcado...
	<b>447</b>	(risos) bom esses aqui são os três textos... e o que que vocês tem
	<b>448</b>	que fazer agora... qual é a proposta... elaborar duas introduções
	<b>449</b>	bo::as... contemplem isso aqui...ó... eu vou dizer uma coisa... esse
	<b>450</b>	trabalhinho vai valer cem... se tiver só isso aqui... cinquenta... não
<b>451</b>	alcança média... se tiver isso aqui mais isso aqui...	
<b>Aluno I</b>	<b>452</b>	Sessenta (risos)
<b>Professora</b>	<b>453</b>	Não... se tiver isso aqui e isso aqui maravilhosamente bem...
	<b>454</b>	alcança cem... agora... se tiver só aspectos do assunto e não
	<b>455</b>	apresentou claramente...cinquenta... eu quero dizer que vocês tem
	<b>456</b>	que tentar desenvolver os dois pra gente alcançar uma boa nota...
	<b>457</b>	agora faça só isso aqui ainda de maneira porca... vai ter trinta...
<b>Aluno I</b>	<b>458</b>	Quarenta e ci::nco
<b>Aluno D</b>	<b>459</b>	O cara tira sessenta nos outros né
<b>Professora</b>	<b>460</b>	Va:::mos... não é tão difícil... tem os dois
<b>Aluno G</b>	<b>461</b>	Nã:::o ...é fácil...barbada (ironia)
<b>Aluno B</b>	<b>462</b>	Ã:: moleza (ironia)
<b>Professora</b>	<b>463</b>	Vocês conseguem ser...
<b>Aluno G</b>	<b>464</b>	Eu também (x)
<b>Professora</b>	<b>465</b>	Eu disse que eu ia ler um texto pra vocês... vocês querem... pelo
	<b>466</b>	menos uma introdução?
<b>Aluno B</b>	<b>467</b>	Si:::m
<i>Alguém fala no corredor “mais home”. E o aluno, em sala, responde:</i>		
<b>Aluno G</b>	<b>468</b>	O::i
<b>Aluno D</b>	<b>469</b>	Daí a professora começa a ler e todo mundo faz igual
<i>Aluno dirige-se à pesquisadora.</i>		
<b>Aluno B</b>	<b>470</b>	Sora, como que tá o Bolsonaro...a senhora foi pesquisar
	<b>471</b>	lá...saber...
<i>A pesquisadora responde que não pode interferir na aula.</i>		
<b>Aluno B</b>	<b>472</b>	A:::
<b>Aluno G</b>	<b>473</b>	Ela tá/ela tá...
<b>Aluno B</b>	<b>474</b>	É que agora tu é nossa colega
<b>Aluno G</b>	<b>475</b>	Ela tá gravando... X (nome do aluno)
<b>Aluno C</b>	<b>476</b>	Não duvido
<b>Aluno B</b>	<b>477</b>	Que barbada
<b>Aluno C</b>	<b>478</b>	Me:::u Deus
<b>Professora</b>	<b>479</b>	Olha só... vou ler só o título e a introdução
<i>Ainda sobre estar gravando...</i>		
<b>Aluno C</b>	<b>480</b>	Me:::u Deus
<b>Professora</b>	<b>481</b>	Foi uma redação que consegui nota mil no ENEM... não significa
	<b>482</b>	que é a melhor... porque não é concurso assim de melhor... qual
	<b>483</b>	que ganhou a melhor... atingiu a melhor nota... E às vezes a nota
	<b>484</b>	mil se tivesse passando por alguma outra banca de correção... de
	<b>485</b>	algum outro corretor... não teria tido a mesma nota... vocês sabem
	<b>486</b>	o sistema de correção a gente já:: explicou para vocês né... são
	<b>487</b>	dois que corrigem... se tem uma nota discrepante... um grau de
	<b>488</b>	muita discrepância passa para um terceiro... que vai fazer...a:: tá...

	489	então vamos lá
<i>Professora lê a introdução da redação e pergunta:</i>		
Professora	490 491	Então aqui ó...apresentou o assunto? De maneira clara? Vou ler de novo essa parte
<i>Repete a leitura da introdução e de uma parte do desenvolvimento.</i>		
Professora	492 493 494	Já colocou que o governo fez uma parte muito importante...que foi a criação da lei...que foi a criação da lei...ó...então ele delimita aspectos do assunto...ele diz assim...
<i>Repete a leitura. Ao perceber que dois alunos cochichavam, chama atenção batendo na classe com a mão.</i>		
Professora	495 496	Os resultados já demonstrados... os resultados demonstrados está no próprio... ali... naquilo que o... que o... X (nome do aluno) leu...
<i>Segue a leitura.</i>		
Professora	497 498 499 450 451 452 453 454	Então ó... já mostrou aonde que tá ali... tá...nós temos uma lei... nós temos um ordenamento jurídico...que nos orienta...que nos diz o que que é certo...o que que é errado...e por que que ainda precisa muito? Por que as pessoas não estão conscientizadas do perigo leta::l de dirigir alcoolizada... ela não vai... ela nã/nã:: agora eu que tô deduzindo... mas ela desenvolve isso depois...ela mostra como que i::sso ocorre...a pessoa que escreveu... eu tô falando ela porque é uma menina... (pausa)... tá?
Aluno G	455 456	Mas deve ser massa dirigir alcoolizado...ver os prédios balançando
Professora	457 458 459 460 461	Vocês... mas vocês pegaram a questão na introdução pessoal? Como fico/como ficou legal... apresentou assunto e delimitou aspectos que você va::i trabalhar no desenvolvimento...tá? Só um chega... querem que eu leia outro pra dar tempo de produzir igual? (pausa)
Aluno B	462	Tem muitos?
Professora	463 464	Hum? Tem um outro aqui ó:: Só pra dar mais ideia... se não vocês ficam muitas vezes tolidos numa coisa só...
<i>Professora faz a leitura de parte da introdução</i>		
Professora	465 466 467	Fez um comparativo que em 29... Roosevelt criou a Lei Seca para minimizar os acidentes de trabalho... então significava que lá nos Estados Unidos alguns iam trabalhar alcoolizados... né
<i>Professora segue a leitura.</i>		
Professora	468	Ó:: ele já traz dois aspectos e bota que está trazendo dois aspectos
<i>Professora segue a leitura.</i>		
Aluno G	469	Esses daí é os aspectos?
Professora	470 471	São dois aspectos que devem ser levados em consideração e que possivelmente... ele desenvolve aqui ó:::
<i>O aluno exclama-se, possivelmente assustado, usando um palavrão.</i>		
Professora	472	É:: a redação é bem longa
<i>Um aluno fala para outro em relação ao trabalho da pesquisadora.</i>		
Aluno G	473	Manda botá aí os alunos se lamentando
Professora	474	É com vocês!
Aluno B	475	Vai dar m... (palavrão)... vai dar... (palavrão)
Professora	476 477	Vocês não podem copiar nada do texto motivacional... mas isso não significa que vocês não possam citar dados relevantes que o

	478	texto motivacional traz
<b>Aluno G</b>	479	Como que tu tá hoje... tá feliz...tá numa lua bo::a
<b>Professora</b>	480	Como é que eu tô sempre?
<b>Aluno D</b>	481	Hoje não precisa saber... tem que ser no dia que ela for corrigir só
<b>Aluno B</b>	482	A sora tá sempre de bom humor (risos)
<b>Aluno C</b>	483	Tá sempre de mal...nunca me deu mais do que sessenta (risos)
<b>Professora</b>	484	Como é que eu tô <u>sempre</u> ?
<b>Aluno B</b>	485	Mas o dia que ela corri (x) tava ma:::is ainda
<b>Aluno I</b>	486	O que que houve?
<b>Aluno B</b>	487	Foi na abertura da loja... eu acho
<b>Professora</b>	488	Não me lembro
<b>Aluno D</b>	489	No mínimo ele foi lá e comprou metade da loja (risos)...no dia anterior
<b>Professora</b>	490	Me diga só o que eles ficam pensando
<b>Aluno C</b>	491	Como que eu faço pra te entregar?
<b>Aluno B</b>	492	No cate:::rno
<b>Professora</b>	493	Eu... tu/me dá um visto no caderno...depois tu cola o::: papelzinho
<b>Aluno C</b>	494 495 496	Ou de tarde... tu pode...eu pode...tu pode tirar uma foto pra olhar...pra comparar se eu não vou mudar em casa que de tarde eu te entrego
<b>Aluno G</b>	497	É pra fazer direto aqui?
<b>Professora</b>	498 499	Não... me traz ele junto e passa a limpo depois... mas eu olho agora pra te dar um visto...vamos pessoal...vamos trabalhar
<i>A professora ausentou-se da sala por alguns minutos e justificou para a pesquisadora que saía porque era muito conversadeira, se os via em silêncio, acabava puxando assunto.</i>		
<b>Aluno D</b>	500	E a cruzadinha, profe, não vai fazer hoje?
<b>Professora</b>	501	Pois é...vamos ali ver como que tava o jornal (x)
<b>Aluno B</b>	502	Pode ir dar uma volta, Profe
<b>Aluno G</b>	503	É que o Zero Hora não chegou ainda
<b>Professora</b>	504 505	Vamos que vocês tem tarefa e eu tenho que dar o visto hoje...só vai sob pressão
<b>Aluno I</b>	506	Duas?
<b>Professora</b>	507	Duas
<i>Aluno cochicha para a pesquisadora.</i>		
<b>Aluno G</b>	508	Não sei fazer uma
<i>Professora volta para a sala e puxa assunto com a pesquisadora sobre a temática enquanto alunos produzem.</i>		
<b>Aluna A</b>	509	Implantada (X)...implementada (X)
<b>Professora</b>	510 511 512	Implantada é quando tu tá iniciando...implementada é quando tu já implanto e já tá dando algum subsídio...algu/alguma...algum aspecto de...de (pausa)
<i>Para encerrar a explicação, professora faz gesto com as mãos indicando prosseguimento, resultados futuros.</i>		
<b>Professora</b>	513 514 515	Pessoal...assim ó... se vocês não conseguirem os dois...façam um bem feito...eu dou um visto nesse um bem feito e nós podemos fazer um outro na próxima aula...
<b>Aluno G</b>	516	Nã:::o
<b>Aluno B</b>	517	Os dois (X) ?
<b>Professora</b>	518	Os dois



