



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em Educação-Modalidade Profissional

Um certo pé de laranja lima que fala por todo o canto: efeitos de dialogismo em textos dissertativo-argumentativos sob a perspectiva dos estudantes

Weruska Karrize Soares Coutinho Furriel

ORIENTADORA: PROF^a DR^a ORMEZINDA MARIA RIBEIRO (AYA)

Brasília/DF

2023



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-MODALIDADE
PROFISSIONAL**

Weruska Karrize Soares Coutinho Furriel

**Um certo pé de laranja lima que fala por todo o canto: efeitos de dialogismo em textos
dissertativo-argumentativos sob a perspectiva dos estudantes**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, modalidade profissional, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de mestra em Educação. Área de concentração: Desenvolvimento Profissional e Educação sob a orientação da Profa. Dra. Ormezinda Maria Ribeiro.

Brasília/DF

2023

Ficha catalográfica elaborada automaticamente, com
os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Sc

Soares Coutinho Furriel, Weruska Karrize

Um certo pé de Laranja Lima que fala por todo o canto: efeitos de dialogismo em textos dissertativo-argumentativos sob a perspectiva dos estudantes / Weruska Karrize Soares Coutinho Furriel; orientador Ormezinda Maria Ribeiro. -- Brasília, 2023.

184 p.

1. Educação. 2. Perspectiva dialógica de linguagem. 3. Produção de textos. 4. Ensino Médio. I. Ribeiro, Ormezinda Maria, orient. II. Título.

Um certo pé de laranja lima que fala por todo o canto: efeitos de dialogismo em textos dissertativo-argumentativos sob a perspectiva dos estudantes

WERUSKA KARRIZE SOARES COUTINHO FURRIEL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, modalidade profissional, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de mestra em Educação. Área de concentração: Desenvolvimento Profissional e Educação sob a orientação da Profa. Dra. Ormezinda Maria Ribeiro.

Defendida em 26 de junho de 2023.

Banca Examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Ormezinda Maria Ribeiro
Universidade de Brasília / PPGE-MP UnB – Presidente

Prof. Dra. Liliane Campos Machado
Universidade de Brasília / PPGE-MP UnB – Membro efetivo interno

Prof. Dra. Francesca Degli Atti
Università Del Salento – Membro externo

Profa. Dra. Ulisdete Rodrigues de Souza Rodrigues
Universidade de Brasília / PPGL UnB – Membro suplente

AGRADECIMENTOS

A todos que contribuíram para a realização deste sonho, com palavras, ações, incentivo e gestos:

A Deus, que em meio a essa jornada, possibilitou-me ressignificar quem eu sou como ser humano e profissional da educação;

Ao meu esposo Téo, meu amor. Agradeço por acreditar no meu potencial, por aplaudir minhas vitórias e por me apoiar em meus tropeços.

Aos meus filhos, Beatriz e Théo, que iluminam a minha vida com raios de amor e felicidade. Vocês são o maior amor da minha vida;

Aos meus avós, Jacy, Maria, Norvinda e Antônio, pelo exemplo de vida deixado aos filhos, netos e bisnetos;

Aos meus pais, Dalva e Adelmo. Obrigada pelas lições dadas, pelo amor dedicado e por sempre apoiarem os meus sonhos;

À minha irmã Waleska e ao meu cunhado Vanilson. Agradeço por me incentivarem a ir além e por acreditarem no meu potencial;

Aos meus sobrinhos, Maria Vitória e João Gabriel. Meu eterno amor e carinho. Contem sempre comigo;

À minha família, tios, tias, primos e primas, que sempre se mostraram orgulhosos de minhas escolhas e conquistas. Agradeço pelos momentos compartilhados;

Aos meus segundos pais, Cleuza e Nelson Furriel que, do céu, torcem e zelam por nossa família.

À minha segunda família, que me acolheu com amor e carinho. Aos meus cunhados, Vitor e Thiago, às minhas cunhadas, Gisele e Karina e aos meus sobrinhos Bernardo, Luna e Alice;

À minha orientadora, Ormezinda Maria Ribeiro, ou, carinhosamente, Aya, com quem aprendi coisas para além da vida acadêmica. Agradeço por me ajudar a desbravar o mundo da pesquisa com serenidade e sabedoria;

Aos participantes do Grupo de Pesquisa “Signo: o significante e os significados”. Agradeço pelas discussões e experiências compartilhadas;

À Tayse, amiga que Deus me deu de presente. Agradeço pelo companheirismo, pelas vitórias e angústias compartilhadas;

Aos gestores, professores, servidores e estudantes da escola que me acolheu durante o desenvolvimento desta pesquisa. Obrigada por me estenderem a mão e pelos ensinamentos que me acompanharão por toda a vida;

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, pela licença concedida para o desenvolvimento desta pesquisa e pela oportunidade de me aperfeiçoar como ser humano e como profissional da educação;

A todos que estiveram comigo nesta jornada, meu agradecimento, minha gratidão e meu amor!

Na relação criadora com a língua não existem palavras sem voz, palavras de ninguém. Em cada palavra, há vozes às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais [...], quase imperceptíveis, e vozes próximas que soam concomitantemente.

Mikhail Bakhtin

RESUMO

“Não está me ouvindo? Árvore fala por todo canto. Pelas folhas, pelos galhos, pelas raízes. Quer ver? Concordando com as palavras enunciadas por Minguinho, o jovem pé de laranja lima tagarela da obra “O Meu de Laranja Lima. Apresentamos a síntese desta pesquisa: o ensino da produção de textos no Ensino Médio sob a perspectiva dialógica de linguagem de Bakhtin. O uso competente do texto escrito tornou-se condição indispensável para a plena participação do jovem cidadão no mundo contemporâneo. No Brasil, a produção de textos dissertativo-argumentativos tem comumente sido usada como requisito para o ingresso dos jovens tanto no nível superior quanto no mercado de trabalho. Nesse cenário, destacamos o baixo desempenho dos jovens concluintes da educação básica na redação do Exame Nacional do Ensino Médio. O quadro revela a necessidade de repensarmos as práticas de ensino e aprendizagem de escrita nas escolas. Esta é uma investigação de natureza qualitativa, do tipo pesquisa-ação, fundamentada na abordagem dialógica de linguagem de Bakhtin. O estudo tem como objetivo geral investigar os efeitos de dialogismo na produção de textos dissertativo-argumentativa de estudantes de Ensino Médio, sob a perspectiva dos próprios discentes. Para a geração de informações, foram desenvolvidas oficinas de produção de texto dissertativo-argumentativos com 19 estudantes da 3ª série do Ensino Médio de uma escola pública do Guará, região administrativa do Distrito Federal. As informações colhidas nos revelaram que o ensino da produção de texto é muito mais do que a repetição de um modelo preestabelecido ou o mero cumprimento de uma tarefa escolar. Escrever é enunciar, é expressar-se com e para o outro, formando um processo ininterrupto de comunicação discursiva. A visão de linguagem como produto sócio-histórico nos traz a necessidade de desenvolvimento de ações pedagógicas que concebam a escrita como um processo interativo, no qual o sujeito, ao produzir um enunciado, faz uso de uma linguagem social, dialogicamente constituída nas relações que estabelece com o outro.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Ensino Médio. Estudantes. Produção de Textos. Visão Dialógica de Linguagem.

ABSTRACT

“Can't you hear me? Trees talk with everything. With their leaves, their branches, their roots. Want to see? Agreeing to Minguinho's words, the chatty Sweet Orange Tree from the romance “My Sweet Orange Tree”, we present the aim of this work: the teaching of text production in secondary schools from Bakhtin's dialogical perspective of language. The effective use of writing skills has become an important condition for young people's participation in the contemporary world. In Brazilian secondary education, it is common to observe in a huge emphasis in the vestibular exams, since they are a manner to access great universities around the country. Consequently, the practice of textual production, mainly the argumentative genre, gains prominence within schools. Besides, writing is an essential skill in the workplace. Focusing on the text productions requested in ENEM (National Secondary Education Exam), we see the low scores of Brazilian students in the exam. It shows us the necessity of developing student's writing skills in the classroom. To collect the data, we designed a text production course anchored in Bakhtinian dialogism. The course was developed with a group of 19 high school students who attended regular high school class of the Federal District Secretary of Education. The data was analyzed through qualitative content analysis. The results showed that written communication is a dialogical activity. In Bakhtin's view “within the arena of almost every utterance an intensive interaction and struggle between one's own and other's word is being waged, a process in which they oppose and dialogical interanimate each other.” (BAKHTIN, 1981, 354-355). From this point of view, language is something more than an arrangement of language structure. It is connected to society and history. It shows us the importance of promoting text production dynamics based on dialogism.

KEYWORDS: Students. High School. Education. Text Production. Dialogism.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Os gêneros do discurso segundo Bakhtin e seu Círculo	57
Quadro 2 - Capítulos e seções da BNCC relacionadas ao ensino da produção de textos no Ensino Médio	63
Quadro 3– Ocorrências dos temas <i>escrita e produção de textos</i> na BNCC do Ensino Médio ...	71
Quadro 4- Pesquisas sobre o ensino da escrita sob a perspectiva dialógica	94
Quadro 5- Quadro-resumo da Pesquisa	110
Quadro 6 - Etapas dos Procedimentos de Pesquisa	112
Quadro 7-Roteiro didático para Análise de Conteúdo	114
Quadro 8- Competências avaliativas da prova de redação do Enem.....	121
Quadro 9 - Sequência didática das oficinas de produção de textos	131
Quadro 10- Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) como ferramentas de ensino	136
Quadro 11 - Frequência das aulas de produção de textos na escola	139
Quadro 12 - Sugestões dos estudantes para temas de produção de textos	148
Quadro 13 - Contribuições das oficinas para o processo de produção dos textos dissertativo-argumentativo na perspectiva dos estudantes	151
Quadro 14 – Efeitos de dialogismo em textos dissertativo-argumentativos sob a perspectiva dos estudantes	155
Quadro 15 – Efeitos de dialogismo nos textos produzidos pelos estudantes	160

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema representativo da linguagem como representação do mundo e do pensamento	27
Figura 2 - Esquema representativo da linguagem como instrumento (“ferramenta”) de comunicação	31
Figura 3 - Esquema representativo da linguagem como forma de interação.....	34
Figura 4 - O dialogismo de Bakhtin	50
Figura 5- Esquema representativo da dialogização enunciativa.....	52
Figura 6 - A arquitetura do ensino da produção de textos no Ensino Médio	64
Figura 7- As competências Gerais do Ensino Médio segundo a BNCC	66
Figura 8 – Desenho representativo das relações dialógicas triádicas estabelecidas entre professor-pesquisador, estudantes e leitura nas atividades de produção escrita.....	127
Figura 9 - A constituição do estudante como locutor/autor.....	142
Figura 10 – Conexões dialógicas na produção de textos dissertativo-argumentativos	158

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Eape	Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias da Informação e da Comunicação

SUMÁRIO

1 UM JOVEM PÉ DE LARANJA LIMA QUE FALA PELAS FOLHAS, PELOS GALHOS E PELAS RAÍZES: À GUIA DE INTRODUÇÃO	16
1.1 Uma genuína amizade de conversas: a temática escolhida.....	17
1.2 O descobridor das coisas: questões de pesquisa.....	21
1.3 O sol e as estrelas: objetivo geral e objetivos específicos	21
2. PESSOAS FALAM POR TODO O CANTO: O MEMORIAL.....	24
3. UM AVIÃO VOANDO NO CAMPO DOS AFONSOS: CONCEPÇÕES TEÓRICAS DE LINGUAGEM.....	26
3.1. A gaiola: linguagem como representação do mundo e do pensamento.....	27
3.1.1 Linguagem como representação do mundo e do pensamento: os sujeitos	28
3.1.2 Linguagem como representação do mundo e do pensamento: concepção de leitura	29
3.1.3 Linguagem como representação do mundo e do pensamento: concepção de escrita	29
3.1.4 Linguagem como representação do mundo e do pensamento: o ensino da língua ..	30
3.2 A cerca: linguagem como instrumento (“ferramenta”) de comunicação.....	31
3.2.1 Linguagem como instrumento de comunicação: os sujeitos	32
3.2.2 Linguagem como instrumento de comunicação: concepção de leitura.....	33
3.2.3 Linguagem como instrumento de comunicação: concepção de escrita.....	33
3.2.4 Linguagem como instrumento de comunicação: o ensino da língua	33
3.3 O aeroplano: linguagem como forma de interação.....	34
3.3.1 Linguagem como forma de interação: os sujeitos.....	35
3.3. 2 Linguagem como forma de interação: a leitura	36
3.1.3.3 Linguagem como forma de interação: a escrita	36
3.3.4 Linguagem como forma de interação: o ensino da língua.....	37
4. O JARDIM ZOOLÓGICO: CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE LINGUAGEM DE BAKHTIN.....	39
4.1 O sementeiro: Mikhail Mikhailovich Bakhtin.....	39
4.2 A bilheteria: a enunciação.....	45
4.3 As araras arco-íris: o dialogismo	49
4.4 A pantera negra: os gêneros do discurso	55
5 CULTIVANDO LARANJEIRAS TAGARELAS: O ENSINO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS SOB A PERSPECTIVA DIALÓGICA DE LINGUAGEM	61

5.1 O solo do pomar: o ensino da escrita segundo a Base Nacional Comum Curricular	62
5.1.1- Orientações da BNCC para o Ensino Médio	65
5.1.2 Orientações da BNCC para o ensino na área de Linguagens e suas Tecnologias ...	68
5.1.3 Orientações da BNCC para o ensino da Língua Portuguesa	70
5.1.4 Orientações da BNCC sobre o ensino da escrita	72
5.2 Os lavradores: professor e estudantes como locutores em sala de aula.....	80
5.3 A adubação: a importância da leitura nas atividades de produção de textos	83
5.4 Feixes de luz: revisão de literatura sobre o ensino da produção de textos em perspectiva dialógica	86
5.5 Viver e cultivar: do treino à produção escrita autônoma e criativa no espaço escolar .	101
6 UMA VIAGEM POR CAMINHOS LINDOS: PERCURSO METODOLÓGICO	107
6.1 O carrão de Zezé e de Portuga: metodologia de pesquisa	107
6.2 A estrada: local da pesquisa	110
6.3 Os viajantes: participantes da pesquisa.....	112
6.4 As árvores: os instrumentos de pesquisa	112
6.5 Os capinzais: procedimentos de pesquisa	114
6.6 O sol: análise das informações	115
7 O DESABROCHAR DA PRIMEIRA FLOR BRANCA: OFICINAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS.....	117
7.1 Xururuquinha: a formação humana como um ato de empatia	118
7.2 Tagarelando com Minguinho: o texto dissertativo-argumentativo em ação.....	121
7.3 Flor branca: o planejamento das oficinas de produção de textos	127
7.3.1 - O uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) como ferramenta de ensino-aprendizagem	136
8 ROUPA DE POETA: ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES	138
8.1 A camisa: as percepções dos estudantes quanto às práticas de ensino e aprendizagem da produção de textos na escola.....	139
8.2 O paletó: sugestões de ações pedagógicas de ensino da produção de textos na perspectiva dos estudantes	147
8.3 – As calças: contribuições das oficinas para o processo de escrita dos estudantes.....	151
8.4 - A gravata de laço: efeitos de dialogismo nas produções textuais dissertativo-argumentativas dos estudantes	154
9 A BATIDA DO CORAÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES (NÃO) FINAIS	164
10 A SOLTURA DO PASSARINHO: PRODUÇÃO DO VÍDEO “LUZ, CÂMERA, PRODUÇÃO”	167

REFERÊNCIAS	169
APÊNDICE 1	177
APÊNDICE 2	178
APÊNDICE 3	179
APÊNDICE 4	181
APÊNDICE 5	182
APÊNDICE 6	184
APÊNDICE 7	185

1 UM JOVEM PÉ DE LARANJA LIMA QUE FALA PELAS FOLHAS, PELOS GALHOS E PELAS RAÍZES: À GUIA DE INTRODUÇÃO

- Pense bem, Zezé. Ele é novinho ainda. Vai ficar um baita pé de laranja. Assim ele vai crescer junto de você. Vocês vão se entender como se fossem dois irmãos.

(VASCONCELOS, 1977, p. 32)

Iniciamos este capítulo apresentando o mundo de Zezé, garoto protagonista da obra “O meu pé de laranja lima”, de José Mauro de Vasconcelos. Nascido em uma família numerosa, o garoto de cinco anos, conhecido por toda a vizinhança por suas memoráveis travessuras, narra as principais recordações de sua infância, marcada pelas dificuldades financeiras de sua família e pelas agressões sofridas durante a meninice.

Na ocasião da narrativa, que se passa em Bangu, periferia da cidade do Rio de Janeiro, o pai Paulo, gerente de uma fábrica, perde o emprego. A família endividada é obrigada a se mudar para uma casa modesta, mas com amplo quintal. A mãe, Estefânia, passa a ser a principal responsável pelo sustento de todos. Empregada em uma fábrica, ela dedica a maior parte de seu dia ao trabalho e está sempre exausta.

Ao chegar na nova casa, cada um dos irmãos mais velhos de Zezé escolhe uma árvore do quintal para ser sua. Apesar de inicialmente relutante, pois os irmãos tomaram as árvores mais vistosas, Zezé escolhe um pequeno pé de laranja lima sem espinhos. O grande quintal da nova casa é o lugar onde o travesso menino, conhecido por ter “o diabo no sangue”, encontra Minguinho, o jovem pé de laranja lima tagarela que “fala por todo canto, pelas folhas, pelos galhos, pelas raízes.” (VASCONCELOS, 1977, p.33).

Inicialmente relutante com a capacidade de falar da arvorezinha, Zezé, dirigindo-se a Minguinho, questiona-o a respeito de sua capacidade de falar: “Mas você fala mesmo?” (VASCONCELOS, 1977, p. 33). O jovem pé de laranja lima, responde: “Não está me ouvindo?” (VASCONCELOS, 1977, p. 33). A partir desse momento, eles se assumem como interlocutores, à medida que um responde ativamente às palavras do outro, interrogando, ouvindo, concordando e discordando.

Ignorado e negligenciado pelos adultos da casa, o garoto Zezé encontra no pé de laranja lima um amigo, um confidente, com quem estabelece uma genuína amizade de brincadeiras e conversas. Por não ter espinhos, e, portanto, por estar aberto ao diálogo, o menino se torna companheiro inseparável de seu novo amigo. Essa forte conexão estabelecida entre os

personagens é, principalmente, fruto das palavras compartilhadas no decorrer de toda a narrativa. O afeto do menino pelo pé de laranja lima se torna tão grande que ele passa a maior parte de seu tempo brincando e tagarelado com o pezinho de laranja lima:

Minguinho, agora a gente vai viver sempre perto um do outro. vou enfeitar você de tão bonito que nenhuma árvore pode chegar a seus pés. Sabe, Minguinho, eu viajei em uma carroça tão grande e macia que parecia uma diligência daquelas das fitas de cinema. olhe, tudo que eu souber, venho contar a você, ‘tá? (VASCONCELOS, 1977, p. 62-63).

No contexto do romance de Vasconcelos, Minguinho não é só um mero ouvinte, mas um companheiro de conversas, de palavras intersubjetivamente produzidas nas relações dialógicas estabelecidas entre o garoto, a arvorezinha e o duro contexto social e histórico que circunda a existência dos personagens da obra.

De acordo com Bakhtin (2016), a linguagem é uma prática social que tem na língua a sua realidade material. Na perspectiva do autor, a língua vive e evolui historicamente na realização concreta de interação verbal entre os sujeitos. Assim, podemos concluir que, na percepção do autor, a comunicação é um processo característico das relações interpessoais, sendo compreendida como uma atividade social e histórica na qual o sujeito se expressa em relação ao outro, e não apenas para o outro.

Conceber o processo enunciativo como algo que se constitui para além da realidade material da língua implica assumir que “enunciar é posicionar-se no mundo em relação a tudo e a todos.” (ZANFERRARI, 2010, p.10). Assim, ao proferir o enunciado “Não está me ouvindo?” (VASCONCELOS, 1977, p. 33), o jovem pé de laranja lima convida o seu interlocutor, o menino Zezé, a estabelecer uma ligação, uma conexão entre suas existências como seres no mundo. Desse modo, as conversas entre os personagens pressupõem não só a existência do sistema da língua que usam, mas também a presença de outros enunciados com os quais seus enunciados dialogam (BAKHTIN, 2011).

Partindo da premissa de que “cada enunciado é um elo na corrente completamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 272), nesta pesquisa, lançamos mão de trechos da obra *O Meu Pé de Laranja Lima* para denominar cada um dos capítulos e também para iniciá-los. A escolha da obra se justifica, pois, no contexto da narrativa, as interações verbais estabelecidas entre Zezé e os demais personagens são representativas dos elos dialógicos que compõem a infinita corrente de comunicação discursiva.

1.1 Uma genuína amizade de conversas: a temática escolhida

O interesse em pesquisar as práticas de ensino-aprendizagem da produção de textos escritos nas escolas de Ensino Médio surgiu de inquietações em relação à nossa atuação como professora de Língua Portuguesa, que enxerga na pesquisa a possibilidade de indagar, buscar e intervir no fazer educativo (FREIRE, 2021).

No exercício docente, vivenciamos a preocupação de professores de Língua Portuguesa em relação à formação de alunos escritores. Nas escolas de Ensino Médio, os docentes costumam se queixar da dificuldade de ensinar a escrita para seus alunos; também da resistência e do desinteresse deles por essa operação de linguagem. Os estudantes, nesse contexto, costumam rotular as aulas de produção de textos como desinteressantes e enfadonhas.

Conscientes da importância das aulas de Língua Portuguesa na formação de estudantes competentes a escrever os variados textos que lhe são exigidos no mundo social, objetivamos, com esse estudo, refletir a respeito da importância de a produção escrita ser vista nas escolas como uma atividade que se realiza não apenas em função da aplicação das regras gramaticais da língua e de seu vocabulário, mas como uma atividade dialogicamente construída nas interações que estabelecemos com o outro.

De acordo com Ribeiro e Olímpio (2015), em muitas escolas, o ensino da produção escrita tem se desenvolvido de forma artificial. Sob o pretexto de preparar os estudantes para a prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e de outros vestibulares, é comum o estabelecimento de regras muito rígidas para as produções escritas, descaracterizando o estudante como sujeito daquilo que escreve.

Surgiu, então, no exercício da atividade docente, o interesse em pesquisar os efeitos de dialogismo em produções textuais dissertativo-argumentativas produzidas em situações de interação entre professor, estudantes e a leitura de textos a respeito do tema a ser trabalhado. Tal como a genuína amizade de conversas entre Zezé e Minguinho, acreditamos que as ações pedagógicas de ensino da escrita não devem se desenvolver com base em modelos preestabelecidos, mas a partir de situações reais de comunicação entre professor e estudantes em sala de aula.

Esse interesse nos levou a elaborar um projeto de pesquisa que propunha o dialogismo bakhtiniano como pressuposto teórico e metodológico para o ensino da produção de textos. Com o referido projeto, fomos aprovadas em 2020 no Programa de Pós-Graduação em

Educação na Modalidade Profissional (PPGE-MP) e, desde então, pesquisamos o processo de ensino-aprendizagem da produção textual escrita sob a perspectiva dialógica de linguagem.

Outra justificativa para a realização desta pesquisa está relacionada com a nossa atuação profissional como avaliadora de redações do Enem e de outros vestibulares. O contato com a produção textual de estudantes de todo o país, em sua maioria, concluintes da educação básica, foi reveladora do baixo rendimento dos jovens na prova de redação e da dificuldade da escola em desenvolver a competência escrita dos discentes.

Dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2021), autarquia federal responsável pela organização e aplicação do Enem, revelam o rendimento insatisfatório dos estudantes brasileiros em relação à aprendizagem da escrita. Na edição de 2020, por exemplo, foram corrigidas 2.723.583 redações, sendo que a média geral foi 588,74, pouco acima de 50% dos 1000 pontos atribuídos à nota da produção textual. Entre os participantes, apenas 28 obtiveram nota mil (0,00001 % aproximadamente) e 87567 (3,21% aproximadamente) zeraram a redação.

A avaliação do desempenho dos participantes do Enem na prova de redação viabiliza um diagnóstico acerca das práticas de ensino e aprendizagem da escrita nas escolas brasileiras de Ensino Médio. A análise dos dados indica que ainda existem barreiras que separam os estudantes concluintes da educação básica de uma produção textual que atenda de forma eficiente às demandas comunicativas da atual sociedade letrada. Os dados, portanto, reforçam a necessidade de discutirmos a temática do ensino da escrita nas escolas e de repensarmos as práticas pedagógicas de seu ensino.

Assim, partindo das inquietações advindas de nossa prática profissional como professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio e como avaliadora de redações de vestibulares e do Enem, neste estudo, propomos o desenvolvimento de práticas de ensino-aprendizagem da escrita como produção textual, ou seja, como atividade guiada pelo princípio da interação (KOCH; ELIAS, 2021).

Assim sendo, do mesmo modo como Minguinho convida Zezé para ser parceiro de conversas, também convidamos estudantes do Ensino Médio a produzir textos dissertativo-argumentativos de forma autoral e criativa, tomando o espaço sócio escolar como lugar de produção e de circulação de discursos construídos na e por meio das relações intersubjetivas estabelecidas entre professor, estudantes e leitura.

Dessa maneira, desenvolvemos com estudantes de Ensino Médio de uma escola pública do Distrito Federal oficinas de produção de textos dissertativo-argumentativos sob a perspectiva dialógica de linguagem de Bakhtin. Com base nas reflexões do autor a respeito da natureza dos atos linguísticos, evidenciamos a importância da concepção de escrita como produção discursiva que se realiza por meio da interação dialógica entre os sujeitos.

Nesse viés, Geraldi (2011), ao discutir sobre o ensino da produção de textos, afirma que é necessário que o professor esteja consciente da possibilidade (inter)ativa que a língua oferece ao falante-ouvinte para, a partir disso, propor estratégias e metodologias de ensino favorecedoras do trabalho com a língua enquanto significante humano do que seja viver.

Nesse interim, delimitamos o seguinte percurso metodológico: pesquisa-ação de caráter qualitativo teórica e metodologicamente amparada na perspectiva dialógica de linguagem de Bakhtin. Os instrumentos utilizados para construção de dados foram: pesquisa documental a respeito das orientações relacionadas ao ensino da produção de textos presentes na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BRASIL, 2017), grupo focal com 19 estudantes da terceira série do Ensino Médio para conhecimento de suas relações com a produção textual escrita na escola e entrevistas semiestruturadas com 11 estudantes, seguindo um roteiro previamente estabelecido para esse fim, para conhecimento da importância que os estudantes atribuem aos efeitos que as relações dialógicas estabelecidas durante a realização das oficinas trouxeram para o processo de produção de seus textos dissertativo-argumentativos.

Ressaltamos que os colaboradores da pesquisa foram selecionados de acordo com a disponibilidade para participar das oficinas de produção textual, do grupo focal e das entrevistas, priorizando o interesse em participar da pesquisa.

Este estudo tem como fundamentação teórica básica a visão dialógica de linguagem de Bakhtin, a Base Nacional Comum Curricular de Ensino Médio, a Cartilha do Participante da Redação do Enem 2022, além de autores que abordam o assunto pesquisado, como Soares, Geraldi, Ribeiro, Possenti, Orlandi, Koch, Fiorin Faraco, Garcez, Koch, Elias, Marcuschi, entre outros.

Por fim, conscientes da diversidade social, histórica, cultural e educativa brasileira, evidenciamos que este estudo, ciente de suas limitações, não pretende determinar métodos, prescrições ou receituários pedagógicos para o ensino da produção de textos nas escolas de Ensino Médio. Nossa meta é trazer reflexões e, quiçá, contribuir com possibilidades de ações

pedagógicas para o ensino da escrita que contemplem não apenas os aspectos estruturais do texto, mas que também abarquem o caráter dialógico de sua produção e recepção no espaço sócio-escolar.

1.2 O descobridor das coisas: questões de pesquisa

Em conversas com Zezé, o travesso e sagaz menino da obra “O Meu Pé de Laranja Lima, tio Edmundo, encanta-se com a esperteza do sobrinho, que surpreende a todos ao aprender a ler sozinho. Tamanha é a admiração do tio com a façanha de Zezé que, orgulhoso, ele diz: “Você vai longe, peralta. Não é à toa que você se chama José. Você será o sol e as estrelas vão brilhar ao seu redor.” (VASCONCELOS, 1977, p.21).

Assim como o curioso menino Zezé, o descobridor das coisas, buscamos, por meio da pesquisa, os sentidos construídos como função das seguintes questões norteadoras:

- De que forma a Base Nacional Comum Curricular orienta o ensino da produção escrita no Ensino Médio?
- Quais são as percepções dos estudantes de Ensino Médio em relação às práticas de ensino e aprendizagem da produção de textos desenvolvidas na escola?
- Como pensar o ensino da escrita em Língua Portuguesa a partir concepção dialógica de linguagem de Bakhtin?
- Quais são as percepções dos estudantes quanto aos efeitos que as relações dialógicas vivenciadas durante o desenvolvimento das oficinas produziram sobre seus textos dissertativo-argumentativos?

1.3 O sol e as estrelas: objetivo geral e objetivos específicos

A partir das questões norteadoras desta pesquisa, traçamos os nossos objetivos:

✓ O sol: objetivo geral:

- Investigar a percepção de estudantes de Ensino Médio com relação aos efeitos de dialogismo sobre a produção de textos dissertativo-argumentativos criativos e autônomos, a partir de um processo de ensino e aprendizagem mediado por ações pedagógicas que priorizam a leitura e a interação com o outro em sala de aula.

✓ As estrelas: objetivos específicos:

- Analisar, por meio de pesquisa documental, a(s) fundamentação(ões) teórica(s) e as orientações sobre o ensino da escrita no Ensino Médio presentes na BNCC;

- Descrever, por meio da realização de grupo focal, quais são as principais dificuldades dos estudantes de Ensino Médio em relação à produção de textos dissertativo-argumentativos na escola;
- Desenvolver oficinas de produção textual escrita sob a perspectiva dialógica de linguagem de Bakhtin;
- Identificar, por meio de entrevistas, a percepção dos estudantes em relação às contribuições das relações dialógicas estabelecidas durante o desenvolvimento de oficinas de produção de textos sobre suas produções textuais dissertativo-argumentativas;
- A partir da estratégia de ensino do júri simulado, produzir, em parceria com os estudantes, um vídeo que contemple a discussão do tema “O combate à violência doméstica e familiar contra a criança e o adolescente no Brasil”, de modo a estimular habilidades relacionadas à argumentação, à persuasão, à organização de ideias e ao respeito à opinião do outro (produto técnico de pesquisa).

Com o propósito de responder as questões delineadas, organizamos este trabalho de pesquisa em oito capítulos. O primeiro capítulo traz a apresentação do tema de pesquisa, a discussão do problema, as questões norteadoras, os objetivos (geral e específicos), as justificativas e uma breve indicação do referencial teórico e da metodologia adotada.

Dando seguimento, no segundo capítulo, apresentamos o nosso memorial. Nele, trazemos um pouco de nossa trajetória profissional e pessoal, interligando nossas palavras ao infindável movimento dialógico do viver e significar-se.

O terceiro, quarto e quinto capítulos são dedicados à apresentação dos pressupostos teóricos que embasam este estudo sobre o ensino da produção de textos sob a perspectiva dialógica de linguagem.

No sexto capítulo, descrevemos o percurso metodológico que fundamentou a realização desta pesquisa. Nele, abordamos a estratégia metodológica empregada: pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação. Em seguida, descrevemos o *locus* de pesquisa, os participantes e os procedimentos adotados para geração e análise das informações.

No sétimo capítulo, apresentamos o planejamento das oficinas de produção de textos dissertativo-argumentativos que subsidiaram a coleta de informações desta pesquisa. O oitavo capítulo, por sua vez, é dedicado à análise das informações coletadas durante a realização das oficinas.

O nono capítulo traz as nossas considerações (não) finais a respeito do tema pesquisado. O último capítulo contém o produto técnico de nossa estudo: a produção de um vídeo chamado Luz, câmera produção: o julgamento do caso de agressão familiar contra o menino Zezé.

Neste estudo, buscamos contribuir com o desenvolvimento de metodologias e práticas de ensino-aprendizagem da escrita que abarquem o caráter vivo e dinâmico do texto como enunciado produzido no seio das interações sociais, históricas, culturais e ideológicas, concebendo a escola como espaço de produção e circulação de discursos.

2. PESSOAS FALAM POR TODO O CANTO: O MEMORIAL

Neste capítulo, apresentamos o nosso memorial em forma de versos. Trazemos um pouco de nossa trajetória pessoal, profissional e acadêmica. Ademais, expomos os motivos que nos levaram a pesquisar o ensino da produção escrita nas escolas segundo a perspectiva dialógica de linguagem de Mikhail Bakhtin.

MEMORIAL DIALÓGICO DE WERUSKA

As muitas Weruskas, por Weruska Furriel

Weruska Karrize Soares Coutinho Furriel

Professora: profissão, paixão, provocação.

Vê o ensinar como um fazer em movimento

a partir do qual constrói, se constrói, reconstrói

indivíduos, experiências, saberes, sonhos, conhecimento.

Formou-se em Letras por apreciar

a fala, a escrita, a poesia, a língua,

o artifício de por meio de palavras criar e encantar.

Neta, filha, mãe, irmã, tia e esposa dedicada

para quem a família é o porto seguro de qualquer jornada.

Mulher serena, carinhosa, apaixonada

que gosta de se enlaçar, de se aninhar

de ser aconchegada.

Tem o viajar como um *hobbie* e fonte de prazer.

Tatou em sua alma um mapa

para percorrer o mundo em busca de conhecer:

peçoas, culturas, línguas, artes,

em suas diversas formas de ser e de saber.

Gosta de viver novos desafios

para que esses a construam,

costurando-a em novos fios.

Pesquisa a educação

como forma de compreensão, superação e reinvenção.

Por acreditar que ela

constrói e constitui o ser em constante evolução.

Navega pela vida tentando controlar o rumo do vento

(como se isso possível fosse).

Quando a rota toma outro rumo,

reluta, refaz-se e ressurgue

como a fênix que faz das cinzas

o seu novo lugar no mundo.

Infinitas Weruska(s) me constituem, me instigam e me possuem.

Tenho em mim um pedaço de cada um que meu caminho cruzou

e que me fazem ser quem eu hoje sou.

Transformar-me-ão em novas eu(s)

que me habitarão e me cultivarão

neste constante refazer-se ser.

3. UM AVIÃO VOANDO NO CAMPO DOS AFONSOS: CONCEPÇÕES TEÓRICAS DE LINGUAGEM

— Não se assuste, Zezé, que morcego tem o senso de orientação.
— Tem o quê, titio? Ele me explicou o que era senso de orientação e eu fiquei cada vez mais admirado com a sua sabedoria.
(VASCONCELOS, 1977, p. 38)

O menino Zezé, em conversas com tio Edmundo, demonstra preocupação em relação à mudança de sua família para a nova casa. Ao trocar de endereço, o garoto teme que Luciano, seu amigo morcego, não o acompanhe. O tio, então, explica ao menino que morcegos possuem senso de orientação. Logo, Luciano não teria dificuldade em encontrar Zezé em sua nova morada.

Quando encontrava Zezé, Luciano fazia acrobacias ao redor do menino, todo feliz, “como um avião voando no Campo dos Afonsos” (VASCONCELOS, 1977, p. 25). Zezé, encantado com a esperteza de Luciano, sentia como se o amigo compreendesse o que ele falava.

O senso de orientação, tão importante para o reencontro de Zezé e Luciano, também se faz presente no modo como o professor direciona o trabalho pedagógico com a Língua Portuguesa em sala de aula. Conforme esclarece Travaglia (2009, p.21), “o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o modo como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino”.

Acreditamos que compreender os paradigmas subjacentes às diferentes formas de se conceber a linguagem é relevante para o trabalho do professor de Língua Portuguesa, pois o processo de ensinar e aprender assume diferentes direções a depender da concepção língua que orienta o trabalho docente.

Segundo Koch (2018), de forma geral, podemos afirmar que os estudos linguísticos têm apresentado três formas distintas de se conceber a natureza da linguagem: (a) como representação do pensamento; (b) como instrumento de comunicação e (c) como forma interação.

Nesta seção, analisamos as três concepções teóricas de linguagem descritas por Koch (2018). Trata-se de uma busca pelos principais pressupostos linguísticos intrínsecos a cada uma delas e como elas influenciaram, e ainda influenciam, o ensino da Língua Portuguesa no âmbito escolar. Trazemos questões relativas ao modo como os sujeitos de linguagem, a leitura, a escrita e o ensino são compreendidos em cada uma das três vertentes linguísticas.

3.1. A gaiola: linguagem como representação do mundo e do pensamento

A primeira concepção de linguagem teve origem na Antiguidade Clássica e considerava a linguagem como meio de se exteriorizar o pensamento humano. De acordo com Bagno *et al.* (2002), tal visão está relacionada ao conceito de língua literária utilizada pelos grandes filósofos gregos para descrever as regras que deveriam ser utilizadas pelos escritores das obras clássicas.

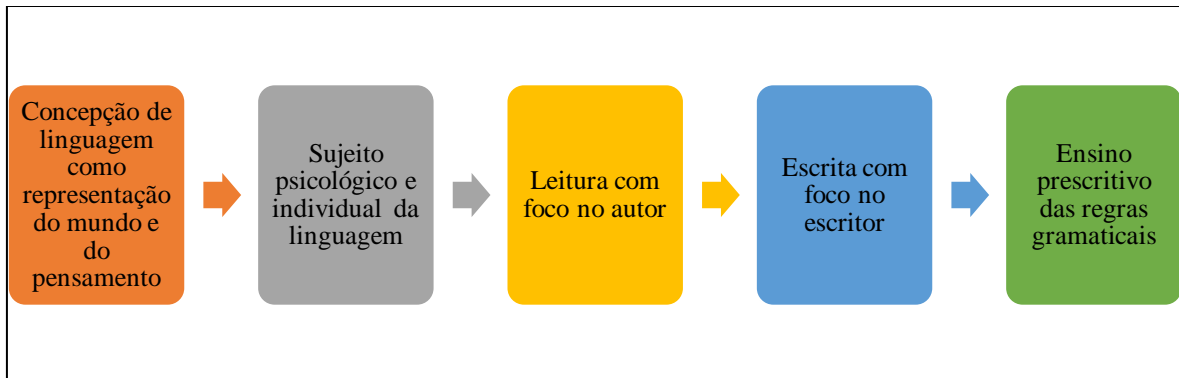
Conceber a linguagem como representação do mundo e do pensamento significa aprisionar o sentido da linguagem na mente do enunciador, uma vez que, no bojo dessa visão, a linguagem se constrói de maneira interna e individual, não sendo afetada pelo outro nem pelo contexto social e histórico da enunciação.

De acordo com Travaglia (2009), nessa concepção de linguagem, o cerne da enunciação encontra-se no interior da mente do indivíduo. Logo, presume-se que, ao exteriorizar de maneira lógica o pensamento por meio da linguagem, ocorre somente uma espécie de tradução. De acordo com o autor, esse entendimento nos faz pressupor que “as pessoas não se expressam bem porque não pensam.” (TRAVAGLIA, 2009, p.21).

Sob esse ponto de vista, a linguagem é concebida como um ato racional, monológico e individual, pois não é afetada pelo outro e tampouco pelas circunstâncias sociais da enunciação. Nessa perspectiva, há regras que necessitam ser seguidas para que se possa falar e escrever de maneira correta. Tais normas se encontram definidas “nos chamados estudos linguísticos tradicionais, que resulta no que se tem chamado de *gramática normativa ou tradicional*.” (TRAVAGLIA, 2009, p.19-20, grifo do autor).

A fim de melhor compreendermos a concepção teórica de linguagem como representação do mundo e do pensamento, retomamos as reflexões de Bagno (2002), Geraldi (2011), Koch (2009), Koch e Elias (2021, 2022), Soares (2002 e 2008), Travaglia (2009) e Zanini (1999). A partir delas, propomos o esquema apresentado a seguir. Nele, apresentamos o modo como os sujeitos da linguagem, a escrita, a leitura e o ensino da língua são concebidos à luz da referida perspectiva linguística.

Figura 2 - Esquema representativo da linguagem como representação do mundo e do pensamento.



Fonte: Figura elaborada pela pesquisadora (com base em BAGNO, 2002; GERALDI, 2011; KOCK, 2009; KOCH; ELIAS, 2021, 2022; SOARES, 2002, 2008; TRAVAGLIA, 2009; ZANINI, 1999)

3.1.1 Linguagem como representação do mundo e do pensamento: os sujeitos

Segundo Koch (2009), o modo como o sujeito da linguagem é concebido varia de acordo com a visão de língua que se adote. A concepção de linguagem como representação do mundo e do pensamento concebe o ato linguístico como fruto do psiquismo individual. Logo, o sujeito da linguagem é visto como senhor absoluto de seu dizer, ou seja, como “psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações.” (KOCH, 2009, p.13).

Nessa visão de linguagem, o sujeito é compreendido como uma instância individualizada e isolada em seu próprio mundo, ou seja, como “um ego que constrói uma representação mental e deseja que esta seja ‘captada’ pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada.” (KOCH, 2009, p.14).

Por essa razão, a fim de representar essa compreensão perante a linguagem, Koch (2009) lança mão da analogia do espelho. Nessa representação, a produção linguística resume-se a um jogo individual de combinações de signos que, uma vez combinados de forma devida, permitem ao homem refletir, materializar e expressar aquilo que habita em sua mente.

Considerar que a origem da enunciação se encontra na mente do indivíduo, conforme argumenta Travaglia (2009), significa ignorar o contexto sócio-histórico em que a interação comunicativa acontece, uma vez que, para essa concepção, os interlocutores envolvidos e as circunstâncias nas quais a produção comunicativa acontece não exercem qualquer influência no processo enunciativo.

Tal posicionamento concebe linguagem de maneira estática e homogênea, pois considera que a interação comunicativa “não depende em nada de para quem se fala, em que situação se fala (onde, como, quando), para que se fala.” (TRAVAGLIA, 2009, p. 22).

3.1.2 Linguagem como representação do mundo e do pensamento: concepção de leitura

Conceber a linguagem como reflexo do pensamento, de acordo com Kock e Elias (2022, p.10), equivale a compreender a leitura como uma “atividade de captação de ideias do autor”. Assim, as experiências e os conhecimentos do leitor não são considerados na constituição do processo de leitura. O foco, portanto, recai sobre o autor e suas intenções, estando o sentido centrado nele. Ao leitor, cabe tão-somente o papel de captar as intenções do autor do texto.

Nessa concepção, o texto é visto como “um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte se não ‘captar’ essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor.” (KOCH, 2009, p. 16). Assim, o leitor exerce um papel passivo diante do texto.

3.1.3 Linguagem como representação do mundo e do pensamento: concepção de escrita

No plano específico da escrita, segundo Koch e Elias (2021), conceber a linguagem como reflexo do pensamento equivale a compreendê-la como uma atividade por meio da qual o sujeito, ao produzir o texto, transfere para o papel uma representação lógica de seu pensamento a fim de ela seja absorvida pelo leitor da mesma forma como foi produzida na mente do escritor. Trata-se, portanto, de um exercício mecânico de tradução simultânea do pensamento para o papel.

Voltando à analogia do espelho de Koch (2009), a escrita é vista como um produto lógico, ou seja, como uma atividade por meio da qual o autor reflete o seu pensamento no papel ou em qualquer outro suporte. Desse modo, produção escrita é compreendida como uma atividade individual e monológica, sendo, portanto, ignorados os interlocutores e o contexto sócio-histórico como parte integrantes desse processo.

Nessa perspectiva, a interação entre leitor e escritor não é considerada como parte integrante do processo de escrita. O escritor, conseqüentemente, torna-se “senhor absoluto de seu dizer e aquele que escreve expressa o seu pensamento sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor ou a interação que envolve esse processo.” (KOCH; ELIAS 2021, p.33).

3.1.4 Linguagem como representação do mundo e do pensamento: o ensino da língua

Segundo Zanini (1999), a concepção de linguagem como representação do mundo e do pensamento fundamenta o trabalho com a língua nas escolas a partir do “ensino de conceitos básicos e normativos da gramática da língua materna, voltados para o domínio da metalinguagem” (ZANINI, 1999, p.80-81). Trata-se de uma proposta de ensino da língua como um sistema fechado, como algo intocável ou até mesmo imutável.

Com relação a esse posicionamento, Travaglia (2009, p.38) nos esclarece que a perspectiva em questão está alicerçada em:

Um ensino prescritivo, pois a cada “faça isso” corresponde a um “não faça aquilo”. Esse tipo de ensino está diretamente ligado à primeira concepção de linguagem e à gramática normativa e só privilegia, em sala de aula, o trabalho com a variedade escrita culta da língua, tendo como um de seus objetos básicos a correção formal da linguagem.

Esse tipo de ensino, consoante Travaglia (2009), caracteriza-se como prescritivo. Nele, as práticas pedagógicas almejam levar o aluno ao domínio da norma culta ou da língua padrão por meio da correção formal da linguagem. Essa visão de ensino da língua mobiliza relações pedagógicas verticalizadas entre alunos e professores. Os docentes, por um lado, são vistos como os detentores do saber, isto é, das regras formais e dos conteúdos gramaticais que precisam ser transmitidos aos estudantes. Aos discentes, por seu turno, cabe o papel passivo de receptáculo de tais conceitos normativos (ZANINI, 1999).

A concepção em tela baseia-se, conforme argumenta Zanini (1999), na visão de que o conhecimento da língua está diretamente associado ao domínio das regras e dos conceitos prescritivos presentes nos manuais gramaticais. Assim, o aluno, para ser bem sucedido em seu aprendizado, precisa se apropriar de tais normas e demonstrar ao professor o domínio delas. Portanto, essa vertente revela “a valorização da forma em detrimento do conteúdo, da estaticidade em detrimento da dinamicidade.” (ZANINI, 1999, p. 80).

Subjacente a tudo isso, o ensino da escrita volta-se para a transmissão de conhecimentos gramaticais, ou seja, para o estudo da gramática pela gramática. A referida postura leva à crença de que alunos que dominam as regras gramaticais sabem o português (ZANINI, 1999). Nesse sentido, o ensino da escrita recai, de forma estática, sobre a forma e o aluno precisa demonstrar em seu texto o domínio das regras formais da língua. Por conseguinte, as produções escritas dos estudantes são avaliadas pelo professor segundo a adequação aos conceitos e às regras gramaticais.

De acordo com Zanini (1999, p. 81), a visão de linguagem como representação do pensamento assume uma postura tradicional perante o ensino e aprendizagem da língua, pois orienta os professores a centrarem a educação linguística dos aprendizes no domínio da metalinguagem, uma vez que, “conhecer a língua significa conhecer conceitos e normas gramaticais”.

Apoiar-se na primeira concepção de linguagem significa construir e desenvolver metodologias e práticas de ensino da língua a partir de “exercícios contínuos de descrição gramatical, estudo de regras e hipóteses de análise de problemas que mesmo especialistas não estão seguros de como resolver” (GERALDI, 2011, p.45). Significa também desconsiderar o caráter social da produção linguística, isto é, ignorar com quem, para quem e em que situação a língua é utilizada.

3.2 A cerca: linguagem como instrumento (“ferramenta”) de comunicação

A segunda concepção de linguagem, consoante Geraldi (2011), está ligada ao Estruturalismo e à Teoria da Comunicação e compreende a linguagem como instrumento de comunicação. Nessa concepção, a língua é compreendida como um código, isto é, “como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor.” (TRAVAGLIA, 2009, p. 22).

Nessa perspectiva, para que o ato comunicativo aconteça e se efetive, basta que emissor e receptor tenham conhecimento do código para que aquele o produza e esse o decodifique. Assim, o ato linguístico é resumido a um exercício mecânico de codificação e de decodificação. De acordo com Travaglia (2009, p.22-23), tal visão da linguagem se preocupa com os elementos comunicativos, ou seja, para essa abordagem,

o falante tem em sua mente uma mensagem a transferir a um ouvinte [...] código (codificação) e a remete para o outro através de um canal (ondas sonoras ou luminosas). O outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem (informações). É a decodificação.

À luz dessa concepção, o sistema linguístico é concebido como uma realidade objetiva e externa à consciência dos indivíduos. Com efeito, a língua se coloca perante os falantes como “norma indestrutível, peremptória, que o indivíduo só pode aceitar como tal.” (NEDER, 1932, p.38, apud TRAVAGLIA, 2009, p.22).

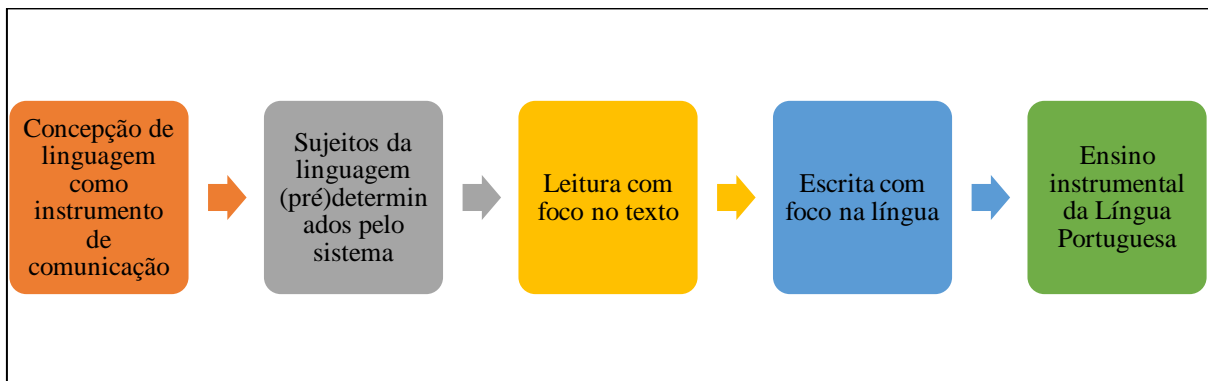
De maneira semelhante a Travaglia, Koch (2018) destaca que essa concepção vê a língua como um código cuja função é servir de meio para que o emissor comunique ao receptor

determinadas mensagens. Segundo a autora, a principal função da linguagem é a mera transmissão de informações.

