

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA**

**O GÊNERO DO DISCURSO ARTIGO COMO OBJETO DE ENSINO-  
APRENDIZAGEM: UMA PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO DA PRÁTICA DE  
PRODUÇÃO TEXTUAL À LEITURA E À ANÁLISE LINGÜÍSTICA**

**MÁRCIO NORBERTO MAIESKI**

**FLORIANÓPOLIS**

**2005**

**MÁRCIO NORBERTO MAIESKI**

**O GÊNERO DO DISCURSO ARTIGO COMO OBJETO DE ENSINO-  
APRENDIZAGEM: UMA PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO DA PRÁTICA DE  
PRODUÇÃO TEXTUAL À LEITURA E À ANÁLISE LINGÜÍSTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística da Universidade Federal de Santa Catarina, área de concentração Lingüística Aplicada, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Lingüística.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosângela Hammes  
Rodrigues

**FLORIANÓPOLIS**

**2005**

**MÁRCIO NORBERTO MAIESKI**

**O GÊNERO ARTIGO COMO OBJETO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: UMA  
PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO DA PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL À  
LEITURA E À ANÁLISE LINGÜÍSTICA**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Lingüística, pelo Programa de Pós-Graduação em Lingüística da Universidade Federal de Santa Catarina, área de concentração, Lingüística Aplicada.

**BANCA EXAMINADORA:**

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosângela Hammes Rodrigues  
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Marta Furlanetto  
Unisul

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Terezinha Kuhn Junkes  
Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis, 19 de setembro de 2005.

Para minha esposa, Katia, e minhas filhas, Kamila e Melien.

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora dra. Rosângela Hammes Rodrigues, e à banca examinadora, profa. dra. Maria Marta Furlanetto e profa. dra. Terezinha Kuhn Junkes.

Às professoras do mestrado, nesta desafiante jornada: Nilcea Lemos Pelandré, Terezinha Kuhn Junkes, Ruth Lopes, Teresina de Moraes Brenner e Maria Cristina Figueiredo Silva.

Ao Écio e à Elza.

À Cinira (Tica) e ao Agnaldo.

Aos meus sogros, João Izidio e Iracy.

À minha mãe, Leoni.

Aos meus irmãos, Teresinha, Ezinir, Lea, Ney e Silvio.

Aos alunos que participaram da Oficina de Texto.

Ao Fabiano Bottamedi, do jornal *O Atlântico*.

Ao Wilson Sgrott Junior, responsável pelo *site* [www.novatrento.com](http://www.novatrento.com).

Aos articulistas Elis Fachinni, Moacir Fachinni e Onete Ramos Santiago.

Aos professores, à direção e aos funcionários da Escola de Educação Básica Francisco Mazzola (Nova Trento, SC).

À Estelita.

Ao Mauro.

Ao Ulisses.

Ao Darci.

Ao Centro de Comunicação e Expressão da UFSC.

À Secretaria de Educação e Inovação (SC).

Enfim, a todos que nos motivaram à realização desta pesquisa.

“Independentemente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida.” (Mikhail Bakhtin)

## RESUMO

Esta dissertação, respaldada na teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso, apresenta pesquisa de mestrado realizada com o objetivo de desenvolver uma proposta de elaboração didática para a prática de produção textual do gênero artigo (gênero da esfera jornalística), articulada às práticas de leitura e de análise lingüística. A pesquisa tomou o texto como unidade e os gêneros do discurso como objeto de ensino-aprendizagem, assim como postulam os documentos oficiais de ensino – a Proposta Curricular de Santa Catarina (PC/SC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Os fundamentos metodológicos para o desenvolvimento desta pesquisa são o da pesquisa-ação – base epistemológica – e o da elaboração didática – base pedagógica. A pesquisa envolveu alunos do ensino fundamental (terceiro ciclo) de uma escola da rede pública estadual de ensino, no município de Nova Trento (SC). As atividades propostas ocorreram por intermédio de uma Oficina de Texto, realizada em horário extracurricular, durante vinte encontros semanais. Os passos da elaboração didática desenvolvida iniciaram com uma fase exploratória e de preparação para a Oficina, com a seleção do gênero do discurso a ser explorado nas atividades e a construção de um Plano de Trabalho para a proposta de elaboração didática a partir do gênero selecionado. Feito isso, os alunos tiveram contato com o suporte de circulação do gênero (o jornal), realizaram a leitura analítica das características presentes em textos desse gênero e a leitura compreensão do enunciado, na voz dos próprios alunos e em articulação com a voz do professor. A leitura analítica levou à prática de produção textual mediada com a de análise lingüística, a partir de três estratégias interativas: em duplas, coletivamente e com orientação individual por parte do professor. A proposta de elaboração didática resultou em 22 artigos produzidos na Oficina de Texto, com a divulgação dos textos em um jornal de circulação regional, *O Atlântico*, e na internet, por meio de um link no *site www.novatrento.com*. Os resultados da pesquisa demonstram que a elaboração didática proposta atingiu os objetivos previstos, pois as atividades desenvolvidas repercutiram na produção textual, e foi vista pelos alunos como um enunciado na cadeia da comunicação verbal, bem como os textos produzidos apresentaram características do gênero estudado (o artigo).

**Palavras-chave:** gêneros do discurso; artigo; produção textual; leitura; análise lingüística.

## ABSTRACT

This paper presents a didactic proposal for writing journalistic *articles* conceived as a discursive gender - according to Bakhtin's theory -, linked to the practices of both reading and linguistic analysis. Following Brazilian official documents on teaching, such as PC/SC ("Proposta Curricular de Santa Catarina") and PCNs ("Parâmetros Curriculares Nacionais"), text has been taken as our unit of analysis, and discursive genders as our teaching-learning object. Our methodology has been based on both the research-action approach (as our epistemological basis, compatible with Bakhtinian backgrounds) and the didactic working-up (as our pedagogical basis). The research has involved students at the third level of an elementary public school in *Nova Trento*, a small town in the state of *Santa Catarina*, Southern Brazil. The activities have been developed as a writing workshop in extracurricular meetings during twenty weeks. The didactic working-up has begun by selecting a discursive gender, to be explored in the writing workshop, as well as the design of a didactic working plan to approach that specific genre. Next step has been to provide students with the newspaper (conceived here as the circulation medium of the article) and with the analytical reading of the features typically found in texts belonging to that genre as well as the reading-understanding of the utterance according to the own students' voices and also in conjunction with the teacher's voice. The analytical reading has started up the practice of the textual production, mediated by the linguistic analysis, based on three interactive strategies: pair-work, group work, and individual work with the teacher's assistance. Students have written 22 articles which have been published in a local newspaper ("O Atlântico"), and in a specific link of the website [www.novatrento.com](http://www.novatrento.com). The research has shown that the purposes of the didactic planning have been achieved since the activities have positively affected students' process of writing/text production, since it has been seen as an utterance in the oral communication and their texts have presented the typical features of the article previously analyzed as a journalistic genre.

**Keywords:** discursive gender; article; text production; reading; linguistic analysis.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>1 OS GÊNEROS DO DISCURSO COMO OBJETO DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA AS PRÁTICAS SOCIAIS DE USO DA LINGUAGEM</b> .....	13
1.1 A LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DO CÍRCULO DE BAKHTIN .....	14
1.1.1 A Natureza Social e Ideológica da Linguagem.....	15
1.1.2 A Linguagem como Interação Verbal .....	19
1.1.3 O Discurso .....	22
1.1.4 O Enunciado: unidade real na cadeia da comunicação discursiva .....	24
1.1.5 Os Gêneros do Discurso .....	32
1.1.6 O Texto como Enunciado .....	38
1.2 O TEXTO COMO UNIDADE DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	40
1.2.1 Os Gêneros do Discurso como Objeto de Ensino-Aprendizagem .....	45
1.2.2 Unidades Básicas de Ensino-Aprendizagem.....	48
1.2.2.1 Prática de leitura/escuta .....	51
1.2.2.2 Prática de produção textual .....	54
1.2.2.3 Prática de análise lingüística .....	57
1.3 O GÊNERO ARTIGO .....	62
1.3.1 Características da Dimensão Social.....	63
1.3.2 Características da Dimensão Verbal.....	67
<b>2 A PROPOSTA DE ELABORAÇÃO DIDÁTICA PARA A PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO ARTIGO</b> .....	76
2.1 OS FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS.....	76
2.1.1 A Pesquisa-Ação: a base epistemológica para o desenvolvimento da pesquisa.....	77
2.1.2 A Elaboração Didática: a base pedagógica da pesquisa .....	79
2.2 A FASE EXPLORATÓRIA E DE PREPARAÇÃO DA ELABORAÇÃO DIDÁTICA ..	83
2.2.1 A Preparação dos Passos Didático-Metodológicos .....	85
2.2.2 O Projeto Político-Pedagógico da EEBFM.....	87
2.3 A OFICINA DE TEXTO: A CONSTRUÇÃO DE UM ESPAÇO DISCURSIVO DE ENSINO-APRENDIZAGEM .....	90
2.3.1 A Dialogização da Proposta de Elaboração Didática .....	91
2.3.2 O Plano de Trabalho: o próximo passo para a elaboração didática.....	96

2.4 O INÍCIO DA TRAJETÓRIA: A LEITURA DO GÊNERO COMO PONTO DE PARTIDA PARA A PRÁTICA DA PRODUÇÃO TEXTUAL .....	98
2.4.1 O Contato com o Suporte de Circulação: o jornal .....	100
2.4.2 A Imersão Inicial no Gênero Artigo .....	107
2.4.3 O Aprofundamento da Leitura de Artigos .....	116
2.4.4 A Leitura de Artigos: aplicação da noção do gênero .....	119
2.4.4.1 A leitura do gênero na voz dos alunos .....	122
2.4.4.2 A leitura do gênero na voz do professor e dos alunos .....	134
2.5 A PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO ARTIGO .....	141
2.5.1 A Prática de Produção Textual Mediada pela Análise Lingüística .....	149
2.5.1.1 A primeira estratégia: análise lingüística em duplas .....	152
2.5.1.2 A segunda estratégia: análise lingüística coletiva .....	157
2.5.1.3 A terceira estratégia: a orientação individual .....	165
2.6 AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL: SOB O PONTO DE VISTA DO GÊNERO E DA ELABORAÇÃO DIDÁTICA DESENVOLVIDA .....	184
2.6.1 A Produção Textual sob o Ponto de Vista do Gênero do Discurso .....	185
2.6.2 A Proposta de Elaboração Didática sob o Ponto de Vista do Pesquisador .....	192
<b>CONCLUSÃO</b> .....	203
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	207
<b>ANEXOS</b> .....	210

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação nasceu de reflexões teóricas que a Lingüística contemporânea tem feito com relação ao ensino-aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa, no que se refere à prática da produção textual. Partimos principalmente das discussões levantadas por Geraldini acerca do ensino operacional e reflexivo da linguagem e do estudo das teorias bakhtinianas sobre a linguagem e os gêneros do discurso. Essas reflexões, dada a sua relevância, geraram novos encaminhamentos didático-pedagógicos nos documentos oficiais de ensino, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Proposta Curricular de Santa Catarina (PC/SC). Diante disso, na disciplina de Língua Portuguesa, é possível e viável desenvolver um trabalho partindo do texto como unidade e tomando os gêneros do discurso como objeto de ensino-aprendizagem para a prática de produção textual, de modo a integrá-la às práticas de leitura e análise lingüística?

Sendo assim, nesta pesquisa, numa abordagem enunciativo-discursiva bakhtiniana, desenvolvemos uma proposta de elaboração didática para a prática de produção textual do gênero do discurso artigo, da esfera jornalística. O nosso **enfoque**, já citado na questão de pesquisa, foi o texto como unidade básica de ensino e o gênero do discurso como objeto de ensino-aprendizagem e, ainda, como elemento integrador da prática de produção textual às práticas de leitura e análise lingüística. Em outros termos, trabalhamos com as práticas sociais integradas do uso e da reflexão sobre a linguagem.

Essa perspectiva de trabalho com a linguagem se **justifica**, pois ainda há na escola uma tendência ao ensino gramatical, uma preocupação mais intensa com o sistema da língua, o que deixa para um segundo plano as práticas de linguagem citadas. Com relação à prática de produção textual, quando esta ocorre, às vezes se conduz pelo viés de uma tipologia textual cristalizada pela escola (narração, descrição, dissertação). Por essa razão, concebemos que o

ensino-aprendizagem dessa prática pode/deve partir da concepção de linguagem exposta no Capítulo I, quer dizer, como meio de interação verbal entre indivíduos socialmente organizados, os quais trocam enunciados, interagem por meio da diversidade de gêneros do discurso, em diferentes situações de comunicação, nas variadas esferas sócio-discursivas. Ainda, a compreensão e o domínio dos gêneros é condição fundamental para a realização de qualquer interação discursiva. Ademais, o artigo é um gênero que possibilita ao aluno, acima de tudo, posicionar-se diante de acontecimentos sociais da atualidade.

Nesse sentido, com base nos pressupostos bakhtinianos acerca da concepção dialógica da linguagem e dos gêneros do discurso, na proposta de Geraldi sobre as unidades básicas de ensino e nas orientações dos documentos oficiais de ensino – PCNs e PC/SC – (influenciadas por essas teorias), que norteiam os conteúdos e objetivos da disciplina de Língua Portuguesa, o nosso **objetivo de pesquisa**, como já mencionado, foi desenvolver, por meio de uma Oficina de Texto, uma proposta de elaboração didática para a prática de produção textual do gênero artigo, de modo a articulá-la às práticas de leitura/escuta e reflexão sobre a língua.

Organizamos a dissertação em dois capítulos textuais, nos quais apresentamos a fundamentação teórica, o desenvolvimento e a avaliação da pesquisa realizada. No Capítulo I, discorreremos sobre o embasamento teórico que sustenta esta pesquisa, com os principais conceitos que a balizam: a natureza social e ideológica da linguagem, que não só reflete como refrata o mundo, e a palavra (linguagem verbal) como seu representante mais expressivo; a noção de discurso, isto é, a língua em sua totalidade concreta e viva; a noção de enunciado, visto como a unidade concreta e irrepetível da comunicação discursiva e, ao mesmo tempo, como elo na cadeia verbal, ou seja, na sua relação dialógica com outros enunciados; a questão dos gêneros do discurso como *tipos* relativamente estáveis de enunciados; o texto na sua dupla possibilidade de abordagem: como “sistema” e como enunciado.

Abordamos, também no primeiro capítulo, a trajetória da constituição da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil e as correntes lingüísticas que “forçaram” mudanças, tanto de cunho teórico como metodológico, no ensino dessa disciplina, essencialmente a corrente que se refletiu nos documentos oficiais, cujo enfoque é o trabalho a partir dos gêneros do discurso e o texto como unidade de ensino, com a contemplação das práticas sociais de linguagem nas ações pedagógicas: leitura, produção textual e análise lingüística.

Outra abordagem no Capítulo I diz respeito ao artigo, gênero do discurso que balizou o desenvolvimento da elaboração didática a partir das práticas citadas, com a exposição das características mais relevantes no tocante à sua dimensão social e verbal.

No Capítulo II, apresentamos a pesquisa realizada, no qual expomos, inicialmente, o embasamento teórico-metodológico que norteou este trabalho: a pesquisa-ação e a elaboração didática. Em seguida, relatamos o desenvolvimento de todo o percurso das atividades realizadas: fase de preparação para o início da Oficina de Texto; sondagem das práticas de produção textual e leitura recorrentes entre os alunos; seleção do gênero a ser trabalhado; elaboração de um Plano de Trabalho, a partir do gênero selecionado, para o desenvolvimento da elaboração didática; passos da elaboração didática desenvolvida para a integração da prática de produção textual do artigo à leitura e análise lingüística.

Ainda no Capítulo II, apresentamos a avaliação da produção textual dos alunos, sob o ponto de vista do gênero do discurso, na qual relatamos a incidência de traços característicos presentes nos artigos produzidos, e a nossa avaliação, como pesquisador, da proposta de elaboração didática desenvolvida, os passos por meio dos quais integramos as práticas citadas.

## 1 OS GÊNEROS DO DISCURSO COMO OBJETO DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA AS PRÁTICAS SOCIAIS DE USO DA LINGUAGEM

Neste primeiro capítulo, apresentamos em três seções e suas respectivas subseções os principais conceitos que fundamentam esta pesquisa. Na **primeira seção**, discutimos os suportes teóricos acerca da concepção dialógica da linguagem, ou seja, sua natureza social e ideológica, na perspectiva de Bakhtin (e seu Círculo). Discutimos, também, a partir dessa mesma concepção, a noção de enunciado e a questão dos gêneros do discurso.

Na **segunda seção**, discorreremos sucintamente sobre a trajetória da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil e, também, a respeito de algumas teorias pedagógicas que defenderam um novo enfoque para o ensino, principalmente a partir da década de 80. Destacamos, nesta seção, a proposta de Geraldi, que coloca o texto como unidade de ensino e sugere um trabalho integrado com as práticas de linguagem – produção textual, leitura e análise lingüística –, as quais influenciaram os documentos oficiais de ensino no delineamento dos objetivos e conteúdos para a disciplina de Língua Portuguesa. Ainda na **segunda seção**, complementamos a proposta de Geraldi associando-a à noção bakhtiniana acerca dos gêneros do discurso, que tomamos nesta pesquisa como objeto de ensino-aprendizagem para a prática de produção textual, articulada às demais práticas de linguagem citadas.

Na **terceira seção**, apresentamos a descrição do gênero a partir do qual desenvolvemos a proposta de elaboração didática para a prática de produção textual – o artigo –, com a exposição de algumas características principais relativas à sua dimensão social e verbal.

## 1.1 A LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DO CÍRCULO DE BAKHTIN

A denominação Círculo de Bakhtin foi atribuída por estudiosos que se interessaram pelas idéias de intelectuais russos, com formação teórica diversa e que se reuniam, no início do século passado, para discutir questões teóricas, principalmente ligadas à filosofia (FARACO, 2003). Os principais integrantes eram Mikhail Bakhtin, o líder (daí o nome do grupo), Valentim N. Voloshinov e Pavel N. Medvedev.

De acordo com Faraco (2003), além de questões filosóficas, também a linguagem e as suas relações com a atividade humana se encontravam no centro das discussões do Círculo. Assim, a linguagem, na dimensão social e interativa como era abordada, unia o pensamento do grupo no decorrer da produção de suas obras. Algumas obras produzidas, como *Freudismo, Marxismo e filosofia da linguagem*, *O método formal nos estudos literários* e *Problemas da poética de Dostoiévski*, promoveram um intenso e dialógico debate com grandes pensadores, escritores e movimentos lingüísticos da época do Círculo (CLARK; HOLQUIST, 1998)<sup>1</sup>, sob diversos enfoques, discussão que continua ainda hoje, e para além das fronteiras da Rússia. Conforme Faraco (2003), os escritos relacionados ao Círculo, além de polêmicos e instigantes, também têm gerado um debate em torno da autoria de algumas obras, com destaque para as três primeiras citadas anteriormente<sup>2</sup>. Há ainda certa indagação com relação a quem as escreveu, mas o importante é “[...] não perder a diversidade de pensamento do grupo, suas múltiplas e inegáveis interrelações e sua apreciável riqueza.” (FARACO, 2003, p. 14).

Segundo o autor, as discussões feitas em torno da linguagem como fenômeno sociointeracional, principalmente por Bakhtin e Voloshinov, apontam para concepções mais abrangentes daquelas que havia na época. Enfim, a preocupação do Círculo de Bakhtin

---

<sup>1</sup> A primeira edição (em inglês) é de 1984.

<sup>2</sup> Nesta dissertação, consideraremos como autor da obra aquele indicado na ficha catalográfica do livro consultado.

sempre foi com a multiplicidade de manifestações da linguagem e, mais ainda, com “[...] as relações dialógicas, entendidas como relações de sentido que decorrem da responsividade (da tomada de posição axiológica) inerente a todo e qualquer enunciado.” (FARACO, 2003, p. 106).

### 1.1.1 A Natureza Social e Ideológica da Linguagem

A linguagem, segundo Bakhtin (1992)<sup>3</sup>, não pode ser compreendida sem que se leve em conta a sua natureza social e ideológica. Por se constituir entre grupos organizados, num terreno interindividual, a linguagem carrega consigo o seu peso social e ideológico. É no âmbito dos diferentes campos da atividade humana, com todas as suas especificidades, que a comunicação discursiva flui e os signos emergem e se realizam. Portanto, os signos são fruto do processo de interação verbal entre indivíduos socialmente organizados. Eles são a materialização da comunicação social, sendo essa a natureza de todo signo.

O autor ressalta que todo signo está sujeito às confrontações e avaliações ideológicas, pois ele não existe somente como parte de uma realidade. Ele também faz refletir e refratar uma outra, distorcendo-a, sendo-lhe fiel ou apreendendo-a de um determinado ponto de vista. Para Bakhtin (1992), onde existe signo existe ideologia e os seus domínios são intercorrespondentes. Enfim, o autor estabelece uma relação inextricável entre linguagem e ideologia: a ideologia se concretiza nos signos e os signos são sempre ideológicos.

Bakhtin (1992), ao estabelecer essa relação intrínseca entre o signo e a ideologia, esclarece também que a formação da consciência não se reduz a um ato fisiológico, derivado da natureza e abstraído de sentido que os signos lhe outorgam, mas, acima disso, do mesmo modo que o signo, trata-se de um fenômeno social e ideológico, algo que se constrói a partir

---

<sup>3</sup> A data da primeira edição (em russo) é de 1929.

dos diversos intercâmbios sociais, dentro de grupos socialmente organizados. A consciência só pode ser explicada a partir do meio ideológico e social que a circunda, a partir do processo de interação verbal, e se constitui somente depois de impregnada de conteúdo semiótico e ideológico. Ela adquire forma e existência nos signos criados por grupos organizados, constitui-se no curso das relações sociais.

Os signos surgem do fenômeno de interação entre uma consciência individual<sup>4</sup> e outra, cada qual repleta de signos carregados de teor ideológico. Ao mesmo tempo, os signos são o alimento da consciência e formam a matéria de seu desenvolvimento. Ou ainda, a consciência só pode se constituir e se afirmar como realidade ao encarnar-se materialmente em signos, ou seja, ela se abriga em algum material semiótico, destaca o autor. Como qualquer fenômeno ideológico se encarna materialmente em algum signo, seja em forma de som, de cor, de movimentos gestuais, da palavra, “[...] fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem.” (BAKHTIN, 1992, p. 36).

Assim, o autor dá atenção especial para a linguagem verbal, pelo seu papel contínuo no processo da comunicação discursiva e na formação dos fenômenos ideológicos. Dentre as diferentes formas de comunicação social, nas mais diversificadas situações de interação em que ocorre, a palavra (a linguagem verbal), pela peculiaridade de suas características como material semiótico no fenômeno da relação entre linguagem e ideologia, constitui-se um “[...] fenômeno ideológico por excelência.” (BAKHTIN, 1992, p. 36, grifo do autor). Por isso, a palavra, pelo seu valor, pela sua representatividade e excepcional nitidez de sua estrutura semiótica, deve ser colocada em primeiro plano no estudo das ideologias.

Uma das características da palavra arroladas pelo autor se refere à sua pureza semiótica. Ela é considerada como o signo mais “puro” e sensível das relações sociais. Nela é

---

<sup>4</sup> A noção de individual aqui não significa uma individualidade natural, desprovida de valores sociais.

que melhor se manifestam tanto as formas ideológicas básicas como as formas ideológicas gerais da comunicação semiótica, pois, para Bakhtin (1992, p. 36), a “[...] realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função [...]”, ao passo que outros signos (som, cor, gesto) podem fazer parte de uma outra realidade, não sígnica.

Além de sua pureza semiótica, a palavra é “neutra” no sentido em que pode preencher qualquer função ideológica e servir a todos os domínios discursivos, do religioso ao científico, por exemplo, fenômeno que não ocorre com outros sistemas de signos. Ela se insere em todas as relações sociais, em qualquer campo da comunicação verbal, sejam elas quais forem. Essa é uma questão fundamental relativa à palavra, vista como signo ideológico: ela é neutra no sentido de sua onipresença social. O uso da língua, ou seja, a produção de discursos verbais está presente em todas as esferas sócio-ideológicas. Assim, todas as mudanças e transformações sociais, em qualquer domínio em que ocorram, são registradas pela palavra em todas as suas fases, mesmo aquelas que ainda não se estruturaram, não tomaram forma, não despontaram como sistemas ideológicos por completo. O autor lembra, reforçando essa questão, que as “[...] palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.” (BAKHTIN, 1992, p. 41).

Outra questão fundamental para o autor é que a palavra assume um papel de destaque como material privilegiado da comunicação discursiva na vida cotidiana, cuja riqueza e importância é extraordinária para Bakhtin. Essa parte da comunicação social não se vincula a nenhum campo ideológico particular e é no domínio dela que se situam a conversação e as suas formas discursivas, por exemplo.

Além do exposto, outra característica da palavra é a sua função como “[...] *material semiótico da vida interior, da consciência* (discurso interior).” (BAKHTIN, 1992, p. 37, grifo

do autor). Nesse caso, ela desempenha o papel de um signo que não se exterioriza, mas que é veiculável pelo próprio corpo, o discurso interior, fenômeno que o autor sintetiza como utilização da palavra como signo interior. Para o autor, a consciência não se desenvolveria se não dispusesse de um material semiótico flexível, veiculável pelo corpo, e a palavra se encaixa perfeitamente nessa condição.

A palavra é, por assim dizer, utilizável como signo interior; pode funcionar como signo sem expressão externa. Por isso, o problema da consciência individual como problema da *palavra interior*, em geral constitui um dos problemas fundamentais da filosofia da linguagem. (BAKHTIN, 1992, p. 37, grifo do autor).

Há, ainda, outra característica da palavra abordada por Bakhtin. É o papel da palavra como instrumento de formação da consciência e como signo social, o que permite a ela funcionar como algo que percorre todo o processo da criação ideológica, qualquer que seja ela. “A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico”, destaca Bakhtin (1992, p. 37), esteja ele presente em um quadro ou na expressão de um comportamento humano. A produção, a compreensão e a interpretação de quaisquer signos ideológicos, inclusive os não-verbais, apóiam-se na palavra e por ela são acompanhadas.

Nesse sentido, para Bakhtin (1992), a compreensão de qualquer (todo) fenômeno ideológico constitui-se apenas por meio de algum material semiótico. Compreender um signo consiste em aproximá-lo, depois de tê-lo apreendido, de outros signos já conhecidos. Subentende-se, em outras palavras, dar uma resposta a ele através de outros signos (a palavra vai à palavra). Esse deslocamento intersignos forma uma cadeia ideológica que se estende de uma consciência individual a outra e entre elas há uma interação ininterrupta. Para o autor, como dito no parágrafo anterior, a palavra desempenha um papel central nos processos de compreensão.

Como veremos na seção seguinte, a centralidade da obra de Bakhtin (e seu Círculo) é a concepção de linguagem como fenômeno de natureza social e ideológica. Por essa razão, o

autor tece sua crítica epistemológica às teorias lingüísticas de sua época, justamente por não darem conta da natureza dialógica da linguagem, por não reconhecerem o fenômeno da interação verbal social e por desconsiderarem a palavra como signo sócio-ideológico.

### 1.1.2 A Linguagem como Interação Verbal

Na obra *Marxismo e filosofia da linguagem* (1992), Bakhtin busca delimitar em que consiste, do seu ponto de vista, o real objeto da filosofia da linguagem, sua natureza e como explorá-lo. Para explicitar de modo mais dialógico a sua concepção de linguagem, ele toma como parâmetro as perspectivas das correntes lingüísticas de sua época, com as quais faz um embate teórico. Ele agrupa essas correntes em duas vertentes teóricas, que denomina de subjetivismo idealista (ou individualista) e objetivismo abstrato.

A primeira corrente, cujo representante mais expressivo é o alemão Wilhelm von Humboldt, segundo Bakhtin, apresenta as seguintes concepções a respeito do fenômeno lingüístico: a língua é uma atividade, um processo criativo e ininterrupto que se constrói e se materializa sob a forma de atos de fala individuais; é a expressão da realidade interna, da psicologia individual; é um ato de criação individual; as leis da criação lingüística são as da psicologia individual; desse ponto de vista, a criação lingüística é análoga e comparável às demais manifestações ideológicas, como a criação estética; a língua, vista como produto acabado, sistema estável, apresenta-se como um “[...] *depósito inerte, tal como a lava fria da criação lingüística, abstratamente construída pelos lingüistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado.*” (BAKHTIN, 1992, p. 73, grifo do autor).

A segunda corrente do pensamento lingüístico, a do objetivismo abstrato, cujo maior representante é o suíço Ferdinand de Saussure, de acordo com Bakhtin, apresenta as seguintes características a respeito do fenômeno lingüístico: a língua é concebida como um sistema

abstrato, imutável e estável de formas lingüísticas (fonéticas, gramaticais e lexicais); as leis da língua são estritamente lingüísticas; as ligações lingüísticas não levam em conta os fatores ideológicos; os atos individuais de fala são vistos como simples variações ou pequenas deformações e sem importância, não havendo vínculo entre o sistema da língua e a sua história.

Contra-pondo-se ao objetivismo abstrato, Bakhtin (1992) tece seus argumentos dizendo que a língua evolui ininterruptamente. Na concepção do autor, a linguagem não pode ser entendida como um sistema acabado, mas como um processo vivo e contínuo de interação social. Ele lembra também que o locutor se serve da língua, vista como fenômeno social, para suas necessidades enunciativas. Nesse caso, a forma lingüística se adapta a uma determinada situação de interação, a qual faz com que o signo se torne flexível e variável. Ademais, houve, por parte dessa corrente, uma preocupação com o sistema da língua (a estrutura) e foi desconsiderado o dinamismo da fala, o discurso. Para o autor, a palavra está sempre carregada de conteúdo ideológico e dele é inseparável; é polissêmica e possui uma pluralidade de acentos que lhe dão vida. Por isso, não são palavras o que de fato “[...] pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.” (BAKHTIN, 1992, p. 95). Por fim, essa corrente desconsidera o caráter dialógico do enunciado.

No tocante à outra corrente teórica, o subjetivismo idealista, Bakhtin defende que o fio condutor responsável pela organização de toda expressão não se situa no psiquismo individual, mas no terreno social em que vivem e se encontram os participantes da interação verbal. A natureza da língua é constituída pelo fenômeno social da interação que se realiza através da troca de enunciados; esse aspecto dialógico é desconsiderado também pelo subjetivismo idealista. Em síntese, os enunciados, assim como a consciência, não podem ser

entendidos como individuais no sentido estrito do termo, ou seja, desprovidos da relação social, mas como fenômenos sócio-ideológicos.

Na perspectiva do autor, as duas correntes, além de se contraporem teoricamente entre si, não dão conta da verdadeira substância da língua, pois ambas a desvinculam de sua natureza sócio-ideológica e não a levam em conta como fenômeno de interação verbal. Por essa razão, propõe a sua concepção acerca da língua:

1. A língua como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma *abstração científica* que só pode servir a certos fins *teóricos e práticos particulares*. Essa abstração não dá conta de maneira adequada da *realidade concreta* da língua.
2. A língua constitui um *processo de evolução ininterrupto*, que se realiza através da *interação verbal social dos locutores*.
3. As leis da evolução lingüística não são de maneira alguma as leis da psicologia individual, mas também não podem ser divorciadas da atividade dos falantes. As leis da evolução lingüística são essencialmente *leis sociológicas*.
4. A *criatividade* da língua não coincide com a criatividade artística nem com qualquer outra forma de criatividade ideológica específica. Mas, ao mesmo tempo, a criatividade da língua não pode ser compreendida *independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam*. A evolução da língua, como toda evolução histórica, pode ser percebida como uma necessidade cega de tipo mecanicista, mas também pode tornar-se “uma necessidade de funcionamento livre”, uma vez que alcançou a posição de uma necessidade consciente e desejada.
5. *A estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social*. A enunciação como tal só se torna efetiva entre falantes. O ato de fala individual (no sentido estrito do termo “individual”) é uma *contradictio in adjecto*. (BAKHTIN, 1992, p. 127, grifo do autor).

Para o autor, a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal entre os locutores e, ininterruptamente, realiza-se através do enunciado, a unidade real da cadeia da comunicação discursiva, da cadeia verbal. A língua vive e evolui no fluxo da história; a comunicação discursiva se concretiza na forma de enunciados concretos, vivos, e não na forma do sistema lingüístico abstrato, desvinculado das relações sociais. Além disso, o uso da palavra se dá em função do já-dito e se orienta para o outro e para a sua reação resposta-ativa, pois todo enunciado é uma resposta a outros enunciados, através dos quais o discurso se realiza (BAKHTIN, 2003)<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> A primeira edição (em russo) desta obra é da década de 70 e é uma coletânea de textos completos e notas. O texto sobre os gêneros do discurso foi escrito em 1952/53.

### 1.1.3 O Discurso

Para Bakhtin (1998)<sup>6</sup>, o discurso é de natureza social e não pode ser desvinculado das relações sociais que o cercam. Ele considera o discurso como a língua em toda a sua integridade concreta e viva, preenchida ideologicamente, ou seja, a língua no seio das relações sociais e interativas, e não a língua tal como vista pela Lingüística (de sua época), concebida como um sistema distribuído em categorias gramaticais abstratas.

É somente nessa perspectiva, ou seja, na concepção de língua como discurso, que se pode falar em relações dialógicas, as quais não podem ser separadas do campo do discurso, da língua entendida como fenômeno social, como interação verbal. Na concepção de Bakhtin (2003), as relações dialógicas não existem entre palavras vistas como unidades do sistema da língua ou entre elementos de um texto, nem mesmo entre textos, sob o enfoque estritamente lingüístico<sup>7</sup>. As relações dialógicas acontecem somente entre enunciados, que são as unidades da comunicação discursiva<sup>8</sup>.

Segundo Bakhtin (1998, p. 88-89), o discurso “[...] nasce no diálogo como sua réplica viva, forma-se na mútua-orientação dialógica do discurso de outrem no interior do objeto.”. Todo discurso nasce como uma resposta aos discursos já-ditos e está ajustado para o seu ouvinte e para a sua réplica. Para o autor, essa orientação dialógica é um fenômeno próprio de todo discurso, pois ele se constitui no âmbito do já-dito e, ao mesmo tempo, orienta-se para o discurso-resposta ainda não-dito, mas que é instigado a surgir e que já estava previsto. Em outros termos, a resposta, a qual todo discurso provoca, é o princípio ativo da compreensão, uma não existe sem a outra e sem as duas o discurso não se realiza. “A resposta compreensível é a força essencial que participa da formação do discurso e, principalmente da

---

<sup>6</sup> A primeira edição (em russo) é de 1934/35.

<sup>7</sup> Essa noção de texto será abordada no final desta seção.

<sup>8</sup> A noção de enunciado como unidade da comunicação discursiva e o dialogismo serão abordados mais profundamente na próxima seção.

compreensão ativa, percebendo o discurso como oposição ou reforço e enriquecendo-o.” (BAKHTIN, 1998, p. 89).

Dada a natureza interativa e dialógica do discurso, ele pode penetrar no discurso de outrem, o qual já foi contestado, julgado, desacreditado, avaliado, influenciado por discursos alheios, sulcado por eles e nele se misturar, como num jogo dialógico de intenções verbais, carregando consigo as suas contestações, os seus julgamentos, o seu descrédito, as suas avaliações, também advindas de discursos alheios. Nesse entrelaçamento, fomentado por um processo de interações complexas, os discursos se fundem, isolam-se, cruzam-se. “Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa.” (BAKHTIN, 1998, p. 88).

Bakhtin (2002)<sup>9</sup> diz ainda que é no discurso que entram em confronto a multiplicidade de vozes sociais – o discurso de outrem –, o que demonstra o caráter dialógico da linguagem e, por assim dizer, do discurso. O autor lembra que é sob essa perspectiva que se pode apreender e compreender o discurso bivocal, que é o discurso no discurso do outro (discurso citado), mas sem marcas lingüísticas que “atestem” a sua presença, como no caso do discurso relatado direto e indireto. O discurso bivocal surge na amplitude das relações dialógicas, no discurso vivo autêntico. Nesse tipo de discurso, múltiplo em suas variedades, a palavra de outrem, ao ser introduzida, “[...] serve simultaneamente a dois locutores e exprime ao mesmo tempo duas intenções diferentes [...]” (BAKHTIN, 1998, p. 127). Nele, encontram-se as intenções diretas daquele que se enuncia e as intenções refrangidas do autor. O discurso bivocal se incorpora, reveste-se de duas vozes que se assimilam ou se distanciam, com suas expressões e sentidos, que parecem se conhecer e que se dialogizam internamente. É a palavra duplamente orientada, voltada “[...] para o objeto do discurso enquanto palavra comum e para

---

<sup>9</sup> A primeira edição (em russo) é de 1929, ampliada e modificada em 1963.

um *outro discurso*, para o *discurso de um outro*.” (BAKHTIN, 2002, p. 185, grifo do autor). A palavra do outro, ao ser introduzida na nossa fala, reveste-a de algo novo, sob a nossa compreensão e avaliação, tornando o discurso bivocal.

Todo discurso é/está orientado para o seu objeto e essa orientação dialógica é própria, natural de todo discurso vivo. Entretanto, esse objeto está impregnado de pontos de vista, apreciações e entonações de outrem. Para o autor, o discurso está nos lábios, nos contextos de outrem, está a serviço das intenções do outro. O discurso se infiltra nesse meio dialógico e tenso de discursos do outro e com eles se entrelaça, por meio de interações complexas, ora se fundindo com outros discursos, ora se isolando deles, ora se cruzando com terceiros. Tudo isso é o que “[...] pode formar substancialmente o discurso, penetrar em todos os seus estratos semânticos, tornar complexa a sua expressão, influenciar todo o seu aspecto estilístico.” (BAKHTIN, 1998, p. 86).

Bakhtin (2003) diz que o discurso só pode existir e se concretizar na forma de enunciados vivos, concretos, de determinados falantes, nas diversas situações da comunicação discursiva. Afinal, é na troca dialógica de enunciados entre os sujeitos do discurso que a linguagem se constitui, vive e se dinamiza.

#### 1.1.4 O Enunciado: unidade real na cadeia da comunicação discursiva

Na concepção bakhtiniana, como dissemos, o discurso se concretiza em forma de enunciados concretos, vivos, de determinados sujeitos discursivos, nas diferentes esferas da atividade humana. Cada enunciado é único e irrepetível, pois é um evento novo na comunicação discursiva, nasce no processo de interação verbal entre indivíduos socialmente organizados. Todo enunciado é sempre uma resposta a outros enunciados que, por sua vez, incitam outras respostas, que são outros enunciados, num intercâmbio dialógico ininterrupto.

Para Bakhtin (2003), todo falante – e ninguém é o primeiro – é alguém que responde a um ou mais enunciados alheios, porque, antes dos dele, outros enunciados os antecederam e com estes se relacionam. Tal como um elo, cada enunciado vai formando uma corrente dialógica com outros enunciados na complexa e organizada cadeia da comunicação discursiva. O enunciado, por estar em interação constante com enunciados de outrem – em diferentes esferas da comunicação – tem relação direta com a sua situação social, já que, da mesma forma que o discurso, é de natureza social (BAKHTIN, 1998).

A natureza social e dialógica do enunciado acaba gerando reflexos em sua própria constituição, a qual não se limita somente à sua dimensão lingüística (verbal) – a parte do enunciado percebida ou realizada em palavras (VOLOSHINOV, [200?])<sup>10</sup>. Da sua constituição fazem parte outros aspectos que se relacionam à sua dimensão extraverbal (social) – a parte presumida do enunciado, que não está expressa lingüisticamente. De acordo com Rodrigues (2001a, p. 24), o horizonte extraverbal do qual Voloshinov fala e de que se constitui o enunciado pode ser decomposto em três aspectos:

- a) horizonte espacial e temporal: corresponde ao onde e quando do enunciado;
- b) horizonte temático: corresponde ao objeto, ao conteúdo temático do enunciado (aquilo de que se fala);
- c) horizonte axiológico: é a atitude valorativa dos participantes do acontecimento (próximos, distantes) a respeito do que ocorre (em relação ao objeto do enunciado, em relação aos outros enunciados, em relação aos interlocutores).

Para a compreensão e constituição do enunciado é imprescindível que sejam consideradas as dimensões que o compõem, tanto a verbal como a extraverbal. Voloshinov ([200?]) lembra que a dimensão extraverbal não se refere a um fenômeno externo que age sobre o enunciado de fora, mas é parte constitutiva do enunciado, integra-se a ele. Isso não quer dizer que o discurso e o enunciado apenas refletem a sua dimensão extraverbal do mesmo modo que um espelho reflete uma imagem. Para o autor, nas palavras de Rodrigues

---

<sup>10</sup> A primeira publicação (em russo) é de 1926.

(2001a, p. 28), o enunciado “[...] ‘conclui’, ‘acaba’ uma determinada situação, representa a sua solução valorativa, ou seja, sempre cria algo de novo e irrepetível.”.

Ao estabelecer a sua noção de enunciado, considerando-o como a unidade concreta e real da comunicação discursiva, Bakhtin (2003) também aborda a diferença entre o enunciado e as unidades da língua (como sistema), tais como a palavra e a oração. Partindo das propriedades do enunciado que o diferenciam das unidades da língua e que asseguram o seu lugar como unidade real da comunicação discursiva, o autor salienta que não há como falar em enunciado sem levar em conta o autor (o falante), a palavra (o discurso), os interlocutores (os destinatários, os ouvintes) e as relações dialógicas – com todas as suas complexas manifestações – advindas desse processo discursivo.

A primeira característica de que se constitui o enunciado e que o diferencia das unidades da língua refere-se à alternância dos sujeitos discursivos. Segundo Bakhtin (2003, p. 275, grifo do autor), os limites dos enunciados são “[...] definidos pela *alternância dos sujeitos do discurso*, ou seja, pela alternância dos falantes.”. Para o autor, não importa se se trata de um simples diálogo – embora essa característica seja mais evidente nessa situação de interação – ou de um extenso romance. Um enunciado, prenhe de resposta, acaba para dar lugar a outro e assim sucessivamente: ele se conclui quando há uma reação-resposta. A alternância é determinada pelo ouvinte que, numa ação responsiva ativa, percebe que o enunciado do outro já terminou e suscita uma resposta ou posição responsiva.

Bakhtin alerta que não há relações dialógicas entre as unidades do sistema da língua e a troca de enunciados só é possível entre sujeitos discursivos. Para o autor, a natureza das palavras e orações é de origem gramatical, pois elas são impessoais, não se dirigem a outrem, por isso a sua fronteira não vai além da gramatical. A dimensão extraverbal, parte constituinte de todo enunciado, está fora do alcance das unidades lingüísticas.

Outra característica do enunciado que lhe é peculiar é a sua conclusibilidade, cujo critério fundamental que a determina é a possibilidade de o ouvinte respondê-lo, contestá-lo, isto é, de assumir uma atitude responsiva frente àquilo que o falante enunciou. O *dixi* conclusivo do falante é o “sinal” para que o interlocutor manifeste uma atitude responsiva (imediate ou não). Há critérios que determinam essa conclusibilidade, e a esse respeito Bakhtin (2003, p. 280-281) faz as seguintes colocações:

Essa inteireza acabada do enunciado, que assegura a possibilidade de resposta (ou de compreensão responsiva), é determinada por três elementos (ou fatores) intimamente ligados no todo orgânico do enunciado: 1) exauribilidade do objeto e do sentido; 2) projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; 3) formas típicas composicionais e de gênero do acabamento.

O primeiro critério, a capacidade de esgotar o objeto e o sentido do enunciado, flexibiliza-se conforme as esferas da comunicação discursiva. Naquelas em que os gêneros são de natureza mais padronizada e se apresentam mais estabilizados, como em ordens militares ou escritos oficiais, por exemplo, em cujas situações o fator criatividade está quase ausente, esse esgotamento pode tornar-se quase completo. Por outro lado, em esferas criativas, como a científica, por exemplo, o grau de acabamento do enunciado é mínimo e variável, apenas o suficiente para que o interlocutor adote uma posição responsiva.

O segundo critério refere-se à intenção discursiva do autor (a vontade discursiva do falante) e está intrinsecamente ligado ao primeiro. É a intenção do falante que determina, por assim dizer, as fronteiras do enunciado, o seu volume, o seu todo. A conclusibilidade do enunciado, nessa situação, é determinada pelos participantes diretos da comunicação discursiva, os quais captam o que o falante quis dizer, qual a sua intenção discursiva em curso. Essa percepção independe da complexidade do enunciado, seja ele proveniente de um simples bate-papo ou de uma tese científica. A vontade discursiva do falante se caracteriza como o momento subjetivo do enunciado.

A intenção discursiva determina, inclusive, o gênero discursivo através do qual o enunciado se constrói, o que remete ao terceiro e mais importante critério concernente à conclusibilidade do enunciado: a escolha do gênero do discurso para a realização da vontade discursiva do falante. Segundo Bakhtin (2003), essa seleção é determinada em função de vários fatores que integram o enunciado: a esfera do discurso e suas especificidades, o tema, a situação de interação na qual estão envolvidos os participantes da comunicação discursiva e os próprios participantes.

Com relação à palavra e à oração, como unidades da língua (sistema), o autor ressalta que o critério da conclusibilidade tem caráter abstrato, pois se limita ao seu significado lingüístico e à sua forma gramatical. Por não terem autoria e destinatário, a palavra e a oração, ao contrário do enunciado, não ativam uma reação-resposta, não se constituem como um novo elo na cadeia da comunicação discursiva.

Bakhtin (2003) diz ainda que apenas o enunciado pode expressar uma posição valorativa do falante numa situação de contato discursivo com outro(s) falante(s). Essa peculiaridade do enunciado remete à sua terceira propriedade: a sua expressividade. Essa característica é concernente à relação do enunciado com o falante – o autor do enunciado – e com os demais participantes da comunicação discursiva – os interlocutores. A expressividade é inerente ao enunciado e se realiza somente em situações concretas de uso da língua (no discurso). Nesse aspecto, a oração e a palavra, como unidades da língua, são desprovidas de expressividade. Apenas ao se constituírem como parte de um enunciado concreto (ou o todo verbal de um enunciado) elas adquirem aspecto expressivo. A oração “Ele morreu”, por exemplo, assume variados tons expressivos, podendo ser traduzida como ironia, sarcasmo ou humor, no contexto de um determinado enunciado. Segundo o autor, a entonação expressiva não pertence à palavra, mas ao enunciado. Ao escolhermos as palavras no processo de

construção do enunciado, fazemos essa seleção partindo do conjunto (já expressivo) em que se projetará o enunciado, do qual irradiará a sua expressividade.

O gênero, por sua vez, também se imbuí de uma certa expressão, própria dele, e a palavra, no gênero, adquire certa expressividade, mas que é própria do gênero. Em outras palavras, a “[...] expressividade típica (de gênero) pode ser vista como a ‘auréola estilística’ da palavra, mas essa auréola não pertence à palavra da língua como tal mas ao gênero em que dada palavra costuma funcionar, é o eco da totalidade do gênero que ecoa na palavra.” (BAKHTIN, 2003, p. 293). Processo semelhante pode ocorrer com relação à expressividade sob o ponto de vista dos enunciados alheios. Tons e ecos da expressão individual, dos quais os enunciados individuais estão carregados, estão sujeitos a serem mantidos, em maior ou menor grau, ao penetrarem no discurso de outrem.

Outra questão essencial exposta pelo autor é que raramente tomamos as palavras do sistema lingüístico em sua forma neutra. As palavras são geralmente tomadas de outros enunciados alheios e, acima de tudo, congêneres com o nosso enunciado: pelo tema, pela composição e pelo estilo. A seleção das palavras ocorre em função do gênero do discurso – forma típica de enunciado<sup>11</sup> – em que se construirá o enunciado.

O nosso discurso, ou seja, o nosso enunciado é repleto de palavras de outrem que trazem consigo a sua expressividade, a sua entonação e que são assimilados, reelaborados e reacentuados. A expressividade, que parece ser uma propriedade de determinadas palavras, “[...] ou é uma expressão típica de gênero, ou um eco de uma expressão individual alheia, que torna a palavra uma espécie de representante da plenitude do enunciado do outro como posição valorativa determinada.” (BAKHTIN, 2003, p. 295). Sendo assim, convém lembrar, a expressividade só pode surgir nos enunciados, no uso efetivo da língua, ou seja, na concretização do discurso.

---

<sup>11</sup> Essa noção será discutida na próxima seção.

De acordo com o autor, todo enunciado se comporta, sobretudo, como uma reação-resposta a outros enunciados antecedentes – os elos anteriores da comunicação discursiva – de determinadas esferas sociais e com eles se correlaciona a partir das mais variadas atitudes responsivas. Cada enunciado é um elo que interage com outros enunciados que, por sua vez, formam outros elos, gerando uma cadeia de comunicação discursiva, como já dissemos. Não há enunciado, por mais monológico que pareça e por mais que esteja centrado em seu objeto, que não seja uma resposta ao que já foi dito sobre um objeto. É nesse processo de interação e de confronto com o já-dito, com os enunciados anteriores, procedentes de outrem, que nasce e se constrói o enunciado. Sendo assim, a compreensão ativa surge em função dessa sintonia: o enunciado voltado para o seu objeto, mas ao mesmo tempo para o discurso de outrem sobre ele. Como elo da comunicação discursiva, é inseparável dos enunciados que o precederam, pois todo enunciado é uma resposta a outros enunciados anteriores a ele (BAKHTIN, 2003).

No entanto, o enunciado está voltado dialogicamente não só para o discurso já-dito – os elos anteriores da comunicação discursiva – mas também para o discurso ainda não dito, porém presumido – os elos posteriores da comunicação discursiva. O enunciado se constrói, desde o seu início, em função das atitudes responsivas do outro. Nessa construção dialógica de enunciados, o papel do outro como participante ativo no processo da comunicação discursiva, para quem o enunciado é construído, também é fundamental. Bakhtin (2003) aponta que é em função desse outro que todos os aspectos do enunciado (inclusive os expressivos) se constroem.

Levar em conta a atitude do falante frente ao seu interlocutor (à sua reação-resposta ativa) é um fator essencial para a compreensão da expressividade do enunciado. Por isso, o autor discorre a respeito de mais um traço constitutivo e essencial do enunciado: o seu endereçamento, quer dizer, a que destinatário(s) (o outro) ele se dirige. O enunciado é endereçado a um círculo de destinatários que já possuem um relativo fundo aperceptivo a

respeito do que está sendo dito e, por essa razão, influenciam, em maior ou menor grau, a construção do enunciado por parte do falante. Quer dizer, os recursos lingüísticos também são “escolhidos” pelo falante sob maior ou menor influência do destinatário e da sua atitude responsiva diante do enunciado.

Contrapondo essa propriedade do enunciado às unidades da língua, o autor diz que, por sua própria natureza, elas são desprovidas de expressividade, de direcionamento, pois não pertencem a ninguém e a ninguém se dirigem, não se relacionam dialogicamente, como os enunciados. Estes, reitera o autor, sempre prevêm um destinatário determinado pelas especificidades de cada esfera social:

Esse destinatário pode ser um participante-interlocutor direto do diálogo cotidiano, pode ser uma coletividade diferenciada de especialistas de algum campo especial da comunicação cultural, pode ser um público mais ou menos diferenciado, um povo, os contemporâneos, os correligionários, os adversários e inimigos, o subordinado, o chefe, um inferior, um superior, uma pessoa íntima, um estranho, etc.; ele também pode ser um *outro* totalmente indefinido, não concretizado (em toda sorte de enunciados monológicos de tipo emocional). (BAKHTIN, 2003, p. 301, grifo do autor).

Todo enunciado, pela sua expressividade, constitui-se como um elo na cadeia da comunicação discursiva. Ainda segundo o autor, a expressividade não é determinada apenas pelo conteúdo semântico-objetual (objeto e sentido) do enunciado, mas também pelos enunciados de outrem sobre o tema, os quais foram polemizados pelo falante e aos quais ele responde. Ela exprime, em maior ou menor grau, a relação do falante com os enunciados alheios. A elaboração do enunciado parte do já-dito e efetiva-se desde o seu início em torno de uma eventual reação-resposta. É para essa resposta – que pode ser presumida e, por isso mesmo, exercer certa influência sobre o enunciado – que ele se constrói. Em outros termos, ao construir seu enunciado, o falante sempre o faz de maneira ativa, procura antecipar uma resposta, ou seja, leva em consideração a reação do outro (o fundo aperceptível) em relação ao seu discurso: suas objeções, simpatias, antipatias, concepções, convicções, seus preconceitos. “Essa consideração irá determinar também a escolha do gênero do enunciado [o gênero do

discurso] e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios lingüísticos, isto é, o *estilo* do enunciado.” (BAKHTIN, 2003, p. 302, grifo do autor).

#### 1.1.5 Os Gêneros do Discurso

Segundo Bakhtin (2003), não há como falar em (uso da) língua sem relacioná-la com os inúmeros campos da atividade humana, com as diversas esferas sociais. Cada esfera social possui seu inesgotável repertório de gêneros, com diferentes estilos, conteúdos temáticos, composição, funções discursivo-ideológicas e concepções de autor e destinatário. À medida que um determinado campo da atividade humana (uma esfera social) se desenvolve e se complexifica, da mesma forma crescem e se diversificam os gêneros dentro desse campo. Nessa heterogeneidade, salienta o autor, encontram-se os mais variados gêneros do discurso, tais como as breves réplicas de um diálogo, um simples relato do dia-a-dia, uma carta, da esfera do cotidiano; ou uma tese, um romance, das esferas científica e literária, respectivamente. Em cada uma dessas esferas, o que movimenta a língua, dá vida a ela e a dinamiza são os enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, que emanam dos integrantes de cada campo da comunicação. Os enunciados, por sua vez, estão relacionados às especificidades das esferas sociais e dos gêneros do discurso.

Para Bakhtin (2003), cada esfera de uso da língua, dentro de determinadas condições de comunicação discursiva e com funções sócio-ideológicas específicas, elabora seus *tipos* – historicamente constituídos, na análise de Rodrigues (2001a) – relativamente estáveis de enunciados do ponto de vista estilístico, temático e composicional, que são os gêneros do discurso. De acordo com o autor, há uma relação intrínseca entre as esferas da atividade humana e os gêneros do discurso, entre língua e sociedade. O uso efetivo da língua se concretiza, como vimos, através de enunciados, que surgem nas infinitas relações sociais entre

os falantes no interior das diversas esferas da atividade humana. Bakhtin (2003, p. 292) defende que “[...] a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua.”.

O autor considera que é nos diferentes campos da atividade humana que os gêneros surgem e se organizam. Todo gênero é próprio de determinadas esferas sociais e nelas ele se constrói, sob diferentes condições sócio-históricas. Em cada esfera social os gêneros se formam e se diferenciam a partir das suas finalidades discursivas, dos participantes da interação e das suas relações sociais e, por fim, do objeto dessa interação. Segundo Rodrigues (2001a, p. 103), Bakhtin quer dizer que

[...] cada enunciado, cada gênero, na sua orientação para o destinatário, têm um objetivo sócio-discursivo, uma finalidade típica, como cumprimentar, criticar o interlocutor, instruí-lo, levá-lo a realizar uma ação, dar a conhecer determinados fatos e pontos de vista, convencê-lo. Pode-se dizer que cada gênero está assentado num diferente cronotopo: uma organização particular do tempo, do espaço e do homem sócio-históricos, ou seja, compreende uma situação social de interação particular (no sentido que se diferencia de outras).

De acordo com Bakhtin (2003), são os gêneros do discurso que conduzem o falante no processo discursivo, são eles que balizam o nosso discurso. Além disso, do ponto de vista do interlocutor, eles funcionam como horizontes de expectativas. Em relação ao segundo aspecto, ao ouvirmos o discurso alheio, já nas primeiras palavras proferidas, percebemos o seu conjunto: o seu volume, a sua extensão aproximada, o seu fim previsto, a sua construção, a sua forma composicional, quer dizer, desde o início do discurso, os participantes imediatos da comunicação discursiva “[...] percebem o *todo* do enunciado em desdobramento.” (BAKHTIN, 2003, p. 282, grifo do autor).

Voltando ao primeiro aspecto, para o autor, sem o domínio dos gêneros, a comunicação discursiva se torna impraticável, pois do domínio deles depende a realização da nossa intenção discursiva, numa dada situação. A intenção discursiva do falante se realiza, como vimos na seção anterior, por meio da escolha do gênero do discurso, a qual é

determinada pela especificidade de uma dada esfera social, pela necessidade temática e pelo conjunto de participantes da interação. “A intenção discursiva do falante, com toda a sua subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero.” (BAKHTIN, 2003, p. 282). Mesmo numa situação de interação do cotidiano – em saudações, votos de felicitações, bate-papos –, por exemplo, o nosso discurso será moldado por um dado gênero do discurso, às vezes padronizado e estereotipado, embora a comunicação cotidiana disponha também de gêneros criativos. Podemos até desconhecer totalmente os gêneros do discurso em termos teóricos, mas em termos práticos, quando os dominamos, nós os empregamos de forma hábil e segura, pois falamos apenas por meio de determinados gêneros.

Bakhtin (2003) diz também que assimilamos as formas da língua por meio de enunciados concretos que nós mesmos ouvimos e reproduzimos na comunicação discursiva. Tanto as formas da língua como as formas do discurso, ou seja, os gêneros do discurso, chegam até nós de modo conjunto, sem que se desvinculem uma da outra, ambas são necessárias para a interação verbal. No entanto, as formas da língua, comparando com as do gênero, são menos flexíveis e suscetíveis às mudanças no processo de comunicação discursiva. Segundo o autor, aprendemos a falar aprendendo a construir enunciados e, ao falarmos, trocamos enunciados e não orações ou palavras isoladas. Além disso, sempre construímos os enunciados em determinado gênero do discurso.

Conforme o autor, não há enunciado construído fora de um gênero. Todo enunciado faz parte de, “inscreve-se” em algum gênero e, ao mesmo tempo, é a partir dos enunciados que, historicamente, os gêneros se formam, constituem-se e acabam moldando o nosso discurso. Tanto para o falante como para o interlocutor, o gênero é um meio de compreensão e interpretação dos enunciados e é essencial tanto para a construção do enunciado, para o seu acabamento, como para a organização do discurso.

O autor ressalta, ainda, que os gêneros não são criados livremente pelo falante, mas dados a ele, ou melhor, constituem-se historicamente, como já dito, a partir de diferentes situações de interação social relativamente estáveis, nas mais variadas instâncias da comunicação discursiva<sup>12</sup>. Vale destacar que, para Bakhtin (1998), na constituição da linguagem, “[...] as palavras e formas que povoam a linguagem são vozes sociais e históricas.”. Assim, o autor trabalha a concepção de gêneros como *tipos* relativamente estáveis de enunciados pelo ângulo de sua historicidade (RODRIGUES, 2001a), dada a sua natureza social e dialógica. Nas palavras de Bakhtin (2003, p. 268), os gêneros refletem “[...] de modo mais imediato, preciso e flexível todas as mudanças que transcorrem na vida social.”. E acrescenta que as mudanças históricas que ocorrem nos estilos da linguagem estão relacionadas às mudanças dos gêneros. Segundo o autor, qualquer fenômeno lingüístico (lexical, fonético, gramatical), antes que passe a integrar o sistema de uma língua, percorre um complexo e extenso caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos.

Bakhtin (2003) ressalta também a importância do domínio do gênero por parte dos participantes de uma determinada situação de interação. O autor alerta que se tivéssemos que elaborá-los pela primeira vez e construir, também pela primeira vez, cada enunciado, a comunicação discursiva seria praticamente impossível. Quanto mais dominarmos os gêneros, mais fácil e livremente os empregaremos e mais habilidosamente realizaremos o nosso projeto de discurso, nas diferentes situações de comunicação.

Com relação à constituição dos gêneros do discurso, o autor a explica a partir das dimensões que constituem cada enunciado e que o caracterizam: seu tema, seu estilo e sua composição. Evidentemente, cada enunciado, numa dada situação, é particular, individual e irrepetível. No entanto, na análise bakhtiniana de Rodrigues (2001a, p. 43),

---

<sup>12</sup> Podemos destacar como exemplo o *e-mail*, que se constituiu a partir do advento da internet, tomando, ao longo do tempo e no curso das relações sociais, uma *forma* genérica relativamente estável.

[...] como elo da comunicação discursiva, “produto” da interação verbal em um tipo particular de situação social, ele [o enunciado] é construído, inscreve-se dentro de uma formulação genérica específica e partilha de características de gênero comuns aos outros enunciados daquela situação de interação, pois, [...] uma função determinada e condições sociais também determinadas, próprias para cada esfera da comunicação discursiva, geram historicamente os gêneros do discurso. Assim, os elementos de cada enunciado estão vinculados necessariamente à totalidade do enunciado e ao gênero, do qual o enunciado é um representante concreto.

Uma das dimensões constitutivas do gênero é o conteúdo temático – o que é possível de ser dito. De acordo com Bakhtin (2003), o objeto dos discursos é inesgotável e, ao tornar-se tema do enunciado, esse objeto adquire um caráter de relativa conclusibilidade, a que o autor chama de capacidade de esgotar o sentido do objeto do enunciado. Essa exauribilidade pode ser quase completa em algumas esferas, como em comandos militares, por exemplo, ou ser mínima, conforme já explanamos, mas que permita uma atitude responsiva do interlocutor, como em gêneros da esfera científica, por exemplo. Em poucas palavras, cada gênero possui um conteúdo temático próprio, típico.

No tocante à *forma* composicional, é a noção do gênero no processo discursivo que determinará os procedimentos composicionais e estilísticos a serem usados pelos falantes, o que dará a forma ao discurso. Para Bakhtin (2003, p. 286), o gênero do discurso “[...] escolhido nos sugere os tipos e os seus vínculos composicionais.”. O autor diz que o estilo e a composição se determinam conjuntamente na produção dos discursos.

Outra dimensão constitutiva do gênero, ligada orgânica e indissolúvelmente ao enunciado, diz respeito ao estilo.

O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc. O estilo integra a unidade de gênero do enunciado como seu elemento. (BAKHTIN, 2003, p. 266).

Os estilos de linguagem são, para o autor, estilos de gêneros, tanto que os meios lingüísticos usados na produção dos discursos variam de um gênero para outro. O falante (ou

o escrevente), ao escolher determinado recurso gramatical para se enunciar está pondo em prática um ato estilístico. Para o autor, a fim de compreendermos o estilo ou o estilo do gênero do discurso, é preciso levar em conta a relação com o *outro*, com seus enunciados (imediatos e pré-figurados). Em outros termos, a escolha dos recursos lingüísticos (o estilo) por parte do falante e a forma composicional são determinadas também pela sua relação valorativa com o objeto do seu discurso e pela relação dialógica dos enunciados (com o já-dito e com o discurso por vir) desse falante com enunciados de outrem.

Como podemos observar, o autor faz uma análise apurada da questão dos gêneros do discurso: a sua diversidade, a sua relação com as esferas sociais, a sua formação sócio-histórica, a natureza dos enunciados. No entanto, em toda a sua explanação, ele não estabelece uma classificação dos gêneros, mas destaca a diferença essencial existente entre gêneros primários (simples) e secundários (complexos). Segundo Bakhtin (2003), não se trata de uma diferenciação funcional, pois isso poderia levar a uma abstração das características dos gêneros.

Os gêneros discursivos primários são mais simples, não formalizados, constituem a comunicação discursiva mais espontânea e imediata, estão mais ligados à ideologia do cotidiano, como conversas de salão ou relatos do dia-a-dia. Os gêneros discursivos secundários surgem em níveis de comunicação discursiva mais complexa, desenvolvida e organizada, com predominância da escrita, como um romance, um artigo ou uma tese científica.

Com relação aos gêneros secundários, Bakhtin acrescenta que no processo de sua formação eles podem absorver e incorporar uma diversidade de gêneros primários (constituídos na comunicação discursiva mais imediata). Ao se integrarem nos gêneros secundários, os primários se transformam dentro deles, adquirindo uma característica especial: perdem a relação com a realidade imediata da qual faziam parte. O autor dá o

exemplo da carta inserida no romance: a forma e o significado cotidiano se mantêm apenas como parte do romance. A carta integra-se à realidade concreta por meio do todo do romance, “[...] ou seja, como acontecimento artístico-literário e não da vida cotidiana.” (BAKHTIN, 2003, p. 264). Em seu todo, o romance é um enunciado, assim como a carta – ambos têm a mesma natureza –, mas o romance é um enunciado secundário (complexo).

Conforme exposição do autor, há uma relação recíproca entre os gêneros primários e secundários, e o processo de formação histórica dos secundários lançam luz sobre a natureza do enunciado. Para Bakhtin (2003), o estudo da natureza do enunciado – assim como dos gêneros do discurso nas diferentes esferas sociais – é fundamental para qualquer campo da lingüística. Na concepção do autor, esse estudo deve partir da análise das duas modalidades: os gêneros primários e secundários.

Concluindo esta subseção, os enunciados e os gêneros se constituem historicamente, com características típicas (relativamente estáveis), nas diferentes relações sociais e a elas estão vinculados. Nesse sentido, os gêneros discursivos e os enunciados a eles vinculados funcionam como correias de transmissão entre a história da língua e a história da sociedade e pressupõem diferentes orientações e objetivos discursivos.

#### 1.1.6 O Texto como Enunciado

De acordo com Bakhtin (2003), sem o texto não há objeto de pesquisa e nem de pensamento. O texto, qualquer que seja a sua manifestação, oral ou escrita, é o dado primário para qualquer disciplina do campo das ciências humanas e o seu ponto de partida, qualquer que seja o objetivo de seus estudos. Isso porque o texto permite, para o homem, a expressão de seus sentimentos e de suas idéias.

O autor estabelece dois pontos de vista a partir dos quais o texto pode ser concebido: o do sistema da língua e o do discurso. Dessa concepção do autor, nas palavras de Rodrigues (2001a, p. 61, grifo da autora), “[...] pode-se adotar a [uma] dupla orientação teórica para o texto: o *texto-sistema* e o *texto-enunciado*.”. Para Bakhtin (2003), o texto, visto como enunciado, é individual, irrepetível, tem autor e destinatário, relaciona-se dialogicamente com outros textos, é um texto em sua integridade viva, concreta. Como diz Rodrigues (2003), é um *texto-enunciado*. Abstraído das relações dialógicas com outros textos (enunciados), desprovido de autoria (de um falante ou de alguém que escreve com um projeto discursivo) e sem se dirigir a um destinatário (um ouvinte ou alguém que lê e se posiciona numa atitude responsiva), o texto passa a ser visto como um sistema de signos, ou um *texto-texto* (RODRIGUES, 2003).

Conforme Bakhtin (2003), dois fatores determinam o texto como enunciado: a sua intenção discursiva e a realização dessa intenção, de modo que as interrelações dinâmicas desses dois aspectos é que o constituem como enunciado. Nessa concepção, o texto pode ser analisado sob perspectivas distintas a partir de dois pólos:

[...] por trás de cada texto está o sistema da linguagem. A esse sistema corresponde no texto tudo o que é repetido e reproduzido e tudo o que pode ser repetido e reproduzido, tudo o que pode ser dado fora de tal texto (o dado). Concomitantemente, porém, cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (sua intenção em prol da qual ele foi criado). (BAKHTIN, 2003, p. 309-310).

No primeiro caso, o do primeiro pólo, na análise de Rodrigues (2001a), o texto não passa de um sistema de signos, abstraído de seu contexto extraverbal, de sua dimensão social, é um *texto-texto*, no plano estritamente lingüístico, e nessa concepção não se levam em conta a situação social e os interlocutores nela envolvidos. Trata-se de um texto visto no plano da língua como sistema lingüístico (língua-sistema). O segundo pólo, ligado de forma indissolúvel à autoria, está vinculado a outros textos (enunciados) e às relações dialógicas em

seu interior e entre eles, revelando-se, portanto, na cadeia viva e concreta da comunicação discursiva. É um *texto-enunciado*, no plano da língua como discurso (língua-discurso) e, nessa concepção, vincula-se à situação social e aos interlocutores. Para Bakhtin (2003), cada texto, concebido como enunciado, representa um elo na cadeia histórica da comunicação verbal.