<b>Aluno G</b>	<b>519</b> <b>520</b>	Na introdução dá pra botar um ponto e começar outra frase né? Não tem que ser o ponto e começar o::utro parágrafo?
<b>Professora</b>	<b>521</b>	Quer dizer assim q/ não precisa ser um período <u>só</u> ::
<b>Aluno G</b>	<b>522</b>	É
<b>Professora</b>	<b>523</b> <b>524</b>	Pode ter mais de um período...dentro do parágrafo...lembra que normalmente a introdução é um parágrafo único
<b>Aluno G</b>	<b>525</b>	Tá..tá...tá
<b>Professora</b>	<b>526</b> <b>527</b>	Letra maiúscula com o dedinho lá...agora... ponto e:: mesma linha tu pode:::
<b>Aluno G</b>	<b>528</b>	(X)... ponto e mesma linha?
<b>Professora</b>	<b>529</b>	I::sso...daí é mais de um período
<b>Aluno B</b>	<b>530</b>	<i>(Incompreensível)</i>
<b>Professora</b>	<b>531</b> <b>532</b>	Gente...um tema só...esses dois t/tudo esses três textos é um tema só
<b>Aluno G</b>	<b>533</b> <b>534</b>	Fala sobre o Lula que não sabia ler e coisa...e implanto a (X) A:: não...ela tá gravando
<i>Professora ri</i>		
<b>Aluno B</b>	<b>535</b>	Faz sobre o Bolsonaro
<b>Professora</b>	<b>536</b>	Ó...
<i>Faz sinal com o dedo indicador nos lábios pedindo silêncio e sai da sala</i>		
<b>Aluno G</b>	<b>537</b>	A Marina Silva vai fazer plantação de cana
<i>Dois alunos riem, enquanto outros dois conversam entre si sobre os parágrafos. Os demais permanecem em silêncio realizando as atividades. Em seguida, um dos alunos vira-se em direção à pesquisadora com o parágrafo escrito e pede ajuda.</i>		
<b>Aluno C</b>	<b>538</b>	Pode falar... não precisa falar baixo só porque ela tá gravando
<i>Aluno dirige-se à pesquisadora referindo-se à professora:</i>		
<b>Aluno I</b>	<b>539</b>	Por causa da chuva, acho que o jornal não chegou ainda
<i>Alguns alunos riem. Outra aluna dirige-se à pesquisadora pedindo ajuda em relação à escrita dos parágrafos. Aproveitando a saída da Profe, alguns alunos conversam entre si sobre alunos aleatórios. Os cochichos cessam e os alunos permanecem em silêncio, em seus lugares, realizando as atividades. Professora retorna para a sala de aula, senta-se e começa a contar uma história sobre um acontecido com a filha, exemplificando uma situação em que ela não foi autorizada pela mãe a sair com amigos que haviam ido buscá-la de carro e bebendo.</i>		
<b>Professora</b>	<b>540</b>	Hoje eu fico pensando assim ó...quantos efetivos nós temos na...
<b>Aluno G</b>	<b>541</b>	Tem que pensar o investimento na (X)
<b>Professora</b>	<b>542</b>	Apesar de que eu fico pensando assim ó...até que ponto é só governo...porque como é que quando eles tem uma meta pra cumprir...tu vê um monte polícia atacando? Daí eu fico pensando... será que é só culpa do governo ou das pessoas que fazem o governo que tão ali...o próprio funcionário público...fico pensando
	<b>543</b>	
	<b>544</b>	
	<b>545</b>	
	<b>546</b> <b>547</b>	
<b>Aluno G</b>	<b>548</b>	Tu quer dar uma olhada sora...vê se tá meio bom
<b>Aluno C</b>	<b>549</b>	(X)
<i>Como a professora não responde e começa atender o Aluno C, o Aluno G levanta-se e vai até ela. Outros alunos também se encorajam e pedem atendimento à professora. Enquanto isso, alguns alunos continuam pedindo auxílio à pesquisadora quando percebem que a professora está ocupada.</i>		
<b>Aluno G</b>	<b>550</b>	Essa folha aqui é de colocar no caderno de redação né?

<b>Professora</b>	<b>551</b>	É...uhum
<i>Professora continua atendendo, em sua mesa, individualmente, os alunos.</i>		
<b>Professora</b>	<b>552</b> <b>553</b> <b>554</b>	Pessoal, concisão... clareza e concisão...a clareza de forma mais direta... quanto mais diretos vocês forem e enrolarem menos...vocês...é/é/é...menos risco de errar...botando baboseira
<b>Aluna J</b>	<b>555</b>	Profe::?
<b>Professora</b>	<b>556</b>	Hu:m
<b>Aluna J</b>	<b>557</b> <b>558</b>	Uma introdução pode ser de mais ou menos quantas linhas, o máximo?
<b>Professora</b>	<b>559</b> <b>560</b> <b>561</b> <b>562</b> <b>563</b> <b>564</b> <b>565</b> <b>566</b> <b>567</b> <b>568</b> <b>569</b>	Nã:o... não tem máximo e mínimo...vocês vão ver assim vários textos nota mil que eles usam as letras...e/e/eu não vejo quase nenhum texto de redação que não use...d/da/das notas mil que não usem todas as linhas do caderno...então tem gente que faz uma ótima introdução com 4 linhas e gente que escreve com 7...8...mas... não adianta...tu pode escrever com 7 8 e não dizer nada e escrever com 4 ou 5 e dizer tu::do...então...não é o tamanho...entende?! Eu não vou te dizer um tamanho...mas normalmente assim a introdução de 4 a 6 linha...entende? um desenvolvimento...pra dar aquela soma e mais ou menos fecha...não tem uma regra fixa
<b>Aluno G</b>	<b>570</b>	Na:: vai precisa de título isso aqui?
<b>Professora</b>	<b>571</b>	Não necessariamente
<b>Aluno G</b>	<b>572</b>	Na introdução... tá
<b>Professora</b>	<b>573</b> <b>574</b> <b>575</b>	Normalmente o título tu tira do texto completo depois que tu alinhou ele... e::u gosto de tirar o título quase da conclusão...então é:::
<i>Há uma fila de alunos a serem atendidos para avaliação individual dos textos</i>		
<b>Professora</b>	<b>576</b>	Quem já tá pronto pra eu (x)
<b>Professora</b>	<b>577</b> <b>578</b> <b>579</b> <b>580</b> <b>581</b>	Pessoal... nã::o... vamos fazer o seguinte...vocês vão fazer e quando vocês acharem que estiver pronto...eu vou corrigir... senão eu vou corrigir agora...corrigir de novo...corrigir agora...uma passada aqui tudo bem...mas não po/muda uma palavrinha...agora tá bom...agora não tá...né...então...não estão sendo maduros
<i>Os alunos que estavam na fila voltam aos seus lugares. Aluno em tom irônico referindo-se aos colegas:</i>		
<b>Aluno B</b>	<b>582</b>	É:: seus imaduros
<i>Os demais alunos e a professora permanecem em silêncio até o sinal tocar. Alunos demonstram estar aflitos com o fim da aula. Professora pede que eles venham ganhar visto (sinal gráfico) no que produziram até o momento.</i>		

