

A ESCRITA NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DE PRODUÇÕES ESCOLARES MARANHENSES

WRITING IN HIGH SCHOOL: A COMPARATIVE ANALYSIS OF SCHOOL PRODUCTIONS FROM MARANHÃO

Mariana Aparecida de Oliveira Ribeiro (UFMA)¹

RESUMO

Neste artigo, apresentaremos uma discussão sobre a “autoria” na produção de alunos do Ensino Médio do estado do Maranhão. Essa discussão é resultado da realização do projeto coletivo “A produção nas aulas de Língua Portuguesa: estilo e objeto de ensino”, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA – Edital Universal/ Processo 00090/2016). Trata-se de uma pesquisa etnográfica com enfoque qualitativo, que contemplou a observação e a coleta de dados em escolas públicas localizadas na cidade de São Luís, Bacabal e Codó. A pergunta de pesquisa da qual partimos foi: em que medida o trabalho de escrita nas aulas de produção textual tem levado os alunos a produzirem textos autorais? Para responder essa pergunta, partimos de uma discussão inicial sobre os conceitos teóricos fundamentais para essa pesquisa, como o de “autoria”, “singularidade”, “estilo” e “subjetividade”, empregando autores como Foucault (1969; 1983), Chartier (1990), Possenti (2002), Lacan (1961; 1975-1976) e Benveniste (1988). Realizamos, ainda, uma análise comparativa de duas produções textuais de alunos concluintes do ensino médio, por meio da qual pudemos constatar que a escolha pelo gênero dissertação escolar interveio negativamente na expressão da subjetividade nos textos analisados. Contudo, foi possível perceber “indícios de autoria” em um dos textos analisados, e tais sinais se fizeram presentes na escolha de um projeto enunciativo claro, manifesto por meio dos lexemas modais e pela organização de discursos outros. Por fim, foi possível perceber como a discussão sobre as marcas linguístico-discursivas de subjetividade funciona como um importante instrumento para a reflexão sobre “autoria”.

PALAVRAS-CHAVE: autoria; subjetividade; produção textual.

ABSTRACT

In this article we will present a discussion about authorship in high school students production in the state of Maranhão. This discussion is the result of the collective project *The production in Portuguese Language classes: style and object of teaching (A produção nas aulas de Língua Portuguesa: estilo e objeto de ensino)*, financed by the Foundation for the Research Support and Scientific and Technological Development of Maranhão (FAPEMA - Universal Notice/Procedure 00090/2016). It is an ethnographic research with a qualitative focus that included observation and data collection in public schools located in the city of São Luís, Bacabal and Codó. The research question from which we started was: to what extent has written work in textual production classes led students to produce authorial texts? To answer this question, we present the fundamental theoretical concepts to this research, such as authorship, singularity, style and subjectivity, employing authors such as Foucault (1969; 1983); Chartier (1990); Possenti (2002); Lacan (1961; 1975-1976); and Benveniste (1988). We also carried out the analysis of two textual productions made by high school graduates and, through a comparative analysis, we could see that the choice of school dissertation genre had a negative influence on the subjectivity expression in the analyzed texts. However, it was possible to perceive authorship evidence in one

¹ Doutora e Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail: maribeiro58@gmail.com

of the analyzed texts and these evidences were present, in the choice of a clear enunciative project, manifested through the use of modal lexemes (implicit modality) and the organization of speeches other. Finally, it was possible to notice how an analysis of the linguistic-discursive marks of subjectivity expression is an important instrument for the discussion on authorship.

KEYWORDS: authorship; subjectivity; text production.

INTRODUÇÃO

Neste texto, apresentaremos uma discussão sobre “autoria” na produção de alunos do Ensino Médio do estado do Maranhão. Essa discussão é resultado da realização do projeto coletivo “A produção nas aulas de Língua Portuguesa: estilo e objeto de ensino”, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA – Edital Universal/ Processo 00090/2016). No projeto coletivo, tínhamos por objetivo: 1) analisar as produções escritas de alunos concluintes do ensino médio de escolas públicas de grande porte de três diferentes cidades do estado do Maranhão, buscando verificar em que medida há a produção de textos autorais nessa etapa de formação; e 2) analisar as aulas em que esses textos foram produzidos de modo geral, buscando verificar como o discurso veiculado na sala de aula era incorporado nos textos produzidos nesses espaços.

O projeto que mencionamos anteriormente foi executado de 2016 a 2018, em escolas públicas de Ensino Médio, sendo três localizadas na cidade de Bacabal, três na cidade de São Luís e duas na cidade de Codó. A coleta de dados ocorreu durante um ano e meio de desenvolvimento do projeto, sendo acompanhadas, ao todo, mais de 350 aulas de produção textual. Em linhas gerais, foi possível constatar, por meio do referido projeto coletivo, que, nas escolas, falta espaço para a produção de textos. A média de textos produzidos ao longo de um ano nas escolas observadas nas cidades maranhenses foi de três textos anuais; destes, apenas 5% eram reescritos. Além disso, a produção desses textos estava condicionada ao final do semestre, momento em que ocorriam os grandes exames de entrada nas universidades, mostrando que a prática textual, nessas escolas, parece mais ligada a uma demanda exterior do que à percepção de uma necessidade educativa.

Isso se fez notar mais nitidamente quando percebemos que, semanalmente, havia apenas uma hora-aula voltada à produção de textos no ensino médio, e que mais de 80% do horário dessas aulas não são utilizados para produzir textos, mas para apresentar a estrutura dos textos a serem produzidos. Desse modo, vimos que as aulas de produção textual observadas funcionavam mais como meta aulas, uma vez que o foco não estava em ensinar a escrever, mas em saber o que um texto deve ter, sua estrutura. Os textos eram produzidos em casa, isto é, sem que o professor pudesse intervir no processo de produção desses textos ou mesmo saber como eles foram produzidos.

Os resultados mais quantitativos do projeto, apresentados rapidamente aqui, servem como justificativa para a escrita deste artigo. É justamente por termos realizado essa pesquisa que compreendemos que, apesar de haver uma produção científica abundante sobre produção escolar, há uma lacuna ainda no que diz respeito às aulas de Língua Portuguesa, uma vez que falta discutir, problematizar e analisar o que vem sendo produzido nas aulas de produção textual. É com este intuito que escrevemos este artigo. Nesse sentido, um conceito que será caro a este trabalho é o de “autoria”, compreendido, aqui, como uma categoria que permite olhar para o texto dos alunos a partir de uma posição analítica e não valorativa.

Além disso, a escolha por tematizar a “autoria” em produções textuais escolares é parte da defesa de uma posição ética e de uma crença, a saber, a de que alunos concluintes da educação básica brasileira podem escrever textos que não só testemunhem a sua submissão a modelos escolares (a estrutura e a temática selecionada previamente para a produção de um gênero textual

específico), mas também textos “autorais”, ou seja, produções que “imprimam” seus estilos nos textos produzidos. Nesse sentido, uma das perguntas que buscamos responder neste artigo é a seguinte: em que medida o trabalho de escrita nas aulas de produção textual tem levado os alunos a produzirem textos autorais?