Por essa razão, para representar a segunda concepção de linguagem, escolhemos a figura da cerca, pois conceber a linguagem como instrumento de comunicação significa limitar o ato linguístico a seu funcionamento interno, desconsiderando os envolvidos nesse ato e o contexto social, histórico e cultural imbricado.

A fim de melhor compreendermos a concepção teórica de linguagem como instrumento (“ferramenta”) de comunicação, apresentamos o esquema a seguir com base nas reflexões de Koch (2009, 2018), Koch e Elias (2021, 2022), Soares (2002 e 2008), Travaglia (2009) e Malfacini (2015). Nele, o modo como sujeitos da linguagem, a leitura, a escrita e o ensino da língua são concebidos à luz dessa perspectiva linguística.

Figura 2 - Esquema representativo da linguagem como instrumento (“ferramenta”) de comunicação



Fonte: Figura elaborada pela pesquisadora (com base em KOCK, 2009, 2018; KOCH; ELIAS, 2021, 2022; SOARES, 2002, 2008; TRAVAGLIA, 2009; MALFACINI, 2015).

3.2.1 Linguagem como instrumento de comunicação: os sujeitos

Na concepção “linguagem como instrumento (“ferramenta”) de comunicação”, de acordo com Koch (2009), os sujeitos são (pré)determinados pelo sistema. Assim, a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam entre si de acordo com regras. Logo, para que os falantes comuniquem entre si, basta-lhes o conhecimento do código.

Nessa concepção de linguagem, o sujeito exerce um papel extremamente passivo, cabendo a ele exercer a atividade de codificação ou decodificação de mensagens. Para tanto, basta a ele o conhecimento do código para a realização dessas operações de linguagem.

3.2.2 Linguagem como instrumento de comunicação: concepção de leitura

Dessa concepção de sujeito (pré)determinado pelo sistema, decorre a visão de texto como “simples produto de uma codificação realizada pelo escritor a ser decodificado pelo leitor.” (KOCH; ELIAS, 2021, p.33). Dessa forma, o papel do o leitor/ouvinte é essencialmente passivo, pois ele se resume a mero decodificador de mensagens, uma vez que o texto, ao ser produzido, encontra-se totalmente explícito. Assim, tudo aquilo que foi dito pelo escritor encontra-se determinado “pelo princípio da transparência: “tudo está dito no dito.” (KOCH; ELIAS, 2021, p. 33).

Na concepção de língua como mero instrumento de comunicação, a leitura é vista como uma atividade que exige que o leitor tenha como foco a linearidade do texto, cabendo-lhe o reconhecimento do sentido das palavras e das estruturas textuais. Portanto, durante a leitura, ao leitor cabe realizar uma atividade de reconhecimento e de reprodução. (KOCH; ELIAS, 2022).

3.2.3 Linguagem como instrumento de comunicação: concepção de escrita

No plano específico da escrita, segundo Koch e Elias (2021), o ato de escrever está relacionado a uma visão de linguagem como um sistema pronto, acabado. Desse modo, para produzir textos, e fazê-lo bem, basta ao escritor ter um bom vocabulário e se apropriar do código e de suas regras. Constrói-se uma visão de língua que se concentra no seu funcionamento interno.

Assim, de acordo com as autoras, a escrita é vista como uma atividade de reprodução das regras preconizadas pelos manuais gramaticas. Desse modo, no texto escrito, “não há espaço para implicitudes, uma vez que o uso do código é determinado pelo princípio da transparência.” (KOCH, ELIAS, 2021, p. 33). Ou seja, tudo que está escrito deve ser compreendido em uma visão fixada na linearidade.

3.2.4 Linguagem como instrumento de comunicação: o ensino da língua

Quanto às práticas de ensino da língua portuguesa, de acordo com Soares (2002, 2008), a partir do final da década de 1960, houve a democratização e a expansão do acesso ao ensino no Brasil. Com isso, as escolas passaram a receber alunos oriundos das camadas populares. Nesse período, a sociedade brasileira encontrava-se sob um regime autoritário de governo que buscava o desenvolvimento do capitalismo no país a partir da expansão industrial. Nesse

contexto, a escola assumiu a responsabilidade de formar e recursos humanos para a indústria e os conteúdos escolares assumiram um propósito instrumental.

Nesse período, o ensino da língua portuguesa, denominado *Comunicação e Expressão* pela Lei 5692/71, tinha como referencial a teoria da comunicação e passou a ter objetivos pragmáticos e utilitários. De acordo com Soares (2002, p. 169), a maior preocupação dessa época era “desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor-codificador e como receptor-decodificador de mensagens, por intermédio da utilização e compreensão de códigos diversos - verbais e não-verbais”.

Esse desenho de ensino da língua portuguesa nas escolas, que perdurou até o início da década de 1980, não se preocupava em levar o aluno ao domínio do sistema linguístico, mas almejava desenvolver nos estudantes a habilidade de expressão e compreensão de mensagens, o que Soares (2008) caracteriza como pedagogia tecnicista. Nesse contexto, o ensino da Língua Portuguesa “era feito mediante ‘técnicas’ de redação, exercícios estruturais, treinamento de habilidades de leitura.” (SOARES, 2008, p. 102).

Essa segunda forma de se conceber a linguagem, conforme afirma Malfacini (2015), trouxe alguns avanços para as práticas de ensino da língua portuguesa nas escolas, como a inclusão de outros textos que não os literários, tais como textos de jornais e revistas. Houve, também, a valorização da língua oral, uma vez que, pela primeira vez, os livros didáticos trouxeram exercícios relacionados ao desenvolvimento da oralidade em situações cotidianas.

Entretanto, Koch (2009) nos esclarece que, para a concepção de linguagem como instrumento de comunicação, a principal função da língua é a transmissão de informações. Essa postura, portanto, também desconsidera o contexto social da produção enunciativa e os atores envolvidos nesse processo.

3.3 O avião: linguagem como forma de interação

A concepção de linguagem como forma de interação foi, de forma precursora, desenvolvida por Bakhtin e seu Círculo no início do século XX. Esse foi um grupo de intelectuais que, reunidos de 1919 a 1929, inaugurou uma nova perspectiva para a maneira pela qual enxergamos a natureza da linguagem, trazendo, portanto, novos rumos para os estudos linguísticos.

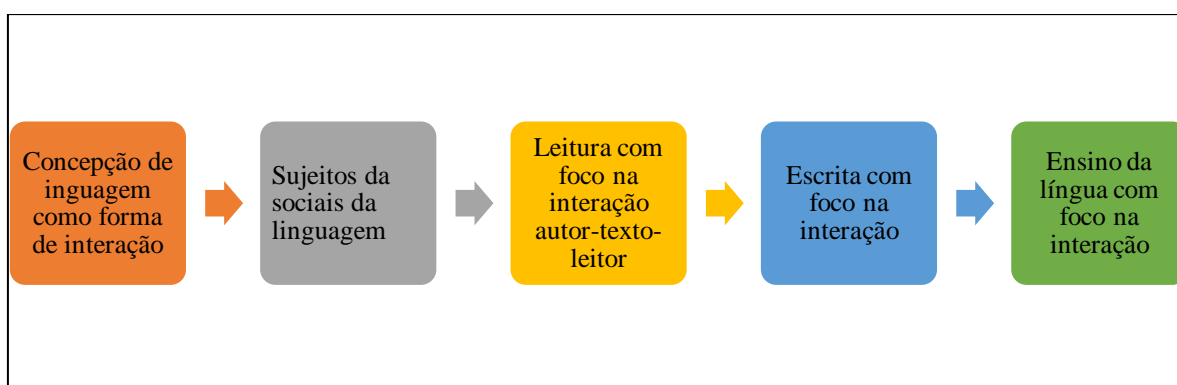
Na percepção de Bakhtin (2018), a linguagem é concebida como prática social, ou seja, como fruto da interação social, histórica e cultural entre os sujeitos. De acordo com o autor,

a realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados. (BAKHTIN, 2018, p. 218-219).

Os estudos de Bakhtin e de seu Círculo impactaram significativamente os modos de se conceber a linguagem. De acordo com Travaglia (2009, p.23), na concepção de linguagem como interação, o que o sujeito faz, ao utilizar a língua, “não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor).”.

A fim de melhor compreendermos a concepção teórica de linguagem como forma de interação, apresentamos o esquema a seguir (Figura 3) com base nas reflexões de Geraldi (2011), Kleiman (2007), Koch (2009, 2018), Koch e Elias (2021, 2022), Soares (2002, 2008) e Travaglia (2009). Nele, apresentamos o modo como sujeitos da linguagem, a escrita e o ensino da língua são concebidos à luz da visão de linguagem como forma de interação.

Figura 3 - Esquema representativo da linguagem como forma de interação



Fonte: Figura elaborada pela pesquisadora (com base em GERALDI, 2011; KLEIMAN, 2007; KOCK, 2009, 2018; KOCH; ELIAS, 2021, 2022; SOARES, 2002, 2008; TRAVAGLIA, 2009).

3.3.1 Linguagem como forma de interação: os sujeitos

Na visão interacional (dialógica) de linguagem, de acordo com Koch (2009), os sujeitos são vistos como atores ou construtores sociais que, inseridos em um determinado contexto sócio-histórico e ideológico, interagem de forma ativa em uma dada situação comunicativa.

Travaglia (2009, p. 23) corrobora com as afirmações de Koch e evidencia a importância das relações sócio-históricas para a produção enunciativa ao dizer que “os usuários da língua

ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e ‘falam’ e ‘ouvem’ desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais”.

Nessa concepção, os sujeitos se constituem na própria enunciação, à medida que interagem uns com os outros. Ou seja, eles desempenham papéis ativos na construção do ato comunicativo, uma vez que, dialogicamente, se constroem e são construídos no discurso. Assim, “não há um sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas.” (GERALDI, 2003, p. 6).

Para melhor compreendermos a concepção de linguagem como interação, valemo-nos da metáfora do jogo utilizada por Geraldi (2003). Segundo o autor, as ações linguísticas se dão em um jogo que se joga na sociedade, entre um *eu* e um *tu*, ou seja, na interlocução. Em relação às regras, é no interior do próprio jogo em funcionamento que elas são estabelecidas. Logo, nessa vertente, a linguagem é encarada como “atividade, como forma de ação, interindividual finalisticamente orientada, como lugar de interação.” (KOCH, 2018, p. 7).

3.3. 2 Linguagem como forma de interação: a leitura

Na concepção interacional (dialógica) de linguagem, de acordo com Koch e Elias (2022, p.10-11), o texto é considerado como “o próprio lugar de interação e da constituição dos interlocutores”. Adotando-se essa última concepção, segundo Koch (2022), o sentido do texto é construído na própria interação entre texto e sujeitos.

Assim, a leitura é vista como “uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” (KOCH; ELIAS, 2022, p. 11). Logo, ela é compreendida como uma atividade que se realiza tanto a partir dos elementos linguísticos presentes na superfície textual, quanto por meio da mobilização de um vasto conjunto de saberes durante a constituição do evento comunicativo.

3.1.3.3 Linguagem como forma de interação: a escrita

A visão de linguagem como interação, segundo Koch e Elias (2021), concebe o ato de escrever como uma atividade de produção textual. Portanto, para que a escrita se realize, é necessário que o produtor ative conhecimentos e lance mão de estratégias, ou seja, ele “pensa no que vai escrever e em seu leitor e depois escreve, lê o que escreveu, revê ou reescreve o que

julga necessário.” (KOCH, ELIAS, 2021, p. 34). Por conseguinte, a escrita não é compreendida como uma atividade linear, mas como um processo interacional.

Ao conceber a escrita como produto da interação entre os sujeitos, a concepção interacional de linguagem se distancia claramente das concepções anteriormente descritas, pois, nela, a produção textual não é somente compreendida como o domínio das regras formais da língua ou como reflexo da mente do escritor, mas como fruto de relações dialógicas empreendidas entre sujeitos sociais.

No contexto dessa teoria, segundo Koch e Elias (2021), escritor e leitor são partes vivas e atuantes na construção do processo enunciativo. Para escrever, o escritor, inserido em uma dada situação sociocomunicativa, desenvolve estratégias, ativa conhecimentos, seleciona, organiza e desenvolve ideias. Ao leitor, por seu turno, não cabe apenas o papel de tradutor daquilo que foi redigido. Ele é parte constitutiva e atuante nesse processo, uma vez que “a escrita é um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação a um outro (o seu interlocutor/leitor) com certo propósito.” (KOCH; ELIAS, 2021, p.36).

Desse modo, a produção textual não é compreendida como uma atividade determinada *a priori*, mas como uma atividade interacional nas quais os interlocutores, de mãos dadas, a constroem.

3.3.4 Linguagem como forma de interação: o ensino da língua

No que tange ao ensino da língua, os estudos bakhtinianos trouxeram uma nova forma de compreender a linguagem e influenciaram, e ainda influenciam, a busca por caminhos que privilegiem o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para o exercício social da língua (KLEIMAN, 2007, p. 5).

De acordo com Soares (2002, 2008), a partir da década de 1980, as ciências linguísticas, como a sociolinguística, a psicolinguística e a linguística textual, a pragmática e a análise do discurso, trouxeram valiosas contribuições e propiciaram mudanças no ensino da língua portuguesa nas escolas brasileiras, dentre as quais destacamos a conscientização de alunos e professores acerca da heterogeneidade linguística.

Além disso, surgiram novas concepções de gramática que não se limitavam à concepção prescritiva. Nesse contexto, as ciências linguísticas contribuíram com a ampliação da forma de se conceber a função e natureza dos estudos gramaticais nas escolas, uma vez que, nessa

concepção, a gramática não poderia ficar restrita às estruturas fonológicas e morfossintáticas, mas deveria chegar ao texto.

Soares (2002) também destaca a fundamental contribuição que a visão de língua como enunciação, vinda especialmente da pragmática, da teoria da enunciação e da análise do discurso, trouxe para o ensino da língua portuguesa. De acordo com a autora, a perspectiva enunciativa vem alterando o modo como a leitura, a escrita, e a gramática são aprendidos e ensinados nas escolas, pois essa nova concepção vê a língua como enunciação, não apenas como comunicação, ou seja, ela “inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização.” (SOARES, 2002, p. 173).

Portanto, ao evidenciar o caráter social da interação verbal, a concepção de linguagem como meio de interação lançou um novo olhar para a natureza do processo comunicativo e para o ensino da língua. Ao conceber a linguagem como atividade humana, histórica e social, essa visão carrega consigo a possibilidade de desenvolvimento de novos caminhos pedagógicos para a língua portuguesa nas escolas, uma vez que leva em consideração o caráter vivo, dinâmico e em permanente construção do processo enunciativo.

De acordo com Faraco e Castro (1999), apesar do relativamente curto espaço de tempo de circulação da teoria de Bakhtin, ela tem exercido grande influência entre os educadores e se transformou numa referência constante para esses profissionais nos últimos anos. Ainda segundo os autores, a perspectiva bakhtiniana trouxe uma grande mudança de enfoque em relação ao modo de olhar a relação entre o ser humano, a sociedade e a linguagem. Na avaliação dos autores,

contemporaneamente, vamos encontrar em Bakhtin formas de justificar por que devemos mudar de concepção de linguagem se queremos entender, em toda a sua complexidade, o ato de ensinar a nossa língua nas escolas. Isso porque o recorte de estudo da linguagem que empreende Bakhtin é inteiramente voltado para o fenômeno da interlocução viva. (FARACO; CASTRO, 1999, p. 4).

Apresentadas as três formas distintas de se conceber a natureza da linguagem: (a) como representação do pensamento; (b) como instrumento de comunicação e (c) como forma interação e suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem da língua na escola, no próximo capítulo, abordaremos três conceitos-chave da teoria dialógica de linguagem de Bakhtin: enunciação, dialogismo e gêneros do discurso.

4. O JARDIM ZOOLOGICO: CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE LINGUAGEM DE BAKHTIN

Mas agora ele estava querendo o Jardim Zoológico.
Chegamos até perto do galinheiro velho. Dentro as duas frangas claras estavam ciscando e a velha galinha preta era tão mansa que a gente até coçava a cabeça dela.

— Primeiro vamos comprar os bilhetes de entrada. Dê-me a mão que a criança pode se perder nessa multidão. Viu como está cheio aos domingos?

(VASCONCELOS, 1977, p. 26)

Em “O Meu Pé de Laranja Lima”, o jardim zoológico é o lugar favorito das brincadeiras de Zezé e de seu irmãozinho Luís. Trata-se de um lugar imaginado pelos garotos no quintal de casa. Nele, Zezé e Luís criam diversos ambientes, como a entrada, a bilheteria, o aviário, o recinto dos macacos e a jaula da pantera negra.

Nesta pesquisa, utilizamos o jardim zoológico de Zezé e Luís para representar a visão dialógica de linguagem de Bakhtin. A noção de linguagem como produto sócio-histórico, isto é, como fruto das interações sociais que se realiza por meio de enunciações, é o que define o perfil dessa investigação, que se fundamenta em três conceitos basilares da visão dialógica de linguagem de Bakhtin: enunciação, gêneros do discurso e dialogismo.

Assim como Zezé e Luiz, que lançam suas sementes de imaginação para criar brincadeiras no quintal de casa, nesta pesquisa, utilizamos as sementes lançadas por Bakhtin a respeito da visão dialógica da linguagem para, com elas e a partir delas, pensarmos no desenvolvimento de práticas de ensino-aprendizagem de escrita no Ensino Médio.

Desse modo, convidamos nossos leitores a pegar duas folhinhas de laranjeira de bilhete para iniciarmos nosso passeio pelo jardim zoológico.

4.1 O semeador: Mikhail Mikhailovich Bakhtin

Mikhail Mikhailovich Bakhtin foi um filósofo russo nascido no século XIX cujas elaborações teóricas influenciaram a produção de conhecimento nas mais variadas áreas. De acordo com Fiorin (2020, p. 7), “Bakhtin está na moda. Todos falam dele, citam-no, discutem-no”.

Optamos por trazer, de forma resumida, a biografia de Bakhtin escrita por Clark e Holquist (2008). Não pretendemos relatar de forma minuciosa acontecimentos da vida do

filósofo russo, mas compreender o contexto pessoal, social e político que contribuíram para a elaboração de sua obra.

Mikhail Mikhailovich Bakhtin foi um pensador russo que nasceu em 1895, na cidade de Orel. Seu pai, Mikhail Fedoróvitch, era de origem nobre. Há registros a respeito de membros da fidalguia que viveram em Moscou, Orel e na Sibéria conhecidos pelo sobrenome Bakhtin. O trisavô de Bakhtin, Mikhail Mikhailóvitch foi um deles. Ele doou a quantia aferida da venda de 3000 servos para que fosse fundada, na cidade de Orel, a Escola de Cadetes de Bakhtin. Seu avô, em Orel, foi o fundador de um banco comercial e, em várias de suas agências, o pai de Bakhtin trabalhou como gerente.

Bakhtin pertenceu a uma família de origem nobre que valorizava muito a educação. Seus pais procuraram oferecer aos filhos a melhor educação possível. Assim, eles tiveram acesso a boas escolas, à cultura e ao pensamento europeu. Tratava-se de uma família convencional. Nela, pais e filhos se relacionavam de maneira formal.

Mikhail Bakhtin teve um irmão mais velho, Nikolai, e três irmãs mais novas, Ekaterina, Maria e Natália. Durante sua infância, Nikolai foi o membro da família mais importante na vida de Bakhtin. De intelectos privilegiados, os irmãos Nikolai e Mikhail eram apaixonados pelo mundo das ideias. Ambos faziam leituras por conta própria e costumavam debater entre si os livros que liam. O irmão mais velho de Mikhail foi o único membro da família capaz de dialogar em igualdade de condições com ele.

Durante a infância e a juventude, Mikhail viveu, juntamente com sua família, em Vilno, capital da Lituânia, e em Odessa. Essas cidades tiveram grande importância no desenvolvimento do pensamento de Bakhtin. Vilno era uma província russa de antiga e bela arquitetura, que se destacava por sua “colorida mistura de línguas, classes e grupos étnicos.” (CLARK; HOLQUIST, 2008, p. 47). Nesse cenário, as diferentes línguas, culturas e classes que ali conviviam, sobretudo poloneses, russos, judeus e lituânios, foram fundamentais para o desenvolvimento do conceito de heteroglossia, pedra angular das teorias formuladas por Bakhtin.

Encontramos em Clark e Holquist (2008) a importância do conceito de heteroglossia para o pensamento bakhtiniano. Por meio dele, o filósofo russo questionou a visão de hegemonia de uma língua sobre qualquer outra. Segundo os autores, a heteroglossia, definida como

a mistura de diferentes grupos de línguas, culturas e classes, foi para Bakhtin a condição ideal, garantindo uma perpétua revolução linguística e intelectual que guardava contra a hegemonia de qualquer “língua única de verdade” ou “língua oficial” em dada sociedade, contra a ossificação e estagnação do pensamento. (CLARK; HOLQUIST, 2008, p. 49).

Quando Bakhtin completou quinze anos, seu pai foi trabalhar em Odessa e toda a família passou a viver lá, com exceção de Nikolai, que permaneceu em Vilno para concluir o curso ginásial. Odessa era uma cidade muito especial, onde havia uma clara marca judaica. Era um espaço que abrigava uma rica vida cultural. Diversos artistas, escritores e intelectuais habitavam suas ruas, como violinista Iascha Heifetz, os humoristas Ilf e Pettov e o escritor Valentim Katáliev. Odessa, diferentemente de Vilno, não se voltava para a cultura ocidental, mas funcionava como um elo entre a Rússia Czarista e a Europa Meridional. Sua rica vida cultural contribuiu para a vida e o pensar daquele que se tornaria “o filósofo da heteroglossia e do Carnaval.” (CLARK; HOLQUIST, 2008, p.53).

Em 1913, Bakhtin iniciou sua vida acadêmica, primeiramente em Odessa e depois em Petrogrado. Na Universidade de Petrogrado, ele se matriculou no curso de estudos clássicos da Faculdade Filológico-Histórica. Nesse período, viveu com o irmão Nikolai, estudante do Departamento de Letras Clássicas da mesma universidade. Essa foi uma época de efervescência intelectual em Petersburgo, que, devido à Primeira Guerra Mundial, passou a chamar-se Petrogrado. Nessa cidade, “os jovens estavam desafiando as ideias e os modos de vida das gerações mais velhas e os novos movimentos começavam a formar-se.” (CLARK; HOLQUIST, 2008, p.53).

O período de universitário foi particularmente importante para Mikhail Bakhtin. Foi nesse momento que ele começou a fazer parte de círculos intelectuais, que seriam determinantes para o desenvolvimento de sua teoria. No círculo de Nevel, por exemplo, formado em 1918, um grupo de intelectuais, de diversos interesses e ocupações profissionais, se reunia pela paixão de debater ideias nas chamadas “noites filosóficas”. Clark e Holquist (2008, p. 65) caracterizam as noites filosóficas nos círculos intelectuais como “uma época de ‘chá forte e conversa até o amanhecer’. Os espíritos estavam animados, os debatedores eram jovens, sendo a maioria também excêntrica, e as discussões se tornavam às vezes acirradas, eram magníficas”.

Em Leningrado, nos anos de 1920, a osteomielite, doença extremamente dolorosa que acometia Bakhtin desde a juventude, se agravou. Nessa época, Mikhail já havia se casado com Elena, e ele e sua esposa enfrentaram dificuldades. Bakhtin recebia uma minguada pensão do governo devido à sua enfermidade. Para completar a renda da casa, ele fazia palestras que lhe

rendiam quase nada e sua esposa fazia animais empalhados. Durante esses anos difíceis, o casal viveu em quartos alugados em casas de amigos. Um dos amigos de Bakhtin, Konstantin Vaguinov, descreveu o aposento onde Bakhtin e a esposa viveram de 1924 a 1927:

Dois cobertores mosqueados / Dois travesseiros puídos / As camas lado a lado / Mas há flores na janela [...] / Livros nas prateleiras estreitas / E sobre os cobertores duas pessoas / Um homem pálido, azulado / E uma mulher, mocinha. (VAGUINOV, 1931, p.43-44 *apud* CLARK; HOLQUIST, 2008, p.121).

Apesar da enfermidade e da dificuldade financeira, esse foi um período bastante produtivo na vida intelectual de Bakhtin. Ele publicou diversos livros e participou ativamente dos encontros do antigo grupo de intelectuais formado em Nevel. Em Leningrado, o grupo ganhou novos membros, o que trouxe uma ampliação de seus interesses intelectuais e profissionais. Esse grupo de amigos que se dedicava a debater ideias ficou conhecido como “Círculo de Bakhtin”. De acordo com Clark e Holquist (2008, p. 125),

o círculo de Bakhtin não formava em nenhum sentido uma organização fixa. Constituíam simplesmente um grupo de amigos que gostava de se encontrar e de debater ideias e que tinham interesses filosóficos em comum. Às vezes reuniam-se todos, porém outras vezes apareciam apenas dois ou três para discutir uma determinada obra particular. Em geral, alguém do grupo preparava uma breve sinopse ou uma resenha de um texto filosófico e lia para os outros como base das discussões.

Os membros do círculo dividiam-se em duas categorias: os discípulos de Bakhtin e seus interlocutores. O primeiro grupo era composto por Iudina, Kanaiev, Miediévdiév, Volochinov, Zaliéski, Vaguinov e as esposas. No segundo grupo, estavam Tubiânski, Solertínski, Pumpiânski e Kagan.

Em suas discussões, Bakhtin e seus amigos valorizavam, acima de tudo, “a variedade, a diferença, a livre investigação, o diálogo e o debate.” (CLARK; HOLQUISTE, 2008, p.139). Assim, durante os encontros, os membros travavam entre si vívidas discussões de modo que cada um deles procurava aprender algo do discurso proferido pelos outros, independentemente do campo intelectual ao qual pertenciam.

Portanto, era por meio do diálogo que os integrantes do círculo de Bakhtin organizavam suas ricas, vívidas e variadas discussões. Esses debates versavam sobre “os sistemas religiosos e filosóficos do Leste e do Oeste, dos antigos e dos modernos, e tópicos que iam das humanidades às ciências naturais.” (CLARK; HOLQUIST, 2008, p.139).

Essas dinâmicas dialógicas estabelecidas nos círculos intelectuais foram fundamentais para o desenvolvimento do conceito bakhtiniano de dialogismo, segundo o qual todo falante é,

em maior ou menor grau, um respondente, ou, na voz do próprio Bakhtin (2011, p. 272), “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados.”

Entretanto, à medida que a década de 1920 progredia, a livre investigação foi se tornando a cada dia mais árdua para Bakhtin e seus amigos devido ao crescimento da repressão por parte do governo russo. Muitos membros do círculo de Bakhtin passaram a enfrentar dificuldades e mudaram de público e até de postura intelectual. Em 1924, Bakhtin enfrentou resistência quanto à publicação de seus escritos e foi impelido a fazê-lo sob outros nomes.

Por volta de 7 de janeiro de 1929, Bakhtin foi preso. Ele foi detido sob a acusação de seu nome constar em uma lista, publicada em Paris, de um futuro governo russo anticomunista. Havia também a acusação de que ele cometera o crime de “corrupção de jovens” ao ministrar aulas nos cursos pastorais, realizados nos arredores de Leningrado. A primeira acusação foi abandonada e ele foi preso devido à segunda acusação. Inicialmente, Bakhtin foi enviado para a Prisão para Detenção Preliminar, onde ficou detido por alguns meses. Apesar das más condições das celas, ele nunca foi maltratado. Nesse período, sua saúde se deteriorou muito e, em junho de 1929, ele precisou ser submetido a uma cirurgia nas pernas devido a uma perinefrite.

Além da detenção, Bakhtin foi condenado ao exílio na cidade de Kustanai, no Cazaquistão. Em 1930, ele e a esposa chegaram ao local de seu exílio. Naquela época, a vida cultural da cidade de Kustanai era mínima e as condições de vida eram muito árduas. Devido à acusação feita contra Bakhtin de corrupção de jovens, ele não podia ensinar em escolas. Entretanto, não lhe foi tirado o direito de exercer qualquer outro trabalho, inclusive ele não estava impedido de publicar. A princípio, ele não conseguiu trabalho e sua esposa Elena trabalhou como guarda-livros e caixa. Mais tarde, em 1931, ele trabalhou como contador e como consultor sobre questões de planejamento. Nesse período, ele também proferiu palestras, não sobre seus antigos assuntos de interesse, como filosofia e literatura, mas a respeito de assuntos mais práticos, como técnicas de comércio. Ele, inclusive, publicou, em 1934, um artigo fruto de seu labor contábil, intitulado “Experiência Baseada em um Estudo de Demanda de Trabalhadores de Kolkoz”.

Em 4 de agosto de 1934, a pena de exílio aplicada a Bakhtin chega ao fim, mas ele e a esposa permaneceram em Kustanai, pois Bakhtin não tinha licença de residência para voltar para Leningrado. Ademais, ele temia ser vítima do estigma do desterro caso regressasse. Em 1936, ele foi convidado a lecionar no Instituto Pedagógico da Mordovia, em Saransk. Em 1938,

foi viver em Savelovo, onde teve sua perna direita amputada devido à osteomielite. Em Savelono, ele participou de eventos acadêmicos e escreveu alguns de seus livros. No fim da década de 1930, boa parte dos antigos membros do círculo de Bakhtin já estava morta. Alguns haviam falecido por causas naturais e outros haviam padecido nos campos de prisioneiros.

Na década de 1940, Bakhtin votou a viver em Saransk, onde reassumiu seu antigo cargo no Instituto Pedagógico. Em 1945, foi promovido a chefe do Departamento de Literatura Geral, sendo elevado ao grau de docente. No Instituto Pedagógico, Bakhtin foi um professor extraordinariamente popular. De acordo com Clark e Holquist (2008, p. 340-341),

suas aulas atraíam um público tão numeroso que os alunos oficialmente matriculados amiúde tinham dificuldade de encontrar um assento vago, a menos que chegassem à sala de preleção muito antes; o recinto ficava apinhado de estudantes de outras faculdades do Instituto Pedagógico.

A aposentadoria de Bakhtin aconteceu em 1961, por problemas de saúde. Ele também desejava dedicar mais tempo aos seus manuscritos. Assim, após sua aposentadoria, ele se dedicou a escrever. Devido à popularidade alcançada entre os alunos, atraiu a atenção de jovens estudantes. Segundo Clark e Holquist (2008, p. 346), “os moços foram sua via de escape”, uma vez que foi essa geração de ambiciosos jovens *scholars* literários que tiraram Bakhtin do anonimato e o destacaram como uma figura reconhecida internacionalmente.

Com o passar dos anos, a saúde de Bakhtin e de sua esposa Elena foi se deteriorando. O casal necessitava de cuidados e insistia em não ficar separados. Em 1969, a pedido de uma estudante do seminário de Túrbín, filha do cabeça da KGB, os Bakhtin foram internados no hospital do Kremlin, destinado apenas para pessoas altamente colocadas. No hospital, os cuidados médicos dificultavam o trabalho de Bakhtin e muitas de suas anotações permaneceram guardadas à espera de futura elaboração. Em 1970, os Bakhtin foram transferidos para um asilo em Grivno, onde ele encontrou maior paz para escrever. Nesse período, ele redigiu uma série de textos curtos sobre assuntos variados que vieram a ser publicados postumamente.

Em 1970, Bakhtin celebrou seu septuagésimo quinto aniversário. Ele recebeu tantos telegramas que despertou a curiosidade do pessoal do asilo em saber quem ele era. Quando descobriam, pediram que ele proferisse uma palestra. Durante sua última apresentação pública, Bakhtin manteve a audiência fascinada ao declamar poesias.

Em 1971, a saúde de Elena deteriorou bastante e ela faleceu devido a complicações cardíacas. Bakhtin sofreu demasiadamente com a morte de sua esposa e perdeu muito o gosto pela vida. Em 1972, foi autorizada sua residência em Moscou. Ele voltou a viver em Moscou e

comprou um apartamento no conjunto da União de Escritores, pago com as economias que juntara, juntamente com Elena, ao longo da vida. Nesse momento, ele também contava com o recebimento de direitos autorais. Em seus últimos dias, finalmente desfrutou da fama e do reconhecimento que merecia. Clark e Holquist (2008, p. 355) relatam que

teóricos da literatura puseram-no no pedestal, quer os estruturalistas e semióticos de Tartu, à esquerda [...], quer à direita, os arquirrivais destes, um grupo ligado em grande parte a *Kontekst*, uma revista publicada anualmente pelo setor teórico do Instituto Górkí e, inclusive, várias figuras russo-ortodoxas e nacionalistas russas. Toda essa gente era da geração mais jovem, porém a geração do próprio Bakhtin tampouco o negligenciou.

No dia 7 de março de 1975, Bakhtin morreu. A enfermeira em serviço anotou as últimas palavras do linguista e filósofo: “Eu vou ter contigo”. Clark e Holquist (2008, p. 356) destacam que essas derradeiras palavras refletem o desejo de Bakhtin de se dirigir ao encontro do outro, sendo, pois, “uma boa morte para alguém que jamais se cansou de dizer que o grande diálogo nunca termina”.

Após esse breve relato a respeito da vida do filósofo russo que jamais se cansou de afirmar que o diálogo nunca termina, abordaremos, na seção seguinte, alguns dos conceitos-chave da visão de linguagem de Bakhtin: (a) enunciado; (b) dialogismo e (c) gêneros do discurso. Nosso intuito não é trazer uma abordagem pormenorizada e conclusiva a respeito de cada conceito, mas, com eles e a partir deles, pensarmos no desenvolvimento de práticas de ensino e aprendizagem da língua escrita nas escolas de Ensino Médio.

Desse modo, acompanhados de Zezé e do rei Luís, iniciamos nosso passeio pelo “Jardim Zoológico de Bakhtin” que, metaforicamente, representa a concepção de linguagem como uma atividade dialógica. Para iniciarmos nossa jornada, faremos nossa primeira parada na bilheteria, que simboliza o conceito de enunciação. A seguir, visitaremos o aviário, onde se encontra a arara arco-íris, que representa o conceito de dialogismo. Por fim, finalizamos nosso passeio visitando a pantera negra, que corresponde ao conceito de gêneros do discurso.

4.2 A bilheteria: a enunciação

Iniciamos nossa visita ao jardim zoológico pela bilheteria, que metaforicamente representa a forma como Bakhtin aborda os conceitos de enunciado, enunciado concreto e enunciação em seus escritos.

Brait e de Melo (2018a, p. 65) afirmam que as noções de enunciado e enunciação desempenham um papel central para a compreensão do pensamento de Bakhtin, justamente

porque, na visão do autor, a linguagem é concebida “de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos”.

De acordo com as autoras, a concepção de enunciado/enunciação não se encontra pronta em uma única obra de Bakhtin, pois o sentido desses conceitos foi sendo construído ao longo do conjunto de obras do autor.

Nesta pesquisa, optamos por trazer, principalmente, os sentidos de enunciado e enunciação presentes em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (BAKHTIN, 2018), em *Os Gêneros do Discurso* (BAKHTIN, 2016) e em *Estética da Criação Verbal* (BAKHTIN, 2011).

Em Bakhtin (2018), encontramos uma crítica a dois movimentos filosófico-linguísticos da modernidade: o subjetivismo individualista, vinculado a uma visão psicologista da língua, tendo Humboldt e Vossler como principais representantes, e o objetivismo abstrato, associado aos formalistas, tendo Saussure como principal representante.

A primeira tendência, conhecida como subjetivismo individualista, traz “o ato discursivo individual e criativo como fundamento da língua.” (BAKHTIN, 2018, p. 148). Dessa maneira, as leis psicológicas individuais representam a fonte da linguagem, que é reduzida a “um ato individual e criativo consciente.” (BAKHTIN, 2018, p. 148). Em outras palavras, a linguagem é compreendida como representação psíquica dos pensamentos de um sujeito.

A segunda tendência, o objetivismo abstrato, por sua vez, estipula como essência da língua o próprio sistema linguístico, compreendido como “sistema de formas linguísticas, fonéticas, gramaticais e lexicais.” (BAKHTIN, 2018, p. 154). No bojo dessa visão, a linguagem não possui vínculos com o sistema extraverbal. Em sua essência, conforme ressalta Bakhtin (2018, p. 157), “existe apenas um critério linguístico: correto e incorreto, sendo que a correção linguística é compreendida apenas como a correspondência de uma dada forma ao sistema normativo da língua”.

Bakhtin (2018) apresenta críticas a essas duas tendências. Para o autor, é no fenômeno social da interação discursiva que se encontra a realidade fundamental da língua. Em suas palavras,

a realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, também o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social de interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados. (BAKHTIN, 2018, p. 218-219).

O autor argumenta que essas duas tendências desvinculam o estudo linguístico do acontecimento social de interação. Na percepção de Bakhtin, a linguagem não pode ser concebida como um fenômeno individual, nem pode ser e ser explicada apenas como sistema abstrato de formas linguísticas, pois ela é social.

Ao entender a linguagem como fenômeno social, Bakhtin a concebe como discurso, ratificando a ideia de língua viva, constituída nas relações concretas de interação entre os sujeitos. Nesse viés, Bakhtin esclarece que não é possível analisar a linguagem fora de sua situação de uso, pois

é precisamente esse ângulo dialógico que não pode ser estabelecido por meio de critérios genuinamente linguísticos, porque as relações dialógicas, embora pertençam ao campo do discurso, não pertencem a um campo puramente linguístico. (BAKHTIN, 2010, p. 208).

De acordo com Beloti, Polato e Brito (2021), para nos dedicarmos ao estudo do discurso, precisamos compreender que ele se realiza materialmente na forma de unidades da comunicação verbal: os enunciados. Conforme destacado pelos autores, o estudo do enunciado não exclui o estudo das formas da língua. Na verdade, o estudo dessa só se realiza, de forma concreta, à luz do processo de enunciação. No dizer dos autores, o enunciado

é uma unidade da comunicação discursiva. Diferentemente da oração, vista como unidade convencional da língua (regida por relações lógicas), o enunciado é a materialização da língua viva, uma unidade discursiva (regido por relações dialógicas). Além disso, enquanto o estudo da oração está no âmbito do estudo da significação, o estudo do enunciado está no âmbito do sentido, cabendo lembrar que o estudo do sentido pressupõe o estudo da significação. (BELOTI; POLATO; BRITO, 2021, p. 11).

Desse modo, encontramos em Bakhtin a perspectiva de enunciação numa dimensão discursiva. Em seu trabalho, o autor defende a compreensão de enunciado como a unidade real da comunicação e nos lembra: “Não se intercambiam orações como se intercambiam palavras (em rigoroso sentido linguístico) e grupos de palavras; intercambiam-se enunciados que são construídos com o auxílio das unidades da língua.” (BAKHTIN, 2011, p. 278).

Compreendido como a forma concreta e material do discurso, o enunciado, segundo Bakhtin, caracteriza-se pela presença de três características: (a) a alternância de sujeitos na/da interlocução (b) conclusibilidade e (c) expressividade.

Em relação à primeira característica, a alternância dos sujeitos na interlocução, ao caracterizar o pensamento linguístico formulado em sua época, Bakhtin destaca que ainda vigoravam na Linguística representações esquemáticas que sugeriam a existência de “dois parceiros da comunicação discursiva — o falante e o ouvinte (o receptor do discurso)” (Bakhtin,

2011, p.271). Àquele era delegado o papel ativo de produtor do discurso. A esse, por sua vez, ficava relegado o papel passivo de mero receptor.

Apesar de não caracterizar tais esquemas como falsos, uma vez que representam determinados momentos da realidade, o filósofo russo afirmou que eles se transformam em ficção científica quando tomamos como foco a comunicação discursiva.

Ao tomar a comunicação discursiva como foco, Bakhtin pontua que, nela, o ouvinte ocupa em relação ao falante uma ativa posição responsiva, à medida que “concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo.” (Bakhtin, 2011, p.271). Desse modo, o teórico evidencia a posição responsiva que o ouvinte ocupa em relação ao falante durante o processo de constituição do enunciado vivo, lugar onde o “ouvinte se torna falante” (Bakhtin, 2011, p.271).

Acerca da arquitetura bakhtiniana de enunciação, Kogawa (2010) nos lembra que sua constituição não está delimitada apenas a critérios estruturais. Na verdade, ela vai além, uma vez que o enunciado se constrói de forma viva e permanente, por meio da alternância entre os sujeitos do discurso. Nessa perspectiva,

o enunciado [...] contraria todos os critérios de determinação da oração enquanto unidade estritamente linguística. As pausas suscitadas pelo enunciado não atendem a uma necessidade do próprio falante enunciadador de passar ao próximo pensamento. Elas não são delimitadas apenas pelos critérios gramaticais. Mais que isso, o enunciado pausa para que o outro entre no diálogo e responda às perguntas levantadas, ou seja, para que se alternem os sujeitos do discurso. (KOGAWA, 2010, p. 67).

Tendo em vista as posturas ativas que falante e ouvinte ocupam na constituição do ato discursivo, uma relação responsiva é estabelecida entre eles, tornando-os os interlocutores. A esse respeito, Bakhtin (2011, p. 271) afirma que

o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início.

A característica da conclusibilidade diz respeito a uma espécie de aspecto interno da alternância dos sujeitos do discurso. Bakhtin (2016) explica que, quando o falante diz ou escreve aquilo que pretendia sob certas circunstâncias, percebemos a sua “deixa” conclusiva, que nos abre a possibilidade de responder a ele.

Quanto à expressividade, podemos compreendê-la como o elemento que determina a composição e o estilo atribuídos à enunciação. Segundo Bakhtin, nenhum enunciado é neutro,

pois ele sempre carrega consigo juízos de valor. Essa relação valorativa entre o sujeito e aquilo que enuncia determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado. A respeito da expressividade, Bakhtin (2011, p. 289) elucida que

o elemento expressivo tem significado vario e grau vario de força, mas ele existe em toda parte: um enunciado absolutamente neutro é impossível. A relação valorativa do falante com o objeto de seu discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado.

Isso revela a importância da dimensão ideológica na filosofia bakhtiniana de linguagem. Como sujeitos sócio-históricos ativos inseridos em uma complexa rede sociointeracional, carregamos conosco nossa visão de mundo, nossos valores e as nossas crenças. Por conseguinte, a enunciação, uma vez compreendida como produto da interação social, também é de natureza ideológica. Nesse sentido, Bakhtin (2018, p.106) evidencia que “na palavra se realizam os inúmeros fios ideológicos que penetram todas as áreas da comunicação social”.

A esse respeito, Bubnova (2011) destaca que, na visão de mundo bakhtiniana, os sentidos são dinamicamente produzidos pelo entrelaçamento de vozes¹. Segundo a autora,

o mundo pensado por ele, tanto o da voz quanto o da letra, aparece unificado pela produção dinâmica dos sentidos, gerados e transmitidos pelas vozes personalizadas, que representam posições éticas e ideológicas diferenciadas em uma união e intercâmbio contínuo com as demais vozes (BUBNOVA, 2011, p. 269-270).

Desse modo, sob a óptica bakhtiniana, o enunciado se caracteriza pela presença de elementos constitutivos-funcionais que o diferem da oração, como a alternância dos sujeitos do discurso, a conclusibilidade e a expressividade. Ademais, todo enunciado se tipifica em formas relativamente estáveis a depender da situação de comunicação discursiva, chamadas de gêneros do discurso, que serão apresentados a seguir.

4.3 As araras arco-íris: o dialogismo

Conforme apresentado na visitação à bilheteria, primeira atração de nosso passeio pelo jardim zoológico, na visão de Bakhtin (2016, p. 56-57), o enunciado possui seus limites definidos “pela alternância dos sujeitos do discurso” e pela presença de “ecos e ressonâncias de

¹ De acordo com Bubnova (2011, p.276), Bakhtin, em seus escritos, utiliza largamente vocabulários relacionados à oralidade e à escuta, tais como vozes, tom, polifonia, etc. Segundo a autora, o termo voz, em Bakhtin, apresenta sentido metafórico, pois não está relacionado à mera emissão vocal, mas à “maneira semântico-social depositada na palavra.” (BUBNOVA, 2011, p. 276). Assim, segundo a autora, “voz se identifica com opinião, ponto de vista, postura ideológica.” (BUBNOVA, 2011, p. 276).

outros enunciados”. Dessa forma, para o autor, um enunciado sempre será “um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo”.

Neste estudo, dado o caráter vívido e dinâmico do processo dialógico de constituição da linguagem, utilizamos as araras arco-íris para figurativizar o dialogismo bakhtiniano. Ao contemplá-las, Zezé e seu irmãozinho Luiz se sentem extasiados.

De acordo com Fiorin (2020, p.57), o enunciado em Bakhtin é descrito como “um todo de sentido, marcado pelo acabamento, dado pela possibilidade de admitir uma réplica. Ademais, “ele tem uma natureza dialógica”, além de ser “uma posição assumida por um enunciador”, ou seja, um sentido.

A esse respeito, Brait e Melo (2018, p. 67) destacam a forma pela qual as particularidades verbais e não verbais configuram o processo interativo. De acordo com as autoras,

o enunciado e as particularidades de sua enunciação configuram, necessariamente, o processo interativo, ou seja, o verbal e o não verbal que integram a situação e, ao mesmo tempo, fazem parte de um contexto maior histórico, tanto no que diz respeito a aspectos (enunciados, discursos, sujeitos, etc.) que antecedem esse enunciado específico quanto ao que ele projeta adiante.

Na perspectiva bakhtiniana, a situação extraverbal não age sobre o enunciado de forma mecânica, agindo sobre ele de forma externa. Para o autor, a situação se integra ao enunciado como parte constitutiva e essencial de sua estrutura e de sua significação. Desse modo, o enunciado estabelece conexões com o contexto extraverbal da vida, de modo que, uma vez apartado deste contexto, ele pode perder quase toda a sua significação (BRAIT; MELO, 2018).

Desse modo, sob o olhar bakhtiniano, o enunciado concreto, e não a abstração linguística, “nasce, vive e morre no processo de interação social entre os participantes da enunciação.” (BRAIT; MELO, 2018, p. 68). Assim, o processo enunciativo não pode ser pensado como uma via de mão única, por meio da qual o emissor transmite uma determinada mensagem pra o receptor, mas como um processo ativamente responsivo, uma vez que, no próprio dizer de Bakhtin (2011, p. 271), “toda compreensão é prenhe de resposta.” (BAKHTIN, 2011, p.271).

Estudiosos da filosofia bakhtiniana de linguagem destacam a importância do conceito de dialogismo para a compreensão da concepção de linguagem do autor. Segundo Barros (2007), o conceito é fundamental para o entendimento da visão de mundo e de homem do autor.

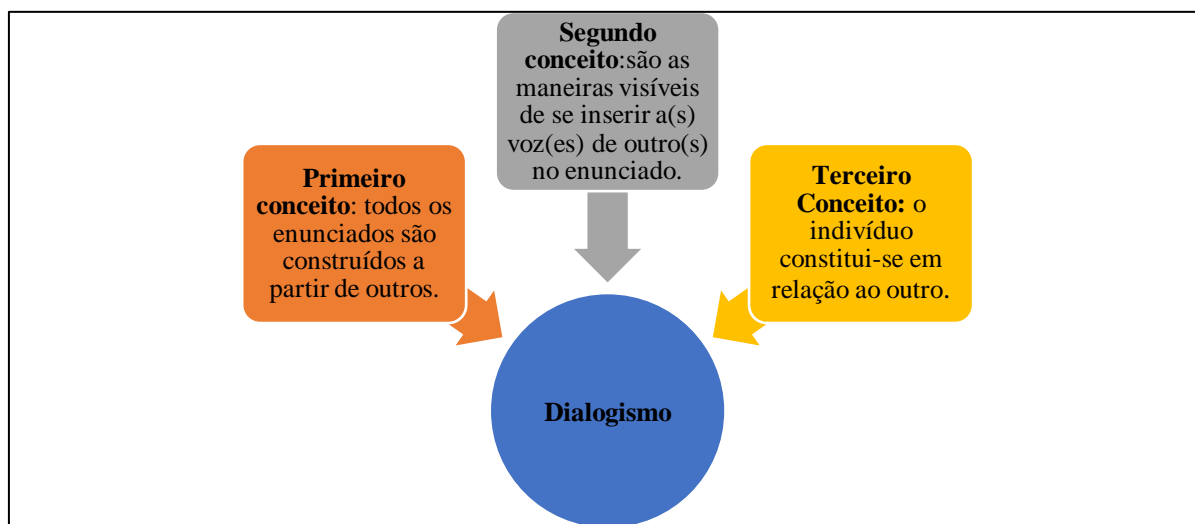
Fiorin (2020) caracteriza o dialogismo como princípio nodal da obra de Bakhtin. Faraco (2013), de forma semelhante, destaca que a metáfora do diálogo é largamente utilizada para

identificar o pensamento de Bakhtin. Isso se dá de tal modo que “já se tornou habitual e generalizado designar esse pensamento pelo termo *dialogismo*.” (FARACO, 2013, p. 60-61, grifo do autor).

De acordo com Fiorin (2020, p. 22), segundo o princípio dialógico de Bakhtin, o enunciador, ao construir o seu discurso, sempre leva em consideração o discurso do outro. Nesse interim, “todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio” (FIORIN, 2020, p.22). Ou seja, o dialogismo se constitui como as relações de sentido estabelecidas entre dois ou mais enunciados. Por essa razão, todo discurso, ao abordar um objeto, não se volta para a realidade em si, mas para os discursos que o rodeiam.