Segundo o autor, como já dito, as relações dialógicas só podem existir entre enunciados, ou seja, entre textos-enunciados. Elas só se tornam possíveis quando acontecem entre diferentes sujeitos discursivos. O homem é um ser social, dialógico, que fala e se exprime, e a constituição da sua linguagem é mediada por textos-enunciados. Para Rodrigues (2001a, p 62), “[...] quando Bakhtin salienta que a constituição do homem social e da sua linguagem é mediada pelo texto, que o texto é o ponto de partida para o estudo do homem social e da sua linguagem, ele está se referindo ao texto-enunciado.”. Nesse sentido, o texto-enunciado, além de ponto de partida para qualquer pesquisa do homem social e das suas relações com a linguagem, também se torna relevante como ponto de partida para o ensino-aprendizagem da língua (vista como prática discursiva), como discutiremos na próxima seção.

## 1.2 O TEXTO COMO UNIDADE DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Antes da abordagem sobre a importância de se ter o texto como unidade básica (mínima) de ensino-aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa, faremos um breve histórico de como essa disciplina se constituiu no Brasil. Além disso, abordaremos sobre as correntes teóricas que levaram à contestação das finalidades e dos conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa nas últimas décadas.

De acordo com Soares (2001), a disciplina de Português constituiu-se e foi incorporada aos currículos escolares a partir das últimas décadas do século XIX. O processo de formação de professores para dar conta da disciplina começou a se concretizar nos anos 30

do século seguinte. Antes disso, faziam parte do sistema escolar as disciplinas Retórica, Poética e a Gramática. O alunado que freqüentava as escolas da época da constituição da disciplina de Língua Portuguesa provinha de grupos sociais privilegiados e, dada essa clientela, o ensino do português se espelhava na gramática latina e na leitura de clássicos gregos e latinos. Quer dizer, “[...] persistiu, na verdade, a disciplina gramática, para a aprendizagem *sobre* o sistema da língua, e persistiram a retórica e a poética, estas adquirindo, é verdade, novas roupagens ao longo do tempo.” (SOARES, 2001, p. 213, grifo da autora).

A partir dos anos 50, com a popularização do ensino – nesse caso, influência de fatores externos que determinaram o ensino do português, segundo a autora –, as camadas populares passaram a freqüentar as escolas e, em função disso, houve um recrutamento maior de professores, muitos dos quais já formados nas faculdades de Filosofia, Ciência e Letras. Mesmo assim, o *status* da gramática permanecia intacto, ou seja, o objeto e os objetivos da disciplina pouco mudaram.

Surgiram, então, os manuais didáticos, cujo objetivo era dar orientação para as aulas de Língua Portuguesa, com a diferença de oferecer textos para o estudo gramatical, ao contrário das gramáticas e antologias usadas anteriormente. Assim, “[...] num único livro apresentam-se conhecimentos gramaticais e textos para leitura, e, sobretudo, incluem-se exercícios – de vocabulário, de interpretação, de redação, de gramática.” (SOARES, 2001, p. 215). O autor do livro didático assumiu, a partir deste momento, a tarefa de auxiliar o professor no ensino da língua materna, elaborando exercícios e deixando-os “prontos” ao mestre. Apesar da inclusão de textos nas atividades, a concepção que prevalecia era a de estudar o sistema da língua (estudo gramatical). O livro didático, então, passou a assumir o papel de preparar aulas e exercícios para o professor, cujo prestígio tornava-se cada vez menor, pela sua desvalorização.

Em síntese: o alunado tornou-se outro, radicalmente diferente, os professores passaram a ser formados em instituições específicas mas, ao mesmo tempo, passaram a originar-se de grupos sociais menos letrados; as concepções de língua e de ensino continuaram, porém, as mesmas. Talvez este distanciamento entre os fatores externos e os fatores internos seja a principal explicação para o tão citado e comprovado fracasso do ensino e da aprendizagem do Português na escola. (SOARES, 2001, p. 216).

Somente depois dos anos 60, novas teorias da Lingüística – mais tarde da Sociolingüística, da Lingüística Aplicada e da Psicolingüística – foram, gradativamente, introduzidas nos currículos ligados à formação de professores. Mas foi apenas a partir dos anos 90 que essas teorias começaram a chegar às salas de aula dos cursos de graduação, com o reforço de pesquisas nas áreas da Lingüística Aplicada, da Psicolingüística, da Lingüística Textual, da Pragmática e da Análise do Discurso, para serem finalmente implantadas, conclui a autora.

Britto (1997), complementando essa análise e concordando com Soares (2001), esclarece que a polêmica em torno de uma reforma no ensino de português no Brasil é antiga e está associada à universalização do acesso à escola, ocorrida a partir da metade do século XX. O autor ressalta que as práticas, métodos e conteúdos escolares estão em pauta desde que a educação se tornou um “direito” de todos. A partir dos anos setenta, a discussão se acirrou, mas como não havia estudos lingüísticos consolidados a respeito da questão, a crítica maior recaía sobre o modo de ensinar e não sobre o conteúdo a ensinar. Depois dos anos oitenta, começa a haver uma disseminação das discussões sobre teorias alternativas através de cursos e desenvolvimento de projetos de ensino em alguns estados e municípios.

O ensino da gramática tradicional passou, então, a ser alvo de restrições, tanto em seus aspectos teóricos quanto metodológicos. A maior crítica se dirigiu para o fato do abandono do texto por parte da escola. O autor assim resume as principais críticas ao ensino tradicional da língua portuguesa:

1. a indefinição quanto à finalidade do ato de ensinar (ensinar para quê?);

2. a valorização da norma culta e da escrita, bem como a insistência nas regras de exceção no ensino da norma, ao invés do privilégio da regularidade, com o conseqüente abandono das e o preconceito contra as formas de oralidade;
3. a descontextualização e a falta de sentido nas atividades de leitura e produção de texto;
4. a falta de consistência e de adequação à realidade da teoria gramatical subjacente às gramáticas escolares;
5. a falta de vínculo claro entre a metalinguagem e a prática efetiva de análise lingüística, que se limita a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos lingüísticos;
6. a desconsideração das descobertas e elaborações da lingüística contemporânea. (BRITTO, 1997, p. 102-103).

O autor esclarece que, em função desse descontentamento com o ensino tradicional da época em questão, surgiram dois grupos com propostas teóricas diferentes. A proposta do primeiro grupo, da *crítica renovadora*, buscava a construção e o ensino de uma gramática descritiva que fosse coerente ou que apresentasse as falhas e limitações da gramática tradicional. O grupo sugeria o ensino da gramática de modo sistemático, apenas mudando os objetivos desse estudo e o seu foco: da gramática tradicional para os estudos da Lingüística.

A outra proposta defendia (e defende) um novo objeto de ensino e com novos objetivos, posição assumida principalmente por Geraldi. Para o grupo dessa segunda proposta, era preciso dar outro enfoque para a disciplina de Língua Portuguesa. A perspectiva defendida, segundo Britto (1997), era a de que o ensino da língua fosse ao mesmo tempo *operacional e reflexivo*. Nessa concepção, professor e aluno assumem papéis de autênticos interlocutores, de modo que o ensino-aprendizagem parte de reflexões sobre o modo como o sujeito (o aluno) constrói o seu conhecimento a respeito da língua. O autor esclarece que essa proposta se centra em três pontos: “1. A relação do sujeito com a linguagem, destacando-se a importância das noções de trabalho e de criatividade; 2. O funcionamento da linguagem e as ações lingüísticas; 3. As práticas pedagógicas em uma perspectiva sociointeracionista.” (BRITTO, 1997, p. 154).

Esse pensamento, a partir dos anos oitenta e noventa, refletiu-se fortemente em documentos oficiais de alguns estados e municípios. Conforme Britto (1997, p. 159), a

principal razão disso é que se “[...] o sujeito está no centro da linguagem e a significação só se constitui no discurso, não se pode pensar o ensino da língua a partir de atividades mecânicas de repetição e reconhecimento de estruturas.”. Com a proposta de Geraldi (1997)<sup>13</sup>, priorizando as práticas de leitura, produção textual e análise lingüística, como veremos adiante, surgiram novos objetivos e novos objetos para o ensino-aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa.

A proposta do autor vem tomando força por colocar o texto<sup>14</sup> – fruto de atividades discursivas – como ponto de partida para todo o processo pedagógico, tentando superar, com isso, as práticas pedagógicas tradicionais que priorizam o estudo gramatical em detrimento das práticas de domínio da linguagem. Na realidade, o autor põe em foco o texto como unidade de trabalho. “Se quisermos traçar uma especificidade para o ensino de língua portuguesa, é no trabalho com textos que a encontraremos. Ou seja, o específico da aula de português é o trabalho com textos”, diz Geraldi (1997, p. 105). Afinal, na sala de aula, alunos e professores interagem, ou pelo menos deveriam interagir, por meio de textos. Nessa perspectiva, as atividades de ensino-aprendizagem podem/devem priorizar o trabalho com a diversidade de textos orais e escritos, sem esquecer que essas atividades são feitas na escola, mas não necessariamente para a escola.

Apesar de o autor, na época, não prever o trabalho com textos na perspectiva dos gêneros do discurso, entendemos que um dos objetivos principais da escola é preparar o aluno a dominar a produção e compreensão de textos dos mais variados gêneros. Quer dizer, ter o texto como unidade e os gêneros do discurso como objeto de ensino-aprendizagem pode possibilitar ao aluno o domínio das variadas práticas de linguagem, ou seja, das práticas discursivas.

---

<sup>13</sup> A primeira edição é de 1991.

<sup>14</sup> Embora Geraldi não mencione a discussão de Bakhtin a respeito da questão texto como estrutura e texto como enunciado, pela abordagem do texto daquele autor e pela sua “filiação” à concepção de linguagem de Bakhtin, entendemos que a concepção de texto de Geraldi coaduna-se à concepção bakhtiniana de texto como enunciado.

### 1.2.1 Os Gêneros do Discurso como Objeto de Ensino-Aprendizagem

A prioridade do ensino na disciplina de Língua Portuguesa até a década de 80, como vimos, foi o estudo de normas gramaticais ou de conteúdos gramaticais. O texto, quando explorado, servia de pretexto para análises de cunho lingüístico. No intuito de sugerir melhores alternativas para o ensino, surgiu, entre outras, a proposta de Geraldí (1997), já comentada na seção anterior, a qual coloca em foco o texto como unidade de ensino-aprendizagem. Para o autor, através do texto alguém diz algo a outrem e, por essa razão, o texto não está fechado em si mesmo.

O trabalho em uma nova perspectiva teórico-metodológica do texto se justifica, pois o ensino tradicional da produção textual, segundo Bonini (2002), não levava (leva) em conta o processo dialógico da linguagem nas práticas com textos. O autor destaca, com base em posições de vários pesquisadores, que a produção textual não previa/prevê interlocutor, a não ser o próprio professor, mesmo assim numa função castradora, de controle sobre o que o aluno escrevia (escreve). Por causa disso, o aluno era (é) levado a escrever tentando agradar ao professor. Bonini esclarece também que havia (há) a produção de textos a partir de esquemas, técnicas de produção, o que leva(va) os alunos a “produzirem” textos padronizados (narração, descrição e dissertação). Não podemos nos esquecer também, segundo a análise do autor, do apagamento da voz do professor face ao uso do livro didático, cujas atividades são repetidas, reproduzidas pelo professor em sala de aula.

Conforme Bonini (2002), surgiram na academia, na década de 90, dois grupos que postulavam o trabalho com textos numa perspectiva interacionista, embora com posições diferentes com relação ao funcionamento da linguagem: os analistas de gêneros e os enunciativistas, os quais criticavam o ensino tradicional no tocante ao trabalho com textos. No

primeiro grupo, houve uma ênfase para a manipulação dos gêneros<sup>15</sup>, tendo como instrumento didático “[...] a utilização de coletâneas de gêneros (portefólios)” (BONINI, 2002, p. 34). Já o segundo grupo, chamado pelo autor de orientação “texto-enunciativa”, foi o mais influente no Brasil e encontrou em Geraldi a sua maior referência, em cuja proposta está o trabalho integrado da produção textual, leitura e análise lingüística. Nessa proposta, Geraldi (1984; 1997), que não chega a conceber os gêneros do discurso como objeto de ensino-aprendizagem, coloca as três práticas como unidades básicas do ensino de português, o que será exposto adiante.

Para Rojo (1996, p. 5), o segundo grupo postulava (postula) uma releitura das concepções de “[...] linguagem, de seu funcionamento e de suas relações com o pensamento.”. Segundo a autora, na esteira dessas novas concepções teóricas, tomou força também, principalmente a partir dos anos 90, a discussão em torno dos gêneros do discurso, numa abordagem enunciativo-discursiva bakhtiniana. As discussões influenciaram inclusive a formulação dos documentos oficiais, como a Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), que apresentam em suas diretrizes a importância de um trabalho a partir da noção dos gêneros do discurso na prática escolar.

Nesse sentido, a escola pode oferecer aos alunos a possibilidade de trabalhar com textos de gêneros diversos que circulam em diferentes esferas sociais. Ou seja, trabalhar a/com a linguagem em uso, com as práticas discursivas correntes. Nas palavras de Barbosa (2001), eleger os gêneros do discurso, tanto orais como escritos, como objeto de ensino traz a possibilidade de se priorizar uma pedagogia de base enunciativo-discursiva. O trabalho com os gêneros do discurso, nessa concepção,

---

<sup>15</sup> Esse grupo trabalha com a noção de gêneros na perspectiva de Swales.

[...] pode contemplar, de maneira mais satisfatória, o complexo processo de produção e compreensão de textos. A noção de *gênero* permite incorporar *elementos da ordem do social e do histórico* [...]; permite considerar a *situação de produção* de um dado discurso (quem fala, para quem, lugares sociais dos interlocutores, posicionamentos ideológicos, em que situação, em que momento histórico, em que veículo, com que objetivo, finalidade ou intenção, em que registro, etc); abrange o *conteúdo temático* – o que pode ser dizível em um dado gênero, a *construção composicional* – a sua forma de dizer, sua organização geral que não é inventada a cada vez que nos comunicamos, mas que está disponível em circulação social – em seu *estilo verbal* – seleção de recursos disponibilizados pela língua, orientada pela posição enunciativa do produtor de texto. (BARBOSA, 2001, p. 152, grifo da autora).

Em outras palavras, podemos dizer que, nas aulas de Língua Portuguesa, é preciso explorar mais a língua-discurso do que o sistema da língua, trabalhar a linguagem como interação social. Como visto em seção anterior, o domínio dos gêneros é fundamental para a realização de qualquer atividade discursiva, de modo que o aluno, a partir da compreensão e do domínio de diferentes gêneros, pode expressar-se, ou melhor, interagir em variadas situações de comunicação, em diferentes esferas sócio-discursivas. Ao tomar os gêneros do discurso como objeto no processo de ensino-aprendizagem, a escola está possibilitando ao aluno posicionar-se e fazer reflexões diante de textos lidos e produzidos de diferentes gêneros discursivos.

Rojo (2002, p. 39) defende que tomar os gêneros do discurso como objeto de ensino é permitir ao aluno constituir-se como sujeito que faz uso da linguagem, inserindo-o em atividades “[...] que envolvem tanto capacidades lingüísticas ou lingüístico-discursivas, como capacidades propriamente discursivas, relacionadas à apreciação valorativa da situação comunicativa e como, também, capacidades de ação em contexto.”. Para a autora, essas ações levam a uma outra concepção de produzir, ler e compreender textos na sala de aula.

Entendemos que conhecer e trabalhar com os gêneros traz a possibilidade de se compreender o fenômeno da linguagem, pois interagimos por meio dos gêneros e o seu domínio estará possibilitando aos alunos a oportunidade de interagirem em diferentes situações sócio-discursivas. Ainda, para Barbosa (2001), a apropriação de um determinado

gênero do discurso passa pela sua vinculação ao contexto social, histórico e cultural de circulação desse gênero.

Sendo assim, é nessa concepção, tendo o texto como unidade e os gêneros do discurso como objeto de ensino-aprendizagem, que realizamos esta pesquisa com enfoque para a prática de produção textual, articulada às práticas de leitura e análise lingüística. Encerramos esta seção com as palavras de Bakhtin (2003, p. 285):

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso.

### 1.2.2 Unidades Básicas de Ensino-Aprendizagem

Como vimos na seção anterior, a necessidade de mudança no objeto e nos objetivos de ensino na disciplina de Língua Portuguesa trouxe à tona a proposta de Geraldi (1984; 1997), que defende as práticas de leitura<sup>16</sup>, produção textual e análise lingüística como unidades básicas de ensino-aprendizagem. De acordo com Britto (1997), essa proposta ganhou corpo porque não se limitou simplesmente a apontar um novo método de ensino ou apresentar procedimentos diferentes. Ela partiu do discernimento de uma concepção de linguagem que se centra tanto na historicidade do sujeito como da própria linguagem.

Influenciados por essa proposta, tanto os PCNs (BRASIL, 1998) quanto a PC/SC (SANTA CATARINA, 1998) preconizam em seus documentos que as três práticas devem ser contempladas nas ações pedagógicas das aulas de Língua Portuguesa. Geraldi (1998, p.66)<sup>17</sup>, no entanto, esclarece:

---

<sup>16</sup> Geraldi não incluiu nos seus trabalhos as práticas de escuta e de produção de textos orais. Entretanto, dada a nossa concepção teórica e pedagógica, introduziremos no referencial as práticas citadas.

<sup>17</sup> A primeira edição é de 1996.

[...] tais práticas não podem, obviamente, ser tomadas como estanques, mas, ao contrário, interligam-se precisamente na unidade textual, ora como objeto de leitura, ora resultado da atividade produtiva do estudante. A reflexão lingüística, terceira prática apontada, se dá concomitantemente à leitura, quando esta deixa de ser mecânica para se tornar construção de uma compreensão dos sentidos veiculados pelo texto, e à produção de textos, quando esta perde seu caráter artificial de mera tarefa escolar para se tornar momento de expressão da subjetividade de seu autor, satisfazendo necessidades de comunicação a distância ou registrando para outrem e para si próprio suas vivências e compreensões do mundo de que participa.

De acordo com o autor, para que se compreenda esse novo enfoque que se dá ao processo de ensino-aprendizagem, é preciso compreender também os pressupostos que deram origem às três práticas citadas. A primeira mudança de concepção diz respeito à *linguagem*, que o autor vai buscar em Bakhtin. A linguagem, segundo Bakhtin (1992, p. 113, grifo do autor), deve ser entendida como fenômeno de interação verbal, tendo em vista que a palavra “[...] constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade.”. Nessa concepção, para Geraldi (1998), a língua – com todos os seus recursos expressivos – não pode ser vista apenas como um sistema fechado, pronto, do qual podemos nos apropriar. Pelo contrário, trata-se de um sistema dinâmico, que se modifica constante e historicamente e que reflete as mudanças que se produzem sobre o mundo.

Outra concepção que deve ser bem compreendida, segundo o autor, relaciona-se às *variedades lingüísticas*<sup>18</sup>. Se a língua é apreendida através das diferentes relações entre diferentes grupos sociais, é natural que carregue consigo toda a complexidade das variações lingüísticas pertinentes a cada grupo social. Geraldi esclarece que a variedade lingüística usada pelos grupos sociais dominantes é a que adquire mais prestígio e, por conseqüência, acaba sendo vista como aquela a ser seguida pela sociedade, inclusive pela escola. Para Matencio (1998), as variações lingüísticas se constituem historicamente e não podem se

---

<sup>18</sup> Geraldi fecha a sua concepção para a variação lingüística de natureza social (classe social); essa concepção, no entanto, precisa ser revisitada pela noção de gêneros, uma vez que os gêneros são também uma força de variação da língua.

desvincular do valor social atribuído pelos grupos que as utilizam. Rejeita-se, assim, segundo a autora, a idéia de que há um padrão imutável a ser seguido ou imposto pela escola.

Retomando as considerações de Geraldi (1998), o que autor sugere é que a escola, no processo pedagógico, explore as diferenças e semelhanças entre as variedades para possibilitar aos alunos novas interações, internalizando, assim, recursos expressivos até então desconhecidos por eles. Nesse processo interlocutivo, destaca o autor, é possível “[...] explorar semelhanças e diferenças, num diálogo constante e não preconceituoso entre visões de mundo e modos de expressá-las” (GERALDI, 1998, p. 69).

A mudança na concepção de *texto*<sup>19</sup> é também sugerida pelo autor, que concebe o texto com uma unidade da comunicação e, por ser a sociedade complexa, a variedade de textos que nela circula é, da mesma forma, complexa. Cada texto surge de uma situação de interação, nele se envolvem interlocutores participantes de um processo interlocutivo, em função do qual responde a determinados objetivos. Em outras palavras, Geraldi (1998, p. 70-71) sintetiza:

Aprender a ler é, assim, ampliar as possibilidades de interlocução com pessoas que jamais encontraremos frente a frente e, por interagirmos com elas, sermos capazes de compreender, criticar e avaliar seus modos de compreender o mundo, as coisas, as gentes e suas relações. Isto é ler. E escrever é ser capaz de colocar-se na posição daquele que registra suas compreensões para ser lido por outros e, portanto, com eles interagir.

O autor propõe, então, como já comentamos em seção anterior, que se centre o ensino de língua portuguesa no texto, ocupando-se e preocupando-se com o uso da língua e, além disso, procurando integrar as práticas de leitura, produção textual e análise lingüística. Essas práticas de linguagem desembocam num trabalho organizado pelos eixos fala/escuta, leitura/escritura, estabelecidos em torno dos usos da linguagem e perpassados pelo eixo da análise lingüística, da reflexão sobre a língua (BRASIL, 1998).

---

<sup>19</sup> Como já dito, entendemos que a concepção de texto proposta por Geraldi coaduna-se com a concepção bakhtiniana de enunciado.

A proposta de Geraldi (1997), no entanto, torna-se mais interessante se as práticas citadas estiverem aliadas a um trabalho na perspectiva dos gêneros do discurso. Nesse sentido, é possível um trabalho que explore o texto – lendo, analisando e produzindo-o – em sua feição genérica: características de cada gênero trabalhado, função social, autoria, leitor previsto, o já-dito, reação-resposta dos interlocutores, circulação nas esferas sociais, confronto de vozes. Enfim, é fundamentalmente a partir das práticas propostas pelo autor e complementadas pelo trabalho com os gêneros do discurso que podemos expandir as possibilidades de uso concreto da língua nas aulas de Língua Portuguesa.

#### 1.2.2.1 Prática de leitura/escuta

A leitura/escuta, assim como a produção escrita, é uma das grandes preocupações da escola, que se sente constantemente cobrada pelo fato de os alunos, após anos de estudos, não demonstrarem capacidade suficiente para ler e compreender textos orais ou escritos. Se não consegue ler (compreender), dificilmente o aluno terá condições de desenvolver um bom texto e, ainda, refletir a respeito dele e de outros textos. Além disso, há outros fatores que, às vezes, complicam o trabalho desenvolvido pelo professor, como, por exemplo: material indisponível, falta de hábito, ou hábito de leitura, para os alunos, em segundo plano. Mas o problema principal dessa questão parece ser reflexo de práticas de ensino que a escola mobiliza(va) para desenvolver a prática de leitura com os alunos. Essas práticas, como observa Matencio (1998), têm levado à preocupação com aquilo que está explícito no texto, ou seja, quase sempre é feito um trabalho com enfoque prioritário para o conteúdo que o texto veicula. Nessa perspectiva de leitura, associando-a à compreensão ativa de que Bakhtin (2003) fala, não há interlocução, não se efetiva o processo dialógico da linguagem.

Geraldi (1997, p. 166), quando propôs a leitura com uma das unidades básicas do ensino-aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa, concebeu-a integrada à produção textual em dois sentidos: por um lado “[...] ela incide sobre ‘o que se tem a dizer’, pela compreensão responsiva que possibilita, na contrapalavra do leitor à palavra do texto que se lê; de outro lado, ela incide sobre ‘as estratégias do dizer’ de vez que, em sendo um texto, supõe um locutor/autor [...]”. O que o autor coloca também em questão em sua proposta é a razão pela qual se lê e o que é lido, o que nos leva a uma reflexão sobre como isso pode se efetivar nas práticas escolares de leitura. Conforme as colocações de Geraldi (1997), são necessárias atitudes produtivas para que a leitura assegure sentidos ao leitor. Pode-se ler, por exemplo, com o objetivo de buscar informações, querer saber a respeito das compreensões de outrem, comparando-as com as suas e formando novas compreensões. Há também a possibilidade, continua o autor, de estudar o texto, escutando-o, extraindo dele todas as informações possíveis e tudo o que ele possa fornecer. Nessa situação, ocorre também um confronto entre as palavras do autor do texto com as palavras do leitor: lê-se para saber mais, conhecer o que o outro pensa. Ou, ainda, o leitor pode ir ao texto para explorá-lo, inclusive com objetivos de produzir outros textos. Daí essa atitude de leitura que busca usar o texto como pretexto, como busca de informações, mas não com o objetivo de estudar a gramática, como a sintaxe, por exemplo. Por último, é possível ler o texto sem que se pretenda usá-lo, mas desfrutando-o e atento à história que ele carrega consigo. Ou seja, do ponto de vista dos gêneros, é possível explorar a leitura dos textos enunciados a partir das finalidades discursivas dos diferentes gêneros do discurso.

Podemos complementar a proposta de Geraldi (1997), abordando outra possibilidade na prática de leitura sob o ponto de vista do gênero. Nas aulas de Língua Portuguesa, é possível realizar, também, a leitura das características do gênero com o qual se trabalha (prática de análise do gênero). Para Bakhtin (2003), como já exposto em seção anterior, cada

gênero apresenta certas características que lhe são constitutivas e que variam conforme o seu objetivo discursivo dentro de cada esfera social. Sendo assim, entendemos que a prática de leitura em sala de aula pode ser direcionada para questões relativas às especificidades de cada gênero, tanto em relação ao conteúdo temático como ao estilo e à forma composicional. A leitura/análise do gênero, e aqui já entramos no campo da análise lingüística, que abordaremos adiante, certamente refletirá na produção textual, pois se torna mais difícil para um aluno produzir uma resenha, por exemplo, sem nunca tê-la lido/analísado na perspectiva do gênero em que ela se configura. Nesse aspecto, pode-se ler/analísar o gênero, observando, entre outros aspectos: como se construiu o objeto do discurso, qual a sua função sócio-discursiva, em que esfera está inserido, qual o suporte de circulação, quais as concepções de autor e de destinatário e como elas são determinadas, que recursos estilístico-composicionais foram empregados pelo autor na construção do(s) enunciado(s).

Integrada à leitura/análise do gênero, é possível proceder também a leitura/compreensão do texto-enunciado, levando os alunos a interagir com outros textos-enunciados, posicionando-se diante desses textos, numa ação-responsiva-ativa. Essa é uma prática discursiva que possibilita aos alunos discutirem com a palavra alheia, reconhecerem outras vozes no texto e nele observarem as relações dialógicas, quer dizer, eles se colocam em condições de perceber que no texto há um confronto entre enunciados, um embate interlocutivo, que o texto é uma reação-resposta ao já-dito e busca outras respostas, inclusive do próprio aluno-leitor.

Para Bakhtin (2003), a palavra está sempre avançando em busca de uma compreensão responsiva, a qual pode ser desmembrada em atos distintos, mas que se fundem na compreensão efetiva, real e concreta:

- 1) A percepção psicofisiológica do signo físico (palavra, cor, forma espacial).
- 2) Seu *reconhecimento* (como conhecido ou desconhecido). A compreensão de seu *significado* reprodutível (geral) na língua.
- 3) A compreensão de seu *significado* em dado contexto (mais próximo e mais distante).
- 4) A compreensão ativo-dialógica

(discussão-concordância). A inserção no contexto dialógico. O elemento valorativo na compreensão e seu grau de profundidade e de universalidade (BAKHTIN, 2003, p. 398, grifo do autor).

Em resumo, o papel do leitor interlocutor, na soma desses quatro atos diante do texto – decodificação, apreensão dos sentidos dos termos dentro do texto, compreensão passiva e reação-resposta ativa – é fundamental para que o processo de comunicação discursiva se realize plenamente.

Encerrando esta subseção, vale destacar que para o ensino-aprendizagem,

[...] no campo da compreensão e da leitura – decorrentemente, da formação do leitor –, trata-se mais de despertar a réplica ativa e a flexibilidade dos sentidos na polissemia dos signos, que de ensinar o aluno a reconhecer, localizar e repetir os significados dos textos [...] (ROJO, 2002, p. 40).

#### 1.2.2.2 Prática de produção textual

Geraldi (1997, p. 135) considera “[...] a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua.”. O autor explica que a língua, em sua plenitude, revela-se no texto, não só como conjunto de formas, mas também como discurso. É através da produção de discursos que o sujeito articula pontos de vista sobre o mundo.

Para o autor, a concepção de “redação” na prática escolar se resume a produzir textos *para a* escola e numa situação em que o aluno escreve envolto numa atividade artificial. Já a prática de produção de textos é concebida como uma atividade de produzir textos *na* escola, propiciando nesse ambiente um espaço de interação. Segundo Geraldi, é preciso criar condições para que os alunos escrevam, produzam textos e assumam a autoria de suas produções, tanto orais como escritas. A primeira condição apontada pelo autor para que isso ocorra é que, para escrever, é fundamental *que se tenha o que dizer*, invertendo a prática de

devolver à escola o que ela diz e depois cobra. A escola, nesse sentido, passa a ser um espaço de recepção e reflexão de outras experiências (às vezes pouco conhecidas) trazidas pelos alunos. Além disso, é necessário *que se tenha uma razão para dizer o que será dito*, e que essa razão não leve o aluno a preencher linhas apenas para realizar o que professor pede. Outra condição é que o aluno, ao escrever, deve (ou deveria) *escrever para alguém*. Ainda que esse alguém seja o professor, que ele leia o texto como sujeito-professor, e não apenas como função-professor.

Geraldi (1997) ressalta também que o aluno deve se posicionar como um locutor que se compromete com o que está dizendo, assume a sua fala, numa relação interlocutiva. O aluno, assumindo-se como locutor, construirá determinadas estratégias em função do que ele tem a dizer e em função das razões que ele tem para dizer algo a alguém. Esse é o principal aspecto levantado pelo autor e a contribuição do professor nesse momento é fundamental. O professor, nesse caso, não é visto como um destinatário final da produção, mas torna-se um interlocutor que pode questionar, sugerir, testar o aluno, apontando caminhos para que se diga o que se quer dizer. De acordo com Geraldi (1997, p. 165), ao centrarmos o ensino-aprendizagem na prática de produção de textos, tomamos “[...] a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala quer dos modos (estratégias) pelos quais se fala.”.

Aproximando-se mais da teoria bakhtiniana, Geraldi (1998) aponta que, ao produzir textos, o aluno-locutor deve prever interlocutores reais ou prováveis, levando-se em conta as diferentes instâncias de uso da linguagem. Resumidamente, as instâncias públicas de uso da linguagem atendem a objetivos mais imediatos e vinculados à compreensão do mundo, há a possibilidade de interações a distância e com interlocutores não conhecidos, com privilégio da modalidade escrita. As instâncias privadas de uso da linguagem, por sua vez, atendem a

objetivos também imediatos, mas vinculados às necessidades básicas de vivência. Além disso, as interações ocorrem muitas vezes face a face, com privilégio da modalidade oral. O autor entende que é a escola, principalmente, que dá início ao processo interlocutivo em instâncias públicas, pois os alunos nela começam, ou pelo menos deveriam começar, a assumir sua posição de autênticos locutores.

As considerações de Geraldi (1997), como vimos, tiveram (e ainda têm) grande repercussão na disciplina de Língua Portuguesa. A partir de toda essa discussão em torno da produção textual proposta pelo autor, podemos aproximá-la à prática de produção textual que tem como objeto de ensino-aprendizagem os gêneros do discurso. Como vimos em seção anterior, os gêneros do discurso, de acordo com Bakhtin (2003), são *tipos* históricos relativamente estáveis de enunciados. Mas é preciso esclarecer que a noção de *tipos* (historicamente constituídos) colocada por Bakhtin não é a mesma noção de tipos textuais vistos como categorização dos textos a partir das seqüências textuais (narração, descrição, dissertação, principalmente). Furlanetto (2002), com relação a essa inadequada associação, adverte que, mesmo com vários estudos já realizados, a escola ainda privilegia o trabalho de produção textual pautado em uma tipologia restritiva, e não em gêneros do discurso historicamente constituídos. A autora questiona, por exemplo, a função social de uma descrição. Essa tipologia adotada pela escola é “[...] uma espécie de abstração incômoda, concernente a recortes textuais [...]”, analisa Furlanetto (2002, p. 89). O trabalho centrado na tipologia textual formal leva a uma prática que descarta o processo discursivo, levando-se em conta que, segundo Bakhtin (2003), as pessoas interagem discursivamente por meio dos gêneros do discurso.

De acordo com Rojo (1996), a prática de produção de textos em diferentes situações de produção em que ocorrem devem (ou deveriam) partir sempre de uma perspectiva enunciativo-discursiva e sócio-histórica, cujos pressupostos teóricos se ancoram nas

abordagens bakhtinianas. Nessa abordagem, entendemos que devem/podem se pautar também as práticas de leitura e análise lingüística, afinal a produção textual remete inevitavelmente a atividades de leitura e reflexão sobre a língua.

### 1.2.2.3 Prática de análise lingüística

A proposta de Geraldi (1997) com relação à prática de análise lingüística parte do princípio de que ela ocorre a partir e no interior das práticas de produção textual e leitura. Não se trata de uma gramática aplicada ao texto, mas de um outro viés para a reflexão gramatical, já que as teorias gramaticais, de um modo geral, não dão conta do processo dinâmico de que se constitui a linguagem e das inúmeras reflexões que a partir dela podem ser feitas. O que o autor propõe, como já exposto, é que se promova, no processo de ensino-aprendizagem, uma reflexão – prática de análise lingüística – sobre a linguagem a partir de seu uso (práticas de leitura e produção textual oral e escrita).

Os documentos oficiais, como os PCNs (BRASIL, 1998) e a PC/SC (SANTA CATARINA, 1998), por influência também das discussões de Geraldi (1997) e dos pressupostos bakhtinianos acerca da linguagem, sugerem que os conteúdos das aulas de Língua Portuguesa sejam concebidos num conjunto de práticas sociais integradas de uso da linguagem. A proposta é que os conteúdos, entendidos como práticas de linguagem e pautados na própria língua, sejam distribuídos de modo articulado pelo eixo do uso e pelo eixo da reflexão sobre a linguagem. Rojo (2002, p. 34-35), no tocante às práticas de linguagem, esclarece que elas

[...] são uma noção da ordem do social, que implica a inserção dos interlocutores em determinados contextos ou situações de produção, a partir dos quais, tendo a linguagem como mediadora, os agentes sociais estabelecem diferentes tipos de interação e de interlocução comunicativa, visando diferentes finalidades

comunicativas e a partir de diversificados lugares enunciativos [...]. Envolve capacidades de ação, discursivas e lingüístico-discursivas.

Com relação à prática de análise lingüística, Geraldi (1997) a concebe como um conjunto de atividades que tomam como seu objeto uma das características da linguagem: por meio da linguagem, tanto podemos falar sobre o mundo como também refletir a respeito de como falamos. Essa prática da linguagem, para o autor, é a linha condutora do processo de ensino-aprendizagem e nela estão incluídas as atividades epilingüísticas. “Estas, por seu turno, são uma ponte para a sistematização metalingüística. Integram-se, pois, no ensino atividades lingüísticas, epilingüísticas e metalingüísticas [...]” (GERALDI, 1997, p. 192).

As atividades lingüísticas são aquelas que, praticadas nos processos de interação, “[...] referem ao assunto em pauta, ‘vão de si’, permitindo a progressão do assunto.” (GERALDI, 1997, p. 20). Já as atividades que analisam a linguagem para a obtenção de conceitos e classificações são as metalingüísticas – que têm a língua como objeto de estudo – e devem ser posteriores às epilingüísticas. As atividades epilingüísticas podem ser, por exemplo, provenientes de questionamentos dos alunos sobre questões gramaticais, textuais ou discursivas. São operações que podem se manifestar em momentos diversos da atividade verbal: negociação de sentido, hesitação, autocorreção, reelaboração, entre outros. Outros exemplos dessas ações podem ocorrer quando “[...] duas pessoas discutem a respeito do que uma delas ‘quis dizer’ quando usou determinada palavra; alguém pergunta como se diz ou como se escreve isto ou aquilo; imita certas características da fala de outrem, comentando-as [...]” (SANTA CATARINA, 1998, p. 77). Quer dizer, as atividades de reflexão sobre a própria língua fazem parte do cotidiano das pessoas e também acontecem quando, por exemplo, alguém compara modos de falar, revisa o próprio texto ou o texto de outrem. Relacionando a atividade epilingüística a uma das abordagens de Bakhtin (1992) sobre o discurso, podemos dizer que a atenção de quem fala (ou escreve) passa do objeto do discurso

para a construção do discurso em si ou parte dele, o próprio ou o de outro, quer dizer, ocorre uma reflexão sobre o próprio discurso.

A proposta de Geraldi (1997) prevê uma série de atividades para a análise lingüística que podem ter como objeto de reflexão problemas que emergem dos textos produzidos pelos alunos. As reflexões aqui tecidas retomam as considerações feitas por ele, na década de 80 (1984), na obra *O texto na sala de aula: leitura e produção*, e destacam os seguintes aspectos a serem analisados na prática de análise lingüística: problemas de ordem estrutural, sintática, morfológica e fonológica. Na obra *Portos de Passagem* (1991), são acrescentadas a esses aspectos uma série de operações discursivas, por meio das quais um texto é construído. No entanto, Geraldi (1997) ressalta que é impossível prever todas as atividades que podem ocorrer na prática de análise lingüística, levando-se em conta que cada texto tem suas peculiaridades e provém de autores diferentes.

Em se tratando de gêneros do discurso, a análise lingüística, na concepção delineada nesta pesquisa, pode ou deve ser instigada conforme o gênero com o qual se trabalha em sala de aula. Pode ser feita a partir da leitura/análise de textos de gêneros diversos e de textos produzidos pelos alunos. A intenção, nesse caso, seria analisar as características genéricas dos textos selecionados para as atividades de leitura em sala e analisar as produções dos alunos sob o ponto de vista do gênero, integrando, ainda, a análise sob o ponto de vista da textualidade, da língua e das convenções da escrita (no caso dos textos escritos) – leitura do texto-texto. Nesse processo, estaria envolvida também a leitura do texto-enunciado, podendo ser realizada antes, durante ou após a leitura do gênero. Em resumo, a análise lingüística, nessa perspectiva, envolve aspectos (verbais e extraverbais) dos gêneros do discurso, da textualidade (coesão e coerência, progressão temática etc.), da língua e das convenções da escrita (problemas de ordem fonológica, morfológica e sintática, pontuação etc).

No caso da produção textual, a análise lingüística se estende para o momento da revisão/correção e da reescritura do texto. Durante a revisão/correção, o professor pode valer-se de algumas estratégias que orientem o aluno na reescritura, permitindo, assim, que esse processo se torne um momento de aprendizagem, e não de cobrança. Podemos tomar como exemplo, resumidamente, uma pesquisa realizada por Ruiz (2001) para identificar como um grupo de professores procedeu no momento da revisão/correção<sup>20</sup>. Baseada em Serafini (2004)<sup>21</sup>, ela comenta a correção *indicativa*, a mais usada pelos professores, através da qual são feitos alguns sinais que indicam o erro cometido, na margem ou no corpo do texto. Outra forma de correção é a chamada *resolutiva*, menos freqüente, feita geralmente no corpo do texto, por meio da qual o professor resolve todos os problemas encontrados, destacando os erros e escrevendo a forma correta. Também observa que os professores adotam a correção *classificatória*, em que o erro é destacado e, ao lado deste, o professor coloca uma observação em forma de código metalingüístico (siglas, abreviaturas, sinais), previamente combinado com os alunos. Segundo Ruiz (2001), a intervenção que se mostrou mais eficiente foi a que ela denominou *correção textual-interativa*, por meio da qual são escritos pequenos bilhetes ao final da produção textual<sup>22</sup>. “Trata-se de comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em seqüência ao texto do aluno [...]”, destaca Ruiz (2001, p. 63).

A autora entende que essa atitude de interagir via bilhetes deixa de lado a simples correção mecânica – corrigir para o aluno passar a limpo sem refletir sobre o texto – por parte do professor, além de possibilitar uma interação entre professor e aluno em virtude da mediação promovida. Esse tipo de intervenção se volta também para aspectos do discurso,

---

<sup>20</sup> A pesquisa centrou-se na revisão/correção dos textos produzidos pelos alunos, ou seja, tratou de uma das etapas que podem envolver a análise lingüística.

<sup>21</sup> A autora cita em sua obra a edição de 1989. Em nossa referência, colocaremos a edição de 2004. A primeira edição da obra, em italiano, é de 1985.

<sup>22</sup> Uma alternativa viável, e que foi uma estratégia utilizada nesta pesquisa, é a orientação individual, feita oralmente, através da qual professor e aluno lêem, discutem e revisam o texto, possibilitando uma atitude responsiva imediata no esclarecimento de dúvidas.

além de tratar o aluno como interlocutor envolvido no processo de revisão/correção. Num trabalho com os gêneros do discurso, a *correção textual-interativa* não deixa de ser uma estratégia interessante, pois permite ao professor fazer anotações (ou comentar oralmente) a respeito das características do gênero lido/analísado, além dos aspectos textuais e gramaticais.

Falando ainda especificamente de gênero, Rojo (2002; 2005) destaca que quanto mais o aluno se aprofundar acerca dos gêneros discursivos, correlacionando-os às esferas sociais em que circulam, às situações de interação, aos participantes das relações sociais, ao conteúdo temático, à intenção discursiva, às prováveis reações-resposta e à modalidade do discurso (oral ou escrito), mais facilmente o aluno o terá dominado, discursiva e lingüísticamente. Para isso, a concepção de linguagem do professor e do aluno é fundamental nesse processo e pode determinar o sentido da revisão/correção e da reescritura dos textos, *como* realizá-las e *com que objetivos*. Numa concepção dialógica da linguagem, pressupõe-se que o aluno, ao escrever, reler, revisar, corrigir e reescrever seu texto, tome um posicionamento, conteste, questione, interaja com o texto que escreveu, com outros textos e vozes neles presentes e, por que não dizer, com o professor que o orienta.

Retomando Geraldi (1997), as ações didático-pedagógicas do professor no que tange às atividades desenvolvidas durante o processo de produção textual são fundamentais para que se promova a articulação das práticas propostas pelo autor: ler, escrever e refletir, posicionar-se diante do que se leu e escreveu.

Feitas essas considerações, é sobre o gênero do discurso trabalhado nesta pesquisa que se desenvolverá a próxima seção.

### 1.3 O GÊNERO ARTIGO<sup>23</sup>

Para desenvolver esta pesquisa de ensino-aprendizagem de produção textual, na concepção anteriormente exposta, optamos pelo gênero artigo, da esfera jornalística. Conhecer o gênero artigo e trabalhar a partir dele, integrando a prática de produção textual às práticas de leitura (eixo do uso) e análise lingüística (eixo da reflexão), é uma proposta que possibilita ao aluno posicionar-se diante dos acontecimentos sociais que o cercam e que, por mais banais que pareçam, incomodam-no. Para Rodrigues (2001a, p. 215-216), posicionar-se criticamente diante dos discursos é caminho para que o aluno exercite a cidadania. Ou seja:

O ensino-aprendizagem da produção do artigo justifica-se pela sua relevância sociodiscursiva, dada sua importância como um dos instrumentos para a promoção da efetiva participação social do aluno-cidadão, um dos objetivos gerais do Ensino Fundamental, bem como pelo resgate da função social da escrita. Sua relevância destaca-se ainda pela sua dimensão pedagógica, quer dizer, pela função que pode desempenhar no desenvolvimento de conteúdos específicos da área de Língua Portuguesa.

O artigo, por ser um gênero cuja interação se concretiza com interlocutores desconhecidos e a distância, permite ao aluno, ainda, o uso da linguagem em uma instância pública (GERALDI, 1998). Assim, o aluno deixa de ser um mero espectador dos acontecimentos sociais, passando a ser também um interlocutor, levando-se em conta a circulação do artigo (RODRIGUES, 2001a). Na concepção de gêneros e de ensino-aprendizagem expostos nesta pesquisa, conhecer as características do gênero escolhido é de suma importância, pois é a partir desse conhecimento que é possível realizar a elaboração didática<sup>24</sup> (HALTÉ, 1998) desse gênero para a prática de produção textual, integrando as práticas de leitura e análise lingüística. Na seqüência, serão abordados os aspectos mais relevantes ligados às dimensões social e verbal do gênero artigo.

---

<sup>23</sup> As características do gênero artigo aqui expostas foram extraídas de Rodrigues (2001a) e ampliadas com algumas colocações de Bakhtin a respeito dos gêneros do discurso e dos enunciados.

<sup>24</sup> A noção de elaboração didática será desenvolvida no próximo capítulo.

### 1.3.1 Características da Dimensão Social

Para Bakhtin (2003, p 262), como já visto, os gêneros do discurso se organizam a partir de diferentes esferas ou campos sociais e “[...] 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.”. Pela sua heterogeneidade e pelas infinitas possibilidades de interação, torna-se complicado classificá-los. Uma tentativa de agrupamento por esferas sociais é esboçada por Rodrigues (2001a, p. 73-74, grifo da autora). Trata-se de um critério de agrupamento que leva em conta alguns aspectos comuns entre gêneros da mesma esfera, mas que descarta a intenção de classificá-los prototipicamente:

- a) gêneros da esfera da produção: ordem de serviço, instrução de operação de máquina, aviso, pauta jornalística etc.;
- b) gêneros da esfera dos negócios e da administração: contrato, ofício, memorando etc.;
- c) gêneros da esfera cotidiana: conversa familiar, conversa pública, diário íntimo, saudação etc.;
- d) gêneros da esfera artística: conto, romance, novela etc.;
- e) gêneros da esfera jurídica: petição, decreto etc.;
- f) gêneros da esfera científica: tese, artigo, ensaio, palestra etc.;
- g) gêneros da esfera da publicidade: anúncio, panfleto, *folder* etc.;
- h) gêneros da esfera escolar: resumo, seminário, “texto didático” etc.;
- i) gêneros da esfera religiosa: sermão, encíclica, parábola etc.;
- j) gêneros da esfera jornalística: entrevista, reportagem, notícia, editorial, artigo etc.

Falar em esfera jornalística e seus gêneros não significa ter como referência apenas o jornalismo impresso, pois há outras modalidades de jornalismo, como o radiofônico, o televisivo e o *on-line*, quer dizer, abrange outros suportes, além do jornal. O objeto da esfera jornalística se constrói no horizonte dos acontecimentos, dos fatos sociais, das opiniões. Cabe a ela a função sócio-ideológica de, periodicamente, disponibilizar o que é de interesse público, colocando a sociedade ou determinados grupos sociais a par dos acontecimentos mais relevantes.

O artigo, gênero característico do jornalismo impresso<sup>25</sup>, segundo Melo (1994 *apud* RODRIGUES, 2001a), enquadra-se na modalidade ou categoria do jornalismo opinativo que, junto com a modalidade do jornalismo informativo, têm predominância histórica no meio jornalístico. Fazem parte da primeira modalidade, por exemplo, gêneros como o editorial, o comentário, o artigo, a resenha, a coluna, a crônica e a carta. Compõem a segunda modalidade a nota, a notícia, a reportagem, a entrevista, entre outros gêneros. A divisão das produções jornalísticas por modalidades, conforme o autor, é de cunho profissional e sócio-político, não significando uma limitação conceitual, tendo referência, inclusive, nos manuais de redação e estilo que regulamentam a comunicação jornalística.

Destacamos que, de acordo com Rodrigues (2001a), esse agrupamento dos gêneros jornalísticos em torno das duas modalidades de jornalismo pode levar a contestações. Mesmo assim, para a autora, essa classificação de Melo tem mais afinidade com a noção de gêneros teorizada por Bakhtin, pois leva menos em conta os aspectos formais do texto e mais os aspectos históricos e enunciativos de sua formação. Em resumo, “[...] pode-se falar dos gêneros do discurso e das esferas sociais como lugares ideológicos de produção e circulação de sentidos, como forças sociais. É nessa orientação da comunicação jornalística e dos gêneros do discurso, que se analisa o gênero artigo.” (RODRIGUES, 2001a, p. 119-120).

O artigo mantém com outros gêneros da sua esfera algumas características em comum: a interação entre autor e leitor ocorre em espaço e tempo distintos, além de o período e o tempo necessários para a circulação terem certa regularidade. Mesmo assim, o artigo tem características próprias, sendo a autoria um desses traços. O articulista, pessoa geralmente convidada pelo grupo jornalístico a escrever, representa determinados grupos sociais e tem sua identificação após o título do texto, em letras maiúsculas e em negrito. No pé biográfico, podem constar a idade, a profissão e a função exercida, com letra minúscula e sem negrito. Há

---

<sup>25</sup> Atualmente, artigos têm sido também divulgados virtualmente através do jornalismo *on-line*. Como exemplo, o site [www.novarento.com](http://www.novarento.com), que abre espaço (*link*) para publicação de textos não noticiosos, entre eles, artigos de colaboradores.

situações, mais raras, em que são publicados artigos enviados por leitores/autores comuns, cabendo ao jornal decidir pela sua publicação. Normalmente, os articulistas são pessoas públicas, de projeção social, autoridades que, via de regra, têm poder de decisão em sua área de atuação profissional, o que lhes dá prestígio para publicarem seus pontos de vista e se constituírem em autores do artigo. Dentre eles, estão políticos, industriais, economistas, cientistas, professores, historiadores, sociólogos, religiosos e artistas.

Esse *ethos* de competência social e profissional se manifesta ideologicamente no gênero: ele legitima o ponto de vista do autor, funcionando como garantia para o seu discurso. O articulista é visto como sujeito competente também para aquilo que diz. Ele incorpora a aura da competência sócio-discursiva, inclusive para a abordagem de temas fora do seu domínio de sua atuação [...] (RODRIGUES, 2001a, p. 144, grifo da autora).

Tanto o *ethos* do articulista como o da instituição que ele representa garantem a credibilidade ao discurso de quem escreve, revestem de autoridade aquilo que é dito. Trata-se de um duplo argumento de autoridade: do articulista e do jornal. Do articulista, por estar legitimado pela sua esfera de atuação; do jornal, por colocar-se como um autor interposto.

A respeito dos critérios para a publicação do artigo, estes são determinados pela empresa jornalística, com base em instruções normativas que constam nos manuais de redação e estilo. Alguns critérios expostos nos manuais para a publicação de artigos levam em conta se o articulista tem domínio sobre o assunto abordado, se o texto é bem redigido, se o assunto é atual e gerador de polêmica.

Sob a ótica da esfera jornalística, o artigo “[...] é considerado como um gênero onde se constrói a defesa de um ponto de vista particular a respeito de um tema da atualidade que, segundo os manuais, não precisa coincidir com a opinião do jornal.” (RODRIGUES, 2001a, p. 126). Além disso, os manuais aconselham o uso da primeira pessoa e fazem ressalvas com relação ao recurso da ironia. Dizem ainda que adjetivos fortes devem ser evitados para não causarem desagrado aos leitores. No que se refere ao título, o gerúndio não é aconselhado.

No tocante ao espaço discursivo (cronotopo) do artigo, este se encontra, em sua maioria, na seção de opinião do jornal, disputando espaço com gêneros afins, como o editorial e a carta do leitor. Já a periodicidade é diária e o número de artigos publicados varia de 1 a 3 em cada edição, dependendo do jornal. Os artigos provêm de articulistas diferentes, sendo que alguns escrevem com regularidade e em dias específicos. A possibilidade de abertura a articulistas sem vínculo com a empresa jornalística cria uma sensação de que o jornal é imparcial em suas opiniões e possibilita, também, que o leitor se confronte com várias tomadas de posição ideológica. Em suma,

[...] a própria seção Opinião é um elemento constitutivo do gênero artigo, pois ela é o lugar da sua ancoragem ideológica, delimitando a que parte do universo temático do jornalismo ele se refere, qual o seu horizonte temático, sua finalidade da interação. Ou seja, a situação social da interação é parte constitutiva do gênero: não se pode interpretar o sentido do enunciado, compreender o gênero sem a sua consideração. (RODRIGUES, 2001a, p. 132).

Outra característica constitutiva do artigo podemos observar a partir da noção de interlocutores. Para Bakhtin (2003), um dos traços constitutivos de todo enunciado é o seu direcionamento. No caso do artigo, não há contato físico entre autor e destinatário, tendo em vista as condições de produção e de circulação, já comentadas, o que não permite esse tipo de interação imediata, face a face, mas apenas a distância.

Ao construir o artigo, o autor procura antecipar possíveis respostas, objeções do leitor, mesmo que a reação-resposta não seja imediata. “Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário [...]”, é o que Bakhtin (2003, p. 302) ressalta com relação à construção de um enunciado. Quer dizer, a possível reação-resposta do interlocutor provoca influências no enunciado do autor, nesse caso, do autor do artigo. Para Rodrigues (2001a), inclui-se na noção de interlocutores do artigo a própria instituição jornalística, pois ela assume o papel de um leitor em vantagem com relação aos

demais, visto que se antecipa à leitura do artigo, a fim de aprová-lo ou refutá-lo para a publicação.

Em síntese, os aspectos que mais caracterizam o artigo, à luz de sua dimensão social, tomam como enfoques as seguintes categorias: “[...] a topografia do artigo no jornalismo impresso, sua circulação social, sua finalidade ideológico-discursiva na comunicação jornalística e sua concepção de autor e destinatário (leitor).” (RODRIGUES, 2001a, p. 68).

### 1.3.2 Características da Dimensão Verbal

Feitas as considerações acerca de aspectos mais relevantes da dimensão social do artigo, a abordagem que segue relaciona-se aos seus aspectos verbais, a começar pelos seus elementos geradores, isto é, qual é o objeto do seu discurso. De acordo com Rodrigues (2001a), os artigos abordam assuntos ligados à área de atuação do seu autor, mas, de alguma forma, vinculados a acontecimentos sócio-históricos atuais, já discursivizados, e que são objetos de interesse da esfera jornalística, como, por exemplo, acontecimentos políticos, científicos, econômicos e até cotidianos. A preferência dos articulistas, ou dos jornais, é por assuntos da atualidade e geralmente ligados às políticas dos governos e suas conseqüências.

Para leitores que tenham desconhecimento dos fatos sócio-históricos e geográficos atuais abordados diariamente pelos jornais, torna-se mais complicada a compreensão dos artigos. Além disso, a dificuldade aumenta em virtude do espaço reduzido na seção em que é publicado, o que obriga o articulista a trabalhar com uma estratégia de informações implícitas. No entanto, o autor do artigo constrói seu ponto de vista, faz a sua apreciação sobre um ou mais acontecimentos sociais, considerando que o que escreve é de domínio do leitor. A compreensão ativa de qualquer enunciado sempre provoca um jogo discursivo e, nas palavras de Bakhtin (1998, p. 90-91), “[...] determina uma série de inter-relações complexas, de

consonâncias e multissonâncias com o compreendido, enriquece-o de novos elementos.”. É justamente com esta compreensão que o falante conta, no caso, o articulista.

Outra característica que fomenta o conteúdo temático do artigo diz respeito aos enunciados já-ditos – os elos anteriores da comunicação discursiva – com os quais o autor mantém relações dialógicas e reage responsivamente. Para Bakhtin (2003, p. 300), o enunciado “[...] não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas.”. E não poderia ser diferente com o artigo, pois este, no “[...] seu funcionamento, já se constitui como uma reação-resposta aos eventos sociais, marcando a sua dupla orientação: para esses eventos discursivos e para seus interlocutores (leitores).” (RODRIGUES, 2001a, p. 158). Portanto, o conteúdo temático articula-se entre os acontecimentos sociais que desencadeiam o artigo e o posicionamento do articulista frente a esses acontecimentos, a partir dos quais ele os critica, questiona, concorda com, toma-os como ponto de apoio ou ponto de partida para o seu discurso.

O articulista, ao construir seu ponto de vista frente aos acontecimentos sociais, não o faz de modo solitário. O que ocorre é que os diferentes pontos de vista tomados pelo autor frente aos enunciados já-ditos se entrelaçam com outras posições discursivas e se constroem de duas maneiras: através do chamamento de vozes alheias que penetram e se incorporam ao discurso e através de vozes que são apagadas ou desautorizadas. Nas palavras de (RODRIGUES, 2001a, p. 164, grifo da autora), ocorre

[...] a incorporação de outras vozes ao discurso do autor, avaliadas positivamente, que são “chamadas” para a construção do seu ponto de vista, que se denominou como *movimento dialógico de assimilação* (ou acentuação, confluência); e o apagamento, distanciamento, isolamento, desqualificação de vozes às quais o autor se opõe, que se denominou como *movimento dialógico de distanciamento* (ou desqualificação, reacentuação).

O jornal, na condição de “autor interposto”, já que aprova (ou não) a publicação do artigo, constitui-se como uma das possibilidades do *movimento dialógico de assimilação*. A voz da instituição jornalística, nessa situação, ao credenciar o que é dito no artigo, funde-se à voz do articulista. O mesmo ocorre com a esfera social da qual o autor se pronuncia, pois ela sustenta o seu discurso, assimilando a sua voz à do articulista.

Além da própria esfera do autor, vozes de outras esferas (do cotidiano, da ciência, da política, do jornalismo, da religião, da literatura) se assimilam na construção do ponto de vista do articulista. A presença de outros discursos, de outros pontos de vista no artigo acabam dando maior sustentação ao posicionamento do autor, conferindo credibilidade ao seu discurso. Afinal, os enunciados das diferentes esferas representativas da sociedade carregam consigo valores ideológicos cristalizados, como no caso dos provérbios populares – da esfera do cotidiano –, o mesmo ocorrendo com os enunciados da esfera da ciência. Conforme Rodrigues (2001a, p. 169-170), esta esfera

[...] assume a aura do conhecimento de causa, a sua palavra tem valor de verdade. Nessa mesma direção caminha a preferência pelo chamamento da esfera da religião, como uma voz da verdade divina, uma autoridade. A ciência e a religião constituem-se instituições cujo discurso goza de credibilidade. O jornalismo, a política e a literatura podem ter sua entrada justificada a partir de seu prestígio e circulação social, entre outros aspectos.

Em contrapartida, no *movimento dialógico de distanciamento*, o efeito é outro, quer dizer, as outras vozes são desqualificadas, inibidas pelo articulista, numa espécie de depreciação do discurso de outrem.

Nos dois movimentos, diferentes estratégias inter-relacionam o discurso do outro com o discurso do autor (articulista). No movimento *dialógico de assimilação*, por exemplo, ocorre o uso de determinados verbos introdutórios do discurso relatado (dizer, estimar, ressaltar), reforçando a presença do discurso do outro. Há, também, o uso de expressões avaliativas (adjetivos, expressões que denotam concordância ao discurso do outro ou que

tecem elogios) que podem incidir positivamente tanto sobre o discurso do outro como sobre a pessoa do próprio autor ou sobre alguma obra citada.

Já no *movimento dialógico de distanciamento*, as estratégias de enquadramento do discurso do outro são mais diversificadas e todas têm o objetivo de desqualificar a fala do outro. Assim como algumas expressões avaliativas, que podem incidir negativamente sobre o discurso do outro ou sobre a pessoa do autor ou sobre alguma obra citada, há o chamamento da fala de um outro (discurso citado que exime o autor da responsabilidade da avaliação negativa sobre o que foi introduzido), o uso de pronomes demonstrativos (*aquela, aquilo*, não na função de anafóricos, mas numa função de distanciamento axiológico), das aspas, de certos operadores argumentativos (principalmente o *mas*), da ironia (moderada) e da negação. Porém, Rodrigues (2001a, p. 178, grifo da autora) salienta que “[...] essas palavras e expressões assumem a função de desqualificação, de distanciamento *somente no todo do enunciado*, tanto que podem assumir feições positivas em outra situação.”. Algumas dessas estratégias podem funcionar também como formas de introdução do discurso do outro, como no caso da presença do discurso relatado direto e indireto, do discurso bivocal e da intercalação de gêneros.

Em síntese, a introdução de outros enunciados já-ditos, de outras vozes cria o efeito da heterogeneidade no artigo, podendo funcionar como estratégias de *assimilação* ou de *distanciamento* na construção do ponto de vista do autor. As formas composicionais de introdução do discurso do outro no artigo são bastante variadas e apresentam-se mais marcadas explicitamente, quando o autor cita o enunciado de outrem (casos do discurso relatado direto e do discurso relatado indireto) ou incorporadas de modo mais implícito e diluído (caso da ironia). Como formas de introdução do discurso do outro no artigo, além do discurso relatado direto e indireto, há a presença do discurso bivocal e dos gêneros intercalados.

Por meio do discurso relatado é possível incorporar, por exemplo, um resumo, provérbio, ditado popular ou relato de fatos no discurso do autor. Ao serem incorporados gêneros, o provérbio popular, por exemplo, ocorre a intercalação de gêneros, de modo que o enunciado introduzido subordina-se ao discurso do articulista.

Todo discurso incorporado passa por um processo de enquadramento, isto é, deixa de fazer parte de sua situação de interação para tornar-se acontecimento do artigo. As aspas, quando empregadas, não funcionam como “lacres” que dão garantia de integridade ao discurso citado. Elas são um sinal de alteridade entre o discurso do articulista e o discurso incorporado e provocam um efeito de integridade da transmissão do enunciado.

O discurso relatado direto tem sua presença e função vistas sob dois ângulos: o papel que assume dentro dos gêneros intercalados e o papel que assume no todo do artigo. Nos gêneros intercalados, o discurso relatado direto pode imprimir uma demarcação ideológica de um ponto de vista que não é do articulista (*movimento dialógico de distanciamento*). Como papel que assume no todo do artigo, o discurso relatado direto pode ser visto como uma tática através da qual o articulista se une à voz do outro (*movimento dialógico de assimilação*). O autor pode também desqualificar algum ponto de vista ou determinada situação, eximindo-se da avaliação negativa que o enunciado incorporado carrega consigo.

Com uma incidência maior no artigo, há a presença do discurso relatado indireto, que se manifesta por meio de duas variantes. Bakhtin (1992), ao falar das formas de introdução do discurso de outrem, denomina as variantes do discurso indireto de discurso indireto analisador da expressão e analisador do conteúdo. No primeiro caso, de acordo com Rodrigues (2001a), o aspeamento de palavras no discurso indireto do autor do artigo, ao mesmo tempo em que as acomodam no discurso, remetem-nas ao discurso do outro. No segundo caso, mais representativo no artigo, o discurso se volta ao discurso do falante, preservando sua autonomia semântica.

Ao introduzir o discurso indireto, nem sempre o autor usa os verbos de elocução comuns. Da mesma forma, as partículas *que* e *se* podem ou não aparecer após os verbos. Esse tipo de discurso relatado, segundo a autora, pode aparecer dentro dos gêneros intercalados, como ocorre com o discurso relatado direto. Em resumo:

O discurso relatado direto e indireto, como formas e estratégias composicionais de introdução e de transmissão do discurso do outro, o já-dito, dialogizam o artigo. Alguns enunciados são introduzidos para serem desqualificados, outros são incorporados para a sustentação do ponto de vista do autor. Tanto no discurso relatado direto como indireto, há um contexto ausente, a sua situação de interação. Esses enunciados citados deixam de ser acontecimentos da sua esfera de comunicação para constituírem-se como acontecimentos do artigo. (RODRIGUES, 2001a, p. 197-198).

Para a autora, essas formas de introdução e de transmissão do discurso do outro podem ser consideradas um tipo de discurso bivocal, mas que apresentam, de um modo mais ou menos visível, certas marcas lingüísticas (sintáticas) que deixam transparecer as fronteiras internas entre o discurso do autor e o discurso do outro. No discurso bivocal agrupam-se formas de inter-relação dialógica que, no artigo, “[...] tendem a diluir progressivamente as fronteiras internas formais entre o discurso direto do autor e o outro discurso já-dito que ele incorpora no artigo ou que se reflete nele; que tendem a diluir a origem enunciativa desse outro discurso [...]” (RODRIGUES, 2001a, p. 198). Num segundo caso, o discurso é impessoalizado, podendo representar, por exemplo, o discurso da opinião pública ou de um determinado grupo social.

No artigo, é possível a presença do discurso bivocal na construção dos *movimentos dialógicos de assimilação e de distanciamento*, este com efeitos mais visíveis. No *movimento dialógico de assimilação*, junto à voz do articulista, aparece a voz da instituição que ele representa. A bivocalidade pode ser mostrada ao se indagar “Quem fala no artigo?”. O autor e a entidade formam um *nós* que amplia o quadro de locutores, de modo que esse *nós* pode incorporar: o autor mais outros locutores (eu + eu); o autor mais os leitores (eu + tu); o autor

mais o objeto do discurso (o autor + ele). No *movimento dialógico de assimilação* há uma situação de bivocalidade de orientação valorativa única da voz do autor e da voz incorporada.

Já no *movimento dialógico de distanciamento*, o discurso bivocal pode ser considerado de orientação dupla.

O enunciado refletido no artigo tende para uma diferente orientação axiológica que o enunciado do autor. Os limites entre a posição do autor e o outro discurso, o embate entre essas diferentes posições valorativas materializam-se no discurso em certos traços seus, tais como no aspeamento de determinadas palavras, na ironia, na negação, em determinados operadores argumentativos, traços que simultaneamente enquadram e introduzem esse discurso do outro. (RODRIGUES, 2001a, p. 201).

O aspeamento funciona como um marcador que coloca o articulista numa posição de distanciamento em relação às palavras e expressões. A alteridade, nesse caso, não está marcada sintaticamente (está implícita), diferentemente do valor das aspas no discurso relatado direto e suas variantes, em que as fronteiras entre os discursos são demarcadas sintaticamente. As palavras e expressões aspeadas remetem a um outro discurso, numa perspectiva diferente em relação à do articulista. As aspas permitem mostrar as fronteiras ideológicas entre os discursos. Enfim, o distanciamento do autor frente às palavras e expressões aspeadas permite indicar orientações dialógicas distintas, podendo ser parcial ou totalmente rejeitado o que está entre aspas.

Com relação à ironia, o discurso do outro é, ao mesmo tempo, incorporado e repellido pelo articulista, mas sem marcas gramaticais que identifiquem a passagem de um discurso para o outro. O autor incorpora a voz do outro, toma-lhe um trecho do enunciado e enquadra-o em tom irônico. Bakhtin (2001), ao se reportar sobre o discurso bivocal na obra dostoiévskiana, explica que na ironia o interlocutor toma a afirmação de outrem, reveste-a de outro acento, a seu modo, enquadrando-a num tom de zombaria e deboche .

A negação e o uso de alguns operadores argumentativos, como, por exemplo, o *mas*, também podem indicar certa tensão entre o discurso do outro – que é recusado ou contraposto

– e o discurso do articulista, de modo que ambos constroem e dialogizam o artigo, tanto pela diferença de pontos de vista presentes em outras vozes como pela não aceitação dessas outras vozes (RODRIGUES, 2001a).