Se, por um lado, há uma lacuna, nas aulas de Língua Portuguesa, do trabalho com a produção de texto, como apontamos anteriormente, há, por outro, muitas pesquisas que tematizaram a autoria de textos escritos em contexto escolar. Destes, para os fins deste artigo, destacamos os trabalhos de Possenti (2002), de Oliveira, Queiroz e Barbosa (2017) e o de Furlanetto e Ribeiro (2016).

Em linhas gerais, os estudos sobre essa temática se caracterizam (i) por apontar a necessidade de criar critérios para avaliar os textos escolares e, com isso, discutir a autoria nesses textos (POSSENTI, 2002); e (ii) por criticar a forma como a produção textual vem sendo trabalhada nas aulas de Língua Portuguesa, visto que não há a produção de textos autorais. O foco que tais reflexões têm dado a esses dois aspectos acaba, às vezes, por ofuscar uma descrição mais linguística do fenômeno, e por não proporcionar uma discussão que vá além da definição e detecção (ou não) da autoria nos textos analisados. Trata-se de algo diverso do que propomos fazer neste artigo, uma vez que, antes de propor a adoção de uma dessas posições, pretendemos, para fins de análise da produção de alunos concluintes do ensino médio, discutir o conceito de “autoria” e de outros interligados a este, como o de “subjetividade” e “estilo”.

Neste artigo, inicialmente, apresentaremos o conceito de “autoria” e de seus correlatos mencionados acima, mostrando os limites entre cada um desses conceitos; apresentaremos categorias linguísticas que permitem analisar a expressão de subjetividade em um texto; faremos uma discussão sobre autoria e ensino; e, por fim, realizaremos a análise de duas produções escritas por dois alunos concluintes do ensino médio de duas escolas públicas do interior do Maranhão. Os textos que serão analisados neste artigo são parte do banco de dados constituído na realização do projeto anteriormente mencionado. Trata-se de duas produções do gênero dissertação escolar: o Texto I, produzido em uma escola estadual da cidade de Bacabal, e o Texto II, em uma escola estadual da cidade de Codó, ambas no estado do Maranhão.

1. Autoria e estilo

Há uma vasta produção a respeito do “estilo”. Muitas vezes, sua discussão coaduna-se ou funde-se à discussão acerca de “autoria”, que é, como dissemos, nosso ponto de partida. Foucault (1983) toma a relação do texto com o autor para conceitualizar o que é o autor. Segundo o filósofo, a “autoria” vai além dos elementos textuais. Trata-se de uma função, a função autor, “característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade” (FOUCAULT, 1983, p. 274). Foucault (1969) observa que os fatores sociais, políticos e econômicos contribuíram para a supervalorização do indivíduo, reconhecido como autor no campo artístico.

Chartier (1999) afirma que o reconhecimento autoral começou a ser importante na Renascença. O motivo de identificação aos escritos, nomeando os possíveis autores, foi resultado de uma censura a livros heréticos que eram queimados. Quem realizava a assinalação e dava autoria na época eram as autoridades religiosas e políticas. A partir do momento em que se começou a identificar os indivíduos como autores, criou-se um sistema de regras que dava direitos e deveres ao autor. Isso ocorreu quando os discursos proferidos por certos sujeitos transgrediam a ordem imposta pelas autoridades religiosas e políticas. A primeira ideia de autoria, então, viria enlaçada como ato punitivo, pois os autores, ao serem descobertos, eram condenados por transgredirem os discursos ideologicamente estabelecidos.

E quando se instaurou um regime de propriedade para os textos, quando se editoram regras estritas sobre os direitos do autor, sobre as relações autores-editores, sobre os direitos de reprodução etc. - ou seja, no fim do século XVIII e no início do século XIX -, é nesse momento em que a possibilidade de transgressão que pertencia ao ato de escrever adquiriu cada vez mais o aspecto de um imperativo próprio da literatura (FOUCAULT, 1969, p. 47).

Pela leitura dos autores mencionados anteriormente, vimos como a “autoria” foi sendo construída ao longo da história, não sendo um conceito preexistente. Bakhtin (2009), ao realizar uma discussão sobre o discurso de outrem, mostra como, em determinadas épocas e sociedades, foram dados diferentes tratamentos às palavras do outro, mesmo que nem sempre estivesse clara a noção de “autoria”. No caso, era possível constatar essa distinção pelo uso de diferentes modos de fazer alusão às palavras do outro, seja pelo discurso direto, indireto ou indireto livre.

A respeito da noção de “obra”, Foucault (1969) salienta que a obra (e a materialização da unidade que ela representa) é rodeada por defeitos capazes de produzirem efeitos sobre seu autor. A “função autor”, tal como proposta por Foucault (1969), parte de uma caracterização dos modos de circulação e funcionamento dos discursos presentes em todas as sociedades da forma mais particular possível. O filósofo formula o conceito de “função autor” mostrando como esse foi alterado ao longo da história, destacando que a primeira formulação da noção está relacionada à forma de apropriação dos discursos, funcionando, historicamente, como um modo de penalizar os transgressores da ordem ideológica vigente na época, como vimos anteriormente. Em um segundo momento, a “função autor” pôde assumir uma característica de confiabilidade das informações empíricas, funcionando como o princípio do texto. Já na terceira formulação do conceito, temos a noção de autor como um fundador de discursividade, construindo a imagem racional do que compreendemos por autor. E, em último lugar, a “função autor” aponta e diferencia os diversos discursos e vozes que permeiam a obra.

Tendo em vista esse histórico, é possível perceber que a noção de “autor” estava vinculada à de autores literários e é por isso que uma das acepções de “autor”, segundo Foucault (1969), seria essa terceira formulação exposta, a de que o autor é alguém que fundou uma discursividade. Sobre isso, vemos como essa concepção de “autor” impossibilita atribuir uma autoria a alunos do Ensino Médio, uma vez que, mesmo considerando que esses se encontram ao final do processo de escolarização da Educação Básica, é bastante difícil, nessa fase de escolarização, chegar a fundar uma discursividade. Pensando nessa impossibilidade de atribuir o conceito foucaultiano de “autoria” às produções escolares, Possenti (2002) propõe uma alternativa para discutir a “autoria” nessas produções, como veremos mais detidamente na próxima seção.

Ao realizar um estudo sobre a noção de autoria foucaultiana, Possenti (2002, p. 108) afirma:

Logo fica claro que essas noções interessam pouco aqui, porque, tipicamente, um vestibulando [...] nem tem uma obra, nem fundou uma discursividade. Mesmo que tenha uma obra, não será julgado por ela por ocasião de um vestibular – ou seja, seu texto não será lido levando-se em conta sua obra, que não existe. Assim, de duas, uma: ou renunciamos a discutir essa questão [...] em termos de autoria, ou descobrimos uma brecha para introduzir no campo uma nova noção [...] de autoria.

As definições trazidas até o momento mostram como a “autoria” foi vista como uma transgressão, e como a noção de “autor” é essencial para a sociedade moderna. De acordo com os autores citados, é o autor que inova, altera a discursividade existente e torna-se um ponto do qual se parte para produzir algo, isso sobretudo se levamos em consideração a noção foucaultiana de “autor”. O autor não é correlato, portanto, do sujeito empírico que produziu um dizer; é

alguém que se reconhece pela sua obra, por aquilo que produziu. Nesse sentido, compreendemos a utilização do termo “economia escriturística” proposto por Certeau (1996), e a proposição feita por este autor de que o advento da escrita alterou a nossa sociedade, tornando os sujeitos, antes passivos, ativos, e fazendo do sujeito e daquilo que ele produz um produto da sociedade capitalista.