No conjunto de obras de Bakhtin, o conceito de dialogismo apresenta acepções diferentes, a depender do contexto em que é empregado. Entretanto, o conceito mantém uma relação de unidade à medida que engloba as ideias do autor sobre a linguagem, o indivíduo e a vida. Fiorin (2020) sintetiza as acepções de dialogismo de Bakhtin em três conceitos, que são apresentados na figura a seguir.

Figura 4 - O dialogismo de Bakhtin



Fonte: Figura elaborada pela pesquisadora com base em Bakhtin (2011, 2018) e Fiorin (2020).

De acordo com o primeiro conceito, “todo enunciado constitui-se a partir de outro enunciado, é uma réplica a outro enunciado.” (FIORIN, 2020, p. 27). Assim, todo enunciado é dialógico por natureza e o dialogismo se configura como o modo de funcionamento real da linguagem. Nesse viés, na interação entre os indivíduos, todo enunciado, de uma forma ou de outra, mantém relações dialógicas com outros enunciados.

Nesse constante jogo enunciativo, para construir o novo, o indivíduo parte de algo já conhecido, ou seja, o enunciado alheio. Assim, a partir da enunciação proferida por outrem, seja aceitando-a, rejeitando-a, completando-a, ou polemizando com ela, o interlocutor constrói seu enunciado. Além disso, o enunciado constituído também servirá de réplica para aqueles que o sucederão na formação da infinita corrente discursiva. Como nos lembra Bakhtin,

toda enunciação, mesmo que seja escrito e finalizado, na forma imobilizada da escrita, responde a algo e orienta-se para uma resposta. Ele é apenas um elo na cadeia ininterrupta de discursos verbais. Todo momento continua a obra dos antecessores, polemiza com eles, espera por compreensão ativa e responsiva, antecipando-a (BAKHTIN, 2018, p.184).

Fiorin (2020) ressalta que as relações dialógicas entre os enunciados podem ser tanto divergentes quanto convergentes. Segundo o autor, isso ocorre porque vivemos em uma sociedade que, dividida em grupos sociais, possui interesses distintos. Sendo assim, os enunciados configuram-se como lugar divergência ou de convergência, de aceitação ou de recusa. Dessa forma, o primeiro conceito de dialogismo refere-se ao modo de funcionamento da linguagem, em que todos os enunciados são constituídos a partir de outros, isto é, neles estão sempre presentes ecos e lembranças de outros enunciados.

Portanto, sob ponto de vista bakhtiniano, encontramos o primeiro conceito de dialogismo como o entrelaçamento de enunciados na constituição do processo discursivo. Segundo essa visão, todo falante

é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados.” (BAKHTIN, 2011, p.274).

Por esse ângulo, quando falamos, não o fazemos de forma isolada, mas entrelaçamos nosso discurso com o discurso de outrem. Por isso, todo discurso inevitavelmente é ocupado, atravessado, pelo discurso do outro. No dizer de Bakhtin (2018, p. 249), “o discurso alheio é o discurso no discurso, o enunciado dentro do enunciado, mas ao mesmo tempo é também o discurso sobre o discurso, o enunciado sobre o enunciado”. Assim, essas constantes e vívidas relações estabelecidas entre os discursos configuram a natureza dialógica do discurso.

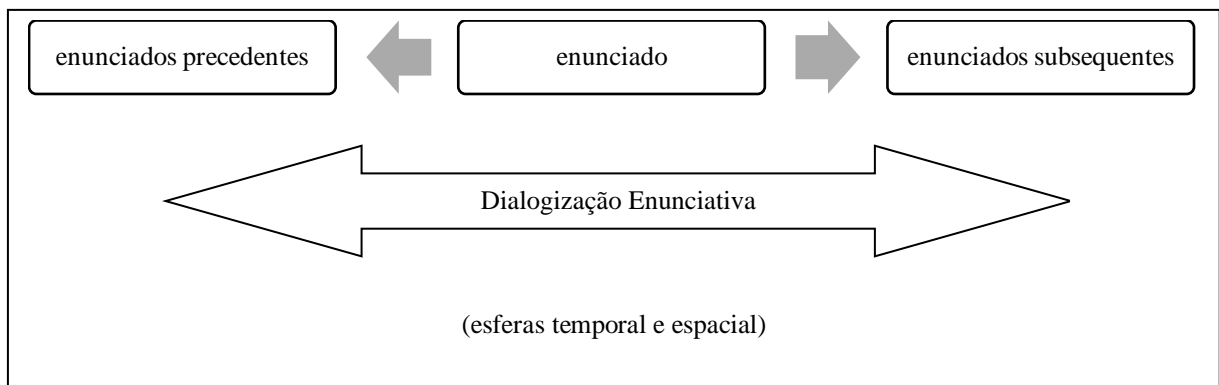
A dialogização enunciativa, portanto, inaugura um novo olhar a respeito da natureza da linguagem, uma vez que a concebe o discurso como produto da intersubjetividade, isto é, como

o resultado do entrecruzamento de vozes sociais. Nesse jogo discursivo entre os sujeitos e suas vozes, toda enunciação é produto de um contínuo processo de construção comunicativa.

É importante elucidar que, na visão bakhtiniana, o conceito de vozes se coloca muito além do processo físico de emissão de ondas sonoras. De acordo com Dahlet (2005, p.264), o sentido de voz em Bakhtin é de ordem metafórica, pois não se trata apenas da emissão sonora, mas abarca a “maneira semântico-social depositada na palavra”. Assim sendo, de acordo com o autor, o pensamento de Bakhtin encontra-se “imenso num universo acústico [...], saturado de vozes, em uma relação dialógica concordante e discordante” (DAHLET, 2005, p. 264).

A fim de melhor compreendemos a constituição dialógica da linguagem, apresentamos a figura a seguir (Figura 5), que retoma, em linhas gerais, as reflexões de Brait (2005), Dahlet (2005), Faraco (1999, 2007, 2013) e Fiorin (2020). Nela, destacamos a maneira pela qual a dialogização enunciativa age na construção comunicativa.

Figura 5- Esquema representativo da dialogização enunciativa



Fonte: Figura elaborada pela pesquisadora (com base em BRAIT, 2005; DAHLET, 2005; FARACO, 2013; Bakhtin, 2011; Volóchinov, 2018; FIORIN, 2020.)

A figura representa o processo ininterrupto de constituição da comunicação discursiva nas esferas temporal e social. Segundo essa perspectiva, o enunciado é sempre uma resposta a enunciados anteriormente produzidos. De maneira simultânea à sua constituição como resposta, o enunciado produzido também se comunica com os enunciados subsequentes, sendo absorvido por eles. Nesse sentido, “o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes, mas também aos subsequentes da comunicação discursiva.” (Bakhtin, 2011, p. 301).

Além do dialogismo constitutivo, que, de acordo com Fiorin (2020), não se revela no fio discursivo, há outro que se evidencia. Trata-se do segundo conceito de dialogismo. Nele, incorporação da voz ou das vozes alheias no enunciado se dá de maneira visível e externa. Essa

forma evidente de tornar visível o enunciado de outrem ´no próprio enunciado é denominada por Bakhtin de concepção estreita de dialogismo. Segundo Bakhtin (2011, p. 327),

a compreensão estreita do dialogismo como discussão, polêmica, paródia. Estas são formas externas mais evidentes, porém grosseiras do dialogismo. A confiança na palavra do outro, a aceitação reverente (a palavra autoritária), o aprendizado, as buscas e a obrigação do sentido abissal, a concordância, suas eternas fronteiras e matizes (mas não limitações lógicas nem ressalvas meramente objetais), sobreposições do sentido sobre sentido, da voz sobre a voz, intensificação pela fusão (mas não identificação), combinação de muitas vozes (um corredor de vozes), a compreensão que completa, a saída para além dos limites do compreensível, etc.

Segundo Bakhtin, há duas maneiras visíveis de se inserir o discurso de outrem no enunciado. A primeira delas se realiza por meio do discurso objetivado. Nele, há a citação aberta do discurso do outro e nitidamente se nota a separação entre o discurso citante e o discurso citado. Podemos observar o discurso objetivado nas seguintes manifestações: discurso direto, discurso indireto, aspas e negação (Fiorin, 2020).

A segunda maneira de se inserir o discurso alheio no enunciado é por intermédio do discurso bivocal. Nele, a separação entre o enunciado citante e o enunciado citado não é muito nítida. Encontramos exemplos de discurso bivocal na paródia, na estilização e no discurso indireto livre (Fiorin, 2020).

Por fim, o terceiro conceito de dialogismo, de acordo com Fiorin (2020), diz respeito à própria constituição do sujeito. Segundo a percepção bakhtiniana, a subjetividade se constitui por intermédio do conjunto das relações sociais das quais o indivíduo participa. Como explica Fiorin, para Bakhtin, o princípio geral do agir é que “o sujeito atua em relação aos outros; o indivíduo constitui-se em relação ao outro” (FIORIN, 2020, p. 60). Desse modo, a natureza dialógica da consciência apresenta-se como característica intrínseca da vida humana, como nos explica Bakhtin (2011, p.348):

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana [...].

Como podemos entender, na perspectiva bakhtiniana, o dialogismo é o princípio definidor da subjetividade humana, uma vez que é impossível pensar no homem fora das relações que o ligam ao outro. Trata-se de apreender a pessoa humana como um ser que se constitui de forma dinâmica por meio das interações que empreende com o outro. Sob essa óptica, é na complexa e intrincada rede de relações sociointeracionais que a subjetividade humana se constitui (FARACO, 2007).

Para concluirmos a visitação à segunda atração de nosso passeio ao jardim zoológico, as araras arco-íris, é importante destacarmos que, na percepção de Bakhtin, é sempre necessário pensarmos a pessoa humana a partir das relações sociais e históricas que estabelece com outros indivíduos.

Partido da visão bakhtiniana de que os enunciados são elaborados socialmente a partir das trocas dialógicas que empreendemos com o outro durante nossas interações verbais, apresentaremos, a seguir, a nossa terceira atração do jardim zoológico: a pantera negra.

4.4 A pantera negra: os gêneros do discurso

Nossa terceira atração do Jardim Zoológico é a pantera negra, “o terror do jardim” [...] que arrancou dezoito braços de domadores e comeu”. Metaforizando o trecho da obra de Vasconcelos, a noção de gêneros do discurso, de acordo com Machado (2018), trouxe mudanças significativas na orientação dos estudos sobre os gêneros. Distanciando-se da tradicional classificação das formas poéticas, Bakhtin propõe o estudo dos gêneros discursivos a partir do dialogismo constitutivo do processo comunicativo.

De acordo com Brait (2018), os escritos bakhtinianos trouxeram mudanças nos rumos dos estudos sobre os gêneros devido à interconexão que o teórico empreendeu entre relações interativas e produção de linguagem. Por essa razão, nesta pesquisa, os gêneros discursivos são metaforicamente representados pela selvagem pantera negra que habita o jardim zoológico imaginado pelo garoto Zezé devido à mudança de rota que os estudos bakhtinianos trouxeram para o estudo dos gêneros.

Segundo Machado (2018), os estudos desenvolvidos por Bakhtin a respeito dos gêneros não se centram em sua classificação, tal como foram formuladas por Aristóteles² no campo da Poética, mas no dialogismo constitutivo do processo comunicativo.

Segundo a acepção dialógica, as relações de interação estabelecidas entre os sujeitos são tidas como processos produtivos de linguagem. Como consequência, os gêneros e os discursos passam a ser compreendidos como esferas de uso da linguagem verbal. Assim, ao dirigir o seu

² Segundo Machado (2018, p.151), Aristóteles trouxe uma classificação tríade gêneros fundada na mimese. Em sua Poética, o filósofo classificou os gêneros como “obras da voz, tomando como critério o modo de representação mimética”. Assim, a lírica é a representação da poesia de primeira voz, a épica, de segunda voz, e a poesia de terceira voz é a representação do drama. Trata-se de uma classificação paradigmática e hierárquica que se realiza por meio da observação das formas no interior de um único meio: a voz. O autor destaca que, em linhas gerais, essa base teórica orienta e influencia, até hoje, o estudo e a análise do que se compreende por gênero.

foco para as relações discursivas, os gêneros discursivos mostram-se extremamente variados, indo desde os diversos tipos de diálogos cotidianos até as complexas enunciações produzidas na vida pública, artística, científica ou filosófica. Assim, na percepção de Bakhtin (2011, p. 262):

A riqueza e a diversidade dos gêneros discursivos são inesgotáveis porque são infinitas as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

Ao conectar os diversos campos da atividade humana ao uso da linguagem, Bakhtin destaca que cada esfera de atividade humana conhece e aplica os seus tipos relativamente estáveis de formações enunciativas, denominadas de gêneros do discurso. De acordo com o autor, as características da constituição e do funcionamento dos gêneros discursivos estão vinculadas às especificidades da esfera de atividade humana na qual o gênero se forma. Nessa perspectiva, sempre que falamos, utilizamos esses tipos de formação enunciativa, ou seja, nos comunicamos por meio dos gêneros no interior de um dado campo da esfera comunicativa. Nas palavras de Bakhtin (2018, p. 263), o emprego dos gêneros do discurso

efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação.

Conforme exposto pelo autor, os gêneros do discurso são formas-padrão relativamente estáveis de enunciados determinadas social e historicamente que orientam o sujeito falante no processo de interação. Cabe destacar, também, as infinitas possibilidades de constituição dos gêneros por eles serem tão incontáveis quanto as possibilidades de interação entre os sujeitos. De acordo com Bakhtin (2011, p.262), “a riqueza e a diversidade dos gêneros são infinitas por que são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana”.

Segundo Fiorin (2020), ao teorizar sobre os gêneros discursivos, Bakhtin pouco se dedicou às suas propriedades formais, mas sim à maneira como eles se constituem. Assim, o olhar bakhtiniano se voltou para os vínculos existentes entre a utilização da linguagem e as atividades humanas. Nessa perspectiva, os enunciados são vistos dentro de sua esfera de ação, isto é, inseridos no processo de interação.

Bakhtin (2021) explica que, nós, seres humanos, agimos dentro de determinados campos de atividade, como a igreja, a escola, o trabalho, a família. Em cada um deles, utilizamos a língua na forma de enunciados nos quais se refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo. Portanto, cada esfera da atividade humana registra suas especificidades no conteúdo, no estilo e na construção composicional dos enunciados. Como nos gêneros do discurso linguagem e vida social estão vinculados, as especificidades de cada esfera da atividade humana se refletem, de forma interconectada, no conteúdo temático, na construção composicional e no estilo dos enunciados.

Segundo Fiorin (2020), o conteúdo temático não é o assunto específico de um determinado enunciado, como o rompimento de X e Y em uma carta de amor, mas um campo de sentido de que se ocupa o gênero. Assim, no caso das cartas entre namorados, o conteúdo temático são as próprias relações amorosas.

A construção composicional, por sua vez, é compreendida como o modo de organizar e de estruturar os enunciados. De volta às cartas de amor, Fiorin (2020) explica que nelas encontramos indicações do local e da data em que foram produzidas, assim como as referências de quem as produziu (remetente) e a quem se destina (destinatário), padrões próprios desse tipo de gênero.

Por fim, o estilo diz respeito à seleção de meios linguísticos, ou seja, dos recursos lexicais, fraseológicos e morfossintáticos, sendo os mesmos selecionados em função do interlocutor, ou como ele é imaginado, e da forma como se pressupõe sua resposta ativa ao enunciado. Mais uma vez recorremos ao exemplo da carta de amor para ilustrarmos que nela habitualmente empregamos um estilo mais íntimo, devido à proximidade entre os interlocutores.

Dada a imensa variedade de formas de gêneros discursivos, que são tão plurais quanto as infinitas esferas da atividade humana, Bakhtin (2016) propôs uma distinção dos gêneros do discurso, dividindo-os em dois grupos: os primários e os secundários. Segundo o próprio autor,

é de especial importância atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos). [...] Os gêneros discursivos secundários (complexos-romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) - ficcional, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. (BAKHTIN, 2016, p. 15).

A fim de melhor compreendermos a distinção bakhtitiana dos gêneros do discurso em dois conjuntos, apresentamos o quadro a seguir. Nele, trazemos as diferenças essenciais entre os gêneros do discurso primários e secundários e alguns exemplos de enunciados nos quais eles usualmente se manifestam.

Quadro 1 - Os gêneros do discurso segundo Bakhtin e seu Círculo

Os Gêneros do Discurso		
Tipos	Gêneros Primários	Gêneros Secundários
Características	<ul style="list-style-type: none"> • Situações comunicativas cotidianas, espontâneas, imediatas; • Predominantemente orais; • Pertencem à comunicação verbal espontânea; • Relação direta com o contexto mais imediato; • Enunciados simples. 	<ul style="list-style-type: none"> • Situações comunicativas mais complexas e elaboradas; • Predominantemente escritos; • Pertencem à esfera de comunicação cultural mais elaborada; • Não possuem vínculo imediato com a realidade concreta e com os enunciados reais alheios; • Formados a partir de reelaborações dos gêneros primários; • Enunciados complexos.
Exemplos	<ul style="list-style-type: none"> • Bate-papo; • Conversa telefônica; • Chat; • Bilhete. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sermão; • Editorial; • Romance; • Poesia Lírica; • Artigo Científico; • Gêneros publicísticos.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023), com base em BAKHTIN (2011, 2016) e FIORIN (2020).

É importante elucidar que, apesar dos estudos bakhtinianos organizarem os gêneros do discurso em dois conjuntos, os gêneros primários e secundários não se constituem como classes isoladas. Na verdade, há uma interdependência entre eles (FIORIN, 2020).

Os gêneros secundários originam-se dos primários que, por sua vez, também podem ser influenciados pelos secundários. Um bate-papo entre amigos, por exemplo, pode vir a se transformar em uma dissertação filosófica. Ademais, ainda pode ocorrer o processo de hibridização entre os gêneros, isto é, pode haver um cruzamento entre eles. Como explica Fiorin (2020), um dado gênero secundário, por exemplo, pode imitar a estrutura composicional, a temática e o estilo de outro gênero secundário.

Além disso, destacamos que, independentemente de sua organização em gêneros primários e secundários, os gêneros discursivos, ao serem concebidos como esferas de uso da

linguagem verbal, adquirem uma existência cultural (MACHADO, 2018). Por essa razão, na teoria do dialogismo, o gênero está inserido na cultura, manifestando-se como uma espécie de “memória criativa”, na qual, no dizer do autor, estão depositadas “não só as grandes conquistas das civilizações, como também descobertas significativas sobre os homens e suas ações no tempo e no espaço.” (MACHADO, 2018, p.158),.

Segundo Faraco (2007), Bakhtin é o primeiro pensador contemporâneo que trata e analisa a linguagem sem desinculá-la da materialidade da vida social. Isso é possível graças às concepções do autor a respeito da língua em sua integralidade viva e concreta e, principalmente, devido ao conceito de dialogismo, segundo o qual a realidade linguística se mostra em relação a outros discursos em um processo permanente de construção e reconstrução dialógica.

Até o momento, fizemos um percurso pelo do jardim zoológico de Zezé e Luís e visitamos a bilheteria, o viveiro das araras arco-íris e a imponente pantera negra. Apresentamos, a seguir, uma sinopse dos principais pontos que configuram a visão dialógica de linguagem de Bakhtin:

- a linguagem é concebida por um viés histórico, cultural e social;
- a língua é entendida como discurso, em sua manifestação viva e concreta;
- o falante e o ouvinte são vistos como parceiros na constituição do ato discursivo;
- o enunciado é a unidade da comunicação discursiva;
- os enunciados, produzidos em situações concretas de interação, se tipificam em formas relativamente estáveis, denominadas de gêneros do discurso;
- os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados produzidos no interior das esferas humanas de interação e refletem suas condições e finalidades;
- a riqueza e a diversidade dos gêneros discursivos é imensa, pois as possibilidades de atividades humanas são infinitas;
- os gêneros do discurso se caracterizam por três elementos: conteúdo temático, estilo e organização composicional;
- os gêneros discursivos, na teoria do dialogismo, estão inseridos na cultura;
- a linguagem, em qualquer campo de utilização, está impregnada de relações dialógicas.

Neste capítulo, apresentamos, a partir dos conceitos de enunciado, dialogismo e gêneros do discurso, os principais pontos que configuram a visão dialógica de linguagem de Bakhtin. No próximo capítulo, abordaremos questões relacionadas ao ensino da produção textual escrita sob a perspectiva dialógica de linguagem.

5 CULTIVANDO LARANJEIRAS TAGARELAS: O ENSINO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS SOB A PERSPECTIVA DIALÓGICA DE LINGUAGEM

Ninguém se atrevia a pegar uma carona no seu pneu traseiro. Diziam que ele batia, matava e ameaçava de capar antes de matar. Nenhum menino da Escola se atrevia ou se atrevera até agora. Quando eu estava conversando sobre isso com Minguinho, ele falou:

—Ninguém mesmo, Zezé?

— Ninguém mesmo. Ninguém tem coragem.

[...]

— Sabe de uma coisa, Minguinho? Eu saio de casa às sete horas, não é? Quando chego na esquina são sete e cinco. Pois bem, as sete e dez o Português para o carro na esquina do botequim do Miséria e Fome e compra uma carteira de cigarro... Qualquer dia desses eu crio coragem e espero ele montar no carro e zás!...

— Você não tem coragem.

— Não tenho, Minguinho? Você vai ver.

(VASCONCELOS, 1977, p. 99).

No mundo da obra “O Meu Pé de Laranja Lima”, as conversas de lá para cá entre Zezé e Minguinho, a laranjeira tagarela, podem ser tomadas como sendo representativas do movimento dialógico constituidor do discurso.

Na passagem acima, Zezé expressa a Minguinho o desejo de pegar uma carona no pneu traseiro do carrão do português Manuel Valadares. O pé de Laranja Lima, face ao desejo do garoto, quase que adivinhando seus pensamentos traquinos, responde de forma ativa o seu interlocutor e o questiona a respeito de sua coragem.

Como mencionado na seção introdutória, nesta pesquisa, valemo-nos da figura de Minguinho para representar os jovens estudantes de Ensino Médio em suas atividades de produção de textos no espaço sócio-escolar. Desse modo, reiteramos a importância de os estudantes se tornarem agentes de suas produções escritas, valendo-se delas como meio de se posicionarem como sujeitos no mundo, revelando, em seus textos, o que sentem, o que pensam, o que almejam e o que são.

Em diálogo com a obra “O Meu Pé de Laranja Lima”, apropriamo-nos da metáfora do desenvolvimento de uma laranjeira no pomar. Para que uma laranjeira se desenvolva e revele todo o seu potencial, ela necessita de condições que favoreçam o seu crescimento: solo fértil, sementes de boa qualidade, lavradores dedicados, adubação, regação e exposição adequada à luz.

A formação de escritores criativos e autônomos também requer o desenvolvimento de condições pedagógicas que propiciem aos estudantes desvendar o mundo da escrita e interagir de maneira autônoma e criativa por meio de seus textos.

5.1 O solo do pomar: o ensino da escrita segundo a Base Nacional Comum Curricular

Nesta sessão³, dedicamo-nos a responder à seguinte questão de pesquisa: de que forma a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) orienta o ensino da produção escrita nas escolas de Ensino Médio?

Inspirados na obra “O Meu Pé de Laranja Lima”, comparamos o trabalho desenvolvido pelo professor de Língua Portuguesa nas aulas de produção de textos ao labor realizado pelo lavrador. Para cultivar um pomar, o lavrador aduba o solo, lança as sementes, aguarda a germinação, expõe a planta à luz, rega e acompanha todo o seu desenvolvimento até que desabrochem as primeiras flores e se formem os primeiros frutos.

O professor, em seu trabalho pedagógico, também cultiva pomares. Assim, a fim de contribuir com o aprendizado de seus estudantes, o docente prepara o ambiente de sala de aula, seleciona as metodologias mais adequadas, desenvolve estratégias, faz as intervenções necessárias e acompanha o desenvolvimento de cada estudante.

No caso do ensino da produção escrita, o solo é a escola, espaço social, histórico e cultural onde as práticas pedagógicas se desenvolvem. Por essa razão, é imprescindível conhecer as orientações sobre o ensino e a aprendizagem da língua produção de textos que a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) traz para as escolas. Em consonância com os objetivos desta pesquisa, voltamo-nos, especialmente, para as orientações relacionadas para a última etapa da Educação Básica: o Ensino Médio.

No contexto da Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), doravante BNCC, é o documento que parametriza as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas em âmbito nacional. Por essa razão, compreender as orientações teóricas presentes na BNCC referentes ao ensino e à aprendizagem da produção de textos é fundamental para prepararmos o ambiente no qual as práticas pedagógicas se desenvolverão.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), em sua seção introdutória, apresenta-se como um documento de caráter normativo que visa garantir o conjunto de

³ A análise documental empreendida nesta seção será retomada no Capítulo 8, destinado à análise e discussão das informações.

habilidades essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver durante as etapas e modalidades da Educação Básica.

Elaborada por especialistas em todas as áreas do conhecimento, após diálogo com educadores e membros da sociedade, a BNCC é a referência nacional para a elaboração dos currículos dos sistemas e das redes de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições de ensino.

Em essência, os aspectos legais da BNCC estão em consonância com o que estabelecem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE). Quanto aos aspectos pedagógicos, a Base traz competências gerais, competências específicas e habilidades a serem adquiridas pelos estudantes ao longo da Educação Básica, sem determinar caminhos metodológicos com vistas a alcançá-los.

Para definir as aprendizagens que devem ser garantidas aos estudantes ao longo da Educação Básica, o documento apresenta uma seção própria para cada etapa. Assim, há capítulos com orientações específicas voltadas para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

De acordo com Aguiar e Melo (2022, p. 287-288), é importante destacar que “a Base é o ponto de chegada, cujo caminho é ofertado pelas escolas, secretarias, etc.”. Portanto, a BNCC não é currículo pronto a ser aplicado nas escolas, uma vez que o documento não ignora as peculiaridades e necessidades educacionais locais e regionais, que possuem autonomia para elaborar seus currículos e propostas pedagógicas de acordo com suas características e necessidades regionais e locais.

Segundo a própria BNCC (BRASIL, 2017, p.11), em matéria curricular, “as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos”. Desse modo, a BNCC retoma o artigo 26 da LDB (BRASIL, 1996, p. 19), que determina que

os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Portanto, à BNCC cabe o papel de definir as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver em cada etapa da Educação Básica. Desse modo, levando em consideração a autonomia e as peculiaridades de cada sistema, rede e instituição de ensino, BNCC e currículos (estaduais, municipais e propostas pedagógicas das escolas) atuam de

maneira complementar, adequando as proposições da Base às realidades regionais e locais e às peculiaridades dos estudantes.

Nesta seção da pesquisa, selecionamos a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) como objeto de estudo. Nosso objetivo é analisar a maneira pela qual o documento norteador da educação nacional orienta as práticas de ensino e aprendizagem da produção de textos no Ensino Médio. A análise de conteúdo do documento foi organizada em três fases, de acordo com o modelo proposto por Gil (2008): pré-análise, exploração do material e tratamento de dados.

De acordo com Gil (2008), a pré-análise é a fase de organização. Consiste no primeiro contato com os documentos por meio de uma leitura flutuante. Nessa etapa, realizamos a seleção, a formulação de hipóteses e a preparação do material a ser analisado. A fase seguinte é a exploração do material. É uma etapa longa que demanda muito trabalho, abrangendo as tarefas de recorte (escolha das unidades), enumeração (escolha das regras de contagem) e a classificação (escolha de categorias). Por fim, procedemos ao tratamento dos dados. O propósito dessa última fase é tornar os dados válidos e significativos, tendo como subsídio os fundamentos teóricos que orientam o estudo.

No nosso caso, utilizamos como suporte teórico os estudos de Bakhtin a respeito da natureza dialógica de linguagem. Para organizar e evidenciar as informações obtidas, Gil (2008) sugere a elaboração de quadros, diagramas e figuras.

Na primeira etapa, realizamos o levantamento de capítulos e seções da BNCC que, de maneira direta ou indireta, estão relacionadas ao ensino da produção escrita no Ensino Médio. Os resultados estão apresentados no quadro a seguir.

Quadro 2 - Capítulos e seções da BNCC relacionadas ao ensino da produção de textos no Ensino Médio

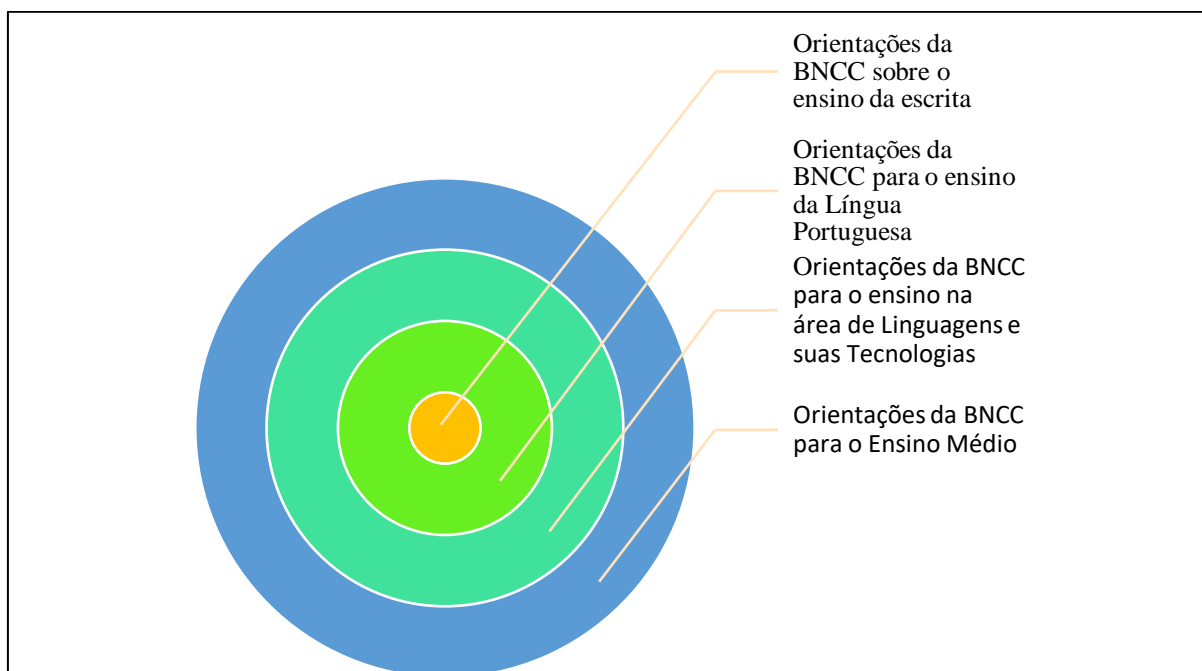
O ensino da produção de textos na BNCC do Ensino Médio	
Capítulo, seção e subseções	Localização (páginas)
5 A etapa do Ensino Médio	461 a 580
5.1 A área de Linguagens e suas Tecnologias	481 a 526

5.1.2 Língua Portuguesa	498 a 526
5.1.2.1 Língua Portuguesa no Ensino Médio: campos de atuação social, competências específicas e habilidades	505 a 526

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023), com base na BNCC (2017).

Na segunda fase, fizemos a exploração do material e a utilização do índice da BNCC como referência. Essa estratégia nos levou a organizar a análise dos dados a partir das seguintes categorias: (a) a etapa do Ensino Médio, (b) a área de Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio, (c) o ensino da Língua Portuguesa e (d) o ensino da produção de textos. A escolha das categorias se deu em uma arquitetura progressiva, indo das orientações mais gerais para as mais específicas, como mostra a figura a seguir.

Figura 6 - A arquitetura do ensino da produção de textos no Ensino Médio



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023), de acordo com a BNCC (2017).

5.1.1- Orientações da BNCC para o Ensino Médio

No contexto da Educação Básica, a BNCC (BRASIL, 2017) afirma que o Ensino Médio representa um gargalo para os jovens estudantes brasileiros. Segundo o documento, é crucial garantir não apenas a universalização do atendimento, mas a permanência e a aprendizagem dos estudantes, respondendo às suas necessidades e aspirações atuais e futuras.

As palavras diversidade e protagonismo são cruciais para a compreensão das orientações que a Base traz para o Ensino Médio. Quanto às diversidades, o documento traz uma visão ampliada e plural de juventudes, reconhecendo as culturas juvenis a partir de suas características peculiares. No dizer do documento, essa visão de muitas juventudes significa “não apenas compreendê-las como diversas e dinâmicas, como também reconhecer os jovens como participantes ativos das sociedades nas quais estão inseridos, sociedades essas também tão dinâmicas e diversas.” (BRASIL, 2017, p. 463).

O reconhecimento da pluralidade da cultura juvenil implica na organização de “uma escola que acolha as diversidades” (BRASIL, 2017, p. 463) e que promova o respeito às pessoas humanas e aos seus direitos. À escola de Ensino Médio, portanto, cabe o papel de formar jovens críticos, criativos, autônomos e responsáveis, proporcionado a eles experiências educativas que garantam as aprendizagens necessárias para o pleno exercício da cidadania.

Dada a forma dinâmica e diversa como a atual sociedade se constitui e se organiza, o desenvolvimento do protagonismo juvenil se coloca como condição indispensável para a plena participação do jovem cidadão no mundo contemporâneo. Nesse sentido, a BNCC destaca que é dever da escola garantir aos estudantes o direito de

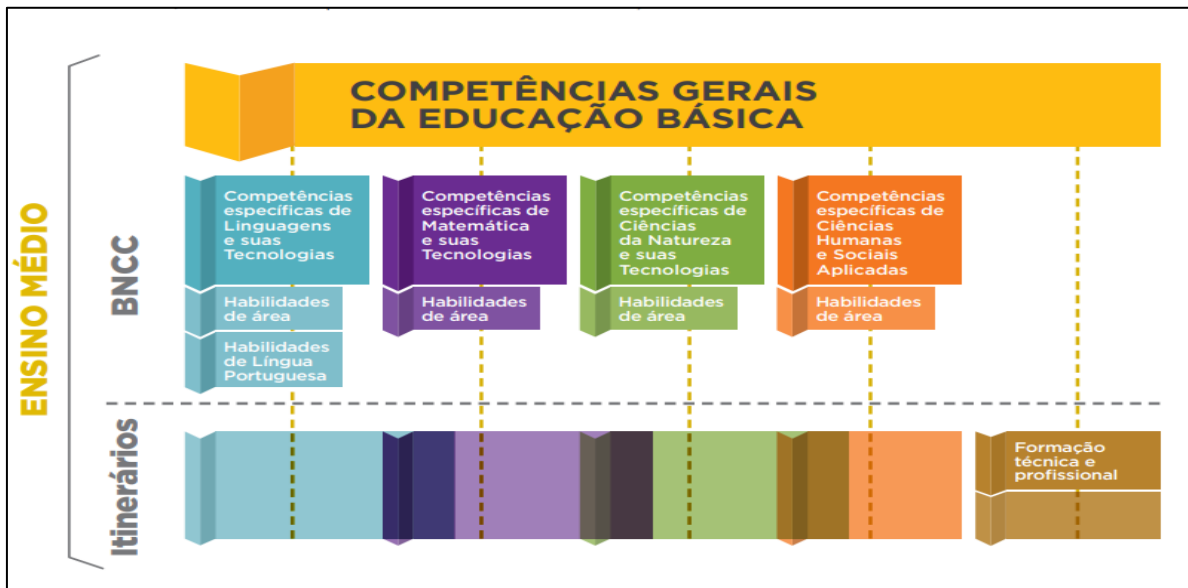
ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos. (BRASIL, 2017, p. 463)

Para orientar a atuação das escolas, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 464) faz referências às finalidades do ensino Médio, estabelecidas pela LDB (BRASIL, 1996, p. 24):

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Com o objetivo de substituir o modelo único de currículo por uma proposta curricular mais diversificada e flexível, a Lei nº 13.415/2017 alterou a LDB. Nessa nova configuração, o currículo do Ensino Médio passou a ser composto pela Base Nacional Comum Curricular e pelos itinerários formativos, como mostra a figura a seguir.

Figura 7- As competências Gerais do Ensino Médio segundo a BNCC



Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p. 469).

A parte superior da figura representa a formação geral básica, que traz os conhecimentos essenciais, as competências, as habilidades e as aprendizagens pretendidas para os jovens estudantes do Ensino Médio de todo o Brasil em cada área do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas).

A definição de uma referência comum, segundo a BNCC, tem como objetivo a promoção da elevação da qualidade de ensino no país, respeitando a autonomia assegurada pela Constituição aos entes federados. A carga horária dedicada à formação geral básica é de 1800 horas.

Os itinerários formativos, representados na parte inferior da figura, são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, dentre outras possibilidades, que os estudantes do Ensino Médio poderão escolher. Eles representam um espaço de escolha para os jovens, que possuem autonomia para aprofundar em uma das áreas do conhecimento ou se dedicarem à formação técnica e profissional. Os itinerários formativos, portanto, são estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, pois eles possibilitam aos estudantes fazerem suas escolhas de acordo com seus interesses. A carga horária dedicada aos itinerários formativos é de 1200 horas.

Segundo a Base, essa nova organização do Ensino Médio, composta por formação geral básica e itinerários formativos, visa atender às necessidades de formação da contemporaneidade

e às expectativas presentes e futuras dos jovens. Ademais, a BNCC do Ensino médio busca garantir um diálogo constante com as realidades locais e com os cenários nacional e internacional.

Assim, como forma de atender às finalidades do Ensino Médio e às demandas de formação da contemporaneidade, a BNCC adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, permitindo que as secretarias estaduais e municipais de ensino e as escolas construam currículos e propostas pedagógicas que atendam às necessidades locais e aos interesses de seus estudantes.

Em diálogo com a resolução número 3 do Conselho Nacional de Educação, a Base orienta a adoção de vivências pedagógicas que favoreçam e estimulem o protagonismo dos estudantes, como também que:

evidenciem a contextualização, a diversificação e a transdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos, contemplando vivências práticas e vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social e possibilitando o aproveitamento de estudos e o reconhecimento de saberes adquiridos nas experiências pessoais, sociais e do trabalho (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, art. 7, § 2º)

Desse modo, na BNCC do Ensino Médio, o estímulo ao protagonismo juvenil, a contextualização e o rompimento da centralidade das disciplinas por meio da articulação entre os campos do conhecimento atuam como eixos centrais em torno dos quais a escola pode organizar e desenvolver suas práticas.

À escola cabe a responsabilidade de orientar os estudantes para a construção de seus Projetos de Vida⁴. Desse modo, as instituições de ensino assumem o compromisso com a formação integral, auxiliando os jovens na promoção do desenvolvimento pessoal e social por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre suas tomadas de decisão ao longo da vida.

5.1.2 Orientações da BNCC para o ensino na área de Linguagens e suas Tecnologias

⁴ A BNCC (2017) define projeto de vida como aquilo que os estudantes “almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos.” (BRASI, 2017, p. 472-473).

Na área de Linguagens e suas Tecnologias, composta pelos componentes Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa, a BNCC busca consolidar e ampliar os conhecimentos adquiridos pelos estudantes durante Ensino Fundamental.

Os fundamentos básicos da área de Linguagem e suas Tecnologias buscam uma formação voltada a possibilitar a participação ativa, crítica e autônoma dos estudantes nas diversas práticas socioculturais que envolvem o uso das linguagens no mundo contemporâneo.

Segundo o documento, o Ensino Médio se caracteriza como a etapa da Educação Básica na qual os jovens possuem maior capacidade de reflexão, interagindo na sociedade de forma mais autônoma. Assim, a cada dia, eles participam mais da vida pública e das produções culturais de suas comunidades.

A área de Linguagens e suas Tecnologias assume a responsabilidade de proporcionar vivências pedagógicas capazes de consolidar e ampliar as habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens artísticas, corporais e verbais, que são objeto de diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa).

A BNCC propõe uma abordagem integrada de trabalho com as linguagens e suas práticas, de modo a favorecer o enriquecimento cultural dos jovens, as práticas de cidadania, o engajamento no mundo do trabalho e a continuação dos estudos. O documento orienta a vivência de experiências significativas com práticas de linguagens vindas de campos de atuação social diversos e veiculadas em diferentes mídias, sejam impressas, digitais ou analógicas.

Nesse contexto, as produções juvenis, como música, teatro, vídeos, moda, redes de mídia da internet, gírias, ganham destaque, possibilitando aos jovens o exercício da autoria e a participação em práticas socioculturais que agregam linguagens e as variadas práticas socioculturais.

Além disso, o desenvolvimento de práticas com as linguagens visa proporcionar aos estudantes uma participação qualificada nas produções sociais e culturais do mundo contemporâneo por meio do exercício da argumentação, formulação e avaliação de propostas e tomada de decisões.

Tais demandas exigem que as escolas de Ensino Médio desenvolvam práticas pedagógicas que propiciem aos jovens alcançar maior nível de análise crítica, aprendendo a tomar e a sustentar suas próprias decisões, a defender seus pontos de vista, a fazer escolhas e a

assumir posicionamentos conscientes e reflexivos baseados nos princípios da sociedade democrática e do estado de direito.

Portanto, na área de Linguagens e suas tecnologias, a BNCC se preocupa em proporcionar aos estudantes fazeres relacionados às práticas da vida social, cultural, acadêmica, pessoal e profissional. Assim, o documento busca assegurar o desenvolvimento de iniciativas que qualifiquem os estudantes a intervir no mundo de forma crítica e autônoma por meio das diversas práticas de linguagem.

5.1.3 Orientações da BNCC para o ensino da Língua Portuguesa

No componente Língua Portuguesa, iniciamos com a análise da perspectiva de linguagem que perpassa as orientações da BNCC a respeito do ensino da língua materna nas escolas de Ensino Médio.

De acordo com Geraldi (2015), a concepção fundante de linguagem presente nas orientações da BNCC dialoga com a perspectiva de linguagem como interação, que tem como percussor e maior expoente Mikhail Bakhtin, para quem “a realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas, [...] tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social de interação discursiva.” (BAKHTIN, 2018, p. 218).

Em diálogo com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a BNCC define a linguagem como “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história.” (BRASIL, 1998, p. 20). Portanto, na perspectiva assumida pela Base, as práticas linguísticas acontecem no campo social, ou seja, no nas interações que empreendemos com nossos interlocutores.

Ainda segundo Geraldi (2015), ao assumir a visão de linguagem como interação, a Base também assume uma concepção de sujeito como construído pelas práticas de linguagem nas quais atua. Nesse sentido, o documento assume que as atividades humanas

realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos. (BRASIL, 2017, p. 63).

Isso significa que, na percepção do documento, o sujeito se constitui socialmente por meio das práticas de linguagem (verbal, corporal, visual, sonora, digital) que vivencia em suas interações com outros sujeitos no mundo. Segundo Geraldi (2015), assumida essa ação da linguagem, podemos dizer que

a atuação do sujeito em suas práticas de linguagem se dará por meio de ações com a linguagem e sobre a linguagem e que estas são marcadas pela ação da linguagem que o constitui e que continuará o constituindo no curso das interações com outro de que participa. (GERALDI, 2015, p. 385).

Quanto às formas de trabalho com a língua no contexto escolar, as orientações da BNCC colocam as práticas linguísticas como o centro das aprendizagens (GERALDI, 2015). Isso significa que o foco recai nas práticas situadas de linguagem, seja na modalidade oral ou escrita. A respeito do ensino da Língua Portuguesa, de acordo com a BNCC, cabe ao Ensino Médio

aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos. (BRASIL, 2017, p. 500).

Ao orientar o trabalho com a escuta, a leitura e a produção de textos (orais, escritos, multissemióticos), a BNCC o faz a partir de uma perspectiva de linguagem como fenômeno (geo)político, social, histórico, cultural e sensível ao contexto de uso. Assim, o documento enfatiza a importância do desenvolvimento de atividades pedagógicas que favoreçam a participação e a intervenção crítica e autônoma dos jovens estudantes em suas relações com a linguagem, seja dentro ou fora da escola.

No âmbito da BNCC, o trabalho com o texto em sala de aula ganha relevância. Nesse aspecto, trazemos a definição de letramento de Soares (2009), que dialoga com as orientações do documento. Segundo a autora, não basta saber ler ou escrever. É preciso saber fazer uso da leitura e da escrita nas diferentes situações sociais das quais participamos em nossas vidas. Sob esse prisma letramento é:

o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2009, p.20).

No Ensino Médio, entre as competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias, encontra-se a mobilização de práticas de linguagem no universo digital. Por meio do desenvolvimento dessa competência, busca-se expandir as formas de produção de sentidos nas

diversas mídias e culturas que se fazem presentes no atual cenário social, histórico e cultural da sociedade contemporânea. Por essa razão, na BNCC encontramos referências aos termos multiletramentos, multilinguagens e multiculturas⁵, que precisam ser incorporados nas práticas pedagógicas de linguagem desenvolvidas nas escolas.

5.1.4 Orientações da BNCC sobre o ensino da escrita

Para compreendermos as dimensões teóricas e as orientações a respeito do ensino da produção de textos na BNCC, organizamos análise do documento a partir do levantamento das palavras-chave *escrita* e *produção de textos*. Para que os termos pudessem ser localizados no documento, utilizamos o mecanismo de localização das palavras-chave. O resultado obtido está exposto no quadro a seguir.

Quadro 3– Ocorrências dos termos *escrita* e *produção de textos* na BNCC do Ensino Médio⁶

Termos	Ocorrências na BNCC do Ensino Médio
Produção de Textos	21
Escrita	14

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023).

A tabela mostra a contabilização dos termos *produção de textos* e *escrita* na área Linguagens e suas Tecnologias na BNCC do Ensino Médio⁷. Identificamos que o termo *produção de textos* é o mais recorrente, totalizando 21 registros. O termo *escrita* aparece 14 vezes, sendo menos recorrente. É importante destacar que nosso foco de análise recaiu na visão de produção de textos presente no documento e nas orientações relacionadas a seu ensino e aprendizagem nas escolas.

⁵ De acordo com a BNCC (2017, p. 487), “as práticas de leitura e produção de textos que são construídos a partir de na medida em que exigem letramentos em diversas linguagens, como as visuais, as sonoras, as verbais e as corporais”. Já as multilinguagens, segundo Rojo (2013) são as diferentes formas de linguagem para além da escrita, como a imagem, o som, a música, a fotografia, entre outros. Por fim, as multiculturas estão relacionadas à diversidade. A BNCC evidencia a importância do respeito de da valorização das diferenças culturais presentes no mundo moderno.

⁶ A pesquisa da ocorrência dos termos “produção de textos” e “escrita” se deu no capítulo 5, seção 5.1 da BNCC (BRASIL, 2017), abrangendo as páginas 461 a 516.

⁷ Apesar de nos concentrarmos nas ocorrências dos termos na BNCC do Ensino Médio, destacamos que, algumas vezes, recorremos às orientações da BNCC do Ensino Fundamental a respeito do ensino da produção de textos, uma vez que, segundo o próprio documento, o componente Língua Portuguesa no Ensino Médio busca aprofundar conhecimentos já trabalhados nos anos anteriores relacionados à análise sobre a linguagem e seus funcionamentos, alargando a perspectiva analítica e crítica dos estudantes nas práticas leitura, escuta e produção de textos (BRASIL, 2017).

A leitura das ocorrências dos temas produção de textos e escrita nos levaram a organizar a análise da BNCC de acordo com as seguintes temáticas: (a) a visão de produção de textos, (b) os objetivos das aulas de produção escrita, (c) as práticas textuais no mundo digital, (d) a criatividade na produção de textos, (d) a intertextualidade e a interdiscursividade na produção textual e (e) habilidades e aprendizagens envolvidos na produção de textos.

Considerando a ocorrência das palavras-chave na BNCC, observamos que o termo escrita é utilizado para designar práticas de produção de textos verbais, verbo-visuais e multimodais de diferentes gêneros. Para o documento, a situação comunicativa, os objetivos visados e os destinatários do texto são partes integrantes do processo de produção textual.

As considerações da BNCC nos indicam que o documento corrobora com a visão de escrita como produção textual. Concebida dessa maneira, a escrita é compreendida como um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz em relação a seu interlocutor (KOCH; ELIAS, 2021).

Desse modo, podemos inferir que o documento não corrobora com a visão tradicional de redação, na qual as aulas de produção escrita são vistas como uma atividade que se realiza individualmente e como momento de prestação de contas dos conhecimentos gramaticais transmitidos aos estudantes (GARCEZ, 2010).

A visão de produção de textos presente na BNCC dialoga com a perspectiva de Bakhtin acerca da natureza interativa dos atos linguísticos. Segundo o autor, “a língua é um processo ininterrupto de formação, realizado por meio da interação sociodiscursiva dos falantes”. (BAKHTIN, 2018, p. 244). Sob essa óptica, é o princípio interacional que rege o uso da linguagem, seja em sua forma oral ou escrita.

Quanto aos objetivos do ensino da produção textual, a Base Nacional indica uma preocupação em propiciar aos estudantes uma participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais que envolvem o uso da linguagem. Segundo o documento, as habilidades relativas ao uso da linguagem no Ensino Médio visam

aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos. (BRASIL, 2017, p. 498).

Outro ponto que se destaca na BNCC é a importância do trabalho com os textos digitais nas escolas. De acordo com o documento, o advento das novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TDIC) alterou o fluxo de comunicação “de um para muitos para de muitos para muitos”, permitindo que todos sejam produtores em potencial (BRASIL, 2017, p. 479).