No entanto, além das relações dialógicas que o artigo mantém com o já-dito, com os elos anteriores da comunicação discursiva, ele também se orienta para os interlocutores potenciais e suas reações-resposta, ou seja, para o destinatário potencial e para os elos posteriores decorrentes da interação verbal. O autor do artigo objetiva, com relação ao leitor, persuadi-lo, chamá-lo ao seu ponto de vista e, por essa razão, a seção em que os artigos são publicados nos jornais, a seção de *opinião*, não deixa de ser um lugar discursivo-ideológico que influencia a opinião pública. Assim, o articulista, ao construir o artigo, tem o seu objeto discursivo orientado para a reação-resposta, para a ação responsiva do leitor, a qual ele busca antecipar e prever por meio de três movimentos dialógicos. Quer dizer,

[...] a finalidade de interação, a persuasão do leitor, constrói-se através de três movimentos dialógicos básicos: o *movimento de engajamento* do leitor ao discurso do autor, o *movimento de refutação* da possível contra-palavra do leitor e o *movimento de interpelação* do leitor ao ponto de vista do autor. (RODRIGUES, 2001a, p. 210, grifo da autora).

No *movimento dialógico de engajamento*, o articulista tenta aliar o leitor ao ponto de vista defendido no artigo. O leitor, nesse movimento, é elevado à posição de co-autor do artigo. O uso do verbo e do pronome na primeira pessoa do plural (eu + tu) e as perguntas retóricas como questionamentos prováveis do leitor são as estratégias lingüísticas que se manifestam no *movimento dialógico de engajamento*.

No outro movimento, o de *refutação*, o autor antecipa prováveis objeções, enunciados pré-figurados. Diante de uma possível contra-palavra do leitor, a sua voz é abafada pela voz do articulista, como se o autor construísse um diálogo com o leitor, dialogizando o artigo. A refutação se constrói de modo reservado, pois a tendência do artigo é buscar a adesão do leitor ao ponto de vista do articulista.

Finalmente, no *movimento dialógico de interpelação*, ao leitor é apresentado o ponto de vista do articulista como sendo a verdade à qual o leitor deve aderir. A credibilidade do autor, dada a sua posição social, dá à sua opinião o *status* de uma certa norma aos leitores. Essa imposição sobre o leitor é marcada no enunciado por alguns indicadores modais, como: *é preciso, é fundamental, precisamos*, entre outros.

Conforme a autora, as características levantadas com relação aos aspectos da dimensão verbal podem ser encontradas em maior ou menor grau no artigo. Como os gêneros são plásticos, apenas relativamente estáveis, assim também se manifestam as relativas regularidades do artigo, as quais podem variar de um enunciado a outro. Da mesma forma, é preciso lembrar que “[...] a dimensão verbal não é o todo do enunciado, do gênero, mas uma parte, que tem de estar articulada com a dimensão social, a situação social de interação.” (RODRIGUES, 2001a, p. 238).

Em síntese, as duas dimensões têm que ser levadas em conta na construção do artigo, na apreensão do seu funcionamento como gênero, sobretudo ancoradas no tripé autoria, enunciados já-ditos e reação-resposta ativa do leitor.

Dadas as considerações expostas neste capítulo, esta pesquisa, conforme dissemos, teve como *locus* metodológico uma Oficina de Texto, e as bases epistemológica e pedagógica para o desenvolvimento dela foram, respectivamente, a pesquisa-ação (THIOLLENT, 2003) e a elaboração didática (HALTÉ, 1998).

Sendo assim, relataremos, no capítulo II, a proposta de elaboração didática desenvolvida para a prática de produção textual do artigo – na perspectiva dos gêneros do discurso –, a qual integramos às práticas de leitura e análise lingüística.

## 2 A PROPOSTA DE ELABORAÇÃO DIDÁTICA PARA A PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO ARTIGO

Neste segundo capítulo, dividido em seis seções, apresentamos os resultados da pesquisa desenvolvida. Na **primeira seção**, abordamos os pilares metodológicos que sustentam a proposição da pesquisa e o seu desenvolvimento na escola. Discutimos os fundamentos da pesquisa-ação, norteadora das concepções epistemológicas da pesquisa e a noção de elaboração didática, que balizou a relação dos conhecimentos científicos com os conhecimentos de ensino-aprendizagem. Na **segunda seção**, relatamos o desenvolvimento das primeiras atividades de preparação para a pesquisa. Na **terceira seção**, apresentamos a Oficina de Texto, *locus* metodológico de desenvolvimento da elaboração didática proposta. A partir da **quarta seção**, expomos a trajetória realizada para a leitura analítica do gênero artigo, como ponto de partida para a prática de produção textual. Na **quinta seção**, explanamos sobre a proposta de produção textual e as estratégias de análise linguística realizadas com os textos produzidos pelos alunos. Nesta mesma seção, apresentamos a avaliação dos alunos e do corpo pedagógico com relação à proposta desenvolvida. Por fim, na **sexta seção**, temos a nossa avaliação das produções textuais dos alunos, sob o ponto de vista do gênero, e a avaliação da proposta de elaboração didática desenvolvida.

### 2.1 OS FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

Concebemos nossa pesquisa numa perspectiva que integrasse a prática de produção textual às práticas de leitura/escuta e análise linguística, tendo o texto como unidade e os gêneros do discurso como objeto de ensino-aprendizagem.

Na seqüência, abordamos os dois pilares teórico-metodológicos que guiaram a nossa pesquisa: a pesquisa-ação e a elaboração didática.

### 2.1.1 A Pesquisa-Ação: a base epistemológica para o desenvolvimento da pesquisa

De acordo com Thiollent (2003), a pesquisa-ação se volta às mais diversas áreas, como, por exemplo, a Comunicação, o Serviço Social e a Educação. Segundo Elliott (2001), esse tipo de pesquisa tomou força no meio educacional a partir da idéia de que o próprio professor pudesse atuar como pesquisador, tendo surgido na Inglaterra, há mais de trinta anos. Na época, especialistas em currículos motivaram professores a colaborar no sentido de analisar problemas pedagógicos e avaliar os efeitos das implantações de mudanças nas práticas pedagógicas. Esse trabalho colaborativo e articulado entre professores e especialistas caracterizou o que se chama hoje de pesquisa-ação. Ou seja:

Estava incorporada, neste processo, uma alternativa epistemológica que orientava o desenvolvimento da teoria curricular. Essa alternativa considera que a elaboração teórica e a prática curricular se desenvolvem interativamente no contexto escolar. (ELLIOTT, 2001, p. 138).

Para Pereira (2001), graças a pesquisadores como Elliott, a pesquisa-ação se difundiu por vários países, inclusive no Brasil, notadamente nos últimos anos, motivada pelo desejo de reestruturação dos cursos de formação de professores e de educação continuada e também pela preocupação em preparar o professor que, segundo a autora, tem mais visível seu papel de pesquisador com relação à própria prática.

A pesquisa-ação, segundo Thiollent (2003, p. 16), permite ao pesquisador desempenhar um “[...] papel ativo na própria realidade dos fatos observados.”. Além disso, prossegue o autor, existem alguns aspectos importantes da pesquisa-ação que merecem ser destacados: ela promove a interação entre pesquisadores e demais envolvidos no processo; possibilita detectar problemas e possíveis soluções, em ordem de prioridade; permite esclarecer, quando não resolver, problemas encontrados na situação em que está inserida; há

um acompanhamento de ações e atividades desenvolvidas pelos envolvidos no processo; faz com que se aumente o conhecimento de quem está pesquisando e dos demais envolvidos.

O autor lembra que, dependendo do contexto em que se desenvolve a pesquisa-ação (escolas, empresas, comunidades diversas), é necessário que ela se configure num contexto de autonomia, tanto na encomenda como no controle da pesquisa. E isso sem esquecer, evidentemente, da questão ética, já que os pesquisadores não podem se sujeitar a trabalhar em pesquisas manipuladas ou influenciadas unilateralmente por concepções estranhas às do pesquisador. Quanto aos objetivos, destacam-se, nesse tipo de trabalho, os objetivos práticos e de conhecimento teórico. Isso significa que a pesquisa, além de ampliar o conhecimento dos envolvidos, deve contribuir para tentar solucionar problemas detectados. Portanto, para a Educação, são muitas as contribuições da pesquisa-ação.

Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para o esclarecimento das microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes. A pesquisa-ação promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas. (THIOLLENT, 2003, p. 75).

Complementando essas colocações, Pereira (2001) destaca que uma das principais vantagens da pesquisa-ação é que ela traz uma outra visão do professor com relação ao seu trabalho. Nesse caso, ele deixa de ser visto como um mero repassador de conhecimentos e passa a desempenhar um papel de pesquisador, refletindo, desse modo, sobre a própria prática pedagógica.

Concluindo, Thiollent (2003) sugere que na pesquisa-ação não se deve seguir rigidamente um planejamento padronizado, que sirva a qualquer pesquisa. “Há sempre um vaivém entre várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e da

dinâmica interna do grupo de pesquisadores no seu relacionamento com a situação investigada.” (THIOLENT, 2003, p. 47).

### 2.1.2 A Elaboração Didática: a base pedagógica da pesquisa

A discussão em torno da elaboração didática, proposta por Halté (1998), surgiu a partir de críticas de didatas franceses à teoria da transposição didática (TD). Segundo Petitjean (1998), um desses críticos, o conceito teórico da transposição didática migrou da Sociologia, passou pela Matemática, especificamente pela didática da Matemática, e se alastrou para outras disciplinas. O termo “transposição didática” tem sua origem na década de 70, na França, através de uma teoria (tese) do sociólogo francês, Michel Verret. A partir dessa tese, o matemático, também francês, Yves Chevallard, já na década de 80, teorizou a respeito da passagem do conhecimento científico para o conhecimento ensinado, o que ele denomina de transposição didática.

De acordo com Petitjean (1998), foi graças a Chevallard que a simples relação professor/aprendiz foi substituída pelo sistema didático, caracterizado por ele (Chevallard) pelo conjunto de três elementos (pólos): **professor/conhecimento/aluno**. O matemático francês sempre defendeu que a didática deveria ser instituída como uma ciência, que teria o sistema didático como objeto de conhecimento, tanto do ponto de vista epistemológico como praxiológico. Petitjean esclarece que se deve também a Chevallard a indexação dos atores da TD e dos lugares discursivos em que ela se efetiva. A partir do que ele chama de “noosfera”, que compreende os atores que agem sobre os conteúdos a serem ensinados, o sistema de ensino e o ambiente social da escola, Chevallard distinguiu os agentes internos (os professores) e externos (pesquisadores, redatores de programas oficiais) da transposição didática. Para ele, esses atores da TD “[...] agem em função de suas representações

(subordinadas pelo estatuto profissional), da disciplina e dos conhecimentos que ela deve programar.” (PETITJEAN, 1998, p. 4).

Petitjean destaca de onde provêm alguns discursos que podem instituir uma disciplina escolar, segundo Chevallard: dos textos oficiais, manuais escolares, professores e alunos. Em função disso, Petitjean (1998, p. 8) sugere, então, “[...] uma ‘vigilância epistemológica’ examinando os movimentos transposicionais que levam dos [os] conhecimentos científicos aos conhecimentos a serem ensinados e depois ensinados e finalmente aprendidos.”.

Segundo o autor, a TD se expandiu para várias disciplinas, mas a teoria de Chevallard, para muitos didatas franceses, apresentou limitações que deveriam ser corrigidas. As duas maiores limitações, conforme Petitjean (1998), referem-se à percepção redutora que a TD tem dos conhecimentos escolares e ao conceito restrito do ato de transposição didática. No tocante à primeira limitação, o autor critica a TD de Chevallard por supervalorizar, no sistema didático, o pólo do conhecimento, subestimando a interação entre os pólos professor/aluno, principalmente o papel fundamental do professor. Petitjean (1998) critica Chevallard também porque este não considera a construção dos discursos do conhecimento e coloca em níveis “diferentes” o conhecimento científico e o escolar (este, quase sendo uma degradação do conhecimento científico).

Já com relação ao conceito restrito do ato da TD, Petitjean sugere que se expanda esse conceito. Ele propõe que, acima do ensino do conhecimento, é preciso desenvolver as competências lingüísticas. Outro argumento do autor é que os conteúdos ensinados refratam práticas sociais e não podem ser reduzidos à transposição de conhecimentos científicos. Em resumo, Petitjean (1998, p. 21, grifo do autor) propõe a expansão do conceito de TD “[...] a partir dos três pólos (professor/conhecimento/aluno) do triângulo didático. Em função disso, o conceito da TD será enriquecido pelos da *representação* e do *contrato didático*, e por uma reflexão subsequente sobre os conhecimentos escolares.”. Dessa representação, segundo o

autor, fariam parte as atividades sócio-cognitivas, e também discursivas, por meio das quais os indivíduos categorizam e interpretam os objetos do mundo e as representações. Essas representações – um misto de elementos informativos, normativos e cognitivos, de opiniões, de conhecimentos e de valores – são construídas pelas práticas heterogêneas da socialização, através da imprensa, da família, por exemplo. Já o contrato didático tem relação com o lugar que cada ator do processo assume frente ao conhecimento ensinado e às atividades no interior do sistema didático. Em sua totalidade, o contrato didático se refere “[...] à ‘função’ do aluno [...] que é exercida concomitantemente com o professor e envolve direitos e deveres das duas partes durante a relação pedagógica.” (PETITJEAN, 1998, p. 26). Apesar de todas essas críticas do autor com relação à TD, Petitjean destaca que Chevallard deu sua contribuição para que a didática surgisse como uma disciplina científica.

Halté (1998) também questiona a TD reformulada por Chevallard e faz ressalvas com relação à teoria. De acordo com Halté (1998, p. 2), a teoria tem seus efeitos positivos e tornou-se bastante oportuna à didática em geral, pois permitiu

[...] um desvinculamento da âncora tradicional da pedagogia ou o rompimento efetivo da dependência aplicacionista das disciplinas do ponto de vista das disciplinas de origem, ou ao menos permitia incluir nessas disciplinas, programaticamente, o desejo de fundar uma identidade isolando um objeto de estudo. A dívida das disciplinas é inegável [...]

No entanto, assim como expôs Petitjean (1998), para Halté (1998), a teoria da TD apresenta seus problemas, pois ela priorizou um elemento do sistema de ensino, ou seja, o pólo conhecimento do triângulo professor, conhecimento, aluno e suas relações. Além disso, a noção de conhecimento científico, e de outros conhecimentos também, não foi devidamente analisada por Chevallard, que deixou essa noção generalizada e problemática. Também importantes para o ensino, os conhecimentos gerais, por exemplo, foram desconsiderados pela teoria da TD. Segundo Halté (1998), os diferentes tipos de conhecimento intrincam-se na

prática da sala de aula, embora provenham de diferentes espaços teóricos. Esses diferentes tipos de conhecimento, portanto, não podem ser apropriados e não têm sentido ao aluno sem que estejam “sincretizados”. Conforme o autor, em cada passo do processo de ensino acontecem novos fenômenos da “transposição”, que se relacionam diretamente com a aprendizagem, com o objetivo final de qualquer atividade didática concreta. Ainda, não existe artificialidade dos atos didáticos nas situações didáticas vividas pelo professor e pelos alunos.

As situações didáticas não são mais artificiais que quaisquer outras, elas são somente situações regularizadas na instituição. Essas regras estruturam relações, hierarquização de papéis, seleção dos universos do discurso, pré-constroem dispositivos, regulam as comunicações. Todos esses elementos se encontram em todas as instituições [...] O argumento conhecimento também não é válido: nós importamos (e manipulamos) conhecimentos em todos os lugares [...]. (HALTÉ, 1998, p. 17).

Segundo o autor, a escola transmite os conhecimentos, a empresa os utiliza e a universidade e o laboratório os produzem, de modo que essas são instituições que, da mesma forma, não podem ser classificadas sob o ponto de vista da artificialidade.

Halté (1998), continuando a sua crítica, ressalta que a teoria da TD se organiza a partir de um processo hierárquico dos conhecimentos. Nesse processo descendente do conhecimento científico para o conhecimento escolar, ela “purifica” os objetos de ensino, preconizando o “aplicacionismo” na atividade didática.

Por essas razões, o autor defende uma visão “praxiológica” da didática – que deve ser melhorada, segundo ele –, caracterizada por uma metodologia implicacionista, que ele chama de elaboração didática do conhecimento. Nessa teoria, Halté diz que não se deve negligenciar a participação do professor e do aluno, cujas funções são decisivas no processo de aprendizagem, o qual se constrói por meio da articulação da palavra do professor e do aluno. Nesse sentido, o privilégio da elaboração didática é ter seu espaço, segundo o autor, em todo o sistema didático e, mais ainda, ela deve servir à prática de ensino, sem artificialidades.

Sendo assim, partindo dos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-ação e da elaboração didática, organizamos nossa pesquisa, que se desenvolveu por meio de uma Oficina de Texto, cuja construção está relatada a seguir.

## 2.2 A FASE EXPLORATÓRIA E DE PREPARAÇÃO DA ELABORAÇÃO DIDÁTICA

Trabalhar com pesquisa na área de Educação exige que os educadores pesquisadores enfrentem uma série de desafios e transponham obstáculos de toda ordem. Para desenvolvermos esta pesquisa, por intermédio de uma Oficina de Texto, não foi diferente. O principal desafio talvez tenha sido o desenvolvimento da pesquisa em horário extracurricular dos alunos, considerando as condições limitadas de espaço físico das escolas públicas e a dificuldade de locomoção dos alunos até a escola, entre outros entraves que poderíamos citar. Como as atividades extracurriculares não são comuns em escolas públicas, torna-se um pouco mais complicado implantar algum trabalho que motive o comparecimento dos alunos além do horário normal de aulas e, ainda, espontaneamente. Mesmo assim, essa questão foi enfrentada e os problemas que surgiram no decorrer da pesquisa foram superados ou assimilados.

O primeiro grande problema ocorreu pelo fato de a pesquisa ter sido inicialmente planejada para ser desenvolvida em uma determinada escola da rede estadual, mas devido à impossibilidade de espaço físico que poderia surgir no transcorrer das atividades, teve que ser cancelada após alguns dias de atividades. Para contornarmos o problema e não encerrarmos as atividades com os alunos repentinamente, demos algumas aulas no laboratório de informática que havia sido instalado na escola, orientando a direção e os alunos quanto ao uso dos computadores para atividades escolares. Isso justifica o contato com outra escola quase um mês após o início do ano letivo de 2004.

Devido a esse empecilho, a pesquisa desenvolveu-se, então, na Escola de Educação Básica Francisco Mazzola (EEBFM), da rede estadual de ensino, no município de Nova Trento. Optamos por essa escola pelo fato de sermos um dos professores titulares da disciplina de Língua Portuguesa e por entendermos que traríamos contribuições importantes para a escola com o desenvolvimento da pesquisa na instituição em que trabalhamos.

A fim de preparar o desenvolvimento da pesquisa, foi necessário que iniciássemos com uma fase exploratória, para contatos iniciais, o que nos permitiu antever a disponibilidade de espaço físico, a expectativa e o apoio da escola – direção, professores e corpo pedagógico – e o interesse dos alunos em participarem da Oficina. Como estávamos afastados (para formação) das atividades docentes da EEBFM durante a pesquisa, sentimos a necessidade de averiguar se haveria condições de realizarmos a pesquisa. Contatamos, então, a direção da escola, os professores e o corpo pedagógico durante o mês de março de 2004 e expusemos, via projeto, a proposta da pesquisa que se desenvolveria em parceria com a escola. Por meio dessa sondagem inicial, constatamos que a escola dispunha de 5 salas livres, apenas durante o período vespertino, e a direção da escola garantiu-nos que essas salas não seriam ocupadas durante o ano todo. Em função disso, pudemos organizar a Oficina de Texto. As salas estavam livres em função da abertura de cerca de 200 vagas para alunos do Ensino Fundamental na rede municipal de ensino. A prefeitura condicionou o transporte escolar dos alunos em função da matrícula destes na rede municipal. Essa situação “política”, ao mesmo tempo em que facilitou a implantação da Oficina, liberando salas de aula na rede estadual, dificultou a participação de alunos da rede estadual, residentes em áreas mais afastadas do centro, pois o transporte escolar, controlado pela prefeitura, passou a ocorrer apenas no período matutino, e esses alunos foram “obrigados”, então, a estudar no período matutino, na rede municipal de ensino. Ou seja, não poderiam participar da Oficina de Texto, se quisessem, porque não teriam como se locomover até a escola no período vespertino.

Aberto o caminho para o início do desenvolvimento da pesquisa, foi possível realizarmos a leitura analítica do Projeto Político-Pedagógico da escola (como pesquisador), sob o ponto de vista dos pressupostos teóricos da pesquisa, o que nos deu um panorama dos fundamentos teóricos e pedagógicos que norteiam as ações da escola. Esses fundamentos foram o ponto de partida para o processo da nossa elaboração didática para a pesquisa.

### 2.2.1 A Preparação dos Passos Didático-Metodológicos

Iniciamos a pesquisa na EEBFM durante o mês de março de 2004, com os primeiros contatos com a escola. Desenvolvemos a parte didático-pedagógica da pesquisa (o período da Oficina de Texto) a partir de 08/04/2004 e a concluímos em 09/09/2004, num total de 20 encontros de aproximadamente duas horas/aula cada, contando com algumas atividades no laboratório de informática. Houve dias dos encontros que coincidiram com reuniões ou jogos escolares e, ainda, com o recesso escolar de julho, o que estendeu um pouco o período da realização da Oficina de Texto, inicialmente prevista para encerrar ainda em agosto.

Durante o mês de março, conversamos com os professores da disciplina de Língua Portuguesa<sup>26</sup>, com o objetivo de discutirmos a pesquisa e para que mediassem a nossa interação inicial com os alunos, já que estávamos afastados e essa mediação seria fundamental para motivarmos os alunos a participarem da Oficina. Como a escola oferecia apenas sétimas e oitavas séries no período da manhã, foi para os alunos dessas turmas que expusemos o projeto da Oficina de Texto, pois, em função da disponibilidade de salas, seria desenvolvido apenas no período vespertino. Explicamos a eles que o projeto tratava de uma pesquisa de pós-graduação (mestrado da UFSC) que iríamos desenvolver na EEBFM. Esclarecemos também que na Oficina seriam realizadas atividades de produção textual, leitura, revisão e

---

<sup>26</sup> Na EEBFM há quatro professores efetivos, incluindo este pesquisador, todos com 40 horas semanais.

reescritura de textos, via prática de análise lingüística. Os alunos refletiram sobre a nossa proposta e, durante alguns dias, realizamos uma inscrição prévia, para que tivéssemos uma idéia do número de alunos interessados, já que a participação seria espontânea. No entanto, aconselhamos aos alunos que, após se inscreverem, participassem de todas as etapas da Oficina, para evitar transtornos devido à desistência ou ao excesso de faltas.

Nesse primeiro momento, 23 alunos, das quatro turmas – duas sétimas e duas oitavas – demonstraram interesse em participar, desde que, segundo sugestão deles, os encontros fossem realizados nas terças-feiras ou quintas-feiras. Para deixá-los mais comprometidos, enviamos aos seus pais uma carta explicando brevemente a respeito do trabalho que seria desenvolvido em horário extracurricular. Discutimos, então, sobre um possível horário para a Oficina, ficando estabelecido que os encontros seriam realizados todas as quintas-feiras, das 13h30min às 15h30min, aproximadamente, sendo que uma parte desse horário, em alguns encontros, seria destinada a atividades no laboratório de informática.

Após a decisão de que os encontros seriam realizados nas quintas-feiras, 20 alunos mantiveram a inscrição. Percebemos, nessa discussão de horários, que o imprevisto ocorrido com relação à outra escola, onde havíamos iniciado a pesquisa, refletiu na composição da Oficina. Levando-se em conta que as aulas haviam iniciado em 16 de fevereiro, muitos alunos que gostariam de participar já estavam comprometidos com outras tarefas particulares no horário vespertino. Mesmo assim, com esse contato prévio, foi possível deixar tudo encaminhado para o início da Oficina de Texto, já que estávamos com a sala disponível, com os alunos inscritos e o horário definido.

A seguir, apresentamos a nossa análise do Projeto Político-Pedagógico da EEBFM.

### 2.2.2 O Projeto Político-Pedagógico da EEBFM

O Projeto Político-Pedagógico (PPP), do qual participamos de sua elaboração, está dividido em 12 seções: na seção 1 são apresentados o objetivo geral e os objetivos específicos, o histórico e a caracterização da escola; na seção 2, encontra-se a fundamentação teórica do PPP; a partir da seção 3 estão as abordagens relativas à filosofia da escola, à metodologia, aos critérios de avaliação, à composição do conselho de classe, aos principais pressupostos das disciplinas, aos conteúdos programáticos, ao regimento interno e ao quadro de pessoal. O documento inclui também anexos diversos e as referências bibliográficas.

A Escola de Educação Básica Francisco Mazzola localiza-se no município de Nova Trento (SC), na Rua Francisco Valle, 27, Centro, sendo a única escola da rede estadual de ensino no município. Foi criada pelo Decreto 2.780, em 1942, quando ainda se denominava Grupo Escolar Lacerda Coutinho, passando à denominação de Colégio Estadual Francisco Mazzola a partir de 29 de abril de 1981, através do Decreto 1.371/81. Em 28/03/2000, com a Portaria E/017/SED, passou a se chamar Escola de Educação Básica Francisco Mazzola.

Na escola, há dois diretores, um geral e outro adjunto, sendo que ambos são professores que se afastaram da sala de aula para assumir as funções da direção. Há também um corpo pedagógico com orientadores educacionais, administradores e supervisor escolar. A escola atende desde o pré-escolar até o Ensino Médio, funcionando em três períodos. O quadro de matrículas mostra que o total de alunos matriculados em 2004 é de 940, e o número de alunos por sala varia de 06 (alunos portadores de necessidades especiais: surdos-mudos) a 40 (alunos do Ensino Médio).

No diagnóstico do documento referente à clientela que frequenta a escola é perceptível uma preocupação com a distância existente entre a comunidade e a instituição escolar. A justificativa, segundo o PPP, centra-se na questão financeira, pois a maioria dos alunos são de

famílias consideradas de classe média baixa. Como as mães trabalham fora – situação comum atualmente em todas as classes sociais –, os filhos percorrem o caminho dos estudos praticamente sozinhos. Tarefas escolares, por exemplo, ficam sob responsabilidade dos filhos, quase sem acompanhamento dos pais. Em nossa avaliação, há outro problema, que se relaciona à profissão de boa parte dos pais (homens). A maioria é composta por pedreiros, carpinteiros e serventes de obra que trabalham em outras cidades, ficando longe da família durante a semana ou, em alguns casos, durante o mês. Outro fator agravante, sempre discutido nas reuniões das quais participamos para a elaboração do PPP, é que os pais só comparecem à escola quando são convocados para reuniões, sendo raros aqueles que procuram os professores para dialogar sobre o desempenho dos filhos, mesmo sendo convidados pela escola em outros momentos. Segundo o documento, esse quadro é menos grave nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Quanto à fundamentação teórica do PPP, este se encontra pautado principalmente nas diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e da Proposta Curricular de Santa Catarina (PC/SC), como se percebe na apresentação do documento, nos objetivos geral e específico e, evidentemente, nos pressupostos da disciplina de Língua Portuguesa. De acordo com o PPP, as ações pedagógicas da escola se balizam no materialismo histórico dialético e no sociointeracionismo. A operacionalização dessas ações centra-se no desenvolvimento de projetos pedagógicos.

O professor, conforme o PPP, deve ser o elo que provoca, motiva e anima o processo de aprendizagem. À escola cabe a responsabilidade de desenvolver, apropriadamente, conhecimentos e habilidades que o mundo moderno requer, mas sem deixar de valorizar e levar em conta a realidade dos alunos. A pretensão filosófica da escola é formar alunos críticos, autônomos e participativos, ou seja, engajados na construção de uma sociedade justa. Para chegar a esses objetivos, a escola prevê um planejamento anual, coletivo e flexível, que

se realiza no início do ano letivo<sup>27</sup>, além dos planejamentos por disciplina, os quais, na medida do possível, podem contemplar pequenos projetos pedagógicos. Esses projetos, apesar das dificuldades inerentes, devem prever o envolvimento dos pais, da direção e do corpo pedagógico, sugere o PPP.

Quanto à avaliação, o documento esclarece que deve ser diagnóstica e formadora, ou seja, é parte integrante de um processo, não existindo, portanto, apenas momentos para avaliar. O domínio de conteúdos tem que estar articulado ao desenvolvimento da autonomia intelectual, do pensamento crítico e da formação ética. Havendo necessidade, ao aluno será aplicada a recuperação paralela. A escola adota critérios e indicadores para a avaliação, assim como um parecer descritivo, para alunos até a quarta série do Ensino Fundamental. Para socializar o processo avaliativo, o PPP propõe que o conselho de classe seja aberto aos professores, aos alunos, ao corpo pedagógico e aos pais e que as decisões sejam tomadas pelo grupo participante. Em síntese, a avaliação deve levar em conta que o aluno é um cidadão em formação e que cabe à escola oferecer-lhe condições de refletir, tomar decisões, resolver problemas e integrar-se à comunidade.

As disciplinas oferecidas na grade curricular têm seus pressupostos, conteúdos e conceitos essenciais delineados com base nos documentos oficiais citados: PCNs e PC/SC. O PPP apresenta, ainda, o regimento interno, o quadro de pessoal e alguns anexos contendo o calendário escolar, o quadro de matrículas, o organograma da instituição, algumas leis que regulamentam o ensino e as respectivas grades curriculares do Ensino Fundamental e Médio.

Relacionando o documento à nossa proposta via implantação da Oficina de Texto em horário extracurricular, observamos que a abertura para esse tipo de atividade extraclasse na escola se limita ao ensino de língua estrangeira, de forma optativa e dirigida ao Ensino Médio, desde que haja professor habilitado e com carga horária disponível. Em síntese, no PPP da

---

<sup>27</sup> Não pudemos participar desse planejamento em virtude de termos iniciado a Oficina de Texto em outra escola, conforme esclarecido. Segundo a supervisora da escola, apesar de constar no PPP, não houve planejamento em conjunto na disciplina de Língua Portuguesa.

EEBFM não há menção sobre oficinas ou atividades extracurriculares, além da citada. Porém, embora em vias de discussão, adaptação e organização, é um documento bem fundamentado.

### 2.3 A OFICINA DE TEXTO: A CONSTRUÇÃO DE UM ESPAÇO DISCURSIVO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Relatado o modo como foram feitos os contatos iniciais com a direção e o corpo pedagógico da EEBFM, como foram superadas as primeiras dificuldades para organizar a Oficina de Texto com relação à sala, aos participantes e ao horário, e apresentada a leitura analítica do PPP, chegou o momento de relatarmos o início das atividades da Oficina, ou seja, de expormos a nossa pesquisa e, ao mesmo tempo, mostrarmos que foi possível colocar em prática a proposta já apresentada no início deste capítulo: desenvolver com os alunos, em horário extracurricular, a prática de produção textual, integrando-a às práticas de leitura e análise lingüística.

Durante o período da Oficina de Texto, realizamos 20 encontros, como já dito, sendo que quatro se voltaram para os contatos iniciais, através dos quais objetivamos: conhecer os alunos e um pouco de suas práticas de leitura e escrita; cadastrar todos os participantes em um provedor da internet; navegar em *sites* e trocar *e-mails* para ambientar o grupo ao uso do computador, da rede e do correio eletrônico; discutir a respeito do gênero com o qual trabalharíamos; produzir um Plano de Trabalho a partir do gênero selecionado e em torno do qual desenvolveríamos a nossa elaboração didática. Dois encontros destinamos ao manuseio de jornais, com vistas a discutir sobre as funções sócio-ideológicas do jornalismo impresso, observar e debater acerca das seções, dos cadernos e dos gêneros que circulam nesses jornais. Oito encontros direcionamos à leitura analítica do gênero artigo – através da leitura do gênero na voz dos alunos e da leitura do gênero na voz do professor e dos alunos –, à leitura/compreensão dos textos-enunciados dos 11 artigos selecionados, ao contato com os

articulistas dos textos lidos e à discussão gradativa da proposta de produção textual. Um encontro foi agendado para um bate-papo com um dos articulistas, a estudante de jornalismo Elis Fachinni, com discussões a respeito de algumas características do jornalismo: origem, tipos de reportagem e a influência externa na mídia brasileira. Para os quatro encontros seguintes, focamos nossa atenção à produção textual, retomando a proposta feita nos encontros anteriores, e à análise lingüística dos textos produzidos, procedendo as reescrituras a partir de três estratégias: análise lingüística em duplas (um aluno lendo o texto do outro), em grupo (o grupo todo lendo um mesmo texto) e com orientações individuais (o professor lendo o texto com o aluno). O último encontro foi destinado para o encerramento das atividades, com a avaliação, por parte dos alunos, da proposta didático-metodológica e agradecimentos de praxe.

### 2.3.1 A Dialogização da Proposta de Elaboração Didática

Superando as nossas expectativas, 14 alunos compareceram ao primeiro encontro agendado. Esse foi um ponto positivo, pois permitiu que alunos de séries e turmas diferentes se “conhecessem” melhor, considerando que os adolescentes evitam se misturar no ambiente escolar. Presumimos ser um número considerável de alunos, dados os problemas já discutidos anteriormente e levando-se em conta que a participação na Oficina não era obrigatória e que se tratava de uma atividade extracurricular. Nesse primeiro dia, houve as apresentações de praxe e uma exposição mais detalhada, da nossa parte, a respeito da Oficina de Texto. Reforçamos com mais detalhes que se tratava de uma pesquisa de pós-graduação, expusemos nossos objetivos e ressaltamos que eles estariam contribuindo muito para o desenvolvimento do nosso trabalho.

Salientamos, também, que, por se tratar de uma pesquisa, estávamos envolvidos no projeto como professor da escola (embora temporariamente em virtude da pesquisa) e como pesquisador. Por essa razão, o ritmo de trabalho seria um pouco diferente daquele seguido nas aulas do horário tradicional. Em outros termos, esclarecemos que, durante a Oficina de Texto, as atividades desenvolvidas abririam a possibilidade de um maior aprofundamento, uma discussão mais abrangente, comparando com o ritmo normal das aulas. Quanto à duração da Oficina, estaria condicionada justamente ao ritmo das discussões e também aos possíveis imprevistos que houvesse nas quintas-feiras vindouras, como feriados ou reuniões. Dissemos aos alunos que a projeção inicial seria a de realizar em torno de 20 encontros, estendendo-se a Oficina até o final de agosto, devido ao recesso escolar em julho e a outros imprevistos. No entanto, como relatamos, a Oficina se estendeu até o início de setembro.

Apesar de ser uma pesquisa previamente planejada em seus aspectos mais gerais, por se tratar de uma pesquisa-ação, deixamos caminho aberto para as sugestões dos participantes, em todos os momentos das atividades. Para enriquecer o nosso “bate-papo” inicial, solicitamos aos alunos que respondessem a algumas questões, no intuito de averiguar que textos eles produziam, o que estavam lendo ou já leram, o porquê da participação deles na Oficina e que textos eles sugeririam que fossem trabalhados. Esta última questão foi retomada oralmente no encontro seguinte, pois daria o impulso para traçarmos um percurso didático-metodológico, partindo do gênero com o qual trabalharíamos com os alunos.

Com relação à leitura, explicamos que fosse esclarecido se eles liam jornais, revistas ou livros (na escola ou fora dela) e o que era preferencialmente lido nesses materiais, caso os citassem. Queríamos observar, através desses questionamentos, se os alunos iriam se referir aos gêneros e a que gêneros. As respostas poderiam ser feitas oralmente também, mas ninguém queria se pronunciar, talvez por estarem na presença de colegas de outras salas ou pela situação de estarem participando do primeiro encontro. Além disso, desse grupo que

participava da Oficina, apenas duas adolescentes foram nossas alunas antes do afastamento para formação, e apenas pelo período de um bimestre. Havia, de certa forma, pouca intimidade entre nós e o grupo.

Nas respostas escritas, os alunos citaram a produção textual de poemas, histórias, resumos de livros e opiniões a respeito de assuntos que os professores pediam, referindo-se, nesse caso, a respostas (breves comentários) sobre questões diversas que os professores fazem durante as atividades em sala. A referência aos gêneros foi bem restrita, o que é provavelmente decorrência da não especificação por parte do professor em definir que texto o aluno produz, levando-o a produzir um texto que, às vezes, ele não sabe identificar como gênero.

Com relação à leitura, citaram lendas, romances, novelas, poesias, crônicas e contos, principalmente. Essa é uma revelação, pelo menos um indício, de que os alunos se referem, em alguns casos, ao gênero com que se deparam em livros sugeridos pela escola. No entanto, a predominância nas respostas dos alunos foi uma menção mais generalizante: leitura de livros, revistas e gibis. Ao dizer que lê gibis, por exemplo, não relata que está lendo quadrinhos, cruzadas, caça-palavras, adivinhas, jogo dos sete erros, entre outros gêneros que geralmente circulam nos gibis.

Como dissemos, fazemos parte do quadro de professores da EEBFM e sempre estimulamos a leitura de livros, revistas e gibis durante o ano letivo, o que pode ter influenciado em algumas respostas. Há também a questão da lista de material fornecida aos alunos no início do ano, que prevê, a nosso pedido e já há alguns anos, além do material tradicional, a compra de livros infanto-juvenis e gibis. Além disso, nas respostas, provavelmente há a influência do projeto do Ministério da Educação (MEC), *Literatura em minha casa*, que distribuiu, em 2004, a todos os alunos das oitavas séries da rede pública, um *kit* contendo 4 livros com textos de autores diversos, com poesias, crônicas, contos, novelas e

peças teatrais. Entretanto, pelas respostas e pela experiência que temos como professor nessa escola, percebemos que a leitura é muito restrita às orientações da escola, tanto que somente depois da sugestão da compra de livros e gibis, através da lista de material, é que o comércio local (papelerias, postos de gasolina e supermercados) passou a vendê-los.

A outra questão, o porquê da participação na Oficina, teve reações-resposta variadas, que revelaram as seguintes justificativas, em ordem de incidência: gostavam de ler e escrever (talvez quisessem responder – enunciado pré-figurado – o que julgavam que o professor queria ouvir), queriam aprender coisas novas, pretendiam adquirir mais conhecimentos, queriam aproveitar o tempo e se preparar melhor para o futuro. Ainda, desejavam complementar os estudos, pensavam em aprofundar os conhecimentos, achavam a leitura e a escrita importantes para o aprendizado. Essas respostas demonstram uma certa maturidade de alguns alunos com relação aos estudos. É claro que nas falas dos alunos percebemos a fala dos pais e da própria escola.

No tocante às sugestões de textos e leituras com que poderíamos trabalhar na Oficina, as respostas foram bastante diversificadas. Para essa pergunta, fizemos uma breve explanação no sentido de que eles sugerissem, assim como na primeira questão, que textos gostariam de ler, analisar e produzir. Como exemplo, explicamos, em outras palavras, que uma revista pode servir de suporte para vários textos de gêneros do discurso, como: reportagem, notícia, horóscopo, entrevista. Como sugestões deles, foi lembrada a leitura de livros, revistas, jornais e gibis. Como textos a serem trabalhados na produção textual, já influenciados pela nossa fala, citaram poesias, romances, entrevistas, horóscopos, contos, biografias, novelas, crônicas e textos de auto-ajuda, em ordem de incidência. Como esses enunciados-resposta dos alunos nos influenciariam na escolha do gênero com o qual iríamos trabalhar na Oficina, retomamos a sua discussão no encontro seguinte.

As sugestões de trabalho dos alunos eram muito dispersas e davam a impressão de que não foram bem refletidas por eles. Na discussão durante o segundo encontro, a fala dos alunos denunciava que eles não sabiam exatamente com o que trabalhar, colocando, aleatoriamente, sugestões, ou se esquivando pelo mais *agradável*, já que colocaram a poesia como um gênero com o qual poderíamos trabalhar. Trabalhar com poesia seria interessante, mas achamos que esse gênero já é bastante explorado pela escola, embora sob outros enfoques.

Trabalhar com contos também seria uma boa opção, no entanto, as oitavas séries já estavam desenvolvendo um projeto<sup>28</sup> envolvendo esse gênero nas aulas de Língua Portuguesa. Diante da incerteza da turma em sugerir, uma aluna, **Ester**<sup>29</sup>, pediu a palavra<sup>30</sup> e propôs que trabalhássemos com textos que possibilitassem a eles exporem suas opiniões sobre assuntos da atualidade, ou seja, que discutíssemos assuntos polêmicos e interessantes. Nesse momento, alguns alunos se manifestaram e deram suas contribuições, sendo que duas alunas, **Nick** e **Geruza**, haviam inclusive proposto por escrito discutir “temas atuais” ou “debater sobre assuntos” diversos. Esse foi o início do debate, quer dizer, a nossa tarefa seria trilhar esse caminho: trabalhar com textos de um gênero<sup>31</sup> que se enquadrasse na discussão iniciada. Sendo assim, as palavras-chave *opinião*, *atualidades*, *debate* e *polêmica*, presentes nos

---

<sup>28</sup> O projeto desenvolveu-se durante todo o primeiro semestre do ano letivo de 2004 e procurou resgatar contos orais de moradores antigos de Nova Trento. Tivemos a oportunidade de colaborar na organização desse trabalho que, inicialmente, envolveria todas as escolas da 16.<sup>a</sup> Gerência Regional de Educação e Inovação (GEREI), sediada em Brusque. Por problemas políticos, nesse ínterim, a direção da GEREI foi substituída e o projeto “abandonado”. Mesmo assim, a escola continuou a desenvolvê-lo, limitando-o ao âmbito da EEBFM.

<sup>29</sup> Identificaremos os alunos por nomes fictícios.

<sup>30</sup> No início da Oficina de Texto, tentamos gravar alguns depoimentos dos alunos. Percebemos, porém, que a presença do gravador de áudio os emudecia, dificultando exposições mais espontâneas. A pedido deles, decidimos não realizar gravações. No entanto, além de depoimentos orais e escritos, conseguimos a reação-resposta dos alunos através dos *e-mails* deles, conforme relataremos adiante, que também servirão como dados para a análise e avaliação da nossa elaboração didática.

<sup>31</sup> Antes da decisão de trabalhar com o *artigo*, tivemos o cuidado de discutir com o professor dos alunos participantes (era um professor das quatro turmas), a fim de que não fossem feitas atividades semelhantes em termos de leitura e produção textual.

enunciados dos alunos, deram-nos uma luz acerca do gênero com o qual iríamos trabalhar: o artigo<sup>32</sup>.

Partindo das sugestões dos alunos, procuramos, nos encontros seguintes, fazer com que os participantes da Oficina percebessem a importância de se refletir, questionar, posicionar-se diante dos acontecimentos sociais. Contudo, era necessário também fazê-los compreender que nem todos os textos, orais ou escritos, tinham essa característica de persuasão. Discutiríamos, então, com eles, que gênero (texto) teria esses objetivos: o de discutir questões da atualidade e o de tentar influenciar os leitores com seus pontos de vista.

### 2.3.2 O Plano de Trabalho: o próximo passo para a elaboração didática

Feitas as sondagens preliminares, continuamos a desenvolver a nossa elaboração didática e, para isso, preparamos um Plano de Trabalho<sup>33</sup>, específico para todos os encontros:

#### OFICINA DE TEXTO: PLANO DE TRABALHO

##### **Objetivos:**

- Discutir as funções sócio-ideológicas do jornalismo impresso;
- Ler textos do gênero artigo, analisando (oralmente e por escrito) os aspectos de sua dimensão social e verbal, integrando a leitura/compreensão do texto-enunciado e a leitura/análise do gênero, esta como um dos requisitos para a produção textual;
- Contatar, via *e-mail*, articulistas que tenham ligações com a comunidade neotrentina, principalmente;
- Produzir dois artigos, dadas as condições de produção, a partir da situação de interação criada durante a Oficina;
- Ler os textos produzidos pelos alunos e analisá-los sob o ponto de vista do gênero, do texto-enunciado e do texto-texto<sup>34</sup>;
- Reescrever os textos, levando-se em conta as dificuldades apontadas na revisão/análise/correção;
- Publicar os artigos no jornal *O Atlântico* (jornal de circulação regional, com sede na cidade de Itapema (SC)) e no *site* [www.novarento.com](http://www.novarento.com), dentro das possibilidades existentes.

<sup>32</sup> Apesar de citarmos opinião como uma das palavras-chave, nesta dissertação faremos referência ao gênero trabalhado como sendo *artigo*, termo mais usado pelos jornalistas, e não *artigo de opinião*, termo mais usado por pesquisadores em ensino de língua.

<sup>33</sup> Nesse Plano de Trabalho não estão detalhadas todas as atividades desenvolvidas durante a Oficina, pois prevíamos alguma maleabilidade.

<sup>34</sup> Esses termos foram conceituados no capítulo I desta dissertação.

**Procedimentos:**

1 Sondagem inicial e cadastro do alunos no provedor BOL.

2 Entrega aos alunos dos seguintes materiais da esfera jornalística para leitura e análise/reflexão acerca do gênero artigo, principalmente:

- jornal *O Atlântico* (de circulação regional): um exemplar para cada aluno, todas as segundas e quintas-feiras, dependendo da disponibilidade;
- jornal *Diário Catarinense* (de circulação estadual): alguns exemplares para o grupo, durante dois encontros, pelo menos;
- jornal *A Notícia* (de circulação estadual): alguns exemplares para o grupo, durante dois encontros;
- jornal *Jornal de Santa Catarina* (de circulação estadual): alguns exemplares para o grupo, durante dois encontros;
- revistas de circulação regional ou nacional: conforme a disponibilidade do momento.

3 Discussão acerca das funções sócio-ideológicas do jornalismo impresso (jornais e revistas). Complementar com as seguintes abordagens: o surgimento do jornalismo; quem são e quem representam as empresas jornalísticas; o porquê da periodicidade; interesses que “rondam” a publicação das matérias; grupos que dominam a esfera jornalística; “forças” políticas e econômicas que “controlam” a imprensa com relação ao que ela pode/deve publicar; influências da imprensa na sociedade; valores éticos e morais, forças ideológicas que permeiam o jornalismo impresso; gêneros em que se verifica um embate ideológico, um jogo de forças, no qual a palavra é tomada como elemento de persuasão, de convencimento, de formação da opinião pública ou de silenciamento de outras vozes; critérios políticos, econômicos e sociais que são levados em conta para a publicação de textos persuasivos; gêneros que circulam em jornais (e revistas).

4 Leitura/análise de artigos no decorrer da oficina, tanto de jornais de circulação estadual como regional, integrando a leitura/compreensão do texto-enunciado à leitura/análise do gênero, a partir das seguintes indagações:

a) quem escreve; finalidade discursiva; a quem o autor está respondendo; a quem está se dirigindo; por que o assunto está sendo abordado; que reações espera do leitor?

b) quem é o autor; representa que esfera social; como ele está identificado no artigo; que vozes há no texto além da do autor (discurso relatado direto e indireto, discurso bivocal, gêneros intercalados); por que é articulista; escreve a convite da empresa jornalística (refrata o seu pensamento, a sua ideologia ou o pensamento de seu lugar social?); movimentos dialógicos (de *assimilação* ou *distanciamento*) presentes nos enunciados do autor (como o autor tece seus enunciados com o já-dito?)? (RODRIGUES, 2001a).

c) quem vai ler; interlocutor previsto; reações-resposta geradas com a leitura do artigo (concordância, discordância (ou ambas)); por que o artigo será lido; relações dialógicas que ocorrem entre autor e leitor (movimentos dialógicos de *refutação*, *engajamento* e *interpelação*); há perguntas retóricas? (RODRIGUES, 2001a).

d) outros aspectos que podem ser explorados: como é mediada a interação autor/leitor, levando-se em conta as condições sócio-históricas de produção; posicionamentos do autor (está contra quem/ o quê, a favor de quem/ de quê?); como ele persuade o leitor (elogia, critica) (RODRIGUES, 2001a); o que ele quer provar, mostrar; as argumentações são coerentes, há exageros, são convincentes, têm fundamentos; o autor age pela emoção ou pela razão; em que fatos se baseou ao escrever; o autor emprega aspas, introduz ditados e provérbios populares (por quê?); funções do *mas*, do *sim*, do *não*, de determinadas expressões no artigo; está bem redigido?

5 Visita ao site [www.novatrento.com](http://www.novatrento.com) para contato, por e-mail, com articulistas, cujos artigos serão lidos, indagando-os a respeito dos textos publicados e analisados na oficina.

6 Levantamento e discussão, durante a oficina, sobre assuntos diversos, que incitem os alunos a tomar seus posicionamentos, ou seja, que tenham o que dizer, como dizer, que haja uma razão para dizer o que se tem a dizer, que se tenha para quem dizer (GERALDI, 1997). Há nesse sentido, inúmeros eventos sociais que podem desencadear o artigo e diante dos quais o autor, o adolescente estudante, pode se

posicionar, assumir uma resposta valorativa, responder aos enunciados já-ditos, como, por exemplo, a questão do uso do celular entre os adolescentes.

7 Produção textual, com base em acontecimentos sociais discutidos na oficina e ligados à realidade dos participantes da Oficina.

8 Revisão/análise/correção dos textos produzidos, com ênfase para a reflexão sobre a linguagem (ações epilingüísticas integradas às lingüísticas e metalingüísticas): leitura prévia dos textos-enunciados pelo professor; leitura/compreensão do texto-enunciado (com os alunos); levantamento de dificuldades (adequação ao gênero, textualidade, convenções da escrita); análise lingüística em duplas e em grupo, oral e por escrito; reescritura dos textos.

9 Publicação dos artigos.

Com o Plano de Trabalho já delineado, do terceiro encontro em diante, nas atividades desenvolvidas na Oficina de Texto, passamos a ter o texto como unidade e o gênero artigo como objeto de ensino-aprendizagem para a prática de produção textual, articulada às práticas de leitura e análise lingüística.

#### 2.4 O INÍCIO DA TRAJETÓRIA: A LEITURA DO GÊNERO COMO PONTO DE PARTIDA PARA A PRÁTICA DA PRODUÇÃO TEXTUAL

Como já relatado, parte dos encontros iniciais foi destinada ao cadastro de todos os participantes em um provedor de internet<sup>35</sup>. Como pretendíamos fazer contato com algum articulista e utilizar o *e-mail* para futuras trocas de informações, achamos interessante que todos tivessem o seu endereço na rede, inclusive criamos um para a Oficina de Texto, com o seguinte endereço eletrônico: *textoeleitura@bol.com.br*. A escola possui um laboratório de informática com 10 computadores e isso foi um atrativo para os alunos, apesar de serem equipamentos antigos e com muitos problemas<sup>36</sup>.

O interessante é que a maioria dos alunos não fazia uso do *e-mail* e apresentava dificuldades para navegar na rede. Geralmente, os adolescentes utilizam com facilidade o computador para jogar, bater papo nos *chats*. No entanto, durante a Oficina, notamos muita

<sup>35</sup> Por ser um provedor gratuito – os cadastros foram feitos no BOL –, ocorreram uma série de problemas no transcorrer da Oficina: dificuldade de acesso, não envio de mensagens, bloqueio da página. Em função disso, infelizmente, muitas atividades foram canceladas.

<sup>36</sup> Apenas seis computadores tinham acesso à internet. Em determinados momentos da Oficina, não havia condições de acesso em virtude de problemas técnicos nas máquinas. O laboratório estava com 5 anos de uso e os equipamentos, obsoletos e com muitos problemas, não ofereciam agilidade, dificultando as atividades.

dificuldade deles para editar textos ou realizar pesquisas. Notamos, também, que um dos alunos nunca havia acessado a internet e o fez pela primeira vez quando se cadastrou no provedor BOL. Diante disso, aos poucos, demos as orientações necessárias para que o computador fosse visto também como uma ferramenta importante de aprendizagem. A fim de familiarizá-los com a navegação pela internet, indicamos o *site* de busca *www.google.com.br*, esclarecendo que a partir dele é possível fazer pesquisas de todo tipo, mas que isso exige paciência e cautela, pois há muito “lixo” virtual na rede. Alertamos também sobre a avalanche de vírus que circulam pela internet e interferem negativamente em programas de computador, chegando, dependendo do caso, a danificar um disco rígido inteiro. Orientamos, ainda, no sentido de que evitassem divulgar seus endereços pessoais, números de telefone ou outras informações pessoais, a fim de evitar aborrecimentos futuros.

Para testar o uso dos *e-mails*, sugerimos que eles observassem o que eram os *blogs*<sup>37</sup> e enviassem, para o endereço *textoeleitura@bol.com.br*, as impressões a respeito, ou seja, que eles relatassem quem era o responsável pelo *blog* (autor), para quem se dirigia o *blog* (interlocutor), o que objetivava (intenção discursiva) e que tomassem um posicionamento (reação-resposta) diante daquilo que eles viram e leram. Os alunos trabalharam em duplas e quem tinha mais habilidade com o computador e com a internet auxiliava os outros com menos prática. As respostas enviadas por *e-mail* foram muito interessantes e algumas expõem, sem que solicitássemos explicitamente, características do *blog* e identificação de gêneros do discurso que nele circulam, como observamos nas transcrições de trechos de *e-mails* a seguir<sup>38</sup>:

**Neide:** [...] blogs são um tipo de diário, onde pode deixar suas mensagens, fotos, idéias, textos criativos, e também onde possam espor suas idéias sem ter nenhum tipo de constrangimento [...]

---

<sup>37</sup> Espécie de diário virtual.

<sup>38</sup> Todas as transcrições que seguem são literais, tanto de *e-mails* como de comentários escritos pelos alunos.

Outro exemplo que dá indicações de gêneros encontrados no *blog* e que faz menção ao interlocutor e ao conteúdo temático pode ser percebido no *e-mail* a seguir:

**Mara, Duda e Kely:** [...] Para nós o blog é um tipo de diário, aberto para todos verem, com variados temas, mensagens, figuras, fotos, comentários sobre assuntos, anotações do cotidiano, propagandas, quadros, poesias [...]

Ao exporem suas opiniões, seus comentários, os alunos tomaram posicionamentos diversos e, ao mesmo tempo, começaram a se ambientar com o uso do *e-mail* para fins educativos, além de se utilizarem de um gênero, o *e-mail*, para falarem do *blog* e dos gêneros nele presentes. Ademais, esse contato com diferentes gêneros – o *e-mail*, os gêneros que compõem os *sites* e o próprio *blog* –, permitiu que esses fossem comparados, embora superficialmente, em sua forma composicional, seu estilo e conteúdo temático. Essas atividades se desenvolveram mais intensamente do segundo ao quarto encontros, com muita discussão em sala.

#### 2.4.1 O Contato com o Suporte de Circulação: o jornal

As atividades no laboratório de informática foram fundamentais para o entrosamento do grupo, permitindo um relacionamento mais próximo entre nós e os alunos e entre eles. O cadastro de *e-mails*, previsto em nosso Plano de Trabalho, permitiu a troca de mensagens eletrônicas entre nós (pesquisador) e os alunos e, também, o contato deles com alguns articulistas para discussão sobre questões relacionadas ao gênero artigo.

Chegamos, então, ao quinto encontro, atentos às reações dos alunos, observando se estavam cansados, se compreendiam o que faziam na Oficina. Como alguns participantes chegavam atrasados, decidimos, dialogando com a turma, alterar o horário da Oficina, passando a iniciá-la às 14h. O encerramento seria em torno das 16h, dependendo do funcionamento dos computadores e do acesso à internet no laboratório. O grupo,

curiosamente, decidiu não fazer intervalo, talvez para não encontrarem os “rivais” que estudavam no período vespertino<sup>39</sup>.

Retomando o que previa o nosso Plano de Trabalho, passamos, então, à etapa do manuseio de jornais, para observar os textos que nele circulam, compará-los com outros, analisar o jornal como suporte de circulação do gênero artigo. O passo seguinte seria realizar a leitura/compreensão do texto-enunciado (os artigos vistos como enunciados) e a leitura/análise do gênero em questão. Posteriormente, passaríamos à etapa de produção textual, análise lingüística e reescritura dos textos, mas todo esse processo, apesar de estar exposto em etapas, previa um entrelaçamento com a produção textual: do contato com o jornal à última versão do artigo produzido.

Conforme vimos no capítulo I, os gêneros do discurso se organizam a partir de diferentes esferas sociais (BAKHTIN, 2003), e o artigo é um gênero que se agrupa na esfera jornalística, cujos portadores midiológicos são a revista, a rádio, a televisão, o jornal e a internet (RODRIGUES, 2001a). O artigo, portanto, é um gênero que circula em jornais e revistas, principalmente, e, por essa razão, levamos jornais para cada um dos alunos<sup>40</sup>. A nossa intenção, nesse primeiro contato com jornais na Oficina, foi a de colocar os alunos frente a frente com a edição completa de três deles: *Diário Catarinense* (DC), *Jornal de Santa Catarina* (JSC) e *A Notícia* (AN). Até esse momento, não dispúnhamos de exemplares do jornal *O Atlântico* (OA), que também foi distribuído na Oficina. Quer dizer, todos manusearam, folhearam e tentaram identificar/localizar os diferentes gêneros nos jornais. Para

---

<sup>39</sup> O município de Nova Trento, apesar de ter uma população de apenas 10 mil habitantes, possui um território grande (399 km<sup>2</sup>). Na EEBFM, os alunos que estudam no período vespertino, em sua maioria, residem no interior do município, dependendo de transporte escolar para se deslocarem à escola. Parte da clientela que estuda no período noturno, por exemplo, reside a mais de 40 km da escola. No período matutino, estudam os alunos residentes no centro e aqueles que residem em bairros mais próximos, que também dependem de transporte escolar. Alguns adolescentes evitam se “misturar” a grupos de alunos de outras comunidades. Apesar de negarem, percebemos certo distanciamento entre eles.

<sup>40</sup> Os exemplares foram comprados, com recursos próprios, e entregues aos alunos. Numa situação normal de aula, pode ser entregue um exemplar por equipe, pelo menos para as análises iniciais. Fizemos contato, por *e-mail*, com a redação do DC para que nos fornecesse, como cortesia e contribuição para a pesquisa, exemplares semanais do jornal; no entanto não fomos atendidos.

a atividade de manuseio dos jornais, com base em Faria (1999), propusemos as seguintes reflexões<sup>41</sup>:

**Oficina de Texto: explorando o jornal**

- tipo de papel, formato, número de páginas, cores, onde é editado, preço, qualidade do papel?
- responsáveis pelo jornal (ver expediente)?
- capa, contracapa, distribuição dos cadernos, seções, colunas, fotos, propagandas e o que os identificam: símbolos, logotipos, diagramação, fontes?
- como ler o jornal: deitado, sentado, em pé, em que locais pode ser lido?
- como é distribuído o jornal aos leitores, quem são os leitores, onde circula, com que frequência é publicado?
- quem escreve, pode-se escrever o que quiser, quem lê antes de publicar, quem decide o que publicar, o que deveria ter num jornal e que não é publicado?

Com esse livre contato, objetivamos que os alunos sentissem fisicamente o jornal e, afora as reflexões acima, percebessem a diversidade de assuntos abordados e de gêneros nele presentes, entre eles o artigo, e as diferenças básicas entre ele e outros gêneros, tanto da esfera jornalística como de outras esferas. Explicamos que, assim como na esfera jornalística, circulam textos – e seus gêneros – com os quais nos deparamos, em diferentes esferas e suportes. Na esfera escolar, exemplificamos aos alunos, circulam gêneros próprios dela, como: cartaz, aviso, prova (gêneros característicos da modalidade escrita); palestra, aula (gêneros característicos da modalidade oral). Salientamos, no entanto, que na escola podem ser aprendidos e produzidos textos de gêneros de outras esferas, como a produção de uma lista de compras, da esfera familiar. Evidentemente, essa discussão parece um pouco complexa para estudantes de 12, 13 ou 14 anos, mas, numa linguagem acessível, aos poucos isso pode ser compreendido. Daí a importância de a escola trabalhar desde as séries iniciais a partir de textos de gêneros do discurso diversos.

Continuando a exploração do jornal, aproveitamos o momento para solicitar aos alunos que, sem dar conceitos, sem indicar a sua localização e despreocupadamente, pois ainda não tínhamos iniciado a leitura analítica, tentassem identificar algum texto do gênero

---

<sup>41</sup> Antes de iniciar cada encontro, anotamos na lousa o que seria discutido. As questões mais relevantes entregamos em folha fotocopiada.

artigo nos jornais. Orientamos apenas que o artigo é um texto através do qual alguém, com conhecimentos sobre o assunto, expõe um ponto de vista, fala, posiciona-se a respeito de algum acontecimento social, um fato que, de algum modo, incomoda a sociedade, como, por exemplo, problemas no trânsito, greves, desemprego. Naturalmente, houve muita dificuldade, pois a tentativa inicial dos alunos foi encontrar alguma identificação, como se “artigo” estivesse escrito acima do texto publicado.

Durante a exploração dos jornais, notamos que alguns alunos compararam horóscopos, verificando que havia contradições entre os jornais. Eles observaram, também, que um mesmo fato foi abordado através de uma charge, num jornal, e através de uma notícia, em outro, quer dizer, o mesmo assunto foi abordado por meio de gêneros diferentes. Além disso, num tom de reclamação, comentaram que havia muita propaganda, muitos textos para ler – levando-se em conta que o jornal era diário – e que era difícil manuseá-lo e localizar os textos ou assuntos. A cada reação-resposta, fazíamos comentários, explicando e tirando dúvidas. Os alunos, entre eles, também discutiam. Foi necessário, nessa atividade, esclarecer a respeito do sistema de paginação por cadernos, principalmente do jornal *A Notícia*, que utiliza o sistema de letras e números. Explicamos que, para encontrar o horóscopo, bastava ir direto ao Caderno de Variedades, ou identificar as seções ou colunas dentro dos cadernos. Já as notícias sobre esportes seriam encontradas no Caderno de Esportes. Para alguns dos alunos foi a primeira vez que manusearam um jornal de circulação estadual por completo. O *Jornal de Santa Catarina*, por exemplo, era praticamente desconhecido<sup>42</sup>.

Uma observação interessante adveio de **Neide**, que, ao ler as cartas do leitor do JSC, perguntou se eram artigos. A dedução foi pertinente, pois o referido jornal identifica os

---

<sup>42</sup> Em Nova Trento, não há banca de jornais e revistas. A aquisição desse material, para quem não é assinante, é feita apenas nos postos de gasolina e os exemplares à venda são em número bastante reduzido: 1 ou 2, no máximo, em dias da semana, e um pouco mais, em finais de semana. Como já expusemos, a escola, há alguns anos, inclui na lista de material livros infanto-juvenis e gibis. Por essa razão, os postos de gasolina começaram a vender gibis, revistas e similares e, por consequência, jornais. A escola, com essa atitude, influenciou a prática de leitura da comunidade neotrentina.

artigos e os coloca acima das cartas do leitor, e os dois gêneros expressam opiniões, pontos de vista. Estávamos, neste encontro, com apenas um exemplar do JSC e um do AN; os demais eram do DC. Ao final do encontro, identificamos, juntamente com os alunos, em que seção se encontravam os artigos no DC e no AN.

Alguns depoimentos enviados por *e-mail* acerca dessa experiência com os jornais comprovam nossas observações, conforme alguns trechos transcritos a seguir:

**Roberta:** [...] Estava muito bom e organizado só que alguns itens estavam meio difícil de achar [...]

**Geruza:** [...] Eu não leio muito o jornal, pelo menos não diariamente [...]

**Mara e Kely:** [...] Acharmos que os jornais deveriam ter algumas coisas a mais, como: Ter índice de cada notícia ou informação, ser mais organizado para melhor leitura [...].

**Nick:** [...] Eles distribuíram em 3 pastas, a das notícias, artigos, cartas. A outra é os Classificados, e a outra é o Lazer [...]

No encontro seguinte, entregamos novamente um exemplar de jornal para cada aluno presente, desta vez só do DC. Após um breve relato sobre a origem da imprensa, nossas discussões se dirigiram para algumas funções sócio-ideológicas do jornalismo impresso, especificamente o veiculado pelo jornal. Por isso, complementamos a atividade com novas reflexões:

**Oficina de Texto: chegando ao gênero**

- o jornal pode publicar o que quiser ou há influência de grupos econômicos e políticos sobre a mídia (jornais, revistas, por exemplo)?
- com que interesses são publicadas as matérias?
- quem são as empresas que produzem jornais e que interesses elas representam?
- por que alguns jornais são diários?
- que influências exerce a imprensa na sociedade: ideológicas, políticas, morais, éticas?
- em que textos (gêneros do discurso) do jornal é possível perceber a presença da palavra tentando convencer, persuadir, influenciar a opinião do leitor?

Essas questões geraram um debate, causando uma interação entre vários posicionamentos dos alunos, principalmente relativos à influência da mídia – incluindo a televisão – na política, nas decisões dos governantes, enfim, na vida das pessoas. Os alunos revelaram, por exemplo, que apreciavam a leitura de horóscopos, mas consideraram que o que

se escreve neles é fictício, como forma de “iludir” os leitores. Mesmo assim, confessaram que não deixam de ler, quanto têm oportunidade. Com relação a essa abertura para a discussão entre professor e aluno, Geraldi (1997, p. 160-161) diz:

A devolução da palavra ao aluno faz deste o condutor de seu processo de aprendizagem, assumindo-o como tal. Isto não quer dizer a decretação de um “nada a fazer ou a declarar” para o professor. Fora isto, e teríamos a desconsideração da palavra, o que significa, na verdade, uma não devolução da palavra ao *outro*. Ouvidos moucos, a não escuta é na verdade uma não devolução da palavra; é negação ao direito de proferir. A não escuta do professor ou seu mutismo empurrariam a ambos, alunos e professor, à monologia.

Nessa troca dialógica<sup>43</sup>, o que realmente pretendemos, além de oportunizar a interação oral, foi mostrar aos alunos que os gêneros do discurso se constituem e circulam em diferentes esferas sociais, com suas funções sócio-ideológicas específicas, e o jornal impresso, visto como uma das mídias da esfera jornalística, apresenta seu repertório de gêneros discursivos próprios e com características próprias – charge, notícia, reportagem, editorial, carta do leitor, artigo, entre outros –, com finalidades discursivas específicas e concepção própria de autor e destinatário. Para ilustrar essa explanação, observamos que, ao folhearem os jornais, as meninas imediatamente procuraram o horóscopo e o resumo de novelas, e um dos meninos presentes interessou-se pelas notícias e tabelas sobre campeonatos de futebol. Sem esquecer que, ao “navegarem” pelas seções, rubricas, cadernos e suplementos, os alunos puderam observar, por exemplo, embora apenas superficialmente, que determinados conteúdos temáticos explorados no caderno de esportes nem sempre são os mesmos explorados no caderno de variedades. Da mesma forma, puderam observar que cada gênero possui características temáticas, estilísticas e composicionais próprias. Quer dizer, o classificado e a charge, por exemplo, são gêneros que apresentam certos traços temáticos, estilísticos e composicionais relativamente estáveis. Vejamos o que disse **Roberta**, em sua análise enviada por *e-mail*, ao se reportar à charge – que tem como características o humor, a ironia, a

---

<sup>43</sup> A abertura à escuta deu-se em todos os momentos da Oficina.

caricatura e trata de assuntos gerais da atualidade –, e ao caderno de variedades, nos quais encontramos textos de gêneros cujo conteúdo temático é o mundo artístico.

**Roberta:** [...] Achei os charges **engraçados** [...] Não gosto muito é a notícia dos **artistas** tipo: tal fulana pinta o cabelo de “loiro” para entrar em uma **novela** [...] Estavam legais as **propagandas**, tanto dos celulares como um exemplo, quanto das outras. Leio jornais não com tanta frequência porque não me interessa tanto as **polêmicas** mais sim principalmente **notícias** de acidentes [...] (grifo nosso)

Ao comentar que não se interessa muito por “polêmicas”, mas aprecia notícias “de acidentes” e propagandas dos celulares, **Roberta** referiu-se ao editorial, artigo e carta do leitor – que tratam de polêmicas –, e mostrou a sua preferência por gêneros que, pelo menos explicitamente, não expõem pontos de vista, como a notícia e a propaganda. Que dizer, a aluna notou, além do que já comentamos, que alguns gêneros abordam assuntos polêmicos e objetivam influenciar a opinião do leitor. Percebeu também a concepção de destinatário, pois a propaganda sobre celulares dirige-se principalmente ao adolescente e a aluna se identifica como uma adolescente para quem as propagandas se dirigem.