Outros conceitos teóricos que se aproximam de “autoria” e que, por vezes, lhe são equivalentes são os conceitos de “singularidade” e “sinthoma”, que exporemos a seguir. Ao empregá-los, Lacan (1975-1976) refere-se à recorrência de algo que é passível de ser acompanhado por meio de um processo. Nesse caso, temos a ideia da singularidade, sinthoma ou mesmo estilo, para a psicanálise, ligados à ideia de traço, traço unário (LACAN, 1961). Para Lacan, sinthoma é a manifestação do que há de mais singular no sujeito, e essa manifestação não resulta necessariamente em um produto; a própria transformação subjetiva é o produto em si.

Outros autores que exploram a noção de “estilo”, tais como Ginzburg (2001), mostram dois diferentes enfoques que são, ao mesmo tempo, indispensáveis e irreconciliáveis: 1) pensar a obra de arte como absoluta e não relacionável com outras e com o contexto em que essa se produziu; ou 2) pensar as obras e o estilo a partir da sua relação com o contexto e com outras obras. Ginzburg (2001) considera o papel da história como formadora de um estilo individual.

Uma pressuposição inicial, ao lidar com o conceito de “singularidade” e de “estilo”, é o de associá-los à forma. Trata-se de uma discussão realizada e desmitificada por Almeida (2009). Em sua tese de doutorado, a autora afirma que não se pode reduzir a singularidade à forma pela qual um texto é escrito, uma vez que a singularidade é ontológica. Outro autor que discute a temática, ainda que não dê centralidade à questão em seu texto, é Kuhn (1990). Ao analisar o texto de Copérnico, afirma que não havia, em sua obra, ao menos formalmente, nada que o diferenciava de outros autores de sua época. Pelo contrário, de acordo com o autor, o texto de Copérnico foi definido como hermético e rebuscado. A conclusão a que Kuhn (1990) chega é a de que a inovação de sua obra se deve ao seu conteúdo e não à forma.

Pelos autores expostos, podemos aproximar as definições de “estilo” às de “singularidade”. A particularidade desses conceitos, pelo menos na definição desses termos por autores da psicanálise, é a de que outros elementos, além do enunciado, são importantes para a discussão sobre “singularidade” e “estilo”. De acordo com Quinet (1999, p. 06), “o que se transmite no estilo é algo da enunciação de cada um”.

Tendo em vista que, quando analisamos produções escritas de alunos, como faremos aqui, só temos, muitas vezes, o enunciado como ponto de partida, a discussão se dará não só sobre o conceito de “estilo” e “singularidade”, mas também sobre o de “subjetividade”. “Subjetividade” refere-se à inscrição de um outro, como o enunciador, por exemplo; já a “singularidade” é a inscrição única de um sujeito no mundo em uma dada discursividade. Importante destacar que os dois conceitos não são excludentes.

Considerando o que foi exposto, buscamos, em um esforço de síntese, sistematizar a discussão feita até o momento, para definir que, neste artigo, no que diz respeito à análise de dados, faremos uso essencialmente de dois conceitos: “autoria” e “subjetividade”. Assumimos e destacamos, todavia, que, neste texto, “autoria” contempla e assimila o conceito de “singularidade”.

Pelo que pudemos expor, “autoria” seria um conceito criado para distinguir a pessoa no mundo que escreve um texto daquela que constitui uma obra e um nome por meio da aceitação social de sua obra. Já “singularidade” refere-se à manifestação dessa autoria em uma obra, e considera que isso ocorre porque aquilo que se “manifesta” no texto tem relação com o sujeito que a produziu. É justamente por isso que o conceito de “subjetividade”, tal como proposto a partir da teoria da enunciação, nos é caro, uma vez que, segundo Benveniste (1988), é por meio da linguagem que alguém se constitui e se posiciona, enunciativamente, no mundo. Nesse sentido, as marcas de subjetividade presentes em um dado enunciado podem auxiliar a (são pistas

para) compreender a posição enunciativa do produtor de um dado texto, e a verificar se há a produção de um texto autoral. É justamente por pensarmos que as marcas de subjetividade são um ponto do qual podemos partir para analisar a “autoria” nos textos de alunos concluintes do ensino médio, que expomos, a seguir, as categorias linguísticas (aqui nomeadas como marcas de subjetividade) propostas por diversos autores que se filiam, em alguma medida, à teoria da enunciação.

A partir do conceito de modalidade linguística, veremos como a inscrição de uma “subjetividade” é diversa da de uma “singularidade”. Bally (1965), ao estudar as modalidades linguísticas, é quem descreve como esse jogo, entre modo e dito, comparece na linguagem. Segundo o autor, há um dito e um modo, sendo que a expressão da subjetividade estaria ligada aos diversos modos de expressar um dito. Ducrot (1989), com o intuito de esclarecer a distinção colocada por Bally (1965), parte do seguinte exemplo: “Pedro virá”. Teríamos, aqui, um sujeito e um verbo modal implícitos – já que o que se tem é uma declaração acerca de algo sem que haja, no texto, marcas linguísticas explícitas que indiquem a subjetividade daquele que enuncia tal enunciado –. Já no segundo exemplo, “Eu creio que Pedro virá”, temos um sujeito modal (eu) e um verbo modal (creio) explícitos. Aquilo que o enunciador declara sem expressar sua subjetividade seria o dito.

Notamos que Ducrot (1989) mostra estar em consonância com Bally (1965), que já havia proposto a existência de modalidades explícitas e implícitas em relação ao enunciado. Segundo Bally (1965), na “modalidade explícita”, teríamos a coincidência do sujeito da enunciação e do sujeito da frase, e a não coincidência do verbo modal e do verbo dictal. Já a “modalidade implícita” se caracterizaria pela ausência do sujeito ou do verbo modal.

A “modalidade” (explícita) relaciona-se ao uso do verbo auxiliar ou não regente. Roulet (1979), ampliando a possibilidade de expressão da modalidade, afirma a existência das modalidades integradas, que seriam “os diferentes graus de integração do modo no dito” (ROULET, 1979, p. 42). Nessa categoria, o autor destaca os lexemas modais, que seriam “lexemas que contêm os traços do enunciador em ausência de um eu” (p. 44), expressos explicitamente no enunciado. Alguns dos lexemas estudados pelo autor concentram-se nos verbos, advérbios e adjetivos.

Ainda em relação à “modalidade”, Pottier (1978) trata de quatro tipos de modalidade linguística, que indiciam o maior ou menor comprometimento do sujeito com aquilo que enuncia. São elas: 1) “modalidade alética”: domínio da existência, sem referência ao julgamento da enunciação (cf. impossível/possível e suas gradações). Em geral, essa modalidade combina com um outro tipo, a epistêmica; 2) “modalidade epistêmica”: domínio do cognitivo (cf. certo/incerto e suas gradações); 3) “modalidade deontica”: domínio do dever (cf. obrigatório/proibido e suas gradações); e 4) “modalidade axiológica”: domínio do julgamento, da apreciação (cf. valorização/desvalorização e suas gradações).