No mundo contemporâneo, as práticas de linguagem comumente se organizam de maneira híbrida, multissemiótica, envolvendo o uso de diferentes sistemas de signos em sua constituição, tais como imagem, música, escrita, entre outros. Nesse contexto, as mídias coexistem, se convergem, e se transformam, potencializando as formas de construção de sentidos (BRASIL, 2017).

Nessa perspectiva, para além da cultura do impresso, a educação escolar também precisa considerar a cultura digital, os novos letramentos e os multiletramentos⁸ que permeiam as produções sociais e linguísticas do mundo contemporâneo. Assim, é importante que as escolas contemplem a produção de textos construídos a partir de diferentes linguagens e veiculados em diversas mídias.

Nas orientações da BNCC, a palavra *semiose* se destaca. De acordo com Andrade, Fernandes e Souza (2019), ela resulta de produção de significados que relacionam a linguagem com outros sistemas de signos. Segundo os autores, os textos que circulam na atualidade são cada vez mais influenciados pelos meios de comunicação e interação do meio digital. As novas ferramentas disponíveis para edição de textos, áudios, vídeos, fotos, entre outros, tornam acessíveis a produção e divulgação de textos multissemióticos nas redes sociais e demais ambientes da internet. Desse modo, os recursos tecnológicos possibilitam que todos se tornem produtores em potencial.

As orientações da Base indicam a necessidade de desenvolvimento de habilidades que propiciem aos estudantes a compreensão e a análise crítica das práticas contemporâneas de linguagem. Desse modo, é importante que os jovens compreendam o funcionamento das tecnologias digitais e suas amplas possibilidades de uso na elaboração e divulgação de

⁸ De acordo com a BNCC (2017, p. 478) os multiletramentos são compreendidos como “práticas de leitura e produção de textos que são construídos a partir de diferentes linguagens ou semioses”. Já os novos letramentos compreendem “um conjunto de práticas específicas da mídia digital que operam a partir de uma nova mentalidade, regida por uma ética diferente.” (BRASIL, 2017, p. 487).

produções linguísticas, ampliando, assim, as formas de aprendizado, de atuação social e de interpretação crítica dos atos de linguagem.

Nesse viés, a realização de práticas pedagógicas que contemplem os multiletramentos pode contribuir de forma significativa para o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa nas escolas. Assim, colocar em prática as orientações da BNCC no que diz respeito ao trabalho pedagógico com textos que relacionam múltiplos sistemas de signos possibilita aos estudantes o desenvolvimento de habilidades multissemióticas de leitura e escrita, favorecendo sua participação nas diversas práticas sociais que integram o mundo cotidiano.

A BNCC também chama a atenção para a necessidade de os estudantes desenvolverem habilidades para lidarem de maneira crítica e responsável com as publicações e produções divulgados nos meios digitais. Segundo o documento,

em que pese o potencial participativo e colaborativo das TDIC, a abundância de informações e produções requer, ainda, que os estudantes desenvolvam habilidades e critérios de curadoria e de apreciação ética e estética, considerando, por exemplo, a profusão de notícias falsas (fake news), de pós-verdades, do cyberbullying e de discursos de ódio nas mais variadas instâncias da internet e demais mídias. (BRASIL, 2017, p. 488).

Além do uso competente da língua e das outras semioses nas diversas práticas sociais, a BNCC traz a importância do desenvolvimento da atitude investigativa e criativa dos estudantes em relação às linguagens. A Base valoriza o uso criativo da linguagem por meio da mobilização de conhecimentos das diversas áreas do conhecimento, realização de pesquisas, discussão e proposição de ações de relevância pessoal e comunitária, entre outros. Isso não significa que o documento desconsidera a aprendizagem dos conhecimentos gramaticais. Na concepção do documento, os estudos gramaticais

não devem [...] ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem. (BRASIL, 2017, p. 71).

Observa-se, portanto que, na visão do documento, os estudos gramaticais devem estar em função das práticas de leitura e produção de textos e não o contrário. Por essa razão, a BNCC elege o texto como o centro das práticas de ensino e aprendizagem do componente Língua Portuguesa, de modo a possibilitar o desenvolvimento das habilidades discursivas dos estudantes, tornando-os capazes de atuar por meio de práticas de leitura e escrita nos diversos campos de atuação social.

A BNCC se contrapõe à perspectiva única e prescritiva de ensino da Língua Portuguesa baseada na transmissão de regras gramaticais. Em suas orientações, o documento enfatiza a perspectiva de descrição dos vários usos da língua, de modo a contemplar, valorizar e legitimar outras variedades para além da norma padrão. A Base também faz referência à necessidade de abordagem do português brasileiro, pouco presente nos materiais didáticos e nas escolas, de modo a aproximar professores e estudantes de sua realidade linguística.

Com o objetivo de contextualizar os conhecimentos escolares, a BNCC organiza as habilidades de Língua Portuguesa em cinco campos de atuação social: campos da vida pessoal, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico/midiático e campo de atuação na vida pública. Nos cinco campos de atuação social, ganham destaque o domínio de gêneros e produções relacionadas à participação dos jovens na vida social, política, artística e cultural, tais como:

- apresentação de si mesmo por meio de textos multimodais diversos (perfis variados, *gifs* biográficos, *biodata*, currículo *web*, videocurrículo etc.) e de ferramentas digitais (ferramenta de *gif*, *wiki*, *site* etc.);
- compartilhamento de gostos, interesses, práticas culturais, temas/problemas/questões que despertam maior interesse ou preocupação, respeitando e valorizando diferenças;
- construção e atualização de registros dinâmicos de profissões e ocupações de interesse dos jovens;
- produção, de forma colaborativa, e socialização de playlists comentadas de preferências culturais e de entretenimento, revistas culturais, fanzines, e-zines ou publicações afins que divulguem, comentem e avaliem músicas, games, séries, filmes, quadrinhos, livros, peças, exposições, espetáculos de dança etc;
- produção de textos reivindicatórios e normativos;
- divulgação do conhecimento e de resultados de levantamentos e pesquisas – texto monográfico, ensaio, artigo de divulgação científica, verbete de enciclopédia (colaborativa ou não), infográfico (estático ou animado), relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, reportagem científica, podcast ou vlog científico, apresentações orais, seminários, comunicações em mesas redondas, mapas dinâmicos;
- produção de notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens multimidiáticas, documentários, infográficos, podcasts noticiosos, artigos de opinião, críticas da mídia,

vlogs de opinião, textos de apresentação e apreciação de produções culturais (resenhas, ensaios etc.) e outros gêneros próprios das formas de expressão das culturas juvenis (*vlogs* e *podcasts* culturais, *gameplay* etc.), em várias mídias;

- apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, *vlogs* e *podcasts* literários e artísticos, *playlists* comentadas, fanzines, e-zines etc.).

Como mostrado acima, as práticas de produção textual previstas na BNCC do Ensino Médio são apresentadas tendo em vista o contexto das práticas sociais de cada um dos campos de atuação social e em suas intersecções. É importante destacar que cada um dos diferentes campos não é abordado de maneira isolada. De acordo com o documento, as articulações estabelecidas entre os diversos campos de atuação social são previstas e desejáveis.

Na perspectiva de Bakhtin, “a situação forma o enunciado, obrigando-o a soar de um modo e não de outro (BAKHTIN, 2018, p.206)”. Desse modo, podemos inferir que o texto pertence a um contexto social, histórico e cultural. Logo, é no interior das práticas sociais que ele se materializa como evento comunicativo e significa.

Na BNCC, também encontramos referências às relações dialógicas imbricadas nas práticas de leitura, escuta, escrita e análise linguística/semiótica de textos. As relações dialógicas são a base principal sobre a qual se apoia a concepção de linguagem de Bakhtin. Para o autor, “a língua é um processo ininterrupto de formação, realizado por meio da interação sociodiscursiva dos falantes” (BAKHTIN, 2018, p. 224).

Entre as habilidades esperadas para os estudantes de Ensino Médio presentes na BNCC, encontram-se:

- a) analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a explicitação de relações dialógicas, a identificação de posicionamentos ou de perspectivas, a compreensão de paráfrases, paródias e estilizações, entre outras possibilidades;
- b) estabelecer relações de interdiscursividade e intertextualidade para explicitar, sustentar e conferir consistência a posicionamentos e para construir e corroborar explicações e relatos, fazendo uso de citações e paráfrases devidamente marcadas. (BRASIL, 2017, p. 506).

No trecho acima, a BNCC faz referência ao desenvolvimento das habilidades de intertextualidade e interdiscursividade. Para explicá-las, recorreremos a Fiorin (2010). De acordo com o autor, esses termos não aparecem nas obras de Bakhtin. Na verdade, eles foram criados por estudiosos das teorias bakhtinianas, como é o caso de Kristeva que, em 1967, usou o termo intertextualidade pela primeira vez.

Segundo Fiorin (2010), na obra de Bakhtin, o interdiscurso recebe o nome de dialogismo, que é definido de duas maneiras: a primeira como “modo de funcionamento real da linguagem, portanto, seu princípio constitutivo” e a segunda como “uma forma particular de composição do discurso.” (FIORIN, 2010, p.167).

A primeira definição de dialogismo se refere ao fato de que as relações que as pessoas estabelecem com a realidade não se dão de maneira direta, mas mediada pela linguagem. Já de acordo com a segunda concepção de dialogismo, todo discurso mantém relação com outros discursos, de maneira explícita ou não. É o que afirma Bakhtin ao dizer que “todo enunciado é apenas um momento da comunicação discursiva ininterrupta.” (BAKHTIN, 2018, p. 219). Nesse caso, o dialogismo é constitutivo do enunciado, que não existe fora das relações dialógicas.

A intertextualidade, segundo Fiorin (2010), não se refere às relações estabelecidas entre enunciados, mas aquelas que se dão entre textos. Como explica o autor:

o termo intertextualidade fica reservado apenas para os casos em que a relação discursiva é materializada em textos. Isso significa que a intertextualidade pressupõe sempre uma interdiscursividade, mas que o contrário não é sempre verdadeiro. (FIORIN, 2010, p. 181).

Portanto, dialogia e intertextualidade não devem ser confundidos. De maneira resumida, Fiorin (2010, p. 191) as diferencia nos explicando que “aquela é qualquer relação dialógica entre enunciados; esta é um tipo particular de interdiscursividade, aquela em que se encontram no texto duas materialidades distintas”. Portanto, as práticas de interdiscursividade e a intertextualidade representam o movimento de interação dialógica presente na leitura, escuta e produção de textos e discursos.

A BNCC, ao contemplar o desenvolvimento de práticas de interdiscursividade e intertextualidade no ensino do componente Língua Portuguesa, coloca o ensino língua para além da repetição de regras ou de modelos, abrindo espaço para o desenvolvimento de metodologias de ensino que captem as relações dialógicas presentes nas práticas sociais de produção de linguagem. É o que ressalta Geraldi ao afirmar que é preciso pensar as práticas de ensino da linguagem à luz da linguagem. Para tanto, segundo o autor, faz-se necessário um deslocamento:

Não se trata de uma linguagem vista como repertório, pronto e acabado, de palavras conhecidas ou a conhecer e de um conjunto de regras a automatizar; nem de linguagem como tradução de pensamentos que lhe seriam prévios; menos ainda de linguagem como um conjunto de figuras de enfeite retórico; e muito menos ainda de linguagem

vista como ‘forma correta’, ortográfica de palavras e sentenças. [...]. Trata-se de um deslocamento para. É a eleição de um outro lugar. (GERALDI, 2015, p.34).

Esse outro lugar, segundo Geraldi (2015), é o da interlocução vista como espaço de produção de linguagem. Nessa acepção, a linguagem é concebida como evento, pois constrói-se no fluxo das relações históricas, sociais e culturais. Por essa razão, os discursos produzidos são marcados por suas condições de produção. Portanto, é no movimento dialógico que as práticas de linguagem se constituem, ganham vida e significam.

No Eixo Produção de textos, o termo intertextualidade reaparece, fazendo referência aos mecanismos de dialogia e de relação entre os textos. Assim, a BNCC propõe objetivos de aprendizagens que concorrem para

a capacidade dos estudantes de relacionarem textos, percebendo os efeitos de sentidos decorrentes da intertextualidade temática e da polifonia resultante da inserção – explícita ou não – de diferentes vozes nos textos. A relação entre textos e vozes se expressa, também, nas práticas de compartilhamento que promovem a escuta e a produção de textos, de diferentes gêneros e em diferentes mídias, que se prestam à expressão das preferências e das apreciações do que foi lido/ouvido/assistido. (BRASIL, 2017, p. 139).

Nos objetivos propostos pela BNCC para o ensino da produção escrita, a dialogia aparece como um mecanismo por meio do qual os sujeitos orquestram diferentes vozes, de forma explícita ou não, na produção e compartilhamento de textos de diferentes gêneros e em diferentes mídias.

Essa perspectiva de produção escrita vai ao encontro da visão dialógica de linguagem de Bakhtin. Para o autor, a produção linguística abarca as relações dialógicas, que constituem o próprio sentido da comunicação. Na percepção do autor, o enunciado, de forma plena, “é formado como tal pelos elementos extralinguísticos (dialógicos), está ligado a outros enunciados. Esses elementos extralinguísticos (dialógicos) penetram o enunciado também de dentro.” (BAKHTIN, 2011, p. 313).

A análise realizada a respeito do ensino da produção de textos na BNCC (BRASIL, 2017) nos revela que, apesar do documento não explicitar de maneira clara em qual base teórica se fundamenta o ensino no componente Língua Portuguesa, conceitos bakhtinianos como interação verbal, dialogismo e gêneros do discurso estão presentes no documento. Ademais, a preocupação da BNCC em propiciar aos estudantes vivências pedagógicas ancoradas nas práticas de interação social dialoga com as ideias de Bakhtin a respeito da natureza da linguagem., uma vez que, para o autor, “a língua vive e se forma no plano histórico, [...] na

comunicação discursiva concreta, e não no sistema abstrato das formas de língua e nem no psiquismo individual dos falantes.” (BAKHTIN, 2018, p.202).

Apreendemos que a BNCC valoriza a utilização da escrita vinculada às práticas sociais e históricas. Ademais, o documento aborda a necessidade de relacionarmos as atividades de prática escrita aos interesses e necessidades dos estudantes. Portanto, as orientações da BNCC se voltam para o desenvolvimento de práticas pedagógicas de produção textual mais contextualizadas, sociais e dialógicas.

Nessa direção, entre as competências específicas do componente curricular Língua Portuguesa presentes na BNCC, encontramos:

Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem. (BRASIL, 2017, p. 87).

Assim, na perspectiva do documento, a apropriação da língua escrita não envolve apenas o domínio de regras gramaticais e/ou de modelos de escrita. Segundo a BNCC (2017, p. 87), é preciso reconhecer a produção escrita 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”.

5.2 Os lavradores: professor e estudantes como locutores em sala de aula

Como mencionado na seção introdutória desta pesquisa, a vivência profissional como professora da Educação Básica da rede pública de ensino do Distrito Federal somada à experiência como avaliadora de redações de vestibulares e de concursos públicos nos levaram a desenvolver um grande interesse pelas questões relacionadas ao ensino da produção de textos no ambiente escolar.

Nesse cenário, tal como as faces de uma mesma moeda, convivemos, de um lado, com a angústia dos professores diante do desinteresse e do baixo rendimento dos estudantes nas atividades de produção escrita e, de outro, com a resistência, o baixo interesse e a visão de incapacidade dos estudantes em relação a essa operação da linguagem.

O cenário descrito aponta para a necessidade de quebrarmos alguns paradigmas ainda bastante presentes nas aulas de produção de textos: a centralização do processo de ensino da produção de textos na figura do professor, a transmissão verticalizada e descontextualizada de

regras gramaticais da língua e a estipulação de modelos de escrita a serem seguidos pelos estudantes.

De acordo com Geraldi (2004, p.20), essas práticas de ensino supõem a existência de “uma fonte que sabe, lugar ocupado pelo professor, e um receptáculo desse saber, lugar ocupado exclusivamente pelo aluno”.

Nesta pesquisa, nosso objetivo é contribuir com o desenvolvimento de práticas de ensino e aprendizagem de produção de textos que contemplem não apenas os aspectos estruturais da língua, mas que também abarquem os aspectos sociais, históricos e culturais imbricados nessa atividade.

Com vistas a estreitar os laços dialógicos entre professor e estudantes, recorreremos à relação de amizade vivenciada entre Zezé e Minguinho na obra “O Meu Pé de Laranja Lima”. Em suas conversas de lá para cá, as vozes de Zezé e Minguinho não se sobrepõem uma `outra, mas se cruzam e se entrelaçam. Retomado as palavras de Bakhtin, “a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve com uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros” (BAKHTIN, 2011, p. 294). Assim, é no movimento dialógico, no contato com a palavra do outro, que nossos discursos se constituem.

Todos os dias, ao chegar em casa, Zezé ia direto a Minguinho e, em diálogo com seu interlocutor, compartilhava com o amigo suas vivências, seus anseios, seus medos e suas conquistas. A arvorezinha, tão tagarela quanto o garoto, não apenas escutava Zezé de maneira passiva. Em suas interações, ele interrompe, instiga, questiona, e antecipa as falas de seu interlocutor. Desse modo, Minguinho é tão produtor de discurso quanto o garoto. Às vezes, era até pior que Zezé para gostar de conversar:

Olhei desafiante Minguinho e reprovei a sua interrupção.
 — Deixe acabar de contar o resto que ainda tem muito filho. Bem, meu filho, você quer ser vaqueiro? Está aqui a sela e o laço. Você quer ser maquinista do Mangaratiba? Está aqui o boné e o apito...
 — Pra que o apito, Zezé? (VASCONCELOS, 1977, p. 164).

Segundo Bakhtin (2017, p.206), “a situação forma os enunciados”. Nessa perspectiva, podemos compreender que os enunciados são fruto do acontecimento social de interação discursiva entre os sujeitos. Assim, as interações discursivas estabelecidas entre Zezé e Minguinho no contexto da obra de Vasconcelos são ilustrativos do caráter essencialmente dialógico da linguagem, pois é no diálogo vivo estabelecido entre os personagens que seus enunciados se constituem e significam.

Tendo como pilar a visão dialógica de linguagem de Bakhtin, percebemos a necessidade de as práticas de ensino-aprendizagem da produção textual escrita terem como ponto de partida, e de chegada, o aluno como locutor efetivo. Conforme afirmado por Geraldi (2003, p.161), “ninguém se assume como locutor a não ser numa relação interlocutiva, onde se constitui como tal: assumir-se como locutor implica estar numa relação interlocutiva”.

Para que a escola se constitua como espaço favorecedor da produção textual, de acordo com Geraldi (2006a), as práticas de ensino-aprendizagem da escrita não podem ficar restritas à exposição das regras gramaticais por parte do professor ou à mera reprodução de modelos a seguir. Elas também precisam contemplar o caráter dinâmico e interativo da constituição do processo discursivo. De acordo com o autor, para percorrer esse caminho,

não é necessário anular o sujeito. Ao contrário, é abrindo-lhe o espaço fechado da escola para que ele possa dizer sua palavra, o seu mundo, que mais facilmente poderá procurar o seu caminho, não pela destruição de sua linguagem, mas pelo respeito a esta linguagem, a seu falante e a seu mundo, conscientes de que também aqui, na linguagem, se revelam as diferentes realidades das diferentes classes sociais. (GERALDI, 2006a, p. 130).

Conforme afirma Geraldi (2003), é necessária uma mudança de atitude do professor perante o aluno. Para que, realmente, ambos se tornem interlocutores, é necessária a construção de uma relação de respeito à palavra do outro, seja concordando, discordando, questionando ou acrescentando algo a ela (GERALDI, 2003).

Geraldi (2003) estabelece, no interior das atividades escolares, uma distinção entre redação e produção de textos. De acordo com o autor, nos exercícios de redação, o estudante escreve um texto para a escola. Nessas atividades, os discentes exercitam o uso da escrita como forma de treinamento, preparando-se para escrever no futuro. Por essa razão, o autor afirma que “na redação, não há sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola.” (GERALDI, 2004, p.128).

Já nas atividades de produção de textos, os estudantes produzem textos na escola. Por mais ingênuo que possa parecer, segundo Geraldi (2013, p. 137) , para se escrever um texto na escola, ou em qualquer outro espaço social, é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) Se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) O locutor se institua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz;
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Koch e Elias (2021) compreendem a produção de textos como uma atividade guiada pelo princípio interacional. Segundo as autoras, a escrita não é compreendida somente em relação à apropriação das regras da língua, nem tampouco como reflexo dos pensamentos ou das intenções do escritor. A produção de textos é “um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz em relação a um outro com um certo propósito” (KOCH; ELIAS, 2021, p. 36).

Conforme destacado pelas autoras, a referência ao outro é imprescindível para o processo de produção textual. Produzir textos para um destinatário que não existe transforma a escrita em uma tarefa mecânica, inócua e dolorosa, pois falta a referência do outro. Um texto sem um interlocutor é um texto insípido, sem vida, sem propósito comunicativo.

Para Azevedo e Tardelli (2004), produzir textos na escola é uma atividade de elaboração que se desenvolve a partir das situações de interlocução vivenciadas em sala de aula. Segundo as autoras, a escrita não é uma atividade mecânica, espontaneísta ou reprodutiva, mas o produto de um trabalho de reflexão individual e coletiva.

De maneira semelhante, Citelli e Bonatelli (2004) caracterizam a produção de textos como um processo interativo em que

bailam vários pares: aluno-aluno, aluno-professor, aluno-corretor e vice-versa, os quais, em dissonância ou não, formalizam uma corrente sanguínea de escritores-leitores e o exercício construtor da crítica, da autocrítica e da responsabilidade com a própria escrita. (CITELLI; BONATELLI, 2004, p. 141).

Segundo os autores, a potencialização de situações de interação entre professor-estudante e estudante-estudante propicia a todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da produção de textos a oportunidade de se constituírem como locutores daquilo que dizem e/ou escrevem, seja no ambiente escolar ou nos demais contextos de interação social.

De acordo com Bakhtin, “a palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor” (BAKHTIN, 2018, p. 205). Por essa razão, consideramos imprescindível que professor e estudantes se tornem interlocutores em sala de aula, agindo como reais parceiros um do outro: concordando, discordando, questionando, acrescentando (GERALDI, 2006).

5.3 A adubação: a importância da leitura nas atividades de produção de textos

O desejo de ser poeta se manifesta desde muito cedo em Zezé. O contato do garoto prodígio com o mundo das letras acontece de forma prematura e inusitada, pois Zezé aprende

a ler sozinho aos cinco anos, encantando todos à sua volta. Tio Edmundo, inicialmente, não acredita na capacidade do sobrinho e fica atônito diante de sua nova façanha:

— Tá aqui o cavalinho. Agora eu quero ver.
 Abriu o jornal e me mostrou uma frase de reclame de um remédio.
 — “Esse produto se encontra em todas as *pharmacias* e casas do ramo”.
 Tio Edmundo foi chamar Dindinha no quintal.
 — Mamãe. Até Pharmacia ele leu direitinho.
 Os dois juntos começaram a me dar coisas para ler e eu lia tudo. Minha avó resmungou que o mundo estava perdido. Ganhei o cavalinho e novamente abracei Tio Edmundo. (VASCONCELOS, 1977, p. 21).

Diante da capacidade de ler de Zezé, a família decide matriculá-lo na escola, sendo necessário mentir a respeito de sua idade para conseguir uma vaga. Nas aulas de leitura, ele se destaca e é eleito pela professora Dona Cecília Paim como o melhor “leitureiro” da turma. Esse é um importante passo dado por Zezé rumo ao seu grande sonho: tornar-se um poeta de gravata de laço.

Entretanto, tornar-se um poeta é um fazer que envolve não apenas o reconhecimento e a codificação de signos linguísticos, mas também os conhecimentos de mundo, da cultura em que vivemos e das maneiras de interagir em sociedade (KOCH; ELIAS, 2021). Nesse sentido, o acesso ao mundo da leitura representou um importante passo dado pelo garoto, colocando-se como uma espécie de nutriente para a concretização de seu sonho.

Na percepção de Ribeiro e Ramalho (2012), leitura e escrita são atividades conectadas. Para as autoras,

como a escrita está intimamente associada à leitura, são processos simultâneos e interdependentes, ou seja, a leitura interage na escrita e a escrita interage na leitura, o aluno descobrirá que escrever significa operar escolhas linguísticas de modo a expressar seu pensamento com organização, clareza e adequação, na modalidade escrita da língua. (RIBEIRO; RAMALHO, 2012, p. 5).

Essa conexão entre leitura e escrita também é evidenciada Ribeiro e Olímpio (2015). Na percepção das autoras, ler e escrever são atividades imbricadas. Portanto, existe uma relação próxima entre o que se lê e aquilo que se escreve. Dada a conexão entre essas duas atividades, as autoras as descrevem como a frente e o verso de uma folha de papel. Nesse sentido, é pertinente a crítica que as autoras fazem quanto à maneira artificial e vazia de significados pela qual a leitura e a escrita são tratadas nas escolas. É essa artificialidade que faz com que os estudantes tenham dificuldade em estabelecer relações entre o que leem e o que escrevem dentro da escola e o que leem e escrevem fora do ambiente escolar.

Casotti (2017, p.87) considera que a leitura e a produção de textos, concebidas atividades de linguagem, constituem-se como práticas sociais interrelacionadas, que se complementam. Segundo a autora, a leitura e a escrita de um texto não envolvem apenas o domínio do sistema da língua, mas também a mobilização de conhecimentos textuais e discursivos.

Para construir os sentidos de um texto, de acordo com Casotti (2017), é necessário o engajamento do sujeito, o que envolve “a participação desse mesmo sujeito no processo dialógico que permite recuperar e atualizar textos marcados pelas variadas experiências culturais que o circundam”.

No entanto, Casotti (2017) afirma que, no contexto de sala de aula, temos observado tanto o desenvolvimento de atividades de escrita dissociadas da leitura ativa e responsiva de textos quanto práticas de leitura mecanizadas, isto é, desvinculadas de sua compreensão ativa e responsiva, o que “destitui o sujeito da participatividade.” (CASOTTI, 2017, p.87).

Como enfatizado pelos autores, a escrita é atravessada pela leitura e vice-versa. Logo, a busca por práticas de desenvolvimento da competência escrita dos estudantes passa necessariamente pelo desenvolvimento de suas habilidades como leitores. (GERALDI, 2003).

Neste ponto, trazemos algumas considerações sobre a visão teórica de leitura assumida por esta pesquisa. Compreendemos a leitura como um processo de construção de sentidos. Isso significa que o ato de ler se constitui como um trabalho ativo de compreensão e interpretação, cabendo ao leitor o papel de construtor de sentidos. Nesse processo, o sentido de um texto não existe *a priori*. Ele é construído a partir das relações dialógicas estabelecidas ente os sujeitos (leitores e escritores) e o texto (KOCH; ELIAS, 2022, p..11).

Fundamentada nos referenciais teóricos da Linguística Sociointeracionista e das contribuições da Análise do Discurso, da Linguística Textual e da Linguística da Enunciação, Ribeiro aborda a leitura como um processo que transcende o próprio texto. Nessa concepção, a leitura “não está presa somente à palavra, mas a todo um mundo subjacente a ela, que vai sendo construído, antes mesmo de sua convenção.” (RIBEIRO, 2003, p. 109). Nessa concepção, a leitura não se restringe à decodificação da palavra. Subjacente ao ato de ler, há todo um universo a ser desvelado.

Nessa mesma direção, para Corrêa (2003, p. 53), ler é “é indagar, deduzir, inferir, associar, intuir, prever, concluir, discordar, concordar, acrescentar, selecionar, entre outras

formas de interpretar e fruir um texto”. Assumir esse sentido de leitura significa estar aberto a todas as possibilidades que o ato de ler nos traz. É ter a total consciência de sua importância na formação social, intelectual e cultural dos indivíduos.

Diante do exposto, a leitura, vista sob a óptica dialógica da linguagem, não se resume a um ato mecânico de decodificação do código alfabético. Tampouco ela corresponde a uma atividade de captação das ideias do autor. O ato de ler é concebido como uma atividade de construção de sentido, por meio da qual o leitor, a partir de seu horizonte social, experiências, conhecimentos, toma uma atitude responsiva ativa diante do texto.

Conforme destacado pelos autores, a produção escrita é atravessada pela leitura e vice-versa. Nesse sentido, “cada texto traz o eco e faz repercutir as várias vozes que o constituíram através da história. Um escritor é feito de todos os textos que conheceu.” (GARCEZ, 2000, p. 6). Considerando leitura e escrita como atividades imbricadas, nesta pesquisa, reiteramos a necessidade de adubarmos as práticas de produção escrita com atividades de leitura de gêneros e mídias variadas, tais como notícias, artigos de opinião, reportagens, postagens em vlogs, obras literárias, filmes, séries, tutoriais, entrevistas, entre outros.

5.4 Feixes de luz: revisão de literatura sobre o ensino da produção de textos em perspectiva dialógica

Nesta seção, dedicamo-nos à realização de uma revisão narrativa da literatura sobre o ensino e a aprendizagem da escrita nas escolas em perspectiva dialógica. Dessa forma, voltamos para a literatura para, a partir dela, lançar feixes de luz em relação à temática do ensino da escrita segundo a perspectiva dialógica de linguagem.

Nos últimos anos, observamos que os modelos de práticas de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa têm despertado o interesse de pesquisadores, especialmente daqueles que se dedicam aos campos da linguística e da educação. De modo geral, os estudos apresentam uma visão crítica às práticas pedagógicas que limitam o ensino da produção textual à exposição de regras gramaticais. Partindo disso, a revisão de literatura apresentada a seguir objetiva descrever e discutir a maneira pela qual a temática do ensino da produção textual no contexto escolar tem sido abordada nos últimos 10 anos (2012-2022).

De acordo com Rother (2007), a revisão narrativa consiste na descrição e na discussão acerca do desenvolvimento ou do “estado da arte” de um determinado assunto, sob o ponto de vista teórico ou conceitual. Trata-se, basicamente, de “uma análise da literatura publicada em

livros, artigos de revista impressas e/ou eletrônicas na interpretação e análise crítica e pessoal do autor.” (ROTHER, 2007, p.5).

A revisão narrativa não utiliza critérios exaustivos e sistemáticos para a busca e análise crítica da literatura, pois não visa esgotar as fontes. Assim, neste tipo de revisão de literatura, a seleção dos estudos e a interpretação das informações do material coletado podem estar sujeitos à subjetividade do pesquisador (ROTHER, 2007).

Os estudos utilizados nesta revisão narrativa de literatura foram pesquisados nos seguintes *sites*: (a) Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), (b) Scientific Electronic Library Online (SciELO), (c) Google Acadêmico, (d) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Além das bases de dados pesquisadas, também incluímos alguns livros e capítulos de livros que abordam a temática do ensino da produção escrita na Educação Básica sob a perspectiva dialógica de linguagem. A seleção dos estudos foi determinada pela presença das palavras dialogismo, ensino e produção escrita.

Ao abordar o ensino da produção de textos nas escolas, Geraldi (2006) relata o martírio que estudantes e professores têm vivenciado no processo de ensino-aprendizagem da escrita. Segundo o autor, para os aprendizes, os temas são repetitivos e desinteressantes. Os docentes, nesse contexto, decepcionam-se com textos mal redigidos e com o desinteresse dos estudantes em relação a essa operação da linguagem.

Conforme descrito por Geraldi (2006), no contexto escolar, perpetuam práticas pedagógicas artificiais de ensino da produção de textos que ignoram o caráter interativo da linguagem. Nessas propostas educacionais, basicamente, alunos e alunas escrevem para que seus textos sejam lidos e avaliados por uma única pessoa e com um único propósito: o professor e a nota atribuída ao texto, respectivamente. Sobre a artificialidade do emprego da língua escrita nas escolas, o autor conclui:

antes de mais nada, é preciso lembrar que a produção textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)? (GERALDI, 2006, p. 65).

Concebida dessa maneira, a escrita se transforma em treino, pois, na escola, “não se produzem textos em que em que um sujeito diz sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita, para que o aluno se exercite no uso da escrita, preparando-se para de fato usá-la no

futuro.” (GERALDI, 2006, p. 128). Portanto, o que se verifica é uma artificialidade de uso da língua, pois falta ao aluno o reconhecimento da escrita como evento comunicativo cujo sentido resulta da interação entre autor e leitor, ou leitores, e não apenas a fixação de regras gramaticais.

Para Geraldi (2008), um texto não resulta da mera aplicação de um conjunto de regras e tampouco do conhecimento das características genéricas do texto a ser produzido. Segundo o autor, um enunciado, na concepção bakhtiniana, mesmo que composto por apenas uma frase, não pode ser compreendido como resultado da aplicação mecânica das regras descritas nos compêndios gramaticais, pois, na elaboração de um texto,

há de se associarem o querer dizer do locutor, que sempre remete à relação com seus interlocutores e o estilo próprio do sujeito que fala e a quem se fala, isto é, suas escolhas dentre as estratégias de dizer disponíveis ou suas elaborações de estratégias novas resultantes da articulação que realiza entre o disponível e o novo. (GERALDI, 2008, p.4).

Ao abordar o ensino da produção de textos nas escolas, Koch e Elias (2021) ressaltam que compreender o ensino da escrita como produção textual requer do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de diversas estratégias. Segundo as autoras, tudo se processa da seguinte maneira: “o produtor, de forma não linear, pensa no que vai escrever e no seu leitor, depois escreve, lê o que escreveu, revê ou reescreve o que julga necessário, num movimento constante e on-line guiado pelo princípio interacional.” (KOCH; ELIAS, 2021, p. 34).

Na percepção das autoras, a escrita não é vista apenas como a mobilização de regras da língua, nem tampouco como reflexo dos pensamentos e das intenções do autor, mas como um processo que envolve a interação entre o escritor e o leitor. A esse respeito, Koch e Elias (2021) nos explicam que

tanto aquele que escreve quanto aquele para quem se escreve são vistos como (atores/construtores sociais, sujeitos ativos que- dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, este considerado como evento um comunicativo para o qual concorrem aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais. (KOCH; ELIAS, 2021, p. 34).

Assim sendo, Koch e Elias (2021) afirmam que a realização da produção escrita requer, no interior da situação comunicativa, a mobilização de uma vasta gama de conhecimentos por parte do escritor, incluindo também o que o ele ou ela pressupõe ser do conhecimento do leitor/leitores ou do que ambos compartilham. Logo, nessa concepção de escrita com foco na interação, “o sentido é um constructo, não podendo, por conseguinte, ser determinado *a priori*.” (KOCH; ELIAS, 2021, p. 34).

Passarelli (2012) considera que a abordagem de ensino da escrita pautada no normativismo gramatical pode ser uma das causas do receio e da dificuldade que muitos estudantes demonstram ao ter que produzir textos na escola. Segundo a autora, essa perspectiva de ensino é “burocrática e instrumental, uma prática higienista, que se propõe a mera ‘limpeza’ da superfície do texto”. A resignificação das práticas de ensino-aprendizagem da escrita, segundo Passarelli (2012, p. 64), exige um comprometimento com o projeto de dizer do aluno por meio da “intervenção mediadora do professor em favor da construção de um sujeito-autor de textos.

Com a intenção de fugir dessas práticas artificiais de ensino da produção de textos e a fim de manter uma coerência entre a concepção de linguagem como interação e as práticas escolares, Geraldi (2006, p. 129) argumenta que é necessária uma mudança de postura do professor perante o estudante. No dizer do autor, “dele precisamos nos tornar interlocutores para, respeitando-lhe a palavra, agirmos como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando, etc. Nesse viés, a avaliação adquire um novo sentido: aquele que atribuímos em relação ao uso que o aprendiz efetivamente faz da modalidade escrita, ou seja, o uso da língua escrita em situações de interação.

Nesse particular, segundo Geraldi (2004), produzir textos implica alguém que o produza, isto é, um sujeito social, histórico e cultural. Segundo o autor, a recuperação dos escritos bakhtinianos trouxe para o cenário dos estudos linguísticos a constituição sócio e ideológica da consciência humana, compreendida como “produto das interações verbais concretamente vividas pelos indivíduos no interior das quais internaliza o que lhe é externo.” (GERALDI, 2004, p. 20). No sentido bakhtiniano, nas interações verbais empreendidas entre os sujeitos, diferentes pontos de vista se confrontam, em um dinâmico processo social e histórico no qual as compreensões são construídas por sujeitos que atuam sobre a cultura. No dizer de Geraldi (2004, p.20), pensar a produção textual em perspectiva dialógica implica na devolução da palavra ao sujeito, pois, nesta acepção,

aposta-se no diálogo (que não exclui a polêmica e a luta pelos sentidos) e na possibilidade de recuperar ‘na história contida e não contada’ elementos indicativos do novo que se imiscui nas diferentes formas de retomar o vivido, de inventar o cotidiano.

A necessidade de levar em conta as “contrapalavras” dos estudantes no processo de ensino, de acordo com Geraldi (2004), traz o deslocamento de concepção de educação, que se distancia da visão tradicional de ensino como transmissão de conhecimentos do professor para

o aprendiz e se aproxima da concepção de sala de aula como lugar de interação, isto é, como “diálogo entre sujeitos, ambos portadores de diferentes saberes.” (GERALDI, 2004, p. 21).

De acordo Garcez (2010), compreender a natureza da escrita e os procedimentos que envolvem a aprendizagem e o desenvolvimento da produção de textos é um desafio constante para professores e pesquisadores da linguagem. Segundo a autora, os procedimentos tradicionais de ensino da redação na escola, nos quais a produção textual constitui-se como “um momento constrangedor de encontro de contas entre as aulas de gramática e a capacidade de aplicar teorias e o de considerar a produção como responsabilidade individual do estudante”, não são os mais adequados e produtivos, pois ignoram a interação como fator constitutivo deste processo (GARCEZ, 2010, p. 162).

A esse respeito, Brito (2006) afirma que grande parte trabalhos escolares que envolve práticas de redação ou não abordam a questão da interlocução envolvida nesse processo ou até mesmo a negam. Dessa postura advém uma das maiores dificuldades dos estudantes: “falar para ninguém ou, mais exatamente, não saber a quem se fala”. De acordo com o autor, a presença do interlocutor na produção discursiva de um indivíduo não se apresenta de forma neutra. Pelo contrário, de alguma forma, o interlocutor sempre interfere no discurso produzido pelo locutor, constituindo-se como “um agente por tabela do discurso, na medida em que é nele que se justifica o próprio discurso.” (BRITO, 2006, p. 119).

Ao conceber a linguagem como produto sócio-histórico, isto é, como forma de interação social que se realiza por meio de enunciados, Garcez (2010) argumenta que o ensino da produção de textos abrange muito mais que a proposição de um tema interessante e a correção rigorosa do texto por parte do professor. Apropriando-se da fórmula bakhtiniana, segundo a qual “cada enunciado é um elo na corrente completamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 272), a autora caracteriza a produção textual como um processo interativo, no qual “todo autor é também um respondente, porque anota, retoma, concorda ou contesta elos antecedentes dessa cadeia e porque elabora uma obra tentando determinar ativamente as respostas futuras, aquelas de seus ouvintes/leitores.” (GARCEZ, 2010, p. 13).

Dialogando com a abordagem linguística de Bakhtin (1929, p. 34, *apud* GARCEZ, 2010, p. 57), segundo a qual “os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e a outra”, Garcez (2010) destaca que o caráter interativo da linguagem é o cerne de todo pensamento bakhtiniano. Assim, para Bakhtin, não há uma elaboração discursiva definida *a priori*. Na concepção do autor, a produção discursiva está

intrinsecamente relacionada às condições sociais, históricas e culturais de sua produção e às direções proposicionais constituintes de um determinado contexto.

Partindo do princípio de que a escrita implica dialogia, pois envolve um processo de compreensão que demanda resposta, Garcez (2010) discute, por meio de uma revisão de pesquisas, as mudanças que o conceito de escrita tem provocado nas propostas educacionais, que passaram a considerá-la de maneira mais ampla. Segundo a autora, de uma visão tradicional de ensino caracterizada pela transmissão verticalizada de conhecimento e pela assimetria entre aluno e professor, os estudos, a partir da década de 1970, começaram a voltar-se para a construção conjunta de conhecimentos relacionados à aprendizagem e ao desenvolvimento da escrita. Assim, a aprendizagem passa a ser compreendida como um processo que exige a participação ativa do outro. Para a autora, no contexto escolar,

os procedimentos de tratamento que os sujeitos aplicam à linguagem dependem radicalmente do tipo de interação social, do qual participam, e da significação atribuída à tarefa (contexto escolar ou contexto mais livre); fatores esses que, por sua vez, dependem das aprendizagens sociais prévias e da estrutura mesma da tarefa.

Garcez (2010, p. 156) evidencia que “a apropriação da linguagem e das práticas sociais se dá a partir de um percurso do social para a individual, sempre mediado pelo signo e pelo outro”. Nesse viés, o processo de produção escrita no universo escolar não é compreendido como uma atividade realizada de forma individualizada, a partir de modelos definidos *a priori*, mas como um produto social e histórico que se realiza, dialogicamente, na interação com o outro, seja o professor, o colega de classe ou a própria comunidade.

Sobre a importância da escrita para a humanidade, Tinoco (2016) a descreve como uma importante tecnologia criada há cerca de cinco mil anos para registrar, contabilizar, documentar, isto é, para reagir a situações sociais. Assumir essa concepção implica pensar que escrever

não é apenas copiar [...] tampouco construir períodos simples ou compostos que, isolados de um contexto, apenas atendam a exercícios escolares. Escrever também não se restringe à produção de redações nem é o oposto de falar. Escrever não pode ser um exercício mandatário: os alunos escrevem porque o professor mandou e quer verificar se cometem algum erro de ortografia, concordância, regência, pontuação. (TINOCO, 2016, p.85)

Tinoco (2016) enfatiza que escrever pressupõe um contato ente os interlocutores, ou seja, significa observar as variáveis envolvidas no processo de produção, tais como: a situação comunicativa, o gênero discursivo adequado, o destinatário, o assunto principal, o propósito, a forma de organização, a linguagem a ser utilizada e as implicações pretendidas.

Utilizando-se da metáfora de “tecer a escrita”, Ribeiro e Olímpio (2015) comparam o ofício das tecelãs ao ato de produzir textos. A analogia traçada pelas autoras entre o entrelaçamento dos fios na produção do tecido e a atividade de construção de um texto nos leva a refletir sobre a complexidade do ato da escrita que, nas palavras das autoras, não se constitui como “algo que está pronto e acabado, mas que é construído, gradativamente tecido ou confeccionado” nas relações dialógicas que empreendemos com nossos interlocutores (Ribeiro & Olímpio, 2015, p. 13). Desse modo, as trocas e inter-relações empreendidas entre professor, estudantes e as diversas redes de sentido que nos cerca são indispensáveis para o desenvolvimento das atividades de leitura e produção textual desenvolvidas na escola.

Essa busca por práticas educativas de ensino da escrita sob o olhar dialógico tem despertado, nas últimas décadas, o crescente interesse de pesquisadores pela realização de estudos envolvendo o processo de ensino-aprendizagem da produção textual a partir da abordagem dialógica de linguagem de Bakhtin. Dentre os artigos pesquisados, cinco foram selecionados a partir da consulta às fontes de dados Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), *Scientific Electronic Library Online* e Google Acadêmico: (1) Moreto (2014), (2) Santos e Lima (2014), (3) Medeiros e Costa Júnior (2021), (4) Guimarães e Campos (2018) e (5) Petros *et al.* (2022).

Milena Moretto (2014), ao abordar a temática, destaca que ainda vigoram práticas pedagógicas voltadas para o estudo da gramática normativa na tentativa de ensinar a variedade padrão aos estudantes. Assumindo a visão de linguagem como lugar de interação humana, a pesquisadora desenvolveu um trabalho de produção de narrativas com estudantes da 6ª série do ensino fundamental. No contexto da pesquisa, os alunos tiveram a liberdade de discutir e escolher o tema que desenvolveriam. Antes do desenvolvimento da proposta, a pesquisadora explicitou e discutiu com os alunos as características e a estrutura do gênero narrativo, bem como sua função social diante do contexto. Durante a produção das narrativas, foram criadas dinâmicas de produção que favoreceram a interação e o dialogismo entre os estudantes. Com o intuito de que a produção textual realizada circulasse no espaço escolar, os textos produzidos foram reunidos e transformados em um livro, expostos na feira cultural da própria escola e disponibilizados na biblioteca para serem lidos pelos demais estudantes. As análises indicaram a importância de pesquisadores e professores de língua materna dirigirem seu olhar para o trabalho interativo com a língua em sala de aula, pois, além de colocar os alunos em contato com os diversos usos da linguagem, as práticas pedagógicas fundadas no diálogo oferecem subsídios para a vida em sociedade e possibilita que os alunos se constituam como “sujeitos

que dizem e não sujeitos passivos que meramente se apropriam do conhecimento linguístico.” (MORETTO, 2014, p. 97). Por fim, de acordo com a pesquisadora, a criação de dinâmicas de produção textual que enfatizam a interação e o dialogismo permitem que as atividades desenvolvidas se tornem mais significativas para os alunos e possibilitam, também, uma maior reflexão sobre o uso das diferentes linguagens e de escolhas de registro.

Santos e Lima (2014) também empreenderam um estudo pautado na concepção de linguagem de Bakhtin. Os dados apresentados foram resultado de uma prática de ensino e pesquisa de auto-observação desenvolvida com alunos da educação básica de uma escola pública. A partir da adaptação das reflexões bakhtinianas às práticas de ensino e aprendizagem, foi realizado um trabalho pedagógico de leitura de um texto de interesse dos alunos com o objetivo de motivá-los à elaboração de contra-argumentos sobre o ponto de vista do autor, visando aprimorar e desenvolver a compreensão responsiva ativa. Num momento posterior à discussão sobre o texto lido, o professor propôs uma produção escrita na qual os alunos deveriam se posicionar a respeito da temática abordada no texto: a clonagem de uma cadela vira-lata. Os resultados confirmaram o papel decisivo do professor nas orientações das atividades de ensino da língua, contribuindo para o desenvolvimento de uma posição de dialogicidade e responsividade dos discentes nos diferentes contextos discursivos de que participam, seja na escola ou em outros espaços sociais. Segundo os autores esse dado indica a necessidade de participação dos professores em cursos de formação continuada comprometidos com “um trabalho *na* e não *sobre* a sala de aula.” (SANTOS; LIMA, 2014, p.10). Além disso, a instauração de espaços de dialogicidade em sala de aula permitiu o surgimento de outras produções de sentidos pelos estudantes, tanto em relação ao texto jornalístico lido e debatido, quanto na contrapalavra escrita em resposta a ele e às discussões realizadas a seu respeito.

Guimarães e Campos (2018) também desenvolveram um estudo de abordagem interpretativa e interventiva sobre o ensino da escrita na educação básica. Fundamentados no dialogismo bakhtiniano, o objetivo foi responder ao seguinte questionamento central: de que forma se dá a passagem da redação para a produção textual? Essa reflexão acerca da produção escrita de estudantes da educação básica se deu em dois momentos distintos. A primeira atividade de escrita foi realizada sem a intervenção do professor, apenas orientada por uma proposta de produção textual. A segunda, por sua vez, foi desenvolvida após intervenção pedagógica ancorada no dialogismo bakhtiniano, na qual a produção textual foi concebida como processo de construção, de reformulação do dizer do outro. As atividades de intervenção foram desenvolvidas de modo a oportunizar aos estudantes a compreensão de que eles são sujeitos

sociais que interagem com outros membros da sociedade tanto dentro como fora do ambiente escolar. Os autores optaram por desenvolver atividades de reformulações, hesitação reconstrução do discurso do outro. De acordo com Guimarães e Campos (2018, p. 42), os resultados apontam que “o trabalhar a devolutiva da palavra (GERALDI, 2013), por meio de reformulações, paráfrases, negociação com o discurso-outro, especificamente, a modalização do discurso segundo, podem constituir-se como uma prática exitosa de ensino-aprendizagem da escrita no ensino fundamental.

Outro estudo empreendido foi o de Medeiros e Costa Júnior (2021) com o intuito de discutir as contribuições advindas das práticas de leitura e escrita no contexto de ensino remoto a partir de experiência em fórum acadêmico de escrita colaborativa. Ancorados na concepção sociointeracionista de linguagem, face à interação entre linguagem e sociedade, os autores verificaram que o fórum acadêmico indica ser um espaço de interação verbal, pois, nesse ambiente virtual de aprendizagem, os estudantes participam de situações comunicativas em relação à presença ativa do outro. Dessa forma, o fórum de escrita colaborativa mostrou-se uma prática linguístico-discursiva que permite a aproximação entre os sujeitos que utilizam desta ferramenta virtual para o desenvolvimento de escrita e reescrita de textos.

De forma semelhante, Petrus *et al.* (2022) conduziram um estudo qualitativo do tipo pesquisa-ação que partiu de um evento de produção de textos narrativos com estudantes da 8ª série do ensino fundamental de uma escola pública de Maceió. Segundo os autores, é primordial que a escola abarque, no ensino da língua, a heterogeneidade de textos e culturas que circulam social e historicamente. Entretanto, criar situações pedagógicas que permitam a apropriação dessa realidade pelos alunos é o maior desafio vivenciado por professores, pois, muitas vezes ele pode estar diretamente vinculado à concepção de linguagem que orienta o trabalho do educador. A partir dos pressupostos teóricos de linguagem de Bakhtin, foi analisado um evento produção de textos no qual os sujeitos, no próprio contexto de produção, puderam estabelecer interações dialógicas com seus pares por meio da leitura e discussão dos textos que produziam. Os resultados do estudo indicam a importância do outro no processo de produção textual que, através da interação dialógica, colabora de forma fundamental na formação do sujeito autor e na construção e no enriquecimento do texto. Dessa forma, as interações dialógicas estabelecidas no contexto de produção textual contribuíram para o desenvolvimento de eventos de narração mais detalhados.