### AULA 03

**Dia:** 19 de setembro

**Duração:** 50min

**Total de alunos:** 12

**Temática da discussão:** argumentação/tese – Redação: Lei Seca (sequência). Provedor de internet (texto publicitário).

**Contextualização**

*Nesta aula, os alunos seguem escrevendo as duas introduções relacionadas ao tema do ENEM em 2013, Lei Seca, da aula anterior. A professora informa aos alunos e à pesquisadora que,*

		<i>nessa aula, irá fazer a correção individual. Dirigindo-se aos alunos, em pé, prossegue:</i>
<b>Professora</b>	<b>583</b>	O que eu observei...o que eles tinham que ter na introdução? Ter
	<b>584</b>	na introdução era o assunto e dois aspectos...um ou dois aspectos
	<b>585</b>	que vocês gostariam depois de desenvolver no texto sobre o
	<b>586</b>	assunto...o que eu senti de muitas introduções é que não
	<b>587</b>	conseguiram abordar bem o aspecto...até lançaram o assunto e aí
	<b>588</b>	é/um/uma grande maneira de fuga do tema...que as pessoas elas
	<b>589</b>	têm noção do assunto...mas de repente abordam não aquilo que
	<b>590</b>	está sendo::: Ã:::Ã::: sugerido pelos textos motivacionais...então
	<b>591</b>	nós temos que cuidar disso na elaboração da introdução...e
	<b>592</b>	agora...numa continuação...o texto dissertativo na verdade/lembra
	<b>593</b>	que nós falamos bastante sobre os verbos...que eu disse que os
	<b>594</b>	verbos não eram...eu comentei né...durante a correção eu comentei
<b>595</b>	né? Foi aqui na turma de vocês ou não? Às vezes eu me	
<b>596</b>	atrapalho...Eu comentei que os verbos dos textos dissertativos são	
<b>597</b>	verbos no indicativo?	
<i>Alunos confirmam com aceno de cabeça.</i>		
<b>Professora</b>	<b>598</b>	Comentei né? São verbos no indicativo por quê? Porque o
	<b>599</b>	indicativo é o modo da certeza e quando vocês estão dando
	<b>600</b>	opinião de vocês...vocês tem que dar de uma forma
	<b>601</b>	convincente...então aquilo que vocês estão opinando...vocês tem
	<b>602</b>	que ter ao menos como certo...então agora eu vou trazer um texto
	<b>603</b>	pra vocês que é um texto::ã:: bem persuasivo...é um texto de
	<b>604</b>	propaganda...ele é um texto dissertativo...porque...daí...até:: eu
	<b>605</b>	trabalhei no terceiro ano com um texto parecido e eles me
	<b>606</b>	disseram assi::m...a...profe...mas isso aqui é um texto de
	<b>607</b>	propaganda...sim...texto de propaganda...mas...qual texto...qual
	<b>608</b>	texto...às vezes mais indicado muitas vezes é a propaganda...se é
	<b>609</b>	um texto que não seja o di/di/dissertativo...o dissertativo é próprio
	<b>610</b>	da persuasão...do convencimento...vocês estão dando uma opinião
	<b>611</b>	de forma a convencer alguém de que a opinião de vocês é
<b>612</b>	válida...é correta...então a persuasão aí tem que estar...ã:: bem	
<b>613</b>	aflorada...e é isso que nós vamos trabalhar no texto de hoje	
<b>614</b>	enquanto eu termino a correção individual de cada um...tá?	
<i>Professora senta-se e alunos seguem trabalhando em silêncio.</i>		
<b>Professora</b>	<b>615</b>	Tá:::o texto não é longo pessoal e aí vocês tê:::m/
<i>Nesse momento, a direção chama a professora de Redação à porta e informa que, em virtude da ausência da professora que trabalharia com o outro segundo ano, aquela terá de atender as duas turmas juntas. Para que todos fossem acomodados, foi necessário trocar de sala de aula. Já acomodados, a professora retoma a aula e reorganiza os alunos a fim de parear as aulas e os conteúdos nas turmas diferentes. Total de alunos: 21. A professora retorna ao lugar e dita o texto persuasivo/propaganda que anunciara no início da aula. Ao fim, levanta-se e questiona:</i>		
<b>Professora</b>	<b>616</b>	Alguma curiosidade que vocês queiram perguntar quanto ao
	<b>617</b>	formato do texto?
<b>Aluna K</b>	<b>618</b>	Ele é um texto informativo?
<b>Professora</b>	<b>619</b>	Na verdade, esse aqui não é um texto informativo...ele é um texto
	<b>620</b>	dissertativo...informativo ele tá/ele tá/ trazendo várias
	<b>621</b>	informações...mas a informação é...vem aqui... pra dizer que a

	622	(nome da empresa) é o melhor...é melhor provedor de
	623	internet...essa é a única informação do texto...mas a verdade é o
	624	convencimento de porque é um bom negócio...como se a (nome
	625	da empresa) fosse o tema...e daí quais aspectos que tu quer
	626	abordar sobre o tema...é o melhor/é o melhor...ã:::ah, o melhor
	627	provedor de internet...né? o melhor provedor de rede...só que eles
	628	colocam já dizendo que...começam pela...pela... persuasão de
	629	que...a necessidade hoje... de um bom provedor... é indispensável
	630	pra abrir sua empresa para o mundo...esses é o/os aspectos que
	631	eles vão...eles colocam a:::a:: (nome da empresa)
	632	indiretamente...claro...porque a intenção é persuadir...muitas vezes
	633	tu (x) ah...é um texto de propaganda...tu já nem lê um texto de
	634	propagando...agora...para um texto ali que está falando em estar
	635	conectado com o mundo...estar ligado...hoje é um tema muito
	636	atual...né...essa conexão...claro que não é um tema possível de
	637	cair num vestibular...num ENEM por exemplo...mas...pra vocês
	638	mostrar como é fácil achar um texto de persuasão...mas alguma
	639	coisa que chama atenção? A questão do título ã/ã/ã causou
	640	estranheza nada?
<i>Depois de 3 segundos, como eles não responderam, a professora prossegue:</i>		
<b>Professora</b>	641	Lá no terceiro ano eles me perguntaram no caso...de um título...se
	642	pode ter subtítulos...tá...por isso que eu já:: já trouxe esse...tudo
	643	pode pessoal...o texto é de vocês...o ENEM permite inclusive que
	644	não se faça título...só que tudo que vocês escreverem vai ser
	645	contado como linha escrita...tá...daí vai ter que descontar...o que a
	646	gente percebe...o que eu percebi muito é aqu/aquelas redações que
	647	realmente tinham uma nota expressiva no ENEM são redações
	648	longas...eles aproveitam todas as linhas e escrevem com letra não
	649	muito grande...eu sempre olho e faço questão de ver não só a parte
	650	digitada como tá o texto na internet...mas eu olho
	651	normalmente...tem sites que trazem...o próprio ENEM traz a foto
	652	né...traz fotografado o texto...tu vê que eles ocupam tudo...eles
	653	vão do início ao final da linha ocupando tudo com uma letrinha
	654	pequena...então realmente tem que ter uma preocupação com o
	655	espaço se tu tiver muita coisa pra falar sobre o tema...aí depende
656	bem do conhecimento de vocês...do que vocês querem demonstrar	
657	ali...tá?Então cuida... outra coisa que chama atenção no	
658	formato...vocês viram que tem um parágrafo ali de duas	
659	linhas...outra coisa que eu observei muito das introduções de	
660	vocês e tenho observado no decorrer do ano nos textos... <u>medo de</u>	
661	<u>pontuar</u> ...ah...é o parágrafo de introdução...é o parágrafo de	
662	desenvolvimento...um parágrafo só...vocês ainda tem medo de::	
663	ponto nova ideia e colocar um conectivo...quantos aqui tiveram	
664	ponto no meio da introdução...os que fizeram?	
<i>Alguns segundos depois, os alunos não respondem e a professora continua:</i>		
<b>Professora</b>	665	Podem olhar na introdução de vocês
<i>Barulho dos alunos folheando os cadernos. Professora senta-se.</i>		
<b>Professora</b>	666	Levanta a mão quem pontuou no meio...tem que ter ponto...
<i>8 alunos levantaram a mão. A professora segue:</i>		
<b>Professora</b>	667	Vocês viram que são poucos os que têm...a maioria faz u/u/um