Outro conceito do qual partimos é o de “não coincidências do dizer”, de Authier-Revuz (2004), subdividido em: 1) “As não coincidências das palavras consigo mesmas”, que referem-se à tentativa do enunciador de precisar o significado das palavras que utiliza; 2) “As não coincidências entre as palavras e as coisas”, que referem-se a quando o enunciador expressa a busca de um termo para indicar o referente ao qual ele faz menção, é a busca por “uma palavra exata”; 3) “As não coincidências do discurso consigo mesmo”, que referem-se à expressão de uma intertextualidade, sendo utilizadas quando o enunciador faz menção a outros discursos, de outros autores etc.; e 4) “As não coincidências interlocutivas”, que referem-se ao estabelecimento de um diálogo entre enunciadores, à presença de mais de um enunciador no mesmo enunciado.

Como vemos, o que há em comum nessas categorias é, em maior ou menor medida, a quebra de uma linearidade e da unicidade do enunciado. Nesse sentido, essa quebra de um imaginário de texto parece ser um traço definidor da autoria, como pretendemos verificar na análise dos dados. As categorias apresentadas anteriormente permitem-nos analisar os dados de

modo a mostrar se há, na produção dos alunos, expressão de subjetividade. Por sua vez, essas categorias permitirão, ainda, discutir a relação entre a expressão de subjetividade e “autoria”.

2. A autoria em contexto escolar

Até o momento, expusemos os conceitos teóricos que são fundamentais para olharmos para os dados e para realizar a discussão sobre produção escrita e “autoria”. Contudo, como vimos antes, há uma limitação ao uso de determinados termos quando se trata de textos escolares; é o caso do conceito de “autoria”, tal como definido por Foucault (1970).

Possenti (2002) é um dos autores que busca realizar a discussão da “autoria” para o contexto escolar. De acordo com Possenti (2002), a “autoria” tem que ser discutida em termos discursivos e, ainda segundo ele, nas produções escolares, é possível reconhecer “indícios de autoria”. Esses indícios se manifestariam em: a) dar voz aos outros, “fazendo ao mesmo tempo uma aposta a respeito do leitor”; b) manter distância do próprio texto, marcando uma “posição em relação ao que [se diz] e em relação [aos] interlocutores” (POSSENTI, 2002, p. 113-114).

Os “indícios de autoria” tal como propostos por Possenti (2002) parecem-nos bastante válidos para olhar a produção escrita de discentes, uma vez que mostram parâmetros (que podem ser identificados no texto e se referem à inclusão desse em um discurso que considera suas condições de produção) que indicariam traços de autoria.

Quando se trata de uma discussão a respeito da produção escrita escolar, vemos que, muitas vezes, esta passa por uma crítica ao que se produz, à qualidade dos textos, sem que se discutam os “parâmetros” que norteariam a escrita de um texto que possa ser publicado ou divulgado por quem o produziu. Não se trata, porém, de propor receitas; muito pelo contrário, o que nos propomos é analisar as produções coletadas na sala de aula do 3º ano do Ensino Médio do interior do Maranhão em busca de marcas linguístico-discursivas que permitam definir o que seriam “autoria” e “subjetividade” nas produções analisadas, e que permitam também identificar o projeto enunciativo do texto em questão.

Oliveira, Queiroz e Barbosa (2017) analisam a “autoria” e a “responsabilidade enunciativa” em diários de leitura. Segundo as autoras, o gênero selecionado favorece a expressão da subjetividade e dos pontos de vista daqueles que produziram esses textos, fazendo com que seja possível encontrar “autoria” nos textos analisados, uma vez que os alunos, ao produzirem o gênero sugerido, expressam, por meio de adjetivos, advérbios e pelo uso da modalidade axiológica, seus pontos de vista a respeito dos textos lidos.

Furlanetto e Ribeiro (2016) são outros autores que trabalham a autoria do/no texto escolar. No caso desses autores, o foco recai na produção de resenhas por alunos de ensino médio. Conforme explicam em seu artigo, os textos produzidos seriam publicados em uma revista impressa e online. O conceito de “autoria” do qual partem é o de “indícios de autoria” (POSSENTI, 2002), o mesmo que empregamos neste artigo. Furlanetto e Ribeiro (2016) indicam que há, nas escolas, a produção de textos autorais. Segundo os autores, a autoria se manifesta, principalmente, por três elementos linguísticos: a escolha vocabular; a expressão de uma posição avaliativa a respeito do que foi resenhado; e o estabelecimento de uma interlocução com o leitor, por meio de um cálculo deste, ou seja, “prevendo” tanto quem é o leitor quanto efeito que um texto pode ter sobre ele. Esses recursos, de acordo com os pesquisadores, demonstram que esses alunos conseguiram estabelecer um bom diálogo com o que está na cultura, com os discursos já existentes, sendo que conseguem ainda ir além dessa discursividade, utilizando esses recursos em favor do seu projeto enunciativo. Os autores do artigo destacam, ainda, que a escolha pelo gênero resenha foi algo que favoreceu a produção de textos autorais, visto que a resenha é um gênero que “obriga” seu produtor a estabelecer um diálogo com outros discursos, e a posicionar-se criticamente sobre eles; a intertextualidade é algo característico desse gênero.

Diferentemente dos artigos anteriores, os alunos dos textos que analisamos produziram o gênero texto dissertativo/argumentativo (dissertação escolar). Este gênero é um dos mais produzidos por alunos do ensino médio, já que é o gênero mais cobrado no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e em outros exames de ingresso para a universidade. A produção excessiva ou exclusiva desse gênero tem tido consequências sobre as produções dos alunos, dentre as quais uma que foi constatada, a partir da execução do projeto de pesquisa mencionado anteriormente, qual seja: a fixidez estrutural do gênero. Isso significa que a forma como este gênero vem sendo trabalhado nas aulas de Língua Portuguesa é uma contradição à definição de “gênero”.

Assim como defende Marcuschi (2011), o trabalho com o gênero no ensino de Língua Portuguesa tem desconsiderado o próprio conceito de “gênero”, ao dar um privilégio à estrutura e ao definir o gênero como algo estável. Isso é um equívoco, de acordo com o autor, já que a definição bakhtiniana é a de que os gêneros são formas relativamente estáveis que se definem não só por sua estrutura, mas também pelo estilo e conteúdo.

No caso da dissertação escolar, pudemos constatar que o trabalho com esse gênero tem se resumido ao conhecimento de sua estrutura; como afirmamos anteriormente, 80% das aulas acompanhadas no projeto de pesquisa eram destinadas a um trabalho com a forma e não a produzir um texto. Os privilégios dados à estrutura e ao excesso de sistematização dessa estrutura (aprendida em cursinhos, escolas etc.) têm produzido um gênero que contradiz a sua definição e, inclusive, finalidade. Um dos efeitos mais sentidos é a produção de dissertações escolares que se assemelham tanto que parecem ter sido escritas por uma mesma pessoa.