No contexto nacional, a temática do ensino da produção textual em perspectiva dialógica tem sido discutida por muitos pesquisadores. Entre as teses e dissertações pesquisadas, cinco mostraram-se relevantes para os questionamentos levantados neste estudo, conforme apresentado no a seguir.

Quadro 4- Pesquisas sobre o ensino da escrita sob a perspectiva dialógica

TIPO DE PESQUISA	ANO/FIM	AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	SITE DE BUSCA
Dissertação	2015	FERREIRA, Alessandra.	Leitura e produção de textos no ensino médio: da estaticidade conservadora ao dinamismo de uma proposta dialógica.	Universidade do Estado do Rio de Janeiro.	BDTD
Tese	2015	ROCHA, Regina Braz da Silva Santos.	Um olhar dialógico para o ensino-aprendizagem da língua em uso.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	BDTD
Dissertação	2016	LAYNES, Chris Regina Gohr.	O ensino da escrita na escola: a constituição do sujeito-autor nas aulas de língua.	Universidade Federal de Santa Catarina.	BDTD
Tese	2018	BEZERRA, Simone Nayara Calixto.	A contribuição da análise dialógica do discurso para o ensino da escrita escolar: do blog ao artigo de opinião.	Universidade Federal da Paraíba.	BDTD
Dissertação	2019	GAIÃO, Marcela Ribeiro.	Produção de texto em revista: a constituição do sujeito-autor nas aulas de língua portuguesa.	Universidade do Estado do Rio de Janeiro.	BDTD
Dissertação	2019	AUGUSTO, Elisabeth Pereira Alves	Leitura e produção do gênero anúncio de propaganda: uma abordagem dialógica no ensino fundamental.	Universidade Estadual da Paraíba	BDTD

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022).

No estudo qualitativo empreendido por Rocha (2015), partindo dos fundamentos da teoria dialógica de linguagem de Bakhtin, buscou-se, como objetivo geral, a elaboração de

práticas didáticas de ensino-aprendizagem da língua em uso. Por meio delas, buscou-se não apenas trabalhar as estruturas formais da língua, mas promover reflexões sobre a construção de sentido no contexto da enunciação, contribuindo -para a formação de leitores e produtores de texto no contexto escolar. Duas questões nortearam a pesquisa: (1) Quais aspectos teóricos e metodológicos contribuem para a elaboração de práticas didáticas, destinadas a alunos do Ensino Médio, com foco no processo de ensino-aprendizagem da língua em uso, embasada na teoria dialógica de Bakhtin? e (2) De que maneira uma prática didática voltada para a língua em uso pode contribuir para o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita? A fim de responder às questões proposta, a autora desenvolveu situações de ensino-aprendizagem integradas a situações reais de uso da língua da língua, que respondam às necessidades comunicativas do jovem estudante de Ensino Médio. De acordo com a autora, o trabalho com a língua em uso na sala de aula, articulando-as às atividades de leitura e produção textual, permitem que o falar e o escrever se constituam como atividades linguísticas no contexto escolar. A análise dos dados indicou que não é possível resumir o processo de ensino-aprendizagem da língua à exposição e à aplicação descontextualizada de regras gramaticais. É necessário trazer para a sala de aula práticas didáticas que promovam uma reflexão sobre a construção de sentidos em contextos reais de enunciação.

Considerando a linguagem como um elemento de interação social, em seu estudo qualitativo, Ferreira (2015) concebe o texto como objeto norteador do ensino da Língua Portuguesa. Entretanto, segundo a autora, as aulas de produção textual habitualmente reproduzem práticas cuja principal preocupação é a apropriação mecânica de regras gramaticais e a reprodução de modelos de escrita, deixando de proporcionar uma formação autônoma e crítica aos aprendizes. Dessa forma, a pesquisa teve como objetivo refletir sobre os desafios enfrentados por professores de Língua Portuguesa na desconstrução da passividade dos estudantes de Ensino Fundamental II frente à produção textual escrita, seja na proposição do tema a ser desenvolvido, seja na própria avaliação do texto. Para tanto, foi desenvolvida uma sequência didática com 18 alunos de uma turma de segundo ano do Ensino Média de uma escola particular do Rio de Janeiro. A partir da perspectiva sociointeracionista de Bakhtin, foram analisadas 64 produções textuais dos estudantes, sendo que 28 foram produzidas a partir de temas estipulados pelo professor e 36 relacionadas à construção de temas a partir da discussão de textos não-verbais. A análise do *corpus* demonstrou que a escrita é um processo e que o ensino da produção textual se torna mais produtivo quando os estudantes estão envolvidos em

todas as etapas desse processo, desde a elaboração do tema até a fase de revisão e correção do texto.

Sobre a mediação da produção escrita na escola, Laynes (2016) empreendeu um estudo que buscou responder à seguinte questão diretriz: como mediar a produção escrita na aula de Língua Portuguesa a partir de situações reais de uso da língua(gem) que engendrem e potencializem a constituição do estudante como sujeito-autor de seus textos? Para tanto, desenvolveu-se uma proposta pedagógica de ensino teórica e metodologicamente amparada na perspectiva dialógica de linguagem de Bakhtin. Em termos metodológicos, para a elaboração da proposta pedagógica desenvolvida com alunos do 9º ano do ensino fundamental, considerou-se a produção de textos dos gêneros do discurso roteiro de documentário e documentário. A intervenção foi desenvolvida no âmbito de oficinas de produção de textos que orientavam o aluno para uma produção textual com vistas ao contexto de produção, circulação e recepção. Uma análise geral da dissertação revela que o sujeito autor se constitui na interação com o contexto social e histórico no qual encontra-se inserido. Assim, as interlocuções e as relações interpessoais que os estudantes empreendem com o outro (aluno/professor, professor/aluno e aluno/aluno, aluno/comunidade escolar) incidem nos discursos produzidos por eles no âmbito escolar. Outra contribuição do estudo é evidenciar a importância do trabalho transdisciplinar em propostas de ensino de produção de textos, que coaduna com a ideia bakhtiniana de que os gêneros não são formas totalmente fixas. Nessa concepção, nenhum campo da atividade humana existe sem as trocas comunicativas que o constituem.

Em sua pesquisa-ação de base qualitativa, ancorada na perspectiva dialógico-discursiva de linguagem em de Bakhtin, Bezerra (2018) investigou o desenvolvimento do posicionamento axiológico em produções de textos realizadas por estudantes do segundo ano do Ensino Médio de uma escola da Paraíba. As práticas dialógicas de ensino da escrita desenvolvidas tiveram como motivação o acesso e a produção de um blog pedagógico. Para tanto, a autora desenvolveu métodos para subsidiar o processo de ensino da escrita a partir de práticas discursivas pautadas na leitura, discussão e produção de textos. Os resultados apontam que o uso de recursos tecnológicos na educação, no caso desta pesquisa, o *blog*, contribui para a formação do cidadão crítico, uma vez que a criação dessa ferramenta possibilitou aos estudantes a discussão em sala e a produção de comentários no *blog* a respeito dos textos postados. Ademais, os dados revelam que a discussão dos textos motivadores, tanto em sala de aula quanto no *blog*, possibilitou aos aprendizes o estabelecimento de sentido entre os textos lidos e discutidos e a produção textual proposta, que se mostrou por meio da formação de uma rede dialógica de informações que

permeou o processo de escrita, contribuindo para a construção de sentido dos textos produzidos pelos alunos participantes.

Quanto ao ensino-aprendizagem da escrita, Gaião (2019) conduziu uma pesquisa qualitativa que se propôs a analisar o ensino da produção de textos por meio dos gêneros discursivos com o propósito de estimular a produção de variados gêneros no âmbito escolar. Com base na perspectiva discursiva de linguagem de Bakhtin, nos novos estudos dos letramentos e multiletramentos e no ensino da produção textual segundo a abordagem discursiva, foi elaborada uma revista com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Itaboraí. Durante a ação realizada, os estudantes tiveram contato com textos de diferentes gêneros do discurso elaboradas em situações concertas de produção e circulação de textos, valorizando e ampliando os letramentos não escolares. Na visão da autora, o contato com os textos usados como fonte de pesquisa para a produção textual proposta propiciou aos estudantes a oportunidade de se posicionarem como sujeitos de seu discurso devido ao exercício dialógico de se colocarem perante os textos. De acordo com a autora, um trabalho pedagógico voltado para a discursividade, no qual os contextos reais de produção do discurso são considerados, pode colaborar para que os estudantes se enxerguem como sujeitos produtores de seus próprios textos, contribuindo para o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas.

De modo semelhante, Augusto (2019) define a leitura e a escrita como atividades complexas que, no contexto escolar, se concretizam na relação interativa entre escritor/leitor/texto. Segundo a autora, as avaliações institucionais realizadas pelo governo brasileiro e a observação de aulas de leitura e escrita no Ensino Básico revelam dificuldades dos estudantes em relação à construção de sentidos do texto, ao reconhecimento dos gêneros discursivos e à escolha do gênero de acordo com a situação comunicativa. Frente às adversidades descritas, foi desenvolvido um estudo cujo objetivo principal consistiu no desenvolvimento da competência de compreensão e produção de texto multimodal do gênero anúncio de propagandas em alunos do 8º Ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino da Paraíba por meio de uma intervenção pedagógica. A intervenção consistiu no desenvolvimento de uma sequência didática no modelo de Dolz e Schneuwly, que foi organizada, inicialmente, pela apresentação da proposta de pesquisa. Em seguida, os estudantes realizaram uma produção textual inicial envolvendo o gênero anúncio e propaganda e responderam uma atividade de compreensão textual sobre esse gênero. Após o desenvolvimento dessas atividades, foram realizados módulos com o objetivo de trabalhar os

problemas que surgiram na primeira produção textual e na atividade de compreensão textual. A análise dos dados indica que o ensino de língua materna, a partir dos gêneros textuais, viabiliza aos estudantes a produção e a leitura de textos concretos, contribuindo para o desenvolvimento de suas competências discursivas.

As sementes lançadas pelos autores pesquisados nesta revisão narrativa de literatura revelaram aspectos importantes a respeito do ensino da produção textual escrita sob a perspectiva dialógica de linguagem. Segundo os autores, independentemente do gênero discursivo trabalhado em sala de aula:

- A produção textual envolve não apenas o conhecimento da língua, mas também os conhecimentos de mundo, da cultura em que vivemos e das maneiras de interagir em sociedade;
- A importância do desenvolvimento de práticas de ensino-aprendizagem da produção textual que instaurem espaços de dialogicidade em sala de aula entre professor, estudantes e comunidade e que levem em consideração a dinâmica social de produção escrita, o meio social de circulação, a finalidade, o suporte e o contexto de produção.
- A necessidade de superação do normativismo gramatical como única estratégia pedagógica de ensino da produção textual;
- O trabalho pedagógico voltado para a discursividade contribui para que os estudantes se enxerguem como sujeitos produtores de seus próprios discursos;
- O papel primordial do professor de Língua Portuguesa como mediador das atividades de produção de textos contribui para o desenvolvimento de uma posição de dialogicidade e responsividade dos estudantes nos diferentes contextos discursivos de que participam, seja na escola ou em outros espaços sociais
- Dinâmicas de ensino-aprendizagem da produção textual que enfatizam a interação e o dialogismo permitem que as atividades desenvolvidas se tornem mais significativas para os alunos e possibilitam, também, uma maior reflexão sobre o uso das diferentes linguagens e de escolhas de registro.
- Trabalhar a devolutiva da palavra, por meio de reformulações, paráfrases, negociação com o discurso do outro, pode constituir-se como uma prática exitosa de ensino-aprendizagem da escrita no contexto escolar;

- A importância do outro no processo de produção textual que, através da interação dialógica, colabora de forma fundamental na formação do sujeito autor e na construção e no enriquecimento do texto.
- O trabalho com a língua em uso na sala de aula, articulando-o às atividades de leitura e produção textual, colaboram para que essas atividades se constituam como atividades linguísticas no contexto escolar;
- É primordial trazer para a sala de aula práticas didáticas que promovam uma reflexão sobre a construção de sentidos em contextos reais de enunciação.
- O ensino da produção textual se torna mais produtivo quando os estudantes estão envolvidos em todas as etapas do processo, desde a elaboração do tema até a fase de revisão e correção do texto.
- As interlocuções e as relações interpessoais que os estudantes empreendem uns com os outros (aluno/professor, professor/aluno e aluno/aluno, aluno/comunidade escolar) incidem nos discursos produzidos por eles no âmbito escolar.
- A importância do trabalho interdisciplinar nas propostas de ensino de produção de textos,
- O uso de recursos tecnológicos como meio de promover a interação entre o professor e os estudantes contribui para a formação do cidadão crítico;
- A discussão dos textos motivadores a respeito da proposta de produção textual a ser desenvolvida, seja em sala de aula ou por meio de ferramentas tecnológicas, possibilita aos aprendizes o estabelecimento de sentido entre os textos lidos e discutidos e os textos produzidos;
- O contato com os textos usados como fonte de pesquisa para a produção textual proposta propicia aos estudantes a oportunidade de se posicionarem como sujeitos de seus discursos devido ao exercício dialógico de se colocarem perante os textos;

Finalizamos esta revisão narrativa de literatura com as palavras de Mingunho, o jovem pé de Laranja Lima, que, no ímpeto de dialogar com seu interlocutor, o menino Zezé, diz: “Não está me ouvindo?”. Assim, ao proferir essas palavras, a arvorezinha convida o seu parceiro na comunicação discursiva a estabelecerem uma ligação, uma conexão entre suas existências como seres no mundo. A partir do crivo da teorização de Bakhtin (2018), segundo a qual cada enunciado é um elo da infinita corrente dialógica da comunicação discursiva, buscamos, nesta

revisão narrativa de literatura, evidenciar a importância do estreitamento dos laços dialógicos entre professor e estudantes nas atividades de produção textual escrita, ampliando, no chão da escola, a compreensão de língua(gem) viva, histórica e dinâmica postulada pelo autor.

5.5 Viver e cultivar: do treino à produção escrita autônoma e criativa no espaço escolar

Iniciamos esta seção com as palavras de Ostrower (2001, p.5): “criar e viver se interligam”. Nessa acepção, a criatividade é um potencial inerente ao ser humano e a realização desse potencial se configura como uma de suas necessidades. A autora propõe uma visão global de criatividade interligada ao próprio viver humano e questiona a visão que restringe a criatividade à área das artes. Nessa perspectiva, a criatividade não é tratada como atributo de alguns privilegiados, mas um fazer amplo e integrado com o viver humano (OSTROWER, 2001, p. 5).

Segundo Ostrower (2001), a criatividade está associada à própria vida. Assim sendo, a natureza criativa do homem se elabora dentro de um determinado contexto cultural. Por essa razão, os processos criativos se dão na interligação dos dois níveis da existência humana: o individual e o cultural. Valendo-se das noções teóricas sobre a estrutura das formas, a autora descreve o criar nos seguintes termos;

criar é basicamente formar. É poder dar uma forma a algo. Em qualquer que seja o campo de atividade, trata-se, desse ‘novo’, de novas coerências que se estabeleceram para a mente humana, fenômenos relacionados ao modo novo e compreendidos em termos novos. O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender, e esta, por sua vez, a de se relacionar, ordenar, configurar, significar. (OSTROWER, 2001, p. 9).

Para Ostrower (2001), a cultura funciona como referência para tudo o que o indivíduo é, faz, comunica. Isso significa que o ser humano, por intermédio de suas criações, age na cultura e dentro de uma determinada cultura. Nessa percepção, o potencial criador

elabora-se nos múltiplos níveis do ser sensível-cultural consciente do homem, e se faz presente nos múltiplos caminhos em que o homem procura captar e configurar as realidades de vida. Os caminhos podem cristalizar-se e as vivências podem integrar-se em formas de comunicação, em ordenações concluídas, mas a criatividade como potência se refaz sempre. A produtividade do homem, em vez de esgotar-se, liberando-se, se amplia. (OSTROWER, 2001, p.27).

De maneira semelhante, Franchi (1991) aborda a importância de se situar a atividade criadora em um contexto vital e social. Na perspectiva do autor, a criatividade não manifesta em um ato individual, isolado. Ela é um trabalho a muitas mãos, pois se desenvolve no diálogo, na contradição e na multiplicação dos interlocutores.

Para Franchi (1991), a criatividade se faz presente em todos os campos de atividade humana. Desse modo, ela, enquanto processo, não tem um domínio privilegiado. Assim, o processo criativo está presente

nas artes, nas ciências, nas várias formas de representação e organização das experiências, na seleção dos materiais ou dos instrumentos adequados ao trabalho e aos propósitos que lhe atribuímos. Está onde se dão possibilidades de opção, mesmo a de optar pela opção dos outros. (FRANCHI, 1991, p. 12).

Como posto pelos autores, o potencial criador do ser humano está presente em todos os campos de atividade, estando intrinsecamente vinculado às realidades da vida, às interações sociais, históricas e culturais que estabelecemos com os outros sujeitos.

Por essa razão, nesta pesquisa, utilizamos a metáfora da luz para representar a importância da produção de textos criativos e autorais nas escolas. Tal como uma laranjeira, que necessita da exposição à luz para se desenvolver em todo seu potencial, acreditamos que a produção de textos na escola pode se constituir como uma atividade de construção de sentidos.

Assim, para além do treino, enfatizamos a importância de a escola propiciar aos estudantes práticas significativas de ensino e aprendizagem da produção de textos, permitindo aos jovens o exercício do protagonismo, da autoria e da criatividade na utilização de diferentes linguagens (BRASIL, 2017).

No campo da linguagem, Bakhtin (2016) considera que os enunciados não são alheios aos seus contextos de uso. Ao contrário, a língua é compreendida como fluida e dinamicamente constituída por meio das relações dialógicas que estabelecemos com outros enunciados. Nessa perspectiva, é o entrelaçamento que estabelecemos entre o nosso discurso e os discursos alheios que confere ao enunciado o seu caráter singular. Nas palavras do autor:

Todo enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo [...]: ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subtende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. [...] é impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. (BAKHTIN, 2016, p.57).

Partindo de uma perspectiva de linguagem como interação, Ribeiro e Olímpio (2015, p.17). questionam a forma descontextualizada por meio da qual se desenvolvem as atividades de leitura e escrita no âmbito escolar. Segundo as autoras, muitas vezes, as ações pedagógicas desenvolvidas ignoram o caráter interativo intrínseco a essas duas operações de linguagem.

Segundo as autoras, o desenvolvimento dessas duas habilidades, tão importantes para a formação de cidadãos críticos e atuantes, dá-se de modo mecânico e vazio de significados,

desconectado da cultura, da história e do meio social. Nesse sentido, pensar em escolas garantidoras da cidadania significa reconhecer o estudante como “sujeito do que escreve e coautor do que lê.” (RIBEIRO; OLÍMPIO, 2015, p.17).

De maneira semelhante, Borges (2016) denuncia que, quase sempre, o único motivo para que os estudantes escrevam nas escolas é o desempenho de uma obrigação. Assim, o ato de escrever transformou-se em treino, visando o preparo para processos seletivos como o Enem. Segundo a autora, tais práticas têm afastado a escola do cumprimento de sua real responsabilidade: “do lugar de aprender a escrever e a ler, deu-se lugar ao treinar” (BORGES, 2016, p. 74).

Borges (2016) afirma que estamos fundamentando o ensino da escrita na premissa de que “ensinar é treinar, adestrar” (BORGES, 2016, p.76). Logo, a preparação para as provas de vestibulares torna a produção textual uma atividade baseada na repetição. A autora enfatiza que tais práticas têm promovido o engessamento do ensino da produção de textos que acontecem no espaço escolar. Desse modo, no ensino da escrita em Língua Portuguesa:

há a predominância da automatização da relação do aluno com a escrita, posto que a Escola, enquanto instituição pública, atende a uma demanda político-institucional e acaba por produzir a predominância de uma tarefa de escrita que se baseia quase que exclusivamente num modelo. (BORGES, 2016, p. 76).

Sobre o engessamento do ensino de produção de textos, Bunzen (2006) explicita que, em algumas escolas e cursos preparatórios para vestibulares, existem professores especializados em lecionar a disciplina redação, sendo eles os responsáveis por ensinar os estudantes a escrever narrações, descrições e, especialmente, dissertações. Nas atividades de produção escrita, esses profissionais estão mais interessados em avaliar se o aluno sabe escrever de acordo com as regras da norma padrão do que em saber o que o discente conhece e pensa a respeito de determinado assunto ou acerca da realidade em que vive.

Orlandi (2008) argumenta que falta às instituições escolares contemporâneas a compreensão da maneira pela qual o estudante assume sua função de autor. De acordo com a autora, para que o sujeito se coloque com autor, é necessário estabelecer uma relação com a exterioridade e consigo mesmo. Para isso, é imprescindível a inserção do indivíduo na cultura, na história e no meio social. Nessa perspectiva, o autor é “o sujeito que, tendo o domínio de certos mecanismos discursivos, representa, pela linguagem, esse papel, na ordem social em que está inserido.” (ORLANDI, 2008, p. 79).

Orlandi (2007) descreve a maneira pela qual a função de autor é tocada pela história e nos diz que “o autor consegue formular, no interior do formulável, e se constituir, com seu enunciado, numa história de formulações”. Isso significa que os nossos enunciados são produzidos nas relações interdiscursivas que estabelecemos com outros enunciados, por meio dos quais historicizamos o nosso dizer. Nesse sentido, o sujeito só se faz autor

se o que ele produz for interpretável. Ele inscreve sua formulação no interdiscurso, ele historiciza seu dizer. Porque assume sua posição de autor (se representa nesse lugar), ele produz assim um evento interpretativo. O que só repete (exercício mnemônico) não o faz” (ORLANDI, 2008., p. 69).

Para melhor explicar as questões elencadas acima, a autora distingue três tipos de repetição no processo de autoria. A primeira, a repetição empírica, que se refere ao exercício mnemônico, que não historiciza. A segunda, a repetição formal, que trata da técnica de produzir frases, exercício gramatical, que também não historiciza. A última, a repetição histórica, que aborda o dizer como saber discursivo, interdiscurso, cuja rede de significação faz a língua significar.

Segundo Orlandi (2008), ao inscrever o dizer no repetível histórico, ou seja, no interdiscurso, a relação com a interpretação é trazida para a questão do autor. Essa conexão entre história e língua é traduzida pela autora nos seguintes termos: “O sentido que não historiciza é inteligível, ininterpretável, incompreensível” (ORLANDI, 2008, p.70). Logo, a constituição do autor supõe repetição, uma vez que “o dizer é repetível, ou melhor, tem como condição a repetição. Não porque é o mesmo, mas porque é passível de repetição.” (ORLANDI, 2008, p.71). Concebida nesses termos, o efeito da historicidade se inscreve de forma mais visível na constituição da função-autor.

Indursky (2001) também ressalta a importância das relações que o indivíduo estabelece com a exterioridade na configuração de seu discurso. Segundo a autora, em seu trabalho de produção escrita, o sujeito mobiliza e organiza diferentes redes discursivas, realizando um trabalho de textualização⁹. Nessa perspectiva, sob nossas palavras,

ressoam palavras-outras, palavras de outros sujeitos, pois o discurso é da ordem do repetível e essa repetição não remete apenas àquilo que foi dito anteriormente pelo sujeito do discurso, no presente ou no passado. O repetível é da ordem de um já-dito,

⁹ Indursky (2001, p. 4) define textualização como “uma qualidade discursiva que deriva da inserção e textualização de recortes discursivos provenientes de outros textos, de outros discursos, enfim, do interdiscurso”.

mais amplo e disperso, que remete para o dizer de outros sujeitos, em outros discursos, em outros espaços e em tempos diversos. (INDURSKY, 2001, p.1).

Nessa mesma direção, Geraldi (2006b) afirma que um texto não é produto da aplicação mecânica de regras e nem o conhecimento das características gerais do texto que se almeja produzir garante o estabelecimento de padrões que, uma vez obedecidos, trariam como produto um texto adequado à situação e às necessidades de comunicação do locutor. Segundo o autor, mesmo a estabilidade relativa do gênero é insuficiente para apontar um caminho de produção. Nesse sentido, a criatividade na produção de textos não é um comportamento que segue regras que, uma vez exige:

articulações entre situação, relação entre interlocutores, temática, estilo do gênero e estilo próprio, o querer dizer do locutor, suas vinculações e suas rejeições aos sistemas entrecruzados de referências com as quais compreendemos o mundo, as pessoas e suas relações. No texto, a uma criatividade aberta e infinita, se contrapõem a finitude do momento e a concretude da situação. (GERALDI, 2006b, p.160).

Como evidenciado pelos autores, o texto escrito, em sua constituição, é permeado por uma rede de conexões dialógicas que o coloca para além das meras relações linguísticas. Como afirma Bakhtin:

Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos. (BAKHTIN, 2016, p.54).

Borges (2016) aborda a necessidade de pensarmos o ensino de escrita como um lugar no qual coexistem as dimensões interativa e inventiva da linguagem. Entretanto, devido a questões culturais, o ensino dessa operação da linguagem se encontra aprisionado no espaço encolar, onde, de forma bastante comum, o ensino de escrita atende a um modelo de formalização, que se coloca acima dos aspectos interativo e inventivo da língua.

De maneira semelhante, Citelli e Bonatelli (2004, p. 120) afirmam que escrever, ser lido e ler é “partilhar sentimentos, é receber rosas e riso, mostrar nossas margens e oásis”. Nesse sentido, a produção escrita não se constitui a partir de moldes preestabelecidos, a partir dos quais o estudante se vê impelido a produzir textos a partir de regras rígidas, que inscrevem o seu dizer em “formas”.

Assim, para que as práticas escritas se constituam para além da repetição de modelos e do treino, é relevante o desenvolvimento de ações pedagógicas que propiciem ao estudante assumir o seu papel social nas relações que estabelece com a linguagem, constituindo-se como autor efetivo daquilo que produz, seja dentro ou fora dos muros da escola

Por essa razão, reiteramos a necessidade de abirmos mão das “formas” que limitam e modelam a escrita de nossos estudantes para que eles possam iluminar suas produções escritas com feixes de autonomia e criatividade, revelando, por meio delas, seus pensamentos, pontos de vista, anseios, ambições e posicionamentos perante a sociedade.

6 UMA VIAGEM POR CAMINHOS LINDOS: PERCURSO METODOLÓGICO

A gente tinha viajado por caminhos lindos. A estrada não era larga nem asfaltada, nem calçada, mas em compensação as árvores e os capinzais eram uma beleza. Para não falar do sol e do céu alegre tão azul. Dindinha uma vez dissera que alegria é um “sol brilhante dentro do coração”. E que o sol iluminava tudo de felicidade... Se era verdade, o meu sol dentro do peito embelezava tudo...

(VASCONCELOS, p. 151-152)

Outro grande amor da vida de Zezé foi o português Manuel Valadares, o Portuga, que, ao conhecer a difícil realidade do garoto, passou a ajudá-lo. A amizade começou no instante em que Portuga, ao se deparar com o menino com o pé cortado, levou-o à farmácia para fazer um curativo. Desse momento em diante, o cuidado pelo garoto foi se transformando em carinho, ternura, amizade e amor.

Em seus memoráveis passeios no carrão de Manuel Valadares, que também passou a ser de Zezé, os dois vivenciaram momentos de intensa felicidade. Ao descrever os passeios com Portuga, o garoto afirma que sentia “um sol brilhante dentro do coração” (VASCONCELOS, p. 152). Pouco a pouco, os momentos de amor e ternura compartilhados foram fortalecendo a amizade entre os dois, transformando-a em algo ainda maior: o amor entre pai e filho.

Apesar da curta convivência, pois Portuga falece repentinamente em um trágico acidente de carro, ela foi intensa o bastante para transformar a vida de ambos e criar laços eternos de amor.

Na figura do amigo, Zezé encontrou o amor de um pai zeloso, atencioso e carinhoso, disposto a ampará-lo, ouvi-lo e ampará-lo, algo que o menino não tinha em sua casa. Foi com Portuga que Zezé aprendeu a respeito da ternura da vida.

Neste capítulo, utilizamos o carrão de Portuga para representar o caminho metodológico adotado por esta pesquisa. Inicialmente, apresentamos o referencial teórico-metodológico escolhido para responder às questões de pesquisa delineadas: a abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação. Em seguida, caracterizamos os participantes, o ambiente de pesquisa, os instrumentos utilizados e os procedimentos de coleta e análise de dados.

6.1 O carrão de Zezé e de Portuga: metodologia de pesquisa

De acordo com Ludke e André (2018), a palavra pesquisa popularizou-se nos últimos anos, ganhando denotações que, muitas vezes, nos afasta de seu verdadeiro sentido. Para as autoras, o verdadeiro mergulho no mundo da pesquisa exige “o confronto entre os dados, as

evidências, as informações coletadas sobre determinado do assunto e o conhecimento teórico construído a respeito dele.” (LUDKE; ANDRÉ, 2018, p.1-2).

Em linhas gerais, a pesquisa se dedica ao estudo de um problema que despertou o interesse do investigador. Logo, é a partir de uma inquietação que o indivíduo se lança à atividade investigativa e, por meio dela, tanto delinea sua atividade de pesquisa quanto define a porção de conhecimento ao qual se dedicará a produzir (LUDKE; ANDRÉ, 2018).

Por essa razão, segundo os autores, é preciso desmistificar a visão de pesquisa como uma atividade complicada e que só pode ser desenvolvida por alguns privilegiados. É necessário compreendê-la como uma atividade que exige habilidades e conhecimentos específicos.

No campo da educação, a atividade de pesquisa se apresenta como um instrumento de enriquecimento do trabalho do educador que, ao se tornar pesquisador, repensa o trabalho que produz em sala de aula e busca por novas perspectivas para o seu fazer diário. Para Paulo Freire (2021, p.30), ensinar exige pesquisa, pois “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro”.

Bortoni-Ricardo (2008) considera que o professor pesquisador não se constitui apenas por meio do uso que faz dos conhecimentos produzidos por outros pesquisadores. Com o objetivo de melhorar a sua prática, ele também se propõe a produzir conhecimentos sobre os problemas que vivencia em sua profissão.

Portanto, ao associar a atividade de pesquisa e o fazer pedagógico, o professor pesquisador consegue refletir a respeito de sua própria prática e, ao mesmo tempo, buscar por seu aperfeiçoamento profissional. A respeito do pesquisador nas ciências sociais, Bortoni-Ricardo (2008) afirma:

O pesquisador não é um relator passivo e sim um agente ativo na construção do mundo. Sua ação investigativa tem influências no objeto da investigação e é por sua vez influenciada por esse. Em outras palavras, o pesquisador nas ciências sociais, incluindo aí a pesquisa educacional, é parte do mundo social que pesquisa. Ele age nesse mundo social e é também capaz de refletir sobre si mesmo e sobre as ações como objetos de pesquisa nesse mundo. Essa sua capacidade é denominada na literatura especializada, **reflexividade**. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 59, grifo da autora).

Neste estudo, a natureza das questões que pretendemos apresentar e sua abrangência exigem um tratamento metodológico que a pesquisa qualitativa atende. Assim, buscamos compreender e aprofundar o sentido dos fenômenos vivenciados, que são explorados a partir da perspectiva dos participantes. Para Sampieri (2013, p. 376), o enfoque qualitativo é selecionado

quando buscamos compreender a perspectiva dos participantes (indivíduos ou pequenos grupos de pessoas que serão pesquisados) sobre os fenômenos que os rodeiam, aprofundar em suas experiências, pontos de vista, opiniões e significados, isto é, a forma como os participantes percebem subjetivamente sua realidade.

Segundo Creswell (2010), na pesquisa qualitativa, os pesquisadores geralmente coletam os dados no ambiente natural onde os participantes vivenciam a questão ou problema objeto de estudo. Nesse tipo de estudo, o pesquisador é um instrumento fundamental, pois é o responsável por coletar pessoalmente os dados (documentos, observação, entrevistas) que o ajudarão a compreender a complexidade do fenômeno abordado.

Trata-se de uma forma de investigação interpretativa, na qual os pesquisadores fazem “uma interpretação do que enxergam, ouvem e entendem” (CRESWELL, 2010, p. 209). Desse modo, o estudo qualitativo possibilita a emergência de múltiplas visões a respeito do problema ou questão investigada, possibilitando o desenvolvimento de um quadro complexo.

Feitas as observações a respeito da abordagem qualitativa, trazemos o tipo de metodologia escolhida para esta pesquisa: pesquisa-ação. Por meio do uso dessa abordagem, buscamos promover mudanças em nossas práticas de ensino e aprendizagem de escrita nas escolas de Ensino Médio, passando do treino, no qual predominam modelos de escrita a serem imitados pelos estudantes, para o desenvolvimento de metodologias que favoreçam as interações entre professor e estudantes como forma de desenvolvimento de produções textuais escritas criativas e autônomas.

Quanto à definição de pesquisa-ação, entre as diversas definições possíveis, Thiollent (2011, p. 20) a define como

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

No entendimento de Ghedin e Franco (2011, p. 236), para a pesquisa-ação realizar-se,

deve haver a associação da pesquisa a uma estratégia ou proposta coletiva de intervenção, indicando a posição de pesquisa inicialmente como ação de intervenção, ação essa que imediatamente passa a ser objeto de pesquisa. Assume-se também que pesquisa e ação podem estar reunidas num mesmo processo, reafirmando a questão da pesquisa com ação, que vai aos poucos sendo igualmente ação com pesquisa. No desenvolvimento da pesquisa-ação, há ênfase na flexibilidade, nos ajustes progressivos aos acontecimentos, fortalecendo a questão da pesquisa com ação.

Assim, ao fazermos uso da pesquisa-ação no contexto escolar, buscamos um envolvimento efetivo e consciente dos sujeitos implicados nos problemas investigados. É nessa perspectiva que Barbier (2002, p. 14) afirma que:

A pesquisa-ação obriga o pesquisador de implicar-se. Ele percebe como está implicado pela estrutura social na qual ele está inserido e pelo jogo de desejos e de interesses de outros. Ele também implica os outros por meio do seu olhar e de sua ação singular no mundo. Ele compreende, então, que as ciências humanas são, essencialmente, ciências de interações entre sujeito e objeto de pesquisa. (BARBIER, 2002, p. 14).

Enfim, buscamos, por meio do uso da pesquisa-ação no contexto escolar, o envolvimento de pesquisador e pesquisados no processo de pesquisa, de modo que ambos se desenvolvam uma visão crítica em relação a esse contexto.

6.2 A estrada: local da pesquisa

Os dados deste estudo foram coletados no Distrito Federal, mais especificamente na região administrativa do Guará, numa turma de terceira série do Ensino Médio. Precisávamos de uma escola que aceitasse o desenvolvimento das oficinas de textos dissertativo-argumentativos sob a perspectiva dialógica de linguagem. Escolhemos uma escola pública do Distrito Federal, localizada na Região Administrativa do Guará.

A escolha de uma escola pública se deu por termos mais facilidade de acesso. Esse tipo de instituição de ensino se mostra mais acessível ao desenvolvimento de pesquisas vindas da Universidade. Além disso, já trabalhei como professora de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa, coordenadora pedagógica e supervisora pedagógica nesta mesma escola.

A referida instituição já funcionou como escola Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Atualmente atende apenas turmas de Ensino Médio, nos turnos matutino e vespertino. Possui cerca de mil estudantes, regularmente matriculados em turmas da primeira, segunda e terceira séries. Em 2020, a instituição de ensino foi uma das cinco escolas-piloto da SEEDF a implementar a matriz do Novo Ensino Médio. Os professores e gestores passaram por formação da Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação (EAPE) quanto às metodologias e estratégias pedagógicas para o Novo Ensino Médio.

Em 2018, a escola participou do simulado do Enem, aplicado às turmas do ensino Médio de toda rede pública de ensino da SEEDF. Participaram 151 estudantes de quatro turmas da terceira série do Ensino Médio. A média geral dos estudantes da escola na prova de redação foi de 386,6 pontos. A média geral de todas as escolas públicas na prova de redação foi de 389,6

pontos e na Regional de Ensino do Guará foi de 382,4 pontos, de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola (DISTRITO FEDERAL,2022).

Com base no rendimento dos estudantes no simulado do Enem aplicado em 2018, em sua Proposta Pedagógica (DISTRITO FEDERAL,2022), a equipe pedagógica da escola reconhece que precisa avançar para atingir mdias mais competitivas. Para tanto, argumenta em favor do desenvolvimento de práticas e estratégias de ensino e aprendizagem que propiciem um melhor aproveitamento dos estudantes em avaliações externas e internas.

A escola possui uma boa estrutura. A maior parte das salas de aula possui projetor ou televisão com conexão à internet. Além disso, a escola possui salas de multimdia e amplo auditório com projetor e caixas de som. A maior parte das oficinas foram realizadas no auditório. Algumas delas foram desenvolvidas em sala de aula com televisão.

Trata-se de uma escola atende a uma clientela bastante heterogênea, com um perfil socioeconmico bastante variado. A instituio de ensino é formada, não somente, por estudantes residentes no Guará, mas, têm, oriundos de outras Regiões Administrativas, como Estrutural, Vicente Pires e guas Claras.

Nossa atividade de pesquisa aconteceu em parceria com os professores de Arte, Língua Portuguesa, Espanhol e Biologia, que cederam aulas para a realizao das oficinas. Os professores foram convidados a participar das oficinas. De forma livre e espontânea, eles participaram de alguns momentos, especialmente como ouvintes. Têm tivemos a participao de um professor da escola que desenvolve um projeto de cinema com os estudantes. Ele nos auxiliou a filmar algumas ações pedagógicas desenvolvidas durante as oficinas, que foram utilizadas durante processo de análise de dados. Ele têm foi o responsável por filmar o vídeo que será apresentado como produto técnico deste estudo.

Durante a realizao da pesquisa com esse grupo, buscamos pelo desenvolvimento de práticas pedaggicas¹⁰ que auxiliassem no desenvolvimento da competência escrita dos estudantes, de modo que os textos produzidos por eles em sala de aula não fossem resultado de treino, mas das relações dialógicas estabelecidas com o outro, seja o professor, os colegas de classe e/ou a comunidade escolar.

¹⁰ As práticas pedagógicas desenvolvidas com estudantes da terceira série do Ensino Médio participantes desta pesquisa estão descritas no Capítulo 7.

6.3 Os viajantes: participantes da pesquisa

Participaram do estudo eu, professora de Língua Portuguesa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, e dezenove estudantes da terceira série do Ensino Médio de uma escola pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), localizada na região administrativa do Guará

Os critérios estabelecidos para seleção dos estudantes participantes deste estudo foram: (a) estarem matriculados na terceira série do ensino médio em classes regulares da SEEDF, (b) concordarem em participar da pesquisa, (c) terem autorização dos responsáveis para participar da pesquisa (no caso de estudantes menores de 18 anos) e (d) frequentarem as oficinas de produção de textos dissertativo-argumentativos realizadas no âmbito desta pesquisa.

Quanto ao perfil dos participantes, eu, professora pesquisadora, sou professora de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal desde 2001. Além disso, desde 2009 atuo como avaliadora de textos em bancas de vestibulares, concursos públicos e do Enem.

Os estudantes que participaram da pesquisa, como já mencionado, eram da terceira série do Ensino Médio. Muitos deles conciliavam estudo e trabalho. Apenas uma estudante estava na faixa etária de 15 aos 17 anos. Os demais estavam na faixa de 18 a 21 anos. A grande maioria dos estudantes da turma já havia vivenciado, pelo menos, um episódio de reprovação e estava em distorção idade-série.

A escolha da turma na qual a pesquisa foi realizada foi resultado de uma indicação dos professores, que relataram a falta de motivação e de interesse dos estudantes pelas atividades desenvolvidas em sala de aula, o baixo rendimento em diversas disciplinas e a baixa frequência na escola.

Segundo os professores, a participação na pesquisa, que se relaciona ao desenvolvimento da competência escrita de alunos e alunas de Ensino Médio, poderia auxiliar os estudantes a desenvolverem habilidades relacionadas à leitura e à escrita que, contribuindo para o melhor rendimento deles em todas as disciplinas escolares.

6.4 As árvores: os instrumentos de pesquisa

Para a realização deste estudo, os instrumentos de pesquisa empregados para obtenção de dados foram: (a) análise documental; (b) grupo focal, (c) observação participante das oficinas

de produção de textos e (d) entrevistas semiestruturadas, conforme apresentado no Quadro 5. Nele, trazemos de forma sistematizada a maneira com as questões, os objetivos, os instrumentos de coleta de dados e os participantes de pesquisa se interrelacionam.

Quadro 5- Quadro-resumo da Pesquisa

OBJETO DE ESTUDO:		
<ul style="list-style-type: none"> • Ensino-aprendizagem da produção textual dissertativo-argumentativa escrita de estudantes do Ensino Médio ancorado na concepção dialógica de linguagem de Bakhtin. 		
PROBLEMA DE PESQUISA:		
<ul style="list-style-type: none"> • Qual o impacto, no contexto do Ensino Médio, de atividades desenvolvidas numa perspectiva dialógico-discursiva de linguagem, à construção de escritores criativos e autônomos? 		
DESENHO DE PESQUISA:		
<ul style="list-style-type: none"> • Natureza qualitativa, do tipo pesquisa-ação. 		
OBJETIVO GERAL:		
<ul style="list-style-type: none"> • Investigar, a partir do desenvolvimento de atividades elaboradas numa perspectiva dialógico-discursiva de linguagem, a percepção de discentes do Ensino Médio em relação aos efeitos de dialogismo na produção de textos dissertativo-argumentativos. 		
LOCAL DE PESQUISA:		
<ul style="list-style-type: none"> • Escola pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), localizada na CRE do Guará. 		
SUJEITOS DE PESQUISA:		
<ul style="list-style-type: none"> • Estudantes do Ensino Médio de uma escola pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) localizada na CRE do Guará 		
QUESTÕES SECUNDÁRIAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	INSTRUMENTOS DE PESQUISA
<ul style="list-style-type: none"> • De que maneira a BNCC do Ensino Médio orienta o ensino e a aprendizagem da escrita? 	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar as orientações da BNCC do Ensino Médio em relação ao ensino e à aprendizagem da escrita 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo documental da BNCC.
<ul style="list-style-type: none"> • Quais são as principais dificuldades dos estudantes de Ensino Médio em relação à produção de textos dissertativo-argumentativos na escola? 	<ul style="list-style-type: none"> • Descrever quais são as principais dificuldades dos estudantes de Ensino Médio em relação à produção de textos dissertativo-argumentativos na escola; 	<ul style="list-style-type: none"> • Grupo focal; • Observação participante das oficinas; • Entrevistas semiestruturadas.
<ul style="list-style-type: none"> • Como desenvolver práticas de ensino e aprendizagem de escrita ancoradas na visão dialógica de linguagem de Bakhtin? 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver práticas de ensino e aprendizagem de escrita ancoradas na visão dialógica de linguagem de Bakhtin. 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão de literatura a respeito do ensino da escrita sob a perspectiva dialógica de linguagem. • Observação participante das oficinas; • Grupo focal;

		<ul style="list-style-type: none"> Entrevistas semiestruturadas.
<ul style="list-style-type: none"> Quais são as percepções dos estudantes quanto às contribuições que as relações dialógicas estabelecidas durante o desenvolvimento das oficinas produziram sobre seus textos dissertativo-argumentativos? 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar a percepção dos estudantes em relação aos efeitos que as relações dialógicas estabelecidas durante o desenvolvimento das oficinas produziram sobre suas produções textuais dissertativo-argumentativas. 	<ul style="list-style-type: none"> Entrevistas semiestruturadas; Observação participante das oficinas; Análise das produções textuais realizadas durante o desenvolvimento das oficinas.
<p>PRODUTO TÉCNICO DA PESQUISA: a partir da estratégia de ensino do júri simulado, produzir, em parceria com os estudantes, um vídeo que contemple a discussão do tema “O combate á violência doméstica e familiar contra a criança e o adolescente no Brasil.</p>		

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022).

De acordo com Sampieri (2013), no enfoque qualitativo, a coleta de dados é fundamental, porém seu propósito não é mensurar as variáveis com o propósito de realizar inferências e análise estatísticas. O que se busca em um estudo qualitativo é obter dados de pessoas, comunidades, contextos, que serão convertidos em informação. Dessa maneira, o intuito é capturar, tão profundamente quanto possível, e compreender “os motivos subjacentes, os significados e as razões internas do comportamento humano.” (SAMPIERI, 2013, p.417).

6.5 Os capinzais: procedimentos de pesquisa

Os procedimentos adotados para o desenvolvimento da pesquisa seguiram as etapas descritas no a seguir.

Quadro 6 - Etapas dos Procedimentos de Pesquisa

Etapas dos Procedimentos de Pesquisa
Solicitação de autorização do estudo à SEEEDF;
Realização de contato com os gestores escolares, com o intuito de verificar o interesse dos mesmos em participar da pesquisa;
Realização de contato com os professores de Língua Portuguesa da terceira série do Ensino Médio, com o propósito de verificar a possibilidade de participação dos mesmos na pesquisa;
Apresentação da pesquisa à equipe gestora, professores de Língua Portuguesa;
Convite a estudantes da terceira série do Ensino Médio para participarem da pesquisa;
Apresentação da pesquisa aos estudantes, dentre os quais dezenove participaram da pesquisa;
Apresentação e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ([TCLE] Anexos) aos participantes maiores de idade (gestores, professores, estudantes) e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido ([TALE] Anexo) aos estudantes menores;

Realização de contato com os pais dos estudantes menores de 18 anos selecionados, para a obtenção do consentimento dos mesmos (Anexo);
Realização das oficinas de produção de textos dissertativo-argumentativos ancoradas na concepção dialógica de linguagem de Bakhtin
Realização de grupo focal com os estudantes a fim de conhecer como eles enxergam sua proficiência escrita e quais são suas dificuldades em relação à produção de textos dissertativos na escola.
Realização de entrevistas semiestruturadas com os estudantes a fim de analisar os possíveis efeitos das relações dialógicas estabelecidas durante as oficinas na produção de textos dissertativo-argumentativos.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022).

Ainda em relação aos procedimentos de pesquisa, cabe salientar que, com a autorização dos participantes, todas as entrevistas e as sessões de grupo focal realizadas foram gravadas e, posteriormente, foram transcritas na íntegra pela própria pesquisadora como meio de subsidiar o processo de análise de dados.

Também é importante elucidar que a pesquisa somente foi iniciada após os termos descritos no Quadro 3 (TCLE e TALE) serem lidos, compreendidos e assinados por todos os sujeitos envolvidos. A apresentação, a leitura e a assinatura do TCLE e do TALE pelos participantes têm como objetivos principais: (a) identificar o responsável pela pesquisa, (b) informar o título completo da pesquisa, (c) formalizar a realização da pesquisa, (d) disponibilizar meios de contato com a pesquisadora para esclarecimento de dúvidas, (e) esclarecer os propósitos do estudo, (f) deixar clara a garantia de sigilo dos dados coletados pela pesquisadora, (g) assegurar que a participação na pesquisa não acarretará prejuízos de qualquer natureza aos participantes e (h) esclarecer aos participantes que eles podem, a qualquer momento, se recusar a participar do estudo sem qualquer prejuízo para eles .

6.6 O sol: análise das informações

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, este estudo combina diversos instrumentos que foram analisados mediante a triangulação das informações obtidas, a partir das diferentes fontes utilizadas, de modo a responder a cada uma das questões delineadas neste estudo. Conforme apresentado no Quadro 3, os instrumentos de pesquisa empregados foram: (a) análise documental; (b) grupo focal, (c) observação participante das oficinas de produção de textos e (d) entrevistas semiestruturadas.

Segundo Ludke e André (2018, p.61), quando o estudo pretende retratar o fenômeno de forma completa, é necessário que os dados sejam coletados em situações, momentos e a partir de fontes variadas de informações. Como forma de validação dos dados gerados, o pesquisador

pode recorrer à estratégia de triangulação, que consiste na “checagem de um dado obtido por meio de diferentes informantes, em situações variadas e em momentos diferentes”.

O método de análise de dados empregado nesta pesquisa foi a análise de conteúdo de Laurence Bardin. De acordo com o autor, a análise de conteúdo é compreendida como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 42).

Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo pode apresentar natureza tanto quantitativa quanto qualitativa. Nesta pesquisa, optamos por empregar a análise qualitativa, tendo em vista o número de participantes, a natureza das questões sob investigação e os objetivos do estudo.

A análise de conteúdo qualitativa se organiza em três etapas: (a) pré-análise, (b) codificação, (c) categorização, e (d) inferência, como mostra o quadro a seguir.

Quadro 7-Roteiro didático para Análise de Conteúdo

ETAPAS	INTENÇÕES	AÇÕES
1ª etapa: pré-análise	*Retomada do objeto e objetivos da pesquisa; *Escolha inicial dos documentos; *Construção inicial de indicadores para a análise: definição de unidades de registro - palavras-chave ou frases; e de unidade de contexto - delimitação do contexto (se necessário);	*Leitura flutuante: primeiro contato com os textos, captando o conteúdo genericamente, sem maiores preocupações técnicas *Constituição do corpus: seguir normas de validade: 1- Exaustividade - dar conta do roteiro; 2- Representatividade - dar conta do universo pretendido; 3- Homogeneidade - coerência interna de temas, técnicas e interlocutores; 4- Pertinência - adequação ao objeto e objetivos do estudo.
2ª etapa: Exploração do material	*Referenciação dos índices e a elaboração de indicadores - recortes do texto e categorização; *Preparação e exploração do material - alinhamento;	*Desmembramento do texto em unidades/categorias - inventário (isolamento dos elementos); *Reagrupamento por categorias para análise posterior - classificação (organização das mensagens a partir dos elementos repartidos)
3ª etapa: Tratamento dos dados e interpretação	*Interpretações dos dados brutos (falantes); *Estabelecimento de quadros de resultados, pondo em relevo as informações fornecidas pelas análises;	*Inferências com uma abordagem variante/qualitativa, trabalhando com significações em lugar de inferências estatísticas.