	<b>668</b>	parágrafo e pra alguns um parágrafo ma(x)...pra alguns tudo bem
<i>Aluna interrompe a professora.</i>		
<b>Aluna L</b>	<b>669</b>	Achei o ponto
<b>Professora</b>	<b>670</b>	Hã::?
<b>Aluna L</b>	<b>671</b>	Não...eu achei agora o ponto
<i>Professora segue.</i>		
<b>Professora</b>	<b>672</b>	Quantos eu sugeri... eu pontuei...eu coloquei uma pontuação...e
	<b>673</b>	(x) realmente só o ponto resolveria tudo aquela coisa assim de
	<b>674</b>	ficar aq/aque/aquela...aquela argumentação...aquela argumentação
	<b>675</b>	não...aquele parágrafo pesado...certo? então vocês não podem ter
	<b>676</b>	medo do ponto... vocês viram aqui que foi pontuado...os
	<b>677</b>	parágrafos não estão longos...mas são diretos...claro que não é um
	<b>678</b>	tema complexo...que eles estão tentando desenvolver...mas
	<b>679</b>	percebam isso...então agora tem algumas perguntas pra vocês pra
	<b>680</b>	eu poder fazer a correção enquanto vocês fazem isso...depois nós
<b>681</b>	vamos ver a...a produção	
<i>Professora dita as atividades. Alunos, sentados ao fundo da sala, perdem-se durante o ditado e pedem auxílio à pesquisadora em relação às palavras que não entenderam.</i>		
<i>Professora interrompe o ditado:</i>		
<b>Professora</b>	<b>682</b>	Pessoal...olha só... vocês estão fazendo uma ma(x) redação...então
	<b>683</b>	vocês tem que redigir bem as respostas...certo? A resposta
	<b>684</b>	também é produção textual... não quero respostinha saindo pela
	<b>685</b>	tangente...vamos fazer a resposta da/da:: questão...eu vou pedir
	<b>686</b>	pra alguns lerem...então tem que...se puxar
<i>Professora retoma o ditado. Em seguida, informa à pesquisadora que vai sair da sala para fazer mais cópias do texto. Após a saída da professora, alunos tiram as dúvidas sobre o que não conseguiram acompanhar do ditado com os colegas. Há pouca conversa paralela. Alguns deles, na busca de ajuda para compreender as questões, dirigem-se à pesquisadora. Quando a professora retorna para a sala de aula, todos os alunos viram-se para a frente e permanecem trabalhando em silêncio. Ela senta-se e chama os alunos individualmente para fazer a correção do parágrafo. Em virtude da ausência da professora que atenderia uma das turmas, os estudantes das duas classes permanecem juntos ao final do primeiro período, na aula de Redação. Inicia-se o segundo período.</i>		

<b>AULA 04</b>		
<b>Dia:</b> 19 de setembro		
<b>Duração:</b> 50min		
<b>Total de alunos:</b> 12		
<b>Temática da discussão:</b> argumentação/tese – Redação: Lei Seca (sequência). Provedor de internet (texto publicitário).		
<b>Contextualização</b>	<i>Sequência da aula anterior.</i>	
<b>Professora</b>	<b>687</b>	Pessoal...só uma coisinha pra comentar sobre a Lei Seca...é uma
	<b>688</b>	revisão que vocês tem que fazer sobre qualquer tema...pensa
	<b>689</b>	bem...a Lei Seca foi implantada em 2008...tema do ENEM saiu
	<b>690</b>	em 2013...vamos pensar... vocês acham que de 2008 a 2018...
	<b>691</b>	(pausa) pensem só...só por Espumoso...vocês acham que
	<b>692</b>	aumentou ou diminuiu o número de veículos nas ruas...da/da/das
	<b>693</b>	idades?
<b>Alunas A, E,</b>	<b>694</b>	Aumentou

<b>L</b>		
<b>Professora</b>	<b>695</b>	Aumentou...então se nós for pegar os índices de comparação e dizer que...a Lei Seca foi implantada em 2008...vamos ver se o número de acidentes diminuiu...nós temos que ver em proporção ao número de carros existentes à época...se nós pegarmos hoje...pode ter aumentado o número de acidentes...mas não em função de que a Lei não beneficiou a diminuição...mas em função de que aumentou muito o número de veículos...então nós temos que cuidar com o que a gente...isso eu tô pedindo pra vocês fazerem...fazerem esse/essa análise de cada tema que for apresentado pra vocês...em relação a que uma coisa aumenta ou diminui...em relação a que...o que eu estou usando como baliza pra medir algum índice...isso vale pra qualquer coisa pessoal...inserção de surdos nas esco::las...que nós temos o/o tema mais recente...mas vocês tem que ter uma análise clara do que vocês tão fazendo
	<b>696</b>	
	<b>697</b>	
	<b>698</b>	
	<b>699</b>	
	<b>700</b>	
	<b>701</b>	
	<b>702</b>	
	<b>703</b>	
	<b>704</b>	
	<b>705</b>	
<b>706</b>		
<b>707</b>		
<b>708</b>		
<b>709</b>		
<i>Um aluno dirige-se ao outro e faz uma pergunta em relação ao texto quando a professora para de falar. Ela, então, chama a atenção de ambos, com “shiu” e acrescenta: “não é debate agora”. Um dos alunos se justifica:</i>		
<b>Aluno H</b>	<b>710</b>	Não... ele perguntou qual que era a pergunta
<b>Professora</b>	<b>711</b>	Então tá bom (pausa) então ó pessoal... isso aí vocês tem que prestar atenção em qual análise vocês vão fazer pra não colocarem uma coisa falsa
	<b>712</b>	
	<b>713</b>	
<i>Professora volta a corrigir os textos dos alunos individualmente. Ao menor sinal de conversa paralela entre os alunos, professora novamente chama atenção com “shiu”.</i>		
<b>Professora</b>	<b>714</b>	Como que tá pessoal...pro:ntos?
<i>Alguns alunos respondem “sim”, outros, “não”. Agitam-se um pouco e a professora pede silêncio: “shiu”. Então, levanta-se e caminha pela sala observando as atividades dos alunos. Chama a atenção em relação à postura de uma aluna, debruçada sobre a mesa. Alunos novamente agitam-se com o assunto posto em pauta (postura da menina) e a professora intervém chamando atenção: “shiu”.</i>		
<b>Professora</b>	<b>715</b>	Pessoal...me digam...quem não terminou ainda?
<i>Poucos alunos levantam a mão, outros justificam que estão “na última”.</i>		
<b>Professora</b>	<b>716</b>	Tá...nós vamos começar a correção...tá? Correção nã::o... vamos ler as respostas de vocês (pausa) quem é que podia fazer uma leitura pra nós do texto?
	<b>717</b>	
	<b>718</b>	
<i>Uma das alunas se dispõe:</i>		
<b>Professora</b>	<b>719</b>	Uhum...bem alto
<i>Após a leitura da aluna, professora dá seu parecer:</i>		
<b>Professora</b>	<b>720</b>	Muito bem...vocês viram que o texto... ele é:: afirmativo...ele é assertivo...o tempo inteiro né...por que como é que eu vou convencer alguém que aquilo que eu quero dizer está correto se eu não falar de uma forma assertiva afirmativa...por isso que vem ao encontro daquilo que eu falei sobre os tempos verbais...na verdade...no texto dissertativo...vocês não podem demonstrar/não só tempo verbal...vocês não podem demonstrar dúvida ou insegurança naquilo que vocês estão falando...afinal...vocês são confrontados com um tema e vocês tem que dar a opinião de vocês sobre o tema...dize::r...ã:: dize/desenvolver aspectos do tema onde vocês tenham opinião sobre o assunto...e a opinião só
	<b>721</b>	
	<b>722</b>	
	<b>723</b>	
	<b>724</b>	
	<b>725</b>	
	<b>726</b>	
	<b>727</b>	
	<b>728</b>	
	<b>729</b>	
	<b>730</b>	