A seguir, daremos sequência à discussão empreendida ao analisarmos textos produzidos por dois alunos concluintes do ensino médio em escolas públicas do interior do Maranhão.

3. Análise de dados

As aulas de Língua Portuguesa nas instituições estaduais referidas estão divididas por eixos: literatura, gramática e produção de texto. Os dois textos foram produzidos como requisito para avaliação da disciplina. A primeira produção tinha como tema “A desigualdade social”, e a segunda, “Caminhos para combater a violência escolar”.

No caso do Texto I, nas aulas que antecederam a sua escrita, o professor estava trabalhando com a produção do texto dissertativo argumentativo; uma parte desse trabalho consistia no aprendizado da estrutura desse texto. Como veremos na proposta, o aluno, antes de produzir o texto propriamente dito, deveria elaborar um projeto de texto, que consistia na apresentação de um título para o texto (1 linha), delimitação do tema (2 linhas), apresentação dos argumentos (7 linhas) e da proposta (2 linhas).

A forma como esse projeto é constituído permite-nos antever que o modelo adotado como estrutura a ser seguida parece ter sido inspirado no modelo de texto dissertativo argumentativo do Enem, isso porque, nesse modelo, o texto se encerra com a proposta.

A consigna para a produção do texto é a que transcrevemos a seguir: “Com base nos textos motivadores seguintes e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, faça o que se pede em cada um dos tópicos seguintes. Após isso, construa sua redação a respeito do tema desigualdades sociais”.

Na consigna da atividade, vemos que há a menção a textos motivadores que podem ser usados como aparato para a construção do texto dissertativo. A presença desses textos motivadores é mais um dos elementos que nos indica que o modelo de texto a ser seguido é aquele solicitado pelo Enem.

São dois, os textos motivadores: um intitulado “Desigualdade social”, e o outro, “Fenômenos gerados pela desigualdade”. O primeiro deles traz uma descrição/apresentação sobre o que é a desigualdade social; já o segundo texto aborda os efeitos da desigualdade social sobre a sociedade. Os dois textos foram encontrados na internet, em páginas como blogs que

trazem a compilação de uma série de textos. O primeiro desses sites é uma página de estudos com textos que abordam conteúdos de disciplinas escolares, e o segundo é uma página que reúne alguns textos sobre a desigualdade.

Os dois textos motivadores fornecem informações sobretudo conceituais sobre o tema a ser abordado, e parecem, preferencialmente, fazer uso de uma tipologia mais descritiva. Chama a atenção o fato de que, para a produção de um texto argumentativo, o que se apresenta como texto motivador seja um texto não argumentativo. A seguir, transcrevemos os dois textos motivadores.

Quadro 1: Texto motivador 1 presente na proposta de produção de um texto sobre desigualdade social

A desigualdade social chamada muitas vezes de desigualdade econômica, é um problema social presente em todos os países do mundo, decorrente da má distribuição de renda e, ademais pela falta de investimento na área social. No geral, a desigualdade social ocorre, nos países chamados subdesenvolvidos ou não desenvolvidos, mediante falta de educação de qualidade, de melhores oportunidades no mercado de trabalho, e também da dificuldade de acesso aos bens culturais, históricos, pela maior parte da população. Em outras palavras, a maioria fica a mercê de uma minoria que detém os recursos, o que gera as desigualdades. Estudos afirmam que a desigualdade surgiu com o capitalismo, ou seja, o sistema econômico passa a perpetrar a ideia de acumulação de capital e de propriedade privada, ao mesmo tempo em que incita o princípio da maior competição e o nível das pessoas baseados no capital e no consumo.

Fonte: <https://www.todamateria.com.br/desigualdadesocial/>. Acesso em: 03 jan. 2019.

Quadro 2: Texto motivador 2 presente na proposta de produção de um texto sobre desigualdade social

A desigualdade social acarreta, em seu curso, *outros fenômenos igualmente preocupantes*² numa sociedade, e que são anomalias sociais, trazendo malefícios à população. Percebe-se, através de pesquisas, estudos e levantamentos feitos por órgãos competentes, que os países onde a desigualdade social é elevada, também registram índices igualmente elevados de outros fatores negativos, tais como: violência e criminalidade, desemprego, desigualdade racial, guerras, educação precária, falta de acesso a serviços públicos de qualidade, diferenciação de tratamento entre ricos e pobres, entre outros.

Fonte: <http://desigualdade-social.info/fenomenos-gerados-pela-desigualdade.html>. Acesso em 03 jan. 2019

Após a reprodução dos dois textos motivadores da proposta, transcrevemos um dos textos produzido por um aluno de uma escola pública da cidade de Bacabal.

Quadro 3: Produção textual de aluno concluinte do ensino médio de escola estadual da cidade de Bacabal (Texto I)

	Desigualdade social no Brasil
01	E ³ um problema que afeta todos os seres hu-
02	manos em geral, causada, por mal investimento
03	nas sociedades.
04	A desenguidade social é o de ferença finan-
05	ciera entre as classes sociais que compõe uma
06	sociedade. No Brasil esse problema se apre
07	senta de forma financeira e consequentemen-
08	te prejudica as classes sociais menos desen-
09	volvimento apresenta uma grande parte de
10	sua sociedade com classes inferiores e bas -
11	tante precária por conta da má distribui -
12	ção de renda imposto pelo governo.
13	<i>A prova disso e a crise financeira que hoje</i> existe no
14	Brasil, e roubos com varias participações políticas e eleitos

² Grifos do autor

³ Grifos nossos

15	pela sociedade, o mais prejudica <i>nessa historia.</i>
16	Para por um fim a isso desigualdade, as autori-
17	dades deveriam impor mais programas sociais e projetos
18	em favor da sociedade brasileira e dá mais oportunidades
19	para as pessoas de classe media ou ate mais inferiores e ape
20	nas <i> dessa forma</i> existiria um fim para tanta desigualdade
21	social.

Fonte: Banco de dados do projeto “A produção na aula de Língua Portuguesa: estilo e objeto de ensino”

No primeiro e no segundo parágrafos do Texto I, vemos uma tentativa do aluno em definir o que é desigualdade social. Essa tentativa se dá a partir daquela definição apresentada nos textos motivadores, podendo ser lida como uma tentativa de paráfrase dessas definições. No primeiro parágrafo do texto do aluno, vemos uma tentativa de parafrasear duas informações presentes no texto motivador um: a de que a desigualdade “é um problema social presente em todos os países do mundo”, e a de que a desigualdade é decorrente da “falta de investimento na área social”. Porém, se, ao parafrasear essa informação, de um lado, amplia seu sentido, de outro, o deturpa, porque, ao invés de definir a desigualdade como algo presente nos países, afirma ser algo que afeta os seres humanos. Por outro lado, a segunda tentativa de paráfrase não altera tanto o sentido, uma vez que o aluno faz uso de uma sinonímia, mostrando saber empregar recursos coesivos em seu texto.