Fonte: SOUZA JÚNIOR; MELO; SANTIAGO (2010, p. 35).

É preciso compreender que essas etapas não são estanques. Elas possuem entrelaçamentos, vínculos que exigem muitas vezes que o pesquisador realize durante seus estudos retornos a uma ou outra fase (SOUZA JÚNIOR; MELO; SANTIAGO, 2010).

7 O DESABROCHAR DA PRIMEIRA FLOR BRANCA: OFICINAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS

Numa manhã, Glória entrou radiante. eu estava sentado na cama e olhava a vida com uma tristeza de doer.

— Olhe, Zezé. em suas mãos existia uma florzinha branca.

— A primeira flor de Minguinho. logo ele vira uma laranjeira adulta e começa a dar laranjas.

Fiquei alisando a flor branquinha entre os dedos. não choraria mais por qualquer coisa. muito embora minguinho estivesse tentando me dizer adeus com aquela flor; ele partia do mundo dos meus sonhos para o mundo da minha realidade e dor.

(VASCONCELOS, 1977, p. 183)

Iniciamos este capítulo com o relato do desabrochar da primeira flor de Minguinho. A morte de Manuel Valadares trouxe muita tristeza para a vida do pequeno Zezé. Além disso, o menino precisa encarar outra dura realidade: Minguinho, seu pé de laranja lima, será cortado para a construção de uma estrada.

Para se despedir do amigo e perfumar sua vida com a espeda de dias melhores, Minguinho deixa um lindo presente para Zezé: sua primeira flor branca. Inspirados na obra de Vasconcelos, escolhermos a primeira flor de Minguinho para nomear as oficinas de produção de textos dissertativo-argumentativos realizadas com alunos de Ensino Médio no âmbito desta pesquisa: Flor Branca: oficinas de produção de textos dissertativo-argumentativos.

Os participantes das oficinas foram dezenove estudantes de uma turma da terceira série do Ensino Médio de escola pública do Guará, região administrativa do Distrito Federal. Para nomeá-los, e manter a confidencialidade de seus nomes, selecionamos nome de árvores frutíferas para identificá-los.

As oficinas de produção de textos foram desenvolvidas com o intuito de aproximar o conhecimento produzido no meio acadêmico sobre o contexto escolar das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores nas escolas.

A partir do crivo da teorização de Bakhtin (2018, p.219) , segundo a qual “todo enunciado, por mais significativo e acabado que seja, é apenas um momento da comunicação discursiva ininterrupa”, buscamos, nesta pesquisa, fazer uma aproximação entre a visão dialógica de linguagem de Bakhtin e as ações pedagógicas de ensino e aprendizagem da produção textual escrita em conexto escolar , ampliando, no chão da escola, a compreensão de língua(gem) viva, histórica e dinâmica postulada pelo autor.

Além da contribuição linguística de Bakhtin, buscamos, dentro da perspectiva fenomenológica, fundamentação pedagógica, antropológica e filosófica nos escritos de Edith Stein a respeito da formação humana como um ato de empatia, apresentada na seção seguinte.

7.1 Xururuquinha: a formação humana como um ato de empatia

Com a morte de Portuga, uma dor tão grande se instala em Zezé que o garoto adoce a ponto de a família e os amigos temerem por sua vida. Ao perceber a imensa tristeza que assola o garoto, vizinhos e familiares sentem como se a dor do garoto fosse deles também e fazem de tudo para animá-lo.

Minguinho, ao se deparar com o estado de Zezé, convida o garoto para um passeio. A companhia e o apoio do amigo, seu Xururuquinha, fazem o coração de Zezé coração bater mais leve e, aos poucos, ele volta a se sentir bem:

- Que é que há, Xururuca?
- Mas Xururuca é você, Minguinho.
- Pois então, você é o Xururuquinha. Não posso querer a você com mais amizade, como você faz comigo?
- Não fale assim. O médico me proibiu de chorar e de ficar emocionado.
- Nem eu quero isso. Eu vim porque estava com muita saudade e quero ver você bom e alegre de novo. Na vida tudo passa. Tanto que vim para levar você a passear. Vamos?

Nos escritos de Stein (2003), encontramos a definição de empatia como a experiência de sujeitos alheios e de seu vivenciar. Para a filósofa, o conhecimento da experiência alheia, de seu vivenciar, favorece uma relação de proximidade entre os sujeitos e propicia a formação de um espaço formativo integral. Conforme diz Nogueira (2019, p. 559), a respeito do ser humano e de sua formação em Edith Stein:

A empatia, como vivência aproximativa, ativa os valores interpessoais e cria um espaço formativo integral, porque empatia é “entrar” no *alter ego* de forma livre e consciente, por isso, todo gesto pedagógico deve fundamentar aí sua construção educativa.

Fundamentar o gesto pedagógico em atos de empatia é estar aberto ao outro, às suas experiências e vivências. Por essa razão, nesta pesquisa, buscamos fundamentação pedagógica e antropológica nos escritos fenomenológicos¹¹ de Edith Stein. Acreditamos que as visões de

¹¹ De acordo com Silva, Lopes e Diniz (2008, p. 255), a fenomenologia é uma filosofia do século XX que se dedica à busca de novos fundamentos de uma ciência concreta ou empírica. Seu ponto de partida são os dados imediatos da consciência. Por essa razão, no dizer dos autores, “seu estilo é voltado para o interrogativo, o radicalismo e o inacabamento essencial existente no fenômeno”.

ser humano, de mundo, de sociedade, de relações e de educação estão subjacentes à atuação do professor e impactam de forma significativa o desenvolvimento de seu trabalho educativo.

Segundo Stein (2003), todo trabalho educativo voltado para formar seres humanos se fundamenta em uma determinada concepção do que é ser humano. Para evidenciar a importância dessa concepção para a pedagogia e para a práxis educativa, a filósofa afirma que

todo trabalho educativo vem acompanhado de uma determinada concepção do que é ser humano, de qual sua posição no mundo aquilo que se ocupa, e de quais possibilidades práticas para ser oferecidas para formá-lo. A teoria da formação humana, que denominamos pedagogia, é parte orgânica de uma imagem global de mundo, quer dizer, uma metafísica. (STEIN, 2003, p. 562).

Na citação acima, Stein evidencia seu interesse pela busca dos fundamentos antropológico-filosóficos que fundamentem tanto a pedagogia quanto a prática docente. Segundo a filósofa, o educador ou a educadora, por mais que não disponha de uma visão sistemática e elaborada a respeito do que é a pessoa humana, alguma concepção de ser humano e de mundo está subjacente à sua atuação.

Encontramos em Stein (2013) uma maneira peculiar de se conceber a individualidade da pessoa humana. Em sua percepção, a pessoa humana possui três dimensões: corpo, psique e espírito, que, juntas, compõem o ser humano:

O corpo (*Leib*) é limitado através do contato com o mundo real, físico; e nele podem ser feitos movimentos, por exemplo, que também respondem às consequências do mundo externo. A psique (*Psyche*) refere-se às reações, aos estados vitais que surgem no contato com a realidade através especialmente do corpo. A dimensão espiritual é o particular do ser humano, e sua nomeação vem da tradição alemã em que a atividade humana se traduz pelo termo *Geist*- espírito. Neste âmbito pode-se realizar atos voluntários, intelectuais e de conhecimento. (LIMA, GOTO, 2018, p. 64).

Dentro do pensamento fenomenológico de Edith Stein, a junção das três dimensões, corpo, psique e espírito, caracterizam o ser humano em sua forma singular e irrepetível. Por essa razão, Stein afirma que “devemos ver ao homem como um microcosmo em que se unem todos os estados: é material, ser vivo, ser animando, pessoal e espiritual.” (STEIN, 2013, p. 592-593).

É relevante destacar que a separação entre as três dimensões da natureza da pessoa humana se dá para fins de análise, pois, na realidade, existe um entrelaçamento entre elas. Ou seja, para a filósofa, na experiência viva, a pessoa humana não se apresenta de forma fragmenta, mas em sua totalidade e singularidade (ALFIERI, 2014).

O conceito de formação é central na obra pedagógica de Edith Stein. Em seus escritos, a filósofa enfatiza que a formação deve abranger a pessoa humana por inteiro, em todas as suas dimensões. Por essa razão, ela apresenta críticas às escolas, “filhas do Iluminismo”, cujo ideal de formação prevalecente era de

um saber enciclopédico que deveria ser o mais completo possível. Pressupunha-se que a alma não passava de uma tábula rasa, na qual deveria em que deveria ser gravado o máximo, seja pela assimilação racional, seja pela inserção na memória. (STEIN, 2013, p. 197, tradução nossa).

Em seu projeto educativo, Stein questiona a visão de formação como posse de conhecimentos exteriores. Para a filósofa, a formação “é a configuração que a personalidade humana assume sob a influência de múltiplas forças formadoras.” (STEIN, 2013, P.197) que

Para Stein, a pessoa, em seu processo de formação, precisa ser nutrida de materiais que alimentem tanto seu corpo quanto sua alma. Nas palavras da filósofa, o material a ser formado

é o arranjo corporal e psíquico que o ser humano leva consigo para o mundo, bem como os elementos a serem continuamente recebidos do lado de fora, e incorporados ao organismo. O corpo os tira do mundo material, a alma do seu ambiente espiritual, do mundo das pessoas e de bens que são dados para o seu desenvolvimento. (STEIN, 2013, p.197).

Segundo Brustolin e Teixeira (2018), Stein descreve a formação como um processo de crescimento, de constituição de uma forma que procede do meio interno e se estende ao meio externo, necessitando, portanto, de auxílios exteriores em um processo dinâmico e interativo. Portanto, a correlação pessoa e comunidade é significativa para Stein. Segundo os autores,

Edith insiste no fator relacional intrínseco ao processo formativo, ressaltando que o ser humano não vem ao mundo “acabado”, mas como um ser sociável e educável, sendo fundamental o papel da comunidade na formação da pessoa. (BRUSTOLIN, TEIXEIRA, 2018, p. 43).

No processo formativo, o ato empático se mostra como um gesto de aproximação e de abertura ao outro. Por meio dele, torna-se possível adentrarmos nas experiências do outro e compreendermos seu universo interior. Desse modo, o gesto educativo empático possibilita o compartilhamento de vivências, sentimentos, experiências e saberes. Essa aproximação torna possível participar da vivência do outro e dialogar, mesmo com as diferenças (BRUSTOLIN, TEIXEIRA, 2018).

Portanto, a empatia se mostra como um elemento constituidor da singularidade da pessoa humana nas relações intersubjetivas que estabelece com o outro. Por essa razão, nesta pesquisa, valemo-nos dos ensinamentos de Edith Stein a respeito da educação como um ato de empatia, como um gesto de abertura ao outro, para propormos práticas pedagógicas de ensino

e aprendizagem da escrita nas escolas de Ensino Médio. O contato com os escritos da autora nos levou a buscar por práticas que contemplem a abertura à palavra do outro, às suas experiências e ao seu mundo como forma de desenvolvimento da competência escrita criativa e autônoma dos estudantes.

Na seção seguinte, trazemos o planejamento das oficinas de produção de textos dissertativo-argumentativos realizadas no âmbito desta pesquisa. Reiteramos que nossa intenção não é trazer prescrições pedagógicas para o ensino da produção escrita, mas pensar em possibilidades de ensino pautadas na concepção de língua como um processo ininterrupto de formação, realizado por meio da interação sociodiscursiva dos falantes” (BAKHTIN, 2018). e de formação como um ato empático de aproximação e de abertura ao outro (STEIN, 2003).

7.2 Tagarelado com Minguinho: o texto dissertativo-argumentativo em ação

À luz da visão dialógica de linguagem de Bakhtin, entendemos que as práticas de produção escrita desenvolvidas nas escolas necessitam ir além dos modelos prescritivos, que transformam a produção escrita dissertativo-argumentativa em treino. De acordo com Rojo (2010), nas escolas de ensino fundamental e médio, as práticas de ensino e aprendizagem da produção de textos se baseiam na crença de que

escrever é um dom e que, portanto, não precisa de um “ensino” que vá além de “bons modelos” tomados das “belas letras” o que nos leva aos textos literários valorizados como “modelos padrão e prescritivos” e a avaliação ainda centrada em correção gramatical e ortográfica. (ROJO, 2010, p. 85).

Vidon (2012, p. 422) argumenta que o ensino da produção de textos nas escolas ainda parece se desenvolver com base em um processo pedagógico de homogeneização, no qual “o sistema de ensino tenta enquadrar os enunciados dos estudantes (teoricamente, aqui, sujeitos-de-discurso) em modelos de texto pré-definidos (protótipos de dissertação, de narração, de carta, etc.)”.

Nesta pesquisa, fundamentados na visão dialógica de linguagem de Bakhtin, propomos o desenvolvimento de práticas pedagógicas para o ensino da produção escrita que se constituam para além dos “bons modelos” e da homogeneização. Baseado nos conceitos de enunciação, dialogismo, gêneros do discurso de Bakhtin¹², ressaltamos a importância de o texto dissertativo-

¹² Os conceitos bakhtinianos de enunciação, gêneros do discurso e dialogismo são apresentados no Capítulo 3.

argumentativo ser trabalhado nas escolas não como um modelo prescritivo, mas como um gênero produzido nas relações sociais e históricas.

A apropriação dos conceitos bakhtinianos nos revela a necessidade de ampliarmos nossa visão de linguagem, como também de seu ensino, e voltarmos nosso olhar não apenas para os aspectos estruturais da língua, mas, principalmente, para a língua viva, dinamicamente construída na interação entre os falantes.

A partir dessa perspectiva, consideramos ato de escrever como uma atividade social, interativa e dialógica. Assim sendo, o movimento em direção ao outro é parte integrante daquilo que escrevemos. Segundo Geraldi:

O outro é a medida: é para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos na leitura. O outro insere-se já na produção, como condição necessária para que o texto exista (GERALDI, 2003, p. 102).

Como posto na seção introdutória desta pesquisa, escolha pelo texto dissertativo-argumentativo se deve ao fato desse ser o tipo textual¹³ mais requisitado pelos vestibulares de acesso ao ensino superior no Brasil. Por essa razão, essa é uma prática escrita muito trabalhada nas salas de aula de Ensino Médio de todo o país.

Como o Exame Nacional do Ensino Médio é a maior prova de admissão ao ensino superior no Brasil, trazemos a seguir um breve histórico do exame e a análise dos critérios utilizados pelo INEP para a avaliação dos textos produzidos pelos participantes do Enem.

O Enem foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho escolar dos estudantes brasileiros ao término da educação básica. Hoje, o exame ganhou notoriedade e se tornou, em âmbito nacional, o principal meio de acesso às principais instituições de ensino superior do Brasil, públicas ou privadas. Por meio da nota obtida no exame, os participantes podem ter acesso ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu), programa do Governo Federal de acesso a universidades públicas, e ao Programa Universidade para Todos (ProUni), programa governamental que oferece bolsas de estudos parciais e integrais a estudantes de baixa renda em faculdades privadas. Além disso, os participantes do Enem podem pleitear financiamento estudantil em programas do governo, como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies).

¹³ Neste ponto, abordamos a diferença entre gênero e tipo textual. De acordo com Marcuschi (2008), na noção de tipo sobressai a identificação de sequências linguísticas como norteadora. Já na noção de gênero, os critérios de padrões comunicativos, ações, propósitos e inserção sócio-histórica predominam.

Desde 2009, o Enem é composto por quatro provas objetivas em quatro áreas do conhecimento: linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; e matemática e suas tecnologias, e uma redação¹⁴, que exige a produção de um texto dissertativo-argumentativo sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política (INEP/MEC, 2022). Ao final, o participante recebe cinco notas, uma para cada área das provas objetivas, e a nota da redação.

A redação tem um peso considerável na composição da nota final do participante do Enem. Além disso, participantes avaliados com nota zero na redação não podem concorrer às vagas disponíveis nos programas governamentais, como o Fies, o ProUni e o Sisu. Desse modo, essa é uma das avaliações que mais causa preocupação nos estudantes. Nas escolas de Ensino Médio, é perceptível a inquietação e a insegurança dos estudantes quanto à realização da redação exigida pelo Enem e por outros vestibulares.

A avaliação da produção escrita dos participantes do Enem é feita por competências, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 8- Competências avaliativas da prova de redação do Enem

Competência 1	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.
Competência 2	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.
Competência 3	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
Competência 4	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
Competência 5	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Fonte: A redação do Enem 202: Cartilha do Participante (INEP/MEC, 2022, p. 5).

¹⁴ Nesta pesquisa, optamos por utilizar o termo “redação” quando nos referirmos especificamente à produção textual dissertativo-argumentativa do Enem, pois esse é o termo utilizado pelo próprio INEP, autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação responsável pela realização do Enem, para se referir à prova de produção textual solicitada aos candidatos do exame. Entretanto, quando nos referirmos aos textos produzidos pelos estudantes em contexto escolar, optamos por utilizar a expressão produção de textos (GERALDI, 2003, 2004, 2006), pois nosso objetivo é desenvolver atividades de produção de textos que abarquem a interação entre professor-pesquisador e estudantes como subsídio para as atividades de escrita propostas aos estudantes.

Conforme apresentado no quadro, a avaliação da produção escrita do Enem é feita com base em cinco competências, sendo que cada uma delas vale 200 pontos. A soma desses pontos comporá a nota total de cada avaliador, podendo chegar a 1000 pontos. Dois avaliadores são responsáveis pela correção e a nota final consiste na média aritmética das notas totais atribuídas por eles. Caso haja divergência nas notas atribuídas, a redação será avaliada por um terceiro avaliador.

A análise das competências da prova de redação do Enem indica que a produção escrita do participante é avaliada não apenas com base em questões formais e estruturais da língua, como o domínio da modalidade escrita da língua portuguesa (Competência 1), o uso da estrutura do texto dissertativo argumentativo (Competência 2) e o emprego adequado de recursos coesivos (Competência 4). Outros aspectos avaliados no texto indicam a preocupação do exame em avaliar a forma como participante se apropria de conhecimentos do mundo, da cultura em que vive e das maneiras como interage em sociedade.

Na competência 2, o participante é avaliado quanto à compreensão da proposta de redação, ou seja, do tema específico a ser desenvolvido na forma de texto dissertativo-argumentativo. É preciso que o ponto de vista defendido esteja relacionado ao tema definido na proposta de redação. De acordo com a Cartilha do Participante da redação do Enem, “trata-se de uma competência que avalia as habilidades integradas de leitura e de escrita.” (INEP/MEC, 2022, p. 11).

Outro aspecto avaliado na Competência 2 é o uso dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo. A Cartilha do Participante do Enem 2022 (INEP/MEC, 2022) traz a seguinte definição do texto de tipo dissertativo argumentativo:

é aquele que se organiza na defesa de um ponto de vista sobre determinado assunto. É fundamentado com argumentos, a fim de influenciar a opinião do leitor, tentando convencê-lo de que a ideia defendida está correta. É preciso, portanto, expor e explicar ideias. Daí a dupla natureza desse tipo textual: é argumentativo porque defende um ponto de vista, uma opinião, e é dissertativo porque utiliza explicações para justificá-lo. (INEP/MEC, 2022, p. 15).

A produção textual dissertativo-argumentativa se fundamenta na defesa de um ponto de vista sobre determinado assunto. Esse tipo de texto apresenta a seguinte estrutura: proposição, desenvolvimento e conclusão. Para produzi-lo, o autor precisa assumir uma posição a respeito do assunto proposto como tema e defender seu ponto de vista. Para tanto, lança mão de argumentos a fim de influenciar a opinião do leitor, buscando convencê-lo de que a ideia defendida é acertada e relevante. Portanto, para convencer o leitor, é necessário que o autor

mobilize ideias, fatos, opiniões e argumentos em defesa de seu ponto de vista. (INEP/MEC, 2022).

A argumentação, segundo Koch e Elias (2021, p. 9), é intrínseca ao ser humano. Em outros termos, “a troca de ideias, tomada de posição discussão, tudo isso tem a ver com argumentação”. Portanto, seja de forma oral ou escrita, estamos sempre argumentando. Segundo as autoras, como sujeitos em interação, argumentamos em diferentes situações comunicativas, nas quais nos valemos da argumentação em razão dos papéis sociais que necessitamos assumir. Desse modo, aprendemos a argumentar desde cedo, ainda crianças,

quando queremos que nossos pais leiam um livro para nós, uma, duas ou mais vezes; quando não queremos dormir; quando justificamos a tarefa em branco; quando apresentamos razões para as nossas escolhas ou comportamentos. (KOCH, ELIAS, 2021, p.23).

Ainda de acordo com Koch e Elias (2021), a argumentação está presente em todos os gêneros textuais. Assim, a superfície multifacetada de um texto revela não apenas o que sabemos a respeito da língua como também:

O que sabemos sobre o mundo que vivemos, os textos que lemos, os nossos interlocutores, as formas de comunicação e de interação, e, ainda, o que queremos e como conduzimos as nossas intenções são ingredientes do texto. (KOCH; ELEIAS, 2021, p. 11).

No âmbito da Competência 2, também é avaliada a presença de repertório sociocultural, que se configura como “uma informação, um fato, uma citação ou uma experiência vivida que, de alguma forma, contribui como argumento para a discussão proposta. Portanto, a forma como o participante seleciona, a partir de seus conhecimentos construídos ao longo de sua formação, e não apenas dos textos motivadores, informações das diversas áreas do conhecimento relacionadas ao tema e as articula de maneira produtiva em seu texto contribui para a obtenção de nota mais alta nesta competência.

Na Competência 3, é avaliada a capacidade de o participante selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista. Com base no tema proposto, avalia-se a maneira pela qual o candidato defende sua tese por meio da mobilização de argumentos que sustentem seu ponto de vista. Dessa maneira, a utilização de exemplos, definições, comparações e estatísticas auxiliam na defesa do ponto de vista. (INEP/MEC, 2022). Assim, para se obter uma boa nota nesta competência, é importante que o participante demonstre domínio de assuntos que ocorrem na sociedade e que se posicione criticamente em relação a eles.

Outro aspecto avaliado na Competência 3 é a presença implícita de um projeto de texto, que consiste no planejamento prévio à escrita, ou seja, é o esquema que

deixa perceber pela organização estratégica dos argumentos presentes no texto. É nele que são definidos quais os argumentos que serão mobilizados para a defesa do ponto de vista e qual a melhor ordem para apresentá-los, de modo a garantir que o texto final seja articulado, claro e coerente. (INEP/MEC, 2022, p. 17).

Assim, na competência 3, o texto que atende às expectativas é aquele em que se identifica claramente a estratégia utilizada pelo participante em defesa de seu ponto de vista a respeito do tema.

Na competência 4, os aspectos avaliados dizem respeito à estruturação lógica e formal entre as partes do texto. A organização do texto requer que as frases e os parágrafos estejam relacionados, de modo a garantir a sequenciação coerente do texto e a interdependência entre as ideias. Essa articulação é feita mobilizando-se recursos coesivos, como certas preposições, conjunções, alguns advérbios e locuções adverbiais

Por fim, o quinto aspecto a ser avaliado no texto é a elaboração de uma proposta de intervenção para o problema abordado pelo tema da redação. A elaboração da proposta de intervenção representa uma ocasião para que o participante se mostre capaz de atuar na realidade e de exercitar a cidadania, respeitando os direitos humanos. Portanto, na competência 5, espera-se que o participante do Enem use

os conhecimentos desenvolvidos ao longo de sua formação para a produção de um texto no qual, além de se posicionar de maneira crítica e argumentar a favor de um ponto de vista, [...] possa indicar uma iniciativa que interfira no problema discutido em sua redação. (INEP/MEC, 2022, p. 21).

A prova de redação do Enem sempre assinalou a preocupação de o participante, em sua produção textual, respeitar os direitos humanos. Para a avaliação dos textos, são considerados os seguintes princípios norteadores dos direitos humanos, pautados no artigo 3º da Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012 (INEP/MEC, 2022, p. 21).:

- Dignidade humana;
- Igualdade de direitos;
- Reconhecimento e valorização das diferenças e diversidades;
- Laicidade do Estado;
- Democracia na educação;
- Transversalidade, vivência e globalidade.
- Sustentabilidade socioambiental.

Para alcançar as maiores notas nesta competência, a proposta de intervenção precisa estar relacionada ao tema proposto e integrada ao projeto de texto apresentado pelo participante.

Para elaboração da proposta, a Cartilha do Participante do Enem 2022 (INEP/MEC, 2022, p. 21-22) propõe que o participante responda algumas perguntas:

- 1) O que é possível apresentar como solução para o problema?
- 2) Quem deve executá-la?
- 3) Como viabilizar essa solução?
- 4) Qual efeito ela pode alcançar?
- 5) Que outra informação pode ser acrescentada para detalhar a proposta?

A análise das competências avaliativas do Enem indica que, para se escrever um bom texto dissertativo-argumentativo e se alcançar um bom desempenho, é necessário a ativação de diversos tipos de conhecimento e a mobilização de estratégias. Isso significa que a produção escrita do participante do Enem não é avaliada apenas com base na apropriação das regras da língua e dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo. Conhecimentos de mundo, de outros textos e a aplicação de conceitos de várias áreas do conhecimento também fazem parte da produção desse tipo de texto.

Desse modo, o desenvolvimento de metodologias de ensino e aprendizado da escrita não podem se restringir apenas à apropriação das regras da língua. Com base nas reflexões de Koch e Elias (2021), reiteramos a importância de as atividades de escrita desenvolvidas nas escolas serem guiadas pelo princípio interacional. Nessa concepção, escritor e leitor são vistos como sujeitos ativos que, dialogicamente, se constroem e são construídos no texto. Assim, a produção textual se apresenta como um evento comunicativo, no qual convergem aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais.

7.3 Flor branca: o planejamento das oficinas de produção de textos

Nesta seção, buscamos responder à seguinte questão de pesquisa: Como pensar o ensino da escrita a partir da perspectiva dialógica de linguagem de Bakhtin? A proposta aqui delineada configura-se como uma tentativa de distanciar as práticas de ensino da escrita desenvolvidas nas escolas de Ensino Médio do ensino. No espaço escolar, é comum o estabelecimento de regras rígidas aos estudantes sob o pretexto de prepará-los para a prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e de outros vestibulares. Acreditamos que tais práticas descaracterizam o educando como sujeito daquilo que escreve.

Nesta pesquisa, objetivamos compreender os efeitos de dialogismo em textos dissertativo-argumentativa de estudantes de Ensino Médio de uma escola pública do Distrito Federal, localizada na região administrativa do Guará. Para tanto, desenvolvemos oficinas de produção de textos que consideraram a produção escrita não apenas em sua estrutura formal,

mas como uma atividade linguística social, interativa e dialógica, por meio da qual o estudante possa se constituir como locutor efetivo daquilo que escreve.

No contexto das oficinas de produção de textos dissertativo-argumentativos realizadas no âmbito desta pesquisa, buscamos pelo desenvolvimento de práticas pedagógicas que favorecessem a interação, a comunicação com o outro no espaço sócio-escolar. Ou seja, buscamos tomar a escola como

autêntico lugar de comunicação e as situações escolares como ocasiões de produção/recepção de textos. os alunos encontram-se, assim, em múltiplas situações em que a escrita se torna possível, em que ela é mesmo necessária. mais ainda: o funcionamento da escola pode ser transformado de tal maneira que as ocasiões de produção de textos se multiplicam: na classe, entre alunos; entre classes de uma mesma escola; entre escolas. (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 66).

Nesse sentido, almejamos o estreitamento dos laços dialógicos entre professor e estudantes nas aulas de produção escrita como forma de desenvolvimento da competência escrita criativa e autônoma de alunos e alunas do Ensino Médio

Após a escolha do local e do público com que iríamos trabalhar, partimos para o planejamento das oficinas de produção de textos que subsidiaram a nossa pesquisa. A partir do reconhecimento da importância do trabalho com os gêneros discursivos, voltamos nosso olhar para o ensino da escrita sob a perspectiva dialógica de linguagem, pautada na teoria de Bakhtin (2004, 2010, 2011, 2016, 2018).

Para tanto, fundamentamo-nos pedagogicamente nos escritos de Stein (2003). Na concepção steniana, a empatia assume particular importância no processo educativo. Ela se apresenta como um meio de acesso às vivências do outro, de diálogo e de acesso ao mundo do conhecimento e da cultura. Desse modo, o ato empático nos permite dialogar com o outro, independentemente das diferenças que nos constituem.

As oficinas foram desenvolvidas na modalidade presencial, no formato de mini curso, no período de 22 de agosto de 2022 a 19 de setembro de 2022, totalizando 30 horas de atividades. O curso foi elaborado para atender 19 estudantes da terceira série do Ensino Médio de uma escola pública da SEEDF, localizada na região administrativa do Guará. Como estudante de pós-graduação da Universidade de Brasília, fui aicineira responsável pelo desenvolvimento das atividades. Contamos também com a coordenação da professora Ormezinda Maria Ribeiro, orientadora desta pesquisa, e com a monitoria do estudante de graduação em Letras da Universidade de Brasília Thallyson Alessandro da Cunha Gomes

Por meio do mini curso oferecido, almejamos construir uma aproximação entre ensino, pesquisa e extensão, de modo que os conhecimentos adquiridos na universidade por meio de ensino e pesquisa pudessem ser compartilhados com a comunidade na qual se insere.

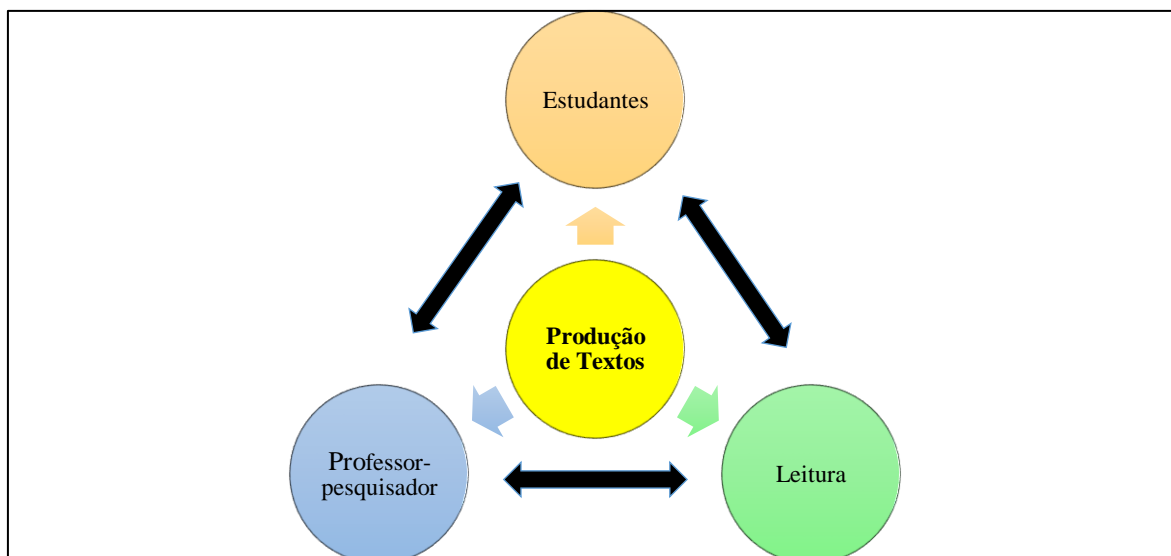
No caso desta pesquisa, apoiados teórico e metodologicamente na visão dialógica de linguagem de Bakhtin, foram criadas ações pedagógicas que buscavam favorecer o desenvolvimento da competência escrita criativa e autônoma de estudantes do Ensino Médio. Assim sendo, por meio do mini curso oferecido, procuramos compartilhar com a comunidade escolar do Guará o conhecimento adquirido durante o desenvolvimento desta pesquisa.

Com o objetivo de aproximar as vivências de professor e estudantes, ativar os valores interpessoais e favorecer as trocas dialógicas nas aulas de produção escrita, organizamos oficinas de produção de textos que tiveram como ponto de partida e de chegada as relações dialógicas triádicas estabelecidas entre: (a) professor pesquisador, (b) estudantes e (c) leitura e discussão de textos que sobre o tema de produção textual¹⁵, como representado na figura a seguir:

Figura 8 - Desenho representativo das relações dialógicas triádicas estabelecidas entre professor-pesquisador, estudantes e leitura¹⁶ nas atividades de produção escrita

¹⁵ Durante o desenvolvimento das oficinas de produção de textos, o tema de produção textual trabalhado com os estudantes foi “O combate à violência doméstica e familiar contra a criança e o adolescente no Brasil”. A proposta de produção textual se encontra no Apêndice 7.

¹⁶ Nesta pesquisa, o termo “leitura” é usado em acepção ampla e abarca não só a leitura de produções textuais escritas, mas envolve também outras formas de materialização do discurso, como imagens, vídeos, sons, gestos. Essa perspectiva substitui a ideia de texto como tessitura do verbal por “espaço significante”. De acordo com essa visão, o texto é compreendido a textualização do discurso, podendo se manifestar por meio de imagens, gestos, sons ou palavras (ORLANDI, 2012).



Fonte: Figura elaborada pela pesquisadora, 2022.

A proposta de produção textual foi inspirada/motivada pela realização de grupo focal com os estudantes e pela observação participante do pesquisador nos primeiros encontros de desenvolvimento das oficinas. Nesse contexto, os estudantes mostraram interesse pelo desenvolvimento de produções escritas relacionadas a assuntos atuais e de seu interesse.

Assim sendo, em diálogo com a obra literária “O Meu Pé de Laranja Lima”, o tema escolhido para a produção textual dissertativo-argumentativa foi “O combate à violência doméstica e familiar contra a criança e o adolescente no Brasil”.

No contexto da obra “O Meu Pé de Laranja Lima”, a tristeza e amargura do pai de Zezé diante de sua situação de desemprego, a ausência constante da mãe, que passa o dia todo trabalhando em uma fábrica para garantir o sustento de todos, e as dificuldades financeiras tornam bem difícil a vida de Zezé e de sua família.

Na casa dos Vasconcelos, natal sem presentes, mesa vazia e roupas remendadas fazem parte da rotina diária. Nesse ambiente, a violência infantil também se faz presente. Zezé, em diversos momentos da narrativa, é físico e psicologicamente agredido pela irmã mais velha e pelo pai:

Tomado de fúria, só então ele se ergueu da cadeira de balanço. Desabotoou o cinto. Aquele cinto que tinha duas rodela de metal e começou a me xingar apoplético. De cachorro, de porcária, de traste vagabundo, se era assim que falava do seu Pai. O cinto zunia com uma força danada sobre o meu corpo. Parecia que o cinto tinha mil dedos que me acertavam em qualquer parte do corpo. Eu fui caindo, me encolhendo no cantinho da parede. Estava certo que ele ia me matar mesmo. (VASCONCELOS, 1977, p. 141).

Com base no tema de produção textual, as atividades foram organizadas no formato de oficinas. Por meio delas, buscamos colaborar com o desenvolvimento da escrita criativa e autônoma dos estudantes oficinairos. Para tanto, propomos metodologias de ensino-aprendizagem de escrita que consideraram a sala de aula como lugar de interação verbal, isto é, como espaço de abertura à palavra do outro, às suas experiências e ao seu mundo (STEIN, 2003).

Reiteramos que, nesta pesquisa, a produção de textos é compreendida como uma prática comunicativa que não se restringe à aplicação de regras gramaticais ou à reprodução de modelos de escrita. A escrita é vista como um evento comunicativo no qual, para dizer a sua palavra, o autor (ou autora) anota, retoma, concorda ou contesta o discurso produzido pelo outro (GARCEZ, 2010).

Desse modo, durante as oficinas, o texto dissertativo-argumentativo não foi abordado apenas em seu aspecto formal, mas abarcando também: a dinâmica social de produção, o meio de circulação, a finalidade, o suporte e o contexto de produção. Assim, consideramos o texto em seu caráter vivo e dinâmico, ou seja, como enunciado produzido no seio das interações sociais, culturais e ideológicas.

Nessa perspectiva, o ato de escrever é um processo que se dá numa dinamicidade interativa entre sujeitos produtores de sentido. Desse modo, para a prática de escrever na escola, adotamos a ideia de que a linguagem é uma manifestação social, ou seja, um acontecimento de natureza dialógica que nasce da interação verbal entre os sujeitos. Dessa forma, segundo Franchi (1992):

a linguagem não é um dado ou resultado; mas um trabalho que “dá forma” ao conteúdo variável de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do “vivido”, que ao mesmo tempo constitui o sistema simbólico mediante o qual se opera.” (FRANCHI, 1992, p. 31-32).

As oficinas de produção de textos dissertativo-argumentativos realizadas com estudantes da terceira série do Ensino Médio foram desenvolvidas com base nas seguintes etapas:

- I- Desenvolvimento de grupo focal. Os estudantes participantes da pesquisa se apresentaram e perguntaram uns aos outros a respeito das principais dificuldades que eles enfrentam em relação ao aprendizado da produção escrita na escola.
- II- Discussão sobre o gênero “redação de vestibular”. A atividade foi desenvolvida com o propósito de discutir com os estudantes as principais características do texto

dissertativo-argumentativo visto como gênero textual, buscando uma maior integração entre a escrita e sua inserção nas práticas sociais.

- III- Escolha do tema. A escolha do tema se deu em diálogo com a obra “O Meu pé de laranja lima”, de José Mauro de Vasconcelos”, que aborda um tema bastante relevante no atual contexto social e histórico brasileiro: “O combate à violência doméstica e familiar contra a criança e o adolescente no Brasil”.
- IV- Desenvolvimento de práticas de ensino e aprendizagem da escrita sob a perspectiva dialógica de linguagem. A partir de situações de interação entre professor-pesquisador e estudantes a respeito do tema de produção textual, foram desenvolvidas diversas ações pedagógicas: criação de nuvem de palavras a respeito do tema no aplicativo *Word Cloud*, pesquisa de textos de diferentes gêneros a respeito do tema, apresentação e discussão dos textos, criação de um mural dialógico no aplicativo *Padlet* para divulgação dos textos pesquisados,
- V- Gravação do vídeo “Luz, Câmera, Produção: o julgamento do caso de agressão contra o menino Zezé” . Com base nas pesquisas e discussões realizadas a respeito do tema, foi realizado um júri simulado com o julgamento do caso de agressão sofrida pelo menino Zezé na obra “O meu pé de Laranja Lima” (VASCONCELOS, 1977);
- VI- Produção do rascunho dos textos. Durante o processo de produção dos textos, os alunos tiveram livre acesso ao material produzido por eles, como o mural dialógico do *Padlet* e a nuvem de palavras do *Word Cloud*.
- VII- Revisão do texto e entrega da versão final. A revisão dos textos foi realizada em duplas e com o auxílio do professor-pesquisador. A entrega dos textos foi feita em seguida.
- VIII- Diálogo entre gêneros. Desenvolvimento de campanha publicitária sobre o tema “O combate à violência doméstica e familiar contra a criança e o adolescente no Brasil”. A campanha publicitária foi divulgada no grupo de *Whatsapp* da turma, no mural dialógico criado na plataforma *Padlet*. Elas também foram utilizadas no vídeo “Luz, câmera, produção: o julgamento do caso de agressão familiar contra o menino Zezé.
- IX- Textos em circulação. Apresentação do feedback dos textos produzidos e confraternização de trechos das produções realizadas por cada um dos estudantes oficinairos para a turma.
- X- Entrevistas. Realização de entrevistas a respeito da percepção dos estudantes quanto à contribuição das oficinas no desenvolvimento de suas produções escritas

Com base nas etapas descritas acima, organizamos a seguinte sequência didática:

Quadro 9 - Sequência didática das oficinas de produção de textos

Oficinas	Objetivos	Procedimentos	Recursos Pedagógicos	Tempo
1. Costurando fios dialógicos: grupo focal	<ul style="list-style-type: none"> • Descrever, por meio da realização de grupo focal, quais são as principais dificuldades dos estudantes de Ensino Médio em relação à produção de textos dissertativo-argumentativos na escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento de grupo focal por meio da dinâmica do barbante na qual os participantes se apresentam e perguntam uns aos outros sobre os desafios em relação ao aprendizado da produção textual; • Apresentação da pesquisa aos estudantes; • Assinatura dos termos¹⁷. 	<ul style="list-style-type: none"> • Barbante; • Termos; • Projetor. 	<ul style="list-style-type: none"> • 3 horas-aula.
2. Gênero textual: o texto dissertativo-argumentativo em ação	<ul style="list-style-type: none"> • Discutir com os estudantes as principais características do texto dissertativo-argumentativo visto como gênero textual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação e discussão das características do texto dissertativo-argumentativo (conteúdo temático, estilo e organização composicional). 	<ul style="list-style-type: none"> • Slides; • Projetor. 	<ul style="list-style-type: none"> • 3 horas-aula.
3. O tema em cena: nuvem de palavras	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver práticas de aprendizagem e desenvolvimento da produção de textos dissertativo-argumentativos na escola, segundo a concepção dialógica de linguagem de Bakhtin, a partir de metodologias fundamentadas na interação entre professor-pesquisador e estudantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de passagem do livro “O Meu Pé de Laranja Lima” que retrata a violência doméstica sofrida pelo garoto Zezé (VASCONCELOS, 1977, p. 88 – 89); • Reprodução de cena do filme “O meu pé de laranja lima” na qual é retratada uma cena de violência doméstica contra o garoto Zezé (https://www.youtube.com/watch?v=BX_15XDt11E); • Criação em grupos de uma nuvem de palavras no aplicativo Mentimeter a respeito do tema “Violência doméstica e 	<ul style="list-style-type: none"> • Trecho da obra “O Meu Pé de Laranja Lima”; • Cena do filme “O Meu Pé de Laranja Lima”; • Aplicativo <i>Mentimeter</i>; • Projetor. 	<ul style="list-style-type: none"> • 3 horas-aula.

¹⁷ Os termos assinados pelos estudantes encontram-se nos apêndices.

		familiar contra a criança e o adolescente no Brasil;		
		<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação dos grupos quanto ao porquê das palavras inseridas na nuvem de palavras. 		
4. Mural: dialogando com os textos motivadores	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver práticas de aprendizagem e desenvolvimento da produção de textos dissertativo-argumentativos na escola, segundo a concepção dialógica de linguagem de Bakhtin, a partir de metodologias fundamentadas na interação entre professor-pesquisador e estudantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de slides sobre a estrutura do texto dissertativo-argumentativo de acordo com a cartilha do participante “A redação do Enem 2020 (INEP/MEC, 2020); • Apresentação da proposta temáticas de produção textual; • Leitura e discussão da proposta temática de produção textual com a turma; • Realização em grupos de pesquisa na internet de textos que dialoguem com a proposta temática; • Criação de um mural colaborativo no aplicativo Padlet com os textos selecionados pelos grupos; • Apresentação do mural pelos grupos a fim de debater com a turma os textos selecionados; 	<ul style="list-style-type: none"> • Projetor; • Cópias da proposta de produção de texto; • Aplicativo <i>Padlet</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • 3 horas-aula.
5 Produção e revisão: movimentos dialógicos	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver práticas de aprendizagem e desenvolvimento da produção de textos dissertativo-argumentativos na escola, segundo a concepção dialógica de linguagem de Bakhtin, a partir de metodologias fundamentadas na interação entre professor-pesquisador e estudantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realização do rascunho da proposta de produção textual; • Revisão em grupos e com o auxílio do professor-pesquisador dos rascunhos dos textos produzidos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Folhas para a elaboração do rascunho dos textos; • Gramáticas; • Dicionários. 	<ul style="list-style-type: none"> • 3 horas-aula.
6. Flor branca: a produção textual	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver práticas de aprendizagem e desenvolvimento da produção de textos 	2. Elaboração da versão final do texto;	<ul style="list-style-type: none"> • Folhas para a elaboração da 	<ul style="list-style-type: none"> • 3 horas-aula.

	dissertativo-argumentativos na escola, segundo a concepção dialógica de linguagem de Bakhtin, a partir de metodologias fundamentadas na interação entre professor-pesquisador e estudantes.	3. Entrega da versão final da proposta de produção textual;	versão final dos textos; • Gramáticas; • Dicionários.	
7. Luz, câmera, produção: o texto em cena	• Simular, a partir do enredo do livro “O Meu pé de Laranja Lima” (VASCONCELOS, 1977), um tribunal judiciário com o julgamento de Paulo Vasconcelos, acusado de praticar violência doméstica e familiar contra o menor José Vasconcelos.	▪ Produção de um vídeo a partir da vivência do júri simulado.	• Câmera; • Microfone; • Editor de vídeos.	• 3 horas-aula.
8. Diálogo entre gêneros: o texto em ação	• Produzir campanha comunitária sobre o tema.	• Produção de campanha comunitária em grupos sobre a proposta temática.	• Programas de edição de imagens e de textos (Canva, Power Point); • Exposição das campanhas criadas no grupo de <i>Whatsapp</i> da escola.	• 3 horas-aula.
9. O texto em circulação: vozes entrelaçadas	• Confraternizar com a turma o feedback dos textos produzidos. • Apresentar trechos das produções textuais realizadas nas oficinas.	• Favorecer a recepção e a circulação dos textos produzidos.	▪ Programas de edição de imagens e de textos (Canva, Power Point); • Grupo de <i>Whatsapp</i> .	▪ 3 horas-aula
10. Entrevistas: conexões dialógicas	• Realizar entrevistas a respeito da percepção dos estudantes quanto à contribuição das oficinas no desenvolvimento de suas produções escritas. ▪	• Analisar a percepção dos estudantes quanto à contribuição das oficinas no desenvolvimento de sua produção escrita.	• Gravador do aparelho celular.	• 3 horas-aula (As entrevistas foram realizadas de acordo com a disponibilidade dos estudantes, por meio do agendamento prévio de horários.)

FONTE: elaborado pela pesquisadora (2022).

7.3.1 - O uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) como ferramenta de ensino-aprendizagem

Em uma sociedade cada vez mais marcada pelos avanços tecnológicos, acreditamos que o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação pode favorecer a promoção de aprendizagens mais significativas para os estudantes.

A respeito do uso das TDICs na educação, Moran (2014, p. 33) salienta que

a sala de aula se amplia, dilui, mistura com muitas outras salas e espaços físicos, digitais e virtuais, tornando possível que o mundo seja uma sala de aula, que qualquer lugar seja um lugar de ensinar e de aprender, que em qualquer tempo possamos aprender e ensinar, que todos possam ser aprendizes e mestres, simultaneamente, dependendo da situação, que cada um possa desenvolver seu ambiente pessoal de aprendizagem [...] compartilhando-o com outros e neste compartilhamento, enriquecendo-se mutuamente.

Assim sendo, esses recursos, quando bem utilizados, podem se tornar fortes aliados no processo de ensino-aprendizagem. Os artefatos tecnológicos em sala de aula permitem o desenvolvimento de aulas muito mais dinâmicas, interativas e colaborativas do que no passado (SCHUARTZ; SARMENTO, 2020).

Em nossa pesquisa, utilizamos os seguintes recursos tecnológicos como ferramentas de ensino: Metminter, Canva, Padlet e WhatsApp, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 10- Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) como ferramentas de ensino

Recurso Tecnológico	Utilização Pedagógica
Metminter	Criação e socialização de nuvem de palavras a respeito do tema de produção textual trabalhado nas oficinas.
Canva	Criação dos slides utilizados nas oficinas de produção de textos.
Padlet	Criação de um mural dialógico para apresentação e discussão de textos de diferentes gêneros e tipos a respeito da proposta de produção textual.
WhatsApp	Divulgação do material produzido durante as oficinas.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023).

Durante a realização das oficinas, os recursos tecnológicos foram utilizados como meio de instauração de espaços de dialogicidade entre professor e estudantes, mostrando que o

ambiente virtual pode ser usado não apenas como um local de entretenimento, mas como espaço de construção e socialização de conhecimentos produzidos em sala de aula.

8 ROUPA DE POETA: ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES

— Mamãe eu estou sendo o aluno mais estudioso da minha aula. A professora diz que vou ganhar distinção... Compre, Mamãe. Eu não tenho uma roupinha nova faz muito tempo...

Mas o silêncio dela chegava até a angustiar.

— Olhe, Mamãe, se não for esse, nunca vou ter minha roupa de poeta. Lalá faz uma gravata assim de laço grande de um pedaço de seda que ela já tem...

— Está bem, meu filho. Eu vou fazer uma semana de serão e compro a sua roupinha.

Aí eu beijei a mão dela e fui andando encostando o rosto em sua mão até dentro de casa. Foi assim que eu ganhei minha roupa de poeta. Fiquei tão lindo que Tio Edmundo me levou para tirar um retrato.

(VASCONCELOS, 1977, p. 75).

Nessa passagem, Zezé ganha da mãe a tão sonhada roupa de poeta. Nas revistas que tio Edmundo mostra para o sobrinho, todos os poetas têm gravata de laço. A roupinha dada pela mãe é mais um incentivo para que o menino realize seu sonho de se tornar um poeta.

Contribuir com o desenvolvimento de práticas pedagógicas que auxiliem os estudantes a vestirem suas roupas de gravata de laço, assumindo-se como locutores daquilo que dizem nas produções textuais realizadas na escola, independentemente do gênero discursivo produzido, foi o principal objetivo buscado durante a realização das oficinas.

No decorrer das oficinas, em interação com a pesquisadora e os colegas de classe, os participantes tiveram a oportunidade de manifestar suas dificuldades, seus potenciais e seus interesses com relação às práticas de produção escrita realizadas na escola.