	<p>731 não po/eu até posso mostrar que eu tenho dúvida quanto ao  732 tema...mas não posso demonstrar que tenho dúvida quanto ao que  733 eu penso...não sei se vocês me entenderam...vamos pegar um tema  734 bem polêmico...vamos pegar aborto (pausa) ah...eu posso  735 demonstrar que eu tenho dúvida...que há aspectos que eu sou  736 favorável...que há aspectos que eu sou contrária e que ainda  737 precisa:: de mais debate...agora vocês já viram que poderia ter um  738 tema com relação ao aborto e que não fale sobre o aborto em si  739 mas fale sim/por exemplo...alguém poderia apresentar um tema...é  740 função do estado...é função do estado regulamentar ou não o  741 aborto? Seria uma outra...uma/uma/um outro questionamento  742 sobre o tema e daí:: vocês não teriam que falar se vocês são contra  743 ou a favor ao aborto...mas vocês teriam que dizer se:: este é  744 u/um/um assunto que seria de gerência do estado dizer se é certo  745 ou se não é...ou se é uma conscientização social...vamos pegar nos  746 Estados Unidos...muitos estados...vocês sabem que é...muitos  747 estados o aborto é permitido...mas existem correntes contrárias...e  748 seguido se vê nos noticiários deles de pe/de pe/ã::é:: são  749 depredadas clínicas que fazem o aborto legal...porque é  750 permitido...então veja bem...não é simplesmente assim ó um  751 tema...vocês tem que olhar o tema...ver que aspecto... está sendo  752 abordado...o que eu tenho que falar sobre o tema...qual é o  753 assunto...vocês tem que mostrar que vocês entenderam o assunto  754 na introdução e::já mostrar os aspectos que você tem que  755 desenvolver de maneira clara...porque eu posso não ter certeza...  756 segurança...quanto ao que eu vou falar ao/ao/por exemplo...me  757 posicionar por exemplo...eu sou contra ou a favor...até porque tem  758 temas que a gente nem tem que ser contra ou a favor...vamos  759 pegar o exemplo da Lei Seca...adianta falar que a gente é contra  760 ou a favor...nós vamos argumentar contra ou a favor da maneira  761 da implantação...mas é lei...tá...outra coisa...mesma coisa o  762 aborto...eu vou dizer então que o estado não poderia estar  763 interferindo...mas é uma lei... se me pedem se é válida a lei... daí  764 sim...entendem? Que nem o ano passado que foi inclusão de  765 surdos... na educação...eu tenho como dizer que sou contrária à  766 educação de surdos? Vai contra toda uma corrente social do  767 politicamente correto...então (X) é irrelevante eu me posicionar  768 contra ou a favor...mas eu tenho que me posicionar de uma  769 maneira que mostre...qual a minha opinião sobre o assunto...não  770 ser contra ou a favor...mas que eu tenha conhecimento...ou q/que  771 eu tenho pouco conhecimento e que depende de mais  772 estudo...porque não é divulgado amplamente isso...as pessoas não  773 têm noção...por exemplo ano passo vocês poderiam dizer que isso  774 deveria ser ma/uma conscientização das população porque as  775 pessoas que não têm deficiência...não têm noção das dificuldades  776 pelas quais passam quem apresente alguma espécie de  777 deficiência...agora não interessa se eu sou contra ou a favor se ele  778 vai ser inserido ou não na escola...eu posso sair/ não fugir do  779 tema...tá? não fugir do tema...a não ser que o tema pergunte  780 claramente...ah...você/mas dificilmente isso vai acontecer no</p>
--	--

	781 782 783 784 785 786 787 788	ENEM...você é contra ou a favor disso ou aquilo...difícilmente isso vai ocorrer...tá...mas o que vocês têm que mostrar é a opinião de vocês sobre determinado assunto de forma convincente...que seja de demonstrar assim ó...eu não tenho opinião formada porque é um assunto que causa dúvida na sociedade...então deixe <u>claro</u> que a opinião de vocês é essa (pausa) agora vocês não podem ter dúvidas no que arg/no que/dúvidas de argumentação no argumento que é de vocês...não sei se eu estou sendo clara?
<i>Alunos respondem à pergunta acenando positivamente com a cabeça. Imediatamente, a professora prossegue:</i>		
<b>Professora</b>	789 790 791 792 793	Vocês podem ter dúvida sobre o assunto...mas não quanto à argumentação que vocês vão utilizar...porque vejam...vocês tem que convencer alguém de que aquele texto que vocês tão produzindo é um texto válido...alguém tem dúvida do que eu falei?
<i>Ao serem questionados, alunos não respondem e alguns baixam a cabeça, desviando o olhar. Professora continua:</i>		
<b>Professora</b>	794 795 796 797 798 799 800 801 802	E aqui...pessoal...alguém ficou em dúvida...de que na mente de quem escreveu o texto...(nome da empresa) é a melhor coisa que tem... o/o/a melhor/o melhor acesso de internet que existe? (pausa) é isso...então quais os argumentos que eu vou utilizar pra persuadir de que a minha opinião...mesmo que seja não ter uma opinião clara...mas de que essa minha opinião é convincente...então tem que fazer uma argumentação de maneira assertiva...tá? começa por aí...alguém quer comentar alguma coisa...alguma curiosidade sobre o/sobre o texto?
<i>Professora olha para todos, aguardando manifestação, alunos permanecem em silêncio.</i>		
<b>Professora</b>	803	Alguma coisa que chamou atenção?
<i>Novamente, a professora aguarda alguns segundos esperando a participação dos alunos. Frente ao silêncio, ela acrescenta:</i>		
<b>Professora</b>	804 805 806	Alguma dúvida que vocês tenham... o que que a/eu perguntaria... o que que era o provedor? Vocês entenderam o texto na totalidade? (pausa)
<i>Alguns alunos respondem “sim”.</i>		
<b>Professora</b>	807	Sim? Então tá
<i>Professora senta-se e questiona se alguém gostaria de ler a resposta da questão número um, referente às atividades do início da aula. Como ninguém se oferece, ela chama um aluno pelo nome e pede para que este leia. Em relação à leitura do aluno, ela pergunta:</i>		
<b>Professora</b>	808 809	O que vocês acham daquele paragrafozinho pequenino ali...tu::do que você precisa escolher bem sobre seu provedor de acesso?
<i>Três alunos respondem ao mesmo tempo:</i>		
<b>Aluno H, C, A</b>	810 811	Eu botei no desenvolvimento// Eu deixei no desenvolvimento//Eu também
<i>Dirigindo-se ao aluno que leu sua resposta, a professora diz:</i>		
<b>Professora</b>	812 813	Eu acho que ficaria mais adequado no desenvolvimento...vamos ver ó...qual a característica/
<b>Aluno G</b>	814	(X)
<b>Professora</b>	815	Hã::?
<b>Aluno G</b>	816	Vai do olhar de cada um



<b>Professora</b>	<b>817</b> <b>818</b> <b>819</b>	Qual a característica da introdução aqui? (pausa) Quem é que conseguiria me...me reconhecer aqueles/o assunto e os aspectos que é/que foram abordados no assunto pelo::: pelo autor?
<b>Aluna M</b>	<b>820</b>	Na introdução?
<b>Professora</b>	<b>821</b>	É::
<i>Aluna lê sua resposta. Professora acena positivamente com a cabeça. Outra aluna contribui.</i>		
<b>Aluna N</b>	<b>822</b>	Ele reforçou isso no desenvolvimento
<b>Professora</b>	<b>823</b> <b>824</b>	Tá...mas qual é o assunto...e quais são os aspectos sobre o assunto?
<b>Aluno C</b>	<b>825</b> <b>826</b>	Que abriria um novo mundo e novas perspectivas de negócio? Com um bom provedor
<b>Professora</b>	<b>827</b>	Então...mai/mai/mas isso são os aspectos...qual que é o assunto?
<i>Uma aluna responde em volume quase inaudível:</i>		
<b>Aluna N</b>	<b>828</b>	A internet...não?
<b>Professora</b>	<b>829</b>	A necessidade de:::::?
<i>A aluna não repete a resposta, mas outros respondem em uníssono, quase sussurrado, "internet", enquanto a professora confirma positivamente com a cabeça. Então, a professora levanta-se e segue com o turno:</i>		
<b>Professora</b>	<b>830</b>	Internet
<b>Aluno O</b>	<b>831</b>	(X)
<b>Professora</b>	<b>832</b>	Ã::
<b>Aluno O</b>	<b>833</b>	(X) A necessidade da internet para transações comerciais
<b>Aluno G</b>	<b>834</b>	A necessidade de internet
<b>Professora</b>	<b>835</b> <b>836</b> <b>837</b> <b>838</b> <b>839</b> <b>840</b> <b>841</b> <b>842</b> <b>843</b> <b>844</b> <b>845</b> <b>846</b> <b>847</b> <b>848</b> <b>849</b> <b>850</b> <b>851</b> <b>852</b> <b>853</b> <b>854</b> <b>855</b> <b>856</b> <b>857</b> <b>858</b> <b>859</b> <b>860</b>	É::: transações comerciais porque ele fala qualquer empresa...e daí...(X) os aspectos que o (nome do aluno) falou ali...criar novas perspectivas de negócio...armados para a era digital...não ficar fora do mundo...hoje o que vocês falam às vezes pros avós de vocês ou os pais de vocês que não acessam a internet? Com toda a arrogância... da idade de vocês... vocês dizem...não sabem de <u>nada</u> ...claro que eles sabem...muita coisa...e muito mais que vocês...mas só pelo fato de eles estarem fora ho:::je de um mundo que pra vocês é o mundo...é::: mais de cinquenta por cento...eu acho... do mundo de vocês é pela internet...vocês acham daí que as pessoas que não/que não sabem não entendem nada...e realmente... não estão certos vocês de acharem que sabem tudo e nem eles...po/em optarem por ficar fora... a não ser que seja uma opção de tranquilida::de...já fez tudo que/mas é que a internet hoje faz parte do mundo...né? (pausa) tá...e o desenvolvimento...quando ele falou assim...estar na rede é abrir-se para o mundo...por que que já é desenvolvimento? Ali é só um/ali/ali...é a coisa mais...ã::: a mais propagandisse que eu vejo...tudo que você precisa...é escolher bem o provedor de acesso...ele já deu uma resposta antecipando uma possível conclusão...é o provedor de acesso...por quê? Porque ele tinha que fazer a propaganda depois da (nome da empresa)...isso é a parte mais de/voltada pra propaganda...mas ela faz parte sim do desenvolvimento...então a maioria respondeu...respondeu certo ...então a ideia central exposta na introdução...o que que vocês responderam...agora que já falamos?