O segundo parágrafo do Texto I é composto por informações que se encontram no segundo parágrafo do texto motivador. No caso, o aluno não apenas empregou uma informação explicitamente localizada no texto, mas fez uso da inferência, ao definir que a desigualdade social é a diferença entre as classes sociais. Contudo, quando vai resenhar uma informação presente no texto motivador um, emprega termos para caracterizar as classes sociais que não funcionam como sinônimos no contexto empregado. Desse modo, emprega os termos “menos desenvolvidas”, “inferiores” e “precária” para designar a classe social menos favorecida socialmente. A substituição feita pelo aluno modifica o sentido empregado no texto motivador, uma vez que essas substituições acabam não só por caracterizar de modo equivocado a classe social a que o aluno faz menção, mas também por emitir um juízo de valor.

No terceiro e quarto parágrafos, temos uma parte do texto em que o aluno consegue posicionar-se mais sobre a temática, porque não se limita a parafrasear as informações dos textos motivadores, e apresenta informações além das presentes nesses textos.

No terceiro parágrafo, há uma informação que parece que poderia ser uma espécie de tese do texto do aluno, a de que a desigualdade social é agravada pela corrupção presente nos governos. Contudo, essa informação não ganha o *status* de tese no texto, uma vez que é mencionada apenas uma vez. O foco no texto parece ser a definição do que é desigualdade. Essa escolha do aluno acaba por evidenciar uma dificuldade, que é a de atender ao proposto e produzir o gênero solicitado.

Ao escrever uma dissertação escolar sem tese e um texto argumentativo que privilegia sequências textuais descritivas ou expositivas, o aluno demonstra não se adequar à tipologia e ao gênero requeridos. Apenas no terceiro parágrafo do texto, temos a construção de sequências textuais argumentativas, como vemos na apresentação de uma possível tese e na construção de um encadeamento com as partes anteriores por meio de operadores argumentativos, como podemos ver na primeira linha do terceiro parágrafo.

No quarto parágrafo, a extrapolação dos textos motivadores se dá pela submissão ao que foi requerido na proposta de produção do texto: a elaboração de uma proposta de intervenção. A proposta de intervenção consiste em uma demanda atual em dissertações escolares, que parecem se adequar ao modelo geralmente solicitado nas provas do Enem, que requer, em sua estrutura, a existência de tal proposta. Semelhante ao que vimos no segundo parágrafo, neste, o aluno

emprega uma imprecisão lexical, ao usar o termo “inferiores” para referir-se às classes sociais menos favorecidas.

Em relação à subjetividade presente no Texto I, vemos que há a predominância da “modalidade alética”, uma modalidade linguística empregada para expressar afirmações no domínio da verdade. Segundo Pottier (1978), é a modalidade que menos dá “espaço” para a expressão do modo e, portanto, da subjetividade. É importante destacarmos que parte dessa demanda e da não expressão dessa subjetividade se justifica pelo gênero que foi requisitado. A estrutura da dissertação escolar impede o uso do sujeito modal. O predomínio dessa modalidade se relaciona ao que havíamos descrito anteriormente, que é o predomínio de sequências textuais descritivas.

Além dessa modalidade linguística, temos o emprego de mais duas modalidades: a “epistêmica” e a “deontica”; ambas são empregadas nos parágrafos finais do texto do aluno, momento em que predominam as sequências textuais argumentativas. É nesses parágrafos que estão presentes, no texto, os operadores argumentativos.

Se formos para a discussão sobre “autoria”, vemos que, ainda que a expressão da subjetividade não garanta a produção de um texto autoral, é possível estabelecer uma relação entre textos com menor expressão de subjetividade e ausência de “indícios de autoria”. No caso do texto analisado, empregando o conceito de “indício de autoria” (POSSENTI, 2002), podemos ver que o aluno teve dificuldade de dar voz ao outro e de manter-se à distância do próprio texto (indícios de um texto autoral, segundo o autor). Isso pode ser percebido na dificuldade em elaborar uma paráfrase e em fazer substituições para garantir a coesão textual. Além disso, é difícil delimitar o projeto enunciativo daquele que escreveu o Texto I; essa dificuldade parece ter relação com uma outra, a dificuldade de calcular seu leitor, e de organizar um enunciador principal em seu texto.

Para dar continuidade à discussão, passaremos à análise do Texto II, produzido por um aluno de uma escola estadual da cidade de Codó, interior do Maranhão. A proposta solicitava a produção de uma dissertação escolar sobre o tema “Caminhos para combater a violência no ambiente escolar”. Além da consigna da atividade, que consistia na explicitação da temática, foram disponibilizados quatro textos motivadores.

O primeiro deles consistia em um texto multimodal, uma história em quadrinhos. Na imagem, havia uma pessoa no chão e outros dois batendo nesse primeiro. Embaixo do quadrinho, havia uma série de palavras-chave que são as que se seguem: *bullying*, armas na escola, preparo do professor, resgate de valores, sistemas de segurança e parceria da família. O segundo texto é uma notícia que apresenta dados estatísticos da violência escolar, definindo o que é esse tipo de violência. Já o terceiro texto, composto por apenas um parágrafo, aborda a importância de pensar a temática e apresenta uma sugestão para como lidar com esse problema. Por fim, o quarto texto é uma tirinha; há a imagem de várias pessoas na mira de armas de fogo e, no cano de cada uma delas, há uma palavra. Cada uma dessas palavras parecem ser as razões que levam à violência. Destacamos algumas: desigualdade social, exclusão, omissão, educação precária etc. Acima da imagem, aparece o que seria o título da tirinha: “mapa da violência”.

Antes de passarmos à análise do Texto II, é preciso, ainda que brevemente, realizar uma discussão sobre a proposta realizada. Pela consigna da atividade, vemos que o que se requer é a produção de um texto propositivo que discuta e apresente “caminhos” para o combate da violência escolar. Contudo, vemos que os textos motivadores, com a exceção do texto 3, não auxiliam muito a pensar em como debater essa temática. Muito pelo contrário, nos textos motivadores 1 e 4, vemos que há o que pode ser encarado como um tangenciamento do tema. No texto motivador 1, isso ocorre quando, entre as palavras-chave, temos termos que não remetem à temática abordada, mas a outras discussões que poderiam ser decorrentes dessa, tais como o “preparo do professor”; fica em aberto ao leitor se “preparo do professor” faz menção a uma crítica à prática pedagógica do docente (uma leitura possível), ou se o que está implícito é a

necessidade de discutir que o docente tem que estar preparado para reagir em situações de violência que podem ocorrer em ambiente escolar. No caso dessa segunda leitura, questionamos o porquê de não empregar o termo “preparo” para referir-se também ao discente; por acaso, não poderia ser ele também uma vítima da violência escolar? Já em relação ao quarto texto motivador, vemos que o que esse texto parece tematizar é a violência em geral, e não só a escolar. Tendo em vista os textos que foram produzidos a partir dessa proposta, vemos que esse texto motivador fez com que vários alunos incorressem em uma leitura equivocada e escrevessem textos sobre a violência em geral e não sobre a violência em ambiente escolar.

Por essa análise, mostramos como é importante, para além de criticar os textos produzidos pelos alunos, compreender que, muitas vezes, essa produção aquém do esperado pode ser causada não só pelas dificuldades do aluno em escrever um texto, mas também por uma demanda feita a esse aluno de maneira não muito clara, com pistas que podem fazer o aluno produzir uma leitura errada do tema a ser abordado, por exemplo.