Encerrando essa etapa, entregamos aos alunos algumas sugestões a fim de que eles começassem a perceber a diversidade de textos de gêneros orais e escritos que circulam na esfera jornalística e gêneros que circulam na internet:

**Oficina de Texto: Dicas para que fiquemos bem informados sobre os assuntos da atualidade (e do passado também)**

- assistir aos jornais e programas apresentados na TV: Band, Record, SBT, Cultura, Rede Mulher, TV Escola, Gazeta, *Shop Time*, Rede TV, Globo, TV Senado<sup>44</sup>. Cada jornal tem seu horário fixo e aborda as notícias segundo os critérios da emissora, com mais ou menos profundidade.
- ler jornais e revistas todos os dias, se possível, buscando informações e detalhes sobre os assuntos que lhe interessam ou que chamam a atenção. Há assuntos que não são de nosso interesse, mas merecem ser lidos e discutidos pela sua importância e influência que exercem em nossas vidas.
- acessar, na internet, *sites* de jornais *on-line*. Ler as opiniões dos internautas nos fóruns de discussão. Quase todos os provedores possuem seu FÓRUM. No *site www.novatrento.com* há um fórum pouco aproveitado pelos internautas. Podemos

<sup>44</sup> Em Nova Trento há apenas uma repetidora de TV que retransmite o sinal (de baixa qualidade) da Globo. Isso obrigou muitos moradores a instalarem antenas parabólicas para captar outros canais, daí a nossa sugestão.

aproveitar este recurso para expor nossas opiniões, nossos artigos, nossas idéias, nossas sugestões.

- perguntar para outras pessoas com quem convivemos no dia-a-dia (pais, professores, amigos) a respeito dos temas polêmicos abordados pela mídia. Uma boa discussão ajuda a enriquecer o seu conhecimento e o do outro também.

Após essas atividades – contato físico com o jornal, “navegação” nos cadernos e nas seções, observação inicial dos gêneros e discussão sobre algumas funções sócio-ideológicas do jornalismo impresso –, passamos a direcionar as atividades seguintes para o gênero artigo.

#### 2.4.2 A Imersão Inicial no Gênero Artigo

Dadas as projeções em torno do nosso trabalho a partir do gênero artigo, passamos ao sétimo encontro, a partir do qual realizamos a leitura analítica do gênero artigo, com base no estudo desse gênero feito por Rodrigues (2001a)<sup>45</sup>. Nesse encontro, trabalhamos com dois artigos (Anexo A): *Escola, que te quero* (Juarez da Silva Thiesen, DC, 15/05/2004) e *Inclusão digital* (Paulo Itacarambi, DC, 25/04/2004). Para essas análises, pela praticidade e porque seria dispendioso adquirir os jornais de onde destacaríamos os artigos, trabalhamos com os textos separados de seu suporte de circulação, o que foi devidamente esclarecido aos alunos.

A primeira observação que fizemos foi que os dois articulistas, representando grupos sociais diferentes, abordaram dois pontos de vista, em um mesmo gênero, acerca de problemas distintos, mas relacionados à Educação: as exclusões intelectual e digital<sup>46</sup>.

Do primeiro artigo, fizemos uma ampliação e o analisamos através do retroprojeter para uma melhor visualização. Mostramos aos alunos que, apesar de serem publicados em datas diferentes e escritos por autores diferentes, os textos apresentavam características de

---

<sup>45</sup> Como boa parte da análise se baseia em Rodrigues (2001a), ao citarmos os traços característicos do artigo, principalmente os *movimentos dialógicos*, não indicaremos a fonte em todos os casos citados para evitar excesso de repetição.

<sup>46</sup> Quisemos, também, chamar a atenção para a oportunidade que eles estavam tendo de se incluir no meio digital, isto é, mesmo tendo algumas noções de informática, oportunizamos a todos a chance de conhecer um pouco mais sobre o computador e a internet.

gênero comuns com relação à identificação do título, do autor (assinatura) e de sua atuação profissional (pé biográfico). Em ambos, o título (marcado por asterisco) estava escrito com letras minúsculas, o nome do autor, com letras maiúsculas e, logo abaixo do artigo, encontrava-se a identificação de sua atuação profissional, escrita com letras minúsculas e em itálico/negrito. Essas características que expusemos aos alunos, a princípio, levam em conta a forma estrutural de distribuição do gênero no jornal, mas são próprias do artigo, já que não se apresentam igualmente em outros gêneros da esfera jornalística. São, portanto, um dos traços que diferenciam o artigo de outros gêneros, de acordo com Rodrigues (2001a). Retomando Bakhtin (2003), cada esfera social, em sua especificidade, possui o seu repertório inesgotável de gêneros, mas cada um com suas características próprias.

Conforme a nossa proposta de elaboração didática para a prática de produção textual, a leitura do gênero, mediada pela análise lingüística, desse ponto em diante da Oficina, integrou-se à leitura/compreensão do texto-enunciado. Como dissemos no primeiro capítulo, o texto-enunciado, para Bakhtin (2003), é o texto único, irrepetível, envolto também em sua dimensão extraverbal, concebido em sua integridade viva e concreta, com autor e destinatário e que se relaciona dialogicamente com outros textos-enunciados. Segundo o autor, até podemos analisar um texto abstraindo-lhe a dimensão social, mas, nesse caso, já não estaremos mais lidando com o texto como elo na cadeia da cadeia discursiva, quer dizer, estaremos lidando com o texto (texto-texto) em seu aspecto estritamente lingüístico. Bakhtin diz ainda que quanto mais dominarmos o gênero, mais facilmente realizaremos o nosso projeto discursivo. Sendo assim, quanto mais os alunos lerem, analisarem, estudarem as características do gênero, também mais facilmente terão condições de dominá-lo. Essa prática, na concepção desta pesquisa, propiciou condições fundamentais para a posterior produção textual e análise lingüística dos textos produzidos pelos alunos, integrando, assim, todas as três práticas desenvolvidas.

Para o segundo artigo, *Inclusão digital*, preparamos uma série de indagações, a fim de ampliar a leitura analítica do gênero artigo – o estudo de suas características –, integrada à leitura do enunciado:

**Oficina de Texto: leitura analítica do gênero artigo**

Qual a importância de ler e escrever artigos?

O que podemos observar na leitura de artigos:

- quem escreve (autoria)?
- para quem o autor escreve, a quem agrada ou aborrece (quem é o leitor previsto)?
- por que escreve (intenção discursiva)?
- ele se coloca no lugar de alguém que gostaria de escrever (o articulista representa um grupo social)?
- por que ele escolheu o assunto (reação-resposta ao já-dito, contexto sócio-histórico)?
- como inicia o texto?
- como finaliza?
- posicionamentos do autor: argumentos que usa (domínio sobre o assunto)?
- recursos que ele usa (palavras, expressões) para escrever (projeções estilístico-composicionais)?
- como ele tenta persuadir o leitor (orientação para o leitor: *movimentos dialógicos de engajamento, refutação e interpelação*)?
- o que ele quer provar, mostrar?
- é contra o quê, contra quem, elogio, crítica (*movimentos dialógicos de assimilação e distanciamento*)?
- há coerência nas argumentações, convence?
- há exageros, os argumentos são fracos, têm fundamentação?
- o autor, ao escrever, age pela razão ou pela emoção?
- há alguma resposta antecipada ao leitor. Prevê uma reação de quem vai ler (reação-resposta ativa do leitor)?
- emprega enunciados, expressões conhecidas (o já-dito, introdução do discurso do outro)?

Esses enunciados-pergunta foram retomados em outros momentos da Oficina, sendo acrescentados com outros questionamentos, gradativamente. Serviram para relatos orais e escritos, alguns dos quais estão expostos adiante. Nesse processo, incitamos a discussão com os alunos e entre eles mesmos. Durante a interação, além de trabalhar com as questões mencionadas, debatemos outras, surgidas de questionamentos, tanto da nossa parte como da deles. Como eram muitas as vozes se manifestando, no decorrer da pesquisa, fizemos um relato diário do desenvolvimento das atividades e anotamos, após cada encontro, as colocações feitas pelos alunos nas discussões. Mesmo durante cada encontro, anotamos as falas mais relevantes deles, já que não estávamos gravando os comentários feitos. Em resumo, nossas análises partiram da fala dos alunos em três situações de interação: falas ocorridas

durante a Oficina e anotadas no momento ou após cada encontro; respostas entregues por escrito; respostas enviadas por *e-mail*.

Após uma primeira leitura do segundo artigo, uma das colocações orais foi referente ao não uso da primeira pessoa, feita pela aluna **Patrícia**. Foi uma análise que partiu de uma reflexão sobre o gênero, uma ação epilingüística de que Geraldi (1997) fala ao abordar a prática de análise lingüística. Para a aluna, ao emitir uma opinião, o autor deveria usar a primeira pessoa, a fim de que o leitor soubesse quem estava se posicionando. Relembramos aos alunos, então, a respeito da identificação da origem do autor, no pé biográfico, isto é, a identificação de alguém, cujo prestígio social lhe dá condições para escrever e se posicionar diante de acontecimentos relevantes. Expusemos aos alunos que o articulista fala de sua esfera de atuação e a representa (RODRIGUES, 2001a). Aproveitamos esse momento, também, para esclarecer que os jornais escolhem seus articulistas, a princípio, em função de sua posição social e dos conhecimentos que possuem acerca daquilo que escrevem. Com relação ao uso da primeira pessoa, achamos melhor explicar na leitura dos artigos seguintes. **Patrícia** acrescentou e concluiu que, para escrever, o autor teve que pesquisar, tirar suas conclusões e depois fazer a “matéria”<sup>47</sup>.

Outra aluna, **Ester**, observou que é difícil escrever um artigo, pois não podemos partir do nada, precisamos pesquisar, ler, ter fundamentos naquilo que dizemos e devemos falar de um assunto do qual gostamos. Quer dizer, para ela, quem escreveu tinha certo domínio do assunto. Além dessas, as reflexões que a maioria dos alunos expôs oralmente foram: quem escreveu não inventou, mas partiu da realidade atual; os artigos “lembravam” um comentário mais longo do que eles, os alunos, estão habituados a fazer.

Para as respostas por escrito, deixamos os alunos escolherem as questões que iriam responder. Eles condensaram as respostas, a partir dessa escolha, e as transformaram em um

---

<sup>47</sup> O interessante é que, até esse momento, não havíamos proferido essa palavra. Ela não soube explicar como incorporara esse jargão jornalístico. Provavelmente, ouviu em algum programa jornalístico na TV.

comentário pessoal, do qual extraímos alguns trechos que se encontram nas transcrições que seguem. Assim, ainda na leitura inicial, eles tentam explicar por que se trata do gênero artigo, ou seja, quais são suas regularidades:

**Ester:** [...] Porque tem a estrutura em que vimos (nome, asterisco...). O autor está argumentando o assunto, dizendo o que ele acha sobre inclusão digital. Na maioria do tempo ele fala na 3.<sup>a</sup> pessoa [...]

**Edu:** [...] Porque o autor está dando a sua opinião sobre um assunto [...] mas para termos certeza devemos sempre ler [...]

**Eva:** [...] Dando uma primeira olhada, podemos dizer que é um artigo, por causa da estrutura do texto. Mas para termos certeza, temos que fazer a leitura [...]

**Geruza:** [...] Eu acho que é um artigo, pois é uma coisa meio óbvia, pois depois de ler, nota-se que ele deu sua opinião, tem uma data, no início tem o nome do autor, com o asterisco, um título, e no final tem uma colocação do que ele faz, do que ele é... essas são as condições para se formar um artigo [...]

**Lana:** [...] Artigo [...] é quando alguém lê ou tem conhecimento sobre o assunto dando a sua opinião através de um texto que se chama Artigo [...]

**Kely:** [...] Artigo [...] seria um comentário dado por alguém que tem o conhecimento sobre algum assunto. Ele pode estar opinando com uma crítica, por exemplo. Geralmente pode-se identificar um artigo [...] quando se tem um asterístico, referindo-se quem é a pessoa. No caso, acho que esse texto seria um, só que algumas vezes pode nos enganar [...]

**Nick:** [...] Eu acho que é um artigo, primeiro de tudo porque tem o nome dele em cima e o que ele faz no rodapé. E também no texto deu de perceber que ele fez um comentário, e deu sua opinião. E deu sugestões para as empresas e partiu de um tema que ele leu em algum lugar [...]

**Patrícia:** [...] Porque ele faz um comentário sobre a Inclusão Digital, (ele não opina, sobre o assunto apenas comenta.) ele se baseou em uma matéria, pesquisou, e criou uma matéria [...]

**Darci:** [...] Porque o autor da sua opinião e espõe seus pensamentos. E coloca a realidade em questão. E também pela sua estrutura. Mas é sempre bom ler para ter certeza [...]

**Neide:** [...] Eu acho que é um artigo, pois tem título, tem o asterístico juntamente com o nome e sua função. Também acho que é um artigo porque ele está fazendo um comentário [...]

Como notamos, a leitura analítica inicial dos alunos aponta traços superficiais do gênero, com observações feitas que indicam uma reflexão sobre características mais visuais, da estrutura do texto. **Nick**, mais atenta ao gênero, observou que o autor deu “sugestões” às empresas, querendo dizer com isso que a sugestão é uma forma de persuasão do autor com relação ao leitor, ou seja, no artigo *Inclusão digital* percebemos o *movimento dialógico de interpelação*, em que o autor impõe o seu ponto de vista ao leitor (RODRIGUES, 2001a). A interação dialógica nesse artigo está marcada pela repetição do indicador modal “as empresas podem” desenvolver, adotar, doar. **Nick** notou também que o articulista partiu de um assunto

lido por ele, quer dizer, o autor escreveu com base em enunciados já-ditos, os elos anteriores da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2003). **Patrícia**, apesar de dizer que o autor não opinou, mas apenas “comentou”, entendeu que o artigo foi escrito a partir de outros enunciados lidos, ou seja, todo enunciado é uma reação-resposta ao já-dito e gera outros enunciados (BAKHTIN, 2003). **Ester** destacou o uso de argumentos por parte do autor e **Geruza** lembrou que a opinião do autor é uma marca do texto. Para **Kely**, o autor fez críticas, partiu de um assunto que ele conhece e do qual ele deu a sua opinião, observações que **Lana** também fez. Nesse caso, as alunas se referiram à posição social do articulista, que é alguém gabaritado a escrever para o jornal. **Darci** esclareceu que houve uma exposição de pensamentos do autor e o texto se baseou na realidade, isto é, o autor defendeu um ponto de vista e discutiu um acontecimento que incomodava a sociedade. Pela “estrutura” do texto, segundo ela, é possível dizer se é um artigo, mas ela alertou que o correto mesmo é ler o texto para ter certeza. **Edu** e **Eva**, da mesma forma, disseram que é preciso ler antes de se identificar se é um artigo.

Destacamos, ainda, mais alguns trechos das respostas escritas pelos alunos –, advindos dos questionamentos expostos anteriormente:

**Ester:** [...] Ele tenta atingir as pessoas que têm acesso à internet, que muitas vezes não param para pensar na situação dos outros. Ele quer atingir também governantes ou pessoas que tem poder. Ele está de certa forma criticando nosso país por falta de tecnologia, nosso país está desatualizado em comparação com países mais desenvolvidos. Acho que quando o autor escreveu ele imaginou que quem leria ficaria surpreso com o número de pessoas que não tem acesso a internet e que concordaria com a opinião dele. Ele tem bons argumentos [...]

**Edu:** [...] ele tenta provar para as pessoas que a maioria da população brasileira não tem acesso a internet. Ele em alguns momentos, critica, em outros elogia, porque há coerência em seus argumentos, porque ele está agindo pela razão e também porque ele quer atingir a sociedade brasileira [...]

**Eva:** [...] Para começarmos a escrever um texto, um artigo, temos que estar bem informados sobre os acontecimentos do nosso dia-a-dia, para isso acontecer, precisamos ser um bom leitor e estar atento as notícias que os jornais (TV) transmitem aos telespectadores e aos leitores [...] Ele tenta esclarecer o que esta acontecendo ao nosso redor para os leitores [...]

**Geruza:** [...] Acho que ele escolheu esse tema, como uma coisa atual, que acontece no momento, além de ser um assunto sério [...] O fim é como uma solução, envolvendo empresas. Com esse artigo, ele quer mostrar como está indo o Brasil atualmente, as coisas que estão acontecendo [...] Acho que ele já previa a reação do leitor, lendo seu artigo. Claro, tem os que gostaram e os que não gostaram [...]

**Lana:** [...] o autor debate um tema para que as pessoas de maior poder aquisitivo terem consciência de que nem 90 % da população Brasileira vive na era digital [...]

**Kely:** [...] o autor se aprofundou nesse assunto, e fez um artigo. Pois com a sua pesquisa e seus conhecimentos, ele alertou a quem tem acesso, e aos políticos... dando sua opinião ao mesmo tempo [...]

**Nick:** [...] Ele escreve para as pessoas que possuem computador e Internet para analisarem que muitos não tem e para as empresas talvez ajudarem [...]

**Patrícia:** [...] Ele também critica. Ele que atingir o setor empresarial [...]

**Darci:** [...] O autor deve ter lido algo sobre isso e deve ter feito algumas pesquisas para se informar melhor e ter mais ideias para comessar seu trabalho [...] Mas sempre ocore de bater com a lingua nos dentes [...]

**Neide:** [...] Ele escolheu este texto porque, talvez ele viu alguma 'carência' neste lado [...]

Com esses posicionamentos, verificamos uma compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2003) dos alunos diante dos enunciados (os artigos e as questões que lhes foram feitas), levando-os a perceberem, além da leitura do texto-enunciado, algumas características do gênero em questão. O articulista escreveu (leitores previstos), segundo **Ester** e **Nick**, para as pessoas que se incluem na era digital e que podem não saber ou não dar importância para o fato de milhões de pessoas estarem sem acesso aos benefícios da informática. O alerta serviu também aos governantes ou às classes dominantes, segundo as alunas; para **Edu**, o autor buscou sensibilizar a sociedade brasileira; **Lana** disse que o autor se dirigiu às pessoas mais ricas, ou seja, às que têm poder aquisitivo elevado; **Kely** concluiu que o recado do autor foi para os políticos; **Patrícia** observou que as palavras do articulista foram direcionadas para os empresários, ratificando o que os colegas expuseram.

A orientação para o leitor foi percebida por **Nick** e **Geruza**, ao dizerem que as empresas – os empresários leitores – podiam colaborar com a inclusão digital. Considerando que o articulista é um executivo que fala em nome de uma entidade ligada diretamente às empresas, há, nesse artigo, o que se denomina *movimento dialógico de interpelação*, no qual o autor persuade o leitor a aderir ao seu ponto de vista (RODRIGUES, 2001a).

A intenção discursiva do enunciado lido, por exemplo, foi observada por **Ester**. Ela enunciou que o autor fez críticas ao Brasil, que está atrasado tecnologicamente em relação aos outros países; **Edu**, por sua vez, expôs que o autor estava tentando provar, com argumentos

coerentes, que a exclusão digital é fato; para **Eva**, o autor tentou dar esclarecimentos aos leitores a respeito do que está ocorrendo com relação à inclusão digital; para **Geruza**, o autor pretendeu mostrar aos leitores a realidade brasileira, no tocante à era digital; **Lana**, por sua vez, falou que o autor estava debatendo sobre o assunto, conscientizando as pessoas com melhores condições financeiras, as mais ricas.

A possível reação-resposta do leitor esperada pelo gênero está nas palavras de **Ester**, que disse que os leitores, em virtude dos bons argumentos, concordariam, surpresos, com a opinião do articulista; **Geruza** percebeu que o autor previu que os leitores poderiam gostar ou não de seus posicionamentos; **Darci** usou o ditado popular “bater com a língua nos dentes” para expressar a possível reação-resposta ativa do leitor, ou seja, a aluna constatou que o articulista falou algo que talvez não agrade a todos os que irão ler o texto, mas o objetivo foi atrair o leitor.

Para **Geruza**, com relação ao já-dito – o que originou o artigo –, o autor escolheu um assunto atual e sério, e acrescentou que o autor quis influenciar as “empresas” (empresários), ao dar uma “solução” para o problema no final do artigo; segundo **Kely** e **Darci**, o autor teve que se aprofundar no assunto para escrever o artigo; já **Neide** considerou que o autor escolheu o assunto porque sentiu que havia uma necessidade de se falar a respeito, devido ao número elevado de brasileiros que não têm acesso ao computador e à internet.

Completando essa discussão, alguns alunos enviaram seus comentários por *e-mail*<sup>48</sup>, acrescentando mais dados às nossas análises. As colocações transcritas dos *e-mails* se referem aos dois artigos e aos comentários feitos por nós na Oficina:

**Roberta:** [...] É fácil identificar um artigo temos que olhar itens exclusivos como asterísticos nome de quem fez o texto ou de quem é a opinião em cima e qual é sua profição logo á baixo [...]

---

<sup>48</sup> A discussão gerada na Oficina era também dialogizada por *e-mail*, quando havia condições técnicas para isso, conforme já comentamos.

**Patrícia:** [...] a vários modos enganosos de identificar um artigo. Em algumas partes é simples reconhecer um artigo, com exemplo: expressões, asteriscos, nome e dados profissionais do autor (profissão). O artigo ele defende, um ponto de vista: critica, elogia [...] e sempre tem a pessoa para que È escrito [...]

**Neide:** [...] um artigo de opinião [...] é quando tem o título, o nome da pessoa que fez o texto, que função tem essa pessoa, e se o texto está dando uma opinião [...]

**Kely e Mara:** [...] sempre há um comentário, ou seja, a opinião de alguém sobre qualquer assunto, nessa opinião o autor pode estar elogiando, criticando, alertando, ou simplesmente dizendo o que acha [...] sempre há indentificação do autor, por um asterisco, referindo-se se quem exatamente é essa pessoa, como por exemplo, se é um padre, um político, um estudante [...]

**Eva:** [...] o artigo [*Inclusão digital*] tentava alertar os leitores da situação em que se encontra o país em que vivemos [...]

**Roberta e Patrícia**, por exemplo, destacaram os dados profissionais do autor (o pé biográfico), como parte integrante do artigo; **Patrícia** observou, no entanto, que apenas essas características não são suficientes para reconhecer o artigo. Segundo ela, o artigo pode fazer críticas, elogios, defender um ponto de vista e, ainda, prever um leitor. **Kely e Mara** acrescentaram que no artigo o autor pode fazer um elogio, criticar, alertar ou apenas dizer o que pensa, expressar uma opinião. Observaram também que o pé biográfico possibilita ao leitor saber qual é a atuação profissional do autor, ou seja, de que lugar social ele se enuncia; **Eva** percebeu que no artigo *Inclusão digital* o autor fez um alerta aos leitores a respeito da situação do país. Essa colocação destaca um dos objetivos do artigo, que é influenciar a opinião pública, por meio do alerta que o autor faz acerca de um problema social.

Essas análises e reflexões preliminares nos levaram a concluir o quão difícil é fazer os alunos se concentrarem na leitura do enunciado e, mais ainda, identificarem características do gênero. A preocupação deles, a princípio, é ler<sup>49</sup> o texto uma vez e superficialmente. Constatamos que a compreensão responsiva ativa demanda insistência por parte do professor na (re)leitura dos textos. A atividade de leitura para a análise do gênero é também dificultosa, pela sua complexidade e, embora estivéssemos no início das análises, sentimos muita dúvida pairando na fala e na escrita dos alunos. Por essas razões, resolvemos insistir nessas práticas

---

<sup>49</sup> A leitura a que nos referimos é tanto a analítica como a do enunciado.

durante os encontros seguintes, com vistas à apropriação do gênero e a dar mais consistência à preparação para a atividade de produção textual.

#### 2.4.3 O Aprofundamento da Leitura de Artigos

Em todos os encontros, até onde foi possível e viável, reservamos parte da Oficina para atividades no laboratório de informática: navegação em *sites*, envio de *e-mails*<sup>50</sup>, pesquisas rápidas (a pedido dos alunos) que os professores pediam para trabalhos de aula.

Avançando nas atividades previstas, reservamos, para o oitavo e o nono encontros, a leitura de três artigos (Anexo A): *Acidentes de trânsito* (Michele Catherin Arend Henrique, DC, 05/05/2004), *Em defesa da vida* (Sérgio José Godinho, DC, 13/05/2004) e *Tudo igual* (Walter Bazzo, DC, 15/05/2004). Retomamos rapidamente a discussão sobre quem escreve artigos e o que pode desencadear a sua produção escrita, ou seja, a sua emergência. Para debater essa questão com os alunos, esclarecemos que os três artigos enfocam o mesmo problema, os acidentes de trânsito, mas sob pontos de vista diferentes, de três autores, procedentes de diferentes esferas de atuação profissional: dois professores, sendo um da UFSC (esfera acadêmica) e outro da segurança pública (esfera político-administrativa); outro articulista é Secretário de Estado (esfera político-administrativa). Outra abordagem feita foi que os pontos de vista expressos pelos articulistas não precisam coincidir, necessariamente, com a opinião do jornal. Destacamos também, para os alunos, que os articulistas do DC, e de outros jornais de circulação regional, estadual ou nacional, são pessoas cuja atuação profissional os gabarita a escrever e publicar seus artigos, inclusive em mais de um jornal<sup>51</sup>. Como observa Rodrigues (2001a), é comum pessoas mais renomadas escreverem regularmente e terem seus artigos publicados em diferentes jornais.

---

<sup>50</sup> Notamos que havia troca de *e-mails* entre os alunos para enviar recados e mensagens.

<sup>51</sup> Iniciamos esse debate porque, nos encontros posteriores, trabalhamos com artigos de um jornal de circulação regional, no qual são publicados artigos de autores neotrentinos.

Expusemos aos alunos que à medida que os fatos ocorrem e são “noticiados” pelo jornalismo, podem ser tomados como objetos do discurso por diferentes articulistas. No caso do DC, por ser um jornal diário, os articulistas escrevem acompanhando quase que simultaneamente os acontecimentos sociais. Em jornais que não são diários, de publicação semanal, por exemplo, os assuntos a serem abordados devem ser selecionados de modo mais criterioso, a fim de não se desatualizarem na data de sua publicação. No caso dos artigos citados, publicados num intervalo de vários dias, o assunto (problemas no trânsito) está vinculado a um fato bastante polêmico e que sempre está em discussão. Por essa razão, os artigos que discutem essa questão podem ser publicados a qualquer momento sem que se desatualizem.

Para contextualizar a discussão sobre o desencadeamento do artigo, entregamos um material para leitura e reflexão (em xerox), a fim de que a produção textual não partisse de assuntos, acontecimentos sociais distantes da realidade dos alunos adolescentes. A partir desse momento, iniciamos a motivação para os alunos escreverem:

#### **Oficina de Texto: O porquê dos artigos**

O artigo parte de acontecimentos, de informações que já circularam antes de ele ser escrito, é uma resposta àquilo que já circulou na mídia e ocasionará outras respostas de futuros interlocutores, talvez em outros artigos. Os interlocutores (aqueles que lêem e discutem o que você escreveu) não estão presentes no momento da escritura. Eles estão distantes fisicamente, pois o artigo poderá ser publicado em um jornal, exposto num mural, colocado em algum *site*, ou seja, o interlocutor é alguém que você prevê que irá ler seu texto. As reações ao que está exposto no artigo serão as mais diversas.

Partindo desse pressuposto, devemos ficar atentos aos fatos que ocorrem ao nosso redor: na escola, em nossa rua, em nosso bairro, em nossa cidade ou região. Por isso, é necessário estarmos atualizados com relação aos acontecimentos do nosso dia-a-dia, lendo jornais locais ou visitando *sites* do município como, por exemplo, o [www.novarento.com](http://www.novarento.com). Ninguém fica por dentro das coisas sem correr atrás das informações, questioná-las, estudá-las, aprofundá-las.

Outra questão fundamental é escrever tentando prever quem serão os leitores de seu artigo, no caso, os leitores da escola, seus vizinhos, moradores de seu bairro, da sua cidade ou de sua região. Quem ler o seu texto, perceberá que o assunto explorado tem a ver com o nosso dia-a-dia, exerce influência em nossa vida, identifica-se com aquilo que está escrito. É claro que poderá concordar ou discordar de nossos posicionamentos, mas sentirá uma certa atração pelo que escrevemos.

Vejam apenas um exemplo. Há alguns anos, Nova Trento sofreu problemas graves com enchentes. Se escrevêssemos hoje sobre isso, provavelmente não chamaria tanto a atenção, pois é um assunto que não faz parte das discussões do dia-a-dia da população neotrentina. Outra situação, mas que chama a atenção. Há

alguns dias, houve um grave acidente envolvendo motocicletas na localidade de Aguti. Um dos motociclistas, infelizmente, faleceu no local do acidente. O outro está em estado grave, na UTI do Hospital Azambuja, em Brusque. Sabe-se, com certeza, que os dois motociclistas eram menores e, além disso, há outras informações para discutir:

- Será que estavam usando capacete?
- Se eram menores, por que estavam pilotando as motocicletas?
- Naquele horário, em torno das três horas da manhã, já não deveriam estar em casa, levando-se em conta que eram menores?
- No interior é comum crianças e adolescentes utilizarem motos, já que a polícia não tem condições de fiscalizar todo o município?
- Será que os dois motociclistas (ou um deles) estavam em alta velocidade?
- A família sente-se arrependida por dar essa “liberdade” aos seus filhos?
- De quem eram as motocicletas? Dos pais, dos adolescentes?
- Em algumas localidades, é comum o uso de motocicletas para se locomover até o local de trabalho? Isso é uma questão de economia?
- A lei não permite que menores de dezoito anos dirijam. Será que não há motoristas ou motociclistas adultos que também são irresponsáveis?

Enfim, poderíamos listar uma infinidade de polêmicas geradas por este grave acidente. Por exemplo:

- Menores X motocicletas
- Os rachas: perigo para todos
- Filhos: os limites da liberdade
- Acidentes de trânsito envolvendo menores
- Os perigos da motocicleta
- O uso do capacete
- Leis de trânsito: quem cumpre?
- Fiscalização no trânsito: multas ou educação?

Concluindo, tudo o que acontece ao nosso redor, se bem observado e refletido, nos fornece muitas informações importantes que podem ser discutidas através de um bom artigo. Assim, discutimos a nossa realidade e entendemos melhor o nosso mundo.

Sugestões:

- Visite o *site novarento.com* e leia os últimos acontecimentos ocorridos em Nova Trento e região.
- Acompanhe no jornal *O Atlântico* (distribuído gratuitamente) os fatos que são apresentados e se eles têm relação com os artigos publicados.
- Observe o que “rola” no dia-a-dia da cidade (escola, comunidade, bairro, rua em que mora, região).
- Caso dê o “estalo”, investigue o caso, leia, busque informações, detalhes, converse com outras pessoas, debata, discuta, anote dados importantes para fundamentar seu texto.
- Após aprofundar-se no assunto, escreva o seu artigo.

De acordo com Rodrigues (2001a), como vimos no primeiro capítulo, os artigos se constroem a partir de acontecimentos sociais que são tomados como objeto do discurso. Foi nesse sentido que elaboramos essas orientações e sugestões: para que os alunos percebessem que eles se apoiariam em enunciados de outrem (o já-dito) a respeito dos acontecimentos sociais e com esses enunciados construiriam o seu artigo. Os enunciados gerados em torno desse já-dito, por sua vez, gerariam outras reações-resposta em seus interlocutores. Quer dizer, os alunos, como autores dos artigos, reagiriam responsivamente ao já-dito em torno

desses acontecimentos, a partir de críticas, elogios, questionamentos, mas sempre levando em conta os prováveis interlocutores. Afinal, para Bakhtin (2003), todo enunciado é único, com autor e destinatário próprio, é uma resposta a outros enunciados, suscita outros enunciados e com eles – os enunciados já-ditos e por vir – mantém relações dialógicas.

Com essas atividades iniciais de reflexão sobre o gênero artigo e de orientações e motivação para a produção textual, propusemos aos alunos que começassem a refletir sobre o assunto que poderiam escrever, dessem sugestões e que trocassem idéias. Nas atividades posteriores, objetivamos continuar a leitura de artigos, com a ampliação da noção de gênero.

#### 2.4.4 A Leitura de Artigos: ampliação da noção do gênero

Nos encontros seguintes – do décimo ao décimo terceiro encontros –, retomamos a leitura de artigos sob o ponto de vista do enunciado e do gênero, dando continuidade ao preparo para a produção textual, através da ampliação do debate em torno das características do gênero. Nesses encontros, já havíamos conseguido, como cortesia, exemplares do jornal *O Atlântico* (OA), diário de circulação regional, e os entregamos a todos os alunos no dia em que, eventualmente, eram publicados artigos de articulistas neotrentinos – segunda-feira – e no dia em que realizávamos a Oficina – quinta-feira. Para essas atividades, trabalhamos com os artigos (Anexo A): *Desejos, sonhos e realizações* (Moacir Antônio Facchini, OA, 07/06/2004); *Quando o desemprego bate a porta* (Elis Facchini, OA, 31/05/2004) e *Cavalo de TRÓIA* (Elis Facchini, OA, 14/06/2004); *A problemática das drogas* (Onete Ramos Santiago, AN, 16/06/2004); *Saudade para quê?* (Serginho Groisman, revista Veja, junho de 2004); *Dependência Química* (Iolita Petry Squio, DC, 12/06/2004). Tínhamos como objetivo, também, a interação, via *e-mail*, dos alunos com algum desses articulistas, a fim de complementar as discussões.

Escolhemos os artigos citados pelas seguintes razões:

- a) alguns foram publicados no jornal *O Atlântico*, de circulação regional, e os autores são da comunidade neotrentina. Ainda, esse jornal distribui gratuitamente cerca de 200 exemplares para a comunidade, dá espaço para articulistas do município e publica notícias locais;
- b) todos os artigos discutem assuntos, cuja abordagem (família, desemprego, cinema, drogas) está mais ligada aos adolescentes;
- c) trata-se de artigos publicados em jornais distintos – DC, AN e OA<sup>52</sup> –, e um deles foi publicado na revista *Veja*, edição especial para adolescentes e jovens, cujo autor é conhecido pelo seu programa *Altas Horas*, da Rede Globo;
- d) os artigos selecionados provêm de diferentes jornais, de diferentes articulistas e de suportes distintos (jornal impresso e revista)<sup>53</sup>.

Elaboramos para essa leitura analítica dos artigos, com base em Rodrigues (2001a), um rol de questionamentos para orientar os alunos no sentido de observarem, além da função sócio-ideológica do jornalismo impresso, os artigos em sua dimensão social e verbal. Essas indagações objetivaram, ainda, retomar algumas questões discutidas anteriormente e acrescentar outras, com vistas a integrar também a leitura dos textos-enunciados à leitura analítica (ampliada) do gênero artigo. Esses questionamentos serviram, também, para nós e para os alunos, como ponto de apoio e de consulta para outras leituras e para mostrar que não existe um “modelo” do gênero artigo, dadas as suas características apenas relativamente estáveis:

**Oficina de Texto: ampliação da noção do gênero artigo**

- quem são e o quê/quem representam as empresas jornalísticas que produzem jornais e revistas?
- o porquê da periodicidade, com que interesses são publicadas as matérias?
- que grupos dominam a esfera jornalística?
- que “forças” políticas e econômicas “controlam” a imprensa com relação ao que ela pode ou quer publicar?

<sup>52</sup> Um ponto importante é que no pé biográfico do AN e do OA constava o *e-mail* do articulista, o que facilitou o contato com os articulistas.

<sup>53</sup> Alguns artigos do jornal *O Atlântico* são publicados no site [www.novatrento.com](http://www.novatrento.com).

- que influências causa a imprensa na sociedade?
- que valores éticos e morais e que forças ideológicas permeiam essas mídias (jornais e revistas)?
  - em que gêneros da esfera jornalística se verifica com mais ênfase esse embate ideológico, o jogo de forças?
  - que importância (social, política) e força de persuasão tem o artigo, mesmo sendo publicados no máximo três artigos em cada edição do jornal?
  - quem são os articulistas, quem eles representam, por que e como são escolhidos para escrever?
  - que critérios são levados em conta para a publicação das matérias?
  - quem escreve?
  - a quem o autor do artigo está respondendo?
  - a quem está dirigindo suas palavras?
  - por que o autor está abordando aquele assunto (contexto sócio-histórico)?
  - que reações ele prevê em seus interlocutores?
  - quem é o autor?
  - pertence a que classe social?
  - a quem representa?
  - qual instituição, qual esfera social?
  - há outras vozes no texto além da do autor?
  - por que ele é o articulista?
  - escreve a convite da empresa jornalística?
  - reflete o seu pensamento no que escreveu ou o de outras pessoas, a sua ideologia?
    - quem vai ler?
    - há um interlocutor previsto?
    - qual a sua reação-resposta?
    - concordará, discordará?
    - por que irá ler?
    - como acontecem as relações dialógicas entre autor e leitor?
    - como se dá a interação autor/leitor (há confrontos)?
    - quais os posicionamentos do autor (está contra quem/o quê, a favor de quê/de quem)?
      - como ele tenta persuadir o leitor (elogia, critica)?
      - o que ele quer provar, mostrar?
      - há coerência nas argumentações (convence o leitor?), há exageros, os argumentos são fracos, têm fundamentos?
      - age pela razão ou pela emoção?
      - a quem agrada ou aborrece (qual classe social: trabalhadores, empresários, políticos...)?
        - consegue provocar alguma reação (qual?) em quem vai ler (interlocutor);?
        - coloca-se no lugar de alguém, escreve em nome de alguém ou de alguma instituição?
        - há alguma ideologia subjacente (que se percebe, está por trás) na fala do autor?
          - ele está respondendo a alguém, a outros enunciados já-ditos; com quem ele está “dialogando” (por quê)?
          - em que ele se baseou ao escrever (em fatos sociais, históricos, políticos)?
          - é possível perceber enunciados conhecidos do leitor (ditados populares, provérbios – gêneros intercalados)?
          - o autor emprega aspas para destacar palavras, expressões, por quê?
          - aparecem falas (enunciados) de “outros” no artigo (quais as razões para isso)?
            - o que se observa com relação à extensão (tamanho) do artigo?
            - como é identificado o autor, que informações há sobre ele (pé biográfico)?

A leitura analítica a partir desses questionamentos teve como “resultado” os posicionamentos dos alunos de duas formas: a) a partir de suas próprias conclusões – a leitura

do gênero na voz dos alunos; b) a partir das nossas orientações e das conclusões dos alunos – a leitura do gênero na voz do professor e dos alunos. Por questões metodológicas, relataremos a leitura analítica em duas seções.

#### 2.4.4.1 A leitura do gênero na voz dos alunos

A análise dos artigos se baseou nos roteiros entregues anteriormente aos alunos e em indagações que fizemos oralmente, sempre colocando em discussão tudo o que gerava polêmica. Os alunos expuseram seus comentários oralmente, por escrito e por *e-mail*, conforme relatamos a seguir. No entanto, não analisamos os artigos observando os roteiros item por item, o que seria muito cansativo e inadequado.

Antes da leitura analítica, explicamos aos alunos, resumidamente: quem escreveu o artigo representa um grupo social, escreveu com base no já-dito (elos anteriores da comunicação discursiva), com determinados objetivos (intenção discursiva) e para leitores previstos, ou seja, todo enunciado se dirige a um interlocutor, um destinatário (BAKHTIN, 2003). Para escrever, o autor construiu seu texto em um gênero do discurso – o artigo –, com suas características peculiares (composição, estilo, conteúdo temático). O texto foi publicado num jornal ou numa revista (diferentes suportes de veiculação do artigo, gênero da esfera jornalística). O texto (o enunciado) responde a enunciados anteriores, está voltado para outros enunciados, imediatos ou futuros, para os pós-ditos (elos posteriores da comunicação discursiva).

Sugerimos ainda que os alunos ficassem atentos ao texto-enunciado, ao “querer dizer” do autor. Objetivamos com isso levar os alunos a lerem o texto-enunciado (compreensão responsiva ativa) e, ao mesmo tempo, a perceberem algumas características do gênero, ou

seja, procuramos integrar a leitura/compreensão do texto-enunciado e a leitura/análise do gênero, em seus aspectos sociais e verbais.

A seguir, abordamos essa leitura, ancorada em Bakhtin (1992; 2003) e Rodrigues (2001a), a partir da qual os alunos fizeram suas colocações oralmente, numa espécie de debate, em que procuramos observar de que características do gênero os alunos se apropriaram. Nesse momento, não demos enfoque às questões de textualidade e gramaticais.

Com relação à leitura do artigo *Desejos, sonhos e realizações* (Moacir Antônio Facchini, Anexo A), os alunos comentaram: a) o articulista se dirigiu aos pais e também aos filhos que desejam formar uma família futuramente (leitores previstos); b) o articulista escreveu porque existem muitos problemas nas famílias e muitas pessoas desistem facilmente de seus objetivos. Por isso, o autor escreveu para injetar um pouco de ânimo nas pessoas pessimistas (intenção discursiva); c) tudo o que o autor escreveu é realmente como acontece na vida das pessoas, pois, segundo os alunos, o desânimo acompanha os pessimistas (fato gerador do artigo). Os alunos, com esses posicionamentos iniciais, reagiram responsivamente aos enunciados do articulista, tomaram um posicionamento como leitores, confrontaram os seus enunciados com os do autor.

Destacamos agora mais algumas observações que os alunos fizeram oralmente e que caracterizam o gênero, conforme podemos verificar nos trechos que transcrevemos do artigo<sup>54</sup>:

a) o autor empregou a primeira pessoa do plural, colocou-se na condição de pai de família ao escrever. Trata-se da orientação para o leitor e sua reação-resposta ativa, que se constrói através do *movimento dialógico de engajamento*. Tal característica cria um efeito estilístico no artigo, pois o *eu* do autor e o *tu* do leitor previsto se fundem num *nós*:

[...] Todos **temos** sonhos a realizar. Desejos a concretizar. **Sonhamos** com um mundo melhor. **Desejamos** uma vida melhor. **Sonhamos** com a felicidade.

<sup>54</sup> Os destaques em negrito nas transcrições correspondem às expressões que caracterizam o traço exposto.

**Desejamos** um bom emprego que nos leve até ela. **Sonharmos** [sonhamos] a família ideal. **Desejamos** que nossos filhos sejam saudáveis, obedientes, amorosos. **Sonhamos** fazer o bem nosso e para os outros. **Desejamos** que os outros nos façam o bem. Enfim, **sonhamos, desejamos, imaginamos** sempre coisas boas, bonitas e alegres [...] (grifo nosso)

b) para os alunos, o autor não respondeu objetivamente às perguntas feitas no interior do texto. Isso caracteriza um traço estilístico-composicional marcado por perguntas retóricas colocadas pelo articulista:

[...] **O que será que dificulta tanto a realização de nossos sonhos e desejos? Estaríamos sonhando errado? Desejando o impossível? [...] O que fazer então?** [...] (grifo nosso)

c) o articulista chamou a atenção do leitor para que este não caia na rotina, não vá atrás de todas as decisões dos outros. Essa observação mostra que o artigo se orienta para o leitor, num *movimento dialógico de interpelação*, “[...] uma das funções discursivas centrais da modalização no artigo.” (RODRIGUES, 2001a, p. 221), como observamos a seguir:

[...] Diz o bom senso **que se deve sempre** buscar o equilíbrio e **nunca perder** o espírito de luta para se atingir o que sonhou. Sonhar alto, desejar sempre o melhor **deve ser** o lema. Realizar o que é possível sem desespero, sem culpa, sem medo. **Isto vale** para qualquer circunstância em nossas vidas. Por isso **é importante que estejamos** sempre dispostos a nos avaliarmos e verificar se estamos correspondendo à expectativa que fazemos de nós mesmos e a expectativa que os outros fazem de nós. [...] (grifo nosso)

d) o autor usou uma citação de Santa Paulina no final do artigo. Esse é um caso típico da incorporação do discurso (relatado direto) do outro:

[...] Como dizia Santa Paulina, “**não desanimeis nunca embora venham ventos contrários**”. (grifo nosso)

e) o articulista que escreveu é uma pessoa conhecida na sociedade neotrentina, professor aposentado, atual Secretário da Educação do município de Nova Trento e ex-diretor da EEBFM. Nesse caso, o autor é uma autoridade diante dos leitores, credenciada a escrever<sup>55</sup>:

[...] Por: **Moacir Antônio Faccini** [Facchini] (grifo nosso)

Na leitura de outro artigo, *Quando o desemprego bate a porta* (Elis Facchini, Anexo A), os alunos abordaram oralmente as seguintes características destacadas nos trechos transcritos adiante:

a) a articulista “colocou dados” de alguma pesquisa que ela leu. Eles constataram, nesse caso, a presença do discurso relatado indireto, uma das formas de introdução do discurso de outrem, sem o recurso do uso de verbo de elocução:

[...] **Segundo uma pesquisa feita recentemente, cerca de 70 % das pessoas formadas estão atuando em algo completamente diferente daquele da sua graduação.** O problema do desemprego está tomando proporções alarmantes em um país que prima o desenvolvimento [...] (grifo nosso)

b) a autora fez perguntas para o leitor, sem respondê-las. Esse é um traço característico do artigo – as perguntas retóricas –, um recurso que o autor usa, como se o leitor fizesse tais perguntas-resposta, mantendo-o em relação dialógica com o articulista:

[...] **Mas como fazer o país crescer se não ocorre, ao menos, investimentos nas áreas primárias, como educação, saúde e moradia? Se o governo não oferece subsídios principais para a sobrevivência e o intelecto, quem dirá para outros setores, incluindo o desemprego?** [...] (grifo nosso)

c) a autora colocou uma “história” no artigo:

[...] **São sete horas da manhã. O despertador toca. [...] Ela, uma jovem de apenas 20 e poucos anos, cansada com a vida?** [...] (grifo nosso)

---

<sup>55</sup> O pé biográfico, no jornal *O Atlântico*, é colocado conforme o articulista informa seus dados ao remeter o artigo à redação do jornal.

Essa intercalação de gênero (bastante extensa no artigo lido) deixou os alunos um pouco confusos porque, segundo eles, parecia uma “história”, e não uma opinião ou um posicionamento da autora. Apesar da dificuldade, era exatamente essa característica que queríamos que fosse identificada no artigo – a intercalação de gênero, a introdução de um discurso em outro. A “dúvida” gerada deixou-nos um pouco preocupados com relação à produção textual, pois os alunos poderiam concluir, mesmo com as nossas explicações, que, para escrever um artigo, bastaria elaborar uma “história” e colocar algumas opiniões soltas. Em outras palavras, eles poderiam se confundir e pender para a produção de “textos narrativos”. Por essa razão, solicitamos que, caso esse tipo de intercalação fizesse parte da construção do artigo, que fosse feito com bastante atenção e orientação nossa.

Ao lerem o artigo *Cavalo de TRÓIA*, da mesma autora (Anexo A), a discussão se assemelhou à anterior. Os alunos observaram, ainda oralmente:

a) a autora escreveu porque assistiu ao filme, quer dizer, eles identificaram o fato que a levou a construir o artigo:

[...] **Neste último final de semana tive oportunidade única de ir ao cinema.** O poder aquisitivo da maioria da população impede que as pessoas tenham acesso a estas atrações culturais importantes. Com privilégio, consegui uma cadeira na sessão das 15 horas para assistir ao filme TROIA [...] (grifo nosso)

b) a articulista assistiu a um filme e dele fez um resumo para o leitor. Trata-se da intercalação de um gênero (o resumo) em outro (o artigo), ou seja, a introdução de outro discurso no discurso da articulista:

[...] **A trama do polêmico Tróia gira em torno da mitologia grega: um passado remoto de guerras e aventura. Além disso, como todo filme ‘hollyoodiano’, sempre está envolvida a história de amor do “mocinho”, ou do ‘herói’ com a ‘mocinha’. Helena, a personagem que desencadeia a guerra** [...] (grifo nosso)

Evidentemente, a leitura desse artigo causou muitas polêmicas relacionadas ao cinema, ao lazer, à qualidade dos filmes, o que, na verdade, foram as reações-resposta dos alunos face

à leitura do artigo. Durante as atividades da Oficina, sempre deixamos o debate aberto para esclarecimentos, troca de experiências entre os alunos, questionamentos diversos.

Do artigo *A problemática das drogas* (Onete Ramos Santiago, Anexo A), a discussão girou em torno das seguintes observações orais dos alunos:

a) a autora, já no início do artigo, usou a primeira pessoa do plural e do singular. Essa orientação para o leitor reflete o *movimento dialógico de engajamento* (o *eu* da autora + o *tu* dos pais), em que o leitor alia-se ao discurso da autora, como podemos notar no trecho transcrito:

[...] A princípio, **sou** contra certo dizer, pretensamente científico, que pensa a droga como uma questão de susceptibilidade corporal de certas pessoas [...] O perigo reside em todo um histórico político-sócio-educacional-econômico-familiar e emocional que, diríamos começa antes do nascimento do bebê e **para o qual os pais e nossos filhos** têm que estar preparados. Então [...] (grifo nosso)

b) a fala da autora se dirigiu principalmente aos pais. Para os alunos, há um leitor previsto muito claro no artigo:

[...] **Deixe seu filho falar! Pergunte para ele. Pergunte** [...] (grifo nosso)

Com relação ao artigo *Saudade para quê?* (Serginho Groisman, Anexo A), os alunos destacaram oralmente desse enunciado:

a) o autor representou a juventude passada (o autor fala de seu lugar social) e o seu objetivo (intenção discursiva) foi mostrar que, antes, a preocupação da juventude era lutar pela democracia; hoje, é lutar pela Educação, pela justiça social, quer dizer, os ideais da juventude são outros, o mundo é outro;

b) um dos alunos, **Edu**, expôs seus comentários a respeito da cassação do ex-presidente Fernando Collor de Melo (reação ao já-dito), tentando estabelecer alguma relação com o artigo lido, já que a expressão “cara-pintada” foi usada pelo autor.

Concluimos que, para os alunos, o autor representa a juventude passada e o seu objetivo é mostrar que os ideais da juventude mudam de uma geração para outra.

Para a leitura analítica do artigo *Dependência química* (Iolita Petry Squio, Anexo A), preparamos um roteiro de questionamentos ao qual os alunos responderam por escrito, sem a nossa ajuda. Eles poderiam responder apenas as questões que compreendessem. Algumas características desse artigo foram expostas por nós antes da análise da parte deles, conforme relatamos na seção seguinte. Essa atividade do questionário foi a última realizada, pois os alunos já estavam escrevendo seus artigos e pedindo orientações a respeito da produção textual.

#### **Oficina de Texto: leitura do gênero na voz dos alunos via questionário**

Primeira etapa:

- 1) Quem escreveu?<sup>56</sup>
- 2) Como você pode saber se o texto é um artigo? É possível perceber alguma característica que é comum neste artigo e nos outros?
- 3) O artigo é um texto relativamente curto ou muito extenso? Segue algum modelo, algum padrão em sua estrutura?
- 4) O título chama a atenção do leitor? Tem relação com o que foi escrito?
- 5) O texto foi bem escrito? As idéias estão bem ligadas? O vocabulário está adequado?

Segunda etapa:

- 1) Quem é o autor?
- 2) Qual é o assunto do artigo? Por que esse assunto foi abordado pelo autor?
- 3) Que esfera social o autor representa no artigo (religiosa, científica, acadêmica, política...)?
- 4) O autor escreve o que ele pensa, o que os “outros” pensam: o jornal, seu grupo social, por exemplo?
- 5) Se o autor escreve também o que os outros pensam ou falam, como ele faz isso: usa aspas, introduz provérbios, escreve o que os “outros” falaram através do discurso direto ou indireto?
- 6) É possível perceber se o autor coloca algum relato (algo que ele vivenciou, viu, leu, assistiu) ou um resumo (de filme, livro, palestra) em seu artigo?
- 7) Por que o autor emprega “outras falas” (vozes) no artigo?
- 8) Para quem o autor se dirige (para qual leitor)? Quem vai ler e por quê?
- 9) O que o autor está querendo dizer ao leitor? (intenção discursiva)
- 10) No artigo, o autor está dando alguma resposta, reagindo a algum acontecimento social (um fato ocorrido, um problema social), falando de algo que incomoda a sociedade?
- 11) O que o autor espera dos leitores, que reações-resposta podem surgir após a leitura do artigo?
- 12) É possível perceber no artigo que o autor tenta estabelecer uma relação entre aquilo que já foi dito (escrito, falado) por outros, aquilo que ele disse (escreveu) e aquilo que os leitores poderão dizer (escrever)?

Terceira etapa (orientação para o leitor):

---

<sup>56</sup> Objetivamos analisar se os alunos compreenderam a diferença entre quem escreveu (entidade empírica) e quem essa pessoa representou ao escrever o artigo (entidade não empírica).

- 1) O autor se posiciona na primeira pessoa do plural (nós)? Por quê?
- 2) O autor faz perguntas no artigo? Qual seria a razão disso?
- 3) O autor responde a possíveis reações-resposta do leitor, ou seja, ele prevê alguma reação do leitor e responde a ele, como se estivesse dialogando com esse leitor?
- 4) O autor faz algum apelo ao leitor? Isso pode ser percebido através de alguma expressão usada pelo autor?

Por intermédio desse conjunto de perguntas, pretendemos avaliar a concepção dos alunos, ou seja, a sua voz após todas as etapas de leitura analítica dos enunciados e do seu gênero (artigo) com relação à autoria, aos interlocutores, à construção do artigo, enfim, às suas características mais perceptíveis. Na construção do artigo, retomando Rodrigues (2001a, p. 187-188),

[...] o articulista vai buscando outros elos da comunicação discursiva, orientando-se por entre o já-dito; o artigo mesmo já é uma reação-resposta aos acontecimentos sociais. O sentido do artigo é tecido pela incorporação de outros sentidos. Mas esses outros enunciados com os quais o articulista se relaciona discursivamente nem sempre se “diluem” completamente no seu enunciado; antes, eles deixam certos traços no artigo. As relações dialógicas manifestam-se não só no plano do conteúdo temático; também no plano estilístico-composicional podem ser percebidos esses traços do outro discurso.

Dos enunciados-resposta entregues por escrito pelos alunos, houve certa confusão por parte deles em distinguir quem escreveu (Questão 01 – Primeira etapa) e quem é o autor (Questão 01 – Segunda etapa). Apenas **Neide**, **Kely** e **Eva** responderam que quem escreveu foi Iolita Petry Squio e julgaram ser ela uma psicóloga, uma profissional da área, ou seja, alguém que fala de seu lugar social. A identificação do título, da assinatura, do pé biográfico, da divisão em colunas – devido ao espaço ocupado – e da extensão do artigo (Questões 01 a 03 – Primeira etapa) foram características observadas em todas as respostas. **Tainá**, no entanto, fez uma análise interessante ao dizer que autor e leitor “conversam”, dialogam e a extensão do artigo tem relação com o assunto a ser explorado.

O porquê (Questão 02 – Segunda etapa) de o assunto ter sido abordado, de acordo com **Neide**, foi a necessidade, por ser o assunto pouco explorado. **Tainá** disse que foi um problema que, para a autora, não poderia ser encarado do ponto de vista cultural. Para **Kely**,

foi um assunto que preocupou a autora e ela o estudou. **Eva** lembrou que a autora tratou de um dos problemas sociais atuais. **Ester** respondeu que a autora escreveu a respeito por ser uma estudiosa do assunto. **Geruza** concluiu que o assunto mereceu ser debatido pela autora. **Nick** observou que a autora estudou e é formada na área. **Roberta** deduziu que o assunto interessou à autora, por isso o leitor também poderia se interessar. **Duda** expôs que o assunto preocupou a autora por estar muito presente na sociedade.

Com relação às vozes de outrem presentes no artigo (Questões 04 a 07 – Segunda etapa), para **Neide**, a autora falou o que pensa e o que os outros pensam, pois é interessante falar sobre o que ouviu, podendo dizer que não gostou do que o outro disse. **Tainá e Kely** disseram que o pensamento de seu grupo social poderia estar no artigo, misturado ao que a autora pensa. **Ester** percebeu que a autora falou o que pensa e fez isso a partir de uma entrevista, da qual surgem outras falas. **Geruza** observou que a autora falou da opinião de “outros” que pensam como ela. Segundo **Nick**, a autora escreveu o que pensa e o que os “outros” pensam – no caso, o psicanalista citado – e, para isso, usou o discurso indireto e a fala dos outros foi colocada no artigo para dar mais “sustentação”, para ter mais argumentos. Já **Duda** observou que no início do artigo apareceu a “idéia” de outro (um relato sobre o que ouviu numa entrevista), depois há a continuação com as “suas idéias”, sugerindo e questionando. As colocações de alguns alunos se comprovam já no início do artigo, cujo trecho transcrevemos, em que há a introdução do discurso (relatado indireto) do outro no artigo:

[...] **O psicanalista Contardo Calligaris, entrevistado por Marília Gabriela, citou que culturas são como pacotes que recebemos prontos, portanto, com seus bens, mas também com seus danos [...]** (grifo nosso)

No tocante ao leitor previsto e à intenção discursiva (Questões 08 e 09 – Segunda etapa), de acordo com **Neide**, a autora se dirigiu a qualquer pessoa, em especial aos jovens e adolescentes, com o objetivo de alertá-los. **Tainá** disse que não conseguiu identificar o leitor.

Talvez a aluna quisesse dizer que não percebeu um leitor específico nomeado no texto e, para ela, a autora alertou sobre a dependência química e sugeriu mudança de hábitos nas pessoas. **Kely** deduziu que os leitores poderiam ser tanto os adultos como os jovens, que são alertados pela autora. **Eva** expôs que a autora se dirigiu aos jovens e adultos, alertando-os, mas ressaltou que apenas quem tem o hábito da leitura e interesse pelo assunto irá ler o artigo. Segundo **Ester**, a autora se dirigiu aos jovens, principalmente os quem já têm algum vício podem vir a ler o artigo. A aluna destacou ainda que quem já é dependente não gostará de ler o artigo. **Geruza** deduziu que qualquer pessoa pode ser o leitor do texto, pois o título chama a atenção e o texto faz um alerta a todos. **Nick** respondeu que os leitores podem ser usuários de drogas, alcoólatras e dependentes químicos em geral. Quem ler, de acordo com **Nick**, saberá do problema e terá sugestões para resolvê-lo. Para **Roberta**, qualquer um poderá ler se tiver interesse pelo assunto e quiser saber mais a respeito. **Roberta** disse também que a intenção da autora foi prevenir o leitor para que este não se envolva no problema. Segundo **Duda**, o leitor pode ser qualquer um, principalmente se for adulto, e o objetivo da autora foi mostrar que podemos ser influenciados pela cultura e que devemos ter opinião própria. **Lana** observou que os leitores podem ser jovens e pais, e que a autora fez um alerta para que todos evitem bebidas. De fato, há uma interpelação ao leitor através de uma pergunta retórica no final do artigo *Dependência química* (Anexo A), conforme se percebe no trecho a seguir:

[...] **Que tal a sugestão de substituir o barzinho da sala por uma biblioteca?**  
(grifo nosso)

No tocante à possível reação-resposta do leitor diante da leitura do artigo (Questão 11 – Segunda etapa), **Eva** afirmou que o leitor irá parar para pensar e depois tirará suas próprias conclusões. **Ester** disse que as reações poderão ser de concordância ou discordância, dependendo da análise do leitor. Segundo **Geruza**, a autora previu que o leitor irá refletir

sobre o que foi escrito. Como vimos no primeiro capítulo, todo enunciado gera outros enunciados, suscita reações-resposta, imediatas ou futuras (BAKHTIN, 2003).

Quanto ao posicionamento do autor na primeira pessoa do plural (Questão 01 – Terceira etapa), **Neide** destacou que no artigo, os autores são “obrigados” a se colocar no lugar de outros. **Tainá** ressaltou que o problema abordado pela autora não é apenas dela, mas dos leitores também. **Kely** explicou que a autora se colocou no lugar de todos os leitores, por isso usou a primeira pessoa do plural. Para **Eva**, a leitora se dirigiu a todos, por isso usou *nós*. **Ester** disse que a autora é alguém como nós, leitores, que estamos cientes do assunto abordado. **Nick** expôs que a autora usou a primeira pessoa porque, ao falar, ela incluiu os leitores (as pessoas em geral) e ela própria. **Duda**, da mesma forma, concluiu que a autora se incluiu quando falou dos outros. As respostas indicam que os alunos perceberam que o autor tenta engajar o leitor ao seu ponto de vista, daí o uso da primeira pessoa do plural no artigo, conforme observamos neste outro trecho do artigo:

[...] O psicanalista Contardo Calligaris, entrevistado por Marília Gabriela, citou que culturas são como pacotes que **recebemos** prontos, portanto, com seus bens, mas também com seus danos. Mas isso não significa **termos** que adotar qualquer hábito cultural, apenas pela sua origem [...] Se **voltarmos** nossos olhos para o passado, **veremos** que o problema da dependência química [...] (grifo nosso)

Conforme abordamos no início da seção e de acordo com o nosso Plano de Trabalho, houve o envio de *e-mails* a três articulistas, cujos textos foram lidos e analisados: Moacir Antônio Facchini, Elis Facchini e Onete Ramos Santiago<sup>57</sup>. Os três articulistas responderam gentilmente aos alunos, especialmente a psicóloga Onete Ramos Santiago, que interagiu com todos. Antes disso, orientamos os alunos para que, através dos *e-mails*, além de trocarem outras informações com os articulistas, enviassem perguntas com base nas leituras e análises já feitas e em nossas explanações na Oficina de Texto, deixando os articulistas livres para se manifestarem.

<sup>57</sup> Fizemos um contato prévio com os articulistas, explicando sobre a Oficina de Texto.

Apesar dos problemas com a internet no laboratório da escola, houve troca de *e-mails* entre alunos e articulistas. Extraímos desses *e-mails* parte de nossas análises que também serão consideradas na avaliação da nossa elaboração didática. Tivemos acesso a apenas alguns dos *e-mails* enviados pelos alunos e respondidos pelos articulistas. A nosso pedido, alguns alunos redirecionaram (isso eles também aprenderam na Oficina)<sup>58</sup> esses *e-mails* ao *e-mail* da Oficina de Texto *textoeleitura@bol.com.br*. Num dos *e-mails* redirecionados por **Tainá**, constatamos que a aluna escreveu à psicóloga e articulista Onete dizendo a ela que gostou muito do artigo, dirigido aos pais e adolescentes. Nesse caso, com essa fala, a aluna inclui-se como um dos leitores previstos. Ela comentou também que o artigo tem tudo a ver com o cotidiano dos adolescentes. **Duda**, na sua reação-resposta ao artigo da psicóloga, engajou-se ao posicionamento da autora ao dizer em seu *e-mail* que foi ótimo ler o artigo e tirar conclusões boas a respeito do relacionamento entre pais e adolescentes. **Lana** fez perguntas para a articulista sobre as intenções da autora e o leitor previsto por ela ao escrever. **Kely** destacou em seu *e-mail* que o artigo foi lido e discutido pelo grupo da Oficina. A aluna se refere, nesse caso, às inúmeras reações-resposta diante do já-dito e aos confrontos com outros enunciados gerados com a leitura do artigo. **Roberta**, ao fazer contato com o articulista Moacir Facchini, fez perguntas importantes, sob o ponto de vista do gênero, conforme observamos no trecho de seu *e-mail*, transcrito adiante: o motivo (intenção discursiva) que o levou a escrever; por que as pessoas (leitores previstos) se interessariam em ler seus artigos; qual seria a reação dos jovens diante dos textos lidos (reação-resposta); o que o levou a escrever (acontecimento discursivo que gerou o artigo: o objeto do discurso); que influências podem exercer os textos do autor na vida das pessoas (reação ao já-dito):

**Roberta:** [...] OI Moacir andei dando uma olhada nos seus artigos aqui no cursinho de texto e leitura com seu Márcio. Parabéns eles são ótimos vc é muito bom para

---

<sup>58</sup> Esse fato comprova que os recursos da informática (cadastro em provedor, troca de *e-mails*, navegação na rede, envio de mensagens com anexos e redirecionamentos de *e-mails*, entre outros recursos) foram bem aproveitados pelos participantes da Oficina, apesar dos problemas no laboratório e das falhas do provedor BOL.

escrever. Mas gostaria de te fazer algumas perguntas nada de mal mas curiosidade. Mas vc tem que falar o que realmente pensa pois interessa muito sua opinião para ver como é seu modo de ver: Por que vc resolveu escrever esse texto? vc acha a pessoa que venha ler se interesse pelo assunto? Por que? E os jovens qual vc acha que vai ser a reação deles a ler um artigo como esses? Algum assunto te influenciou para escrever esse texto? Se tiver qual? como vc acha que o seu texto vai interferir na vida das pessoas? Vai dar um aviso um recado ou coisa parecida? [...]

A relação dialógica, via *e-mail*, com o articulista mostra que **Roberta** fez uma leitura do texto-enunciado (o artigo) e levantou questões relativas ao gênero para chegar às indagações feitas. Houve o enunciado-resposta do articulista ao *e-mail* de **Roberta**, deixando transparecer que o contato foi dialógico, envolto numa situação de interação real, embora mediada virtualmente.

Como vimos, a leitura do gênero na voz dos alunos ocorreu por meio de três estratégias: exposição oral, comentários por escrito via questionário e troca de *e-mails* com os articulistas. Vejamos, na seção seguinte, como ocorreu a leitura analítica na voz dos alunos, mediada pela voz do professor.

#### 2.4.4.2 A leitura do gênero na voz do professor e dos alunos

As características observadas a partir das colocações dos alunos (a leitura do gênero na voz dos alunos) foram complementadas por nós (pesquisador). Quando se esgotou a possibilidade de os alunos identificarem outras características de gênero nos artigos, passamos a explorá-las junto com eles, orientando-os nesse sentido. Assim, destacamos nesta seção os traços do artigo que foram analisados a partir da nossa mediação.

Do primeiro artigo, *Desejos, sonhos e realizações* (Moacir Facchini, Anexo A), após as considerações dos alunos, mostramos o porquê do uso das aspas em dois trechos do artigo:

[...] O melhor então seria não sonhar tão alto e nos acomodarmos ao “**feijão com arroz**” de cada dia. Aí então teríamos uma sociedade de apáticos, infelizes, verdadeiros “**Maria vai com a outras**” [...] (grifo nosso)

Explicamos que o autor usou as aspas, no primeiro caso, por se tratar de um jargão popular. No segundo caso, por se tratar de um ditado popular. Portanto, o recurso do uso das aspas, nos dois casos, foi empregado pelo autor para destacar a presença de enunciados alheios no seu enunciado. No aspeamento, numa linguagem mais simples, esclarecemos que o autor introduziu outra voz (a do senso comum), que não a sua, no texto, ou seja, introduziu um outro discurso no artigo (intercalação de gêneros – ditado popular), o qual passou a fazer parte de outra situação de interação, a do artigo. Segundo Rodrigues (2001a, p 229), na intercalação de gêneros no artigo, o autor “[...] enuncia-se a partir de outras situações de interação, assumindo outras posições discursivas, que são incorporadas no artigo, dialogizando-o.”. De acordo com a autora, o gênero intercalado perde a relação que tinha com a sua situação de interação, tornando-se acontecimento do artigo. Em resumo, o gênero intercalado é um outro modo de introdução do discurso de outrem no artigo, podendo ser introduzidos provérbios, resumos, ditados populares, relatos pessoais, entre outros.