<b>Professora</b>	<b>861</b>	Quem fez mais uma resposta mais complexa e gostaria de ler?
<i>Aluno P lê sua resposta. Professora senta-se:</i>		
<b>Professora</b>	<b>862</b>	Isso aí...mais alguém?
<b>Aluna N</b>	<b>863</b>	Eu leio, Profe
<b>Professora</b>	<b>864</b>	Pode ler
<i>Aluna começa a ler e a professora interrompe:</i>		
<b>Professora</b>	<b>865</b>	Conclusão não...introdução
<b>Aluna N</b>	<b>866</b>	I::sso
<i>Aluna termina a leitura de sua resposta e a professora dá sequência:</i>		
<b>Professora</b>	<b>867</b> <b>868</b> <b>869</b> <b>870</b>	Pessoal...não quero chamar...quero que uns quatro cinco leiam (pausa) vocês vão ver como a resposta da maioria é a mesma e co/como/como existem várias maneiras de produzir...eu acho interessante...mais alguém leia (pausa)
<i>A professora, então, chama uma aluna pelo nome para a leitura, que, até então, não havia participado da aula. Aluna afirma não ter respondido ainda em razão de que estava copiando, já que havia chegado atrasada à aula. Professora então chama outra aluna. A nova aluna solicitada lê sua resposta.</i>		
<b>Professora</b>	<b>871</b>	Mas vamos ver uma coisa...pessoal...quero fazer...ã:::
<i>Dirigindo-se à aluna, a professora diz:</i>		
<b>Professora</b>	<b>872</b>	Nada do que tu falou está errado...mas eu quero dizer o seguinte... qual a ideia central posta na introdução do texto
<i>Novamente direcionando a fala à turma, a professora levanta-se e continua:</i>		
<b>Professora</b>	<b>873</b> <b>874</b> <b>875</b> <b>876</b> <b>877</b> <b>878</b> <b>879</b> <b>880</b> <b>881</b> <b>882</b> <b>883</b> <b>884</b> <b>885</b> <b>886</b> <b>887</b> <b>888</b> <b>889</b> <b>890</b> <b>891</b> <b>892</b> <b>893</b> <b>894</b> <b>895</b> <b>896</b> <b>897</b> <b>898</b> <b>899</b> <b>900</b>	Vocês viram como é fácil...e isso acontece...na redação...vocês têm a introdução...mas aí vocês já foram...vamos dizer assim...vocês foram inseridos no universo do texto total...vocês viram como vocês misturam-na resposta coisas que estão sendo ditas na introdução e na conclusão...é na/é na... no desenvolvimento e na conclusão e não na introdução? Eu senti já um pouco de contaminação da (nome da aluna) quando ela fala a segurança...porque no primeiro parágrafo que é a introdução...não fala de segurança...não fala de/agora...um dos aspectos que a (nome da aluna) citou...então...isso acontece muito quando a gente...ã::: se dep/às vezes é mais fácil a gente fugir do tema...alguns reflexos que eu tô dando pra vocês...do tema lá da redação do ENEM...do vestibular...de um tema que eu conheço do que de um tema desconhecido...digamos que eu sou apresentado a um tema desconhecido...como foi o susto da::: do ano passado...que a maioria ficou apavorado...mas se tu tá focado naquilo...tu pega e utiliza os textos motivacionais e forma uma convicção sobre aquilo e transcreve aí...tá...não tem como se tu não sabe nada sobre o assunto...tu fugir do tema...entenderam? agora se eu conheço muito o texto...eu já quero inserir ideias que eu já tenho...bá:::... isso aqui é isso...isso aqui é aquilo...vamos falar sério...o que a maioria de vocês fizeram na primeira redação do ano...vocês tinham um monte de ideias...não tinha nada a ver às vezes com o cerne da questão ali...e tavam trazendo pra dentro... por quê...hein? Porque a gente já tem um conhecimento prévio e acha que aquilo q/e daí não é aquilo que o/que o texto motivacional tá direcionando...então vamos cuidar...introdução pessoal...introdução é só aquela partezinha que já nós chegamos à

	<b>901</b> <b>902</b> <b>903</b>	conclusão que a introdução vai até:: a era digital...a internet até a era digital...esta parte e exclusivamente esta parte...está dizendo qual que é a ideia central...essa é a pergunta
<i>Professora lê novamente a questão da atividade a qual faz referência e conclui:</i>		
<b>Professora</b>	<b>904</b>	A resposta é bem simples...realmente...tá?
<i>Senta-se e prossegue, chamando outro aluno pelo nome e solicitando que leia sua resposta. Após a leitura do aluno, comenta:</i>		
<b>Professora</b>	<b>905</b> <b>906</b> <b>907</b> <b>908</b> <b>909</b> <b>910</b> <b>911</b>	É:: aí já é possíveis transações internacionais foi uma ideia/não fala aqui...né? (pausa) a::: tá...estar em rede significa abrir-se para o mundo...por isso que tu::: que tu colocou internacional...é::: até tenho...tá certo (pausa)se nós formos pensar geograficamente...foi o aspectos que tu pensou mais...daí tu já...mas o mundo:: como um todo...né...vamos ver a d então...pode ser o (nome do aluno)...pode responder?
<b>Aluno Q</b>	<b>912</b>	A b?
<b>Professora</b>	<b>913</b>	A d...pode ser ela e::
<i>Aluno faz a leitura da questão.</i>		
<b>Professora</b>	<b>914</b> <b>915</b> <b>916</b> <b>917</b> <b>918</b>	E aquele paragrafozinho pequenininho? Faltou tu contemplar ele ali numa ideia central... (pausa) vamos ver uma outra resposta pra ti ver...porque aquilo ali é importante ó...porque/porque é uma ideia central...a escolha do provedor...né? Fala (nome do aluno)...tua respostinha
<i>Professora convoca outro aluno para a leitura da resposta.</i>		
<b>Professora</b>	<b>919</b>	Isso aí...daí tu contempla né (X)...quem mais?
<i>Direcionando-se à aluna que anteriormente não havia lido porque não havia acabado, a professora consulta:</i>		
<b>Professora</b>	<b>920</b>	Não deu ainda?
<i>Com a negativa da aluna, a professora chama outra pelo nome e essa faz sua leitura.</i>		
<b>Professora</b>	<b>921</b>	Isso aí...mais alguém?
<i>Chama outro aluno pelo nome, uma vez que ninguém se manifesta. O aluno faz a leitura.</i>		
<b>Professora</b>	<b>922</b>	Agora a última pergunta...(nome da aluna)
<i>A professora solicita a leitura de outra aluna. Após a leitura, considera:</i>		
<b>Professora</b>	<b>923</b>	Mas e que outras companhias e que sentido tu entendeu ali?
<b>Aluna R</b>	<b>924</b> <b>925</b>	Outras empresas menores que possam se associar a ela por ser uma/uma (X) e poder dar espaço a elas//
<b>Professora</b>	<b>926</b> <b>927</b> <b>928</b> <b>929</b> <b>930</b> <b>931</b> <b>932</b> <b>933</b> <b>934</b>	Mas na verdade...às vezes/tu tem que cuidar só assim ó...as maiores companhia do Brasil estão em nosso time...mas daí tu respondeu... e parecia que outros provedores menores se:: se associaram...em vez não...pode ser...não é só empresas menores... a (nome da empresa) é uma empresa:: provedora de internet...ela pode ser uma das maiores...mas eu posso ter a maior empresa do Brasil mas que não seja desse ramo...mas q/q/ que depende de uma empresa provedora de internet...não precisa ser menor que ela...só cuidado com isso...tá?
<b>Aluna R</b>	<b>935</b>	Tá
<b>Aluna A</b>	<b>936</b>	Eu posso falar a minha?
<b>Professora</b>	<b>937</b>	Pode e deve
<i>Aluna faz leitura.</i>		
<b>Professora</b>	<b>938</b>	Tá e a introdução com o:: com o desenvolvimento? A relação