A seguir, transcrevemos o Texto II, que será analisado adiante.

Quadro 4 – Produção textual de aluno concluinte do ensino médio de escola estadual da cidade de Codó (Texto II)

01	Como nos seriados de “Todo mundo odeia o Cris, on-
02	de o protagonista vai estudar em uma escola em que
03	a maioria dos estudantes são brancos e de classe
04	média, ele sofre chingamentos e até mesmo agressões,
05	pela sua cor e classe social, se assemelha
06	com a atual conjuntura dos ambientes escolares.
07	Sendo assim não somente na ficção isso ocor
08	re, as discriminações, chingamentos, agressões e chi-
09	gamentos fazem parte da vida de vários estudantes.
10	Um dos principais insultos é o bullying que
11	consiste na provocação por meio de apelidos, fazen-
12	do com quem sofre se sintam mau, triste, deixan
13	do de querer ir a escola com medo de ser novamente
14	vítima, alguns chegam ao ato extremo do suicídio.
15	Portanto essas práticas devem ser coibidas
16	para que outros jovens não sejam também vítimas. A
17	conjuntura de instituições de ensino como o minis-
18	tério da educação têm como dever a criação de proje-
19	jetos para a conscientização de mais alunos sobre
20	suas ações pois como a primeira lei de Newton diz
21	“ Um problema só permanece parado enquanto uma
22	força não é aplicada a ele”.

Fonte: Banco de dados do projeto “A produção na aula de Língua Portuguesa: estilo e objeto de ensino”.

No parágrafo inicial, vemos que, para dissertar sobre o tema, o aluno opta por apresentá-lo fazendo referência à ficção, no caso, um seriado exibido na televisão, bastante conhecido do público em geral: “Todo mundo odeia o Chris”. Trata-se de um seriado de comédia americano, exibido nas TVs aberta e fechada brasileiras, que narra a vida de Chris Rock, um comediante estadunidense. Ele conta como foi sua infância e adolescência em um bairro popular na década de 80. O seriado acaba por tocar em temas como desigualdade social, racismo e violência no ambiente escolar, sendo, este último, o ponto destacado pelo aluno.

No segundo parágrafo, o aluno informa que o recurso a esse seriado foi uma forma de introduzir a temática (a violência na escola), e que não é algo que ocorre só na ficção, afirmando que vários jovens passam por aquilo. Na sequência, no terceiro parágrafo, o aluno enfoca na questão do *bullying*, um termo em inglês empregado para caracterizar um certo tipo de violência, não ocorrida apenas em ambiente escolar, mas que foi originado e popularizado nesse contexto;

destacamos que *bullying* é um termo que aparece no primeiro texto motivador da proposta. Após fazer menção ao *bullying*, o aluno preocupa-se em defini-lo e o faz de maneira imprecisa, caracterizando-o como um tipo de xingamento. Depois de definir o que é essa violência, aborda as suas consequências, como a tristeza e o suicídio. Nesse segundo parágrafo, ainda que empregue um termo que remete ao contexto escolar, esse contexto fica implícito, uma vez que o que o aluno parece tematizar é mais a violência contra os jovens, independente do ambiente em que essa ocorra. Essa opção argumentativa parece ser feita de maneira impensada e enfraquece um pouco a argumentação dessa dissertação escolar.

Já no terceiro parágrafo, o aluno elabora uma proposta de intervenção, seguindo tanto o que é requerido na proposta de produção desse texto, quanto o modelo de produção textual em voga para a produção desse gênero textual, por ocasião da difusão do Enem. O aluno inicia o último parágrafo fazendo uso de uma conjunção conclusiva e mostrando saber empregar recursos coesivos na produção de seu texto. A proposta feita pelo aluno é, ainda, distinta da presente no texto motivador 3; é uma proposta bem articulada, visto que não apenas apresenta qual é a proposta, mas também quem a executará e como. O texto é encerrado com a citação de uma lei de Newton, empregada em um contexto bem diferente daquele em que essa lei foi proposta inicialmente. O uso dessa citação, no texto, é feito de maneira metafórica, mostrando não só que o aluno compreendeu a lei, mas também que ele pensa ser possível utilizá-la de maneira diversa. Para poder fazer uso dessa máxima, o aluno opta por alterar qual é o sujeito do trecho citado. Segundo a lei de Newton, o que permanece parado é um corpo, e não um problema.

Em relação aos recursos linguísticos que expressam “subjetividade”, vemos que, apesar de não haver a presença de um sujeito modal (contrário à estrutura do gênero produzido), há o uso de lexemas modais, como adjetivos e advérbios, além da predominância das modalidades “epistêmica” e “axiológica”. O uso dessas modalidades implica um posicionamento subjetivo por parte do sujeito a respeito daquilo que ele afirma (POTTIER, 1978). Há, ainda, o uso de operadores argumentativos e a predominância das sequências textuais características do gênero produzido: as sequências textuais argumentativas e expositivas.

Se retomarmos a discussão sobre “indícios de autoria” realizada por Possenti (2002), vemos que o Texto II testemunha a presença desses indícios. Nessa produção, o aluno dá voz ao outro explicitamente, e de três modos: fazendo uso de informações dos textos motivadores; ao mencionar o seriado; e ao citar a lei de Newton em um contexto bem diverso. Diferente do Texto I, analisado anteriormente, no Texto II, os outros que compõem um texto (representados aqui pela proposta, e pelo gênero textual requisitado) não são tomados apenas como uma demanda exterior a ser cumprida rapidamente ou ignorada, mas são considerados de modo que, ao atender essa demanda, o aluno ainda consiga produzir um texto que seja distinto dos anteriores, pois há a inclusão dos saberes do aluno nessa produção.

Pensando no outro “indício de autoria” proposto por Possenti (2002), qual seja, distanciar-se do próprio dizer, vemos que o Texto II testemunha também como esse aluno fez isso. Inicialmente, esse distanciar-se do próprio dizer manifestou-se pela presença de um enunciador principal nesse texto. O aluno faz menção a diversos argumentos e organiza-os de modo que não há, no seu texto, contradição ou problemas no uso dos recursos coesivos. Vemos, por exemplo, como aquele que escreve esse texto busca calcular seu leitor, ao fornecer informações que julga serem necessárias, como o que é o seriado e também uma cena dessa série para que o leitor entenda a referência feita no texto.

Levando em consideração essa análise, vemos como o Texto II aproxima-se mais do que nomeamos como “produção autoral”, uma vez que apresenta o que Possenti (2002) intitulou como “indícios de autoria”. Contudo, é importante ressaltar que, conforme pontua este autor, esses indícios são assim nomeados por serem traços iniciais que podem indicar a constituição futura de um autor. Como se trata da análise de uma produção única, e não sendo possível acompanhar o percurso de escrita desse aluno, acabamos por não saber se, ao longo do processo,

esses traços que nos chamaram atenção foram mantidos nas suas demais produções. A ausência de outras produções desse aluno, em específico, deve-se ao fato de que ele entrou na escola só ao final de um semestre letivo, e também ao fato de que o professor da disciplina, pelo menos nas aulas que acompanhamos, não solicitou a produção de novos textos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que possamos dar uma conclusão a este artigo, retomamos uma questão que fizemos anteriormente, qual seja: em que medida o trabalho de escrita nas aulas de produção textual tem levado os alunos a produzirem textos autorais? Podemos concluir, em relação ao recorte operado, que o trabalho com a escrita no ensino médio tem levado os alunos a produzirem textos que, no máximo, atestam uma submissão à cultura escolar, ao gênero textual proposto, o que tem produzido uma homogeneização dos textos produzidos. É justamente a homogeneização que faz com que, muitas vezes, como docentes, não consigamos distinguir um texto de outro, uma vez que falta a voz daquele que produziu, seja organizando a estrutura do gênero requisitado, seja incorporando os saberes de uma comunidade.