Do artigo *Quando o desemprego bate a porta* (Elis Facchini, Anexo A), complementamos dizendo aos alunos que, ao intercalar a “história” de Sabrina, a autora se desdobrou em duas vozes: a voz da autora e a voz representada pela personagem Sabrina. Nesse caso, o autor, ao se separar de sua fala – no caso, refratada na fala de Sabrina – assumiu “diferentes posições enunciativas, incorporando outras situações de interação (outros gêneros) no enunciado (artigo).” (RODRIGUES, 2001a, p. 228).

Com relação ao artigo *Cavalo de TRÓIA*, da mesma articulista, comentamos com os alunos a respeito das seguintes características, destacadas nas transcrições a seguir:

a) presença de operadores modais (sim, claro), como uma estratégia da autora para evitar uma possível contra-palavra do leitor, estratégia por meio da qual a autora antecipa uma resposta a uma possível contrapalavra do leitor:

[...] Com privilégio, consegui uma cadeira na sessão [...] **Com privilégio, sim**, pois a platéia estava lotada [...] O filme traz de volta da mitologia misticismo, amor,

traição e muito sangue. **Sim**, milhares de “litros de hemoglobina” jorram dos atores em cena [...] Para mim, o filme transmite muito disso. **Claro**, os poemas de Homero foram incisivos na estruturação do filme [...] (grifo nosso)

b) uso de perguntas retóricas, que projetam uma perspectiva de interação entre autor e leitor:

[...] **Quantos “cavalos” que são “desvendados” e que devem ser colocados à prova?** [...] (grifo nosso)

c) emprego da primeira pessoa do singular e do plural já no início do artigo, ou seja, o *eu* da articulista se soma ao *tu* do leitor, formando um *nós*. O projeto discursivo da autora se orienta para a reação ativa do leitor através do *movimento dialógico de engajamento*:

[...] Neste último final de semana **tive** oportunidade única de ir ao cinema [...] Para **mim**, o filme transmite muito disso [...] A sociedade tem que se mobilizar quanto a estas ‘falsas figuras’ que sempre rondam o **nosso** meio [...] ou **pecamos** como os troianos [...] (grifo nosso)

d) aspeamento em algumas expressões para isolar sentidos atribuídos a outrem, isto é, outra função das aspas, além da introdução do discurso relatado direto, de provérbios e ditados populares:

[...] Quantos “cavalos” que são “desvendados” e que devem ser colocados à prova? [...] Da mesma forma que Aquiles, o semideus da antiguidade e do cinema, é preciso descobrir o “**ponto fraco**” [...] (grifo nosso)

É importante destacar que, apesar de focalizarmos determinados enunciados citados, transcritos do artigo (enunciados no enunciado), o que sempre se levou em conta em todas as análises foi o todo do enunciado. Para essas atividades, obviamente, não nos valem integralmente da terminologia acadêmica para expor aos alunos as características do artigo.

Outro artigo, *A problemática da drogas* (Onete Ramos Santiago, Anexo A), como vimos, foi bastante dialogizado em função da discussão na Oficina e da troca de *e-mails* com a articulista. Desse artigo, o mais apreciado pelos alunos, enfocamos outros traços característicos que reforçaram a leitura analítica:

a) uso do discurso relatado direto para introduzir, entre aspas, a fala dos adolescentes e um ditado popular, ou seja, ocorre a introdução de outros enunciados no artigo:

[...] isto é o primeiro passo para eles trancarem informações e trocas com os pais, porque “**o pai e a mãe são uns caretas, acham tudo um horror**” [...] O ditado: “**diz-me com quem andas e dir-te-ei quem és**” é válido [...] a meninada adota a postura: “**cada um na sua**”, como eles dizem [...] (grifo nosso)

b) modalização, no intuito de antecipar uma possível reação-resposta do leitor:

[...] **Outra coisa**: eles ficam muito brabos quando os pais os proibem de andar com um colega [...] **Claro**, você tem o suporte básico da vida [...] (grifo nosso)

c) oposição a uma posição ideológica em torno de um determinado objeto discursivo através do recurso da negação, quer dizer, a autora coloca-se contrária a um posicionamento ideológico cristalizado (*movimento dialógico de distanciamento*) já no início do artigo:

[...] A princípio, **sou contra certo dizer**, pretensamente científico, que pensa a droga como uma questão de susceptibilidade corporal de certas pessoas [...] (grifo nosso)

d) uso das aspas, isolando o sentido de uma expressão de outrem:

[...] Normalmente, neste quadro, eles elegem um tio “**mais massa**”, um pai mais moderno de algum colega [...] (grifo nosso)

e) a autora chama a atenção dos pais (leitores previstos) para determinadas ações que estes deveriam tomar, orientando-se para o leitor por meio do *movimento dialógico de interpelação*:

[...] **Deixe** seu filho falar! **Pergunte** para ele. **Pergunte** [...] (grifo nosso)

Já o artigo *Saudade para quê?* (Serginho Groisman, Anexo A) teve sua discussão direcionada para o resgate histórico da época da ditadura. Comparando-a com a sociedade atual, debatemos o que o jovem pode fazer para melhorar o nosso país. Nesse debate, discutimos com os alunos sobre a necessidade de se conhecer a história política de um país para não cometermos os mesmos erros que outros, em épocas anteriores, já cometeram.

Não deixamos de explicar, complementando a leitura do texto-enunciado e relacionando-a ao gênero, que o autor rebate um discurso saudosista (afasta vozes: *movimento dialógico de distanciamento*), ao mesmo tempo em que tenta atrair o leitor para o seu ponto de vista, apoiado no discurso da juventude atual (incorpora vozes: *movimento dialógico de assimilação*).

A leitura teve o intuito, também, de mostrar aos alunos outro suporte de circulação do artigo: a revista. Como já dito em seção anterior, o artigo foi publicado em uma edição especial para jovens da revista *Veja* e direcionado aos adolescentes e jovens, principalmente, e o autor é bastante conhecido. Como tínhamos apenas dois exemplares da revista, a leitura dos demais textos, inclusive sobre o uso da internet e de celulares entre adolescentes, foi feita em forma de rodízio, passando de mão em mão durante algumas semanas. Como os textos eram atrativos e disputados para leitura, fotocopiamos alguns deles e entregamos aos alunos. Apesar desse interesse pelos assuntos abordados na revista, os alunos “reclamaram” bastante da carência de textos dirigidos aos adolescentes, tanto em jornais como em revistas.

Por fim, chegamos ao artigo *Dependência química* (Iolita Petry Squio, Anexo A), do qual comentamos suas características. Algumas delas apareceram nas respostas relatadas na seção anterior, quando os alunos o analisaram sozinhos:

a) introdução do discurso do outro no artigo (o uso do discurso relatado indireto analisador de conteúdo (BAKHTIN, 1992)), introduzido pelo verbo de elocução citar, já no início do texto, em que a voz de um psicanalista é introduzida:

[...] O psicanalista Contardo Calligaris, entrevistado por Marília Gabriela, **citou que** culturas são como pacotes que recebemos prontos, portanto, com seus bens, mas também com seus danos [...] (grifo nosso)

De acordo com Bakhtin (1992, p. 161), nessa variante do discurso relatado indireto “[...] o autor afirma através de suas próprias palavras, com sua própria personalidade, uma posição de forte conteúdo semântico”, tematizando o discurso do outro.

b) aparecimento do operador argumentativo *mas*, que mostra a oposição da voz do autor à voz de outrem: *movimento dialógico de distanciamento*:

[...] O psicanalista Contardo Calligaris, entrevistado por Marília Gabriela, citou que culturas são como pacotes que recebemos prontos, portanto, com seus bens, mas também com seus danos. **Mas** isso não significa termos que adotar qualquer hábito cultural, apenas pela sua origem [...] (grifo nosso)

c) uso das aspas, eximindo o autor de um dos sentidos que a palavra evoca em outros enunciados, como estratégia de enquadramento do discurso do outro: *movimento dialógico de distanciamento*:

[...] O risco, hoje, é muito maior, pois além do “**costume**” de beber em festas, bares e em suas casas, há a maciça propaganda conduzindo principalmente o jovem a “**desejar**” beber [...] (grifo nosso)

d) a presença da modalização, no intuito de responder, por antecipação, a uma possível reação-resposta do leitor:

[...] E, no entanto, um potencial dependente químico poderá viver uma vida cheia de realizações e saúde, sem saber que o é, isto é, sem querer beber, fumar, etc e tal. **Sim**, porque o álcool e o fumo são das portas de entrada das drogas como a maconha, a cocaína e outras mais [...] (grifo nosso)

e) interação da autora com o leitor, na “conclusão” do artigo, por meio de uma pergunta retórica, uma sugestão-pergunta orientada para o leitor, interpelando-o a aderir ao seu discurso e, ao mesmo tempo, incorporando possíveis questionamentos:

[...] **Que tal a sugestão de substituir o barzinho da sala por uma biblioteca?**  
(grifo nosso)

Enfim, os enunciados-resposta decorrentes das discussões dos alunos sobre os artigos lidos, tanto em relação à leitura do texto-enunciado como em relação à leitura do gênero, forneceram-nos dados suficientes para dizer que houve apropriação de características do gênero artigo por parte dos alunos, o que nos levou à prática de produção textual em si. As estratégias com que realizamos a prática de leitura (analítica) dos artigos selecionados – a leitura do gênero na voz dos alunos e a leitura do gênero na voz do professor e dos alunos – possibilitaram uma intensa interação na Oficina e uma preparação consistente para a prática de produção textual. Algumas leituras foram mais rápidas, como no caso dos cinco primeiros artigos (Anexo A): *Escola, que te quero* (Juarez da Silva Thiesen), *Inclusão digital* (Paulo Itacarambi), *Acidentes de trânsito* (Michele Catherin Arend Henrique), *Em defesa da vida* (Sérgio José Godinho) e *Tudo igual* (Walter Bazzo). A leitura inicial desses artigos facilitou a introdução do estudo do gênero, sem maiores aprofundamentos. Os demais artigos foram lidos e aprofundados gradativamente, com destaque para o artigo *A problemática das drogas* (Onete Ramos Santiago, Anexo A), que teve uma discussão mais intensa, em função da troca de e-mails.

Em síntese, a leitura analítica teve seu foco direcionado com mais intensidade para seis artigos (Anexo A): *Desejos, sonhos e realizações* (Moacir Antônio Facchini), *Quando o desemprego bate a porta e Cavalos de TRÓIA* (Elis Facchini), *A problemática das drogas* (Onete Ramos Santiago), *Saudade para quê?* (Serginho Groisman) e *Dependência química* (Iolita Petry Squio), dos quais extraímos a maior parte das análises expostas. Naquele momento da Oficina, continuar analisando mais artigos não seria adequado, apesar de percebermos que muitas dúvidas acerca do gênero ainda permaneciam não esclarecidas, mas isso teria espaço ainda nas etapas seguintes da Oficina.

Partimos, então, para o relato do próximo passo da nossa elaboração didática: a prática de produção textual e a análise lingüística a partir dos textos produzidos.

## 2.5 A PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO ARTIGO

Avaliando a pesquisa em andamento, consideramos consistentes os passos da elaboração didática tomados até esse momento durante a Oficina de Texto para a prática de produção textual: a construção do espaço discursivo – a Oficina de Texto –; a sondagem da noção de gênero dos alunos; a discussão e seleção do gênero a ser trabalhado (artigo); o manuseio de jornais (suporte de circulação); a seleção de artigos para leitura analítica; a leitura analítica (inicial) do gênero; a dialogização dos assuntos a serem explorados na produção textual; a orientação dada (em xerox) – *Oficina de Texto: O porquê dos artigos* – em que destacamos o que poderia gerar um artigo; a leitura analítica ampliada (na voz dos alunos e na voz do professor e dos alunos) do gênero, integrada à leitura do enunciado.

Desses passos, retomamos a orientação *Oficina de Texto: O porquê dos artigos*, ou seja, a finalidade discursiva do artigo, tópico trabalhado antes da leitura ampliada do gênero. Como vimos, o objetivo dessa orientação foi, além de motivar, mostrar aos alunos que a produção textual do artigo poderia partir de assuntos ligados à realidade deles. Como adolescentes estudantes, eles tomariam posicionamento (posição) com base em acontecimentos sociais que os instigassem a uma reação-responsiva ativa. Essa orientação, na realidade, fechou com a nossa proposta de produção textual, exposta adiante.

Antes de expormos a proposta para a prática de produção textual, faremos uma breve retrospectiva teórica de alguns conceitos que balizaram a nossa pesquisa. Como dito no primeiro capítulo, segundo Bakhtin (1998; 2003), o uso da palavra se concretiza em função do já-dito, orientando-se para o outro e para a sua reação-resposta ativa. Para o autor, todo

enunciado é uma resposta a outros enunciados, e é nesse movimento dialógico que o discurso se realiza, mantém-se vivo. A linguagem se constitui na troca de enunciados entre os falantes, nas diferentes situações da comunicação discursiva. Com relação ao artigo, sempre chamamos a atenção dos alunos para que ficassem atentos aos acontecimentos sociais e ao já-dito a respeito desses acontecimentos, pois, de acordo com Rodrigues (2001a), são esses acontecimentos, sejam eles políticos, científicos ou cotidianos – já discursivizados – que geram o artigo. Daí a importância da nossa orientação, antes da leitura analítica ampliada, com relação ao “porquê dos artigos”, afinal os fatos que acontecem na escola, na rua, em casa, como explicamos aos alunos, poderiam ser tomados como objeto de discussão para a produção textual.

Desde esse momento em que demos as orientações, a produção textual esteve no foco da atenção dos alunos, com trocas de sugestões a respeito do que escrever, por que escrever e como escrever, principalmente. Surgiram muitas sugestões de assuntos por parte dos alunos para a produção do artigo, mas, com o avanço da leitura analítica, eles mesmos mudaram de idéia, pois perceberam que o assunto não era do domínio deles e que teriam dificuldade para desenvolvê-lo. Quer dizer, não tinha “nada a ver” com eles, pelos menos naquele momento. Mesmo assim, em momento algum deixamos de aceitar as sugestões deles com relação à escolha dos assuntos, apenas dávamos orientações, aproveitando situações mais próximas em que eles estavam envolvidos no dia-a-dia. A nossa intenção foi deixá-los refletir bastante, até dar o “estalo” sobre o que iriam escrever. Como exemplo, quando alguém da Oficina reclamava de alguma punição na escola ou em casa, aproveitávamos para dizer que de uma situação dessa, que os incomodava direta ou indiretamente, poderiam ser alavancados os elementos geradores de um artigo. Enfatizamos aos alunos que não escrevemos do nada e muito menos escrevemos para ninguém, portanto, é preciso estar atento àquilo que acontece à nossa volta. Como eram adolescentes, não teria sentido, ou não seria interessante, escreverem

a respeito de questões econômicas, políticas, a não ser que tivessem conhecimento do assunto e se sentissem preparados para desenvolvê-lo. Quer dizer, os alunos, escolhido o assunto, numa reação responsiva diante do já-dito e entrelaçando-o com outras posições discursivas, tomariam esse assunto como objeto de crítica, questionamento, concordância ou discordância. A nossa orientação foi no sentido de que os alunos tivessem uma razão para escrever (GERALDI, 1997) e que, partindo dessa intenção discursiva, construíssem seus pontos de vista a partir de outros enunciados, fazendo a sua apreciação valorativa sobre algum fato social. Conforme relatado no primeiro capítulo, posicionando-se como autores de seus textos, como sujeitos que fazem uso da linguagem, os alunos estão se inserindo em práticas de linguagem, numa concepção enunciativo-discursiva (ROJO, 1996; 2002).

Outro ponto que consideramos em nossa orientação para a prática da produção textual referiu-se ao destinatário dos artigos, ou seja, o leitor previsto para os textos produzidos por eles. Por essa razão, eles teriam que pensar também na possível reação-resposta dos interlocutores do artigo, pois, como planejamos, os artigos seriam publicados no jornal *O Atlântico* e no site *www.novatrento.com*. Em função disso, seriam lidos, analisados, questionados, avaliados, ou seja, discursivizados pelos leitores, em sua maioria desconhecidos dos alunos, considerando que o artigo é um dos gêneros que não prevê a interação face a face (RODRIGUES, 2001a).

Além disso, falamos que o gênero artigo possui características próprias (relativamente estáveis), traços constitutivos constatados por eles e por nós no decorrer da leitura analítica. Esse estudo teve o intuito de aprofundar a noção do gênero estudado, afinal, segundo Bakhtin (2003), quanto mais dominamos os gêneros do discurso, mais habilmente os empregamos nas diferentes situações da comunicação discursiva. Conforme exposto no primeiro capítulo, conhecer o gênero (a sua constituição, o seu funcionamento, as suas características) possibilita

levar o aluno a conhecer também o funcionamento da língua, os seus recursos, enfim, toda a cadeia da comunicação discursiva.

Mesmo após o estudo em torno do gênero para a prática de produção textual, notamos que os alunos ainda estavam na dependência de mais orientações. Faltava, então, o passo metodológico que os motivasse a escrever. Dessa forma, para “fechar” o encontro e a etapa da elaboração didática de preparação para a produção textual, encaminhamos a nossa proposta aos alunos:

**Oficina de Texto: Você é o articulista**

Proposta: Produção de dois artigos

Divulgação: *site www.novatrento.com* e jornal *O Atlântico*

Primeira sugestão: Há inúmeros eventos sociais que podem desencadear o artigo e diante dos quais você, adolescente estudante (o autor), pode se posicionar, responder aos enunciados já-ditos, como, por exemplo, a questão do **uso do celular entre os adolescentes**. Sendo uma nova tecnologia, está mais acessível e serve como um meio dinâmico de comunicação, além de oferecer lazer e praticidade. Por outro lado, traz inconvenientes, dependendo do lugar em que é utilizado, como na sala de aula, por exemplo. Diante disso, de que modo o adolescente estudante pode contornar esse problema, haja vista que a escola proíbe o uso do celular em seu recinto?

Refleta: o que você pode ler para fortalecer seus posicionamentos? Que informações você pode buscar (e onde) para que isso ocorra? O que pensam seus colegas, seus professores e a sua família a respeito? O que isso provoca no ambiente escolar ou fora dele?

Lembre-se: Você não está escrevendo para o professor, muito menos para “ganhar” nota. Você é um estudante adolescente e há um leitor previsto para o seu artigo. Seus enunciados serão analisados, confrontados por este leitor.

Segunda sugestão: assunto livre

Bom trabalho!

Prof. Márcio

A questão do uso do celular entre os adolescentes – a primeira sugestão – surgiu durante algumas discussões na Oficina. Esse foi um assunto selecionado porque os alunos comentaram bastante a respeito e a maior reclamação deles era a postura da escola e dos pais diante da proibição ou controle do uso do celular. O interessante é que os alunos reconheceram, em depoimentos durante a Oficina, que usavam exageradamente o celular, que isso incomodava os pais e a escola. Mas, mesmo assim, não admitiam deixar o aparelho de lado. Esse confronto entre diferentes pontos de vista oriundos de vários interlocutores e o fato desse confronto de vozes incomodar os adolescentes levaram-nos a sugerir que os alunos

escrevessem a respeito do uso do celular. Outro dado que originou essa sugestão foi a dúvida dos alunos com relação ao assunto a ser abordado no artigo, como já expusemos. Ou melhor, assuntos para desenvolver eles tinham, mas não se sentiam seguros para decidir qual seria o mais relevante a ser focado na produção do artigo.

Para a produção do segundo artigo – a segunda sugestão –, apesar de deixarmos que os alunos escolhessem o assunto, durante todos os encontros surgiram inúmeras discussões polêmicas ligadas à realidade dos alunos adolescentes. No decorrer delas, destacamos os assuntos mais interessantes que poderiam ser tomados como objeto do discurso, como: o vício no *Scoop Script*<sup>59</sup>, os conflitos entre pais, professores e adolescentes, o “ficar”, a liberdade para sair à noite, o uniforme cobrado pela escola, as punições (em casa e na escola), as festinhas e a bebida alcoólica, as tarefas domésticas (ajudar os pais em casa) e escolares, a internet, o esporte e o adolescente, a “mesada”.

Como o encontro seguinte seria após o recesso escolar de julho, solicitamos aos alunos que, nesse ínterim, refletissem sobre o que iriam escrever e sobre os posicionamentos que iriam tomar diante do já-dito a respeito desses assuntos. Enfim, refletissem a respeito de tudo o que discutimos na Oficina. Como reação-resposta, ainda antes do recesso, alguns alunos entregaram a primeira versão do artigo sobre o uso do celular – a primeira sugestão –, comprovando o interesse e o compromisso com a Oficina.

Essa fase da Oficina nos deixou satisfeitos, considerando que os primeiros textos produzidos, referentes à primeira sugestão, foram escritos sem a preocupação com o “ganhar nota”. Em se tratando de uma atividade extracurricular, da qual a participação foi espontânea, percebemos que os alunos realizaram as atividades interessados na aprendizagem, demonstrando compromisso com a Oficina como atividade escolar.

---

<sup>59</sup> Programa de computador que disponibiliza acesso a vários canais de bate-papo na internet.

Aproveitando o intervalo do recesso, fizemos contato com a articulista Elis Fachinni, do jornal *O Atlântico*, aluna da última fase de Jornalismo da Univali, e a convidamos para que fosse ao encontro seguinte da Oficina conversar com os alunos. Tendo ela aceitado o convite, reservamos o décimo quinto encontro para um “bate-papo” com a articulista. Solicitamos, previamente, que ela falasse a respeito do jornalismo, do gênero artigo e de outros assuntos que quisesse.

No retorno às atividades da Oficina de Texto, esclarecemos aos alunos que estávamos nos encaminhando para outra etapa da elaboração didática e, por essa razão, a participação deles seria de fundamental importância. Em função do recesso escolar de julho, tivemos que relembrar (insistimos bastante nisso) ao grupo as considerações gerais acerca da construção do artigo, ou seja, reforçamos as orientações para a prática da produção textual. Para isso, retomamos algumas questões discutidas nos encontros anteriores, condensadas a seguir. O autor, ao escrever, representa um grupo social e o artigo responde a outros enunciados, ao já-dito. O autor apóia-se nesses enunciados, usando-os como ponto de partida para a construção do seu artigo. Quer dizer, o autor analisa os acontecimentos sociais, toma posições frente a eles e escreve pensando na reação-resposta dos prováveis leitores, que estão distantes fisicamente, mas que poderão ser influenciados pelo ponto de vista do autor, seu questionamento, elogio ou pela sua opinião, crítica. Aquilo que foi escrito será lido e confrontado, alguém poderá discordar, outro concordar, os pontos de vista entrarão em confrontos ideológicos, dialogizando o artigo. A intenção do autor, através do artigo, é persuadir o leitor, convencê-lo, influenciá-lo a respeito de algum fato social. O articulista, além disso, quer mostrar ao leitor que tem domínio sobre o que escreveu. Devido à extensão do artigo, o autor, às vezes, não escreve tudo o que queria dizer. Mas, sutilmente, exige que o leitor, numa atitude responsiva ativa, leia o que não está escrito, mas implícito no discurso, na fala do autor do artigo. O leitor, por sua vez, irá posicionar-se frente ao que disse o autor e,

de um modo ou outro, será influenciado, persuadido, incomodado pelo enunciado de quem escreveu. Por isso, quem escreve tem a responsabilidade de saber posicionar-se frente aos acontecimentos sociais e históricos que influenciam, direta ou indiretamente, o adolescente, o jovem, o idoso, a dona de casa, o operário, o empresário, o rico, o pobre, o eleitor, o político, enfim, todos os cidadãos. Frisamos aos alunos também que é preciso ler e escrever, mas sempre fazendo reflexões sobre o que se leu e se escreveu, tomando posicionamentos sobre o próprio texto. Enfim, tudo o que o articulista fala é uma resposta àquilo que outros falaram, escreveram antes dele. E outras pessoas lerão o que ele escreveu, com reações-resposta diversas, cada uma a seu modo.

Após essas considerações, houve o “bate-papo” com a articulista. Coincidentemente, nesse primeiro encontro após o recesso de julho, foi programado um ensaio de teatro, às pressas, para a apresentação do projeto *Resgate de Contos Orais* (já comentado anteriormente), organizado pelos professores de Língua Portuguesa, Artes e Inglês. O ensaio foi necessário e importante, pois a Secretaria Municipal de Educação havia convidado três grupos para apresentarem suas peças teatrais durante as comemorações referentes ao aniversário do município. O convite ocorreu por conta do excelente trabalho desenvolvido por algumas equipes, que se prontificaram a apresentar suas peças de teatro à comunidade. Alguns alunos da Oficina tiveram que participar desses ensaios e não compareceram ao “bate-papo” com a articulista. Explicamos antecipadamente à convidada que haveria metade dos alunos no encontro agendado. Mesmo assim, ela se dispôs a conversar com o grupo, já que em outro dia seria impossível devido aos seus compromissos com trabalho e faculdade. A ausência de alguns alunos prejudicou o evento, considerando que sempre há aqueles que participam mais, que são mais curiosos, desinibidos e gostam de trocar idéias.

A fala da articulista, feitas as apresentações, começou com uma explanação abrangente a respeito da importância do jornalismo, sua origem e tipos: investigativo, reportagem e

opinativo, essencialmente. Segundo ela, alguns jornalistas se destacam nesses “estilos” (expressão usada pela articulista para se referir às diferentes modalidades de jornalismo por ela citados) e têm livros de caráter jornalístico publicados e traduzidos para o mundo inteiro. Como exemplo, citou o escritor colombiano Gabriel Garcia Marques, o brasileiro Fernando Moraes e seu livro *Olga*, adaptado para o cinema, e o chinês, filho de norte-americanos, John Hersey, autor do livro *Hiroshima*. Com essas informações, ela traçou um perfil do jornalismo europeu, do norte-americano e do latino-americano, dizendo que o Brasil é influenciado fortemente pelo jornalismo europeu e norte-americano. A exposição continuou e a articulista passou a falar das diferentes publicações que são encontradas em jornais e revistas. Explicou rapidamente sobre os textos que emitem opinião, como o editorial e o artigo, e escreveu na lousa algumas definições sobre nota, notícia, reportagem e entrevista. Como havia muita informação a ser exposta, o tempo era escasso, e ela desenvolveu as informações já anunciadas, ficamos sem tempo para debater especificamente sobre o gênero artigo, como prevíamos. Essa discussão, caso ocorresse, certamente traria contribuições importantes para a prática de produção textual dos alunos, com algumas complementações à nossa proposta. O tempo restante de que dispúnhamos, então, foi aproveitado para que os alunos presentes manuseassem os livros e revistas que a articulista levou para mostrar e para que tivessem uma conversa informal sobre os filmes e os livros que ela sugeriu, por sinal bastante comentados em sua fala. A convidada encerrou a palestra agradecendo a oportunidade dada, parabenizou os alunos por participarem da Oficina – um privilégio para eles, segundo ela – e destacou para eles a importância da leitura e da produção textual na escola.

Consideramos que a exposição feita pela articulista foi pertinente, haja vista que tudo o que foi dito durante o encontro contribuiu para somar informações a respeito das funções sócio-ideológicas do jornalismo impresso, das quais falamos em determinados momentos da Oficina. Além disso, houve um contato pessoal com a autora de dois artigos lidos e analisados

na Oficina. De certa forma, a não discussão em torno do artigo levou a outras reflexões sobre o jornalismo e alguns gêneros dele integrantes.

### 2.5.1 A Prática de Produção Textual Mediada pela Análise Lingüística

Passamos, então, para outro momento da Oficina, que se integra aos anteriores: da prática de análise lingüística a partir da prática de leitura de artigos publicados, passamos à etapa em que esse processo teve continuidade, mas, agora, com a prática de análise lingüística a partir da prática de produção textual, ou seja, a partir dos textos produzidos pelos alunos autores. Nas palavras de Geraldi (1997, p. 189), dadas “[...] as condições para atividades interativas efetivas em sala de aula, quer pela produção de textos, quer pela leitura de textos, é no interior destas e a partir destas que a análise lingüística se dá.”. Para o autor, fazem parte desse processo as ações epilingüísticas e metalingüísticas, conforme exposto no primeiro capítulo.

A análise das produções textuais, ou seja, a prática de análise lingüística a partir dos textos os alunos foi realizada a partir de três estratégias: 1) em duplas: houve a leitura analítica de sete textos produzidos (a primeira versão do artigo sobre o uso do celular) e troca de sugestões entre os colegas, oralmente e por escrito; 2) coletivamente: todos os alunos analisaram um mesmo texto (a primeira versão do artigo sobre o uso do celular), produzido pela aluna **Geruza**, e deram sugestões, por escrito e oralmente; 3) por meio de orientação individual: orientamos cada aluno, explicando-lhe oralmente e por escrito sobre os problemas detectados (gênero, textualidade e convenções da escrita). Em alguns casos, escrevemos bilhetes textuais-interativos (RUIZ, 2001) para conduzir a reescritura. A análise lingüística a partir da terceira estratégia envolveu todos os 22 textos produzidos a partir do décimo quarto

encontro, quando propusemos as duas sugestões para a prática de produção textual, inclusive os textos analisados em duplas e o texto analisado coletivamente.

Antes da leitura analítica realizamos um levantamento das dificuldades verificadas nos textos produzidos. Esse levantamento se baseou num roteiro que preparamos para balizar tanto a prática de análise lingüística como a nossa avaliação (do pesquisador) sobre o resultado das produções sob o ponto de vista do gênero artigo, que relataremos mais adiante. Como é um roteiro bastante denso<sup>60</sup>, seria impossível explorar todos os seus itens na análise que realizamos nos textos produzidos. Sendo assim, pontuamos alguns itens mais relevantes, de acordo com o texto analisado. Por ser a análise lingüística um processo muito complexo, o roteiro serviu de suporte para a leitura analítica, com três enfoques essenciais: para as características do gênero (RODRIGUES, 2001a), para as questões de textualidade (VAL, 1999; KOCH, 2003) e para as convenções da escrita (INFANTE, 2002):

**Oficina de Texto: Roteiro para análise lingüística: aspectos do gênero, da textualidade e das convenções da escrita**

Gênero (aspectos da dimensão social e verbal do artigo):

- o artigo faz parte da realidade social do estudante; constitui-se como uma reação-resposta a algum acontecimento social; que fato social o desencadeou; há um leitor previsto?
- em que fatos o autor sustenta seu posicionamento; que vozes estão presentes na fala do autor; a fala do outro é incorporada por intermédio de verbos introdutórios e/ou expressões avaliativas (movimento dialógico de assimilação) ou é abafada por expressões avaliativas, pela negação, pelo uso das aspas e de operadores argumentativos, pelo discurso citado, pela ironia ou por certos pronomes demonstrativos; o assunto está ligado ao domínio de atuação do autor; o artigo está assinado e identificado com dados do autor; o autor toma os acontecimentos sociais como objeto de crítica, questionamento, concordância, comentário positivo, apoio para o seu discurso ou ponto de partida?
- há traços de enunciados alheios nos do autor ou há uma diluição do já-dito; há ocorrência do discurso relatado direto, está destacado por aspas; há provérbios, ditados populares ou outro gênero intercalado (resumo, relato) no artigo; o discurso do outro é introduzido para se unir ao do autor ou para ser desqualificado; no discurso citado, o autor preserva o que o outro disse (discurso indireto analisador de conteúdo) ou usa expressões entre aspas para remeter seu sentido ao discurso do outro (discurso indireto analisador de expressão); é possível perceber de quem é a fala presente no artigo (discurso não preciso ou específico, como, por exemplo, *o cientista X afirma que ou os cientistas dizem...*); o autor emprega verbos *dicendi* para introduzir a fala do outro; há traços lingüísticos visíveis nas fronteiras entre os discursos (o que o recebe e o que é introduzido)?
- quem fala no artigo, além do autor, que outra voz se faz presente no *nós* do autor; quem se incorpora a esse *nós* do autor (*eu + ele, eu + tu, eu + o leitor*); ao usar as

<sup>60</sup> Esse roteiro não foi entregue aos alunos.

aspas, o autor remete a outro discurso e dele se afasta; há ironia, desqualificando o discurso do outro; as expressões *não* e *mas* são usadas para repelir vozes alheias; o autor emprega operadores argumentativos que remetem a outro enunciado?

- o autor se orienta para o seu leitor; busca sua adesão ao seu ponto de vista; o uso da primeira pessoa do plural e/ou das perguntas retóricas objetivam aliar o discurso do autor ao do leitor (*movimento dialógico de engajamento*); o autor antecipa enunciados pré-figurados do leitor, abafando-os (*movimento dialógico de refutação*); o autor usa indicadores modais, impondo seu discurso para o leitor (*movimento dialógico de interpelação*)?

- que recursos estilísticos são empregados pelo autor na sua inter-relação com a reação-resposta do leitor (primeira pessoa, modalização, uso do *não*, do *mas*, de perguntas retóricas)?

- os gêneros intercalados são introduzidos para construir o ponto de vista do autor, para refratar a sua fala ou para permitir que se enuncie de outro lugar; a intercalação implantou sua dimensão verbal no artigo?

- prevalece no artigo a primeira pessoa do plural ou do singular; quem é o autor, de que lugar social ele fala; o artigo é uma reação-resposta aos acontecimentos sociais do momento; que reações-resposta serão geradas com a leitura?

Textualidade:

- na construção do texto, há elementos que indicam a sua continuidade, conferindo-lhe unidade; há a presença de uma soma de idéias que indicam a progressão do texto; há respeito aos princípios lógicos elementares, há contradição de idéias, o texto é compatível com o mundo que representa (não-contradição interna e externa); o texto está articulado adequadamente (coerência)?

- o autor usa anafóricos adequados que conferem progressão e continuidade ao texto; há relação entre os fatos apresentados, as conjunções e os articuladores são empregados corretamente (coesão)?

- há informações suficientes para o leitor compreender o texto ou há informações exageradas (informatividade)?

Convenções da escrita:

- ordem fonológica: há problemas de ortografia, silabação e acentuação?

- ordem morfológica: os tempos verbais estão conjugados corretamente; a colocação de pronomes oblíquos está adequada; o gênero e o número dos adjetivos e substantivos estão corretos?

- ordem sintática: há problemas de concordância verbo-nominal ou de regência verbo-nominal?

- pontuação e parágrafos: o texto está pontuado e distribuído em parágrafos adequadamente?

Nessa leitura prévia que realizamos, constatamos, com relação ao gênero: a dificuldade dos alunos para introduzir o discurso do outro (discurso direto/indireto); falta do aspeamento em algumas palavras ou expressões; confusão no uso da primeira pessoa, o *eu* do autor (o adolescente) e o *eu* do outro, e da terceira pessoa na construção do artigo; falta da assinatura e da identificação do autor; pouca extensão de alguns textos. Quanto à textualidade e às convenções de escrita, encontramos problemas comuns que serão relatados nas análises posteriores.

A seguir, relatamos as três estratégias empregadas para a prática da análise lingüística dos textos produzidos pelos alunos.

#### 2.5.1.1 A primeira estratégia: análise lingüística em duplas

Na leitura analítica em duplas os alunos se debruçaram sobre os textos, para troca de sugestões e comentários. Nessa atividade, trabalhamos com a primeira versão de sete textos (Anexo B), ficando um texto para cada dupla.

Orientamos oralmente as duplas com relação a alguns aspectos a serem observados na análise: não existe “modelo de artigo” a ser seguido; reescrever não significa apenas corrigir “erros” e passar a limpo; quem escreve assume posicionamentos que tendem a influenciar o leitor, reforçando ou mudando opiniões; o autor escreve a partir de fatos que “incomodam” a sociedade. Além disso, pedimos que observassem: o colega autor se posiciona como um adolescente estudante, qual a sua finalidade discursiva ao escrever, há “outras vozes” no texto, para quem o artigo se dirige, quem é o interlocutor, como poderá reagir o leitor previsto, qual a sua reação-resposta, como o autor tenta persuadir o leitor e influenciá-lo, que argumentos ele usa para isso, contra o que o autor se posiciona ou contra quem, está a favor de alguém ou de algum posicionamento de outrem? A partir dessas colocações, resumimos quatro questões centrais para serem discutidas e respondidas por escrito pelos alunos. Com as orientações e o roteiro que segue, as duplas realizaram a leitura analítica do texto produzido pelos colegas:

##### **Oficina de Texto: análise lingüística realizada em duplas**

1) Com relação ao autor, quem escreveu e por que razões? 2) Com relação ao leitor, para quem se dirige o autor? 3) Com relação aos posicionamentos do autor, que fatos o sustentam, como o autor tenta persuadir, convencer o leitor? 4) Que mudanças, a título de sugestão, poderiam ser feitas no artigo após essa primeira leitura?

Dessa leitura da primeira versão dos sete textos, transcrevemos algumas respostas escritas dadas pelos alunos com base no questionário e também em nossas explicações. **Darci**, por exemplo, observou que o artigo de **Eva** (Anexo B) deixou dúvidas com relação à autoria. Para **Darci**, a colega não se posicionou como uma adolescente estudante, ou seja, falou em nome dos adultos:

**Darci:** [...] Quem escreveu fez que estava em 2 tempos, como se fosse 1 pessoa de mais idade comentando sobre os jovens, e em outra parte como se fosse o jovem comentando sobre todos os jovens [...] esta falando como um jovem, e critica o celular do mesmo jeito [...]

Segundo ela, isso gerou confusão e dúvidas para o leitor. Os argumentos da autora, continua, também são pouco convincentes e exagerados nos pontos negativos. **Darci**, por essa razão, numa reação-resposta-ativa diante do texto, não concorda com a autora do artigo com relação à influência do celular na personalidade do adolescente. Na nossa análise, **Eva** se posicionou contra o uso celular pelos adolescentes, e isso levou **Darci** a pensar que apenas a voz de um adulto falava no texto.

**Geruza**, ao analisar a primeira versão do artigo de **Mara** (Anexo B), ressaltou que a colega não se posicionou como uma adolescente falando de seu lugar social, pois escreveu como uma “observadora”, isto é, deixou dúvidas para o leitor com relação à autoria do texto:

**Geruza:** [...] Na minha opinião ela se colocou como observadora. Em momento algum ela se colocou no seu lugar ou seja, adolescente, e ela na verdade eu acho que falava para qualquer tipo de leitor, tanto os pais, adultos, adolescentes e outros, até mesmo para os que tem acesso ao celular [...]

**Geruza** sugeriu ainda que não se pode analisar apenas o lado ruim do uso do celular, por isso o texto ficaria melhor se a autora colocasse mais dados, isto é, melhorasse a argumentação. **Patrícia**, referindo-se ao mesmo texto, disse que **Mara** se posicionou como uma pessoa adulta, excluiu-se como autora adolescente, dificultando que se percebesse para quem a autora se dirigiu. Oralmente, **Patrícia** disse que **Mara** deveria usar a primeira pessoa

no texto. Essa colocação de **Patrícia** tem fundamento, pois **Mara** escreveu o artigo em terceira pessoa, o que levou **Patrícia** a concluir que **Mara** não se posicionou como uma adolescente. No tocante ao já-dito gerador do artigo, **Patrícia** destacou:

**Patrícia:** [...] Ela se Baseou em experiência pessoal para criar Seus argumentos [...]

Outra análise feita foi a de **Ester**, com relação ao artigo de **Kely** (Anexo B). **Ester** percebeu que houve uma mistura de autoria:

**Ester:** [...] Em minha opinião foi um adulto que escreveu. E em outras partes é um adolescente consciente de que o uso do celular está se tornando um vício [...]

Por essa razão, sugeriu:

**Ester:** [...] Acho que ela deveria usar o “nós”, afinal ela também é uma adolescente. Como por exemplo no segundo parágrafo: - Na maioria das vezes, nós temos sempre um celular na mão ou no bolso... [...]

Achamos essa sugestão procedente, pois mostrou que a autora (**Kely**) deveria posicionar-se de seu lugar social, como uma adolescente estudante, daí a sugestão do uso da primeira pessoa. Para **Ester**, o texto fez um alerta aos adolescentes (incluindo ela, como leitora adolescente) que não notam que estão viciados e não sabem os limites do uso do celular. Ao responder para quem o autor se dirige (uma das perguntas do questionário), **Ester** concordou com **Kely**:

**Ester:** [...] Está escrevendo para os próprios adolescentes. Mostrando a nós mesmos, de que estamos “sem notar” passando dos limites com o celular [...] Temos simplismente diz a autora a “estúpida” idéia de achar “legal” [...]

Esse é um caso em que o autor engaja o leitor – *movimento dialógico de engajamento* (orientação para o leitor) –, alia-o ao seu discurso (do autor), no intuito de incorporar um ponto de vista. **Ester** sugeriu, ainda, que **Kely** colocasse mais fatos para convencer mais os

leitores, apesar de achar que seus argumentos são fortes. Para isso, **Kely** poderia mostrar o lado positivo do uso do celular, esclarece **Ester**. Nesse caso, não seria um problema identificado no texto de **Kely**, mas apenas uma sugestão da colega leitora.

**Roberta** analisou o texto de **Nick** (Anexo B) e fez as seguintes observações:

**Roberta:** [...] No texto dela todas as partes “parece” que é [...] o autor quem está falando. Pois ela usou bastante ‘nós’ ou seja ela se colocou no lugar de um desses jovens [...]

**Roberta**, apesar da dúvida ao dizer que “parece que é o autor quem está falando”, percebeu que **Nick** se posicionou como uma adolescente que, ao escrever, falou de seu lugar social. Para **Roberta**, **Nick** quis mostrar ao leitor como ele estava reagindo à evolução do celular (intenção discursiva) e que o assunto interessava dos jovens, portanto, o artigo dirigiu-se a eles (leitores previstos).

**Nick** analisou o texto de **Tainá** (Anexo B) e disse que a autora se posicionou como uma adolescente que usa o celular. Além disso, identificou o uso da primeira pessoa do plural para comprovar isso:

**Nick:** [...] Ela usou a palavra: “Temos”, e isso me diz que ela se referiu a ela e a todos os outros adolescentes [...]

Essa característica anotada, e destacada por aspas por **Nick**, nada mais é do que o *movimento dialógico de engajamento do leitor*. Segundo Rodrigues (2001a), nesse movimento o *eu* do articulista + o *tu* do leitor, através do qual o discurso do leitor se incorpora ao do autor, como se comprova a seguir no trecho transcrito do início do texto de Uiná:

**Tainá:** A onda do celular vem influenciando a nossa cabeça e, que, talvez por sermos tão jovens, acabamos inventando uma necessidade por eles, para que possamos comprá-los. **Temos** que ter um celular de qualquer jeito [...] (grifo nosso).

**Lana** analisou o texto de **Ester** (Anexo B) e relatou:

**Lana:** [...] Bom, nesse texto a autora fala sendo uma adulta [...] Este texto está mais referido aos pais [...] Escrito por um adolescente para mostrar que o celular não tem muita importância [...]

Se antes **Lana** percebeu que **Ester** não se posicionou como uma adolescente, em contrapartida, diferenciou o autor (entidade não empírica), aquele que se representa como responsável pelo texto, daquele que escreveu o texto (entidade empírica), que se fez representar como autor. A intenção discursiva, “mostrar que o celular não tem muita importância”, também foi destacada por **Lana**.

**Eva** fez suas abordagens relativas ao texto de **Edu** (Anexo B). Para ela, o colega analisou a influência exagerada do uso do celular na situação atual. Segundo **Eva**, o autor do texto se dirigiu aos adolescentes estudantes a fim de conscientizá-los (leitor previsto e intenção discursiva). Para isso, **Edu** se baseou em notícias, reportagens (enunciados já-ditos), quer dizer, ele reagiu responsivamente diante de fatos lidos em outros enunciados. **Eva** achou que algumas idéias não estavam muito claras no texto e alertou que **Edu** não “concluiu” o que quis dizer. Por isso, **Eva** sugeriu ao colega que tentasse melhorar o texto nesses aspectos citados por ela.

Essa primeira experiência de prática de análise lingüística a partir do texto do aluno nos leva a concluir que houve um retorno ao conhecimento construído sobre o gênero artigo, com a observação de algumas de suas características, e uma leitura do texto-enunciado, com os alunos se posicionando diante do texto lido, numa compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2003). Houve, por parte dos alunos, além das observações sobre o gênero e o enunciado, um olhar sobre algumas questões textuais, com sugestões para acrescentar mais dados no texto, deixar frases mais claras e “concluir” melhor. Eles observaram também alguns aspectos gramaticais, como rever concordância, pontuação e acentuação gráfica.

Nessa primeira estratégia, as interferências feitas nos textos foram mínimas, pois objetivamos observar o que, em termos de gênero, os alunos identificaram durante a leitura analítica em duplas. Como as produções textuais estavam em andamento, sugerimos, então, que os alunos continuassem lendo os demais textos dos colegas para reflexões e troca de sugestões. A reflexão sobre o texto do outro leva o aluno a refletir também sobre o próprio texto. Assim, a leitura/análise em duplas foi um momento também de reflexão para os alunos que ainda não haviam produzido ou estavam em processo de produção dos artigos. Nessa leitura da palavra do outro, segundo Geraldí (1997), o aluno pode descobrir outras formas de pensar que, em contraposição às dele, podem levá-lo à construção de novas formas, sucessivamente.

Podemos dizer ainda que, nesse primeiro momento de prática de análise lingüística a partir de textos produzidos pelos alunos, a prática de leitura/compreensão do texto-enunciado integrou-se à de leitura/análise do gênero e também do texto-texto. Esse processo seguiu com mais profundidade, como veremos nas análises subseqüentes.

Na seção seguinte, relatamos a segunda estratégia de análise lingüística.

#### 2.5.1.2 A segunda estratégia: análise lingüística coletiva

Como já expusemos a respeito da primeira estratégia, em que houve a troca de textos e a leitura analítica dos artigos entre colegas, passamos agora para a segunda estratégia. Para a leitura analítica, escolhemos o texto da aluna **Geruza**, ou seja, a primeira versão do texto sobre o uso do celular entre adolescentes, transcrita a seguir. Em virtude de a aluna não ter paragrafado o texto em sua primeira versão, dividimo-lo em três parágrafos para facilitar as referências feitas na análise.

**Primeira versão do artigo da aluna Geruza<sup>61</sup>**

Celulares...

(1) Milhares e milhares de pessoas do mundo todo, usam u celular para ser um meio de comunicação. Além dos inúmeros modelos criados hoje em dia, desde os antigos e grandes, até os menores e mais atuais de hoje, u celular não deixa de ser um modo muito pratico e fácil de comunicar-se. **Seu preço esta em media, de 200,00, até os de 900,00, pra cima disso. Os celulares mais atuais, já vêm ate com câmara digital, pegam a longa distancia, tem acesso a internet, joguinhos, mensagens, configuração, etc.** Os mais antigos eram usados geralmente só mesmo a ligações. Nem tinham tantas coisas, e seus preços eram mais caros na época.

(2) Hoje em dia, a cada data de comemoração seus preços baixam, ou ate mesmo quando o movimento para nas lojas. **Para os jovens**, esse não é só um divertimento como um meio que eles acharam para falar com amigos, paquerar, ligar, etc. **Já para os pais** isso é um grande incomodo, apesar quem banca com as dispersas para a maioria deles, que ainda dependem do dinheiro, são os pais. Que bancam com os gastos de credito, capinhas novas, etc. **Mas** também por outro lado, eles geralmente os dão os celulares para saberem onde estão, u que estão fazendo, para ligar quando precisarem, etc. Para isto, realmente os celulares servem.

(3) Hoje em dia, se você acessar um site de celulares, com certeza você encontrará supers lançamentos, preços, cores, modelos, e muito mais. Não só no Brasil, como em muitos países, eles já estão sendo usados. Além de ser mais uma das criações do homem, que dessa vez, teve uma grande idéia! Pois no **meu** ponto de vista, é muito utilizado e muito bom! Apesar dos gastos, vale a pena, pois isso traz uma segurança maior para todos.

**Geruza** (grifo nosso)

Nessa estratégia de análise coletiva, entregamos o texto fotocopiado a cada um dos alunos e os orientamos para que observassem as questões propostas a seguir, mas que também considerassem as discussões feitas na Oficina. Sugerimos que, durante a leitura analítica, os alunos se manifestassem oralmente ao grupo maior e fizessem anotações, sobre a própria fotocópia do texto de **Geruza**. Nesse caso, poderiam escrever sobre o texto, à margem ou no pós-texto, na forma de bilhetes textuais-interativos (RUIZ, 2001).

Para essa atividade, trabalhamos a partir de seis questões básicas, de modo que a questão seis teve como objetivo uma avaliação inicial dos alunos a respeito da condução das atividades de análise lingüística que vínhamos realizando:

**Oficina de Texto: roteiro para análise lingüística coletiva**

- 1) O assunto faz parte da realidade social do adolescente estudante?
- 2) Para quem o autor se dirige? Ele consegue dizer algo ao leitor, o quê? Que respostas (reações) ele espera desse leitor?
- 3) É possível perceber na fala do autor uma reação-resposta a outras falas (ao já-dito)?
- 4) É possível perceber no artigo a fala dos outros? Como o autor introduz essa outra “voz” em seu artigo?

<sup>61</sup> O negrito se refere a comentários sobre o texto, que serão feitos posteriormente.

5) Quais os “problemas” que você observa no texto com relação: à ortografia, à acentuação, às concordâncias, à colocação de pronomes oblíquos, à pontuação, às idéias que não estão bem ligadas (coesão). Observe também se o texto está bem “ligado” do início ao final (coerência).

6) Fale a respeito do modo como estamos conduzindo a revisão/correção dos textos.

Após a leitura inicial do texto, em suas colocações orais, todos concordaram que o assunto que **Geruza** abordou trata da realidade social do estudante, quer dizer, a autora posicionou-se de seu lugar social e o objeto de seu discurso é de seu conhecimento (questão 1). Ainda, por se dirigir principalmente aos adolescentes, a autora explorou, tratou de um assunto que interessava ao leitor (questão 2). Os alunos expuseram seus comentários oralmente e, ao mesmo tempo, anotaram por escrito os posicionamentos discutidos pelo grupo. As observações que seguem se referem a trechos desses comentários escritos pelos alunos.

**Geruza**, que também analisou o próprio texto a partir de suas reflexões e das considerações dos colegas, apontou a relevância do assunto abordado por ela e explicou como as relações dialógicas com outros enunciados, com o já-dito, vão tecendo o seu texto, vão construindo o seu ponto de vista. Para ela, a reação dos leitores (pais e adolescentes) seria entender o seu ponto de vista, já que no artigo foram apontadas as razões para esse entendimento, como se comprova no trecho transcrito de sua própria análise:

**Geruza:** [...] O autor (no caso, eu) mostra dados de preços, fala sobre acessar sites na internet sobre isso, enfim, se refere a todos leitores, pais, adolescentes, etc. Todos que lerem esse artigo entenderiam [...] O autor não espera respostas, coloca o lado bom para um adolescente que tem um celular, o lado bom para os pais, e os “incômodos” que temos ao adquirir um aparelho celular [...]

Com relação ao já-dito, à presença de outras falas e como são introduzidas no artigo (questões 3 e 4), houve dificuldades para os alunos perceberem isso, mas **Nick** fez observações importantes discutidas na Oficina:

**Nick:** [...] Ela não colocou nada para mostrar que há outras vozes. Por exemplo: De acordo com a revista tal... ou: dizem os pais. Ou usar aspas [...]

A própria autora, ao reler seu texto, reconheceu oralmente que não colocou a fala dos pais, como sugeriu **Nick**. No entanto, na resposta por escrito, **Geruza** defendeu-se, mostrando a bivocalidade no texto:

**Geruza:** [...] Como se fosse o pensamento dos pais, não com fala deles, mas é como se fossem eles que haviam dito! Aparecem vozes de pais e adolescentes [...]

Nessa reação-resposta ativa ao próprio texto, **Geruza** admitiu que outras vozes (questão 4) dialogizaram o seu artigo: a sua voz, representando um grupo social – os adolescentes –, e a voz dos pais, sulcando o seu enunciado, o que caracteriza o discurso bivocal no artigo, conforme já comentamos.

Ambas as alunas reconheceram, uma como leitora e outra como autora, um traço característico do gênero artigo: uma das formas de introdução do discurso do outro, que é o discurso relatado indireto analisador de conteúdo, sem o emprego, neste caso, de um verbo de elocução, conforme observamos no trecho a seguir, retirado do segundo parágrafo do texto de **Geruza**:

(2) [...] **Para os jovens**, esse não é só um divertimento como um meio que eles acharam para falar com amigos, paquerar, ligar, etc. **Já para os pais** é um grande incomodo, apesar quem banca [...] (grifo nosso)

**Lana** também percebeu o discurso do outro no artigo (questão 4):

**Lana:** [...] Sim, pois ele fala algo sobre que seus pais dizem [...]

**Neide** e **Patrícia** observaram também, um pouco confusas em suas colocações por escrito, a presença do já-dito, a partir do qual o artigo se constrói (questões 3 e 4):

**Neide:** [...] Sim, já vi e ouvi, várias propagandas dos celulares, falando de suas vantagens, dos preços, etc., como aparece no texto [...]

**Patrícia:** [...] Sim, falas que aparecem em propaganda de celulares, na televisão. Eu já os vi [...]

Nesse caso, elas se referem à menção que **Geruza** faz às propagandas no texto, como podemos observar na transcrição do primeiro parágrafo:

(1) Milhares e milhares de pessoas do mundo todo, usam u celular para ser um meio de comunicação. Além dos inúmeros modelos criados hoje em dia, desde os antigos e grandes, até os menores e mais atuais de hoje, u celular não deixa de ser um modo muito pratico e fácil de comunicar-se. **Seu preço esta em media, de 200,00, até os de 900,00, pra cima disso. Os celulares mais atuais, já vêem ate com câmara digital, pegam a longa distancia, tem acesso a internet, joguinhos, mensagens, configuração, etc.** Os mais antigos eram usados geralmente só mesmo a ligações. Nem tinham tantas coisas, e seus preços eram mais caros na época. [...] (grifo nosso)

As duas alunas em questão, ao se referirem a outros enunciados ou às propagandas já vistas por elas e pela autora, perceberam que o artigo, como explicamos durante os encontros, constrói-se ou se sustenta a partir dos enunciados já-ditos, os elos anteriores da comunicação discursiva, que, por sua vez, geraram a reação-resposta da autora (questão 3).

**Geruza**, em sua resposta por escrito com relação a essa questão, afirmou que construiu seu artigo a partir de outras leituras feitas por ela:

**Geruza:** [...] quando o autor disse: “eles geralmente os dão os celulares para saberem onde estão...etc” É como se isso fosse uma resposta, para a pergunta: Se os pais gastam p/bancar, por que eles dão aos filhos? Esse artigo, foi baseado em outras leituras sim [...]

Outro aspecto importante dessas colocações é que, tentando referir-se às reações-resposta do leitor e às outras vozes no texto (questões 2 e 3), **Geruza** ressaltou um traço estilístico do artigo – o efeito do operador *mas* –, indício de uma reação-resposta do autor a uma contra-palavra do leitor (RODRIGUES, 2001a), como podemos observar no segundo parágrafo do artigo:

(2) [...] Hoje em dia, a cada data de comemoração seus preços baixam, ou ate mesmo quando o movimento para nas lojas. Para os jovens, esse não é só um divertimento como um meio que eles acharam para falar com amigos, paquerar, ligar, etc. Já para os pais isso é um grande incomodo, apesar quem banca com as dispersas para a maioria deles, que ainda dependem do dinheiro, são os pais. Que

bancam com os gastos de credito, capinhas novas, etc. **Mas** também por outro lado, eles geralmente os dão os celulares para saberem onde estão, u que estão fazendo, para ligar quando precisarem, etc. Para isto, realmente os celulares servem [...] (grifo nosso)

Não se reportando diretamente ao questionário, **Duda** sustentou que a autora não se posicionou como uma adolescente, pelo menos em boa parte do texto:

**Duda:** [...] Ela não se inclui e não parece que é um adolescente que está falando [...] Ela não deixou claro o que ela queria dizer e quem disse [...]

Quer dizer, **Duda** observou que **Geruza** usou a terceira pessoa no primeiro e segundo parágrafos e a primeira pessoa apenas no terceiro parágrafo, dando a impressão (para **Duda**) que a autora não assumiu a palavra.

No tocante às outras observações, os alunos abordaram, por escrito, questões relativas à convenção da escrita (acentuação, ortografia, pontuação) e à textualidade (substituição/eliminação de palavras para ligar melhor partes do texto, parágrafos), conforme apontam alguns relatos que transcrevemos:

**Duda:** [...] Falta parágrafo. Quase todas as palavras que exigem acento, sem acento [...] frase perdida [...]

**Neide:** [...] Eu vi alguns errinhos de português, ela não colocou acento em algumas palavras [...]

**Nick:** [...] Acho que a expressão: pra cima disso, não ficou muito legal. Ela poderia usar uma expressão mais culta como: “e até mesmo, acima desse valor” [...] Faltam os parágrafos no decorrer do texto [...]

**Kely:** [...] u celular (o) [...] acentos, vícios, pontuação, (f) um pouco de falta de coerência [...] parágrafos [...]

**Lana:** [...] Envez de usar a letra **o** ela usou o **u** [...] envez de “pra” para [...]

**Patrícia:** [...] linha 1 = usam o celular Por ser um meio de (...) [...]

A própria autora reconheceu que seu texto apresentava alguns problemas, principalmente relativos à textualidade:

**Geruza:** [...] daria p/mudar [...] errei muito as palavras [...] talvez distração, ou não notei quando escrevi, gírias levam a isso. Poderia ter feito mais parágrafos [...] Às vezes mudei de assunto e ficou meio sem nexos não ter um parágrafo aí [...]

Ela reconheceu que o seu texto carecia de uma revisão e identificou, durante a leitura coletiva, vários problemas que poderiam ser evitados, caso ela escrevesse com mais atenção. Como vimos no primeiro capítulo, para Geraldí (1997), com a linguagem não só falamos sobre o mundo como também refletimos sobre o que falamos. As reflexões de **Geruza** a levaram a refletir sobre *como* ela escreveu, quer dizer, ela questionou o próprio texto, numa ação epilingüística.

Durante a leitura analítica coletiva do texto de **Geruza**, aproveitamos para expor aos alunos algumas dicas de concordância, acentuação e pontuação, além de dar exemplos de como transpor a fala do outro através do discurso relatado indireto ou direto, dificuldade que observamos também nos demais textos dos alunos.

Com relação à metodologia de leitura analítica do texto (questão 06), não houve reclamações por parte dos alunos, mas eles relataram que sentiram dificuldades no desenvolvimento dessa prática pedagógica. Mesmo com dificuldades, que são naturais, a leitura analítica, feita coletivamente, integrou a reflexão sobre o gênero, o enunciado, a textualidade e o uso da língua, tanto através da interação entre nós e os alunos como através das anotações que eles fizeram ao analisar o texto da colega.

**Geruza** fez muitas intervenções em sua primeira versão, por meio de inúmeras estratégias (Anexo C), que comprovam que ela refletiu acerca das colocações feitas pelos colegas durante a leitura analítica coletiva: completou trechos em algumas partes do texto; fez anotações à margem ou após o texto a respeito do que deveria “corrigir”; sublinhou palavras ou trechos com problemas; riscou trechos que seriam eliminados; colocou entre colchetes partes que deveriam ser revistas.

Como a prática de produção textual ocorreu concomitante à análise lingüística dos primeiros textos produzidos por alguns alunos, aproveitamos a discussão em torno do texto de **Geruza** para dizer a todos que pensassem no assunto (livre) da segunda proposta de produção.

Percebemos que alguns alunos estavam com dúvida em relação ao assunto que abordariam. Por essa razão, pedimos a todos que relesem a proposta de produção entregue no décimo quarto encontro e pensassem também nas discussões que ocorreram durante a Oficina: a orientação *Oficina de Texto: O porquê dos artigos*, a leitura analítica dos artigos selecionados, o contato com os articulistas, a análise em duplas e coletiva.

Com base na discussão coletiva e em suas próprias reflexões, **Geruza** reescreveu seu texto, agora com os parágrafos redistribuídos por ela:

#### **Segunda versão do artigo de Geruza, após a leitura analítica coletiva**

##### Celulares

(01) Milhares e milhares de pessoas do mundo todo usam o celular como meio de comunicação. Além dos inúmeros modelos já criados, desde os antigos e grandes, até os menores e mais atuais, o celular não deixa de ser um modo prático e fácil de comunicar-se. Seu preço depende muito do modelo e os celulares de hoje já vêm com câmera digital, pegam a longa distancia, tem acesso à internet, joguinhos, etc. Os mais antigos eram usados geralmente para ligações, nem tinham tantas coisas e eram mais caros na época. Hoje em dia, a cada data de comemoração (páscoa, natal, dia dos pais, etc) seus preços baixam para aumentar a movimentação das vendas.

(02) Para os jovens esse não é só um divertimento, mas um meio que eles acharam para falar com os amigos, paquerar, ligar, etc. Já para os pais isso é um grande incômodo, pois quem banca com as despesas do celular para a maioria, são eles. Mas por outro lado os pais dão os celulares a eles para saberem onde estão, ligarem quando necessário, etc. **Para isto, realmente os celulares servem, dizem os pais.**

(03) Se você acessar um site de celulares, com certeza você encontrará muitos modelos, cores preços e mais.

(04) Não só no Brasil, mas como em muitos países os celulares já estão sendo usados por todos. Apesar das despesas vale a pena, pois trazem segurança em casos que **precisamos**. (grifo nosso)

Como podemos perceber, a aluna fez algumas alterações em seu texto, tomando vários procedimentos importantes:

a) sob o ponto de vista do gênero (grifamos no texto transcrito), deixou mais claro para o leitor de quem procede o enunciado citado (discurso relatado direto) que sulca o enunciado da autora, com o uso do verbo de elocução “*dizem os pais*” (a fala dos pais no segundo parágrafo); usou a primeira pessoa do plural, “*precisamos*”, no último parágrafo, engajando o leitor ao seu ponto de vista.

- b) sob o ponto de vista da textualidade, substituiu e eliminou expressões inadequadas, reorganizou o texto em 5 parágrafos, completou trechos vagos;
- c) sob o ponto de vista dos aspectos notacionais, acentuou palavras, alterou a pontuação, corrigiu erros ortográficos.

Em resumo, a leitura analítica coletiva possibilitou que **Geruza** e os demais alunos refletissem, de modo integrado, sobre questões relativas aos enunciados e seu gênero (o artigo), à textualidade e aos aspectos notacionais do texto analisado. Mesmo assim, na orientação individual, propusemos algumas sugestões para **Geruza**, relatadas na próxima seção, pois ainda havia a possibilidade de mais uma versão para o seu texto.

Na seção que segue, relatamos a terceira estratégia, por meio da qual realizamos a análise lingüística de todos os textos produzidos pelos alunos. Dada a extensão das análises, apresentamos a seguir um recorte em nosso relato para a análise lingüística de três artigos.

### 2.5.1.3 A terceira estratégia: a orientação individual

As duas primeiras estratégias de análise lingüística nos mostraram que os alunos perceberam algumas características do gênero artigo nos textos analisados dos colegas, o que demonstra a importância da leitura do gênero, realizada com os textos selecionados, como preparação para a prática da produção textual. A leitura do gênero a partir dos textos produzidos pelos alunos também contribuiu para que os alunos fizessem reflexões interessantes, principalmente porque eles não ficaram atentos apenas aos aspectos gramaticais ou de textualidade.

A terceira estratégia para a análise lingüística, como dissemos, envolveu todas as produções textuais. Os textos que selecionamos para o relato da terceira estratégia são os produzidos pelas alunas **Geruza, Duda e Patrícia** e os escolhemos por razões distintas. O

artigo de **Geruza** foi analisado coletivamente e, como dissemos, resolvemos insistir numa terceira versão, partindo de mais algumas orientações nossas. O texto de **Duda** foi escolhido porque os colegas nada encontraram nele para ser “corrigido”. Como já relatamos, após a análise em duplas, sugerimos que os alunos continuassem lendo os textos dos colegas para troca de sugestões. O artigo de **Duda**, por sinal, foi o primeiro publicado pelo jornal *O Atlântico*<sup>62</sup>. Já o texto de **Patrícia**, selecionamos porque, segundo ela, estava difícil “corrigir” e seus colegas não conseguiram dar sugestões para melhorá-lo.

Após as anotações, feitas através de bilhetes textuais-interativos após o texto dos alunos, discutimos com cada um deles a respeito das orientações dadas, complementando com outras. Durante a orientação individual, enquanto alguns alunos reescreviam seus textos, outros acompanhavam a orientação do colega (feita por nós) e tiravam suas dúvidas. Esse foi o procedimento que tomamos com todos os alunos, orientando com mais ou menos intensidade, dependendo do caso. Como havia muitas dúvidas para discutir com cada aluno, resolvemos estender a orientação, para alguns alunos, para duas sextas-feiras, na parte da manhã, dia em que também ficávamos na escola, preparando atividades para a Oficina. Para isso, solicitamos autorização do professor titular da disciplina de Língua Portuguesa para que liberasse os alunos de sua aula, por alguns minutos.

Para a segunda versão do artigo de **Geruza**<sup>63</sup>, demos as seguintes orientações:

**Oficina de Texto: orientação textual-interativa**

1 – A partir dessas informações que você deu sobre o celular, é interessante lembrar ao seu leitor que as propagandas, os modelos e outras novidades têm como objetivo “atrair” o jovem, o adolescente.

2 – Acho que [...] você pode fornecer ao leitor outras “utilidades” que o celular tem para os adolescentes...

3 – Lembrar que não são apenas as despesas que trazem inconvenientes (problemas) com relação ao uso do celular.

4 – Colocando o que “pensam” os jovens (adolescentes), os pais, entre outras “falas”, o seu artigo vai ter mais fundamentos para defender seu ponto de vista. Pense: o que estou querendo dizer neste artigo e para quem estou escrevendo, qual a

<sup>62</sup> A publicação no jornal e no *site* foi devidamente autorizada pelos pais dos alunos.

<sup>63</sup> **Geruza** chegou à segunda versão após a análise lingüística coletiva, conforme relatamos anteriormente.

reação do meu leitor? Não esqueça de deixar tudo bem “ligadinho”. Vai ficar ótimo! Parabéns por participar da oficina! Boa sorte! Prof. Márcio

Num segundo momento, discutimos juntos sobre a segunda versão e as orientações dadas. Explicamos, inicialmente, como num “bate-papo” sobre o texto, que ela estava querendo dizer algo (intenção discursiva) a alguém (leitor previsto), que reagiria de alguma forma ao que foi escrito (reação-resposta ao já-dito – elos posteriores). Quanto ao título “Celulares”, sugerimos a **Geruza** que especificasse o que ela pretendia questionar no artigo. Dissemos ainda que quem fala no artigo é um adolescente estudante, portanto, o autor deve posicionar-se como tal, e o uso da primeira pessoa poderia deixar mais evidente essa inclusão (segundo parágrafo). Lembramos sobre o uso das aspas na fala dos pais (segundo parágrafo). Também lembramos da identificação do autor (assinatura e pé biográfico) e ressaltamos que os artigos, após a leitura analítica e reescritura, seriam publicados no jornal *O Atlântico* (alguns deles), dentro das possibilidades de espaço cedido, e no *site www.novatrento.com* (todos), isto é, em seus devidos suportes de veiculação.

**Geruza** chegou, então, à terceira versão de seu texto, transcrito a seguir<sup>64</sup>, distribuído pela aluna em cinco parágrafos, numerados por nós para facilitar a análise:

#### **Terceira versão do artigo de Geruza, após a orientação individual**

Artigo

Nome: **Geruza**

Oficina de texto e leitura...

#### **“Celulares, outro meio de comunicação...”**

(01) Milhares e milhares de pessoas do mundo todo, usam o celular como meio de comunicação. Além dos inúmeros modelos já criados, desde os antigos e grandes, até os menores e mais atuais, o celular não deixa de ser um modo prático e fácil de comunicar-se.