	939	com/com a introdução? Vocês viram que há//
<b>Aluna A</b>	940	(X)
<b>Professora</b>	941 942 943	Confusão na retomada...mas ó...fica claro...alguém me respondeu que/que observe que a sua resposta faça a relação com a introdução também?
<i>Os alunos permanecem em silêncio. Então, a professora chama uma das alunas.</i>		
<b>Professora</b>	944 945 946 947 948 949	Eu vejo assim ó:: (pausa) quando ele fala na introdução...abrir-se para o mundo e criar novas perspectivas de negócio...no final da introdução...faça o mundo entrar na sua rede de negócios... com a (nome da empresa)...né...o mundo vai entrar na sua rede de negócios...então...ali eu relaciono diretamente com a introdução...(pausa) consegue perceber?
<i>Alunos confirmam acenando positivamente com a cabeça</i>		
<b>Professora</b>	950	Tá
<i>Professora faz a leitura da questão seguinte e chama uma aluna para responder. Ao final, concorda com a cabeça e observa:</i>		
<b>Professora</b>	951 952 953 954 955 956 957	E não só::: não só um bom provedor de internet...a/e/e é três convencimentos aqui...a essencialidade da internet...a importância de um bom provedor...e::: a (nome da empresa) segundo o texto é a melhor que tem (pausa) né? São três...três aspectos...tá? três aspectos...se nós fôssemos extrair aquela história assim...assunto e aspectos sobre o assunto...que nós vimos na introdução...qual seria o assunto?
<i>Alguns alunos sussurram em uníssono: "a internet".</i>		
<b>Professora</b>	958 959 960 961 962 963 964 965	A importância da internet para estar cada vez mais inserido no mundo...pra mim é o assunto...um aspecto sobre o assunto...a importância pra isso de um bom provedor...né? quais os aspectos que esse bom provedor tem que ter? segurança...(pausa) já que nós tamo falando né...vamos conectar com a última/conectar com a última figura/com a última pergunta...mas...vamos ler mais uma resposta antes de passar para a última...pode se:::r (nome do aluno)
<i>Aluno faz a leitura da sua resposta. Direcionando-se aos alunos, a professora pergunta:</i>		
<b>Professora</b>	966	Tá certo...né? (risos)
<i>A professora chama outra aluna para a leitura.</i>		
<b>Professora</b>	967	Uhum...e agora vamos ver a última
<i>Professora faz a leitura da última questão das atividades.</i>		
<b>Professora</b>	968 969	Alguém que já leu...acho que quase todos leram...(nome do aluno) não né?
<b>Aluno S</b>	970	Essa aí eu não fiz...não sabia
<b>Professora</b>	971	U::: (risos)
<b>Aluno S</b>	972	A única que eu não fiz a senhora me pergunta
<b>Aluno B</b>	973	O (nome do aluno) não fez
<b>Professora</b>	974	O (nome do aluno) não leu...é verdade (risos)...o (nome do aluno)
<i>Diretamente ao aluno, a professora afirma:</i>		
<b>Professora</b>	975	Eu tava te procurando (risos)
<i>Alunos apontam outro aluno que não haveria lido.</i>		
<b>Professora</b>	976 977	(Nome do aluno) também? Não...(nome do aluno) leu...ele leu a primeira (risos)

<i>Alunos concordam.</i>		
<b>Professora</b>	<b>978</b>	Aham
<i>Professora levanta-se e caminha em direção ao aluno solicitado, que começa a ler sua resposta. A professora o interrompe:</i>		
<b>Professora</b>	<b>979</b>	Não...eu não ouvi..repe/comença de novo que estou meio surda//
<b>Aluno C</b>	<b>980</b>	Blá::blá::u::
<b>Professora</b>	<b>981</b>	Pode reiniciar
<i>Aluno retoma a leitura da sua resposta.</i>		
<b>Professora</b>	<b>982</b>	Destinado ao público empresarial...né?
<b>Aluno C</b>	<b>983</b>	(X)
<b>Professora</b>	<b>984</b> <b>985</b> <b>986</b>	Tá...mais alguém? (pausa) Alguém gostaria de só compartilhar sua resposta que ficou muito bem escrii:ta...redigida? (pausa) Cadê a fé no taco...vamo lá
<i>Alunos falam ao mesmo tempo, um começa a indicar o outro para fazer a leitura.</i>		
<b>Aluno D</b>	<b>987</b>	É oportunidade de vocês falar//
<b>Aluno B</b>	<b>988</b>	(X)...ficam se fazendo
<b>Professora</b>	<b>989</b>	Era isso pessoal?
<b>Aluna A</b>	<b>990</b>	Era
<b>Aluna M</b>	<b>991</b>	Graças a Deus
<b>Professora</b>	<b>992</b> <b>993</b>	então tá...mas vocês conseguiram reconhecer as características do texto dissertativo? (pausa)
<i>Alunos não respondem, mas há conversas aleatórias pela sala devido à possibilidade do término da aula. Professora levanta-se e continua:</i>		
<b>Professora</b>	<b>994</b>	Pessoal...é duas produções textuais...tá?
<b>Aluno G</b>	<b>995</b>	Ai...meu Deus do céu
<b>Aluna T</b>	<b>996</b>	Pra quando?
<b>Professora</b>	<b>997</b>	Pra próxima aula
<b>Aluna L</b>	<b>998</b>	Hu::m?
<b>Aluno B</b>	<b>999</b>	Daqui quinze dias então?
<b>Aluno D</b>	<b>1000</b>	(X)
<b>Aluno B</b>	<b>1001</b>	É
<b>Aluno G</b>	<b>1002</b>	Na próxima tem intersérie
<b>Aluno B</b>	<b>1003</b>	É
<b>Professora</b>	<b>1004</b> <b>1005</b>	Você tem que me entregar...vocês tem que me entregar as duas.. na hora de avaliar...eu vou avaliar só uma...
<b>Aluno I</b>	<b>1006</b>	Não entendi...sora
<b>Aluno D</b>	<b>1007</b>	É claro que ela vai escolher qual ela vai avaliar
<b>Aluno B</b>	<b>1008</b>	Podia escolher (X)//
<b>Aluno D</b>	<b>1009</b>	(X)
<b>Professora</b>	<b>1010</b> <b>1011</b>	As duas escritas no caderno...cada uma em uma folha do caderno no polígrafo de redação...tá?
<i>Frente a alguns resmungos de desaprovação, a professora justifica enquanto entrega a atividade apresentada:</i>		
<b>Professora</b>	<b>1012</b> <b>1013</b>	Isso é pra vocês treinarem...se eu não der treino pra vocês agora antes do ENEM...
<b>Aluno D</b>	<b>1014</b> <b>1015</b>	Ó:: quem quiser treinar melhor pra ir bem pode pegar as minhas duas...daí já dá quatro
<b>Professora</b>	<b>1016</b> <b>1017</b>	Não...mas é que a gente nunca quer...então a gente tem que ser um pouco forçado

<i>Alunos conversam entre si.</i>		
<b>Professora</b>	<b>1018</b> <b>1019</b>	Pessoal...olha só o desafio...esse é rapidinho e vocês podem começar agora...ã::
<i>Aluna sussurra em direção à pesquisadora:</i>		
<b>Aluna M</b>	<b>1020</b>	Tá me dando vontade de chorar
<b>Professora</b>	<b>1021</b> <b>1022</b>	Depois vocês só passam a limpo...acho que vocês conseguem deixar pronto hoje (pausa)
<i>Alguns alunos riem e concordam, ironicamente, "aham".</i>		
<b>Professora</b>	<b>1023</b> <b>1024</b>	Na verdade eu vou avaliar...vocês tem que fazer os dois...mas eu vou avaliar só o segundo...tá?
<i>Professora começa a ler a proposta da atividade, então, faz um comentário sobre uma característica em relação à faixa etária.</i>		
<b>Professora</b>	<b>1025</b> <b>1026</b>	Bem de verdade...agora o público de quatorze a dezoito anos vocês pensam assim...o mais essencial do provedor é segurança?
<b>Aluno B</b>	<b>1027</b>	Nã::o
<b>Aluno G</b>	<b>1028</b>	Dá pra falar até bobagem no texto
<b>Professora</b>	<b>1029</b> <b>1030</b>	Nã:nã:::de quatorze a dezoito anos não libera pra trabalhar com linguagem inculta pessoal
<i>Professora segue a leitura:</i>		
<b>Professora</b>	<b>1031</b> <b>1032</b>	Essa é a que vocês tem que fazer como primeira produção...simples...a segunda está baseada neste texto aqui
<i>Professora faz a leitura do texto da segunda proposta e da delimitação da proposta para a escrita do texto seguinte. Ao final da leitura, dá algumas explicações sobre a organização da produção no caderno de redações (polígrafo). Então, o sinal soa, indicando o fim da aula. Professora organiza seu material enquanto relembra alguns avisos e a aula termina.</i>		