Em meio a esse percurso, a análise de suas narrativas, fruto da realização de grupo focal e de entrevistas semiestruturadas, contribuiu de forma ímpar a essa pesquisa, que buscou investigar a percepção de estudantes de Ensino Médio com relação aos efeitos de dialogismo sobre a produção de textos dissertativo-argumentativos criativos e autônomos.

A roupa de poeta representa o material coletado entre os estudantes e que, após realizada sua análise de conteúdo segundo o modelo proposto por Bardin (1977), serviu de repertório para o desenvolvimento de um vídeo contendo a simulação de um júri a respeito do tema “O combate à violência doméstica e familiar contra a criança e o adolescente no Brasil”;

A estrutura de apresentação dos resultados foi orientada por cada uma das questões de pesquisa delineadas na presente investigação¹⁸. Por se tratar de pesquisa qualitativa, os resultados encontrados foram analisados mediante a triangulação dos dados obtidos a partir das diferentes fontes utilizadas (grupo focal, entrevista semiestruturada, observação participante e análise documental).

Durante o processo de análise das informações colhidas, utilizamos nome de árvores frutíferas para identificar os participantes, de modo a preservar o anonimato.

8.1 A camisa: as percepções dos estudantes quanto às práticas de ensino e aprendizagem da produção de textos na escola

Iniciamos nosso processo de análise de informações com as percepções dos estudantes de Ensino Médio em relação às práticas de ensino e aprendizagem da produção de textos desenvolvidas na escola.

Com relação ao modo como as atividades de produção de textos são desenvolvidas na escola, sobressaíram-se os seguintes aspectos: (a) o professor de língua portuguesa como o principal responsável pelas aulas de produção de textos, (b) baixa frequência das aulas de produção de textos, (c) número pequeno de produções textuais realizadas, (d) proposição de temas que não despertam o interesse dos estudantes, (e) dificuldade com o domínio dos aspectos formais e estruturais do texto (e) dificuldade em saber o que dizer quando o professor solicita a produção de um texto (f) desinteresse e receio em produzir textos na escola.

Durante a realização do grupo focal e das entrevistas, os participantes relataram que o professor de língua portuguesa é o principal responsável pelas atividades de produção de textos realizadas na escola. Apenas uma estudante alegou que, no ano anterior, costumava escrever nas aulas de sociologia e que experiência foi favorável para o desenvolvimento de suas habilidades como produtora de textos.

¹⁸ Os capítulos 5 e 7 foram organizados de modo a responder às questões de pesquisa 1 e 2. Ressaltamos que, no decorrer deste capítulo, as discussões realizadas a respeito dessas duas questões de pesquisa serão retomadas, tendo em vista a elucidação dos demais questionamentos do presente estudo.

Sobre a frequência das aulas de produção de textos na escola, os estudantes afirmaram que tiveram poucas oportunidades de escrever textos na terceira série do Ensino Médio, como mostram os dados apresentados a seguir:

Quadro 11 - Frequência das aulas de produção de textos na escola

Participantes	Depoimentos
Bananeira	Eu acho que até hoje eu produzi duas redações só aqui na escola.
Goiabeira	Aqui na escola não tem tipo... muita oportunidade para a gente fazer esse tipo de coisa... redação. E não vejo a gente se movimentando a favor disso.
Laranjeira	Acho que uns cinco, por aí. No ano todo, mais ou menos uns cinco textos.
Macieira	A frequência das aulas de produção de textos é pequena. Bem pequena. No tempo que eu estudo aqui, eu acho que eu só escrevi três textos, contando com os dois que eu escrevi na sua aula (nas oficinas).
Mamoeiro	Sendo sincero, bem poucas. A gente teve uma professora. Ela ficou seis meses sem vir. Se aposentou. Entrou outra. Não durou nem um mês e se aposentou de novo. Então isso é péssimo, né? Para uma pessoa que está terminando o seu terceiro ano. Não tem quase nada de produção textual.
Abacateiro	Nesse ano... Redação... Eu acho que eu fiz uma ou duas só. Tem muito pouco (aulas de produção de textos). Tem mais trabalho ou texto no quadro.
Limoeiro	As aulas não são tão frequentes. É raramente.
Amoreira	Bem raro. Raro mesmo. Quase não acontece.
Mangueira	Raramente. Acho que escrevi um (texto).
Mexeriqueira	Nem tem. Horrível. Acho que se eu escrevi dois textos foi muito.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023).

Os dados indicam que as aulas dedicadas à produção de textos na escola foram pouco frequentes. Em média, os estudantes contabilizaram a produção de dois ou três textos. Vale destacar que as entrevistas foram realizadas no mês de outubro, na segunda metade do segundo semestre. Portanto, $\frac{3}{4}$ do ano letivo já havia se passado.

Segundo Possenti (1997), ler e escrever não são atividades extras que podem ser requeridas dos estudantes em momentos esporádicos. Elas são atividades essenciais ao ensino da língua. Para o autor, a sala de aula é o local privilegiado para o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita, apesar de não ser o único.

Também perguntamos aos estudantes sobre o modo como as aulas de produção de texto costumam ser desenvolvidas na escola. Elas foram descritas de forma muito semelhante pela maior parte dos educandos:

- a) Eles passam (o tema), né? Como eles vão querer o texto, né? As informações que precisa ter no texto, né? O formato do texto e fala pra gente fazer. Só dão na mão da gente fazer e pronto.
- b) Ela (a professora) entrega a produção de textos e pede para a gente fazer.
- c) Eles (os professores) só falam. Eles dão um tema e falam para a gente escrever uma produção de textos. Dão um mínimo de linhas. E é isso.
- d) Eles (os professores) entregam o conteúdo, o tema e você escreve.
- e) Eles (os professores) só mandam a gente fazer e pronto.
- f) Eles (os professores) dão o tema e a gente faz uma redação bem simples. Ela (a professora) só pega o texto e corrige.
- g) Ele (o professor) não faz nada. Só passa o tema. Tanto faz o resto.

As falas dos participantes da pesquisa revelam o modo como as aulas de produção de textos costumam ser desenvolvidas na escola: o professor entrega aos estudantes o tema da produção textual, dá algumas instruções sobre a estrutura do texto a ser produzido e estipula o número mínimo de linhas.

Ademais, segundo os participantes, o professor não costuma apresentar nenhum tipo comentário aos textos produzidos, indicando, por exemplo, suas reações ao texto ou orientações para sua reescrita, como mostra a fala de Abacateiro: “a professora pediu para a gente fazer uma redação dissertativa. Foi entregue. Ela disse que ia ler, mas a gente nem recebeu de volta. Não teve retorno”.

Na perspectiva de Bakhtin (2011), a língua não é compreendida como um sistema abstrato de formas linguísticas normativas alheias às atividades dos falantes. O autor ratifica a visão de linguagem como fenômeno social, histórico e ideológico, definido o enunciado como a verdadeira unidade da comunicação verbal. Desse modo, para o autor, “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor.” (BAKHTIN, 2010, p. 117).

Segundo Marcuschi (2008), um dos maiores problemas das atividades de produção de textos desenvolvidas nas escolas é justamente a ausência do outro, isto é, a indefinição a quem o aluno se dirige. De acordo com o autor,

um dos grandes problemas constatados nas redações escolares é precisamente este: não se define com precisão a quem o aluno se dirige. A cena textual não fica clara. Ele não tem um outro (o auditório) bem determinado e assim tem dificuldade de operar com a linguagem e escreve tudo para o mesmo interlocutor que é o professor. (MARCUSCHI, 2008, p.78).

Ao produzir um texto em sala de aula, o estudante, muitas vezes, apenas escreve por escrever, isto é, para cumprir uma tarefa que lhe foi solicitada pelo professor. Desse modo, o educando não vê um sentido real para aquilo que escreve, uma vez que seu texto não está relacionado a um dado contexto enunciativo.

Geraldi (2006) apresenta críticas ao modo artificial como o ensino da produção de textos se desenvolve nas escolas. Segundo o autor, “a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê o texto)” (GERALDI, 2006, p. 65).

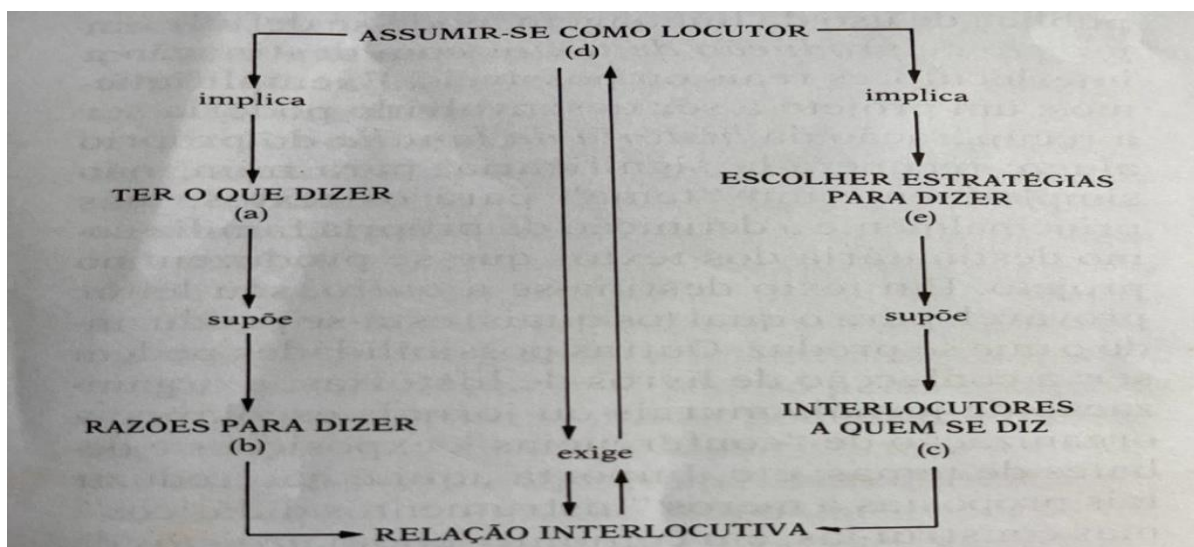
Na perspectiva bakhtiniana, a língua não se define como um sistema de normas imutáveis. Ela é vista como uma atividade incessante, da qual o locutor se vale, em um dado contexto, para satisfazer às suas necessidades concertas de enunciação. Para Bakhtin (2004, p. 88):

O locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas [...]. Trata-se, para ele, de se utilizar as formas normativas [...] num dado contexto concreto. Para ele, o centro da gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto. O que importa não é o aspecto da forma linguística que, em qualquer caso em que esta é utilizada, permanece sempre idêntico. Não; para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada.

Como já mencionado anteriormente, Geraldi (2003) considera que alguns elementos precisam estar presentes para se produzir um texto: (a) se tenha o que dizer; (b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; (c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; (d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz e (e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

De acordo com o autor, para que o ensino seja conhecimento e produção, é necessário que o estudante seja tomado como locutor efetivo, conforme esquema de Geraldi (2003):

Figura 9 – A constituição do estudante como locutor/autor



Fonte: GERALDI, 2003, p. 161

A leitura da figura, com setas em dois sentidos, indica a necessidade de estarmos inseridos em uma relação interlocutiva para nos assumirmos como locutores daquilo que falamos e escrevemos.

Geraldi (2003) afirma que aceitar a interação verbal como fundante do processo pedagógico traz mudanças significativas para o processo de ensino/aprendizagem da língua, que passa de planejamentos rígidos para práticas elaboradas no decorrer do próprio processo pedagógico a partir das situações de interlocução geradas na sala de aula.

Nesse aspecto, de acordo com Ribeiro e Olímpio (2015), é relevante o desenvolvimento de práticas pedagógicas que façam com que os estudantes assumam esse papel social nas relações que estabelecem com a linguagem, seja dentro ou fora da escola (RIBEIRO, OLÍMPIO, 2015).

Outro aspecto característico das práticas de produção de textos desenvolvidas na escola diz respeito aos temas propostos. Segundo os participantes, o professor, geralmente, é o responsável pela escolha dos temas, que foram descritos pelos estudantes como desinteressantes, pouco atraentes e “bestinhas”:

- a) As aulas (de produção de textos) são bem fracas porque elas não têm um tema forte, que chama a atenção da pessoa, né? Então é bem fraco.
- b) A minha maior dificuldade é a falta de tema. Os professores têm dificuldade de exercer para a gente aqui dentro.
- c) A escola deveria dar uns temas mais de adulto porque a gente já está no terceiro ano. Não é tipo assim, faça uma redação sobre a sua vida. O nosso último tema de redação foi bem bestinha, bem fraca, né?

- d) Eu acho que depende do tema. Se for um tema que envolve mais história, ou alguma coisa assim mais profundo, eu acho que eu consigo, mas coisas “bestinhas”, não tem como tu elaborar.

Segundo Geraldi (2006), um dos motivos da dificuldade dos estudantes ao produzirem textos na escola está relacionado com os temas propostos. Temas repetitivos e insípidos têm contribuído para que as atividades de escrita sejam encaradas como um martírio por estudantes e professores.

Com respeito às impressões dos participantes do estudo sobre os conhecimentos necessários para a produção de textos escritos, ressaltamos que grande parcela dos estudantes deu ênfase à necessidade de se dominar a modalidade formal da Língua Portuguesa:

- a) É preciso saber escrever direitinho. Saber pontuação, vírgula.
- b) Ortografia também é importante.
- c) O objetivo principal da pessoa é ela saber montar. Se ela não sabe montar uma produção, ela realmente não sabe fazer. Não adianta nada eu pegar um texto, escrever e não saber montar.
- d) Tem que saber as regras gramaticais.
- e) O aluno tem que saber pontuação.

Para os participantes do estudo, para escrever, e fazê-lo bem, é preciso ter conhecimento das regras gramaticais e ortográficas. Assim, na percepção dos participantes, a adequação de seus textos às regras gramaticais e ortográficas da língua se apresenta como a sua maior dificuldade nas atividades de produção de textos. É o que revelam os comentários a seguir:

- a) Minha maior dificuldade é a pontuação.
- b) Tenho dificuldade em usar vírgulas.
- c) O meu principal desafio é a pontuação.
- d) Eu tenho dificuldade na pontuação e nas regras.

Tendo em vista a grande preocupação dos estudantes em escrever textos que atendam às regularidades gramaticais, durante a realização do grupo focal e as das entrevistas, eles se mostraram angustiados, desinteressados e inseguros em produzir textos na escola. Além disso, eles demonstraram preocupação quanto ao julgamento do professor a respeito de seus textos:

- a) Eu não gosto de escrever textos na escola. Tenho a impressão de estar sendo julgado (...). Tipo, quando eu escrevo e entrego para o professor e ele fala assim: “Caraca, tá ruim.”
- b) Eu sou um pouco ruim (como produtor de texto). Ainda mais com meu problemzinho. Tenho muito erro ortográfico.
- c) Nas atividades (de produção de textos) que as professoras pedem, eu faço. Mas, não é uma coisa que me chama muita atenção, assim. Eu faço porque é atividade.
- d) Eu me considero básico (como produtor de textos) porque eu não sou muito bom em gramática.

Segundo Garcez (2010), o exercício da produção de textos na escola tem sido angustiante para muitos estudantes que, muitas vezes, a encaram como “um momento

constrangedor de encontro de contas entre as aulas de gramática e a capacidade de aplicar teorias e o de considerar a produção como responsabilidade individual do estudante (GARCEZ, 2010, p. 162).

De forma semelhante, Passarelli (2012) afirma que a abordagem normatizadora da produção de textos pode ser uma das causas do receio, da dificuldade e do bloqueio que muitos estudantes relatam ao ter que escrever um texto na escola. Segundo a autora, o ensino de escrita pautado apenas em preocupações formais da língua pode ser caracterizado “uma prática higienista, que se propõe à mera ‘limpeza’ da superfície do texto” (PASSARELLI, 2012, p.64).

Consoante Ribeiro (2015), a escola define regras muito rígidas para as produções escritas dos estudantes. Essa postura cria situações nas quais o educando se vê obrigado a escrever de acordo com padrões preestabelecidos. Desse modo, a habilidade escrita, tão requerida ao cidadão, é tratada de uma maneira mecânica e vazia de significado.

É importante destacar que não estamos defendendo o abandono do ensino da ortografia e da gramática nas escolas. Na verdade, questionamos práticas pedagógicas que limitam o ensino da escrita à reprodução mecânica de regras gramaticais e ortográficas e que ignoram o caráter interacional intrínseco a essa operação de linguagem.

Além do conhecimento das normas gramaticais e ortográficas, cinco estudantes afirmaram que é importante saber o que dizer quando se vai produzir um texto, como mostram os depoimentos de Amoreira, Laranjeira, Limoeiro, Bananeira e Mangueira:

- a) Eu acho que também sobre o tema é muito importante. Você saber o que você está escrevendo.
- b) É preciso ter conhecimento sobre o tema (para se escrever um bom texto).
- c) Eu acho que ler e ter conhecimento do tema.
- d) A gente saber o formato de texto, a gente saber as pontuações corretas e ter criatividade.
- e) Eu acho que é preciso ler e ter conhecimento do tema.

De acordo com Koch e Elias, a escrita, numa concepção interacional (dialógica) da língua, é vista como uma atividade cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias. Nesse sentido, a produção textual é uma atividade que exige do escritor conhecimento da ortografia e da gramática, mas também requer daquele que escreve a mobilização de um vasto conjunto de conhecimentos, como conhecimento sobre as coisas do mundo, conhecimento de “modelos” que o produtor possui

sobre práticas comunicativas¹⁹, conhecimento sobre outros textos e conhecimentos interacionais.

Para Ribeiro (2015), a linguagem como forma de interação considera que forma e sentido são funções das circunstâncias da enunciação. Nesse aspecto, é importante o desenvolvimento de ações pedagógicas que façam com que o estudante assuma esse papel social na sua relação com a linguagem, seja dentro ou fora da escola.

Por fim, questionamos os estudantes a respeito das contribuições que aulas de produção de texto desenvolvidas na escola têm trazido para o desenvolvimento de suas habilidades de escrita, Segundo Mamoeiro, Bananeira e Limoeiro:

Como temos poucas aulas, não tem contribuído muito, né?
Eu aprendo a escrever mais coisas no WhatsApp do que aqui atualmente.
Eu aprendo mais com livro, literatura porque eu gosto de ler.

Conforme ilustram as falas de Mamoeiro, Bananeira e Limoeiro, as atividades de produção de textos desenvolvidas na escola pouco têm contribuído para o desenvolvimento da competência escrita dos estudantes. Nesse sentido, os estudantes afirmaram que eles aprendem mais a escrever textos utilizando os aplicativos de mensagens instantâneas conectados à internet e lendo seus livros preferidos do que na escola.

Além disso, como estudantes da 3ª série do Ensino Médio, grande parte dos estudantes revelou que não se sente preparado para a realização de redações de vestibulares, como o Enem. A esse respeito, Cajueiro, Abacateiro, Mangueira nos afirmaram que:

- a) Eu não me sinto preparado (para a realização da redação do Enem). Eu tenho que estudar muito ainda.
- b) Eu não me sinto preparada para escrever redações como a do Enem.
- c) Não. Eu acho que eu ia tirar uma baixa nota.

Apenas dois estudantes afirmaram que se consideram preparados para a realização de redações de vestibulares, pois já realizaram a prova o Enem e, por essa razão, sentem-se mais confiantes.

A realização do grupo focal e das entrevistas nos mostrou que, na percepção dos participantes do estudo, a baixa frequência das aulas de produção de textos na escola somada

¹⁹ Ver capítulo 4, seção 4.4.

às estratégias descontextualizadas de ensino da escrita pouco tem contribuído para a formação de escritores competentes, aptos a criar textos significativos dentro e fora dos muros da escola.

De acordo com a BNCC (2017), é papel da escola propor aos educandos atividades que contribuam para o desenvolvimento de sua competência escrita. O documento enfatiza a necessidade de pensarmos o texto como unidade de trabalho, de forma a sempre relacioná-lo a seu contexto de produção. Nas palavras do documento:

não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade (BRASIL, 2017, p. 78)

Para Koch e Elias (2021) o ato de escrever é uma atividade na qual o sujeito tem algo a dizer e o faz em relação a um outro (o seu leitor/interlocutor) e com um determinado propósito. Assim, o sentido da escrita é produto dessa interação e não algo que preexista a ela.

Quando Bakhtin (2011, p. 261) afirma que “o emprego da língua é feito em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos”, o autor traz a ideia de enunciado como unidade de comunicação e significação cujo sentido é construído num determinado contexto social, histórico e cultural.

Sendo assim, se o objetivo da escola é capacitar os estudantes a utilizar a língua escrita em situações efetivas de uso da linguagem nos diversos campos de atividade humana (BRASIL, 2017), destacamos que ela precisa promover situações autênticas de produção de textos aos estudantes. (RIBEIRO, OLÍMPIO, 2015).

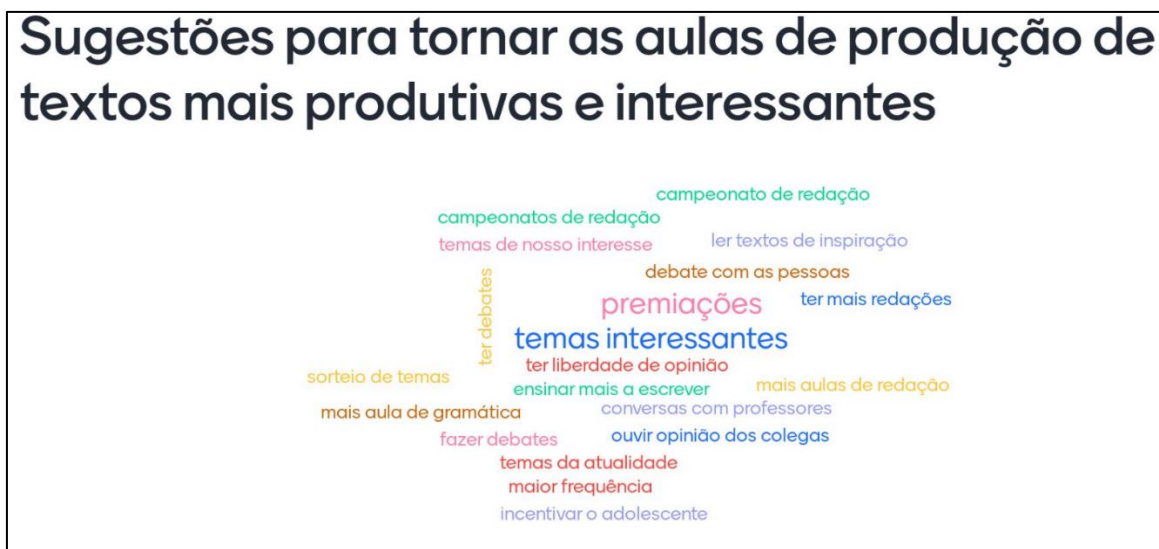
8.2 O paletó: sugestões de ações pedagógicas de ensino da produção de textos na perspectiva dos estudantes

Nesta seção, trazemos a perspectiva dos estudantes a respeito de propostas de ações pedagógicas²⁰ que tornariam as aulas de produção de textos mais produtivas e interessantes. Na

²⁰ As ações pedagógicas de ensino e aprendizagem da escrita desenvolvidas durante a realização das oficinas de produção de textos tiveram como pressuposto a fundamentação teórica apresentada nos capítulos 3, 4, 5. Além disso, também levamos em consideração as sugestões dadas pelos estudantes sobre ações pedagógicas que tornariam as aulas de produção de textos mais interessantes e produtivas.

figura a seguir, apresentamos, em forma de nuvens de palavras, as sugestões apresentadas por eles.

Figura 9 - Sugestões dos estudantes de ações pedagógicas para o ensino da escrita



Fonte: elaborado pela pesquisadora com base no depoimento dos estudantes.

Conforme representado na nuvem de palavras, os estudantes trouxeram as seguintes sugestões para as aulas de produção de textos:

- o aumento da frequência de atividades de produção escrita;
- a coleta de temas de interesse dos estudantes, tais como assuntos atuais e relacionados a suas vidas cotidianas;
- a criação de campeonatos de produção de textos com premiações para incentivar os jovens produzir mais textos na escola;
- o ensino de regras gramaticais;
- o desenvolvimento de dinâmicas de ensino e aprendizagem que propiciem ouvir a opinião do professor dos colegas de classe sobre o tema de produção textual, tais como debates, júri simulados, conversas.
- a leitura de textos motivadores a respeito do tema;
- o incentivo à liberdade de opinião nas aulas de produção de textos.

Primeiramente, na percepção dos participantes da pesquisa, é preciso que a escola disponibilize um maior número de atividades de produção de textos, como ilustra o discurso de Abacateiro: “Acho que precisa ter mais redações nas aulas. Tipo, tem muito pouco. Tem mais trabalho ou texto no quadro”.

Durante os três primeiros bimestres do ano letivo, os estudantes afirmaram que, em média, produziram dois ou três textos. Diante do baixo número de atividades escritas propostas, os participantes afirmaram que a escola pouco tem contribuído para o desenvolvimento de suas habilidades como produtores de textos.

Com relação aos temas propostos para produção de textos, notamos que há a preferência por assuntos que abordem a realidade dos estudantes e seus interesses, como revela o quadro a seguir:

Quadro 12 - Sugestões dos estudantes para temas de produção de textos

Estudantes	Relatos
Bananeira	Sugiro coletar temas que os alunos têm vontade de escrever e ir sorteando. Tipo, faz uma redação sobre isso, escreve uma história sobre aquilo. Alguma coisa assim para incentivar a gente a escrever.
Cajueiro	Colocar como tema de redação assuntos que interessam os alunos, atualidade, etc. Normalmente quando o tema é interessante e eu tenho conhecimento sobre.
Mamoeiro	Dependendo da ideia que ela (a redação) passa, a pessoa fica motivada, né? Agora, se não tiver uma ideia boa não.
Goiabeira	A escola deveria dar uns temas mais de adultos porque a gente já está no terceiro ano. E aí, tipo assim... Faça uma redação sobre a sua vida. Tipo não é isso que vai cair no Enem.
Mamoeiro	O que eu mais gosto de escrever é o que está no cotidiano. O que está na moda, que aparece, o que está na alta.
Bananeira	Os professores, tipo, podiam coletar temas que os alunos têm interesse de escrever.

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base no depoimento dos estudantes.

Para Geraldi (2003), é preciso que as práticas de produção de textos partam da realidade dos estudantes e de suas experiências. Do contrário, se a eles forem propostos temas apartados de suas vivências, o texto produzido poderá se tornar vaio de significado, de posicionamentos a respeito de acontecimentos importantes e que dizem respeito a eles.

Os estudantes também indicaram a necessidade de as aulas de produção de textos abordarem as regras gramaticais e ortográficas da língua portuguesa. Concordamos com Koch e Elias (2021) quando afirmam que produção de textos é uma atividade que exige do escritor o conhecimento da ortografia e das regras gramaticais. No entanto, assim como as autoras, consideramos que a escrita é uma atividade que não se limita aos aspectos linguísticos. Ela

também envolve aspectos cognitivos, sociais e interacionais. Desse modo, o seu ensino não pode se limitar à transmissão de regras gramaticais. Ele precisa abarcar outros aspectos que também fazem parte do processo de produção textual.

Em suas sugestões para as atividades de produção de textos, estudantes também se referiram ao desenvolvimento de práticas que instaurem espaços de dialogicidade em sala de aula entre professor, estudantes e comunidade. Dentre as ações pedagógicas sugeridas pelos estudantes, destacamos:

- a troca de opiniões entre professor e estudantes sobre o tema de produção textual;
- a promoção de debates e rodas de conversa;
- a realização de júri simulados;
- a leitura e discussão de textos motivadores a respeito do tema;
- e o incentivo à liberdade de opinião dos estudantes nas atividades de produção de textos.

As sugestões dos estudantes nos indicam que, para eles, a interação dialógica com o outro (professor, colega, membro da comunidade escolar) tem papel fundante na construção e no enriquecimento do texto, contribuindo para a formação do sujeito autor crítico e autônomo. Portanto, a instauração de espaços de dialogicidade em sala de aula contribui para que as atividades de escrita se tornem mais significativas e interessantes para os educandos.

De acordo com Koch (2007), no espaço escolar, vivem e convivem sujeitos constituídos social e historicamente. É nesse contexto que a produção de textos acontece. Sobre a importância do outro nas atividades de produção de textos, a autora afirma (2007, p. 26):

A produção textual é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades. Trata-se de uma atividade consciente, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e a escolha de meios adequados à realização dos objetivos, isto é trata-se de uma atividade intencional que o falante, de conformidade com as condições que o texto é produzido, empreende, tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário através da manifestação verbal. É uma atividade interacional, visto que os interactantes, de maneiras diversas, se acham envolvidos na atividade de produção textual. Dessa perspectiva, então, podemos dizer, numa primeira aproximação que os textos são resultados da atividade verbal de indivíduos socialmente atuantes, na qual estes coordenam suas ações no intuito de alcançar um fim social, de conformidade com as condições sob as quais a atividade verbal se realiza.

Fundamentada na perspectiva dialógica (interacional da língua), Moretto (2009, p. 73) ressalta a importância de desenvolvermos um trabalho interativo, de criação e de interlocução nas aulas de produção de textos, propiciando aos estudantes atividades de escrita que estejam relacionadas às práticas sociais das quais participam. De acordo com a autora, a criação de dinâmicas dialógicas de produção de textos:

Além de colocar os alunos em dialogia com os diferentes usos da língua e oferecer-lhes subsídios para que possam viver em sociedade, o trabalho com a língua viva abre espaços para que o aluno se constitua como sujeito que diz e não como um sujeito passivo que se apropria simplesmente do sistema linguístico.

Moretto (2009, 2014) assevera a importância de abrir um espaço para a interação verbal nas atividades de produção de textos. A autora entende que o ensino de Língua Portuguesa deve levar em consideração a heterogeneidade de textos e culturas presentes em nossa sociedade. Desse modo, é necessário criar situações em sala de aula que permitam a apropriação dessa diversidade.

Ao focalizar a língua sob uma perspectiva interacional, Guimarães e Campos (2018) afirmam que, para construirmos o nosso discurso, seja ele oral ou escrito, valemo-nos do dizer de outrem. Portanto, para enunciar, temos que

tomar a palavra alheia como recurso de trabalho, tornando a nossa por um novo gesto de linguagem que se dá a cada enunciação. Escrever um texto é, assim, um processo que faz materializar palavras tomadas de outras vozes, não por uma mera repetição, mas por um dizer que se faz novo, embora ecoe tantos outros discursos primeiros. (GUIMARÃES; CAMPOS, 2018, p. 28).

Segundo Bakhtin, o enunciado implica para além do “sistema abstrato das formas linguísticas” (Bakhtin, 2018, p. 218-219). Para o autor, a realidade efetiva da linguagem é o próprio “acontecimento social de interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados” (BAKHTIN, 2018, p. 218-219). Isso significa dizer que o enunciado está intrinsecamente interligado à situação social (imediate ou mais ampla) de sua produção. Portanto, ele não pode ser compreendido fora das relações sociais que o produziram, sob pena de perder sua significação.

Diante do exposto, enfatizamos que as atividades de produção de textos nas escolas não devem ser desenvolvidas de forma descontextualizada e mecânica. É importante que as práticas de escrita estejam articuladas com as vivências e os interesses dos estudantes, de modo a fazer da sala de aula um espaço de interação entre sujeitos sociais.

8.3 – As calças: contribuições das oficinas para o processo de escrita dos estudantes

Nesta seção, trazemos a percepção dos estudantes quanto as contribuições que ações pedagógicas desenvolvidas durante as oficinas trouxeram para o processo de produção de seus textos dissertativo-argumentativos.

As práticas de ensino da produção de textos desenvolvidas durante as oficinas buscaram proporcionar aos estudantes situações de interação com o outro (professor, colegas de classe, membros da comunidade) e suas experiências nas atividades de escrita.

Na perspectiva de Stein (2003), a empatia é concebida com um elemento constituidor da singularidade da pessoa humana nas relações subjetivas e intersubjetiva que estabelece com o outro. Uma das ideias centrais da autora está na afirmação de que o conhecimento da experiência de sujeitos alheios e de seu vivenciar nos possibilita perceber o sentido da vivência do outro que emerge diante de nós (GRZIBOWSKI; BAREA, 2015).

Para Stein, o fenômeno que leva o sujeito ao encontro do mundo das coisas e do mundo dos outros sujeitos é a empatia (GRZIBOWSKI; BAREA, 2015). Nesse sentido, a autora afirma que “o mundo no qual eu vivo não é só o mundo de corpos físicos, é também um mundo de sujeitos alheios, outros a mim, e eu sou o conhecimento desta experiência vivenciada” (STEIN, 2003, p. 70 apud GRZIBOWSKI; BAREA, 2015, p. 36).

Os ensinamentos de Stein nos revelam a importância do contato com o outro em nosso processo de formação. Para a autora, a empatia se apresenta como um meio de acesso às vivências do outro, de diálogo e de acesso ao mundo do conhecimento e da cultura. Desse modo, o ato empático nos permite dialogar com o outro, independentemente das diferenças que nos constituem.

A seguir, trazemos as percepções dos estudantes quanto às contribuições que as ações pedagógicas desenvolvidas durante as oficinas trouxeram para o desenvolvimento de suas produções textuais.

Quadro 13 – Contribuições das oficinas para o processo de produção dos textos dissertativo-argumentativo na perspectiva dos estudantes

Estudantes	Contribuições das ações pedagógicas desenvolvidas nas oficinas
Amoreira	Ajudaram de muitas formas. Falando, tipo, como escrever, né?
Mamoeiro	As oficinas ajudaram muito. Por causa, como eu falei, das conexões entre as palavras. Algumas orações que a gente podia trocar para conectar, elas bem melhor. Então, isso ajudou bastante a montar a minha produção. Ajudaram muito. Ainda mais na minha produção. Com a gente viu, teve até a menina (colega de classe) que ela passou, esqueci o nome do ator (Terry Crews), do pai do Chris (seriado “Todo mundo odeia o Chris”), que ele fala que o pai dele maltratava a

	mãe e também uma reportagem do G1, que entre 2020 e 2021 teve um aumento de 21%. Então isso ajudou bastante. Você pode até ter uma ideia montada ali, mas quando você se junta com outras pessoas, ouve as ideias delas, as críticas, a sua ideia, ela vai se modificando. Então, eu acho bom você ter um debate, uma coisa. Porque você pode pensar duas vezes antes de botar aquela sua ideia. Será que está bom assim ou eu posso complementar ela? Então, eu acho certo você ouvir as outras pessoas e ouvir a sua crítica também, delas e a sua.
Laranjeira	Ajudou. Eu usei as pesquisas que a gente fez para eu ter mais o que falar. Saber direitinho o que eu poderia falar no texto.
Macieira	Ajudaram porque deram um vasto conhecimento sobre o tema e também ajudou um pouco na timidez, né? A começar o trabalho (de produção de textos). Me ajudaram a escolher um lado, né? Ajudou a ter mais argumentos.
Abacateiro	Através das aulas. Porque em cada aula dá para a gente pegar um pouquinho para poder pensar e escrever. Ajudaram.
Limoeiro	Ajudou bastante a gente ter um conhecimento básico. Saber o que escrever.
Mangueira	A gente teve base, um pouquinho da história da violência para a gente ter um pouco de consciência. Ajudou a gente se colocar no lugar da pessoa. É um pouco crítico e vergonhoso, né? Então você tem que mudar o seu pensamento.
Cajueiro	Sim, ajudou (referindo-se a mostrar o ponto de vista).
Mexeriqueira	Ajudou no ponto de vista.
Jambeiro	Ajudou (referindo-se a mostrar o ponto de vista).

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base no depoimento dos estudantes.

Na percepção dos estudantes, as ações pedagógicas desenvolvidas durante a realização das oficinas contribuíram para o desenvolvimento de diversos aspectos de suas produções textuais, tais como: a estruturação do texto dissertativo-argumentativo, a adequação de seus textos às regras gramaticais e ortográficas, o acesso a informações, fatos, experiências e a exposição de seus pontos de vista sobre o tema proposto.

Ao analisarmos os relatos dos estudantes, observamos que as ações pedagógicas desenvolvidas durante as oficinas contribuíram, principalmente, para o acesso a informações, fatos e experiências sobre o tema e para a tomada de posição dos estudantes a respeito da violência doméstica e familiar contra a criança e o adolescente no Brasil.

Durante o desenvolvimento das oficinas, realizamos diversas atividades que tiveram como base situações de interação entre professor, estudantes e a leitura de textos sobre o tema. Observamos que o contato com o outro foi fundamental para o desenvolvimento do projeto de dizer dosicineiros. É o que revela o comentário de Mamoeiro:

Você pode até ter uma ideia montada ali, mas quando você se junta com outras pessoas, ouve as ideias delas, as críticas, a sua ideia, ela vai se modificando. Então, eu acho bom você ter um debate, uma coisa. Porque você pode pensar duas vezes antes de botar aquela sua ideia. Será que está bom assim ou eu posso complementar ela? Então, eu acho certo você ouvir as outras pessoas e ouvir a sua crítica também, delas e a sua.

De acordo com Garcez (2010, p. 156), a apropriação da linguagem e das práticas sociais se dá “a partir de um percurso do social para a individual, sempre mediado pelo signo e pelo outro”. Nesse viés, o processo de produção escrita no universo escolar não é compreendido como uma atividade realizada de forma individualizada, a partir de modelos definidos a priori, mas como um produto social e histórico que se realiza, dialogicamente, na interação com o outro, seja o professor, o colega de classe ou a própria comunidade.

Como trabalhamos um tema de relevância social, histórica, cultural e política, observamos que o contato com o outro proporcionou aos estudantes o acesso a informações, fatos e experiências relacionados à violência doméstica e familiar contra a criança e o adolescente no Brasil. Desse modo, as relações intersubjetivas vivenciadas foram fundamentais para que os estudantes pudessem se posicionar de forma crítica e consciente a respeito do tema.

A análise das informações colhidas nos revela a importância de superarmos o normativismo gramatical como única estratégia pedagógica de ensino da produção textual. Durante a realização das oficinas, observamos, por meio do relato dos estudantes, que a abertura à palavra do outro, às suas experiências e ao seu mundo contribuíram para o desenvolvimento da competência escrita criativa e autônoma dos oficinairos.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), documento que define o conjunto das aprendizagens essenciais a estudantes da educação básica no Brasil, as habilidades relativas ao uso da linguagem no Ensino Médio visam “ampliar as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos”. (BRASIL, 2017, p. 498).

Portanto, dar a palavra ao aluno (GERALDI, 2003) e promover a interação em sala de aula se mostraram como estratégias favorecedoras da produção textual criativa e autônoma em sala de aula, ampliando as possibilidades de participação social dos jovens no mundo contemporâneo.

8.4 - A gravata de laço: efeitos de dialogismo nas produções textuais dissertativo-argumentativas dos estudantes

Nesta seção, dedicamo-nos a responder à seguinte questão de pesquisa: Quais são as percepções dos estudantes quanto aos efeitos que as relações dialógicas vivenciadas durante o desenvolvimento das oficinas produziram sobre seus textos dissertativo-argumentativos?

Durante o desenvolvimento do minicurso, apoiamo-nos nas estratégias pedagógicas descritas no capítulo 7²¹. O objetivo principal das oficinas era despertar nos estudantes oficinairos a criatividade e a autoria textual, de modo que os textos produzidos por eles revelassem suas posições sociais e discursivas como seres no mundo.

Para tanto, desenvolvemos ações que propiciaram a interação em sala de aula entre estudantes, professor pesquisador e leitura de textos sobre o tema “O combate à violência doméstica e familiar contra a criança e o adolescente no Brasil. Assim, para a prática de escrever na escola, adotamos a ideia de que a linguagem é uma manifestação social, ou seja, um acontecimento de natureza dialógica que nasce da interação verbal entre os sujeitos.

No campo da linguagem, Bakhtin (2018) considera que a língua é fruto do trabalho ininterrupto de formação realizado por intermédio do trabalho sociodiscursivo de sujeitos falantes. Por essa razão, o autor afirma que:

A comunicação discursiva nunca poderá ser compreendida nem explicada fora dessa ligação com a realidade concreta. [...]. A língua vive e se forma no plano histórico justamente aqui, na comunicação discursiva concreta, e não no sistema abstrato de formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes. (BAKHTIN, 2018, p. 2018).

Nessa perspectiva, a produção de textos é compreendida como uma atividade verbal, criativa, social e inserida em um determinado contexto. Desse modo, sua realização se dá por intermédio do cruzamento de diferentes matizes: linguísticas (capacidades cognitivas), tecnológicas (condições mecânicas) e históricas (contexto sócio-político). (RIBEIRO, 2022).

Nosso objetivo foi proporcionar aos estudantes a possibilidade de produzir textos dissertativo-argumentativos no interior de uma relação interlocutiva, na qual eles tivessem o que dizer, a quem dizer e razões para dizer, constituindo-se como locutores daquilo que escrevem no âmbito escolar (GERALDI, 2003).

De acordo com Bakhtin (2018), a realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato das formas linguística, mas “o próprio acontecimento social de interação discursiva

²¹ Ver quadro 9.

que ocorre por meio de um ou de vários enunciados” (BAKHTIN, 2018, p. 218-219). Isso significa dizer que o enunciado está intrinsecamente interligado à situação social (imediate ou mais ampla) de sua produção. Portanto, ele não pode ser compreendido fora das relações sociais que o produziram, sob pena de perder sua significação.

Tendo em vista as implicações do processo dialógico e seu caráter indispensável para a constituição do processo de comunicação verbal, durante as entrevistas semiestruturadas, pedimos aos estudantes que identificassem em seus textos exemplos de conexões dialógicas estabelecidas entre suas produções textuais e os enunciados com os quais interagiram durante a realização das oficinas (leitura e discussão de textos, pesquisa, júri simulado, debate). Em seguida, pedimos que eles apontassem em seus textos o local onde tais conexões se faziam presentes. Trazemos, a seguir, as impressões dos estudantes:

Quadro 14 – Efeitos de dialogismo em textos dissertativo-argumentativos sob a perspectiva dos estudantes²²

Estudantes	Exemplos de conexões dialógicas	Conexões dialógicas presentes nas produções textuais dos estudantes ²³
Amoreira	Acho que na quantidade de crianças (que sofrem violência doméstica no Brasil). Né? Do G1.	De acordo com o G1, em 2020, os casos estavam em 15846 casos e tem aumentado para 19156 em 2021, são 26% de crianças de 0 a 4 anos, 36% de 5 a nove anos, 29% de 10 a 14 anos e 9% de 15 a 9 anos.
Mamoeiro	Na quinta linha, onde fala que G1 apresenta dados de crianças violentadas no período da pandemia durante 2020 até 2021. Teve um aumento de 21%. Olha como é que se vê. A pessoa ficou mais tempo em casa e a criança que sofre, né? Os pais estão ficando mais com as crianças, então, o pai não tem aquela paciência que nem o professor tem com a criança; Também na linha 10, onde eu falei do ator (Terry Crews), o pai do Chris, que ele fala que o pai dele violentava a sua mãe e sua mãe tentava ir embora, mas no final ela não podia porque não tenha lugar para onde ficar. E é isso que eu botei. Botei até uma ideiazinha de defesa, né? Como eles podiam fazer um canal de ligação onde podia notificar a polícia e tudo. Hoje em dia até tem, mas aquele velho receio da pessoa: “Briga de marido e mulher ninguém mete a colher”. Mas se mete, né ? Porque nunca se sabe quando	De acordo com uma notícia que o portal G1 de notícias apresentou dados de crianças violentadas no período da pandemia. Teve um aumento de 2,1% no período de 2020. Também tiveram o depoimento do ator Terry Crews que falou que o seu pai violentava ele e sua mãe e isto mostra que até os famosos sofre também de violência doméstica.

²² Durante a realização do minicurso, os estudantes pesquisaram textos a respeito do tema “O combate à violência doméstica e familiar contra a criança e o adolescente no Brasil”. Eles criaram um mural virtual no aplicativo Padlet para a exposição e discussão dos textos, que está disponível em: [Combate à violência doméstica e familiar contra a criança e o adolescente no Brasil \(padlet.com\)](https://padlet.com/Combate-a-violencia-domestica-e-familiar-contra-a-crianca-e-o-adolescente-no-Brasil).

²³ Nos trechos de produções escritas apresentados nos Quadros 14 e 15, mantivemos a escrita original dos estudantes oficineiros. Desse modo, não fizemos nenhum tipo de revisão ortográfica e/ou gramatical.

	o cara pode perder o controle a matar a mulher. Pessoas também matam crianças por queimadura, espancando. Isso acontece, diário, e a pessoa acha normal, mas isso não é normal.	
Laranjeira	Eu coloquei uma coisa que estava nos textos que a gente fez (a pesquisa). Foi uma parte que eu coloquei (referindo-se ao texto produzido): “Não podemos deixar de discutir sobre os 7447 casos já registrados em seis meses, até junho”. Aí eu coloquei: “casos em que a violência contra a criança e o adolescente equivale a 79% das denúncias registradas”.	Não podemos deixar de discutir sobre os 7447 casos já registrados em seis meses (até junho) em 2022, casos em que a violência contra a criança e o adolescente equivale a 79% das denúncias registradas.
Macieira	Nas taxas (de crianças que sofrem violência doméstica e familiar). Na linha 7, que é 21%. A linha 4, que é ECA, o estatuto, a lei. E do G1, o G1 também.	De acordo com a lei do ECA, Art. 2 “Considera-se criança para os efeitos desta lei, a pessoa até 12 anos de idade e de acordo com o G1 houve um aumento de 21% em relação da 2020, sendo que mais da metade dos casos são crianças menores de 10 anos, já que na quarentena eles passaram mais tempo em casa.
Abacateiro	Da lei. Que toda criança e adolescente deve receber proteção e socorro;	A Lei 8.069/90 diz que toda criança e adolescente deve receber proteção e socorro em toda a circunstância. Esse artigo 4º também defende que todos os recursos públicos na área de proteção à criança e ao adolescente serão privilegiados. Conforme isso, o artigo 5º defende que nenhuma criança ou adolescente será usado como objeto, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, seja os pais que comentam esse crime, família, amigos, ou pessoas conhecidas.
Limoeiro	Aqui na lei (referindo-se à Lei 1360, conhecida como Lei Henry Borel).	A lei 1360/2021, conhecida como Lei Henry Borel, tem como objetivo proteger a criança e o adolescente contra violência sexual, física, psicológica e mental. Essa lei foi aprovada em 22 de março de 2021, foi aprovada pelo senado brasileiro. Essa lei tornam as leis mais rígidas para crimes contra a criança e o adolescente. O nome da lei foi dado em homenagem ao garoto Henry Borel. A lei Henry Borel torna mais rígido para um crime contra a criança e o adolescente. A pena para um caso de homicídio vai de 6 a 20 anos, mas com a lei Henry Borel essa pena aumentou 2 terço. Uma lei bem necessária para o dia de hoje. Com essa lei os casos de violência pode diminuir porque temos uma lei que os criminosos não saem ilesos de seus crimes e isso pode minimizar os casos de crime contra a criança e o adolescente.
Mangueira	Sobre a violência (referindo-se às linhas 6 a 10 de seu texto, que traz dados sobre o número de mortes de crianças no Brasil). E é coisa que acontece no dia a dia, que está presente	A cada hora, cinco crianças são vítimas de algum tipo de agressão. Segundo a UNICEF, no Brasil essa violência apesar de ocorrer afeta principalmente o psicológico da criança.

Cajueiro	As linhas 12 e 24 foram assinaladas pelo estudante ²⁴ .	Usar a violência como forma de educar ou punir alguma criança além de ser errado por lei é algo que pode causar transtornos psicológicos e físicos nas crianças e nos adolescentes e futuramente isso pode passar para a próxima geração. Com 5 crianças sofrendo violência a cada hora, mostra como além do mundo, o Brasil é quase que comum esse tipo de ato, que faz com que as crianças se desenvolvam menos sensíveis à emoções e a detectar emoções nas outras pessoas, e as próprias crianças acabam não percebendo quando estão passando por algum tipo de violência física ou psicológica e acabam “omitindo” esses acontecimentos de abusos.
Mexeriqueira	Em todas as partes.	E tem muitas crianças. Os números de casos são grandes, cada dia que passa está maior as causas. E tem as leis que fala que não é permitido acontecer (violência) com crianças. Ainda mais em criança, na verdade em ninguém. Então, quanto menos números de casos é melhor.
Jambeiro	Quando eu falo da violência contra as crianças. Quando eu falo sobre as consequências.	A violência contra crianças, mulheres e adolescentes vem aumentando a cada vez, mesmo tendo projetos de lei que estabelece medidas protetivas específicas para violência doméstica, maus tratos, exploração sexual e estupro. A violência contra esse grupo de pessoas pode trazer várias consequências para as vítimas, por exemplo problemas psicológicos, depressão baixa autoestima, sensação de medo, preocupações excessivas, obesidade, mutilações, insegurança, dificuldades em se relacionar com outras pessoas e síndrome.