(02) Os preços dos celulares variam de modelo a modelo, e os mais atuais vêm até com câmera digital, pegam a longa distancia, tem acesso à internet, joguinhos, etc. Hoje, se você acessar um site de celulares, com certeza encontrará muitos modelos, preços, cores **e mais, o que “atrai” mais ainda** os fregueses.

(03) Os celulares mais antigos eram usados geralmente para ligações, nem tinham tantas coisas e eram mais caros na época. Agora, a cada data de comemoração (Páscoa, Natal, Dia dos pais), seus preços baixam para aumentar a movimentação das vendas.

<sup>64</sup> O negrito no texto transcrito se refere às observações relatadas sobre o gênero.

(04) **Para os jovens** esse não é só um divertimento, mas um meio que acharam para falar com os amigos, paquerar e ligar. Já para os pais isso é um grande incômodo, pois quem banca com as despesas do celular para a maioria, são eles. Mas por outro lado, os pais dão os celulares a eles, para saberem onde estão, ligarem quando necessário, etc. **“Para isto, realmente os celulares servem”, dizem os pais**

(05) Não só no Brasil, mas em muitos países, os celulares já estão sendo usados por todos. Apesar dos gastos, e “incômodos” para os pais, vale a pena [pena], pois trazem segurança em casos que **precisamos**. (grifo nosso)

Mesmo com as orientações orais e por escrito, notamos, com relação ao gênero, que **Geruza** ainda se excluía como representante de um grupo social, no caso, os adolescentes estudantes, no quarto parágrafo do texto. Sugerimos à aluna que passasse o quarto parágrafo para a primeira pessoa do plural, para que o leitor percebesse que quem escreveu estava se posicionando como uma adolescente estudante, ou seja, alguém representando o seu grupo social. A identificação da autora, que deveria estar abaixo do artigo, foi colocada acima, como é comum nos trabalhos escolares. Mas, para não ter que reescrever tudo, explicamos a ela que deixaríamos tudo no seu devido lugar quando fôssemos digitar os textos para a publicação.

No final do segundo parágrafo, identificamos um problema coesivo ou a falta de algum vocábulo, o que deixou o trecho um pouco vago pelo uso inadequado da locução adverbial *e mais*. Uma pequena alteração no trecho final do segundo parágrafo também foi sugerida, com a eliminação da locução adverbial *e mais*, que ela quis dizer *e muito mais*, e inversão da locução *mais ainda* por *ainda mais*, criando um efeito de sentido diferente nesse trecho do segundo parágrafo. Com um título mais especificado, seguindo a nossa orientação, **Geruza** chegou à versão final de seu texto. Outros problemas relativos à pontuação, ao uso de maiúsculas e à acentuação, por exemplo, foram identificados pela aluna por meio de perguntas que dirigimos a ela, como: “O que falta aqui?”, “Será que tal palavra leva acento?”, “Você acha que o leitor vai entender o que você está querendo dizer?”. Quer dizer, durante a orientação individual, levamos os alunos a refletir sobre o que estava escrito; não demos respostas prontas. Somente depois de uma boa reflexão é que explicamos regras, demos dicas, mostramos o que estava inadequado no texto. Feito isso, as alterações – mínimas, mas

importantes – foram sobrepostas à terceira versão, a fim de evitar mais uma reescritura e para não tornar a atividade cansativa, ficando assim a última versão:

#### Última versão do artigo de Geruza, após a orientação individual

Artigo:

Nome: **Geruza**

**Oficina de texto e leitura...** “Celulares, outro meio de comunicação...”

(01) Milhares e milhares de pessoas do mundo todo usam o celular como meio de comunicação. Além dos inúmeros modelos já criados, desde os antigos e grandes, até os menores e mais atuais, o celular não deixa de ser um modo prático e fácil de comunicar-se.

(02) Os preços dos celulares variam de modelo a modelo, e os mais atuais vêm até com câmera digital, pegam a longa distância, têm acesso à internet, joguinhos, etc. Hoje, se você acessar um site de celulares, com certeza encontrará muitos modelos, preços, cores, o que “**atrai**” ainda mais os fregueses.

(03) Os celulares mais antigos eram usados geralmente para ligações, nem tinham tantas coisas e eram mais caros na época. Agora, a cada data de comemoração (Páscoa, Natal, Dia dos Pais), seus preços baixam para aumentar a movimentação das vendas.

(04) **Para nós, jovens**, esse não é só um divertimento, mas um meio que **achamos** para falar com os amigos, paquerar e ligar. Já para **nostros** pais, isso é um grande incômodo, pois quem banca com as despesas do celular para a maioria dos adolescentes são eles.

Mas, por outro lado, os pais **nos** dão os celulares, para saberem onde **estamos**, ligarem quando necessário, etc. “**Para isto, realmente os celulares servem**”, dizem os pais.

(05) Não só no Brasil, mas em muitos países, os celulares já estão sendo usados por todos. Apesar dos gastos, e “incômodos” para os pais, vale a pena, pois trazem segurança em casos que precisamos.

Podemos notar na última versão do artigo de **Geruza** que ela falou de um lugar social, a Oficina de Texto; usou aspas em algumas expressões, como na fala dos pais para introduzir o discurso relatado direto (quarto parágrafo); incluiu-se com uma adolescente ao usar a primeira pessoa do plural (parágrafo 04); redistribuiu melhor os parágrafos (na primeira versão não há parágrafos); corrigiu problemas de coesão; acentuou e ortografou palavras adequadamente; pontuou melhor. Tudo isso, evidentemente, graças às estratégias de análise lingüística, às reflexões que a aluna fez em decorrência dessas orientações.

Antes de passarmos ao segundo artigo, convém ressaltar que a terceira estratégia partiu de uma orientação geral que entregamos por escrito a todos os alunos, após lermos a primeira versão do artigo de cada um. A exceção foi para os textos analisados em dupla e o texto de **Geruza**, que foi analisado coletivamente antes da orientação individual. Assim,

quando realizamos as orientações individuais, tivemos um ponto de partida para a reflexão sobre a prática de produção textual:

**Oficina de Texto: orientação para todos os alunos**

Quando escrevemos um artigo, estamos defendendo um ponto de vista, tentando convencer, influenciar o leitor. Para isso, colocamos o que pensamos (no caso, o que pensam os jovens ou adolescentes estudantes) e o que os outros pensam a respeito do assunto abordado. O que os outros falam (pais, professores, colegas, psicólogos...), mesmo sendo uma posição contrária à nossa, pode ser usado para sustentar o nosso posicionamento. Sendo assim, quem ler o artigo, de algum modo será influenciado pelo que foi dito nele, tendo, portanto, reações-resposta diversas. Tudo isso, claro, se o que foi escrito estiver bem fundamentado. Por isso, é importante saber o que você, adolescente estudante, está querendo dizer para o leitor do seu artigo: o uso do celular entre jovens e adolescentes é algo preocupante, há prós e contras<sup>65</sup> ou você acha que tudo isso é perfeitamente normal? Finalmente, reflita: quem escreve, com que objetivos e para quem? Bom trabalho!

Prof. Márcio

Dando seqüência ao relato das práticas de análise lingüística efetivadas com os alunos, passamos agora para a análise da primeira versão do artigo de **Duda**. Segundo a aluna, a sua primeira versão, transcrita a seguir, foi lida pelos colegas, mas nenhum deles deu sugestões por acharem que o texto estava sem problemas. Os parágrafos estão distribuídos conforme a versão original e enumerados para facilitar a análise que segue:

**Primeira versão do artigo de Duda**

Celular, o que traz de tão mágico?

(01) Engraçado como o celular tomou conta das nossas vidas. Ver um de nós jovens, com um na mão é rotineiro. A necessidade que sentimos de tê-lo é tão grande que nossos pais já estão se vendo “loucos”. Essa frase já se tornou comum para eles: “Pai, meu crédito acabou, pode comprar de novo?”, nem chega a ser uma pergunta, nós só queremos ouvir uma resposta, não damos alternativa.

(02) A importância dele nas nossas vidas é tão grande que nós o usamos para mandar toquinho, mensagem, e além de todas essas necessidades “vitais”, precisamos tê-lo para poder falar com quem quiser, sem que os nossos pais saibam. Mas trocar de capinha, comprar toque musical e receber mensagem de alguém importante também é o máximo. Olhar aquelas proteções de tela fofas, perceber que o celular daquele que você não vai com a cara é bem maior que o seu, e repor os créditos também é maravilhoso.

(03) Com a tecnologia mudando tanto as nossas vidas e influenciando tanto daqui a pouco ela vai atropelar os nossos gostos. Ter o que a tecnologia oferece será mais importante do que ter o que gostamos. Se o celular da moda for menor, iremos “querer” ter esse tipo, mesmo que ainda adoremos o nosso “tijolão”. Os modelos são variados, uns batem foto, outros trazem display colorido, outros vem com fones de ouvido, etc. Depende do nosso gosto. O que nos chama a atenção, o que é mais

---

<sup>65</sup> Explicamos aos alunos que não é necessário, em um artigo, estabelecer a relação argumentos prós X argumentos contra.

legal. A principal função dele, que é permitir que nos comuniquemos com outras pessoas em vários lugares é secundária.

(04) Ele pode ter grande importância na nossa vida, mas não podemos permitir que ele nos prejudique. Não podemos ficar mandando mensagem ou toquinho durante a aula. Também não podemos perder preciosas horas da nossa vida grudados em um celular. Devemos ser civilizados e se não soubermos lidar com ele, ele sim poderá controlar a nossa vida. Não estou criticando ou julgando quem tem um, pois eu mesma tenho celular e mando mensagem, mando toquinho, mas tento controlar isso e não deixar que essas sejam atividades freqüentes e primárias em minha vida. Tudo tem limite. (grifo nosso)

A primeira versão do texto de **Duda** não apresenta muitos problemas. O que constatamos é que ela não se identificou como autora do artigo e não colocou o pé biográfico. Pedimos que a autora explicasse o uso do aspeamento em “loucos” (primeiro parágrafo), “vitais” (segundo parágrafo), “querer” e “tijolão” (terceiro parágrafo). Segundo ela, o objetivo foi destacar uma gíria (loucos) com o sentido de “preocupados”, “cansados” e ironizar, pois, na realidade, não há nada de vital no uso do celular. O aspeamento em “tijolão”, para **Duda**, designou um termo usado pelos adolescentes (e adultos também) para se referirem aos celulares mais antigos, grandes e pesados. Quanto às aspas em “querer”, **Duda** justificou que o adolescente não quer o celular, mas a moda acaba convencendo a tê-lo. Trata-se, nesse caso, de um isolamento de sentidos através do uso das aspas, um traço estilístico-composicional do artigo, atribuindo a outro a responsabilidade do sentido, isto é, o “querer” evoca o discurso publicitário. Segundo Rodrigues (2001a, p. 180, grifo da autora), as palavras aspeadas usadas pelo articulista podem fazer parte do conjunto sintático do discurso, mas, “[...] por meio dessa estratégia, ele não assume os sentidos que elas evocam, criando uma certa distância apreciativa em relação a elas. São palavras de *um* outro.”.

Após a orientação nossa, **Duda** acrescentou e substituiu alguns trechos apenas no quarto parágrafo, colocou seu nome e sua idade e identificou-se como uma estudante, conforme se percebe nos trechos em negrito:

**Quarto parágrafo alterado: segunda versão do artigo de Duda**

(04) [...] Ele pode ter grande importância na nossa vida, mas não podemos permitir que ele nos prejudique. Não podemos ficar mandando mensagem ou toquinho durante a aula. Também não podemos perder preciosas horas da nossa vida **presos**

**a um celular.** Devemos ser civilizados e se não soubermos lidar com ele, ele sim poderá controlar a nossa vida. **Sabemos que a maioria dos adolescentes têm um celular, e isso não é errado. Nós precisamos é aprender a lidar com o uso do celular.** Eu mesma tenho um e mando mensagem, mando toquinho, mas tento controlar isso e não deixar que essas sejam atividades freqüentes e primárias em minha vida. **É isso que todos devemos fazer.** Tudo tem limite.

**Duda**

**13 anos** (grifo nosso)

Com essas atitudes, **Duda** assumiu a autoria do artigo. Ao acrescentar as três informações ao final do artigo (quarto parágrafo): a) “[...] Sabemos que a maioria dos adolescentes têm celular, e isso não é errado [...]”; b) “[...] É isso que todos devemos fazer [...]”; c) “[...] Nós precisamos é aprender a lidar com o uso do celular [...]”, **Duda**, no primeiro trecho, orienta-se para o leitor e sua reação-resposta-ativa, num *movimento dialógico de refutação*, antecipando-se a uma possível contra-palavra do leitor. O leitor poderia questionar, por exemplo, que a maioria dos adolescentes têm celular e isso está incontrolável. Será que a autora não se deu conta disso? Os demais trechos acrescentados complementam a interação dialógica da autora com o leitor através do *movimento dialógico de interpelação*, o que se constata, aliás, em todo o último parágrafo (quarto parágrafo). Ambas as características, além de outras que observaremos adiante, provocam efeitos estilísticos no artigo.

A segunda versão do artigo de **Duda** estava sem “problemas” com relação ao gênero, por isso a nossa orientação teve seu direcionamento para os “problemas” relativos à textualidade e às questões de ordem gramatical. Durante a discussão sobre a produção textual de **Duda**, num tom de “bate-papo” sobre o texto, demos a ela algumas dicas de acentuação, pontuação, concordância e regência. Através de perguntas, assim como procedemos com a aluna **Geruza**, mostramos e explicamos os problemas gramaticais no texto apenas após a reflexão feita por **Duda**. Ao destacar um problema de pontuação, por exemplo, não colocamos a vírgula no lugar adequado, mas questionamos a aluna a respeito, a fim de que ela refletisse e percebesse qual era e onde estava o problema em seu texto. Evidentemente, essa

prática, nesse momento, direcionou-se mais ao plano da língua-sistema, mas não deixamos de nos preocupar, antes disso, com questões relativas ao texto-enunciado e ao gênero, já que a interlocução entre nós e **Duda** permitia isso. O trabalho com o gênero, vale ressaltar, não exclui a análise do texto sob o ponto de vista de sua dimensão textual e lingüística.

A partir de nossas orientações e das reflexões que fez, **Duda** novamente completou trechos do texto, substituiu e acentuou palavras, acrescentou ou retirou sinais de pontuação, reescrevendo por cima da segunda versão (Anexo D). Essa ação epilingüística levou a aluna a concluir algumas “regras” gramaticais e permitiu que, dialogicamente, explicássemos o porquê da prática de análise lingüística e da reescritura do seu texto. Em todas as orientações individuais, por sinal, houve uma série de manifestações das ações epilingüísticas e metalingüísticas. Como diz Geraldí (1997, p. 189-190), “[...] com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos.”.

Após as orientações, o texto foi reescrito por **Duda**, chegando, assim, à sua terceira versão (final):

#### **Terceira versão do artigo de Duda, após a orientação individual**

Celular, o que trazes de tão mágico?

(01) Engraçado como o celular tomou conta das nossas vidas. Ver um de nós, adolescentes, com um na mão é rotineiro. A necessidade que sentimos de tê-lo é tão grande que nossos pais já estão se vendo “loucos”. Esta frase já se tornou comum para eles: “Pai, meu crédito acabou, pode comprar de novo?”. Nem chega a ser uma pergunta, nós só queremos ouvir uma resposta, não damos alternativa.

(02) A importância dele para nós é tão grande que o usamos para mandar toquinho, mensagem e, além de todas essas necessidades “vitais”, precisamos tê-lo para poder falar com quem quisermos, sem que nossos pais saibam. Mas trocar capinha, comprar toque musical e receber mensagem de alguém importante também é o máximo. Olhar aquelas proteções de tela fofas, perceber que o celular daquele com quem você não vai com a cara é bem maior que o seu e repor os créditos também é maravilhoso.

(03) Com a tecnologia mudando tanto o nosso dia-a-dia e influenciando tanto, daqui a pouco ela vai atropelar os nossos gostos. Ter o que a tecnologia oferece será mais importante do que ter o que gostamos. Se o celular da moda for menor, iremos “querer” ter esse tipo, mesmo que ainda adoremos o nosso “tijolão”. Os modelos são variados, uns batem foto, outros trazem *display* colorido, outros vêm com fones de ouvido etc. Depende do nosso gosto, do que nos chama a atenção, do que é mais legal. A principal função dele, que é permitir que nos comuniquemos com outras pessoas em vários lugares, é secundária.

(04) Ele pode ter grande importância na nossa vida, mas não podemos permitir que nos prejudique. Não podemos, por exemplo, ficar mandando mensagem ou toquinho durante a aula. Também não podemos perder preciosas horas do nosso tempo presos a um celular. Devemos ser civilizados e se não soubermos lidar com ele, ele sim poderá nos controlar. Sabemos que a maioria dos adolescentes têm um celular, e isso não é errado. Nós precisamos é aprender a lidar com o uso do celular. Eu mesma tenho um e mando mensagem, mando toquinho, mas tento controlar isso e não deixar que essas sejam atividades freqüentes e primárias em minha vida. É isso que todos devemos fazer. Tudo tem limite.

Aluna: Duda

13 anos

Sob o ponto de vista do gênero, o artigo de **Duda** não apresentou problemas já na primeira versão, como dissemos. Houve, sim, alterações mais relativas às questões gramaticais (pontuação, regência, concordância, acentuação), que ficaram mais claras para a aluna. Quer dizer, conhecer o gênero leva o aluno a conhecer também o funcionamento da língua. Podemos, nesse sentido, retomar Bakhtin (2003, p. 283), quando diz que “[...] as formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas.”.

A seguir, passamos ao texto produzido por **Patrícia**, que nos pediu várias vezes para orientá-la, dada a sua dificuldade em reescrever seu artigo. Essa orientação nos deixou mais convencidos de que a prática de análise lingüística via orientação individual oral é bastante válida. Isso porque nem sempre, mesmo com bilhetes interativos, os alunos compreendem o que o professor orienta e, por essa, razão, não se estimulam a reescrever o texto. Da mesma forma, mesmo com o auxílio dos colegas, a análise às vezes se torna limitada. Sendo assim, enfatizamos na análise da produção textual de **Patrícia** a orientação oral-interativa, discutindo e lendo o texto junto com a aluna. O que nos chamou mais a atenção é que **Patrícia** foi uma das alunas que mais participaram das discussões realizadas na Oficina. Entretanto, no momento da produção textual, sentiu-se bloqueada, sem condições de avançar sozinha, como ela mesma dizia. A primeira versão do artigo de **Patrícia** foi distribuída por ela em quatro parágrafos:

### Primeira versão do artigo de Patrícia

Aluna: Patrícia - Oficina

CeLuLAr

(01) O celu. ultimamente esta virando moda também para jovens, mas também é um probl os games no celu. enquanto esta jogando o usuário se desliga (destrai) das outras coisas, e com isto podem ocorrer acidentes graves, mas não é só isso...

(02) O uso do celul. no Volante pode ser muito mais perigoso pois o motorista, tem que prestar atenção no celular com quem esta falando e no transito, mas tem pessoas que se preocupam com a segurança de todos e quando cel. toca ele estaciona o carro garantido a Sua segurança, pois pode prestar toda a atenção com quem esta falando. Um problema também muito conhecido é o uso do cel. nas escolas, um alulo por ex. leva o cel. e o seu cel. tem Game isso pode atralhar a aula não só a sua mas de todos que ali estão.

(03) E a´ também a irresponsabi. pois nós adolescentes geralmente usamos o cel. fútilmen. apenas para com Versar com amigos e jogar, e os pais reclamam pois Vem aquela cooonta!!! no fim do mês.

(04) E aí eu me pergunto: onde isto Vai parar? Isto é, se Vai parar!!!

Após a primeira orientação inicial nossa, entregue a todos os alunos, conforme já relatamos, a aluna tentou reescrever o texto, mas não conseguiu . Segundo ela, seu texto não estava bom e não havia progresso no seu intento de reescrevê-lo. Os colegas tentaram ajudá-la, no entanto não houve sucesso, pois eles estavam em dúvida com relação a o que dizer sobre o texto de **Patrícia**. Além disso, ela não tinha “paciência” com as intervenções dos colegas. Escrevemos, então, um bilhete pós-texto na folha em que ela reescreveu apenas o primeiro parágrafo. O nosso objetivo foi motivar a aluna a desenvolver a segunda versão, com a nossa ajuda:

**Patrícia:** Eu, como leitor, talvez não consiga entender o que você quer dizer exatamente. Como professor, eu sei o que você quer dizer em seu texto. Mas precisamos reorganizar as suas idéias para que, no texto, o leitor perceba o seu ponto de vista. Hoje, vamos deixar tudo bem esclarecido. Chegaremos lá! Que bom que você participa da Oficina e se esforça bastante. Parabéns! Prof. Márcio.  
Sugestão: Ler os artigos dos colegas.

Num momento posterior, conversamos sobre a primeira versão. Inicialmente, discutimos a respeito do que ela queria dizer (o que a incomodava), seus objetivos (intenção discursiva), e para quem se dirigia (leitor previsto). **Patrícia** sabia o ponto de vista que estava defendendo e sabia também que era o ponto de vista de um adolescente estudante. Ela queria e achava necessário mostrar ao leitor os problemas que o uso do celular acarreta, sem

esquecer que os adultos também se distraem ao usarem o celular enquanto dirigem, descumprindo a lei e oferecendo perigo a ele próprio e aos outros. A reescritura seguiu, então, esse princípio: **Patrícia** sabia que estava escrevendo um texto do gênero artigo, tinha consciência de que ela era alguém se posicionando diante de um acontecimento social, tinha conhecimento do que queria dizer, que ponto de vista queria defender, para quem se dirigia e que o seu texto iria ser publicado em algum suporte de circulação, jornal ou *site*. Faltava, no entanto, o *como* dizer (GERALDI, 1997) e, nesse *como* dizer, um pouco de organização nas idéias postas no artigo.

Durante a reescritura – a segunda versão –, conversamos a respeito de fatos vivenciados por **Patrícia** e que se relacionavam com o uso do celular. Falamos também do uso da primeira pessoa, que deixaria mais claro para o leitor que quem fala no texto é uma adolescente, e mostramos que ela assim procedeu no quarto parágrafo da primeira versão. Orientamos a aluna para que não abreviasse as palavras e refletimos com ela sobre alguns problemas de pontuação, ortografia e acentuação no texto. Em seu artigo reescrito, agora com cinco parágrafos, sentimos muito forte a presença do já-dito, e a sua experiência pessoal ajudou a construir o seu texto:

#### **Segunda versão do artigo de Patrícia, após a orientação individual**

##### Celular

(01) O celular ultimamente está virando moda, principalmente para nós, jovens. **mas também** está se tornando um problema.

(02) Quando estamos jogando, nós nos “desligamos”, ou seja, nos distraímos do que estamos fazendo, do que se passa ao nosso redor. Com tal distração, podem ocorrer acidentes ou até mesmo acidentes graves. Vejamos um exemplo: Do uso do celular ao volante, ele pode ser muito mais perigoso do que pensamos. O motorista tem que prestar atenção, no celular, com quem está falando, e no trânsito. Por isso, o certo seria estacionar o carro quando o celular toca, garantindo segurança, a todos. Também podem ocorrer acidentes leves, como tropeços, tombos, e também quebrar objetos, por distração.

(03) Outro problema muito conhecido, é o uso do celular nas escolas. Se nós levamos o celular à escola, isto pode atrapalhar a aula, tirando nossa atenção. Será que nós estamos certos? O celular é realmente importante, para nós?

**(04) Usamos o celular futilmente, apenas para falar com os amigos, jogar, dar “toquinhas”, ou até mesmo fazemos disputas para ver qual é o menor, ou mais bonito. gastamos tanto que os pais reclamam quando vem aquela “coonta” no fim do mês.**

(05) E aí eu me pergunto: Onde isto Vai Parar? Será que esta moda Vale apenas isto é importante Para nós? E se Trocarmos ? horas de jogos no celular por um livro, Ein??? (grifo nosso)

A etapa seguinte foi lermos essa versão em conjunto, e a aluna resolveu transpor um trecho (o quarto parágrafo), colocando-o após o primeiro, como podemos observar adiante, na terceira versão transcrita. Essa reflexão demonstrou que **Patrícia** percebeu um problema de coerência no texto. Assim como procedemos com **Geruza e Duda**, conduzimos a orientação para que **Patrícia** refletisse bastante sobre o que escreveu. Foi dessa forma que “corrigimos” e explicamos algumas questões textuais e gramaticais. Com relação ao gênero, ainda havia algo a ser feito. Para isso, demos a seguinte orientação textual-interativa:

**Patrícia!** Aqui vão algumas sugestões:

- Quando você fala do uso do celular ao volante, lembrar que “estacionar” o carro é uma exigência das leis de trânsito. Isso, portanto, é uma “fala” de outro em seu artigo;
- Quanto ao uso na escola, lembrar daquilo que você já leu a respeito, o que pensa a escola, o que falam professores, pais...
- Outras questões de pontuação veremos juntos. Lembre-se: tudo o que você escreve deve estar bem “ligado”.

Prof. Márcio

Em seguida, ela o reescreveu, com o nosso acompanhamento, passo a passo, chegando à terceira versão do artigo, distribuído agora em quatro parágrafos:

#### **Terceira versão (final) do artigo de Patrícia, após a orientação individual**

Celular: Moda ou Problema?

**Patrícia\***

(01) O celular ultimamente está virando moda, principalmente para nós, jovens. Usamos o celular futilmente, apenas para falar com os amigos, jogar, dar “toquinhos”, ou até mesmo fazemos disputas para ver qual é o menor ou o mais bonito. Mas também gastamos tanto que nossos pais reclamam quando vem aquela “cooonta”, no fim do mês.

(02) **Por outro lado**, está se tornando um problema. Quando estamos jogando, nós nos “desligamos”, ou seja, nos distraímos do que estamos fazendo, do que se passa ao nosso redor. Com tal distração, podem ocorrer pequenos acidentes ou até mesmo acidentes graves. Vejamos um exemplo do uso do celular ao volante, ele pode ser muito mais perigoso do que pensamos. O motorista tem que prestar atenção em quem fala no celular e no trânsito. Por isso, **pela lei** o certo seria estacionar o carro quando o celular toca, garantindo segurança, a todos. Também podem ocorrer acidentes leves, como tropeços, tombos, e também quebrar objetos por distração.

(03) Outro problema muito conhecido é o uso do celular nas escolas. Se nós levarmos o celular à escola, isto pode atrapalhar a aula, tirando nossa atenção.

(04) E aí eu me pergunto: onde isto Vai parar? Será que esta moda Vale a pena? o celular é realmente importante para nós? E se trocarmos horas de jogos no celular Por um livro, Ein??

**Aluna do Colégio Francisco Mazzola** (grifo nosso)

Nessa reescritura, perguntei à aluna de quem provinha a exigência para estacionar o carro, caso o celular tocasse. Imediatamente, ela se reportou às leis de trânsito e acrescentou no texto a expressão “pela lei” (segundo parágrafo), introduzindo, assim, através desse recurso estilístico-composicional, o discurso do outro em seu discurso, no caso, o discurso jurídico, o discurso da lei.

O quarto parágrafo da segunda versão foi transposto para completar o primeiro parágrafo da terceira versão, mostrando uma preocupação com a coerência e a coesão do texto, quer dizer, houve uma tentativa de conferir-lhe unidade (VAL, 1999; KOCH, 2003). Com essa ação, parte do primeiro parágrafo teve que ser adaptada. Assim, **Patrícia** substituiu o articulador textual “mas também” por “por outro lado” (parágrafo 02) na terceira versão. Com a transposição do trecho do final para o início do parágrafo, essa ação se fez necessária para estabelecer a relação entre os fatos (coerência) apresentados no início do texto (VAL, 1999; KOCH, 2003). Nesse caso, demos a orientação no sentido de que a própria aluna percebesse isso durante a análise lingüística e se pronunciasse, sugerindo ela mesma um articulador adequado. A aluna lembrou também de alterar o título, deixando-o mais específico.

Durante a prática de análise lingüística, questionamos **Patrícia** sobre o uso das aspas em “cooonta”<sup>66</sup> (parágrafo 01) e “desligamos” (parágrafo 02). A aluna respondeu que o primeiro caso se refere às despesas exageradas que o celular ocasiona no orçamento familiar. Quer dizer, para ela, o exagero da conta era um posicionamento de seus pais, daí o isolamento de sentido no uso das aspas – *movimento dialógico de distanciamento*. O segundo caso se

---

<sup>66</sup> Sugerimos à aluna que escrevesse “conta” no lugar de “cooonta”, mas ela insistiu em deixar assim, para lembrar o tom de voz no momento da reclamação.

referiu, segundo a aluna, àquilo que os pais e professores freqüentemente dizem aos adolescentes, que estão sempre no “mundo da lua” e não prestam atenção ao que eles falam, ou seja, a autora se eximiu da responsabilidade do sentido da palavra. Aproveitamos essa discussão para reforçar que no texto de **Patrícia** se confrontavam e se dialogizavam essencialmente três vozes: a dos pais, pela presença do discurso relatado indireto (primeiro parágrafo), a da lei, também pela presença do discurso relatado indireto (segundo parágrafo) e a da escola (terceiro parágrafo).

Para as perguntas retóricas no final do texto (quarto parágrafo), a aluna se defendeu dizendo que eram questionamentos que ela colocou para que o leitor refletisse a respeito desses enunciados. O último enunciado-pergunta, por sinal, é uma característica do artigo, que mostra a orientação do enunciado da autora para o leitor. Em outras palavras, há, no quarto parágrafo, a ocorrência de dois movimentos dialógicos: o de *engajamento*, na pergunta “O celular é realmente importante para nós?”, e o de *interpelação*, na pergunta “E se trocarmos horas de jogos no celular por um livro, Ein???”. O primeiro movimento se comprova pelo uso da primeira pessoa e o segundo pela interpelação que a autora faz, mesmo em forma de pergunta, como se quisesse dizer: “Precisamos trocar as horas de jogos no celular por um bom livro”. Ela lembrou também que em algumas propagandas de TV se fala da questão do uso do celular e de sua relação com acidentes de trânsito, demonstrando que o já-dito, presente no texto, sustentou o posicionamento da autora. Por fim, dois traços característicos do artigo, a assinatura e o pé biográfico, foram lembrados por **Patrícia** e acrescentados no artigo. A autora, com essa atitude, demonstrou que se enunciava de um lugar social, a escola, colocando, inclusive, o asterisco após a assinatura, tal qual havíamos mostrado durante a leitura analítica dos artigos.

Orientamos e discutimos, também, os problemas concernentes à pontuação, à acentuação e ao uso inadequado de letras maiúsculas (de fôrma). Apesar de insistirmos neste

último quesito, **Patrícia** esclareceu que não conseguia iniciar algumas palavras com letra minúscula e usa a maiúscula, mesmo tendo consciência da troca inadequada.

Evidentemente, há outros problemas no texto de **Patrícia**, e nos outros textos também, que poderiam ser revistos, tanto com relação ao gênero, como em relação à textualidade e às convenções da escrita. Nesse caso, no percurso escolar, o professor pode, gradativamente, trabalhar com os gêneros num momento e retomá-los em outro, aprofundando os níveis de leitura/análise e de produção textual/análise lingüística, conforme o avanço das séries e o interesse dos alunos pelos assuntos pertinentes à faixa etária. Tal procedimento, no decorrer das aulas de Língua Portuguesa, desde as séries iniciais, evitaria que a prática de análise lingüística (incluindo a leitura analítica do gênero) se tornasse exaustiva para o aluno e para o professor. Ao chegar à oitava série, por exemplo, o aluno já estaria habituado a essas práticas, que, a longo prazo, certamente teriam seu efeito na prática de produção textual.

Não pretendemos esgotar a análise lingüística, tornando-a uma prática de “caça-erros”, de policiamento ou, como coloca Ruiz (2001, p. 231) de “[...] profilaxia lingüística do texto [...]”. A nossa intenção, como dissemos, foi tornar essa prática um momento de aprendizagem da produção textual, possibilitando aos alunos um trabalho concreto com as práticas de uso da linguagem.

Analisando os três artigos sob o ponto de vista do gênero, após esse relato das três estratégias de análise lingüística, constatamos que as três alunas se posicionaram como autoras, assinaram seus artigos, enunciaram-se como adolescentes estudantes, assumiram seus pontos de vista diante de um acontecimento social. Observamos também que as alunas escreveram seus textos a partir de uma realidade da qual fazem parte, considerando que o celular é uma tecnologia – polêmica – muito presente no dia-a-dia, principalmente entre os adolescentes. Os três artigos, em seu todo, constituíram-se uma reação-resposta a um acontecimento social – o uso do celular entre os adolescentes – e as autoras consideraram,

ainda, o leitor previsto para seus artigos – os próprios adolescentes e os pais. Há nos textos, assim como em outros textos produzidos pelos demais participantes da Oficina, outras características do gênero que estudamos, como veremos adiante na análise geral dos textos produzidos, entre as quais destacamos: o uso das aspas, marcando a fronteira entre discursos; a introdução do discurso relatado (direto e indireto) do outro; a orientação para o leitor através dos *movimentos dialógicos de interpelação, engajamento e refutação*; o uso de perguntas retóricas. Percebemos, também, que essa concepção de análise de textos levou os alunos a se preocuparem, a darem mais importância à leitura e à produção textual.

Conforme previmos em nossa proposta de elaboração didática, os artigos produzidos, na medida do possível, foram publicados no jornal *O Atlântico* (Anexo E) e no *site* [www.novatrento.com](http://www.novatrento.com) (Anexo F). Apesar do atraso, a repercussão foi excelente, pois os alunos não esperavam que a publicação realmente se efetivasse. Tentamos publicar os artigos em outro jornal de circulação regional (da cidade de Brusque), mas, apesar da promessa do responsável pelo jornal em Nova Trento, não houve empenho para a publicação. Problemas à parte, todos os artigos foram publicados no *site* citado, em que o acesso aos textos se dava por meio de um *link* identificado como Oficina de Texto (Anexo F).

Concretizadas as orientações e reescrituras, encerramos, então, a Oficina de Texto, com a avaliação dos alunos acerca da nossa proposta de elaboração didática para a prática de produção textual, que integrou as práticas de leitura e análise linguística. Por se tratar de uma pesquisa-ação, em que os alunos são também atores desse processo (THIOLLENT, 2003), não poderíamos deixá-los de lado na avaliação da pesquisa, pelo seu cunho didático-pedagógico. Foi por essa razão que eles teceram suas opiniões, por escrito, com base nos seguintes questionamentos:

**Oficina de Texto: roteiro para avaliação dos alunos sobre as atividades**

Escreva a respeito do processo de produção textual do artigo. Quais os passos que você seguiu para escrever seu texto? O que foi mais importante, para você, nesse processo de produção textual?

Sem levar em conta apenas os aspectos gramaticais (que também são importantes), o que você poderia falar sobre esse processo de produção textual do artigo? Vale para outros textos produzidos na/para a escola, ou fora dela, também?

Avaliação geral da Oficina de Texto. Escreva o que você quiser: opinião, dificuldades, sugestões, se valeu a pena o trabalho, fale sobre a sua participação, que outras oficinas você gostaria que a escola oferecesse? Deixe seu recado. Obrigado.

Prof. Márcio

Os enunciados-resposta (Anexo G) superaram a nossa expectativa, pois expressam a influência que os alunos tiveram em sua concepção de ensino-aprendizagem da produção textual. As manifestações contidas nessas avaliações comprovam que a integração da prática de produção textual às práticas de leitura e análise lingüística provocou alguma mudança na noção dos alunos com relação a essas práticas, como podemos perceber em alguns trechos transcritos a seguir:

**Patrícia:** [...] com os artigos podemos melhorar nosso desempenho textual, seja qual for ele [...] Gostei muito da oficina, acho que foi um modo de me expressar [...] mostrando o meu modo de pensar, muito obrigado!!! Falando em gíria: Valeuzão!!!!

**Patrícia:** (por *e-mail*): [...] APRENDI MUITO NA OFICINA, INFELISMENTE ESTA ACABANDO, MAS O QUE APRENDI SEI QUE VAI FICAR PARA “SEMPRE” [...]

**Roberta:** [...] Nunca ache que seu texto está bom, pois os erros são muitos quando você pensa que está ótimo [...] foi escolhido um assunto que interessa bastante a nós jovens: o celular. É claro, todo mundo se interessou em escrever um artigo [...] “Vivemos uma vida de jornalista”. Antes de escrever o artigo lemos textos, e comentamos entre a sala, um ajudava o outro, dando idéias, ou então quando não se entendia nada o “professor” Márcio explicava. Líamos em grupo, fazíamos trabalhos em dupla, quase nunca sozinho [...] o Sr. Márcio explicava: “assim ficaria melhor, ou tem que trocar aqui, aqui poderia se “encaixar” ali...” [...]

**Eva:** [...] Uma das coisas que mais aprendi foi fazer as revisões de textos, uma das quais não tinha costume de fazer. Mas tudo que o professor Márcio nos falou em nossos encontros foi muito importante para o nosso crescimento. Suas instruções e dedicação foram muitos importantes para conscientizarmos da importância da leitura e da escrita [...]

**Geruza e Nick:** [...] Para a construção dos meus textos eu segui as instruções dadas pelo prof., eu escolhia um assunto, lia sobre ele, pesquisava, depois escrevia, analisava em que lugar eu me colocava, mas é bem complicado, muitas vezes eu errei [...] Além da questão gramatical, ajuda em outros aspectos, como análise, reeleitura, concentração, etc [...]

**Neide:** [...] Gosto muito também de ir para a informática, pois foi assim, que aprendi a mexer com várias coisas que eu nem sabia que existia [...] A análise sobre o artigo é muito importante, pois assim a gente pode entender melhor e melhorá-lo cada vez mais [...]

**Neide:** (por *e-mail*): [...] Gostei muito da oficina [...] Aprendi a me entender melhor com o nosso amigo computador, principalmente na internet, e com o meu e-mail. Quando tiver de novo, vê se me avisa, está bem seu Márcio [...]

**Tainá:** [...] Ao longo das “aulas” da Oficina de Texto, eu tive a oportunidade de debater vários assuntos que dominam, que estão em pauta na sociedade atual. Além de ler notícias dos jornais e debatê-las, aprendi melhor o que é um artigo de opinião,

tendo a oportunidade de ter lido vários e discutir o assunto do artigo com o grupo [...]

**Darci:** [...] O processo de produção do artigo foi até um pouco complicado [...] As análises dos artigos nos fazia refletir sobre o que nós achávamos certo ou errado, como se fosse uma segunda opinião [...] A oficina foi uma experiência muito boa [...]

**Kely e Mara:** [...] A Oficina mudou o meu modo de fazer textos para melhor! Foi excelente a forma trabalhada, com e-mails, as ajudas para refazer os textos, a forma discutida [...]

**Ester:** [...] Para produzir um artigo primeiramente é necessário refletir muito sobre o assunto [...] Eu por exemplo, quando fazia um texto para escola simplesmente escrevia e entregava, agora não, escrevo, leio, reescrevo... Com isso melhorei muito meus textos [...] Sou sincera a dizer: no começo não estava gostando muito da oficina. Mas, minha mãe abriu meus olhos e mostrou-me o quanto isso seria importante p/mim. Depois, tomei gosto pela coisa, contava os dias p/ ir a oficina, quando não dava tempo p/fazer algo que o professor havia mandado ficava toda preocupada [...]

**Duda:** [...] você terá que ler bastante artigos para tentar fazer um. Tudo é importante, mas acho que a leitura deles é essencial para se escrever bem [...] Esse processo se baseia em leitura, correção. É bastante complicado fazer um artigo, pois tem que cuidar em que pessoa está, se você está fazendo realmente um artigo, colocando a opinião [...]

**Lana:** [...] A oficina foi uma coisa muito importante para mim, pois aprendi a fazer artigos entre outros textos [...]

Complementando a avaliação, destacamos também o parecer da direção, do corpo pedagógico e de uma das professoras titulares da disciplina de Língua Portuguesa, para quem pedimos que refletissem sobre o nosso trabalho:

**Supervisão escolar:** [...] Cada escola gradativamente deveria planejar e oferecer uma quantidade de oficinas por ano. Outra sugestão é a de que a escola reaproveite (quando houver) os profissionais excedentes do estabelecimento neste tipo de trabalho [...]

**Apoio pedagógico e direção:** [...] as atividades extra-curriculares são sempre bem vindas para nossos alunos, oferecendo novas oportunidades, acrescentando informações, levando-os a um rendimento escolar mais significativo [...]

**Professora da disciplina:** [...] Os alunos que participaram da oficina comentavam a respeito do que era feito e mudaram algumas atitudes com relação à prática do escrever [...]

As opiniões e comentários sintetizam, em palavras sinceras e autênticas, que o nosso trabalho foi reconhecido, mesmo com as falhas pertinentes e com os empecilhos que surgiram.

Na seção que segue, apresentamos uma análise geral dos artigos dos alunos sob o ponto de vista do gênero. Feito isso, avaliamos a nossa proposta de elaboração didática, dialogizando a nossa avaliação com os resultados obtidos.

## 2.6 AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL: SOB O PONTO DE VISTA DO GÊNERO E DA ELABORAÇÃO DIDÁTICA DESENVOLVIDA

As produções textuais (Anexo H) não foram avaliadas sob o ponto de vista da constituição de uma nota, como tradicionalmente a escola o faz. Obviamente não criticamos a avaliação feita pela escola, pois sabemos que ela está subordinada a outros órgãos que assim determinam, de modo padronizado, o quê, como e em que condições avaliar. Mesmo com a “autonomia” que o PPP possibilita com relação à avaliação, há uma vinculação intrínseca às orientações oficiais que, por sinal, alteram-se constantemente, dificultando o trabalho da escola.

Entendemos que a avaliação, mesmo quando da exigência de um número ou conceito que fará parte de um histórico escolar, deve ser concebida sob o ponto de vista de um processo e não um produto final. Como postulam os PCNs (BRASIL, 1998, p. 93), a avaliação, na prática educativa, “[...] deve ocorrer durante todo o processo de ensino e aprendizagem, e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho.”. Sendo assim, não atribuímos uma nota às produções textuais dos alunos, pois consideramos o ensino-aprendizagem a prioridade do nosso trabalho. Os alunos participaram da Oficina em função dos objetivos que expusemos a eles desde o início e por outras razões, colocadas por eles no início das atividades: interesse próprio, curiosidade, desejo de crescer como leitor/escritor. Tendo em vista todo o processo desenvolvido, caso tivéssemos que estipular uma nota ao trabalho dos alunos, certamente seria a máxima.

No entanto, como toda pesquisa-ação, precisamos avaliar o nosso trabalho. Por isso, as avaliações que relatamos nas seções seguintes têm dois focos de análise: a) a avaliação dos textos produzidos sob o ponto de vista do gênero artigo, na qual apresentamos os reflexos do estudo desse gênero na produção textual, enfim, as características encontradas nos artigos; b) a avaliação da nossa proposta de elaboração didática, com a abordagem da análise dos procedimentos que nortearam a prática de produção textual do artigo.

### 2.6.1 A Produção Textual sob o Ponto de Vista do Gênero do Discurso

No desenvolvimento deste capítulo, adiantamos algumas análises/conclusões sobre a repercussão do estudo do gênero na leitura de artigos e na prática de produção textual. Para avaliarmos a produção textual sob o ponto de vista do gênero artigo, destacamos trechos dos textos produzidos a fim de fundamentar nossa análise. Adotamos, para essa análise, uma seqüência numérica, colocada entre parênteses após cada característica citada. Em seguida, transcrevemos o trecho correspondente em que se encontra a característica citada (em negrito), juntamente com o título do artigo, o autor (pseudônimo) e o número seqüencial do texto que consta no anexo H. Ressaltamos que na análise, mesmo de um fragmento, partimos do todo do enunciado. Ainda, nas transposições de exemplos para a análise, pode ocorrer a repetição de trechos dos artigos, mas o enfoque é para características distintas.

Como exposto, o primeiro assunto explorado nos artigos surgiu de uma sugestão ocorrida na Oficina: o uso do celular entre os adolescentes. O assunto para a produção do segundo artigo foi livre, mas, da mesma forma, surgiu das discussões durante a Oficina. Os artigos produzidos (Anexo H) tiveram as seguintes abordagens, todas ligadas aos adolescentes ou jovens: os esportes, o uso do *Scoop Script*, a relação entre a independência do Brasil e a do jovem, o uso da camisinha, os estilos musicais, a internet, o uso do computador, os valores da

vida, os adolescentes e a relação com os pais. Quer dizer, esses assuntos são atuais, fazem parte de um conteúdo temático ideologicamente ligado à realidade social dos autores adolescentes e os artigos se constituem como uma reação-resposta a esses acontecimentos abordados. Por serem os autores adolescentes estudantes, os artigos estão orientados aos seus interlocutores (leitores previstos), os próprios adolescentes estudantes, principalmente.

Observando as características nos textos produzidos (Anexo H), constatamos que os fatos desencadeadores dos artigos – as relações dialógicas e a reação ao já-dito – são tomados como objeto de crítica ou questionamento (01), de concordância ou de comentário positivo (02), de apoio para o discurso do autor (03) ou de ponto de partida (gancho) para a construção do artigo (04):

(01) [...] **É o cúmulo nos dias de hoje vermos uma criança de 7, 8 ou até 9 anos com um celular na mão** [...] (Celulares. Para quê. Por quê?, **Lana**, texto 13).

(02) **Hoje, com certeza, a internet é um dos meios de comunicação mais usados no mundo.** (Internet, um novo meio de comunicação, **Geruza**, texto 02).

(03) [...] **Nós, jovens, diante da modernidade, não conseguimos aceitar a situação de todos terem celular, menos nós. O celular é o nosso sonho de consumo** [...] (O celular é pura moda !!!, **Darci**, texto18).

(04) [...] **A prática de esportes entre nós, jovens e adolescentes, está cada vez mais rara** [...] (Esporte na adolescência é fundamental, **Ester**, texto10).

(04) [...] **Dia 7 de setembro, dia da Independência do Brasil. Os brasileiros comemoraram os 182 anos de independência do nosso país** [...] (A independência que tanto esperamos, **Nick**, texto 07) (grifo nosso)

Há traços estilístico-composicionais na incorporação de outras vozes, da fala do outro, por intermédio de verbos introdutórios (05) e expressões avaliativas (06), no *movimento dialógico de assimilação*. O *movimento dialógico de distanciamento* – recurso através do qual o autor se opõe a alguma perspectiva ideológica – também é muito presente nos textos e pode ser percebido pelo uso de certas expressões avaliativas (07), da negação (08), das aspas (09) e pelo emprego de certos operadores argumentativos, como o *mas* (10):

(05) [...] Todos os meios de comunicação possíveis **falam** sobre o uso da camisinha e de sua grande importância [...] (Por que vacilar com a própria vida?, **Duda**, texto 04).

(06) [...] Hoje em dia é comum falarmos de música, por ser um **assunto comum** e popular entre os jovens [...] (Gosto musical, **Tainá**, texto 22).

(07) [...] Não podemos mentir que na maioria das vezes usamos sem necessidade, achamos divertido, mas temos de entender que para os nossos pais é preocupante. Gastamos muito com esse uso **exagerado** [...] (O uso exagerado dos celulares, **Mara**, texto 08).

(08) [...] Para mim, a palavra independência tem um sentido muito amplo, **não** se resume apenas ao dia 7 de setembro de 1822, quando foi proclamada a “Independência do Brasil” [...] (A independência que tanto esperamos, **Nick**, texto 07).

(09) [...] Com muita atenção isso não aconteceria, mas como nós, jovens, somos a descontração em pessoa, já chega a ser comum acontecerem erros “**grotescos**” durante os estudos [...] (*Scoop Script* 2004, **Kely**, texto 17).

(10) [...] O uso do celular entre nós, adolescentes, jovens e estudantes está cada vez mais freqüente. Para muitos de nós seria impossível viver sem o celular, isto está se tornando um vício. **Mas** será que o celular é tão essencial? [...] (O avanço da tecnologia: o celular, **Ester**, texto 09) (grifo nosso)

Notamos, ainda, a presença de discurso citado (11) e de pronome demonstrativo, não como elemento coesivo ou com a função de indicar um objeto no tempo e no espaço, de relação anafórica (KOCH, 2003), mas como um traço estilístico-composicional que evidencia um distanciamento ideológico do autor diante do discurso do outro (RODRIGUES, 2001a), no caso, do pai da adolescente (12):

(11) [...] O que vale mostrar em televisões, jornais, áreas desmatadas, queimadas, ar poluído, pessoas morrendo e espécies de animais desaparecendo, se ninguém faz nada, continuamos fazendo ainda pior. Só ouvimos dizer “**Não faça isso, não faça aquilo**”, mas a humanidade não transforma sua mente, seus atos [...] (Reciclando nossas mentes e nossos corações, **Eva**, texto 12).

(12) [...] Mas também gastamos tanto que nossos pais reclamam quando vem **aquela** “cooonta”, no fim do mês [...] (Celular: moda ou problema?, **Patrícia**, texto 05) (grifo nosso)

Podemos observar, também, na construção dos artigos, a presença do já-dito, as reações dialógicas com os elos anteriores da comunicação discursiva. Essas relações manifestam-se, segundo Rodrigues (2001a), não apenas no plano do conteúdo temático, mas também no plano estilístico-composicional, por meio da introdução do discurso do outro que sulca o artigo pela incorporação de enunciados, em maior ou menor grau. Como exemplo, temos a incorporação dos gêneros intercalados, marcada pelas aspas (01) e pela introdução de ditado popular (02), ambos buscando neutralidade (*assimilação* ou *distanciamento*) do articulista frente ao enunciado introduzido. Ocorre, também, a introdução do discurso do

outro através de discurso indireto analisador de conteúdo (BAKHTIN, 1992), cujo teor semântico é preservado pelo autor (03):

- (01) [...] Nossos pais vivem dizendo: **“Larga um pouco esse celular, economiza!”** [...] (O uso exagerado dos celulares, **Mara**, texto 08).  
 (02) [...] Há aqueles que possuem o “mau gosto” para a música, há também as conhecidas **“Maria vai com as outras”** que “preferem” as músicas do momento [...] (Gosto musical, **Tainá**, texto 22).  
 (02) [...] E se é complicado para quem vive um adolescente, imagina pra quem tem que cuidar de 1,23... Os nossos pais, coitados, **“ficam de cabelo em pé”** [...] (Adolescentes e a relação com os pais, **Roberta**, texto 20).  
 (03) [...] Não consigo entender porque o uso da camisinha é visto por certas pessoas com preconceito! **Alguns dizem que ela diminui o prazer, os padres, geralmente, dizem que é pecado, e outras pessoas têm a absurda idéia de que homem que é homem não usa camisinha** [...] (Por que vacilar com a própria vida?, **Duda**, texto 04) (grifo nosso)

Ainda com relação aos gêneros intercalados, como vimos no primeiro capítulo, o seu papel não é apenas ajudar a construir o ponto de vista do autor. Ocorre, quando da incorporação de gêneros no artigo, a perda da relação do gênero transposto com a sua situação de interação, tornando-o acontecimento do gênero incorporado, no caso, o artigo. Nessa perspectiva, temos a introdução de ditado popular (01), de resumo (02) e de relato pessoal (03). Segundo Rodrigues (2001a, p. 238), a intercalação de gêneros “[...] possibilita ao autor se enunciar a partir de outros lugares enunciativos, dialogizando também o gênero [...]”:

- (01) [...] Agora nem tanto, mas isso já pode ter facilitado os alunos na cola, porque com uma simples mensagem é possível passar a resposta certa da prova para se colega sem que a professora note, **“é rir para não chorar”** com tanta coisa que inventam [...] (Celular: a nossa febre, **Kely**, texto 16).  
 (02) [...] **Dia 7 de setembro, dia da Independência do Brasil. Os brasileiros comemoraram os 182 anos de independência do nosso país. Em 1822, Dom Pedro I, às margens do rio Ipiranga, proclamou a independência do Brasil. Dia que ficou marcado na história do nosso país,** como todo livro didático conta [...] (A independência que tanto esperamos, **Nick**, texto 07).  
 (03) [...] **Posso dar um exemplo a vocês, meus amigos que convivem comigo todos os dias, desfilam com seus celulares nas mãos, mandam mensagens, fazem ligações sem necessidade. Isso tem um custo, não para os jovens que não estão nem aí se gastam bastante ou não, mas para os pais** [...] (Celular, até que ponto!, **Eva**, texto11) (grifo nosso)

Sem traços lingüísticos visíveis, notamos a presença do discurso bivocal, tanto para assimilar vozes – o autor fala de seu lugar social, ampliando o conjunto de locutores (04),

como para distanciar a fala do outro, por meio do uso das aspas, para desqualificar o que o outro enunciou (05), e dos operadores *mas* e *não*, que fazem aflorar a tensão entre enunciados (06). Essas são indicações da bivocalidade nos artigos, refratando outras vozes no discurso:

(04) [...] **Nossos** pais estão sempre dizendo que antigamente as crianças fabricavam seus próprios brinquedos, de madeira, de pano [...] (O avanço da tecnologia: o celular, **Ester**, texto 09).

(05) [...] Talvez para convenceremos nossos pais, nesse caso para quem depende deles para ganhar o seu, mas para os jovens que compram seus próprios celulares, muitas vezes tentam se convencer. Isso quando a propaganda excessiva já não tratou de resolver esse “**problema**” [...] (A febre do celular, **Tainá**, texto 21).

(06) [...] É claro que eles possuem muitos pontos positivos, é para isso que a tecnologia, esse crescimento está aí, para serem melhores para nós. **Mas** talvez devêssemos rever e pensar se devemos abrir mão de outras coisas para tê-lo e **não** só porque nosso vizinho tem um celular [...] (A febre do celular, **Tainá**, texto 21) (grifo nosso)

Na orientação para o leitor, para a sua reação-resposta ativa, os elos posteriores da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2003), na busca para fazer o leitor aderir ao discurso do articulista, observamos o *movimento dialógico de engajamento*, por meio do uso da primeira pessoa do plural – *eu* do autor + o *tu* do leitor – (01). No intuito de antecipar possíveis reações-resposta do leitor (enunciados pré-figurados), abafando prováveis vozes contrárias, constatamos, em algumas expressões, o *movimento dialógico de refutação* (02). E, ainda, através do emprego de alguns indicadores modais, percebemos uma imposição do autor sobre o ponto de vista do leitor, movimento dialógico este identificado como de *interpelação* (03):

(01) [...] Acredito que **nós**, jovens, **somos** o futuro do Brasil e acredito também que, se cada cidadão fizer a sua parte, o Brasil se tornará definitivamente um país independente [...] (A independência que tanto esperamos, **Nick**, texto 07).

(02) [...] O celular é o nosso sonho de consumo. Com ele podemos mandar torpedos, dar toques, ligar para os amigos... **Mas é claro que nossos pais irão colocar defeito nisso**. Dizem eles que não tem utilidade para nós, que ainda não temos responsabilidade. **Mas não é bem assim** [...] (O celular é pura moda!!!, **Darci**, texto 18).

(03) [...] Também **não podemos perder preciosas horas do nosso tempo presas a um celular. Devemos ser civilizados** e se não soubermos lidar com ele, ele sim poderá nos controlar [...] (Celular, o que traz de tão mágico, **Duda**, texto 03) (grifo nosso)

Outra característica que podemos perceber é o uso a primeira pessoa do plural, formando um *eu* do autor mais o *tu* do leitor como seu aliado. Com esse recurso estilístico,

cria-se no artigo um efeito de duplicidade enunciativa. No exemplo que colocamos, é possível observar que, nesse engajamento do leitor, o autor passa da primeira pessoa do singular (o *eu* do articulista) para a primeira do plural (o eu do articulista + o *tu* do leitor) (01). Há, ainda, pistas de um diálogo não desenvolvido em que o autor se antecipa às prováveis indagações que o leitor poderia fazer ao se confrontar dialogicamente com o artigo lido. Essa estratégia estilística objetiva evitar uma contra-palavra, uma contestação do leitor com relação ao ponto de vista do autor. Como exemplo, há o emprego do indicador modal *É por isso que*, como estratégia de incutir um ponto de vista (uma marca da autoridade do articulista) do autor (02). Verificamos, além disso, o uso do operador *mas* (03) e da negação articulada ao *mas* (04), que constituem uma reação-resposta a uma possível contestação do leitor. Constatamos o emprego das perguntas retóricas, as quais projetam uma interação entre autor e leitor, refratando uma espécie de alternância discursiva no artigo, como se estabelecessem um diálogo entre autor e leitor (05). As perguntas retóricas podem representar tanto a perspectiva do articulista como a do leitor. Essas características deixam transparecer os recursos estilísticos que os alunos empregaram para construir o artigo (projeções estilístico-composicionais), mantendo a interação dialógica entre autor e leitor:

(01) [...] **Para mim**, a palavra independência tem um sentido muito amplo, não se resume apenas ao dia 7 de setembro de 1822, quando foi proclamada a “Independência do Brasil”. Será que realmente **podemos** comemorar a independência do **nosso** país? [...] (A independência que tanto esperamos, **Nick**, texto 07).

(02) [...] É exagero demais. Além disso, os nossos pais têm que manter o celular nos dando créditos. **É por isso que** as revistas, os jornais, as televisões e vários meios de comunicação nos comprovam que cada vez mais, com o avanço da tecnologia, a concorrência na venda de celulares aumenta [...] (O avanço da tecnologia, **Ester**, texto 09).

(03) [...] E deixamos os trabalhos, as tarefas, deixamos de vir para a aula por causa das festas. Parece bobagem eu estar falando isso, **mas** é uma luta onde escola X adolescentes se enfrentam [...] (Adolescentes e a relação com os pais, **Roberta**, texto 20).

(04) [...] **Não** podemos mentir que na maioria das vezes usamos sem necessidade, achamos divertido, **mas** temos de entender que para os nossos pais é preocupante [...] (O uso exagerado dos celulares, **Mara**, texto 08).

(05) [...] E aí eu me pergunto: **onde isto vai parar? Será que esta moda vale a pena? O celular é realmente importante para nós? E se trocarmos horas de jogos no celular por um livro, hein??** [...] (Celular: moda ou problema?, **Patrícia**, texto 05) (grifo nosso)

Finalmente, constatamos a autoria assumida pelos alunos nos artigos, um dos papéis fundamentais da escola na prática de produção textual, pois através dessa atitude, de assumir seu ponto de vista, o aluno se desvincula da prática de seguir “modelos” (SANTA CATARINA, 1998). A autoria manifesta-se lingüisticamente principalmente pelo uso da primeira pessoa (do plural ou singular) e está expressa nos artigos produzidos (01). A assinatura e o pé biográfico, partes integrantes do gênero e que marcam quem fala no artigo, de que lugar social o autor se enuncia, estão marcados em alguns artigos produzidos (02):

(01) [...] A onda do celular vem influenciando a **nossa** cabeça e, talvez, por **sermos** tão jovens, **acabamos inventando** um motivo para tê-lo. **Temos** que ter um celular de qualquer jeito [...] (A febre do celular, **Tainá**, texto 21).

(02) [...] **Roberta: Aluna da 7.<sup>a</sup> 02. Oficina de texto e leitura** [...] (Um novo modo de se comunicar, **Roberta**, texto 19)<sup>67</sup> (grifo nosso)

Observando a incidência de traços característicos do gênero artigo nas produções textuais, podemos antecipar um pouco a nossa avaliação sobre a elaboração didática desenvolvida nesta pesquisa, pois constatamos que o estudo do gênero, aliado à leitura do enunciado e à prática de análise lingüística, apresentou reflexos na prática de produção textual. Pelo que verificamos, o contato com o gênero artigo foi inédito, na concepção desta pesquisa, levando-se em conta que os participantes da Oficina, como dissemos, não foram nossos alunos. Além disso, na escola em que trabalhamos e realizamos esta pesquisa, os professores de Língua Portuguesa (incluindo este pesquisador) não desenvolveram, até então, nenhum trabalho pautado na perspectiva bakhtiniana dos gêneros do discurso. Daí dizer que, por ter sido o início de um trabalho na concepção dos gêneros do discurso, seus resultados apontam para uma avaliação que satisfaz os objetivos desta pesquisa.

---

<sup>67</sup> Para a publicação dos artigos, “padronizamos” a distribuição da assinatura e do pé biográfico.

## 2.6.2 A Proposta de Elaboração Didática sob o Ponto de Vista do Pesquisador

Uma das características da pesquisa-ação é a avaliação da própria prática didático-pedagógica desenvolvida (PEREIRA, 2001). Por esse motivo, a avaliação da elaboração didática realizada nesta pesquisa levou em conta todos os passos metodológicos seguidos para desenvolvê-la. Isso não significa que o caminho trilhado deva ser tomado como padrão ou modelo para outras pesquisas ou para a prática em sala de aula, o que descaracterizaria a pesquisa-ação. Assim sendo, avaliamos em que sentido o estudo do gênero foi positivo para a produção textual, se proporcionamos condições favoráveis a essa prática, como foi a reação-resposta dos alunos diante das atividades que contemplaram o texto como unidade básica de ensino (GERALDI, 1997), o gênero do discurso (BAKHTIN, 2003) como objeto de ensino-aprendizagem, a língua como acontecimento (SANTA CATARINA, 1998).

Após a organização da Oficina de Texto (horário, sala, alunos participantes), analisamos (como pesquisador) o PPP da EEBFM. Esse procedimento inicial foi necessário, pois estávamos afastados para formação e, além disso, deu-nos uma visão mais abrangente da nossa escola e de suas concepções teórico-metodológicas, fornecendo-nos subsídios para colocar em prática a proposta de elaboração didática.

Iniciada a Oficina, procedemos à sondagem acerca de leituras que estavam sendo feitas e de textos com os quais os alunos gostariam de trabalhar. Notamos que esse “bate-papo” dialógico foi importante para conhecermos um pouco sobre os alunos e suas práticas escolares no tocante à leitura e à produção textual, especificamente. Tal procedimento se fez necessário porque não conhecíamos a maioria dos alunos que participaram da Oficina. Embora não nos aprofundássemos nessa sondagem inicial com longas entrevistas dirigidas, pelas práticas interativas que foram desenvolvidas nos primeiros encontros, ficou mais claro para nós o caminho a ser trilhado para o desenvolvimento da elaboração didática.

A sondagem levou-nos, ainda, à discussão acerca do gênero do discurso com o qual trabalhamos, o artigo (da esfera jornalística). Partimos da voz dos alunos para chegar à seleção do gênero, ou seja, eles dialogaram conosco sobre a escolha do artigo. A nossa elaboração didática começou a tomar forma a partir dessa sondagem inicial, de modo que pudemos, feito isso, elaborar um Plano de Trabalho, por meio do qual distribuímos todas as atividades com vistas à produção textual, articulando-a à leitura e análise lingüística. Consideramos, nesse plano, o texto como ponto de partida para a elaboração didática. Previmos nesse plano, também, o trabalho a partir dos gêneros do discurso, no caso, o gênero artigo como objeto de ensino-aprendizagem. Quer dizer, articulamos a proposta de Geraldi – o texto como unidade de ensino, priorizando as práticas de produção textual, leitura/escuta e análise lingüística – (1997) com a teoria dos gêneros do discurso, na perspectiva de Bakhtin (2003), exposta no primeiro capítulo.

O manuseio do jornal, outro procedimento, possibilitou aos alunos a exploração das seções, dos cadernos e trouxe uma noção dos discursos que circulam no jornal, de como os textos se distribuem nesse material, dos assuntos que são abordados e através de que gêneros. Gerou, também, uma breve discussão a respeito da função sócio-ideológica do jornalismo, levando os alunos a compreenderem um pouco melhor a força da escrita como prática social.

Tivemos dificuldade para conseguir material (jornais e revistas), em virtude de seu alto custo e dos poucos exemplares à venda no município de Nova Trento. Isso nos obrigou a encomendar previamente as edições de jornais levados para a Oficina. Quanto à revista, conseguimos dois exemplares da própria escola. Em contrapartida, o representante do jornal *O Atlântico* nos cedeu, gentilmente, exemplares para entregarmos aos alunos. Como professor da EEBFM e como pesquisador, sentimos “na pele” como é difícil trabalhar com recursos e materiais escassos, tanto da nossa parte como da própria escola.

Devido ao custo desses materiais, na escola pública o professor pode se sentir desencorajado a desenvolver um trabalho como este que realizamos. No entanto, é possível limitar o número de fotocópias, entregando uma cópia de texto para cada dupla ou equipe. Em seguida, os alunos fazem um rodízio dos textos para a leitura analítica. Com relação ao jornal, pelo menos um exemplar pode ser adquirido pelo professor, e os alunos adquiririam outros em sociedade, também fazendo um rodízio. Existe a possibilidade, ainda, de o professor conseguir jornais e revistas (edições “antigas”) como cortesia, como nós conseguimos para a Oficina exemplares do jornal *O Atlântico*. Esse mesmo material seria aproveitado para o trabalho com outros gêneros, com outros alunos e turmas.

Outro problema foi o acesso à internet, dificultada devido aos problemas técnicos nos computadores do laboratório da escola. Para complicar mais ainda, o provedor BOL apresentou falhas freqüentes com relação ao envio de *e-mails* pelos alunos e por nós. Mesmo assim, a troca de *e-mails* foi intensa, com contatos com três articulistas, cujos artigos foram lidos e analisados na Oficina. Podemos afirmar que o uso do *e-mail* contribuiu para a construção de uma situação de interação concreta entre alunos e articulistas, além de nos fornecer dados para a análise da pesquisa. Afora isso, o acesso ao computador e à internet envolveu todos em uma prática à qual eles não estavam muito acostumados. O computador e a internet passaram a ser vistos como ferramentas importantes para o ensino-aprendizagem, e não apenas como lazer, como geralmente é visto pelo adolescente.

Após o manuseio de jornais, passamos à seleção de artigos, 11 no total (Anexo A), para a leitura analítica, escolhidos por nós (pesquisador) em função dos assuntos abordados e do possível interesse dos adolescentes. Apesar de se dirigirem mais aos adultos, os artigos que selecionamos abordaram assuntos que chamaram a atenção dos adolescentes, pois discutem acontecimentos ligados ao seu dia-a-dia. São fatos que se polemizam na sociedade, como, por exemplo, a educação, o trânsito, a família, as drogas, o desemprego, a cultura, a política, as

drogas e o próprio jovem. A nossa intenção foi selecionar artigos de suportes e articulistas diferentes, que escrevem para jornais de circulação estadual, DC e AN, e regional, *O Atlântico*, além da revista *Veja*, de circulação nacional. Esse procedimento fez com que os alunos percebessem os inúmeros pontos de vista acerca de assuntos diversos e até sobre o mesmo assunto, sem esquecer que pela primeira vez, provavelmente, os alunos leram (e produziram) artigos, pelo menos na concepção por nós proposta. Além disso, eles tiveram contato inicial com o artigo em seus suportes originais de circulação: o jornal e a revista.

Consideramos a quantidade de artigos lidos adequada, levando-se em conta que foi o primeiro contato dos alunos com o gênero, na perspectiva desta pesquisa. Os primeiros cinco artigos se destinaram a uma leitura inicial, ao passo que os seis restantes serviram para uma imersão gradativa e aprofundada no gênero. Isso foi possível por se tratar de uma Oficina de Texto, cujas atividades foram desenvolvidas com certa independência do horário normal das aulas. No dia-a-dia da escola, evidentemente, o percurso pode ser diferente, com um número menor de artigos para análise. A quantidade de artigos pode ser definida pelo professor, segundo critérios diversos: série com que se trabalha, número de aulas semanais, número de alunos, reação-resposta dos alunos em relação à atividade, entre outros.