No caso dos dados analisados, vemos dois exemplos que fogem a essa homogeneização, seja porque estão aquém do requerido (no caso do Texto I), seja porque vão além do presente no modelo (no caso do Texto II). No Texto I, vimos como o aluno teve dificuldade em adequar-se ao gênero requerido e em dar voz ao outro. O aluno privilegiou sequências textuais descritivas, ao invés das argumentativas, e elaborou paráfrases que alteravam drasticamente o sentido do texto motivador. Nesse primeiro, a refacção textual poderia auxiliar o aluno a conseguir dar voz ao outro, e produzir um texto que atendesse ao que foi solicitado.

Já no Texto II, o aluno faz um uso inusitado do seu conhecimento de mundo, empregando uma citação de um autor reconhecido em um contexto totalmente diverso, e fazendo referência a um programa de televisão famoso sobretudo entre os jovens. No caso dessa produção, identificamos indícios de autoria, traços que, se desenvolvidos, podem levar esse aluno a produzir textos autorais. Nesse caso, vemos como o trabalho a ser realizado é o de auxiliar cada vez mais o aluno a empregar os saberes já legitimados e os seus saberes e os de sua comunidade na produção de seu texto.

Nos dois casos, trata-se de um trabalho de dar voz aos outros e a si mesmo, que ocorre não só por meio do emprego de marcas linguísticas de subjetividade, mas da delimitação e realização de um projeto enunciativo responsável por tornar sua produção um texto. A homogeneização presente nas práticas escolares de escrita pode e deve ser superada por meio de uma intervenção e mediação do professor de Língua Portuguesa.

Pela reflexão e pela análise, vimos como os gêneros têm sido utilizados de forma fictícia (artificial) no contexto escolar, isso porque “deixam de funcionar” como práticas de linguagem e passam a ser tomados como objetos de ensino; passam a ser tomados apenas como uma estrutura a ser ensinada, crítica feita também por Marcuschi (2011).

Dolz e Schneuwly (2004) afirmam que há três formas pelas quais os gêneros têm sido trabalhados em contexto escolar: 1) por meio do esvaziamento da comunicação, isto é, trata-se de um modo de trabalho no qual o gênero é objetificado e empregado no contexto escolar sem levar em consideração a finalidade do gênero produzido e nem a situação comunicativa de produção desse gênero; 2) por meio de um trabalho autêntico de comunicação, e, nesse contexto, os gêneros são usados de maneira autêntica, uma vez que são produzidos gêneros que circulam na mesma esfera na qual os sujeitos se encontram. Não há, portanto, priorização do trabalho com outros gêneros sociais, já que o foco é na produção e circulação de gêneros escolares; e, por fim, 3) pelo trabalho com os gêneros como práticas de linguagem. Nesse caso, o trabalho feito com o gênero é em uma espécie de continuidade entre o exterior e interior da escola.

Nas produções analisadas, vimos como temos, no Texto I, um exemplo do primeiro desses usos do gênero. A produção do aluno tem parte do que é requerido na estrutura do gênero produzido. Todavia, é um texto frágil do ponto de vista da construção de um projeto enunciativo, o que tem relação com o fato de que o aluno não parece saber que tem algo a dizer sobre a temática, além de parafrasear trechos dos textos motivadores; perde-se a ideia do porquê e para que escrever uma dissertação escolar. Segundo Dolz e Schneuwly (2004), é preciso traçar um planejamento para o trabalho com gêneros na escola, em que o aluno seja orientado sobre a composição e produção, mas que, ao produzir, tenha uma necessidade real, uma finalidade social. Levando em consideração a discussão que realizamos, acreditamos poder defender que só assim poderemos ampliar o número de produções autorais elaboradas em contexto escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Sonia Maria Pereira de. **A singularidade nas produções universitárias**: impressão de uma escrita. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

AUTHIER-REVUZ, J. **Entre a transparência e a opacidade**: um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2004.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BALLY, Charles. Les termes de la phrase. **Linguistique Générale et Linguistique Française**. Berne: Franke, 1965. p. 77-221.

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral I**. Campinas: Pontes, 1988.

CERTEAU, Michel de. A economia escriturística. In: CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 221-246.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

DOLZ, J, SCHNEUWLY, B. **Gêneros Orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas, SP: Pontes, 1989.

FOUCAULT, Michel [1983]. **O que é um autor?** 6. ed. Lisboa: Nova Vega, 2006.

_____. [1969] **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996. (Série Leituras Filosóficas)

FURLANETTO, Maria Marta; RIBEIRO, Vinicius Valença. Índícios de autoria na produção de resenhas de estudantes de ensino médio. **Trab. linguist. apl.**, Campinas, v. 55, n. 3, p. 777-804, dez. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132016000300777&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 jan. 2020.

GINZBURG, Carlo. **Olhos de madeira**: nove reflexões sobre a distância. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

KUHN, Thomas. [1957] **A revolução copernicana**. São Paulo: Edições 70, 1990.

LACAN, Jacques. [1961] Função e Campo da Fala e da Linguagem em Psicanálise. In: LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998. p. 238-324.

_____. [1975-1976] **O Seminário. Livro 23**: O Sinthoma. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2010.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. IN: KARWOSKI, A; GAYDECZKA, B; BRITO, K S. (org.). **Gêneros textuais reflexões e ensino**. Parábola: São Paulo, 2011. p. 17-31.

OLIVEIRA, Kalliane Sibelli de Amorim; QUEIROZ, Maria Eliete de; BARBOSA, Maria do Socorro M. Fernandes. Autoria e responsabilidade enunciativa em diários de leitura. **Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 150-168, abr. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732017000100150&lng=en&nrm=iso. acesso em: 10 jan. 2020.

POSSENTI, Sirio. Índícios de autoria. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 105-124, jan./jun. 2002.

POTTIER, B. **Linguística geral**: teoria e descrição. Rio de Janeiro: Presença; Universidade Santa Úrsula, 1978.

QUINET, A. O Estilo, O analista e a Escola. In: **Estados gerais da psicanálise de São Paulo**. Comunidade analítica de Escola. Rio de Janeiro: Palea, 1999. Disponível em: <http://www.oocities.org/hotsprings/villa/3170/AntonioQuinet.htm>. Acesso em: 10 jun. 2014.

ROULET, E. Des modalités implicites intégrées em français contemporain. **Cahiers de Ferdinand Saussure**, Genève, n. 33, p. 41-76, 1979.

Submetido em 29/02/2020

Aceito em 13/05/2020