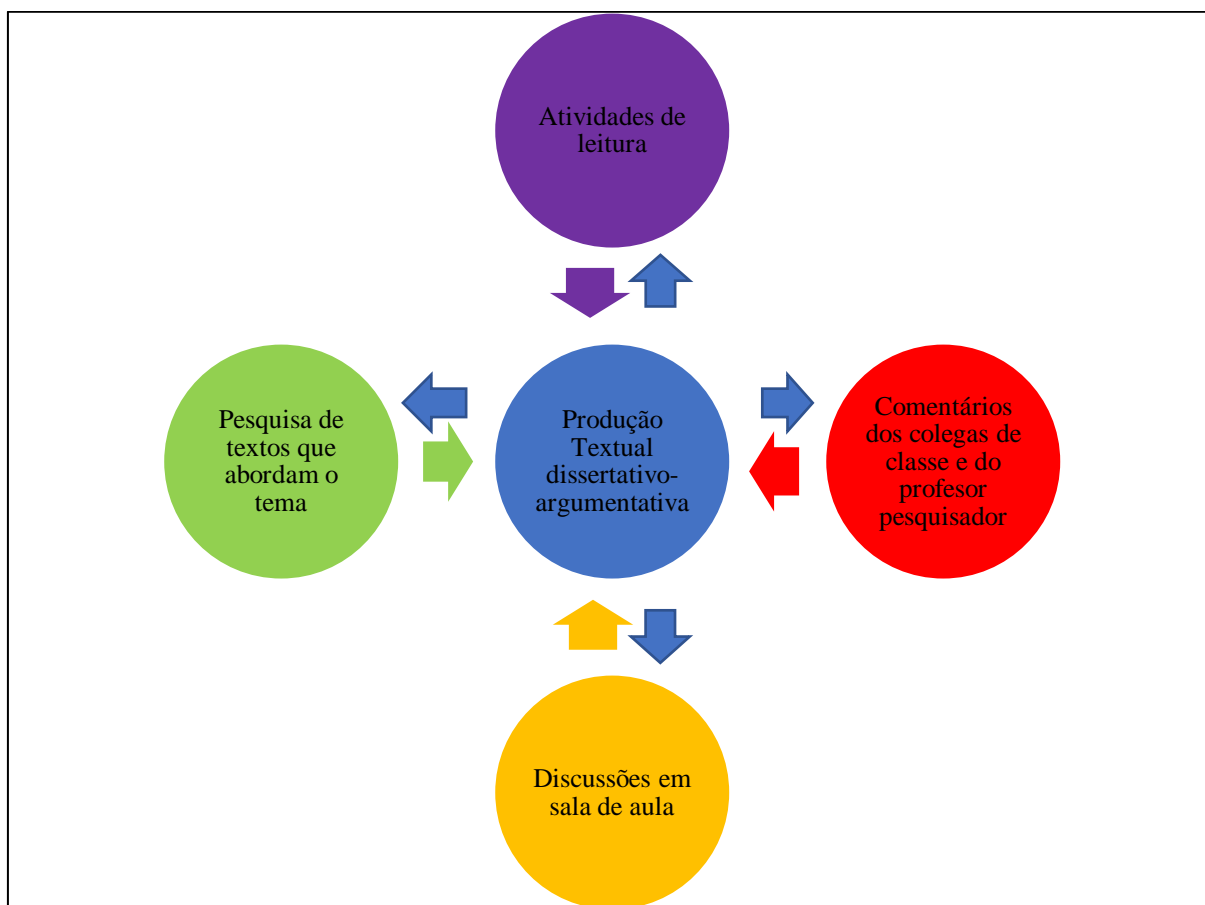
Fonte: elaborado pela pesquisadora com base no depoimento dos estudantes.

A análise das informações presentes no quadro no indica que, na percepção dos estudantes, houve o estabelecimento de relações dialógicas entre os enunciados com os quais eles interagiram durante a realização das oficinas e suas produções textuais dissertativo-argumentativas, formando uma cadeia comunicativa de enunciados que dialogam entre si.

Para representar a cadeia dialógica criada durante o desenvolvimento do minicurso, apresentamos a figura seguir:

²⁴ O estudante Cajueiro não quis participar da entrevista semiestruturada. Ele aceitou a interagir com a pesquisadora pelo WhatsApp. Ao ser perguntado sobre os efeitos que as ações pedagógicas desenvolvidas nas oficinas tiveram na produção de seu texto, ele assinalou as linhas nas quais ele identificava alguma influência que os textos lidos nas oficinas, a simulação do júri, as conversas com professor e colegas tiveram sobre o seu texto e enviou uma foto para a pesquisadora.

Figura 10 – Conexões dialógicas na produção de textos dissertativo-argumentativos



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Bakhtin (2018) afirma que a unidade real da língua é o enunciado posto em diálogo com outros enunciados. Isso significa que, para o autor, cada enunciado que produzimos se posiciona diante de uma cadeia comunicativa construída por outros enunciados. Em suas palavras, “todo enunciado, mesmo que seja escrito e finalizado, responde a algo e orienta-se para uma resposta. Ele é apenas um elo na cadeia ininterrupta dos discursos verbais.” (BAKHTIN, 2018, p. 184).

Para Bakhtin (2010), o dialogismo é constitutivo e constituinte de toda atividade discursiva. Na perspectiva do autor, todo enunciado é dialógico, pois só adquire sentido nas relações que estabelece com outros enunciados. Por essa razão, todo enunciado é dialógico. (FIORIN, 2020).

Além desse tipo de dialogismo, que não se mostra de maneira marcada no fio discurso, encontramos nos textos produzidos pelos estudantes outro tipo de dialogismo: o composicional. De acordo com Fiorin (2020), trata-se da apropriação do discurso de outrem na constituição do

enunciado. Nesse caso, são maneiras “externas e visíveis de mostrar outras vozes no discurso.” (FIORIN, 2020, p. 37).

Ainda segundo Fiorin (2020), o discurso do outro no enunciado pode ser inserido de duas maneiras:

- (a) o discurso alheio é abertamente citado. Há uma nítida separação entre discurso citante e discurso citado;
- (b) o discurso é bivocal, internamente dialogizado. Não há uma separação nítida entre discurso citante e discurso citado.

Nos textos dissertativo-argumentativos produzidos pelosicineiros, encontramos diversas ocorrências de dialogismo do tipo composicional, nas quais o discurso alheio é citado de forma aberta ou internamente dialogizada (bivocal).

Por se tratar de uma proposta de produção de texto dissertativo-argumentativo, a análise das informações apresentadas no quadro nos revela que osicineiros se valeram das conexões dialógicas estabelecidas durante o desenvolvimento das oficinas para argumentar e defender o seu ponto de vista a respeito do tema “O combate à violência doméstica e familiar contra a criança e o adolescente no Brasil”.

De acordo com a cartilha do participante do Enem (INEP/MEC, 2022), para a produção de um texto dissertativo-argumentativo, é necessário que o participante defenda um ponto de vista, uma opinião sobre o tema proposto. Para tanto, é necessário que o participante se apoie em argumentos consistentes.

Tendo em vista a natureza dialógica dos enunciados verbais, nos textos produzidos pelos estudantesicineiros, podemos observar diversos tipos de conexões entre seus enunciados e o enunciado do outro. Assim, podemos perceber em seus textos referências a leis, estatutos, notícias, reportagens, depoimentos de vítimas, dados estatísticos, que foram utilizados como argumentos para defesa de seus pontos de vista sobre o tema da violência doméstica contra a criança e o adolescente, como nos mostra o quadro a seguir, criado com base no mural dialógico construído na plataforma Padlet.

Quadro 15 – Efeitos de dialogismo nos textos produzidos pelos estudantes

Discurso alheio abertamente citado	Discurso bivocal
O depoimento do ator Terry Crews que fala que seu pai violentava ele e sua mãe e isto mostra que até os	A violência contra esse grupo de pessoas pode trazer várias consequências para essas vítimas, por exemplo

famosos sofrem também de violência doméstica.	problemas psicológicos, depressão, baixa autoestima, sensações de medo, preocupações excessivas, obesidade, mutilações, insegurança.
Conforme o ECA, considera-se criança a pessoa até 12 anos de idade.	O Brasil tem uma grande taxa de abusos contra a criança e o adolescente, já que isso é passado de geração em geração.
Sabemos que a violência doméstica contra a criança e o adolescente é algo grave e que tem aumentado bastante os casos nos últimos tempos. De acordo com o G1, em 2020 os casos estavam em 15.846 e tem aumentado para 19.136 em 2021.	Mesmo com sua inocência, a criança sofre com abusos psicológicos, físicos e sociais, sejam pelos pais ou por outras pessoas.
A violência conta mulheres, crianças e adolescentes vem aumentando a cada vez, mesmo tendo um projeto de lei que estabelece medidas protetivas específicas.	A violência durante a infância é prejudicial, pois é o momento da formação social e psicológica da pessoa.
A lei 1360/2020 conhecida como lei Henry Borel tem como objetivo proteger a criança e o adolescente contra violência sexual, física, psicológica e mental.	A cada hora várias pessoas, entre elas criança, adolescente mulheres e idosos, sofrem alguns tipos de violência seja ela física ou psicológica.
A lei Henry Borel torna a lei mais rígida para um crime contra a criança e o adolescente. A lei Henry Borel aumenta a penalidade de homicídio contra a criança e o adolescente. A pena para um caso de homicídio vai de 6 a 20 anos, mas com a lei Henry Borel a penalidade aumentou 2 terço.	Não podemos deixar de discutir sobre os 7. 447 mil casos em 6 meses (até junho) em 2022.
A cada hora, 5 crianças são vítimas de algum tipo de agressão, segundo a UNICEF.	As pessoas precisam enxergar o mal e os traumas causados às crianças que são tão inocentes e puras.
De acordo com o G1, EM 2020 os casos estavam em 15.846 casos e tem aumentado para 19.156 em 2021. São 26% de crianças de 0 a 4 anos, 36% de 5 a 9 anos e 29% de 10 a 14 anos e 9% de 15 a 9 anos.	Com 5 crianças sofrendo violência a cada hora mostra como além do mundo, no Brasil é quase que comum esse tipo de ato.
De acordo com pesquisa que o canal de notícias virtual G1 apresentou dados de crianças violentadas no período da pandemia até 2021. Na pandemia teve um aumento de 2,1% no período de 2020.	A violência contra esse grupo de vítimas são multidimensionais e afetam desde o ambiente familiar ao mercado de trabalho e a saúde pública.
Conforme isso, o artigo 5º (do ECA) defende que nenhuma criança ou adolescente será usado como objeto de discriminação, exploração, violência crueldade ou opressão, sejam os pais que cometam esse crime, família, amigos ou pessoas conhecidas.	Entre 2016 e 2020, 35 mil crianças e e adolescentes de 0 a 19 anos foram mortos de forma violenta no Brasil, uma média de 7 mil por ano. Além disso, de 2017 a 2020, 180 mil sofreram violência sexual , uma média de 45 mil por ano.
A lei nº 8.069/90 diz que toda criança e adolescente deve receber proteção e socorro em toda a circunstância.	Usar a violência como forma de educar ou punir alguma criança além de errado por lei é algo que pode causar transtornos psicológicos e físicos à criança e ao adolescente.

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nas entrevistas realizadas com os estudantes e no mural dialógico criado na plataforma Padlet.

Tomando como base a matriz de correção das redações do Enem (INEP/MEC, 2020), é possível afirmar que as conexões dialógicas do tipo composicional estabelecidas pelos estudantes em suas produções textuais dissertativo-argumentativas contribuiriam, principalmente, para o enriquecimento de seus repertórios socioculturais, auxiliando-os, assim, a defenderem seus pontos de vista sobre o tema.

Nos textos produzidos pelos estudantes, encontramos referências a fatos, citações e experiências vividas que faziam parte da cadeia dialógica de enunciados com os quais eles

interagiram durante a realização das oficinas. Desse modo, podemos afirmar que “todo texto que produzimos alcança outro texto na cadeia dialógica, tornando-o dependente da cadeia de interação que o constituiu e criando uma atitude responsiva.” (BEZERRA, 2018, p. 41).

O terceiro tipo de dialogismo diz respeito à construção da subjetividade humana. Segundo Bakhtin, o sujeito não é assujeitado. Ele é constituído nas relações que estabelece com a sociedade. Como diz Fiorin (2020, p.60), na perspectiva bakhtiniana, “o princípio geral do agir é que o sujeito atua em relação aos outros; o indivíduo se constitui em relação ao outro”.

Isso significa que a apreensão do mundo acontece de forma situada, histórica, ou seja, nas relações que o sujeito empreende com o outro. Nesse sentido, Fiorin (2020, p. 61) afirma:

O sujeito vai constituindo-se discursivamente, apreendendo as vozes sociais que compõem a realidade em que está imerso, e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas. Como a realidade é heterogênea, o sujeito não absorve apenas uma voz social, mas várias, que estão em relações diversas entre si.

Bakhtin (2011) ensina que nossos enunciados não são produzidos de maneira isolada. Segundo o autor, as relações dialógicas dinamicamente estabelecidas com os enunciados de outros sujeitos são as responsáveis por dar vida àquilo que dizemos e escrevemos. Corroborando essa questão, o autor afirma que “o enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal.” (BAKHTIN, 2011, p. 317).

As informações colhidas revelam exatamente isso. As interações estabelecidas com o outro (professor, colegas de classe, leitura) durante o desenvolvimento das oficinas viabilizaram a formação de uma grande rede dialógica, que contribuiu de forma significativa para o processo de desenvolvimento de suas produções textuais dissertativo-argumentativas.

Desse modo, as conexões dialógicas que os estudantes estabeleceram com essa rede de enunciados permitiram, para muitos alunos, o florescimento de enunciados críticos, conscientes e autônomos a respeito do tema “O combate à violência doméstica e familiar contra a criança e o adolescente no Brasil. Assim, eles puderam se expressar para e em relação ao outro, revelando o que sentem e o que pensam a respeito do mundo e da sociedade em que vivem.

Isso não significa que os textos produzidos não possuíam inadequações do ponto de vista gramatical ou ortográfico. Para além das questões formais, o processo de escrita nas oficinas permitiu, conforme o relato dosicineiros, a tomada de posição crítica e consciente a respeito do tema.

Fundamentados na visão dialógica de linguagem de Bakhtin, segundo a qual “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexo de outros enunciados”, buscamos, nesta pesquisa, demonstrar que a produção de textos na escola é muito mais do que o cumprimento de uma obrigação ou o treinamento dos estudantes a partir de um modelo. A escrita é uma atividade de interação nos diferentes campos de atuação da vida social. Desse modo, o acesso ao mundo da escrita visa ampliar as possibilidades de participação crítica e autônoma dos jovens na sociedade.

Assim como Minguinho, a arvorezinha sem espinhos, sempre aberta ao diálogo com o amigo Zezé, reiteramos a necessidade de abirmos o espaço fechado da sala de aula para que os estudantes possam produzir seus enunciados não a partir de modelos preestabelecidos, mas por meio das relações dialógicas estabelecidas com os enunciados do outro.

9 A BATIDA DO CORAÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES (NÃO) FINAIS

— Mas você fala mesmo?

— Não está me ouvindo?

E deu uma risada baixinha. Quase saí aos berros pelo quintal. Mas a curiosidade me prendia ali.

— Por onde você fala?

— Árvore fala por todo canto. Pelas folhas, pelos galhos, pelas raízes. Quer ver? Encoste seu ouvido aqui no meu tronco que você escuta meu coração bater.

(VASCONCELOS, 1977, p. 33).

Iniciamos nossas considerações (não) finais com as palavras de Zezé e Minguinho, personagens da obra “O Meu Pé de Laranja Lima”, de José Mauro de Vasconcelos. Nesse trecho da obra, Zezé e Minguinho se estabelecem como interlocutores.

Ao encostar seu ouvido no tronco de Minguinho, Zezé percebe a presença de um coração vivo e pulsante. Nesse momento, o garoto encontra um amigo, alguém disposto a interagir e a dialogar a respeito das alegrias e amargores da vida.

Na obra de Vasconcelos, as conversas de lá para estabelecidas entre Zezé e Minguinho nos mostram que a criação linguística está diretamente associada (e imbricada) à nossa existência como seres no mundo. Dessa maneira, seus enunciados nos revelam que eles só existem na relação que estabelecem com outros enunciados da cadeia de comunicação discursiva.

Na perspectiva de Bakhtin (2018), é no contexto social que os enunciados que preferimos ganham vida e significam. Para o autor, “a língua vive e se forma no plano histórico, [...] na comunicação discursiva concreta, e não no sistema abstrato das formas de língua e nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 2018, p.202).

O reconhecimento de que “a estrutura do enunciado é uma estrutura puramente social” (BAKHTIN, 2018, p. 225) e a certeza de que a língua é “um processo ininterrupto de formação, realizada por meio da interação sociodiscursiva dos falantes” (BAKHTIN, 2018, p. 224) é o que definiu o perfil desta investigação, instigando-nos a questionar e a repensar o modo como as práticas de produção de textos são desenvolvidas na escola.

Para além dos modelos preestabelecidos, nesta pesquisa, propomos estratégias de escrita e de ensino de produção de textos que visavam ao desenvolvimento do estudante de Ensino Médio como locutor efetivo daquilo que escreve dentro e fora dos muros da escola. Escrever é

enunciar, é expressar-se com e para o outro, formando um processo ininterrupto de comunicação discursiva.

Em vista disso, a produção de textos dissertativo-argumentativos foi trabalhada como uma atividade dialógica na qual, para dizer sua palavra, o sujeito se vale da palavra do outro, construindo uma infinita rede de enunciados. Por meio das atividades de escrita desenvolvidas, os estudantes oficinairos trabalharam como construtores de sentidos e defenderam seus pontos de vista a respeito do tema, desde as postagens de diversos textos no mural virtual colaborativo até a produção escrita do gênero proposto.

Os resultados indicam que o ensino da produção de texto é muito mais do que a repetição de um modelo preestabelecido ou o mero cumprimento de uma tarefa escolar. A visão de linguagem como produto sócio-histórico nos traz a necessidade de desenvolvimento de ações pedagógicas que concebam a escrita como um processo interativo, no qual o sujeito, ao produzir um enunciado, faz uso de uma linguagem social, dialogicamente constituída nas relações que estabelece com o outro.

Assim, o texto escrito, enquanto ação com sentido, construída dialogicamente no seio das relações sociais e históricas, se apresenta ao estudante como uma forma de estar no mundo por meio das palavras que enuncia.

À guisa de conclusão, apropriamo-nos das palavras de Bakhtin (2011, p. 379):

Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo de domínio inicial do discurso) e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana (expressas em palavras ou em outros materiais semióticos).

Por isso, Bakhtin explica que nossos enunciados são plenos de ecos e ressonâncias de outros enunciados. Logo, os enunciados não são indiferentes uns aos outros. Eles se atravessam mutuamente, em um constante processo dialógico de formação discursiva.

A partir da premissa bakhtiniana de que o dialogismo é o princípio constitutivo da linguagem humana, isto é, o coração vivo e pulsante do processo de comunicação discursiva, evidenciamos a necessidade de desenvolvimento de práticas pedagógicas de ensino da produção de textos que tenham como ponto de partida (e de chegada) as relações dialógicas estabelecidas entre os sujeitos no infinito processo de formação da cadeia discursiva.

Por fim, com o propósito de dar continuidade ao diálogo aqui estabelecido, enfatizamos a necessidade de desenvolvimento de mais estudos a respeito das práticas de ensino da produção de textos sob a perspectiva dialógica de linguagem em diferentes contextos e níveis socioeducacionais, de modo a operar mudanças significativas na educação em língua materna.

10 A SOLTURA DO PASSARINHO: PRODUÇÃO DO VÍDEO “LUZ, CÂMERA, PRODUÇÃO”

Cheguei em casa e fui direito a Minguinho.

— Xururuca, vim fazer uma coisa.

— O que é?

— Vamos esperar um pouco?

— Vamos. Sentei e encostei minha cabeça no seu tronquinho.

— Que é que nós vamos esperar, Zezé?

— Que passe uma nuvem bem bonita no céu.

— Pra quê?

— Vou soltar o meu passarinho.

— Vou, sim. Não preciso mais dele...

(VASCONCELOS, 1977, p. 68-69)

Nessa passagem da obra “O Meu Pé de Laranja Lima”, Zezé revela a Minguinho que pretende soltar o passarinho que vive dentro de seu peito. Para Zezé, o passarinho foi feito por Deus para ajudar as crianças a descobrirem as coisas. Quando não precisa mais, a criança pode devolvê-lo a Deus, que que coloca o passarinho em outra criancinha.

Assim como na passagem de nosso livro inspirador, sabemos o quanto é difícil demonstrar, em alguns momentos, aquilo que nos instiga e nos provoca a buscar pelo novo. Como Zezé, muitas vezes, precisamos soltar o nosso passarinho de dentro e permitir que ele alcance outros horizontes.

No campo da educação, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008), a interseção entre academia e escola, subsidiada por escopo teórico metodológico adequado, visa a promoção de conhecimento, autoavaliação e construção de novas práticas.

Com o objetivo de tornar as atividades de pesquisas desenvolvidas por profissionais da educação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) acessíveis a todos os profissionais da área de educação, apresentamos, como produto técnico desta pesquisa, o vídeo “Luz, câmera, produção: o julgamento do caso de agressão familiar contra o menino Zezé” produzido em parceria com os participantes do estudo.

Como produto técnico desta pesquisa de mestrado profissional, elaboramos um vídeo apresentando a importância de darmos a palavra aos estudantes em sala de aula e de compreendermos a produção de textos como uma atividade verbal, criativa, interativa, histórica e dialógica. O vídeo será disponibilizado aos professores da escola da pesquisa e a gestores da SEEDF. Trata-se de um material que poderá ser utilizado durante as reuniões pedagógicas realizadas nas escolas, bem como auxílio para a formação docente de professores de Língua Portuguesa.

Eis o voo de nosso passarinho! Esperamos que ele alcance as mais altas montanhas.
Para contemplá-lo, acesse este link do YouTube:
<https://www.youtube.com/watch?v=8E6D4vFzSd4>.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, T; MELO, F. R. Novos desafios para antigos dilemas do ensino da gramática no Ensino Fundamental: o eixo análise linguística na BNCC. In: PEDROSA, J. L. R.; VIEIRA, F. E. (Orgs.). **Linguística e formação do professor de Língua Portuguesa: múltiplas orientações**. João Pessoa: Editora UFPB, 2022.
- ALFIERI, F. **Pessoa humana e singularidade em Edith Stein**: uma nova fundação da antropologia filosófica. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- ANDRADE, S. M. A; FERNANDES, E. M. F; SOUZA, M. A. As tecnologias como ferramentas na educação linguística: a BNCC e a visão dos professores. **Texto Livre, Linguagem e Tecnologia**. Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 30 – 46, 2019. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre>. Acesso em 15 dez. 2022.
- AUGUSTO, E. P. A. **Leitura e produção do gênero anúncio de propaganda**: uma abordagem dialógica no ensino fundamental. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2019.
- AZEVEDO, C. B.; TARDELLI, M. C. Escrevendo e falando na sala de aula. In: GERALDI, J. W; CITELLI, B (org). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BAGNO, M; STUBBS, M; GAGNÉ, G. **Língua materna letramento, variação e ensino**. São Paulo: Contexto, 2002.
- BAKHTIN, M. Discourse in the Novel. In: BAKHTIN, M. **The Dialogic Imagination: Four Essays** by M. M. Bakhtin. Austin, TX: University of Texas Press, 1981.
- BAKHTIN, M. [VOLOSHINOV, V. N]. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, M. [VOLOSHINOV, V]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2018.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano Editora, 2002.
- BARROS, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora UFPR, 2007.
- BELOTI, A.; POLATO, A. M.; BRITO, P. A. P. **Dialogismo e ensino de línguas**: reflexos e refrações na práxis. Paraná: Editora Fecilcam, 2021.
- BEZERRA, N. C. B. **A contribuição da análise dialógica do discurso para o ensino da escrita escolar**: do blog ao artigo de opinião. Orientador: Maria de Fátima Almeida. Tese

(Doutorado em Linguística) – Programa de Pós Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

BORGES, S. Z. S. **A escrita da escrita em denúncia no espaço sócio-escolar**: um espaço (em vão) para a (cri)atividade escrita. Orientador: Profa. Dra. Cármen Lúcia Hernandes Agustini. 2016. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRAIT, B. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.

BRAIT, B; MELO, R. Enunciado/enunciado concreto, enunciação. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 26 nov. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, DF: MEC, 1998

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3**, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em 10/12/2022.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no Enem 2022**: cartilha do participante. Brasília, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/enem/cartilha_do_participante_enem_2022.pdf. Acesso em: fev. 2023.

BRITO, L. P. L. Em terra de surdos-mudos. In: GERALDI, J.W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

BRUSTOLIN, L. A.; TEIXEIRA, P.E.L. A Educação em Edith Stein: breve análise histórica e Conceitual. In. PERETTI, C.; DULLIUS, V. F. **A arte de educar**: por uma pedagogia empática em Edith Stein. Curitiba: Prismas, 2018

BUBNOVA, T. Voz, sentido e diálogo em Bakhtin. **Bakhtiniana**. São Paulo, v. 6, n. 1, p. 268-280, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-45732011000200016>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/d98J7K7pCjVVKgDTH5wM8Jh/abstract/?lang=pt>. Acesso em 02 abr. 2022.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. IN: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

- CASOTTI, J. B. C. Concepções de professores em formação inicial sobre a prática de produção textual na Escola Básica. In: MAGALHÃES, T; Garcia-Reis, A; FERREIRA, H. **Concepção discursiva de linguagem: ensino e formação docente**. Campinas: Pontes, 2017.
- CITELLI, B. H. M.; BONATELLI, I. R. M. A escrita em sala de aula.: vivências e possibilidades. In: GERALDI, J. W; CITELLI, B (org). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- CORRÊA, H. T. Adolescentes leitores: eles ainda existem. In: **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces. O jogo do livro**. PAIVA, A.; EVANGELISTA, A. A. M.; PAULINO, G.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs). Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- CLARCK, K; HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- DAHLET, V. A entonação no dialogismo bakhtiniano. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.
- DISTRITO FEDERAL. **Proposta Pedagógica 2022 da escola**. Brasília, 2022.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- FARACO, C. A; CASTRO, G. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). **Educar em revista**, Curitiba, v. 15, n. 15, p. 1-25, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.200>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2061>. Acesso em: 01 fev. 2022.
- FARACO, C.A. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. In: FARACO, C. A; TEZZA, C; CASTO, G. **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora UFPR, 2007.
- FARACO, Carlos Alberto. Criação ideológica e dialogismo. In: FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2013.
- FERREIRA, Alessandra. **Leitura e produção de textos no ensino médio: da estaticidade conservadora ao dinamismo de uma proposta dialógica**. Dissertação (Mestrado em Literaturas de Língua Inglesa; Literatura Brasileira; Literatura Portuguesa; Língua Portuguesa; Ling) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.
- FIORIN, J. L. Interdiscursividade e Intertextualidade. In: Beth Brait (org). **Bakhtin: Outros Conceitos-Chave**. São Paulo: Contexto, 2010.
- FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2020.
- FRANCHI, C. **Criatividade e gramática**. São Paulo: Dedalus, 1991.
- FRANCHI, C. Linguagem – atividade constitutiva. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. v. 22, p. 9-39, 1992. Disponível em: <http://baygon,+01+++Carlos+Franchi.PDF.pdf>. Acesso em: fev. 2023.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GARCEZ, L. H. C. A construção social da leitura. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, nº 5. Brasília, 2000, p. 5-7.

GARCEZ, L. **A escrita e o outro**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

GAIÃO, Marcella Ribeiro. **Produção de texto em revista**: uma proposta discursiva para o ensino de gêneros em sala de aula. 2019. 267 f. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Letramentos) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B (org). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 2004.

GERALDI, J. W. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, J.W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006a.

GERALDI, J. W. A presença do texto em sala de aula. In: GERALDI, J.W. (org.). **Lingua(gem), texto e discurso**: entre a reflexão e a prática. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2006b.

GERALDI, J. W. Ler e escrever, uma mera exigência escolar?. Revista SELL, v.1, n.1, 2008. Disponível em: <http://seer.ufm.edu.br/revistaeletronica/index.php/sell/index>. DOI <https://doi.org/10.18554/rs.v1i1.20>.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J.W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.

GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, 2015. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587>. Acesso em: 16 mai. 2022.

GHEDIN, E; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GRZIBOWSKI, Silvestre; BAREA, Rudimar. Empatia e Ética na fenomenologia de Edith Stein. **Revista Ágora Filosófica**, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 34-46, jan. 2015. ISSN 1982-999X. Disponível em: <http://www.unicap.br/ojs/index.php/agora/article/view/714>. Acesso em: 03 mai. 2023.

GUIMARÃES, G. B.; CAMPOS, S. F. O texto em cena: da produção à reprodução. **Entreletras**. Araguaína, v. 9, n. 2, 2018. Disponível em: <https://www.betas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/6077?articlesBySameAuthorPage=2>. Acesso em: 03 ago. 2022.

INDURSKY, F. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura. In: ERNST-PEREIRA, A.; FUNCK, S. B. **A leitura e a escrita como práticas discursivas**. Pelotas: Educat, 2001.

INEP. Divulgados os resultados finais do exame. 29 mar. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enem/divulgados-os-resultados-finais-do-exame>. Acesso em: 11 fev.2021.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1 - 25, 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>. Acesso em: 07 abr. 2022.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção de sentidos**. São Paulo: Contexto, 2007.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2009.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, I. G. V; ELIAS, V.M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2021.

KOCH, I. G. V; ELIAS, V.M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2022.

KOGAWA, J. M. M. O conceito de enunciado e seu lugar na arquitetura bakhtiniana. **Linguagem- estudos e pesquisas**. Catalão, v.14, n.1, 2010. DOI: <https://doi.org/10.5216/lep.v14il.23965>. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/lep/article/view/34362/18099>. Acesso em: 07 abr. 2022.

LAYNES, C. R. G. **O ensino da escrita na escola: a constituição do sujeito-autor nas aulas de língua portuguesa**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

LIMA, T. M.; GOTO, T. A. Esboço para uma teoria da personalidade a partir da fenomenologia de Edith Stein Educação em Edith Stein. In: PERETTI, C.; DULLIUS, V. F. **A arte de educar: por uma pedagogia empática em Edith Stein**. Curitiba: Prismas, 2018.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U, 2018.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2018.

MALFACINI, A.C.S. Breve histórico do ensino de língua portuguesa no Brasil: da Reforma Pombalina ao uso de materiais didáticos apostilados. *Idioma*. Rio de Janeiro, v. 1, n. 28, p. 45-59, jan/jun. 2015.

MARCUSCHI, L. A. **A produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEDEIROS, C. M; COSTA JÚNIOR, J. B. Gerenciamento Dialógico em Fórum Acadêmico de Escrita Colaborativa. **ANAIS do XVIIJNLFLP- Jornada Nacional de Linguística e Filologia de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil, 2021. Disponível em: <https://revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/967>. Acesso em: 06 ago. 2022.

MORAN, J. Novos modelos de sala de aula. *Educatrix*, São Paulo, n. 7, Editora Moderna, p. 33-37, 2014. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/ modelos_aula.pdf. Acesso em: 23 mar. 2023.

MORETTO, M. Aula de português: um espaço para o dialogismo. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 27, n. 53, p. 71-76, 2009. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/397>. Acesso em: 02 mai. de 2023.

MORETTO, M. Vozes que emergem em sala de aula: a importância do dialogismo nas dinâmicas de produção de textos. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 32, n.6, p. 87-98, jun. 2014. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/issue/viewFile/13/13>. Acesso em: 10 10 out. de 2022.

NOGUEIRA, E. S. O ser humano e sua formação pessoal em Edith Stein: um gesto empático. *Fragmentos de Cultura*, Goiânia, v.29, n.3, p. 552-563, jul./set. 2019. Disponível em: [https://humbertoalves,+frag+v+29+n+3+jul+set+2019-1,+pág.+552-563\(3\).pdf](https://humbertoalves,+frag+v+29+n+3+jul+set+2019-1,+pág.+552-563(3).pdf). Acesso em: 21 jun. 2022.

ORLANDI, E. P. **Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Campinas: Pontes Editores, 2007.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez, 2008.

ORLANDI, E. P. Texto e discurso. **Organon**, Porto Alegre, v. 9, n. 23, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/29365>. Acesso em 17 mai. 2023.

OSTROWER, F. **Criatividade e Processos de Criação**. Petrópolis, Vozes, 2001.

PASSARELLI, L. G. **Ensino da produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

PETRUS, W.; SANTOS, E. S.; DOS SANTOS, A. C.; GOMES, Y. L. S. A escrita e o outro: dialogismo e formação do sujeito autor. *Revista do GELNE.*, João Pessoa, v. 24, n. 1, p. 15-29, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/issue/view/1200>. Acesso em: 15 mai. 2023.

PIRES, V. L. Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação de Bakhtin. **Organon**. Porto Alegre, v. 16, n. 32-33, p. 35-48, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/29782>. Acesso em: 15 mai 2023.

POSSENTI, Sírio. Por que (não) ensinar gramática na escola? In: PEREIRA, Maria Teresa G. (Org.). **Língua e linguagem em questão**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1997.

RIBEIRO, O. M. Por uma engenharia da leitura. Construindo trajetórias para a leiturização. **Linguagem & Ensino**, v. 6, n. 2, p. 2003, p.107-148. Disponível em: [https:// C:\Documents and Settings\Wilson\Meus documentos\RLE\V_6_n_2\pdf\f_ormezinda.prn.pdf](https://C:\Documents and Settings\Wilson\Meus documentos\RLE\V_6_n_2\pdf\f_ormezinda.prn.pdf) (leffa.pro.br). Acesso em: 16 mai. 2023.

RIBEIRO, O. M; RAMALHO, V. C. S. **Ler com prazer, escrever sem medo**: habilidades linguísticas em leitura e produção de textos. *Anais do SIELP*. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758.

RIBEIRO, O. M. **Na teia de Penélope**: metáforas na educação. Campinas: Pontes, 2013.

RIBEIRO, O. M; OLÍMPIO, R. M. **Tecer textos**: fios e desafios. Campinas: Pontes, 2015.

RIBEIRO, O. M. A (re)construção da identidade e da autoestima por meio da escrita: exercícios de escrita e de resistência. In: RIBEIRO, O. M.; CANTARELA, R.; RABASA, Y.

(Org). **Democracia, deslocamentos e textualidades em contexto latino-americano**. São Paulo: Pontes, 2022.

ROCHA, Regina Braz da Silva Santos. **Um olhar dialógico para o ensino-aprendizagem da língua em uso**. 2015. Tese (Doutorado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2010.

ROJO, R. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROTHER, E. Revisão sistemática x revisão narrativa. **Revista Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 5 - 6, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ape/a/z7zZ4Z4GwYV6FR7S9FHTByr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 abr. 2022.

SAMPIERI, R.H. **Metodologia de Pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, L. F.; LIMA, A. C. S. Dialogismo e produções responsivas ativas: analisando práticas discursivas em aulas de Língua Portuguesa. **Letras & Letras**, [S.L.], v. 29, n. 2, 2014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25989>. Acesso em: 08 ago. 2022.

SCHUATZ, A. S.; SARMENTO, H. B. M. O. **Revista Katálysis**. Florianópolis, v. 23, n. 12, p. 429-437, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/xLqFn9kxxWfM5hHjHjxbC7D/>. Acesso em: 24 mar. 2023.

SILVA, J. M. O.; LOPES, R. L. M.; DINIZ, N. M. F. Fenomenologia. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, v. 6, n.12, p. 254-257, mar./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/7y7W8mcJns5c4TY4hgGBqWg/?lang=pt>. Acesso em: fev. 2023. Acesso em: 23 mar. 2023.

SOARES, M. Português na escola: História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, F. M. de; DI CAMARGO, JR, I. Pensar em ciências humanas com Mikhail Bakhtin: alguns possíveis percursos de compreensão. **Revista Água Viva**. Brasília, v. 5, n. 1, n. p. jan./abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.26512/aguaviva.v5i1.27087>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/aguaviva/article/view/27087>. Acesso em: fev. 2023.

STEIN, E. Estructura de la persona humana. In: URKIZA, J; SANCHO, F. J. (org.). **Obras completas: Escritos antropológicos y pedagógicos**. IV. Burgos: Vitória Ediciones El Carmen/ Editorial de Espiritualidad e Editorial Monte Carmelo, 2003.

STEIN, Edith. **Sobre el problema de la empatía**. Vol. II. Traducción de Constantino Ruiz Garrido e José Luis Caballero Bono. Coeditores: Espiritualidad; Monte Carmelo; Ediciones El Carmen, 2005.

SOUZA JÚNIOR, M. B. M.; MELO, M. S. T.; SANTIAGO, M. E. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 03, p. 31-49, jul/set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/xLqFn9kxxWfM5hHjHjxbC7D/?lang=pt>. Acesso em: 24 mar. 2023.

THIOLLENT, M. **Metodologia de pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TINOCO, G. A. Implicações dos estudos de letramento no ensino de escrita em língua materna: o que mudou? *In*: NÓBREGA, C. V. A. R.; ARCOVERDE, R. D. L.; BRANCO, S. O; FARIAS, W. S.; **Educação linguística e literária**: discursos, políticas e práticas. Campina Grande: UFGG, 2016.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2009.

VASCONCELOS, J. M. **O Meu Pé de Laranja Lima**. São Paulo: Melhoramentos, 1977.

VIDON, L. N. Autoria em redações de vestibular: considerações a partir da perspectiva bakhtiniana. **Estudos Linguísticos**, v. 41, n. 2, p. 419-432, 2012. Disponível em: [https://www.academia.edu/70139221/Autoria em redações de vestibular: considerações a partir da perspectiva bakhtiniana](https://www.academia.edu/70139221/Autoria_em_redações_de_vestibular:_considerações_a_partir_da_perspectiva_bakhtiniana) | Luciano Novaes Vidon - Academia.edu. Acesso em: 24 mar. 2023.

ZANFERRARI, C. M. **Mikhail Bakhtin e Martin Bubber**: variações em torno de um mesmo (?) diálogo (parte II). *In*: II Simpósio Internacional diálogos na contemporaneidade: tempos líquidos e espaços fluidos, 2010. Disponível em: <http://selesselm.upf.br/download/artigos-2010/lm-cristina-zanferrari.pdf> (upf.br).

ZANINI, M. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 21, n. 1, p. 79-88, 1999. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277135575_Uma_visao_panoramica_da_teorias_e_da_pratica_do_ensino_de_lingua_materna/citation/download. Acesso em: 02 fev. 2022.

APÊNDICE 1

Roteiro de Grupo Focal com os Estudantes

- 1) Qual a frequência das aulas de produção de textos na sua escola?
- 2) Quem é ou quem são os professores responsáveis pelas aulas de produção de textos?
- 3) Vocês se sentem motivados nas aulas de produção de textos?
- 4) Quais são as principais estratégias pedagógicas utilizadas por seu professor nas aulas de produção de textos?
- 5) De que maneira as aulas de produção de textos têm contribuído para o desenvolvimento da competência escrita de vocês?
- 6) Vocês dariam alguma sugestão ao professor de produção de textos de estratégia pedagógica que pudesse ser utilizada nas aulas?
- 7) Quais são as suas principais dificuldades durante as aulas de produção de textos?
- 8) Como vocês enxergam a proficiência escrita de vocês em relação à produção de textos dissertativo-argumentativos?
- 9) Para vocês, o que é importante que o aluno saiba para que consiga produzir um bom texto dissertativo-argumentativo?
- 10) Vocês se sentem preparados para a realização da redação do Enem ou de outros vestibulares?

APÊNDICE 2

Roteiro de Entrevistas com os Estudantes

- 1) O que a produção de textos representa para você?
- 2) Você gosta de produzir textos na escola? Explique.
- 3) Qual a frequência das aulas de produção de textos em sua escola?
- 4) De que forma são realizadas as aulas de produção de textos em sua escola?
- 5) Você daria alguma sugestão para seu professor de produção de textos?
- 6) Como você se enxerga como escritor de textos?
- 7) Você se sente preparada para escrever o texto do Enem?
- 8) A vivência das *Oficinas Dialógicas de Produção de Textos Dissertativos* te ajudou a escrever o seu texto? De que maneira?
- 9) Você consegue identificar em seu texto alguma referência às conversas, aos textos lidos e discutidos, ao júri simulado e aos debates que você e seus colegas realizaram durante o desenvolvimento das oficinas? Caso consiga, pode me mostrar onde ela ou elas estão?
- 10) Você acha que as conversas, os debates que você e seus colegas de classe tiveram durante as oficinas te ajudaram a expor o seu ponto de vista a respeito do tema da redação?

APÊNDICE 3

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(gestores e professores)

O(A) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Vozes entrelaçadas: efeitos de dialogismo em textos dissertativos-argumentativos sob a perspectiva dos alunos”, de responsabilidade de Weruska Karrize Soares Coutinho Furriel, estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação- Modalidade Profissional da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob orientação da Prof^a Dr^a Ormezinda Maria Ribeiro (Aya). O objetivo desta pesquisa é investigar quais são os efeitos de práticas de ensino-aprendizagem da escrita desenvolvidas a partir de situações pedagógicas de interação entre professor-pesquisador e estudantes no desenvolvimento da competência escrita crítica de alunos do Ensino Médio. Dessa forma, gostaria de consultá-lo(a) a respeito de seu interesse e disponibilidade de colaborar com a pesquisa.

O(A) senhor(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como entrevistas, documentos e observações, ficarão sob guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio dos seguintes instrumentos: observação dos alunos na escola, entrevistas, desenvolvimento de sessões de grupo focal e realização de oficinas de produção de textos. É para esses procedimentos que o senhor(a) está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica nenhum risco.

Espera-se, com esta pesquisa, colaborar com o desenvolvimento de metodologias de ensino-aprendizagem da produção de textos que concebam a escola como espaço social e histórico de produção e circulação de discursos.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. O(A) senhor(a) é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se o(a) senhor(a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, pode me contatar por meio do telefone (61) 986759097 ou pelo e-mail weruskacoutinho@gmail.com.

Os resultados do estudo serão disponibilizados pela Universidade de Brasília, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o(a) senhor(a).

Desde já, agradeço pela atenção e pelo interesse em fazer parte da pesquisa.

Assinatura do(a) participante - gestor(a)/professor(a)/

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de _____

APÊNDICE 4

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (alunos)

Olá, aluno! Meu nome é Weruska Karrize Soares Coutinho Furriel. Sou aluna da Universidade de Brasília (UnB). Gostaria de saber se você gostaria de participar da pesquisa que estou realizando. Na pesquisa, intitulada “Vozes entrelaçadas: efeitos de dialogismo em textos dissertativos-argumentativos sob a perspectiva dos alunos”, eu vou observar como acontece o desenvolvimento da competência escrita de estudantes a partir da realização de oficinas dialógicas de produção de textos dissertativo-argumentativos.

Explicarei tudo o que você precisar antes, durante e depois da pesquisa. Caso você concorde, tudo o que conversarmos aqui será gravado. Lembro que tudo o que você disser será mantido em absoluto segredo. Quando precisarmos falar deste estudo na universidade, seu nome não será divulgado de nenhuma maneira. Eu guardarei com muito cuidado todo o material que produzirmos aqui nos dias em que passar observando você realizando as atividades na escola. Você é livre para decidir se quer ou não participar da pesquisa e para me dizer a qualquer momento que não deseja mais participar. Sua participação na pesquisa não lhe colocará em nenhum risco.

Quando eu terminar de escrever sobre esta pesquisa, os resultados do estudo serão disponibilizados pela Universidade de Brasília. A pesquisa também poderá ser divulgada em revistas científicas. O diretor escolar e seus professores também irão assinar um documento para participar da pesquisa e outro para permitir que eu tenha acesso aos seus documentos escolares.

Espero que a pesquisa possa contribuir para o processo de ensino e aprendizagem da escrita a partir de metodologias dialógicas.

Se você tiver alguma dúvida sobre a pesquisa, pode me contatar por meio do telefone (61) 986759097 ou enviar um e-mail para weruskacoutinho@gmail.com.

Uma cópia deste documento ficará comigo e outra com você.

Desde já, agradeço sua atenção e seu interesse em fazer parte da pesquisa.

Assinatura do(a) participante - aluno(a)

Assinatura da pesquisadora

Brasília, _____ de _____ de _____

APÊNDICE 5

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(pais de alunos menores)

O(A) seu filho(a) está sendo convidado a participar da pesquisa “Vozes entrelaçadas: efeitos de dialogismo em textos dissertativos-argumentativos sob a perspectiva dos alunos”, de responsabilidade de Weruska Karrize Soares Coutinho Furriel, estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação- Modalidade Profissional da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob orientação da Profª Drª Ormezinda Maria Ribeiro (Aya). O objetivo desta pesquisa é analisar como acontece o desenvolvimento da competência escrita de estudantes a partir da realização de oficinas dialógicas de produção de textos dissertativo-argumentativos. Dessa forma, gostaria de consultá-los sobre seu consentimento em relação à participação de seu filho (a) na pesquisa.

O(A) seu filho(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo. Os dados provenientes da participação de seu filho(a) na pesquisa, tais como entrevistas, documentos e observações, ficarão sob guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de análise de documentos, observação dos alunos na escola, entrevistas, realização de oficinas de produção de textos e sessões de grupo focal. Caso o senhor(a) autorize, as entrevistas de seu filho(a) serão gravadas. É para estes procedimentos que o seu filho(a) está sendo convidado a participar. A participação de seu filho(a) na pesquisa não implica nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa avançar nos estudos sobre o ensino e a aprendizagem da língua escrita no ambiente escolar a partir de metodologias dialógicas de ensino e aprendizagem.

A participação de seu filho é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. O(A) senhor(a) é livre para recusar a participação de seu filho, retirar seu consentimento ou interromper a participação dele (a) a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se o(a) senhor(a) ou seu filho(a) tiverem qualquer dúvida em relação à pesquisa, podem me contatar por meio do telefone (61) 986759097 ou pelo e-mail weruskacoutinho@gmail.com.

Os resultados do estudo serão disponibilizados pela Universidade de Brasília, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o(a) senhor(a).

Desde já, agradeço pela atenção.

Assinatura do(a) pai e/ou mãe

Assinatura da pesquisadora

Nome do aluno

APÊNDICE 6

Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para Fins de Pesquisa

Eu, _____, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz do meu filho _____, na qualidade de entrevistado(a) e participante do vídeo a ser produzido pela pesquisadora Weruska Karrize Soares Coutinho Furriel como produto técnico da pesquisa “Vozes entrelaçadas: efeitos de dialogismo em textos dissertativos-argumentativos sob a perspectiva dos alunos”.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso de imagem acima mencionada em todo território nacional, das seguintes formas: home page, mídia eletrônica (vídeo-tapes, televisão, cinema e outros).

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem de meu filho(a).

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o participante.

Assinatura do(a) pai/mãe

Assinatura da pesquisadora

Nome do estudante: _____

Brasília, ____ de _____ de _____

APÊNDICE 7

Proposta de produção de textos dissertativo-argumentativos trabalhada com os estudantes durante o desenvolvimento das oficinas

OFICINAS DE REDAÇÃO DIALOGANDO E PRODUZINDO TEXTOS

INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

1. O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
2. O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
3. A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

TEXTOS MOTIVADORES

Texto 1

O Projeto de Lei 1360/2021, conhecido como Lei Henry Borel, foi aprovado, por unanimidade, nesta terça-feira, 22, pelo Senado. O projeto endurece as penas para crimes contra crianças e adolescentes, cria mecanismos de enfrentamento à violência doméstica e institui o Dia Nacional de Combate à Violência Doméstica e Familiar contra a Criança e o Adolescente. Esse dia é uma homenagem ao garoto Henry Borel, assassinado em 2021, no Rio de Janeiro. A mãe do menino, a professora Monique Medeiros, e o padrasto, o ex-vereador do Rio Dr. Jarinho, foram denunciados pelo crime.

O projeto endurece a punição para o crime de homicídio contra menor de 14 anos. Atualmente, pelo Código Penal (Decreto-Lei 2.848, de 1940), a pena para os casos de homicídio simples vai de 6 a 20 anos. O projeto aprovado no Senado aumenta essa penalidade em dois terços se o autor é ascendente da vítima (por exemplo: pai, mãe, avô, avó), padrasto ou madrasta, tio, irmão, cônjuge, companheiro, tutor, curador, preceptor ou empregador da vítima, ou se por qualquer outro título tiver autoridade sobre a vítima menor de 14 anos.

Disponível em: <https://congressoemfoco.uel.com.br>.


Texto 2

A violência física, sexual e emocional bem como a negligência contra crianças e adolescentes são crimes, e é dever de todos denunciá-las. O Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, 18 de maio, é apenas uma das datas escolhidas para reforçar a necessidade contínua de resguardar direitos infantojurvenis básicos, como a vida e a saúde. Tanto a Constituição brasileira quanto o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelecem a criança e o adolescente como sujeitos de direito, cujo cuidado integral cabe a todos.

Reginaldo Torres, supervisor do Centro de Referência para Proteção Integral da Criança e do Adolescente em Situação de Violência Sexual da VIJ-DF (CEREVS), explica que a violência prospera por meio do silêncio. “Se estamos vendo alguma situação suspeita de violência, então temos o dever de notificar. A violência prospera e funciona por meio do silêncio. Para romper com o ciclo de violência, é necessário dar voz e visibilidade a esse problema”, defende o supervisor.

Disponível em: <https://www.rjdf.jus.br>

Texto 3




MAIS DA METADE DOS CRIMES VIOLENTOS CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES SÃO ESTIPENDIADOS POR MEIO DO SILENCIO. A CADA DIA CADA CRIANÇA OU ADOLESCENTE É VÍTIMA DE UM CRIME VIOLENTO CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES E 7 DE CADA 10 CRIMES SÃO NOTICIADOS.

ABUSO SEXUAL: 10 VÍTIMAS
EXPLORAÇÃO SEXUAL: 10 VÍTIMAS
HOMICÍDIO: 10 VÍTIMAS

Disponível em: <https://pini.folha.uol.com.br>

Texto 4



18 DE MAIO
Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes.

Não deixe de denunciar crimes contra crianças e adolescentes. Denuncie no Disque Criança 180 ou no Disque Adolescente 181.

Disponível em: <https://www.rjdf.jus.br>

PROPOSTA DE REDAÇÃO

Com base na leitura dos textos motivadores e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema **Combate à violência doméstica e familiar contra a criança e o adolescente no Brasil**. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos em defesa do seu ponto de vista.