Na prática de leitura analítica dos artigos selecionados, com as duas estratégias para a leitura do gênero, levamos o grupo a identificar as características estilístico-composicionais dos artigos, a partir de suas observações, sem a interferência direta nossa. Somente após as colocações deles é que complementamos a leitura do gênero com a nossa voz. Essa interlocução abriu caminho para a integração da leitura do gênero à leitura do enunciado. Quer dizer, além da discussão de questões ligadas ao gênero, os alunos se posicionaram diante dos acontecimentos sociais enfocados nos artigos e ampliaram a sua compreensão de mundo. E mais, a leitura do enunciado trouxe para o debate reflexões acerca de assuntos que poderiam ser explorados na prática de produção textual. Em síntese, a prática da leitura integrou-se à

prática da produção textual. Porém, a leitura analítica é um processo lento e trabalhoso, o que demanda um retorno ao gênero em etapas seguintes, explorando-o gradativa e profundamente. Isso exige que se faça efetivamente um planejamento em conjunto com todos os professores da disciplina de Língua Portuguesa. Sabemos que, na rede pública estadual de ensino, a cada ano há uma troca de professores de uma série para outra, principalmente. Daí a importância de se planejar, por exemplo, o que será feito durante os quatro anos do Ensino Fundamental, em termos de trabalho com os gêneros. Mesmo com uma eventual troca de professor, um planejamento consistente e pautado em gêneros permitirá balizar o trabalho docente.

Integrada à leitura analítica do gênero (e do enunciado), passamos à prática de produção textual, da qual destacamos: a complexidade de se compreender o gênero (artigo), com suas características, seus objetivos e destinatários próprios; a dificuldade de se perceber a fala do *outro* no texto, tanto em textos selecionados para a leitura como em textos produzidos; a dúvida para se introduzir a fala de outrem no texto; a indecisão para se posicionar como autor do texto, enunciando-se de seu lugar social; a dúvida com relação ao assunto a ser abordado. Por essas razões, a leitura analítica gradativa (com retorno ao gênero) é fundamental para a produção textual, pois essa prática possibilita que os alunos, aos poucos, apropriem-se das características do gênero trabalhado, conheçam a sua diversidade, como ele se constrói nas diferentes esferas sócio-discursivas. Os alunos têm, ainda, condições de compreender as diversas funções discursivas dos gêneros, seus diferentes destinatários. Ademais, no caso do artigo, podem posicionar-se diante de fatos sociais, expor seus pontos de vista acerca desses fatos e confrontar seus pontos de vista com os de outrem.

Foi por esse viés que trabalhamos com os alunos na prática de produção textual. Retomamos, agora, dois momentos em que a nossa orientação foi mais específica para a produção dos artigos. O primeiro, após a leitura inicial do gênero artigo, ocorreu quando discutimos o “porquê” dos artigos, explicando como um acontecimento social pode ser

tomado como objeto do discurso. Citamos um exemplo mais ligado à realidade neotrentina – um acidente de motocicleta no interior do município –, que gerou uma série de reações-resposta na comunidade (inclusive nesta pesquisa). O fato, atual e polêmico, naquele momento, poderia ser foco de reflexões e de um posicionamento de alguém da comunidade, ou de um articulista, caso houvesse um jornal com alguém “autorizado” a escrever. A partir dessa relação – *acontecimentos sociais/o já-dito/a reação-resposta* –, o professor, em sala de aula, pode propor aos alunos que reflitam sobre os fatos do dia-a-dia – na escola, em casa, na rua, na comunidade –, relacionando-os à realidade do estudante.

O segundo momento, após a leitura mais aprofundada do gênero artigo, ocorreu quando propusemos a produção de dois artigos, a partir de duas sugestões: um assunto relacionado ao uso do celular entre os adolescentes e outro assunto livre. A primeira proposta surgiu da discussão gerada na Oficina durante a leitura analítica. A segunda proposta surgiu também dessas discussões, pois os alunos produziram artigos, cujas abordagens envolveram: o uso da internet, esportes e adolescência, adolescentes e a relação com os pais, entre outros. A discussão em torno do gênero promoveu uma intensa interação entre os alunos em virtude das discussões polêmicas que foram tomadas posteriormente como objeto do discurso. Na sala de aula, o professor deve construir/criar uma situação de interação para a produção textual, a fim de que os textos produzidos pelos alunos não partam do nada ou de uma proposta vaga ou de um assunto colocado de modo “relâmpago”. Como já dito, conduzimos as atividades no intuito de levar os alunos a ter o que dizer, ter uma razão para dizer, ter para quem dizer e como dizer, como aponta GERALDI (1997).

Na concepção dos gêneros do discurso, as atividades propostas possibilitaram ao aluno posicionar-se de seu lugar social, agir responsivamente diante de fatos sociais e do já-dito sobre esses fatos, assumir a autoria de seu texto e interagir dialogicamente, via artigo, com os prováveis leitores de seu enunciado. Em resumo, dadas as condições em que articulamos a

prática da produção textual com a leitura e a análise lingüística, podemos afirmar que envolvemos os alunos em uma situação concreta de uso efetivo da língua, em práticas sociais da linguagem.

As produções textuais, em nossa avaliação, satisfizeram as nossas expectativas. Dos treze alunos que participaram de todas as etapas da Oficina, nove produziram dois artigos. Quem não produziu o segundo texto, cujo assunto era livre, justificou-se dizendo que havia muitos trabalhos escolares ou estava atarefado com atividades particulares. A produção do segundo artigo não foi “obrigatória”, visto que a primeira produção passou pela reescritura (duas ou três versões, dependendo do caso), e não pretendemos “cansar” os alunos. Além disso, não nos preocupamos apenas com a quantidade de textos produzidos. Numa atividade em horário normal de aulas, por exemplo, o professor pode programar a leitura analítica de artigos num bimestre e sugerir a produção de três ou quatro artigos durante o ano, sendo um em cada bimestre, além de outras atividades.

Pelas características apontadas na análise de todas as produções textuais, é possível perceber que os alunos se apropriaram de algumas características do gênero artigo: introdução do discurso do outro, uso das aspas, emprego de perguntas retóricas, uso de indicadores modais, entre outras já citadas. Diante disso, a leitura analítica foi essencial para a prática de produção textual em seus dois momentos: a partir de textos selecionados para a análise – na pré-produção – e partir de textos produzidos pelos alunos – na pós-produção. Consideramos o segundo momento porque durante a prática de análise lingüística, realizada em duplas e coletivamente, alguns alunos ainda estavam em fase de produção de seus textos. Verificamos que houve uma melhor reflexão, uma visão mais crítica dos alunos com relação às suas práticas de linguagem.

Obviamente, durante o processo de produção textual, houve um confronto com as atividades escolares normais dos alunos, embora sempre deixássemos claro que as atividades

da Oficina não poderiam “atrapalhar” as demais. Pelo contrário, esclarecemos que o que realizávamos nas quintas-feiras, à tarde, traria contribuições à aprendizagem de todos e serviria para engrandecê-los como leitores, escritores e cidadãos. Para não causar excesso de tarefas e o cansaço, optamos por uma dosagem adequada das atividades, sempre dialogando com os alunos. Em alguns encontros, por exemplo, alguns participantes avisavam que chegariam atrasados ou pediam para realizar trabalhos, saindo, às vezes, um pouco antes da Oficina. Consideramos esses percalços normais em qualquer atividade escolar.

Com relação à prática de análise lingüística (reflexão sobre a língua) realizada a partir das produções dos alunos, consideramos que foi uma atividade extremamente viável. Por meio das três estratégias que empregamos para essa prática (em dupla, coletivamente e com orientação individual), levamos os alunos à reflexão sobre o gênero, apontando para características estudadas. Ao mesmo tempo, eles posicionaram-se como leitores do enunciado, manifestando suas reações-resposta diante do já-dito. A estratégia a partir de orientação individual, tanto oralmente como através de “bilhetes” textuais-interativos, é uma atividade possível e viável na sala de aula, desde que o aluno compreenda essa ação do professor como uma prática de aprendizagem, e não de “cobrança”, de “caça-erros” por parte dele. Sem a orientação do professor torna-se mais difícil para o aluno reescrever seu texto. A ajuda dos colegas também é importante, pois permite uma relação dialógica intensa durante a prática de análise lingüística. No entanto, há casos em que se faz necessária a “interferência” do professor, no sentido de deixar o aluno mais seguro em relação àquilo que produziu. Na sala de aula, especificamente, é preciso que o professor coordene a prática de análise lingüística, priorizando a orientação para os alunos que apresentam mais dificuldades nas práticas de leitura do gênero e de produção textual.

A questão da participação dos alunos foi também satisfatória em dois sentidos: frequência e interatividade. Iniciamos com vinte inscritos, dos quais cinco desistiram após

alguns encontros, justificando que teriam que trabalhar, ou com os pais, ou em pequenas fábricas terceirizadas<sup>68</sup>. Catorze alunos participaram até a primeira produção textual (primeira versão) e treze acompanharam todas as etapas. Um fato que nos chamou a atenção é que, em alguns encontros, alunos não inscritos participaram da Oficina de Texto, por curiosidade ou a convite dos colegas. Outro dado é que três alunos do Ensino Médio nos procuraram, no início das atividades, para tomar informações sobre o nosso projeto, mas desistiram de participar quando souberam que os participantes da Oficina eram do Ensino Fundamental. Também nos procurou a mãe de um aluno (da sétima série) de uma escola particular, a fim de inscrever o filho na Oficina. No entanto, o garoto participou apenas de dois encontros, desistindo, segundo ele, porque estava com “vergonha” dos demais alunos.

Diante disso, assumimos que a Oficina de Texto, de algum modo, “mexeu” com a rotina da escola. Justificamos essa afirmação com duas observações interessantes, que se referem à divulgação de parte da pesquisa de duas maneiras: a) por intermédio de um seminário, aproveitando o espaço cedido em um “Dia de estudo” promovido pela escola. Nesse seminário, falamos sobre a pesquisa, o embasamento teórico que a norteou e sobre alguns resultados obtidos. Foi uma espécie de “prestação de contas”, uma divulgação externa (THIOLLENT, 2003)<sup>69</sup> da pesquisa a todos os professores e demais funcionários, com participação maciça deles; b) por intermédio do jornal regional *O Atlântico*, que nos procurou, na pessoa da articulista Elis Fachinni, a fim de relatarmos um pouco sobre o projeto desenvolvido. O jornal publicou matéria a respeito, divulgando, assim, a pesquisa realizada, pelo menos parte dela, para a comunidade neotrentina e para municípios vizinhos. A

---

<sup>68</sup> Em Nova Trento é comum algumas famílias executarem serviços terceirizados ligados à área de calçados e de confecção. Ao completarem 14 anos, os meninos, quando não ajudam os pais em casa, já partem para o mercado de trabalho, deixando o estudo em segundo plano.

<sup>69</sup> No seminário estavam também presentes professores de escolas da rede municipal, daí considerarmos uma forma de divulgação externa. Além disso, o evento estava aberto ao público, pois foi realizado no auditório da Casa da Cidadania, em Nova Trento.

divulgação na imprensa não estava prevista, mas entendemos que contribuiu, de algum modo, para a discussão da pesquisa para além do ambiente escolar.

No tocante à distribuição dos encontros e às atividades desenvolvidas, entendemos que foram bem dosadas, seguindo um ritmo natural de trabalho, sem atropelos e sem exigências que desfigurassem a pesquisa. No entanto, acreditamos que uma Oficina de Texto que fizesse parte da organização curricular da escola certamente poderia ser condensada em menos horas/aula, dependendo do gênero com o qual se trabalhasse e do domínio desse gênero por parte dos alunos. Realizamos vinte encontros, com muito debate, atividades no laboratório, que, por sinal, desenvolveram-se com lentidão.

Quanto à divulgação, publicamos todos os artigos dos alunos, sendo que sete artigos foram publicados no jornal *O Atlântico* (Anexo E). Por intermédio do representante desse mesmo jornal, obtivemos um espaço no *site* [www.novarento.com](http://www.novarento.com), onde todos os trabalhos, embora tardiamente, foram colocados na rede, através de um *link* especial para a Oficina de Texto (Anexo F). Após a primeira publicação, que durou alguns dias, o responsável pelo *site* remodelou a página, ficando fora do ar por algum tempo. Como os artigos estavam num fórum de discussão, havia a possibilidade de uma interação com os internautas. No entanto, o laboratório da escola, infelizmente, entrou em pane geral, deixando a única fonte de acesso à internet, para a maioria dos alunos, desativada. A título de experiência, e sem custos, o fórum chegou a funcionar depois do encerramento da Oficina (Anexo F), mas não tínhamos como envolver a comunidade escolar na discussão, já que o acesso à internet estava comprometido e poucos alunos tinham acesso à rede em casa. Mesmo assim, consideramos a publicação importante, pois outros internautas leitores puderam ler os artigos.

Um ponto positivo que podemos destacar é que o espaço cedido no *site*, segundo o responsável, ficará à disposição para a publicação de outros textos produzidos pelos alunos, durante 2005. Outro ponto positivo é que, após a divulgação dos artigos na internet, muitos

alunos da escola nos procuraram para publicar textos feitos por eles, principalmente poesias, comentários e mensagens. Isso demonstra que a divulgação é importante e motiva os alunos, pois eles querem ver o seu nome (como autores) e o seu texto publicado num jornal ou na internet, quer dizer, além do espaço escolar. O ideal, nesses casos, seria a escola ter um *site* para divulgação dos textos e um laboratório de informática em boas condições de uso, oferecendo aos alunos a oportunidade de acesso à rede e de divulgação de textos produzidos dos mais variados gêneros.

Na nossa avaliação, todas as etapas da elaboração didática desenvolvida durante a Oficina de Texto foram convenientes e adequadas para os objetivos a que se propuseram. Distribuímos as atividades conforme o aprofundamento do estudo do gênero trabalhado, aliando-as ao ritmo de trabalho dos alunos. Essas atividades da Oficina relatadas mostraram, a nós e aos alunos, que o gênero leva o aluno às práticas sociais de linguagem.

Percebemos nesse processo que, quando o aluno tem conhecimento dos objetivos que ele e o professor pretendem atingir, há um melhor fluxo do trabalho com as práticas de linguagem e há um envolvimento maior dos alunos nas atividades propostas. Em outros termos, o que propusemos aos alunos no início da Oficina foi realizado: a produção textual e a divulgação dos artigos. E o que propusemos a eles durante a Oficina, que levaria a essa produção textual e à divulgação, também foi realizado, conforme podemos observar nos relatos expostos neste segundo capítulo.

## CONCLUSÃO

Durante e após o desenvolvimento da elaboração didática na Oficina de Texto surgiu a dúvida colocada por Geraldi (1997): o que realizamos é ensinar a língua portuguesa? Dados os resultados, não apenas do produto final, mas do processo em seu todo, podemos afirmar que sim. Entendemos que a Oficina em si, pelo pouco tempo, não resolveu os problemas em torno das práticas de leitura/escuta, produção textual e análise lingüística, mas se traduziu como um meio que permitiu vermos que, a partir do texto como unidade e dos gêneros do discurso como objeto de ensino-aprendizagem, é possível concretizar a articulação dessas práticas nas aulas de Língua Portuguesa.

Para a prática de produção de textos, não seguimos modelos, não demos definições, não partimos de esquemas “escolarizados”. Mas nem por isso abandonamos o estudo dos usos lingüísticos, que se desenrolou epilingüisticamente no transcorrer dos trabalhos, nas dúvidas que surgiam dos alunos, nas reflexões que eram feitas individualmente ou em grupos, nas orientações individuais. Muitas “regras” foram discutidas, analisadas, confrontadas nesse processo interlocutivo. Lemos o gênero, o texto-enunciado, o texto-texto, os aspectos notacionais, num entrelaçamento das atividades.

O trabalho com o gênero, como vimos, levou os alunos a escreverem e se posicionarem de seus lugares sociais, como autores de seus textos. A produção do artigo (e de outros gêneros da ordem do argumentar) permite que o aluno seja também um formador de opinião e, nesse processo, a escola cumpre um de seus papéis sociais, que é formar cidadãos críticos em relação ao mundo, aos problemas que afligem a sociedade e, também, em relação à voz do outro. Ao tomarem posição, os alunos passam a se envolver com os fatos do seu dia-a-dia, considerando que deixam de apenas assistir passivamente a tudo o que acontece à sua volta.

A plasticidade do gênero e a relativa estabilidade de suas características (do artigo), observadas durante a leitura analítica dos artigos, abriram caminho para que os alunos buscassem recursos lingüísticos (o estilo do gênero) para a produção textual, mas sem seguir exemplos prontos. A análise do gênero ampliou também a noção dos alunos em relação à linguagem, pois, no decorrer da leitura analítica, eles perceberam o confronto de vozes (o já dito), a intercalação de gêneros no artigo lido/produzido e, ainda, reagiram responsivamente diante do enunciado.

A leitura analítica (do gênero) e a leitura do enunciado nos levaram a mostrar aos alunos que a produção de um texto não é uma atividade abstrata, que parte do nada. Eles selecionaram um assunto e o tomaram como objeto do discurso, escreveram em função de uma intenção discursiva e com a noção de que alguém iria ler seus artigos (houve a publicação dos textos) e reagir responsivamente diante do ponto de vista defendido por eles.

Outro dado relevante é que o professor, no trabalho com o gênero artigo, especificamente, assume um duplo papel: de leitor e, principalmente, de orientador das produções. O leitor previsto pelos alunos, nesse sentido, está condicionado ao gênero, o que caracteriza a prática de produção textual como uma atividade na qual os alunos produzem em função da intenção discursiva de determinado gênero, e não em função apenas do que o professor pede que se escreva. Quer dizer, a produção de textos, na concepção dos gêneros do discurso, é uma prática que enaltece a função social da escrita na escola e coloca o professor como aquele que, acima de tudo, orienta, e não apenas “corrige” os textos dos alunos.

Presenciamos, com isso, a preocupação dos alunos-autores com o escrever melhor, com a aprendizagem, compreendendo que reescrever não é apenas passar a limpo, pois a análise lingüística, do modo interativo como a articulamos, exigiu mais do que isso. A análise lingüística é uma atividade que, sem dúvida alguma, conduz os alunos a uma leitura mais atenta do texto lido e, depois, produzido. Acreditamos que essa prática traz reflexos à

produção textual, tanto em relação à adequação ao gênero como aos aspectos textuais e lingüísticos. No entanto, para essa atividade, é necessário que o professor possua algum conhecimento do gênero com o qual vai trabalhar nas aulas de Língua Portuguesa. Já as características ainda não “conhecidas” pelos envolvidos podem ser observadas e complementadas no processo de leitura do gênero, enriquecendo, dessa forma, as práticas de linguagem. Ou seja, a leitura analítica do gênero pode ser também construída a partir da voz dos alunos, tal como procedemos nesta pesquisa. Da mesma forma, a leitura do enunciado e do texto-texto.

A adequação ao gênero, entendemos, deve ser o primeiro olhar do professor na análise lingüística, pois, caso a produção textual esteja “fora” daquilo que foi proposto, não há razão para que o texto do aluno seja “corrigido” em seus outros aspectos. Daí a importância do conhecimento prévio (pelo menos das características mais marcantes) do professor com relação ao gênero trabalhado.

Passamos por diversos empecilhos: desistência de alguns alunos, embora justificadas; problemas técnicos com os computadores e difícil acesso à internet; a escassez de textos direcionados ao adolescente e ao jovem nos jornais; a atribulação no dia-a-dia da escola; a correria em busca de um suporte para a divulgação dos trabalhos. Opondo-se a isso, ouvimos elogios, sugestões, o reconhecimento do nosso trabalho e até a visita de uma mãe justificando a falta da filha a um encontro da Oficina.

Proporcionamos, além disso, que alguns alunos tivessem a oportunidade de criar o seu primeiro *e-mail*, de navegar pela internet pela primeira vez, de se “virar” com o computador e, acima de tudo, de vê-lo como uma ferramenta importante para o ensino-aprendizagem.

Bakhtinianamente falando, a elaboração didática desenvolvida na Oficina não deixou de ser uma reação-resposta a enunciados precedentes e que gerarão outras reações-resposta.

Exemplificamos com alguns enunciados de **Ester**, ao relatar a rotina de seu dia-a-dia, numa das tarefas da escola:

**Ester:** QUARTA – se repete o que faço segunda. QUINTA: Quase não muda, mas tenho aula de texto e leitura, adoro ir. Estimula as pessoas a lerem com mais atenção p/aprender sobre o que está lendo. SEXTA – repete segunda e quarta.

Por essa razão, o nosso trabalho não se encerra aqui, há um longo caminho a ser percorrido na escola, no que se refere ao trabalho com gêneros, pelo menos na escola em que realizamos esta pesquisa. A nossa principal contribuição nesta pesquisa talvez tenha sido a de mostrar que a produção textual não é uma prática que se efetiva de modo isolado, desconectada da leitura e da análise linguística. O gênero, nesse sentido, é o elemento chave que pode balizar as atividades de elaboração didática do professor nessas práticas sociais de uso da linguagem no dia-a-dia das aulas de Língua Portuguesa.

A elaboração didática que desenvolvemos para a prática da produção textual, nesta pesquisa, não é um padrão a ser seguido. Há outros passos que podem ser seguidos, podem ser elaborados pelo professor conforme o gênero com que ele trabalhará nas aulas de Língua Portuguesa, os materiais disponíveis, enfim, conforme as condições, inclusive teóricas, que estão ao seu alcance. Porém, a criação de uma situação de interação que leve à produção textual não pode ser descartada, a fim de que o professor não elabore atividades sem sentido para os alunos ou apenas direcionadas à língua-sistema.

Enfim, chegamos à conclusão de que é possível e, por que não dizer, imprescindível que o professor, nas aulas de Língua Portuguesa, trabalhe com o texto como unidade e o gênero do discurso como objeto de ensino-aprendizagem, buscando, na medida do possível, integrar as práticas sociais de uso da língua e reflexão sobre a língua/linguagem, afinal o trabalho com o gênero do discurso nos conduziu a essas práticas no percurso das atividades.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M.M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- \_\_\_\_\_. **O discurso no romance**. Questões de Literatura e de estética (a teoria do romance). 4. ed. São Paulo: Unesp, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 3 ed. São Paulo: Forense Universitária, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOSA, J. P. Do Professor Suposto pelos PCNs ao Professor Real de Língua Portuguesa: São os PCNs Praticáveis? In: ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001, p. 207-220.
- BONINI, A. **Metodologias do ensino de produção textual**: a perspectiva da enunciação e o papel da Psicolinguística. In: Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, vol. 20, n. 1, p. 23-47 – jan/jun. 2002.
- BRASIL. SEF. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos**: ensino gramatical X tradição gramatical. Campinas, SP, Mercado de Letras, 1997.
- CLARK, K.; HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D. ; PEREIRA, E. M.(Org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor (a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 2001, p.137-152.
- FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2003.
- FARIA, M. A. **Como usar o jornal na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999.
- FURLANETTO, M. M. **Produzindo textos: gêneros ou tipos?** In: Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, vol. 20. n. 1, p. 77-104 – jan./jun. 2002.
- GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

\_\_\_\_\_. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. **Da redação à produção de textos**. In: CHIAPPINI, L. (Coord.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

HALTÉ, J. **O espaço didático e a transposição**. Tradução do francês, para fins didáticos, por Ana Paula Guedes. In: *PRATIQUES: la transposicion didactique em français*. Metz: *Siege Social*, n. 97-98, juin 1998.

INFANTE, Ulisses. **Curso de gramática aplicada aos textos**. 6 ed. São Paulo: Scipione, 2002.

KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MATENCIO, M. M. **Leitura, produção de textos e a escola**: reflexões sobre o processo de letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

PEREIRA, E. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D. ; PEREIRA, E. M.(Org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor (a)- pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 153-181.

PETITJEAN, A. **A transposição didática em francês**. Tradução do francês, para fins didáticos, por Ana Paula Guedes. In: *PRATIQUES: la transposicion didactique em français*. Metz: *Siege Social*, n. 97-98, juin 1998.

RODRIGUES, R. H. **As diferentes esferas sócio-discursivas como critério para a elaboração de currículos**. Intercâmbio, São Paulo, v. 8, p. 93-100, 1999.

\_\_\_\_\_. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo**: cronotopo e dialogismo. 2001a. 347 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) — Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

\_\_\_\_\_. **O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita**. In: ROJO, Roxane (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001b, p. 207-220.

\_\_\_\_\_. **A relação entre gênero, enunciado e texto**: uma leitura bakhtiniana. Boletim da ABRALIN, Fortaleza, n. 26, p. 613-615, 2003. Número especial.

ROJO, R. **Perspectivas enunciativo-discursivas em produção de textos**. Anais do IV Congresso de Linguística Aplicada. Campinas, p. 285-290, 1996.

\_\_\_\_\_. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: Educ; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: “Ler é melhor que estudar”. In: COSTA, S. R.; FREITAS, M. T. A (Org.). **Leitura e Escrita na Formação de Professores**. São Paulo, Musa, 2002, p. 31-50.

\_\_\_\_\_. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: BONINI, A. (Org.). **Gêneros, teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 184-207.

RUIZ, E. **Como se corrige redação na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

SANTA CATARINA. SEED. **Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e médio: disciplinas curriculares**. Florianópolis: COGEN, 1998.

\_\_\_\_\_. **Considerações sobre: Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs, Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, Proposta Curricular de Santa Catarina – PC/SC**. Florianópolis: IOESC, 1999.

SERAFINI, M. T. **Como Escrever Textos**. 12. ed. São Paulo: Globo, 2004.

SOARES, M.. **Que professor de português queremos formar?** Boletim da ABRALIN. Fortaleza, n. 25, p. 211-218, 2001.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2003.

VAL, M. G. C. **Redação e Textualidade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VOLOSHINOV, V. N. **Discurso na vida e discurso na arte** (sobre a poética sociológica). Tradução do inglês, para fins didáticos, por Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, [200?].

## ANEXOS

ANEXO A – Artigos selecionados para a leitura analítica

ANEXO B – Primeira versão dos sete textos analisados em duplas

ANEXO C – Primeira versão do artigo da aluna Geruza, com as anotações sobrepostas por ela no texto

ANEXO D – Segunda versão do artigo da aluna Duda, com as anotações sobrepostas por ela no texto

ANEXO E – Artigos publicados no jornal *O Atlântico*

ANEXO F – *Link Oficina de Texto* criado no site *www.novatrento.com* para divulgação dos artigos

ANEXO G – Avaliação dos alunos sobre a proposta de elaboração didática desenvolvida na Oficina de Texto

ANEXO H – Artigos produzidos na **Oficina de Texto**

ANEXO A — Artigos selecionados para a leitura analítica

## ARTIGOS ANALISADOS

ARTIGO/DATA	AUTOR	JORNAL/REVISTA
1 Escola, que te quero (15/05/2004)	Juarez da Silva Thiesen	Diário Catarinense
2 Inclusão digital (25/04/2004)	Paulo Itacarambi	Diário Catarinense
3 Acidentes de trânsito (05/05/2004)	Michele Catherin Arend Henrique	Diário Catarinense
4 Em defesa da vida (13/05/2004)	Sérgio José Godinho	Diário Catarinense
5 Tudo igual (15/05/2004)	Walter Bazzo	Diário Catarinense
6 Desejos, sonhos e realizações (07/06/2004)	Moacir Antônio Fachinni	O Atlântico
7 Quando o desemprego bate a porta (31/05/2004)	Elis Fachinni	O Atlântico
8 Cavalo de Tróia (14/06/2004)	Elis Fachinni	O Atlântico
9 A problemática das drogas (16/06/2004)	Onete Ramos Santiago	A Notícia
10 Saudade para quê? (06/2004)	Serginho Groisman	Veja
11 Dependência química (12/06/2004)	Iolita Petry Squio	Diário Catarinense

SÁBADO, 15/05/2004

## Escola, que te quero

JUAREZ DA SILVA THIESEN \*

O maior capital desta fase da história da humanidade é sem dúvida o capital intelectual. Produto intangível, propriedade tipicamente humana, vem modificando radicalmente a cultura, a sociedade e suas organizações, as identidades, enfim, o mundo. Há um aspecto de presunção quando se diz que vivemos a era do conhecimento, até porque, enquanto capital, no seu nível mais científico, ainda mantém-se restrito a uma reduzida parcela da humanidade. Além do que, a apropriação do conhecimento tem servido muito mais como um mecanismo de expropriação do que de inclusão. De qualquer modo, a presença ou ausência de conhecimento passou a demarcar o ritmo dos grandes processos sociais. A escola, espaço historicamente legítimo de produção do capital intelectual, parece que vem sistematicamente perdendo a hegemonia nesse campo, ficando relegada a um papel secundário. Afinal, o que a escola fez ou deixou de fazer para que a geração do conhecimento como produto essencial da atividade humana se deslocasse para outros am-

bientes? O que a escola precisa fazer para recuperar o tempo e o espaço perdido? Quais os desafios da escola?

A escola assumiu muitas funções para as quais não houve preparação adequada. Por esse e muitos outros motivos, não preparou suficientemente o jovem para o trabalho, não resolveu o problema do fracasso escolar, não explicitou sua função social, nem garantiu a instrumentalização de todas as crianças para a leitura, a escrita e o cálculo. Também não soube lidar suficientemente com as questões da diversidade, de violência, de exclusão, de tecnologia e, principalmente, não conseguiu universalizar o acesso e a permanência com qualidade para todos. Educar para uma sociedade plural, democrática e reflexiva, para a ética, para uma sociedade democrática, para a garantia dos direitos universais, para uma nova realidade política, para novos processos de trabalho e para a dinâmica do crescimento tecnológico devem ser os principais focos de sua atenção durante os próximos anos.

\* *Director de Educação Básica da Secretaria da Educação e Inovação*

## Inclusão digital

PAULO ITACARAMBI \*

No Brasil, a exclusão digital surge como um subproduto de nossa profunda desigualdade socioeconômica, dificultando o crescimento econômico sustentável, a integração ao mercado de trabalho e o exercício da cidadania. Estima-se que 148 milhões de brasileiros não têm acesso ao computador e à internet. A progressiva utilização de novas tecnologias produz dois resultados distintos. De um lado, esse processo produz o constante aperfeiçoamento da gestão e dos processos produtivos. De outro, a mecanização e informatização substituem o trabalho humano e geram desemprego. A inclusão dos brasileiros na era digital é requisito vital para o desenvolvimento sustentável.

As empresas, por sua vez, contam com os recursos financeiros, com as habilidades das pessoas e com o conhecimento necessários para promover a inclusão digital. Elas podem desenvolver programas voltados para seus funcionários de menor renda e escolaridade, e incluir digital-

mente o conjunto de seus colaboradores. Possibilitar o uso das tecnologias significa aumentar a auto-estima, qualificar a mão-de-obra e proporcionar ganhos na produtividade. As empresas também podem adotar projetos dirigidos a seus fornecedores e às comunidades localizadas no entorno de suas instalações. Podem doar ou financiar computadores para centros comunitários e escolas públicas, capacitar professores e monitores, e estimular o voluntariado corporativo.

Visando incentivar a participação do setor empresarial na promoção da inclusão digital, o Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social e o Comitê para a Democratização da Informática (CDI) lançaram em março o manual "O que as empresas podem fazer pela inclusão digital", que oferece um roteiro para uma política de inclusão corporativa, assim como diversas iniciativas desenvolvidas por empresas que podem ser multiplicadas.

\* Diretor-executivo do Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social

## Acidentes de trânsito

MICHELE CATHERIN  
AREND HENRIQUE \*

O trânsito constitui-se origem de problemas importantes, representados pelo número de ocorrências de acidentes, mortes e invalidez. O aumento do número de veículos tem acarretado conseqüências que se refletem na área da saúde pública, relacionadas às mortes por causas externas. O processo de modernização que proporciona o desenvolvimento dos transportes contrasta com a perda de vidas decorrente dos acidentes de trânsito e evoca a reflexividade sobre esta problemática, requisitando posicionamentos concretos para o seu enfrentamento. Os acidentes de trânsito têm sido responsáveis por elevado número de vítimas, constituindo fenômeno referenciado pela representação quantitativa. Respondem

por alto índice de mortalidade específica, destacando-se entre os problemas no âmbito da saúde pública pelo significativo percentual entre o grupo de mortes por causas externas. A magnitude dessa problemática é também demonstrada pelos anos potenciais de vida perdidos (APVP) em acidentes, que confiscam as perspectivas de vida, amealhando frustrações familiares, afetivas e sociais, decorrentes das mortes.

Verifica-se que o sucesso da implementação de ações para o enfrentamento e a redução desta causa de morte prematura passa pela adoção de posturas solidárias individuais e coletivas, que requerem também a revisão de aprendizados no tocante à valorização da vida e do respeito à integridade humana.

\* Professora do Curso Segurança Pública

## Em defesa da vida

SÉRGIO JOSÉ GODINHO \*

O corte das árvores à margem da BR-101, assim como de todas aquelas situadas na área de domínio das rodovias em SC, é necessário, haja vista que elas se constituem em "obstáculo agudo" aos veículos numa eventual saída de pista. Implantar muretas de proteção seria uma saída para evitar a supressão das árvores, mas se torna uma medida economicamente inviável. Os motoristas que trafegam em alta velocidade não são as únicas potenciais vítimas de um choque contra as árvores. Se assim fosse, por que cortá-las? Mesmo um motorista desenvolvendo 80 km/hora ou em velocidade mais baixa estará sujeito a ter que desviar o veículo para fora da pista. Acidentes ocorrem de várias formas. Quem está na estrada, não fica imune de se envolver em acidentes, tão louco é o tráfego rodoviário e deficiente a infra-estrutura de nossas rodovias. Como se não bastasse esse problema, registra-se ainda a questão dos ventos fortes que derrubam as árvores.

De outro modo, o corte das árvores, cerca de 22,5 mil no trecho entre Palhoça-Passo de Torres, como já foi defini-

do pelo Denit, não causará impacto ambiental. São árvores em sua maioria de espécies exóticas, situadas numa faixa restrita. A idéia é substituí-las por outras (bananeiras, arbustos, etc), que não se constituem em obstáculos perigosos. A supressão dessas árvores é necessária em defesa da vida, medida que vem a se somar à reivindicação de toda a comunidade por melhorias na infra-estrutura da malha rodoviária. Parecer técnico da Polícia Rodoviária Federal considera as árvores na área de domínio de uma rodovia, estadual ou federal, como obstáculos e a retirada se faz necessária. Segundo dados da PRF, ocorreram em SC, nos últimos dois anos, 321 acidentes do tipo "choque com árvores", envolvendo 398 veículos e 574 pessoas, com saldo de 353 feridos e 26 mortes. Estamos realizando um estudo detalhado e um planejamento para efetuar o corte das árvores. Além de preservar vidas, a madeira produzida será revertida em casas populares. Estimamos que será possível construir de 900 a mil casas para pessoas de baixa renda.

\* Secretário de Estado do Desenvolvimento Social, Urbano e Meio Ambiente

## Tudo igual

WALTER BAZZO \*

**M**otoristas mal-educados, excesso de velocidade, postes derubados, canteiros destruídos, perigo iminente, alucinados fazendo da Beira-Mar, como sempre, uma verdadeira "loteria" da morte. E nossas autoridades com as promessas de sempre. Por que é tão difícil colocar um basta nesse "banditismo" de certos motoristas que cotidianamente arriscam suas vidas e as de seus semelhantes? Por que o automóvel se torna uma extensão de suas frustrações e de suas angústias? Quando houve o problema do Catarina as autoridades tiveram um comportamento exemplar procurando dar cobertura plena a todos que sofreram as consequências de sua destruição. Era um acontecimento fora de nosso controle. Uma vida nos pare-

ce mais importante que qualquer quantia monetária.

Por que, na Beira-Mar, onde as vidas correm perigo cotidianamente, existe este desprezo com elas? Por que tanta dificuldade para a instalação de controladores de velocidade? Por que as autoridades se eximem dessa responsabilidade? Para depois culpar a fatalidade? As proteções de metais colocadas em certos pontos da avenida servem como paliativo. Apenas como paliativo. Os ônibus urbanos continuam na sua desabalada corrida, os postes continuam sendo abatidos todas as noites e as pessoas continuam, na sua inocência das caminhadas, correndo um perigo iminente. Desculpem tantas perguntas e tantas constatações óbvias, mas continua tudo igual. Promessas, promessas...

\* Professor na UFSC

## Arigo

**T**odos temos sonhos a realizar. Desejos a concretizar. Sonhamos com um mundo melhor. Desejamos uma vida melhor. Sonhamos com a felicidade. Desejamos um bom emprego que nos leve até ela. Sonhamos a família ideal. Desejamos que nossos filhos sejam saudáveis, obedientes, amorosos. Sonhamos fazer o bem nosso e para os outros. Desejamos que os outros nos façam o bem. Enfim, sonhamos, desejamos, imaginamos sempre coisas boas, bonitas, alegres. Só que estas coisas custam tanto a acontecer. Dificilmente acontecem como as sonhamos. O que será

que dificulta tanto a realização de nossos sonhos e desejos? Estaríamos sonhando errado? Desejando o impossível? Talvez estejamos sonhando alto demais e como não conseguimos realizar o sonho nos frustramos. E aí começa o perigo. Como não conseguimos realizar o sonhado começamos a buscar culpados. Culpamos o sistema, culpamos as religiãos, culpamos os políticos, enfim, culpamos sempre os outros. O melhor então seria não sonhar tão alto e nos acomodarmos ao "feijão com arroz" de cada dia. Ai então teríamos uma sociedade de apáticos, infelizes, verda-

## Desejos, sonhos e realizações

deiros "Maria vai com as outras". O que fazer então? Não existe fórmula ideal, pronta e acabada. Infelizmente não temos a varinha mágica dos contos de fadas. Diz o bom senso que se deve sempre buscar o equilíbrio e nunca perder o espírito de luta para se atingir o que se sonhou. Sonhar alto, desejar sempre o melhor deve ser o lema. Realizar o que é possível sem desespero, sem culpa, sem medo. Isto vale para qualquer circunstância em nossas vidas.

Por isso é importante que estejamos sempre dispostos a nos avaliarmos e verificar se estamos correspondendo à expectativa



Por  
Mozar Antônio Facchini

que fazemos de nós mesmos e a expectativa que os outros fazem de nós. Se estamos lutando, buscando alternativas para os desafios do dia a dia ou se estamos entregando os pontos. Sempre é tempo de sonhar e sempre é tempo de realizar o que se desejou. Como dizia Santa Paulina, "não desaniméis nunca embora venham ventos contrários".

## Artigo

São sete horas da manhã. O despertador toca. Ela pensa: "Poxa, que saco! Mais um dia pela frente!" Muitos irão pensar: "Meu Deus, que desânimo! Ela, uma jovem de apenas 20 e poucos anos, cansada com a vida? Ela que tem tudo: família, amigos, diversão e formação escolar. O que quer mais?"

Sabrina\* está desempregada e sem namorado há seis meses. Não aceita a situação que está vivendo: da casa para a faculdade, da faculdade para casa, ajudando a mãe no que pode, ou como a economia deste país permite — trabalhar por conta própria, "fazer uns bicos", como se fala — e, continuar a vida pacata de sempre. Sem muito dinheiro, Sabrina não tem como "curtir a night" da mesma forma que os seus amigos acadêmicos.

"A grana tá curta" — reclama Sabrina. No máximo, vai até

um barzinho animado da cidade e volta para sua casa a espera de mais um dia... Não tem mais ânimo nem para paquerar. Os dois últimos relacionamentos, frustrantes por sinal, a magoaram muito, agravando ainda mais seu estado depressivo, se é assim que pode considerar.

A faculdade e o transporte estão por conta dos pais — sempre esperançosos pela formatura e ansiosos (mais do que ela) por ingressar em algo promissor no mercado de trabalho. Afinal Sabrina se questiona: "Eu quero continuar a faculdade ou não? Meus pais estão investindo em minha carreira, pensando em retornos imediatos, enquanto eu não acredito que isso tudo pode se transformar em um passe de mágicas..."

A vida é nada fácil. Não é só Sabrina que vive este drama dos tempos modernos. Quantos, em um país como o nosso, estão cur-

## Quando o desemprego bate a porta

sando ensino superior ou mesmo já estão formados (com o famoso diploma na mão) e ainda assim não conseguem se estabelecer em um emprego fixo, dentro da sua especialização?

Segundo uma pesquisa feita recentemente, cerca de 70% das pessoas formadas estão atuando em algo completamente diferente daquele da sua graduação. O problema do desemprego está tomando proporções alarmantes em um país que prima o desenvolvimento. Mas como fazer o país crescer se não ocorre, ao menos, investimentos nas áreas primárias, como educação, saúde e moradia? Se o governo não oferece subsídios principais para a sobrevivência e o intelecto, quem dirá para outros setores, incluindo o doméstico?

Sabrina possui carteira de trabalho há quatro anos. Por enquanto ela continua intacta. Ano



Por:  
Elis Faccini

quem vem, quando se formar, quer sair de trabalho. "Nem que seja só para ajudar meus pais com a alimentação", afirma. Quanto aos namoros... Ah! Isso pode acontecer com o tempo. Não que ela esteja esperando "o príncipe encantado", mas sabe que um dia vai encontrar acoucheiro em algum. E, enquanto isso, a vida vai seguindo seu curso, rítmico sem ocupação. A jovem tem esperanças de que alguma coisa ainda pode dar certo, tanto para ela quanto para todos que buscam oportunidades no mercado de trabalho, cada vez mais competitivo.

\* Foi usado um nome fictício para ilustrar o questionamento.

## Arigo

Neste último fim de semana tive oportunidade única de ir ao cinema. O poder aquisitivo da maioria da população impede que as pessoas tenham acesso a estas atrações culturais importantes. Com privilégio, consegui uma cadeira na sessão das 15 horas para assistir ao filme *TROIA*. Com privilégio, sim, pois a plateia estava lotada. Muitos tiveram que ir embora por falta de lugares.

A trama do polémico *Troia* gira em torno da mitologia grega: um passado remoto de guerras e aventuras. Além disso, como todo filme "hollywoodiano", sempre está envolvida a história de amor do "mocinho", ou do "herói", com a "mocinha", Helena, a personagem que desencadeia a guerra entre gregos e troianos, está interligada nesta situação. A mulher, que chama a atenção pela sua beleza, provoca a "batalha" entre dois povos que muito antes não se entendiam.

O filme é baseado nos poemas épicos do grego Homero em *Ilíada* e *Odisseia*. Homero relata batalhas monumentais entre os exércitos gregos e troianos, e lutas dramáticas entre os guerreiros Aquiles (Brad Pitt)

e Heitor (Eric Bana). Apesar disso, muitos historiadores não conseguem afirmar categoricamente que a história tenha existido de verdade. Mesmo assim, ela é válida para outros questionamentos.

Para aqueles que a descobriam, o enredo é a guerra em Troia, deflagrada quando o príncipe Paris roubou de Esparta – e de seu marido Menelau – aquela que seria a mulher mais bela do mundo (a cidade de Helena), dando aos gregos a deixa para uma investida que está entre as mais agressivas da história. Sendo assim, a Grécia lançou ao mar mil navios para cercar Troia e recapturar Helena. Durante anos, as batalhas se sucederam com fúria, sem que um dos lados alcançasse vantagem sobre o outro. O gregos, então, retiraram-se para uma ilha próxima, fingindo haver abandonado o conflito, e enviaram a Troia um imenso cavalo de madeira como "presente". Os troianos, crentes por acreditarem que a guerra havia acabado, trouxeram o cavalo até o centro da sua urbe e brindaram vitória até a madrugada. Quando todos estavam dormindo, vários soldados saíram de dentro do suposto cavalo

de madeira e abriram os portões de Troia. Deram, assim, oportunidade para que o exército grego adentrasse pela cidade e arrasasse com tudo.

O filme traz de volta da mitologia misticismo, amor, traição e muito sangue. Sim, milhares de "filhos de hemoglobina" jorraram dos atores em cena, mas muito mais importante são as analogias que se pode tirar desta produção de 250 milhões de dólares. Mesmo que muitos não acreditem na hipótese do fato ter existido, há que se pensar: nos tempos atuais temos muitos "cavalos de Troia", situações em que mesmo pessoas que fingem ser uma coisa e na verdade são outra. Quanta hipocrisia! Quanta falsidade! Fingem estar do seu lado e, ao mesmo tempo, estão lhe apunhalando pelas costas. Para mim, o filme transmite muito disso. Claro, os poemas de Homero foram incisivos na estruturação do filme, mas podemos tirar muitos ensinamentos a partir do episódio do cavalo de Troia. Não somente em relação à falsidade humana. Quantas guerras foram e estão sendo travadas por pretextos tolos, fúteis? Como toda guerra, o envolvimento polí-

## O cavalo de TROIA



Por: Elis Facchini

tico, os interesses e, novamente, a hipocrisia imperante. Quantos "cavalos" que são "desvendados" e que devem ser colocados à prova?

A sociedade de tem que se mobilizar quanto a estas "falsas figuras", que sempre rondam o nosso meio. Seja ele "amigo", político, vendedor, é necessário travarmos esta "batalha" frente-a-frente, ou pecamos como os troianos que acreditaram em uma mentira e viram-se destruídos ao final. Da mesma forma que Aquiles, o semideus da antiguidade e do cinema, é preciso descobrir o "ponto fraco", o "calcanhar" que sustenta os idealizados da falsidade, e questioná-los para consequentemente atingir objetivos em comum.

Comentário – Jerald O. Moraes, que investiga com Elis Facchini – nevenuna, acadêmica de jornalismo, Juazeiro do Norte, Ceará e sugestões, mande um e-mail: [elis@zozop.com.br](mailto:elis@zozop.com.br) ou [elis.facchini@gmail.com](mailto:elis.facchini@gmail.com)

## A problemática das drogas

ONETE RAMOS SANTIAGO

A princípio, sou contra certo dizer, pretensamente científico, que pensa a droga como uma questão de suscetibilidade corporal de certas pessoas. "A pessoa teria tendência para a droga", dizem, como se as pessoas a tivessem dentro de si. Considero isto, uma passividade. A princípio, ninguém tem ou deixa de ter tendência para a droga. O perigo reside em todo um histórico político-sócio-educacional-econômico-familiar e emocional que, ditamos, começa antes do nascimento do bebê e para o qual os pais e nossos filhos têm que estar preparados. Então, formação, educação crítica e reflexiva, diálogo, esclarecimento racional e objetivo, conscientização tanto para os pais quanto para os filhos, são os itens primeiros. Verdade, transparência e honestidade na relação também. Sempre! Desde que o bebê nasce. Senão, na adolescência pode ficar mais difícil restabelecer certos vínculos que já deveriam estar aiados. Diálogo de conhecimento de causa e com coração, vindo da sinceridade, da verdade e do insight de cada um — é fórmula ideal, pois...

Nada de exageros ou alarmismos. Na adolescência, principalmente, isto é o primeiro passo para eles trancarem as informações e trocas com os pais, porque "o pai e a mãe são uns cantatas, acham tudo um horror". Normalmente, neste quadro, eles elegem um tio "mais massa", um pai mais moderno de algum colega para fazerem as suas trocas já que eles (adolescentes) ainda estão muito centrados na família. Eles vão, se fazem de

Outra coisa: eles ficam muito brabos quando os pais os proíbem de andar com um colega que, por alguma infelicidade, tenha um maior contato com drogas. Os pai acham que o colega vai cobrá-los no mau caminho, que a "turma vai forçá-los a fazer uso". Por um lado, é compreensível o medo dos pais. O ditado: "cê-nté com quem andás e dir-te-ei quem és", é válido. Mas, por outro lado, a meninada atual adora a postura: "cada um na sua", como eles dizem. Isto é reflexo da sociedade atual mais democrática e pluralista: pensamentos divergentes andam juntos. Também constato isto: acho positivo da parte desta meninada este comportamento de respeito. Eles dizem que só faz uso quem quer; que não há pressão e que, por outro lado, eles até ajudam o colega que está entrando a sair e isto me reporta mais uma vez ao diálogo que sempre deva haver entre pais e adolescentes. Trabalho mesmo, não monólogo. Deixe seu filho falar: Pergunte para ele. Pergunte, com curiosidade honesta, como estão as coisas no colégio, no bairrinho, enfim, nos locais onde ele frequenta. Porque certas coisas específicas ele sabe melhor do que você porque ele tem a vivência: ele está dentro, você, por mais experiente que seja não está dentro. Claro, você tem o suporte básico da vida, pode e deve ter a experiência geral de um adulto de mais anos do que ele, mas, ele, está lá na experiência direta do fato. Então, flexibilize-se.

ONETE RAMOS SANTIAGO, psicólogo em Florianópolis  
onete@colégio@ig.com.br

*Formação, educação crítica e reflexiva, diálogo, esclarecimento racional e objetivo, conscientização para pais e filhos, são os primeiros itens*

escente, provar um cigarrinho de maconha (como os pais provaram em sua adolescência uma cervejinha ou chierazim no Carnaval um lança-perfume), avis, curada a curtosidade, eles, bem orientados e conscientizados que estão, elegem sua própria opção e pronto. Está provado que apenas uma minoria de adolescentes desenvolve o vício.



ARTIGO

# Saudade para quê?



Serginho Groisman  
Apresentador do programa  
Altas Horas, da Rede Globo

**E**xistem jovens que sentem nostalgia por não ter sido jovens em gerações passadas. Saudade do enfrentamento com os militares dos anos 70, da organização estudantil nas ruas, do sonho socialista-comunista-anarquista-marxista-leninista. Ter saudade da ditadura é ter saudade de conhecer a tortura, o medo, a falta de liberdade e a morte. Ser jovem naquela época era coexistir com a morte, ver os amigos ser tirados das salas de aula para o pau-de-arara, para o choque elétrico, para as humilhações. Da mesma forma, quem sente nostalgia dos anos 80 se esquece do dogmatismo limitante das tribos daqueles tempos, fossem punks, góticos ou metaleiros. Hoje, é a vez dos mauricinhos-patricinhas-cybermanos-junkies, das raves, do crack, da segurança dos shoppings e do Beira-Mar. Um cenário que pode parecer aborrecido ou irritante para muita gente que tem uma visão romântica de outras décadas. Mas nada melhor que a liberdade que temos hoje para saber qual é a real de uma juventude e de uma sociedade. Hoje, a juventude é mais tolerante com as diferenças. Hoje, existem ferramentas melhores para a pesquisa e a diversão. Hoje, a participação em

ONGs é grande e isso mostra um país que trabalha, apesar do Estado burocrático. O país está melhor. Falta muito, mas o olhar está mais atento, e até o sexo está mais seguro. Não temos hinos mobilizadores, mas nem precisamos deles.

O jovem de hoje não precisa mais lutar pelo fim da tortura ou por eleições diretas, pois outras gerações já fizeram isso. Se o país necessitar, é verdade, lá estarão eles de cara limpa, pintada, o que for. Mas é bobagem achar, como pensam os nostálgicos, que tudo já foi feito. Há muito por realizar pelo país. Seria bom, por exemplo, se a juventude participasse de forma mais efetiva na luta pela educação e pela leitura. Sim, porque lemos pouco, muito pouco. Ler mal vai fazer a diferença. Transformar a chatice da obrigação de

ler Machado de Assis no prazer absoluto de ler Machado de Assis.

Repensar a escola também é fundamental. Dar ao aluno mais responsabilidade pelo próprio destino e a chance de se auto-avaliar e avaliar seus professores. Reformular o sistema de avaliação e transformar a escola numa atividade de prazer: trazer para dentro dos colégios os temas da atualidade, além de transformar numa atividade doce o trinômio física-química-biologia.

Vivemos num país que mistura desdentados com marombados, famintos com bad boys, motins em prisões com raves na Amazônia, malabares nos cruzamentos com gatinhas tatuadas, crianças com 15 anos na Febem e outras com 15 na Disney. É Macunafma dando passagem aos tropicalistas, numa maço-

ca que é o sambanredo chamado Brasil. É um país com muitas diferenças — e acabar com elas é papel dos jovens. A juventude deve, acima de tudo, saber desconfiar das verdades absolutas. Desconfiar sempre é ser curioso, pesquisador, renovador, transgressor. Seja intransigente na transgressão. Sempre diga não ao não — e desafine o coro dos contentes.



## Dependência química

LIOLITA PETRY SQUIO \*

O psicanalista Contardo Calligaris, entrevistado por Marília Gabriela, citou que culturas são como pacotes que recebemos prontos, portanto, com seus bens, mas também com seus danos. Mas isso não significa termos que adotar qualquer hábito cultural, apenas pela sua origem. O ser humano é dotado de livre-arbítrio. Ele pode escolher dentre aquilo que a "cultura" lhe oferece. Optar pelo que o engrandece, o solidariza com os outros e deixar de lado o que pode prejudicá-lo. Se voltarmos nossos olhos para o passado, veremos que o problema da dependência química (alcoolismo e tabagismo) também esteve presente em nossos antepassados, com todos os problemas de saúde, violência e desestrutura ou desarmonia familiar que ela gera. O risco, hoje, é muito maior, pois além do "costume" de beber em festas, bares e em suas casas, há a maciça propaganda conduzindo prin-

cipalmente o jovem a "deserjar" beber. O fato é que quanto mais cedo a pessoa começar a beber, muito maiores as possibilidades de se tornar um dependente químico, ou seja, no caso do álcool, um alcoólatra. E, no entanto, um potencial dependente químico poderá viver uma vida cheia de realizações e saúde, sem saber que o é, isto é, sem querer beber, fumar, etc e tal. Sim, porque o álcool e o fumo são as portas de entrada das drogas como a maconha, a cocaína e outras mais.

Bom seria o entendimento pelas pessoas de que, se cada uma mudar, melhorar o seu modo de agir e viver, muda também a cultura, muda o mundo. Não há mudança pronta que caia do céu. Cada povo, cada comunidade deve promover a sua, feita por cada um dos seus integrantes. Que tal a sugestão de substituir o barzinho da sala por uma biblioteca?

\* Pós-graduada em Prevenção em Dependência Química

ANEXO B – Primeira versão dos sete textos analisados em duplas

## Celular, até um certo ponto!

1ª versão  
EVA

Quantos jovens vemos circulando na sociedade com um celular na mão? Sempre com os últimos lançamentos! Em vez de pessoas que faltam um dente na boca, mas o valor maior é ter o que está em alta na mídia, na sociedade, por a necessidade de ter um bom material é mais grande, do que estar bem de saúde e de espírito.

Precisamos ter cuidado para a vaidade não subir à cabeça. Os pais que ficam com um DNSTH, cada vez mais fazem a vontade dos filhos, e quem pensa por mim é a escola, que não deve trazer celular. A escola que só tem o dever de ensinar e educar. Por o celular, é muito usado por desnecessidade "não sei porque sempre estão com ele na mão." Precisamos amadurecer, para não passarmos por mauvachão e patuquinha.

1ª versão

1ª versão

MARA

"O exagero dos adolescentes ao uso de celulares"

O mundo passou ou ainda está passando por mudanças tecnológicas. Alguns anos atrás poucas pessoas tinham celulares, mas hoje é diferente "todos" tem. Crianças, e adolescentes já estão tomando por esse "vício". Enquanto alguns adultos usam raramente e com necessidade, os jovens usam a todo momento para mandar mensagens e ligar para os amigos, mas isso é a todo momento com grande frequência e sem necessidade.

Para eles é divertido e necessário, mas para os pais é preocupante. Com isso os pais gastam uma fortuna com esse uso exagerado dos adolescentes. Além do gasto, os adolescentes deixam de lado o estudo, que é por muitas vezes os adolescentes que tiram seus celulares para os estudos acabam passando todo por mensagens e acham isso um máximo. Até que ponto o mundo chegou. Isso se torna um terrível vício, que se não for ~~controlado~~ controlado poderá ser um grande

problema no futuro para os pais e para os adolescentes e para toda a humanidade.

1ª aula  
KELY

## Celular

celulares, torpedos, toquinhas... Atualmente, é a coisa mais comum que se tem, ver os jovens com um celular na mão. Tudo bem, é legal e descolado, deve ser por isso que todo mundo tem. Pode-se não estar sabendo de dinheiro para muitas coisas, mas para comprar um celular, ou colocar crédito, sempre se dá um jeito.

A nossa maioria principalmente, tem sempre um celular na mão ou no bolso, na maioria das vezes, não por uma questão de necessidade, mas por achar legal ter um, para comunicar-se com seus amigos, ou até apenas porque "todo mundo tem!". Ter um, mas não porque ele é necessário para a vida, porque os amigos têm, e assim poder falar com eles na hora que quiser, e também pela "estúpida" ideia de achar "legal".

Realmente, tem se tornado um pouco "exagerado" em algumas ocasiões, tanto que as Escolas tem se vindo "brigadas" a proibí-las nelas, pois não há cobrimento, a professora na sala implicando a matéria, e nós dando toquinhas e mandando mensagens para seus colegas durante a aula. Agora nem tanto, mas já passa ter facilidade os alunos na cola, pois com uma simples mensagem, é possível passar a respeito certa para seu colega, sem que a professora veja, "é só para não chorar" com tanta coisa que inventa-se. Sem contar, que

isso também pode prejudicar-nos com o "exagero" que ficamos "quidados" e "viciados" nele, ~~isso~~ é um dos motivos que pode atrapalhar-nos nas na Escola.

Tudo bem ter um, mas também é bom saber ter limites!

3.ª ANÁLISE  
NICK

### O TODO PODEROSO: CELULAR

Ele, cada vez mais compacto e com novos atrativos, vem "tomando" espaço no bolso da população brasileira. Atualmente existem 52,4 milhões de brasileiros que não dão um passo sem ele, com isso, o Brasil está no sexto lugar do ranking mundial de uso do telefone móvel. Em cinco anos, mais da metade da população terá se rendido a esse pequeno e poderoso objeto de desejo.

Sem dúvida nenhuma, ele é um aparelho necessário e prático para muitas pessoas nos dias de hoje. Sim, para muitas e não para todas. O que me preocupa, é o uso do aparelho celular entre adolescentes e crianças. Nós adolescentes estamos cada vez mais apegados a esse aparelho e muitas vezes nos "esquecemos do mundo".

Com suas variadas utilidades, os jovens acabam muitas vezes utilizando eles em lugares impróprios e até mesmo proibidos. Imagine você, estar em uma sala de aula com o professor explicando o conteúdo e toca o celular de algum aluno justo nesse momento. Os alunos vão perder totalmente a concentração, além de ser uma tremenda falta de respeito para com o professor. O uso do celular na escola deve com certeza ser proibido durante o período de aula e ser somente liberado nos intervalos, para não comprometer a aprendizagem do aluno.

O aparelho celular está no bolso de uma em cada quatro pessoas. E é aí que aparece a diferença social. O celular seria útil para toda a população. Ele é um meio de comunicação prático, moderno e necessário, mas muitas pessoas que precisariam de um aparelho como esse, não têm, por falta de capital. Por isso, as empresas fabricantes de celulares estão lançando modelos com preços mais acessíveis e com diferentes utilidades, isso está ajudando as pessoas que realmente precisam, a terem seu aparelho celular.

Pequenos e poderosos objetos eletrônicos que encurtam as distâncias! Eles oferecem praticidade e tecnologia, além de serem cada vez mais compactos e personalizados. Só lembre-se: Ele pode lhe trazer alguns inconvenientes dependendo do lugar em que for usado, além do vício e gastos que podem surgir.

NICK Estudante da 7ª série da Escola de Educação Básica  
Francisco Mazzola, Nova Trento, SC.

1.ª série  
1.ª versão  
TAINÁ

### A onda do celular

A onda do celular vem influenciando a nossa vida e, que, talvez por sermos tão jovens, acabamos inventando uma necessidade por eles, para que possamos comprá-los. Temos que ter um celular de qualquer jeito. Até os que adolescentes que não ~~tipam~~ se interessam muito por isso, acabam ganhando dos pais ou comprando - o nossos amigos possuem celulares de diversas marcas, modelos, cor e, até mesmo sem utilizá-los para, pode não dizer, ~~isso~~ ~~esse~~ ~~para~~ um motivo concreto, eles ~~o~~ ~~tem~~.

~~Como nós, adolescentes, queremos sempre estar à par de tudo, procuramos por celulares novos.~~

Quem não quer um celular? nós mesmos e talvez alguns damos a ele um valor, talvez, maior do que realmente ~~tem~~ ~~é~~. Talvez para convencermos nossos pais, até para quem se perde deles para ganhar o seu, para os jovens que compram seus próprios celulares, muitas vezes tentam ~~de~~ ~~convencer~~ ~~o~~ ~~seus~~ ~~pais~~.

Identificador de chamadas, ~~se~~ ~~envia~~ mensagens, alguns deixam músicas, ~~alguns~~ ~~tem~~ fotos, possuem calculadora, jogos, entre outros. Por que ~~temos~~ ~~não~~ ~~queremos~~ ~~querer~~ ter um aparelho ~~que~~ ~~temos~~ ~~não~~ ~~queremos~~ ~~ter~~ ~~antes~~ ~~de~~ ~~surtem~~ ~~os~~ ~~celulares~~ ~~os~~ ~~jovens~~ ~~estão~~ ~~mais~~ ~~felizes~~? melhorar tanto assim a nossa vida, a ponto de todos lajulearem um? ~~tem~~ ~~é~~ ~~claro~~ que ele possui muitos pontos positivos, mas talvez deveremos rever e pensar se devemos abrir mão de outras coisas para ~~ter~~ ~~o~~ ~~celular~~ e não só porque nossos vizinhos ~~o~~ ~~tem~~.

3ª série  
ESTER

Aluna: ESTER  
Série: 7ª 01

Artigo de opinião

### O avanço da tecnologia: o celular

O uso do celular pelos jovens está cada vez mais freqüente. Para alguns seria impossível viver sem o celular, isto está se tornando um vício. Mas, será que o celular é tão essencial? Sim, para os jovens é, infelizmente. Muitas vezes, não porque necessitam, mas sim porque querem ser iguais a todo mundo.

Isto está passando dos limites. Hoje em dia crianças de oito, ou nove anos afirmam que não seriam nada sem seu celular, onde isto vai parar? É exagero de mais. Além os pais têm que manter o celular dando créditos.

É por isso que cada vez mais com o avanço da tecnologia a concorrência na venda de celulares aumenta... Modelos e mais modelos, cada um melhor que o outro para a fazer a cabeça do consumidor. Celulares de aproximadamente duzentos a três mil reais, e o pior é que o consumidor paga o que for preciso.

Para os adolescentes o celular é uma grande distração. Ligações, mensagens, jogos, capas coloridas, hoje em dia tem até câmera fotográfica, filmadora, etc. Às vezes, deixam de estudar, passear, se desligam, para ficarem "grudados" ao celular. Aí vem a pergunta: levar para o colégio ou não? Muitos pais proibem, acham que seus filhos podem se distrair com o celular, deixar de prestar atenção nas aulas. E ainda, corre o risco de ser roubado. Por isso, muitas vezes, os pais têm razão em não permitir levá-lo à escola.

O uso do celular por jovens em cidades grandes é mais intenso, para os pais muitas vezes serve como um 'rastreador', para saber onde seu filho está que horas volta, que horas deve ir buscá-lo, etc. muitos filhos reclamam, "os pais ligam de cinco em cinco minutos, é um saco!".

Antigamente as crianças fabricavam seus próprios brinquedos, de madeira, de pano. Já hoje em dia com o avanço da tecnologia não precisam mais disso, não desenvolvem sua criatividade. Estão se viciando em computadores, celulares, e isto para eles é "horível". Aí os pais se perguntam, o que fazer? Afirmam os psicólogos que tudo deve ser moderado, tanto crianças como adolescentes devem desenvolver sua criatividade, não ficar presos (viciados) a uma máquina. Ou seja, tudo tem o seu tempo certo, tudo que é exagerado é ruim, então devem ter celular? Sim, mas não esqueça tudo deve ser moderado, tanto celular, como videogame, como computador... Limites... Esta é a palavra chave.

Isto nos prova que a tecnologia cada vez mais bagunça nossa cabeça e, que hoje sem esses avanços não seríamos nada, esses avanços nos proporcionam mais conforto. Hoje a moda é celular, e no futuro o que será?

*Deixar as observações em anexo!*

1.º ano  
EDV

## Celular

Celular pra mim, não é uma coisa importante, eu acho uma coisa fútil por isso eu nunca quis ter um. As pessoas que tem celular, por aí, tem porque precisam, a maioria tem porque tudo mundo tem ou porque parece ser uma coisa "legal".

Eu acho que se as pessoas se preocuparem com coisas mais importantes não teriam tantos celulares por aí. Eu acho que o "vício" de celular ficou uma coisa meio incontrolável, hoje em dia qualquer criança tem celular e acho que as pais deveriam começar a repreender os seus filhos.

ANEXO C – Primeira versão do artigo da aluna **Geruza**, com  
as anotações sobrepostas por ela no texto

1.ª versão  
GERVZA

Celulares...

→ em para su estrutura como um mais...

1º parágrafo  
 1 Milhares e milhares de pessoas do mundo todo usam a celular para ser um meio de  
 2 comunicação. Além dos inúmeros modelos criados (hoje em dia) desde os antigos e grandes,  
 3 até os menores e mais atuais (de hoje) a celular não deixa de ser um modo muito prático e  
 4 fácil de comunicar-se. Seu preço está em média, de 200,00 reais, até os de 200,00 reais, pra x → poderia  
 5 cima disso. Os celulares mais atuais, já vêm até com câmera digital, pegam à longa ser outra  
 6 distância, têm acesso à internet, joguinhos, mensagens, configuração, etc. Os mais antigos palavra.  
 7 eram usados geralmente (o mesmo) aligações. Nem tinham tantas coisas, e seus preços  
 8 eram mais caros na época. Hoje em dia, a cada data de comemoração seus preços baixam,  
 9 ou até mesmo quando o movimento para nas lojas. Para os jovens, esse não é só um  
 10 divertimento como um meio que eles acharam para falar com amigos, paquerar, ligar, etc. → dava  
 11 Já para os pais isso é um grande incômodo. Apesar quem banca com as dispersas para a o mudar  
 12 maioria deles, que ainda dependem do dinheiro, são os pais. que bancam com os gastos de rarão já  
 13 crédito, capinhas novas, etc. Mas também por outro lado, eles geralmente o dão os tem a  
 14 celulares para saberem onde estão, a que estão fazendo, para ligar quando precisarem, etc. muito  
 15 Para isso realmente os celulares servem. Hoje em dia, se você acessar um site de celulares,  
 16 com certeza você encontrará supers lançamentos, preços, cores, modelos, e muito mais.  
 17 Não só no Brasil, como em muitos países, eles já estão sendo usados. [Além de ser mais  
 18 uma das criações do homem, que dessa vez, teve uma grande ideia. Pois no meu ponto de  
 19 vista, é muito utilizado e muito bom! Apesar dos gastos, vale a pena, pois isso traz uma  
 20 segurança maior para todos.]  
 \*GERVZA

parágrafo X

→ poderia ser outra palavra.  
 → dava o mudar.  
 → configurará já tem a muito tempo.

Hoje em dia - sublinhei para destacar a repetição da palavra, poderia ter usado outra palavra.

Obs: usei muito as palavras "o que", que no caso seriam "o que", talvez distração, ou não motu quando escrever, quíal leram a isso.

- Poderia ter feito mais parágrafos, mas tire a ideia de um um artigo poderia ser feito isso! A respeito mudar de quanto de meu em meio mão ter um parágrafo ai  
 - data de comemoração - muitas, apesar, de esse etc  
 comemorações importantes.

[ ] → significa arrumar...

1.ª versão revisada  
GERVZA

ANEXO D – Segunda versão do artigo da aluna **Duda**, com as  
anotações sobrepostas por ela no texto

29.0000  
DUDA

Celular, o que trazes de tão mágico?

1 Engraçado como o celular tomou conta das nossas vidas. Ver um de nós,  
2 jovens, com um na mão é rotineiro. A necessidade que sentimos de tê-lo é tão  
3 grande que nossos pais já estão se vendo "loucos". Essa frase já se tornou  
4 comum para eles: "Pai, meu crédito acabou, pode comprar de novo?". ~~Além~~ chega  
5 a ser uma pergunta, nós só queremos ouvir uma resposta, não damos  
6 alternativa.