<b>AULA 05</b>	
<b>Dia:</b> 30 de novembro	
<b>Duração:</b> 50 minutos	
<b>Total de alunos:</b> 05	
<b>Temática da discussão:</b> Recuperação de avaliação	
<b>Contextualização</b>	<i>As aulas seguintes à aula 03 foram dedicadas a atividades especiais da escola. Então, o último dia de pesquisa de campo, que seria a sequência das observações, ocorreu em dia de avaliação. Os alunos presentes eram apenas os que não haviam alcançado a média trimestral de sessenta pontos. Nessa aula, os estudantes reescrevem textos corrigidos anteriormente pela professora e levam a nova produção até sua classe. Ela corrige e fecha a nota de cada um. Não há diálogo instaurado sobre outros tópicos, apenas a professora fala, com um aluno de cada vez, em volume reduzido, sobre o que observa em seu texto.</i>

## ANEXOS



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO  
 Instituto de Filosofia e Ciências Humanas  
 Mestrado em Letras

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezada professora,

Você está sendo convidada a participar da pesquisa: "A instauração do aluno como sujeito nas aulas de redação do Ensino Médio sob a perspectiva enunciativa", de responsabilidade da pesquisadora Cristiane de Oliveira Eugenio.

Esta pesquisa justifica-se devido à ainda percebermos que o texto dissertativo-argumentativo, produzido pelo aluno do Ensino Médio, não permite que ele estabeleça diálogo com seu avaliador/leitor como se propõe. Destarte, em virtude de nos ser muito valiosa a relação do aluno com o texto, decidimos, portanto, trabalharmos com aluno e texto, no entanto, através de outra perspectiva: a análise da aula de redação sob a perspectiva da teoria da enunciação.

Para tanto, os objetivos desta pesquisa são analisar o espaço de discussão/socialização que envolve o momento da escrita da produção textual em uma turma no 2.º ano do Ensino Médio a fim de observar se há possibilidade de instanciamento do aluno como sujeito. Além disso, também pretendemos identificar e descrever os fatores que favorecem e/ou dificultam o aluno a instituir-se como sujeito nos momentos que envolvem a discussão das propostas de produção textual; observar de que maneira acontece a interação entre professor e aluno em sala de aula; observar de que maneira o professor media e participa do diálogo com os alunos no processo de discussão das propostas de produção textual; definir o conceito de sujeito, subjetividade e intersubjetividade em Benveniste e investigar qual é o papel atribuído ao professor e ao aluno nos documentos que orientam o ensino de produção escrita no EM.

A sua participação na pesquisa será em 4 encontros, pela parte da manhã, com duração aproximada de 50 minutos cada um. Salientamos que se for identificado algum sinal de desconforto psicológico e/ou constrangimento em relação a sua participação na pesquisa, a pesquisadora compromete-se em orientá-la e encaminhá-la para os profissionais especializados na área.

Ao participar da pesquisa, está contribuindo de forma relevante com os estudos relacionados ao ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, tendo os seguintes benefícios: a) melhoria na qualidade das aulas de produção textual; b) olhar diferenciado sobre os textos que produz; c) reconhecimento da necessidade de permitir que o aluno interaja com colegas e professor.

Você terá a garantia de receber esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada à pesquisa e poderá ter acesso aos seus dados em qualquer etapa do estudo. No entanto, a sua participação nessa pesquisa não é obrigatória e você pode desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento. Você não terá qualquer despesa para participar da presente pesquisa e não receberá pagamento pela participação no estudo. As suas informações serão gravadas e posteriormente destruídas. Os resultados da pesquisa serão divulgados, entretanto, os dados relacionados à sua identificação não serão divulgados.

Caso você tenha dúvidas sobre o comportamento da pesquisadora ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam no TCLE, e caso considere que foi prejudicada na sua dignidade e autonomia, você pode entrar em contato com a pesquisadora Cristiane pelo fone (54) 99695-6913, ou com o curso de Mestrado em Letras, ou também pode consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UPF, pelo telefone (54) 3316-8157, no horário das 08h às 12h e das 13h30min às 17h30min, de segunda a sexta-feira.

Dessa forma, se você concorda em participar da pesquisa como consta nas explicações e orientações acima, coloque seu nome no local indicado abaixo.

Desde já, agradecemos a sua colaboração e solicitamos a sua assinatura de autorização neste termo, que será também assinado pela pesquisadora responsável em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com a pesquisadora.

Passo Fundo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Nome do (a) participante: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome do (a) pesquisador (a): \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO  
 Instituto de Filosofia e Ciências Humanas  
 Mestrado em Letras

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Prezado senhor (a),

Seu (sua) filho (a) está sendo convidado (a) participar da pesquisa sobre "A instauração do aluno como sujeito nas aulas de redação do Ensino Médio sob a perspectiva enunciativa", de responsabilidade da pesquisadora Cristiane de Oliveira Eugenio.

Esta pesquisa justifica-se devido à ainda percebermos que o texto dissertativo-argumentativo, produzido pelo aluno do Ensino Médio, não permite que ele estabeleça diálogo com seu avaliador/leitor como se propõe. Destarte, em virtude de nos ser muito valiosa a relação do aluno com o texto, decidimos, portanto, trabalharmos com aluno e texto, no entanto, através de outra perspectiva: a análise da aula de redação sob a perspectiva da teoria da enunciação.

Para tanto, os objetivos desta pesquisa são analisar o espaço de discussão/socialização que envolve o momento da escrita da produção textual em uma turma no 2º ano do Ensino Médio a fim de observar se há possibilidade de instanciação do aluno como sujeito. Além disso, também pretendemos identificar e descrever os fatores que favorecem e/ou dificultam o aluno a instituir-se como sujeito nos momentos que envolvem a discussão das propostas de produção textual; observar de que maneira acontece a interação entre professor e aluno em sala de aula;

observar de que maneira o professor media e participa do diálogo com os alunos no processo de discussão das propostas de produção textual; definir o conceito de sujeito, subjetividade e intersubjetividade em Benveniste e investigar qual é o papel atribuído ao professor e ao aluno nos documentos que orientam o ensino de produção escrita no EM.

A participação de seu (sua) filho (a) na pesquisa será em 4 encontros, pela parte da manhã, com duração aproximada de 50 minutos cada um. Salientamos que se for identificado algum sinal de desconforto psicológico e/ou constrangimento em relação a sua participação na pesquisa, a pesquisadora compromete-se em orientá-lo (a) e encaminhá-lo (a) para os profissionais especializados na área.

Ao participar da pesquisa, seu (sua) filho (a) está contribuindo de forma relevante com os estudos relacionados ao ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, tendo os seguintes benefícios: a) melhoria na qualidade das aulas de produção textual; b) olhar diferenciado sobre os textos que produz; c) reconhecimento da necessidade de permitir que o aluno interaja com colegas e professor, podendo contribuir com seus argumentos e pontos de vista.

Você terá a garantia de receber esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada à pesquisa e poderá ter acesso aos seus dados em qualquer etapa do estudo. No entanto, a participação de seu (sua) filho (a) nessa pesquisa não é obrigatória e você pode desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento. Você não terá qualquer despesa para participar da presente pesquisa e não receberá pagamento pela participação no estudo. As informações de seu (sua) filho (a) serão gravadas e posteriormente destruídas. Os resultados da pesquisa serão divulgados, entretanto, os dados relacionados à sua identificação não serão divulgados.

Caso você tenha dúvidas sobre o comportamento da pesquisadora ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam no TCLE, e caso considere que seu (sua) filho (a) foi prejudicado (a) na sua dignidade e autonomia, você pode entrar em contato com a pesquisadora Cristiane pelo fone (54) 99695-6913, ou com o curso de Mestrado em Letras, ou também pode consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UPF, pelo telefone (54) 3316-8157, no horário das 08h às 12h e das 13h30min às 17h30min, de segunda a sexta-feira.

Dessa forma, se você concorda que seu (sua) filho (a) participe da pesquisa como consta nas explicações e orientações acima, coloque seu nome no local indicado abaixo. Desde já, agradecemos a sua colaboração e solicitamos a sua assinatura de autorização neste termo, que será também assinado pela pesquisadora responsável em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com a pesquisadora.

Passo Fundo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de \_\_\_\_.

Nome do (a) participante: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome do (a) pesquisador (a): \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_