7 A importância dele nas <sup>pr. nós</sup> nossas vidas é tão grande que ~~usamos~~ usamos para  
8 mandar toquinho, mensagem, e, além de todas essas necessidades "vitais",  
9 precisamos tê-lo para poder falar com quem quiser, <sup>viz.</sup> sem que os nossos pais  
10 saibam. Mas trocar de capinha, comprar toque musical e receber mensagem de  
11 alguém importante também é o máximo. Olhar aquelas proteções de tela fofas,  
12 perceber que o celular daquele <sup>amiguinho</sup> que você não vai com a cara é bem maior que o  
13 seu, e repor os créditos também é maravilhoso.

14 Com a tecnologia mudando tanto <sup>o mundo de um dia - a - dia</sup> as nossas vidas e influenciando tanto,  
15 daqui a pouco ela vai atropelar os nossos gostos. Ter o que a tecnologia oferece  
16 será mais importante do que ter o que gostamos. Se o celular da moda for  
17 menor, iremos "querer" ter esse tipo, mesmo que ainda adoremos o nosso  
18 "tijolão". Os modelos são variados, uns batem foto, outros trazem "display  
19 colorido, outros vem com fones de ouvido, etc. Depende do nosso gosto, o que  
20 nos chama a atenção, <sup>o que é mais legal</sup>. A principal função dele, que é permitir  
21 que nos comuniquemos com outras pessoas em vários lugares, é secundária.

22 Ele pode ter grande importância na nossa vida, mas não podemos  
23 permitir que ele nos prejudique. Não podemos ficar mandando mensagem ou  
24 toquinho durante a aula. Também não podemos <sup>por exemplo</sup> perder preciosas horas da <sup>vamos</sup> nossa  
25 vida presos a um celular. Devemos ser civilizados e se não soubermos lidar com  
26 ele, ele sim poderá <sup>nos controlar</sup> controlar a nossa vida. Sabemos que a maioria dos  
27 adolescentes têm um celular, e isso não é errado. Nós precisamos é aprender a  
28 lidar com o uso do celular. Eu mesma tenho um e mando mensagem, mando  
29 toquinho, mas tento controlar isso e não deixar que essas sejam atividades  
30 freqüentes e primárias em minha vida. Tudo tem limite.

Aluna: DUDA

13 anos

é isso que todos devermos fazer.

Regra do autor:

Evitar a repetição: "nossa vida"

Δ

Continuação: observar se falta, elimina ou substitui.

○

O verbo "ir" está no plural.

?

"jovens" ou "adolescentes"?

29.0000 - correção na pergunta

Parabéns! Último trabalho!  
Duda

ANEXO E – Artigos publicados no jornal *O Atlântico*

## Artigo

Engraçado como o celular tornou-se parte da nossa vida. Ver um de nós, adolescentes, com um na mão é rotineiro. A necessidade que sentimos de tê-lo é tão grande que nossos pais já estão se vendo "loucos". Esta frase já se tornou comum para eles: "Pai, meu crédito acabou, pode comprar de novo?". Nem chega a ser uma pergunta, nós só queremos ouvir uma resposta, não dá as alternativas.

A importância dele para nós é grande que o usamos para mandar toquinho, mensagem e, além de todas essas necessidades "vitais", precisamos tê-lo para poder falar

com quem quisermos, sem que nossos pais saibam. Mas trocar capinha, comprar toque musical e receber mensagem de alguém importante também é o máximo. Olhar aquelas proteções de tela fofas, perceber que o celular daquele com quem você não vai com a cara é bem maior que o seu e repor os créditos também é maravilhoso.

Com a tecnologia mudando tanto o nosso dia-a-dia e influenciando tanto, daqui a pouco ela vai atropelar os nossos gostos. Ter o que a tecnologia oferece será mais importante do que ter o que gostamos. Se o celular da moda for menor, iremos "querer" ter esse tipo,

## Celular, o que trazes de tão mágico?

mesmo que ainda adoremos o nosso "tijolão". Os modelos são variados, uns batem foto, outros trazem *display* colorido, outros vêm com fones de ouvido etc. Dependendo do nosso gosto, do que nos chama a atenção, do que é mais legal. A principal função dele, que é permitir que nos comuniquemos com outras pessoas em vários lugares, é secundária.

Ele pode ter grande importância na nossa vida, mas não podemos permitir que nos prejudique. Não podemos, por exemplo, ficar mandando mensagem ou toquinho durante a aula. Também não podemos perder preciosas horas do

vamos fazer. Tudo tem limite.

DUDA

Estudante da E. E. B. Francisco Mazzola, 8.º 01, município de Nova Trento

Projeto Oficina de Texto  
Contatos: [texto@leitura@bol.com.br](mailto:texto@leitura@bol.com.br)

## Artigo

O uso do celular entre nós, adolescentes, jovens e estudantes está cada vez mais frequente. Para muitos de nós seria impossível viver sem o celular, isto está se tornando um vício. Mas será que o celular é tão essencial? Sim, para nós é, infelizmente. Muitas vezes, não porque necessitamos, mas sim porque queremos ser iguais a todo mundo. Isto está passando dos limites. Como podemos notar, hoje em dia, o uso do celular atinge até crianças, onde isto vai parar? É exagero demais. Além disso, os nossos pais têm que manter o celular nos dando créditos.

É por isso que as revistas, os jornais, a televisão e vários meios de comunicação nos comprovam que cada vez mais, com o avanço da tecnologia, a

concorrência na venda de celulares aumenta. Modelos e mais modelos... Cada um melhor que o outro para "fazer a nossa cabeça". Celulares de aproximadamente duzentos a três mil reais, e o pior é que nós, adolescentes, consumidores, "pagamos" o que for preciso.

Para nós, o celular é uma grande distração. Ligações, mensagens, jogos, capas coloridas. Hoje em dia tem até câmeras fotográficas, filmadora etc. Às vezes, deixamos de estudar, passear, nos desligamos do mundo para ficarmos "grudados" ao celular. Já vem a pergunta: levar para o colégio ou não? Muitos pais preferem, acham que seus filhos podem se distrair com o celular, deixar de prestar atenção nas aulas ou até passar cola,

## O avanço da tecnologia: o celular

através de uma simples mensagem. E ainda corremos o risco de tê-lo roubado. Por isso, nossos pais têm razão em não permitir levá-lo à escola.

O uso do celular em cidades grandes até se justifica. Para os pais, serve como um "rastreador", para saberem onde seu filho está, a que horas volta, a que horas deve ir buscar-lo etc. Muitos filhos reclamam, "os pais fígam de cinco em cinco minutos, é um saco".

Nossos pais estão sempre dizendo que antigamente as crianças fabricavam seus próprios brinquedos, de madeira, de pano... Já hoje em dia, com o avanço da tecnologia, não precisamos mais disso, não desenvolvemos nossa criatividade. Estamos nos viciando em computadores, celulares, e isto para nós é "horrível".

Alí nossos pais perguntam: "O que fazer?". Afirnam os psicólogos que tudo deve ser moderado, tanto crianças como adolescentes devem desenvolver sua criatividade, não ficar presos a uma máquina. Ou seja, tudo tem o seu tempo certo, tudo o que é exagerado é ruim. Então devemos ter celular? Sim, mas não vamos esquecer que tudo deve ser moderado, tanto celular, como videogame, como computador... Limites... Esta é a palavra chave.

Isto nos prova que a tecnologia cada vez mais "bagunça" nossa cabeça e que hoje, sem essas avanços, não seríamos nada, eles nos proporcionam mais conforto. Hoje a moda é celular. E no futuro, o que será?

ESTRELA

Estuame da E. B. Francisco  
Mazola, 7, 01, Nove Trento  
Projeto Oficina de Texto

Contatos: textoleitura@bol.com.br

### Artigo

## Reciclando nossas mentes e nossos corações

Quando nos referimos aos seres vivos sabemos de que estamos falando? Seres vivos, dois nomes pequenos, mas que nelas estão contidas todas as outras discussões, a água, os alimentos, as relações com a sociedade.

Pensando em nossa vida, uma questão que todos priorizam, valorizam, devemos nos questionar e perguntar sempre se estamos fazendo a coisa certa em relação à continuidade dos seres vivos. Desmatando, poluindo, fazendo queimadas, não só estamos prejudicando a vegetação, mas a qualidade de nossa vida, a saúde dos homens e mulheres que habitam esse mundo. Sem falar que nossos animais estão se extinguindo. Quantos animais já desapareceram, a humanidade não deixará que nossos filhos, netos, gerações do futuro os conheçam. Será que

daqui há alguns anos vamos ter as poucas espécies de animais que ainda existem?

A pergunta mais abrangente que podemos fazer é "Quanto vale a vida?". Será que se continuarmos a viver num mundo em que nada se respeita, que tudo é motivo para violência, será que vamos ter existentes nesse planeta Terra Seres Vivos? O que vale mostrar em televisões, jornais, áreas desmatadas, queimadas, ar poluído, rio poluído, pessoas morrendo e espécies de animais desaparecendo, se ninguém faz nada, continuamos fazendo ainda pior. Só podemos dizer "Não façam isso, não faça aquilo", mas a humanidade não transforma sua mente, seus atos. Nós, "seres humanos", fazemos questão de mostrar nossa superioridade, destruindo uns aos outros.

Hoje em dia, estamos preocupados com o valor econômico, com o lucro, ou

reproduzem-se e morrem. Produzir reservas. Não priorizar apenas o desenvolvimento econômico, dar menos valor ao lucro e dar mais valor à educação. Resumindo, podemos caminhar junto com o lucro, com o valor econômico e com a educação.

Temos grande capacidade de resolver tantos problemas como, por exemplo, na medicina, na biotecnologia e na robótica, entre outros. Com todo o nosso avanço, nós ainda não estamos preparados para o desenvolvimento sustentável. Não que seja fácil, mas, quem sabe, possível.

E, para finalizar, pense: Quanto vale a vida para você?

**CYA**  
 Estudante da E. E. Francisco  
 Macedo, 8.02, Nova Trento  
 Projeto Oficina de Texto  
 Contato: acmedjetura@bol.com.br

## Artigo

### Lições de Humildade

**N**a vida existe sempre o ganha e perde. Isto é uma constante e que supõe que estejamos sempre preparados para esta realidade. Alias, a contradição deve sempre existir. A mesmice mata mais do que as mudanças constantes. Ganhar é sempre bom. Quando os negócios vão bem a saúde também vai, a vida sentimental melhora, o céu fica mais azul, as estrelas brilham mais... Até os amigos se multi-

pliquem. Alias, aparecem amigos e "aliados" de todos os lados. Perder não é bom. Quando os negócios estão mal, a saúde piora, o humor fica escuro, o céu muito nublado, não se vê mais nem as estrelas e muito menos a lua romântica. Até os amigos desaparecem, "aliados" somem. Ou melhor, só sobram mesmo nestes momentos os bons e verdadeiros amigos. Assim é a vida. Precisamos estar preparados para isto. São

momentos, é o vai e vem natural que faz com que o mundo se movimente. O que não se pode é desesperar.

A esperança deve estar sempre presente em nossos atos. Deve-se sempre ir em busca de novas alternativas. É preciso tirar da derrota lições de vida que impulsionam para a frente. Criar novas situações, buscar novas alternativas, caminhar em frente, com coragem e altivez. Já diz o ditado: "existem

males que vem para bem". Depende de nós enxergar o bem, a esperança, mesmo nos momentos de tristeza e derrota. Sejamos otimistas e aproveitemos o calor dos amigos verdadeiros que nos confortam e auxiliam. Buscar culpados é o pior caminho para tentar justificar eventuais tropeços na nossa vida. Sigamos em frente. Uma nova vida, uma nova oportunidade está nos esperando. Compete a nós enxergá-la e segui-la.

*Mocir Facchini*

### Cellulares. Para quê? Por quê?

**É** o cúmulo nos dias de hoje vemos uma criança de 7, 8 ou até 9 anos com um celular na mão. Qual será a utilidade de

um aparelho celular para uma criança dessa idade? Servir como despertador? Ou apenas mostrar aos seus amigos que tem um? Para quem irão ligar a não ser para seus

adolescentes, que vão gastar sem propósito e sem necessidade alguma. A única coisa que eles querem é dinheiro e mais dinheiro para gastarem com seus celulares.

Bom, mas por incrível que pareça: por todo lugar em que você vá, tem uma criança ou um jovem, com até 15 anos, com um celular na mão. Mas por que será que eles tanto o querem? Está parecendo que o celular em nossos dias está virando moda.

Além de ser um aparelho sem muita utilidade para os jovens, pode causar várias complicações.

como a inveja, pois o celular do outro, às vezes, é melhor que o seu, entre outros problemas. Além disso, "pode" causar um câncer, devido à radiação pelo uso constante do aparelho.

Os pais de hoje em dia devem pensar bem antes de dar um celular ao seu filho. Na maioria das vezes, dão sem necessidade, só para que o filho tenha um: se não há necessidade, para que um aparelho desses?

**LANA**

Estudante da 8ª 02 da E. B. Francisco Mazzola de Nova Trento  
Projeto Oficina de Texto  
Contatos: bartoleitura@bol.com.br

**elaine**  
**Filha de Infância**

Camboriú e região como sendo espírito de alto grau,

personas nos mais diversos problemas, como:

**Depressão Perda de ânimo**

# Artigos escritos pelos alunos do Ensino Médio da E. E. B. Francisco Mazza, de Nova Friburgo

## Celular. A nossa febre

Celulares, toquinhos, mensagens... Atualmente, é a coisa mais comum que existe nos jovens com um celular na mão. Tudo bem, legal e divertido, acho que é por isso que todo mundo tem. Pode-se não estar podendo rendimento escolar e nos "lidos" das giras que nos dão um certo crédito, sempre se dá um jeito.

Nós, adolescentes, principalmente, sempre temos um celular na mão ou no bolso. Claro, na maioria das vezes, não porquerias e algo de extrema necessidade, mas por achar legal (é-ho, para nos comunicarmos com nossos amigos, ou até apenas porque "todo mundo tem um"). E assim podemos falar com quem e a hora que quisermos e também pedir "estúpida" ideia de achar "legal".

Realmente, o seu uso tornou-se um tanto que "exagerado" em algumas ocasiões, as escolas têm visto "obrigadas" a proibi-lo nelas. Pois não há cabimento, imaginem a professora na sala de aula explorando a matéria, e nós, alunos, dando toquinhos e mandando mensagens para nossos colegas durante a aula. Agora nem tanto, mas isto já pode ser facilitado os alunos na sala, porque com uma simples mensagem é possível passar a resposta certa da prova para seu colega sem que a professora note, "é, tá para não chorar" com tanta coisa que inventam.

KCLY

## Internet, um novo meio de comunicação

Hoje em dia, com certeza, a internet é um dos meios de comunicação mais usados no mundo. Em geral, o que é a internet? Para esta pergunta vem a resposta: a internet é uma grande rede de computadores, ligadas entre si e que falam a mesma língua. Ou seja, mais um dos meios inventados pelo ser humano para nos comunicarmos. Além da televisão, do rádio, das pessoas ficarem atentas ao que acontece em seus dias-a-dia. Quem afirma isso é a própria internet, onde pesquisamos dados para a conclusão deste artigo. Atualmente, milhares e milhares de pessoas têm acesso a internet em suas residências. São poucas as escolas (públicas ou particulares) que não oferecem ao aluno o direito de acessar a internet. Como todos sabemos, quem tem acesso a internet não precisa de dicionário, pois automaticamente tem dez em casa. Ela também serve para pesquisas, estudos, programações, inúmeras outras coisas. A internet está direcionada a ser a mídia desde tempos, ela nunca vai "sair de cena", pelo contrário, só vai crescer e se expandir cada vez mais.

Um dado muito importante que eu não poderia deixar de falar, seria pensar em internet sem pensar em jovens. Na maioria dos casos, os usuários são adolescentes, jovens e até mesmo crianças. Mas isso não é o todo. Muitos pais, adultos, trabalhadores, empregados usam a internet como fonte de dados de conhecimento e também para a comunicação. Ela não é só usada como fonte de pesquisa. Pelo contrário, da parte dos jovens é muito mais utilizada para bate-papo, marcação de encontros e muitas vezes deixamos de fazer coisas que fazíamos antes para ficar navegando, gerando assim uma grande discussão entre nós, jovens, e nossos pais que não concordam muito com isso.

A internet é um tema que deveria ser muito mais analisado do que já é. Eu, por exemplo, tirei muitos dados da internet para montar este artigo. Com a minha idade, já tenho a consciência do que é certo ou errado de vermos na tela de um computador. Mas será que todos os leitores pensam iguais a mim? Coloco isso em questão.

GERUZA

### Alfego

Existe algo mais vantajoso para nós do que permanecer dezenas de minutos em uma fila de banco? O Brasil, realmente, é o país das filas: do caixa do supermercado, do INSS, fila de só, fila de quilo. Mas a fila do banco é a mais angustiante e perversa. Quando você encara uma delas, observe bem as pessoas que estão aguardando, ansiosas, pelo "pronto" atendimento bancário. É fácil perceber uma certa angústia em suas faces, olham para o relógio incessantemente. Sabem que aquele tempo ali passado é um total desperdício, para nós e para o país, e sabem também que precisam permanecer na fila, não há o que fazer. Somos pobres reféns da insensatez dos bancos que, segundo recentes pesquisas, lucram cada vez mais e empurram cada vez menos. A sede pelo "lucro fácil" é espantosa. Como não podemos nos indignar com tamanha "safadeza bancária"?

Vamos imaginar a seguinte cena: Um cidadão, trabalhador, resolve comprar um eletrodoméstico

### Chegará o dia em que os bancos correrão atrás dos clientes



Por: Marco Moreira Mendes  
Prof. de Matemática Social

qualquer. Para isso, ele visita várias lojas, pesquisa preços, condições de pagamento, compara marcas. Se esse mesmo cidadão tiver se de comprar uma geladeira, por exemplo, em uma agência bancária, terá de pedir uma licença do seu trabalho de, pelo menos, 5 dias para realizar a compra, pois terá de enfrentar as "confortáveis" filas dos bancos. O mais deprimido é que nossos "queridos" bancos nos cobram taxas de todo tipo para que sejamos seus clientes, sem falar dos juros "vorazes", concorrentes de prêmios.

Voltemos à compra do eletrodoméstico. Qual é a loja, dessas que vendem eletrodomésticos ou móveis, que teria a "coragem" de permitir que um cliente ficasse aguardando meia hora ou "mais de uma hora" numa fila para ser atendido? Provavelmente esta loja, com esse tipo de "atendimento", fecharia suas portas em pouco tempo. Ninguém se sujeitaria a tal humilhação. Agora, o que justifica um "banquinho" nos fazer ficar na fila e ainda

cos aos clientes preenchendo diversos catálogos expostos nas agências. Mas nenhum desses catálogos se comprome a acabar com as filas. A não ser que o cliente utilize a Internet, o caixa eletrônico, essa ferramenta virtual, como se todo mundo tivesse condições de acesso às tecnologias. Chegará o dia em que os bancos correrão atrás dos cli-

**ESTADO DE SANTA CATARINA**  
**PREFEITURA MUNICIPAL DE ITAPEMA**  
**CONCORRÊNCIA PÚBLICA 012/2004**  
**Objeto: EXPLORAÇÃO DO SERVIÇO PÚBLICO DE TRANSPORTE COLETIVO DE PASSAGEIROS URBANO.**  
 Data da abertura: dia 17/03/2004, às 14:00 horas.  
 Data da entrega dos envelopes: dia 17/03/2004, às 10:00 horas.  
 Local de entrega dos envelopes: Sede da Secretária Municipal de Turismo, sito na Rua João Francisco Pio, 537, Bairro Canto da Praia.  
 Informações: Avenida Nereu Ramos, 134, centro, Itapema - SC, das 08:00 as 12:00 e das 14:00 as 17:00hs.  
 Itapema, 27 de junho de 2004.  
**CLOVIS JOSÉ DA ROCHA**  
 Prefeito Municipal do Município de Itapema

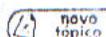
ANEXO F – *Link* **Oficina de Texto** criado no *site* [www.novatrento.com](http://www.novatrento.com) para  
divulgação dos artigos



FAQ • Pesquisar • Membros • Grupos • Registrar • Perfil • Entrar e ver Mensagens Particulares • Entrar

## Textos dos Afunos

Moderador: Oficina do Texto  
Usuários no Fórum: Nenhum  
Selecione todos os tópicos como lidos



portal novarento.com - Índice do Fórum » Textos dos Alunos

Tópicos	Respostas	Autor	Exibições	Última Mensagem
Gosto Musical	0		1	Ter Jan 11, 2005 1:20 pm Ulná
O todo poderoso celular	6	Marcio	93	Dom Dez 05, 2004 5:46 pm Melien
Scoop Script 2004	4	Marcio	52	Qui Dez 02, 2004 7:32 pm _0N+...
Celular, até que ponto!	3	Marcio	37	Qui Dez 02, 2004 7:21 pm Marco alemão
Celular: A nossa febre	5	Marcio	59	Qui Dez 02, 2004 7:18 pm Marco alemão
O avanço da tecnologia: o celular	3	Marcio	42	Qui Dez 02, 2004 7:16 pm Marco alemão
Internet, um novo meio de comunicação	2	Marcio	37	Qui Dez 02, 2004 2:34 pm Marco Alemão
A febre do celular	3		55	Qui Dez 02, 2004 1:49 pm ELISINH@,PRI.FRANCI,KARLA
Por que vacilar com a própria vida?	1	Marcio	39	Qua Nov 17, 2004 6:02 pm natalia
A independência que tanto esperamos	4	Marcio	63	Ter Nov 16, 2004 7:11 pm Claudia
Pagamos para ficar na fila	1	Marcio	55	Ter Nov 16, 2004 10:12 am Marcio
Adolescentes e a relação com os pais	0	Marcio	26	Ter Nov 16, 2004 9:44 am Marcio
Computadores são úteis só para os jovens?	0	Marcio	23	Ter Nov 16, 2004 9:42 am Marcio
O uso exagerado dos celulares	1	Marcio	29	Ter Nov 09, 2004 9:41 pm Legal
Esporte na adolescência é fundamental	1	Marcio	28	Ter Nov 09, 2004 9:37 pm Oiá
Celulares, outro meio de comunicação...	1	Marcio	24	Ter Nov 09, 2004 9:36 pm Oi de novo
Reciclando nossas mentes e nossos corações	1	Marcio	27	Ter Nov 09, 2004 9:32 pm Marcio 3
A era dos celulares	2	Marcio	28	Ter Nov 09, 2004 9:31 pm O professor
O celular é pura moda!!!	1	Marcio	26	Ter Nov 09, 2004 9:26 pm Marcio professor
Celular: moda ou problema?	1	Marcio	25	Ter Nov 09, 2004 9:25 pm Marcio 2

<http://www.novarento.com/forum/viewforum.php?f=5>

	<b>Um novo modo de se comunicar</b>	1	Marcio	44	Ter Nov 09, 2004 9:24 pm Escola ➔
	<b>Celulares. Para quê? Por quê?</b>	3	Marcio	47	Ter Nov 09, 2004 9:21 pm Professor ➔
	<b>Celular, o que trazes de tão mágico?</b>	4	Marcio	47	Ter Nov 09, 2004 9:19 pm Prof. Márcio Maleski ➔

Mostrar tópicos anteriores:

 novo tópico portal novatrento.com - Índice do Fórum » Textos dos Alunos

Ir para:

**Selecionar todos os tópicos como lidos**  
Moderador: Oficina do Texto  
Usuários no Fórum: Nenhum

 Mensagens novas	 Não há mensagens novas	 Anúncio	Enviar Mensagens Novas: <b>Permitido.</b>
 Mensagens novas [Popular]	 Não há mensagens novas [Popular]	 Fixo	Responder Tópicos: <b>Permitido.</b>
 Mensagens Novas [Bloqueadas]	 Não há mensagens novas [Bloqueadas]		Editar Mensagens: <b>Proibido.</b>
			Excluir Mensagens: <b>Proibido.</b>
			Votar em Enquetes: <b>Proibido.</b>

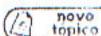
Powered by phpBB 2.0.8 © 2001, 2002 phpBB Group :: FI Theme :: Todos os horários são GMT - 3 Hours  
Traduzido por: Suporte phpBB



FAQ • Pesquisar • Membros • Grupos • Registrar • Perfil • Entrar e ver Mensagens Particulares • Entrar

## O todo poderoso celular

Exibir próxima mensagem  
Exibir mensagem anterior



portal novatrento.com - Índice do Fórum » Textos dos Alunos

Autor	Mensagem
<b>Marcio</b>	<input type="checkbox"/> Enviada: Seg Out 25, 2004 12:22 am <span style="float: right;"> <b>citar</b> </span>

Registrado em: Segunda-Feira, 25 de Outubro de 2004  
Mensagens: 27  
Localização: Nova Trento

*MICK*

### O todo poderoso celular

Ele, cada vez mais compacto e com novos atrativos, vem "tomando" espaço no bolso da população brasileira. De acordo com reportagem da revista ISTOÉ, do mês de julho, atualmente existem 52,4 milhões de brasileiros que não dão um passo sem ele. Com isso, o Brasil está no sexto lugar do ranking mundial de uso do telefone móvel. Em cinco anos, mais da metade da população terá se rendido a este pequeno e poderoso objeto de desejo.

Segundo a reportagem, o aparelho celular está no bolso de uma em cada quatro pessoas. E é aí que aparece a diferença social. O celular seria útil para toda a população. Ele é um meio de comunicação prático, moderno e necessário, mas muitas pessoas que precisariam de um aparelho como esse não têm, por falta de dinheiro. Por isso, as empresas fabricantes de celulares estão lançando modelos com preços mais acessíveis e com diferentes utilidades. Isso está ajudando as pessoas que realmente precisam a ter seu aparelho celular.

Sem dúvida nenhuma, ele é um aparelho necessário e prático para muitas pessoas nos dias de hoje. Sim, para muitas e não para todas. O que me preocupa é o uso do celular entre adolescentes e crianças. Nós, adolescentes, estamos cada vez mais apegados a esse aparelho e muitas vezes nos "esquecemos do mundo".

Com suas variadas utilidades, acabamos muitas vezes utilizando-os em lugares impróprios e até mesmo proibidos. Imagine você, estar em uma sala de aula com o professor explicando o conteúdo e toca o celular de algum aluno justo nesse momento. Os alunos vão perder totalmente a concentração, além de ser uma tremenda falta de respeito para com o professor. O uso do celular na escola deve, com certeza, ser proibido durante o período de aula e ser somente liberado nos intervalos para não comprometer a nossa aprendizagem. Segundo a maioria das escolas, elas proíbem o uso do aparelho por inúmeros motivos que, no meu ponto de vista, são corretos.

Pequenos e poderosos objetos eletrônicos que encurtam as distâncias, disso ninguém duvida! Eles oferecem praticidade e tecnologia, além de serem cada vez mais compactos e personalizados. Só lembre-se: ele pode nos trazer alguns inconvenientes, dependendo do lugar em que for usado, além do vício e gastos que podem surgir.

*\*Estudante da E. E. B. Francisco Mazzola, 7.ª 01, Nova Trento*

<http://www.novatrento.com/forum/viewtopic.php?t=115>

ANEXO G – Avaliação dos alunos sobre a proposta de elaboração didática  
desenvolvida na Oficina de Texto

Aluna: PATRICIA

7º 1 (1/1)

D = 1º apêndice o que é um artigo.  
e para que serve um artigo, e assim  
apêndice ~~etopos~~, por etopos (o.o.o.)

Aprender a melhorar seu desempenho,  
construindo melhores textos. Aprender melhor  
os aspectos gramaticais

D = Vale a pena é como eu respondi  
na 1ª, assim com os artigos podemos melhorar  
nosso desempenho textual, seja qual for ele:

Q = Opinião = A oficina foi uma excelente  
ideia, acho que não devia ser apenas  
para 7ª e 8ª, mas sim para outras turmas,  
para também poderem desputar de seus  
conhecimentos e textos.

A escola poderia oferecer oficinas de debate  
onde o grupo pegaria notícias do mês e  
fariam um texto, <sup>juntando</sup> como se fosse um livro  
em resumo das notícias, e juntados a  
opiniões dos componentes, <sup>com</sup> sugestões ou  
reclamações.

Gostei muito da oficina, acho que foi  
um modo de me (~~aprender~~) expressar, mostrando  
o meu modo de pensar, muito obrigado!!!  
Bulonda em grãia:

Valuzão!!!  
o.o.o.o

---

De: PATRÍCIA  
Para: textoileitura  
Data: 09/09/2004 17:54  
Assunto: revisão

---

**Mensagem**

realmente SR. MARCIO, APRENDI MUITO COM A OFICINA EU NÃO SABIA MEXER NO "COMPUTA" OU SEJA COMPUTADOR. No começo foi complicado pois eu era nova no colégio. ACHO MUITO FACIL ENTENDER O QUE O PROF. DIZ, NÃO É TÃO DIFICIL LHE ENTENDER.  
DESCULPE PROF. NÃO SEI O QUE DIZER, POIS APRENDI MUITO NA OFICINA. INFELISMENTE ESTA ACABANDO, MAS O QUE APRENDI SEI QUE VAI FICAR PARA "SEMPRE".

---

Acabe com aquelas janelinhas que pulam na sua tela.  
AntiPop-up UOL - É grátis!  
<http://antipopup.uol.com.br/>

---

**Anexos**

Para você escrever um texto de qualidade precisa  
 Tem que escolher uma variante que seja <sup>252</sup> interessante, para cada vez se interessar em buscar  
 mais. Puncos: "achem que seu texto" está bom  
 pra os outros, são muitos quem não escreve, pensa que  
 está ótimo.

Eu, por exemplo: foi escolhida uma variante  
 que interessa bastante a nós jovens: a celular.  
 É claro, todo mundo se interessa em escrever  
 um artigo.

Mas antes de entregar-la temos que  
 escrever de alguma umas cinco vezes. Eu  
 porque palavras estavam repetidas, sem sentido,  
 porquê as repetidas se aviam por ali.

"Queremos uma nota de formalista".  
 Antes de escrever o artigo vamos discutir,  
 se comentamos entre a sala, um ajudava  
 o outro, colocando ideias, ou então quando  
 não se entendia muito o "professor" explicava.

Quando em grupo, fazíamos trabalhos  
 em dupla, que nunca se repetia, só quando  
 via pra entregar um outro não se fazer  
 sem nada.

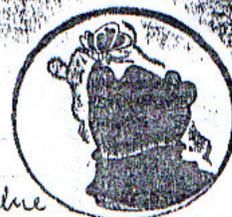
E assim o Sr. Márcio explicava: "assim  
 ficaria melhor, se tem que tirar o que  
 aqui poderia se "encurtar" ali..."

Eu queria que o ano que vem tivesse  
 de novo, se que trabalhemos com  
 leitura, escrita, produzimos trabalhos com  
 outra coisa de acordo com o que a  
 turma "querer".

É as ideias poderiam ser por no  
 jornal que alguns do grupo ~~podem~~  
 fazer.

Eva

P. u. o. II



- Para escrevermos um artigo, precisamos ter uma opinião, um ponto de vista sobre determinado assunto. Podemos formular nossa opinião... sendo algo em revistas, jornais, ou TV, rádio. Podemos concordar ou discordar. Então escrevemos um texto falando sobre o assunto. E depois de ter escrito, devemos fazer uma revisão, para ver as concordâncias, a gramática. Isso é o que eu acho mais importante fazer.

1- Concretiza. Todos os textos produzidos são muito importante, pois estamos colocando nossos idéias,..... nossas opiniões, sempre assim, as pessoas podem nos conhecer melhor, e formular seu próprio conceito.

3... A oficina de texto foi um processo longo, mas com isso não só eu, mas acredito que o grupo em geral aprendeu a ler de uma forma diferente, e que será que o autor quer transmitir para os leitores?  
Será que eu concordo ou discordo de sua opinião?  
Uma das coisas que eu mais aprendi foi fazer as revisões de textos, uma das quais não tinha abstenido de fazer. Mas tudo que o professor Márcio nos falou em nossos encontros foi muito importante para o nosso crescimento. Suas instruções e dedicação foram muito importantes para conscientizarmos da importância da leitura e da escrita.  
Foi muito bom! E

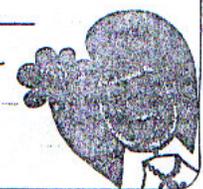
Eva



Análise geral... (sua opinião sobre isso!)  
 Eu gostei muito de participar da oficina, gostei de  
 aprender fazer cartões. Para a conclusão da minha tarefa eu  
 segui as instruções dadas pelo prof, eu acho um assunto  
 eu acho ele, populismo, apesar de ser, analiso em um  
 lugar eu me lembro, mas é um complexo, política  
 vejo eu sei. O mais importante, eu acho que são as coisas  
 um assunto, pesquisa, ler, lembrar sobre ele, e depois fazer,  
 gostei muito disso. Com certeza, esse trabalho ajudou, e conti-  
 nuou ajudando me muito, pois é sempre bom saber mais  
 um de assuntos importantes, ajuda em outros aspectos, como  
 organização, redação, concentração, etc.  
 Além disso, gostei de ter participado da oficina, era difi-  
 cêssimo, mas eu aprendi alguma coisa, eu fiz um trabalho sobre  
 meu eu mesmo eu sei. É um um pouco complicado ser  
 ler isso, pois eu sou um pouco, eu sei em oficina, e fiz um  
 eu acho tudo isso, então comprei, além de trabalhar  
 que eu sei ultrapassaram. Eu acho que esse, fiz um de  
 teatro, pintura, etc. Parabéns por tudo, eu aprendi muito  
 e acho que isso me vai de internet, comunicação por e-mail,  
 muito bem. O que vem que com certeza me ajudou, eu acho  
 ótimo, além de entender, além de explicar!

Parabéns!

Genyza Mich



Eu acho, que tudo isso está sendo muito bom pra mim. Eu preciso seguir os passos e o meu instinto. Acho que o mais importante está sendo, poder aprender mais rapidamente o que é um artigo. Acho muito importante a revisão que você fez quando vocaba um texto, porque só assim você pode assumir, o que está errado, e ir melhorando cada vez mais o seu artigo. Gosto muito também de ir para a informática, pois foi assim, que aprendi a mexer com várias coisas que eu nem sabia que existia. Tudo o que eu aprendi aqui, vou levar para uma vida toda. Se possível, vou tentar não me esquecer dos colegas! Bem-vindinha, pretendo nunca me esquecer deles e muito menos desse tempo em que eu fiquei no "oficina de texto e leitura".

#### Avaliação geral da Oficina:

Na minha opinião, valeu muito a pena ter participado desse trabalho, e pretendo participar de muitos outros trabalhos como esse.

Tive muitas dificuldades no início, mais agora já estou compreendendo bem até. Foi difícil mais eu cheguei lá. Mais é sempre bom passar por momentos difíceis, para que a gente possa ficar cada vez mais forte.

Gostei muito de ter essa chance, e hoje agradeço por tê-la agarrado com força.

Concentre sobre o artigo é muito importante, pois assim a gente pode entender melhor e melhorá-lo cada vez mais.

FONORI

Meide

©DISNEY



De: HEIDE  
Para: textoileitura  
Data: 09/09/2004 17:26  
Assunto: Opinião

---

**Mensagem**

Gostei muito de participar da oficina. Demorei um pouco para aprender bem o que seria um artigo. Mais estou feliz agora por que sei bem o que é. Se bem que, não sou assim tão "craque", mais fazer o que? Pelo menos identificar um artigo de opinião eu sei. Tive muitas dificuldades no início, principalmente quando comecei a escrever o meu primeiro artigo de opinião. Muitos erros... Mais estou aprendendo ainda, também não nasci sabendo, não é verdade? Aprendi a me entender melhor com o nosso amigo computador, principalmente na internet, e com o meu e-mail. Quando tiver de novo, vê se me avisa, está bem seu Márcio.

Abraços de sua aluna:

---

Acabe com aquelas janelinhas que pulam na sua tela.  
AntiPop-up UOL - É grátis!  
<http://antipopup.uol.com.br/>

---

**Anexos**

Série: 891  
Jainá Oficina de Texto

Ao longo das "aulas" da Oficina de Texto, eu tive a oportunidade de debater vários assuntos que dominam, que estão em pauta na sociedade atual. Além de ler notícias dos jornais e debetê-las, aprendi melhor o que é um artigo de opinião, sendo a oportunidade de ler dele vários e debetê-lo assunto do artigo com o grupo:

Tive a oportunidade de entender melhor a "estrutura" de um jornal, além de aprender a "identificar", a "nomear" cada parte do jornal.

Tive compreender melhor o que seria um artigo de opinião, como identificar um, como escrever, sobre o que e quem pode escrevê-lo. Aprendi que um artigo tem que se tratar sobre um assunto comum entre o seu grupo de leitores, qualquer pessoa pode escrever um artigo, sabendo como fazer e sobre qual assunto.

Desde o início da Oficina até aqui, eu escrevi dois artigos de opinião. O primeiro sobre o uso do celular entre os jovens, e o outro sobre gosto musical. Escrevi esses dois artigos sempre orientada pelo Seu Márcio.

Jainá



Darci

- O processo de produção do artigo foi de um "processo" complicado. Tínhamos que ler várias coisas para ter uma ideia de que é um artigo, talor com os ideias um artigo e reescrevê-lo várias vezes. É importante a intenção de construir o artigo e ler sobre o que está vai escrever.

- É muita bom porque aprendemos diversas coisas e ficamos por dentro de muitos pois ler nos faz aprender. - Sim vale, por que aprendemos a montar textos mais bem elaborados e com nos sentido!

- É difícil oferecer a todos a grande oportunidade de aprender mais, com a discussão dos artigos feitas pelas plumas e os que foram lidos no jornal, poderíamos colocar nossa opinião em prática nos debates e isso nos faz aprender com mais.

- As análises dos artigos nos fazia refletir sobre o que nos acharamos certa ou errado, como se fosse uma segunda opinião.

- Na produção dos artigos, escolhíamos ou recebíamos um assunto de nosso interesse e trabalhávamos em cima dele a reescrevendo várias vezes, para podermos nos aperfeiçoar mais na produção textual.

Profº Marcio -

É difícil ser uma experiência muito boa que ajudou todos os que participaram, adquirimos mais conhecimentos, sobre vários assuntos!

Foi um trabalho muito bom!!!  
Obrigada!!!

Darci

+ A respeito do processo textual do artigo, acho que com a oficina consegui progredir bastante, pois agora, além de "sober" fazer mais ou menos um artigo espontaneamente, (rapaz) sei que para qualquer texto queerei escrever, terei que ter muita atenção e concentração. O que pode ter me "atrapalhado" um pouco na produção do artigo foi a distração, um passo muito importante pra mim foi isso, muita concentração, e lógico que também ter algum conhecimento sobre o assunto (dominado) atrapalhado, acho esses itens bastante importantes para fazer um bom artigo!

\* Para sair um bom artigo, exige muito, pois é necessário, concentrar-se, se identificar no artigo, botar sua opinião, dar o acerto, colocar perguntas em questões, "dominar" o assunto, ter um bom vocabulário, cuidar com vícios, reforçar várias vezes até que fique "perfeito"... É assim tudo isso, não se tem um bom rendimento em alguns textos feitos na escola.

+ Eu adorei fazer a oficina! Achei algo diferente e interessante, antes nem sabia o que era um artigo, depois consegui fazer um. A Oficina mudou o meu modo de fazer textos para melhor! Foi excelente a forma trabalhada, com e-mails, as ajudas para reforçar os textos, a forma discutida... Bem que ela rendeu muito e valeu a pena. Outros oficinas que poderiam ser oferecidas pela escola: de pintura, teatro, música... (não tenho muitas ideias)  
Parabéns prof. Márcio, o senhor fez um vocabulário trabalhado, e acho que conseguiu alcançar (atender) objetivos de todos! :D

FOROCH

Rafy e Maria

TMS © CARTOON NETWORK

## Oficina de texto

1- Para produzir um artigo primeiramente é necessário refletir muito sobre o assunto. Já, uma introdução não precisa ser sobre economia, ou seja, devemos voltar o assunto de acordo com fatos que vivenciamos, que temos constatações.

É assim por diante, cada pessoa tem seu dia para escrever, sabe aquele dia que acordamos inspirados e que (co)existem inspirações, começa assim.

Depois de todo "mascunho", para mim, vem a parte mais importante: ter e escrever sobre os seus pais só assim podemos achar os verbos, palavras e expressões etc.

2- Sim, é claro. Esse processo é (muito) importantíssimo, para oficina, para escola e para vida. Diante deste processo de produção textual, vamos formar os conhecimentos de nossos alunos na escrita e assim nos comprometemos mais.

Eu por exemplo, quando escrevo para mim mesmo para ler simplesmente escrevo e não quero que ninguém veja. Com isso melhorei muito meus textos.

É sei também que mais para frente, no 2º grau, no vestibular, isso me ajudará muito.



Seu sucesso a dizer: no começo não estava gostando muito da oficina. Mas, minha mãe abriu meus olhos e mostrou-me o quanto isso seria importante p/ mim. Depois, tomei gosto pela coisa, sentia-me bem todos os dias p/ ir a oficina e quando não estava tempo p/ fazer algo que se passava no dia a dia ficava toda preocupada.

As dificuldades foram poucas, por causa do ótimo auxílio do professor. Para mim, escrever um artigo era uma "coisa" de outro mundo, cheguei a pensar que eu não conseguiria fazê-lo, não acho fácil, mas vejo o quanto é simples. Não tenho sugestões, acho ótimo.

Havia muita gente que desistiu porque não se interessou, não sabem o que perderam. Gostaria de agradecer a oportunidade. São em oficinas como esta que os jovens brasileiros desenvolvem sua capacidade, descobrem seu talento. É isso, que as escolas de todo país deveriam oferecer, principalmente, gostaria que aqui em nossa escola tivesse oficinas de teatro, esportes, dança, artesanato, etc. Se eu pudesse participaria de atividades de lazer, sei como é são importantes.

Acho também que (deu) deveríamos desenvolver o projeto do jornal na escola a conversar. Mas mesmo não quero aparecer pela oportunidade de dizer o quanto me ajudou com isso. Obrigada!

Esther



© Editora Abril S.A.

Dúda

1) O primeiro passo foi escolher o tema para abordar no artigo. Depois de bastante tempo no assunto, discuti e tirei conclusões. Li, resumindo o texto, analisando bem o que foi escrito. Já é claro, primeiro não tive que ler bastante artigos para tentar fazer um. Tudo é importante, mas acho que a leitura deles é essencial para se escrever bem.

2) Eu gostei muito de participar da Oficina. Foi uma experiência um tanto quanto válida para mim. Pude aprender várias coisas, como mexer no e-mail, analisar os textos, escrever melhor. Tive dificuldades, algumas regras, para escrever, começar o artigo. Oficinas assim são válidas para quem queremos aprender coisas novas. Eu gostei muito, que o colega ofereceu uma Oficina de Teatro. Não tem legal, pois gosto de interpretar.

3) Esse processo de produção se baseia em leitura, escrita. Já bastante complicado, fazer um artigo, pois tem que cuidar um que possa estar, se você está fazendo realmente um artigo, colocando a sua opinião. Não, porque você escrevendo um artigo, você está aprendendo a desmembrar um texto, (que está aprendendo a usar suas ideias, como tirar que fazer, automaticamente, um outro tipo de coisa).

Dúda

## Oficina de Ttca e Letura

A oficina foi uma coisa muito importante para mim, pois aprendi a fazer artigos entre outros textos. Tambem achei muito bem a comunicacao pelo e-mail, que era mais facil de alguns pessoas, e tambem podemas expressar nossas opinioes sobre as coisas:

Dama

ANEXO H — Artigos produzidos na Oficina de Texto

## PRODUÇÕES TEXTUAIS – VERSÃO FINAL

SEQÜÊNCIA	TÍTULO	AUTOR (A)
01	Celulares: outro meio de comunicação	Geruza
02	Internet, um novo meio de comunicação	Geruza
03	Celular, o que traz de tão mágico?	Duda
04	Por que vacilar com a própria vida?	Duda
05	Celular: moda ou problema?	Patrícia
06	O todo poderoso celular	Nick
07	A independência que tanto esperamos	Nick
08	O uso exagerado dos celulares	Mara
09	O avanço da tecnologia: o celular	Ester
10	Esporte na adolescência é fundamental	Ester
11	Celular, até que ponto!	Eva
12	Reciclando nossas mentes e nossos corações	Eva
13	Celulares. Para quê? Por quê?	Lana
14	A era dos celulares	Neide
15	Computadores são úteis só para jovens?	Neide
16	Celular: a nossa febre	Kely
17	<i>Scoop Script</i> 2004	Kely
18	O celular é pura moda !!!	Darci
19	Um novo modo de se comunicar	Roberta
20	Adolescentes e a relação com os pais	Roberta
21	A febre do celular	Tainá
22	Gosto musical	Tainá
23	Chegará o dia em que os bancos correrão atrás dos clientes	Márcio Norberto Maieski

## (01) Celulares, outro meio de comunicação...

GERUZA\*

Milhares e milhares de pessoas do mundo todo usam o celular como meio de comunicação. Além dos inúmeros modelos já criados, desde os antigos e grandes, até os menores e mais atuais, o celular não deixa de ser um modo prático e fácil de comunicar-se.

Os preços dos celulares variam de modelo a modelo, e os mais atuais vêm até com câmera digital, pegam à longa distância, têm acesso à internet, joguinhos, etc. Hoje, se você acessar um site de celulares, com certeza, encontrará muitos modelos, preços, cores, o que atrai ainda mais os fregueses.

Os celulares mais antigos eram usados geralmente para ligações, nem tinham tantas coisas e eram mais caros na época. Agora, a cada data de comemoração (Páscoa, Natal, Dia dos Pais), seus preços baixam para aumentar a movimentação das vendas.

Para nós, jovens, esse não é só um divertimento, mas um meio que achamos para falar com os amigos, paquerar e ligar. Já para nossos pais isso é um grande incômodo, pois quem banca com as despesas do celular para a maioria dos adolescentes são eles. Mas, por outro lado, os pais nos dão os celulares para saberem onde estamos, ligarem quando necessário, etc. “Para isto, realmente os celulares servem”, dizem os pais.

Não só no Brasil, mas em muitos países, os celulares já estão sendo usados por todos. Apesar dos gastos e “incômodos” para os pais, vale a pena, pois trazem segurança em casos que precisamos.

*\*Estudante da E. E. B. Francisco Mazzola, 7.ª 01*

*Nova Trento*

*Projeto Oficina de Texto*

*Contatos: [textoeleitura@bol.com.br](mailto:textoeleitura@bol.com.br)*

## (02) Internet, um novo meio de comunicação

GERUZA\*

Hoje em dia, com certeza, a internet é um dos meios de comunicação mais usados no mundo. Em geral, o que é a internet? Para esta pergunta vem a resposta: a internet é uma grande federação de redes de computadores, ligadas entre si e que falam a mesma língua. Ou seja, mais um dos meios inventados pelo ser humano para nos comunicarmos. Além da televisão, do rádio, dos aparelhos celulares, a internet também foi feita para as pessoas ficarem atentas ao que acontece em seus dias-a-dias. Quem afirma isso é a própria internet, onde pesquisei dados para a conclusão deste artigo.

Atualmente, milhares e milhares de pessoas têm acesso à internet em suas residências. São poucas as escolas (públicas ou particulares) que não oferecem ao aluno o direito de acessar a internet. Como todos sabemos, quem tem acesso à internet não precisa de dicionário, pois automaticamente tem dez em casa. Ela também serve para pesquisas, estudos, programações, inúmeras outras coisas. A internet está direcionada a ser a mídia destes tempos, ela nunca vai “sair de cena”, pelo contrário, só vai crescer e se expandir cada vez mais.

Um dado muito importante que eu não poderia deixar de falar, seria pensar em internet sem pensar em jovens. Na maioria dos casos, os usuários são adolescentes, jovens e até mesmo crianças. Mas isso não é o todo. Muitos pais, adultos, trabalhadores, empregados usam a internet como fonte de dados, de conhecimento e também para a comunicação. Ela não é só usada como fonte de pesquisa. Pelo contrário, da parte dos jovens é muito mais utilizada para bate-papos, marcação de encontros e muitas vezes deixamos de fazer coisas que fazíamos antes para ficar navegando, gerando assim uma grande discussão entre nós, jovens, e nossos pais que não concordam muito com isso.

A internet é um tema que deveria ser muito mais analisado do que já é. Eu, por exemplo, tirei muitos dados da internet para montar este artigo. Com a minha idade, já tenho a consciência do que é certo ou errado de vermos na tela de um computador. Mas será que todos os leitores pensam iguais a mim? Coloco isso em questão.

*\*Estudante da E. E. B. Francisco Mazzola, 7.ª 01  
Nova Trento*

*Projeto Oficina de Texto*

*Contatos: [textoeleitura@bol.com.br](mailto:textoeleitura@bol.com.br)*

## (03) Celular, o que trazes de tão mágico?

DUDA\*

Engraçado como o celular tomou conta das nossas vidas. Ver um de nós, adolescentes, com um na mão é rotineiro. A necessidade que sentimos de tê-lo é tão grande que nossos pais já estão se vendo “loucos”. Esta frase já se tornou comum para eles: “Pai, meu crédito acabou, pode comprar de novo?”. Nem chega a ser uma pergunta, nós só queremos ouvir uma resposta, não damos alternativa.

A importância dele para nós é tão grande que o usamos para mandar toquinho, mensagem e, além de todas essas necessidades “vitais”, precisamos tê-lo para poder falar com quem quisermos, sem que nossos pais saibam. Mas trocar capinha, comprar toque musical e receber mensagem de alguém importante também é o máximo. Olhar aquelas proteções de tela fofas, perceber que o celular daquele com quem você não vai com a cara é bem maior que o seu e repor os créditos também é maravilhoso.

Com a tecnologia mudando tanto o nosso dia-a-dia e influenciando tanto, daqui a pouco ela vai atropelar os nossos gostos. Ter o que a tecnologia oferece será mais importante do que ter o que gostamos. Se o celular da moda for menor, iremos “querer” ter esse tipo, mesmo que ainda adoremos o nosso “tijolão”. Os modelos são variados, uns batem foto, outros trazem *display* colorido, outros vêm com fones de ouvido etc. Depende do nosso gosto, do que nos chama a atenção, do que é mais legal. A principal função dele, que é permitir que nos comuniquemos com outras pessoas em vários lugares, é secundária.

Ele pode ter grande importância na nossa vida, mas não podemos permitir que nos prejudique. Não podemos, por exemplo, ficar mandando mensagem ou toquinho durante a aula. Também não podemos perder preciosas horas do nosso tempo presos a um celular. Devemos ser civilizados e se não soubermos lidar com ele, ele sim poderá nos controlar. Sabemos que a maioria dos adolescentes têm um celular, e isso não é errado. Nós precisamos é aprender a lidar com o uso do celular. Eu mesma tenho um e mando mensagem, mando toquinho, mas tento controlar isso e não deixar que essas sejam atividades frequentes e primárias em minha vida. É isso que todos devemos fazer. Tudo tem limite.

*\*Estudante da E. E. B. Francisco Mazzola, 8.ª 02, Nova Trento*

*Projeto Oficina de Texto*

*Contatos: [textoeleitura@bol.com.br](mailto:textoeleitura@bol.com.br)*

## (04) Por que vacilar com a própria vida?

DUDA\*

O que vou escrever aqui é um alerta para todas as pessoas. Li um artigo na revista Capricho, edição n.º 949, de Antônio Prata, ano 2004, que me chamou a atenção. Não por se tratar de assunto novo ou diferente, mas sim por ser algo muito comentado pela sociedade e pela mídia. Todos os meios de comunicação possíveis falam sobre o uso da camisinha e de sua grande importância. Em casa, na escola, enfim, estamos cercados de tantas informações que se disséssemos que não usamos camisinha por falta delas, estaríamos sendo completamente hipócritas. Sabemos que o uso da camisinha protege de várias doenças, de gravidez indesejada, etc.

Não consigo entender porque o uso da camisinha é visto por certas pessoas com preconceito! Alguns dizem que ela diminui o prazer, os padres, geralmente, dizem que é pecado, e outras pessoas têm a absurda idéia de que homem que é homem não usa camisinha... Não podemos ser levados por certos comentários sem fundamento ou por boatos. E mesmo que fosse verdade sobre diminuir o prazer, iríamos escolher uma relação mais prazerosa e cheia de riscos ou uma relação protegida que nos deixaria mais seguros? Pecado não é fazer sexo ou usar camisinha, pecado é ver adolescentes e mais adolescentes morrendo de Aids a cada ano, é ver crianças nascendo com ela e saber que famílias e mais famílias se desmoronam com a perda de entes queridos... Homem que é homem usa camisinha SIM!

A cada ano que passa, milhares de pessoas são infectadas pela Aids e outras milhares morrem por causa dela. E, na maioria dos casos, ela é transmitida através da relação sexual. O que significa que mesmo falando tanto de prevenção, camisinha, sexo seguro em todos os lugares do mundo, as pessoas ainda não se conscientizaram. Elas sabem que a Aids está por aí, mas algumas delas não a viram de perto. Isso as faz crer que ela nunca ousará se aproximar. Pura ilusão. Uma mancada e você poderá pôr em risco sua preciosa vida e a dos que o rodeiam. Sexo bom é sexo seguro. Quem se ama se cuida!!!

*\*Estudante da E. E. B. Francisco Mazzola, 8.ª 02, Nova Trento  
Projeto Oficina de Texto  
Contatos: [textoeleitura@bol.com.br](mailto:textoeleitura@bol.com.br)*

## (05) Celular: moda ou problema?

PATRÍCIA\*

O celular ultimamente está virando moda, principalmente para nós, jovens. Usamos o celular futilmente, apenas para falar com os amigos, jogar, dar “toquinhos” ou até mesmo fazemos disputas para ver qual é o menor ou o mais bonito. Mas também gastamos tanto que nossos pais reclamam quando vem aquela “cooonta”, no fim do mês.

Por outro lado, está se tornando um problema. Quando estamos jogando, nós nos “desligamos”, ou seja, nos distraímos do que estamos fazendo, do que se passa ao nosso redor. Com tal distração, podem ocorrer pequenos acidentes ou até mesmo acidentes graves. Vejamos um exemplo do uso do celular ao volante. Ele pode ser muito mais perigoso do que pensamos. O motorista tem que prestar atenção em quem fala no celular e no trânsito. Por isso, pela lei, o certo seria estacionar o carro quando o celular toca, garantindo segurança a todos. Também podem ocorrer acidentes leves, como tropeços, tombos, e também quebrar objetos por distração.

Outro problema muito conhecido é o uso do celular nas escolas. Se nós levarmos o celular à escola, isto pode atrapalhar a aula, tirando nossa atenção.

E aí eu me pergunto: onde isto vai parar? Será que esta moda vale a pena? O celular é realmente importante para nós? E se trocarmos horas de jogos no celular por um livro, hein??

*\*Estudante da E. E. B. Francisco Mazzola, 7.ª 01  
Nova Trento  
Projeto Oficina de Texto  
Contatos: [textoeleitura@bol.com.br](mailto:textoeleitura@bol.com.br)*

## (06) O todo poderoso celular

NICK\*

Ele, cada vez mais compacto e com novos atrativos, vem “tomando” espaço no bolso da população brasileira. De acordo com reportagem da revista ISTOÉ, do mês de julho, atualmente existem 52,4 milhões de brasileiros que não dão um passo sem ele. Com isso, o Brasil está no sexto lugar do *ranking* mundial de uso do telefone móvel. Em cinco anos, mais da metade da população terá se rendido a este pequeno e poderoso objeto de desejo.

Segundo a reportagem, o aparelho celular está no bolso de uma em cada quatro pessoas. E é aí que aparece a diferença social. O celular seria útil para toda a população. Ele é um meio de comunicação prático, moderno e necessário, mas muitas pessoas que precisariam de um aparelho como esse não têm, por falta de dinheiro. Por isso, as empresas fabricantes de celulares estão lançando modelos com preços mais acessíveis e com diferentes utilidades. Isso está ajudando as pessoas que realmente precisam a ter seu aparelho celular.

Sem dúvida nenhuma, ele é um aparelho necessário e prático para muitas pessoas nos dias de hoje. Sim, para muitas e não para todas. O que me preocupa é o uso do celular entre adolescentes e crianças. Nós, adolescentes, estamos cada vez mais apegados a esse aparelho e muitas vezes nos “esquecemos do mundo”.

Com suas variadas utilidades, acabamos muitas vezes utilizando-o em lugares impróprios e até mesmo proibidos. Imagine você, estar em uma sala de aula com o professor explicando o conteúdo e toca o celular de algum aluno justo nesse momento. Os alunos vão perder totalmente a concentração, além de ser uma tremenda falta de respeito para com o professor. O uso do celular na escola deve, com certeza, ser proibido durante o período de aula e ser somente liberado nos intervalos para não comprometer a nossa aprendizagem. Segundo a maioria das escolas, elas proibem o uso do aparelho por inúmeros motivos que, no meu ponto de vista, são corretos.

Pequenos e poderosos objetos eletrônicos que encurtam as distâncias, disso ninguém duvida! Eles oferecem praticidade e tecnologia, além de serem cada vez mais compactos e personalizados. Só lembre-se: ele pode nos trazer alguns inconvenientes, dependendo do lugar em que for usado, além do vício e gastos que podem surgir.

*\*Estudante da E. E. B. Francisco Mazzola, 7.ª 01  
Nova Trento  
Projeto Oficina de Texto  
Contatos: [textoeleitura@bol.com.br](mailto:textoeleitura@bol.com.br)*

## (07) A independência que tanto esperamos

NICK\*

Dia 7 de setembro, dia da Independência do Brasil. Os brasileiros comemoram os 182 anos de independência do nosso país.

Em 1822, Dom Pedro I, às margens do rio Ipiranga, proclamou a independência do Brasil. Dia que ficou marcado na história do nosso país, como todo livro didático conta..

Para mim, a palavra independência tem um sentido muito amplo, não se resume apenas ao dia 7 de setembro de 1822, quando foi proclamada a “Independência do Brasil”. Será que realmente podemos comemorar a independência do nosso país?

Na minha opinião, o Brasil tem que lutar muito para se tornar um país independente. Ele tem que ter uma economia mais estável. Sim, porque a economia brasileira, comparada com a dos países desenvolvidos, ainda não é forte o suficiente. O Brasil tem que deixar de depender da tecnologia dos países mais desenvolvidos. Ele não pode ter enormes dívidas com outros países. Tem que valorizar mais os nossos produtos. Tem que dar emprego, educação e saúde de qualidade para todo o povo. A educação deve ser prioridade. Tem que ser de qualidade desde a infância até um curso superior. Precisamos de uma educação que faça o estudante crescer como cidadão, pois acho que não há desenvolvimento e justiça sem investimento na educação. Bem esta área que foi um dos principais motivos do retardamento do desenvolvimento do país. E na minha opinião, o verdadeiro educar deve abrir horizontes.

Mas, cada cidadão tem que buscar a sua própria independência. Cada cidadão deve buscar seus objetivos, deve ser democrático, deve ter força de vontade. Desde cedo, nós, jovens, devemos ter consciência de que é preciso lutar para alcançarmos os nossos ideais.

Eu acredito na criatividade e na capacidade de trabalho do povo brasileiro. Acredito que nós, jovens, somos o futuro do Brasil e acredito também que, se cada cidadão fizer a sua parte, o Brasil se tornará definitivamente um país independente.

***\*Estudante da E. E. B. Francisco Mazzola, 7.ª 01  
Nova Trento  
Projeto Oficina de Texto  
Contatos: textoeleitura@bol.com.br***

## (08) O uso exagerado dos celulares

MARA\*

O mundo passou ou ainda está passando por mudanças tecnológicas. Há alguns anos, poucas pessoas tinham aparelho celular, mas hoje é diferente, “todos temos”. Até nós que somos crianças, ou já estamos na adolescência, estamos tomados por esse “vício”. Enquanto os adultos usam raramente, mas por necessidade, nós usamos a todo o momento para mandar mensagens de texto ou para ligar para os nossos amigos. Nossos pais vivem dizendo: “Larga um pouco esse celular, economiza!” Às vezes, eles não reconhecem que nós usamos para coisas necessárias também. Um exemplo é quando saímos à noite, eles podem estar sempre em contato conosco.

Não podemos mentir que na maioria das vezes usamos sem necessidade, achamos divertido, mas temos de entender que para os nossos pais é preocupante. Gastamos muito com esse uso exagerado. Eu, por exemplo, já fui muitas vezes pressionada por meus pais para economizar, mas temos que analisar um lado pior. Sempre ouvimos dos nossos pais: “Não leva o celular para o colégio, lá é lugar de estudar.” Entendo que eles estão preocupados, pois na maioria das escolas se escuta dizer que nós, alunos, passamos cola por mensagens em dia de prova.

Percebemos até que ponto o mundo chegou. O problema é que nós nos viciamos, queremos estar sempre em contato com nossos amigos. Eu já passei por isso. Mas com muita vontade, aprendi a me controlar, isso só me ajudou. Percebi que hoje economizo bastante. Antes, gastava toda a mesada, mas agora posso gastar menos no celular para poder gastar a mesada em outras coisas.

Podemos achar um exagero quando nossos pais reclamam, mas, se refletirmos bem, veremos que existem coisas bem melhores para fazer. No lugar de estar a toda hora com um aparelho sem “alma” que, na maioria das vezes, só nos dá prejuízos, poderíamos ler um bom livro, ou dar um passeio na casa de nossos amigos, já que queremos estar sempre em contato com eles. Você não acha?

*\* Estudante da E. E. B. Francisco Mazzola, 8.ª 01  
Nova Trento  
Projeto Oficina de Texto  
Contatos: [textoeleitura@bol.com.br](mailto:textoeleitura@bol.com.br)*

## (09) O avanço da tecnologia: o celular

ESTER\*

O uso do celular entre nós, adolescentes, jovens e estudantes está cada vez mais freqüente. Para muitos de nós seria impossível viver sem o celular, isto está se tornando um vício. Mas será que o celular é tão essencial? Sim, para nós é, infelizmente. Muitas vezes, não porque necessitamos, mas sim porque queremos ser iguais a todo mundo. Isto está passando dos limites. Como podemos notar, hoje em dia, o uso do celular atinge até crianças, onde isto vai parar? É exagero demais. Além disso, os nossos pais têm que manter o celular nos dando créditos.

É por isso que as revistas, os jornais, as televisões e vários meios de comunicação nos comprovam que cada vez mais, com o avanço da tecnologia, a concorrência na venda de celulares aumenta; modelos e mais modelos... Cada um melhor que o outro para “fazer nossa cabeça”. Celulares de aproximadamente duzentos a três mil reais, e o pior é que nós, adolescentes, consumidores, “pagamos” o que for preciso.

Para nós, o celular é uma grande distração. Ligações, mensagens, jogos, capas coloridas. Hoje em dia tem até câmera fotográfica, filmadora etc. Às vezes, deixamos de estudar, passear, nos desligamos do mundo para ficarmos “grudados” ao celular. Aí vem a pergunta: levar para o colégio ou não? Muitos pais proíbem, acham que seus filhos podem se distrair com o celular, deixar de prestar atenção nas aulas ou até passar cola, através de uma simples mensagem. E ainda corremos o risco de tê-lo roubado. Por isso, nossos pais têm razão em não permitir levá-lo à escola.

O uso do celular em cidades grandes até se justifica. Para os pais, serve como um “rastreador”, para saberem onde seu filho está, a que horas volta, a que horas deve ir buscá-lo etc. Muitos filhos reclamam, “os pais ligam de cinco em cinco minutos, é um saco!”.

Nossos pais estão sempre dizendo que antigamente as crianças fabricavam seus próprios brinquedos, de madeira, de pano... Já hoje em dia, com o avanço da tecnologia, não precisamos mais disso, não desenvolvemos nossa criatividade. Estamos nos viciando em computadores, celulares, e isto para nós é “horrível”.

Aí nossos pais perguntam: “O que fazer?”. Afirmam os psicólogos que tudo deve ser moderado, tanto crianças como adolescentes devem desenvolver sua criatividade, não ficar presos a uma máquina. Ou seja, tudo tem o seu tempo certo, tudo o que é exagerado é ruim. Então devemos ter celular? Sim, mas não vamos esquecer que tudo deve ser moderado, tanto celular, como videogame, como computador... Limites... Esta é a palavra chave.

Isto nos prova que a tecnologia cada vez mais “bagunça” nossa cabeça e que hoje, sem esses avanços, não seríamos nada, eles nos proporcionam mais conforto. Hoje a moda é celular. E no futuro, o que será?

*\*Estudante da E. E. B. Francisco Mazzola, 7.ª 01*

*Nova Trento*

*Projeto Oficina de Texto*

*Contatos: [textoeleitura@bol.com.br](mailto:textoeleitura@bol.com.br)*

## (10) Esporte na adolescência é fundamental

ESTER\*

A prática de esportes entre nós, jovens e adolescentes, está cada vez mais rara. Às vezes, não porque não podemos, mas sim porque não queremos. Alguns alegam falta de tempo. Isto quer dizer que estes não têm tempo para sua saúde? Sim, porque o esporte é saúde, faz bem para o corpo e a alma.

Os médicos estão sempre lembrando que praticar esportes faz muito bem para a saúde. Desenvolve os músculos, queima calorias, ajuda no crescimento etc. Em geral, faz muito bem para nós, adolescentes. É claro que faz bem em todas as idades, mas principalmente na adolescência, pois estamos em desenvolvimento.

Se muitos de nós passássemos a praticar esportes, tenho convicção de que, em nosso país, não haveria tantos drogados. Os psicólogos afirmam que o jovem que tem prazeres praticando esportes, conseqüentemente não irá procurar nas drogas a solução para seus problemas, ou novos prazeres e sensações.

Devemos nos espelhar nos esportistas brasileiros. Muitos que saíram das favelas, da periferia, que passavam fome, que conseqüentemente seriam os “primeiros” a drogar-se, foram em busca de seus ideais e o esporte deu-lhes um futuro.

Atletas como a ginasta brasileira Daiane dos Santos são heróis, pelo “simples” fato de conseguirem ultrapassar tantas barreiras e chegarem onde estão. Se o esporte estivesse incluído mais freqüentemente nos planos governamentais, isso facilitaria muito para nós, jovens brasileiros.

Mas, infelizmente, o governo não faz questão de apoiar o esporte, dificilmente dá prioridade para ele. Será que não param para pensar o quanto o esporte faz bem para nós que gostamos de praticá-lo, que ele pode nos garantir um futuro, que ele faz bem para a saúde, que aprendemos com o esporte a viver em grupo, a lutar para realizar nossos ideais, para vencer. Aprendendo assim muitas lições de vida e aprendendo também que nem sempre se ganha, que é necessário aceitar a derrota. Será que o governo não pára para pensar nisto? Não, não pára.

Alguns jovens não têm oportunidades, poderiam ser grandes atletas, se destacando no Brasil e no exterior, poderiam ter um grande futuro, mas por falta de oportunidade não conseguem. Oportunidade, é isso que nós, jovens brasileiros, precisamos para mostrar nosso talento.

*\*Estudante da E. E. B. Francisco Mazzola, 7.ª 01*

*Nova Trento*

*Projeto Oficina de Texto*

*Contatos: [textoeleitura@bol.com.br](mailto:textoeleitura@bol.com.br)*

## (11) Celular, até certo ponto!

EVA\*

Quantos jovens circulam na sociedade com um celular na mão? Sempre com os últimos lançamentos! Às vezes são pessoas que não têm condições financeiramente, mas a influência da mídia, o valor de ter um bem material é maior do que estar bem de saúde e de espírito.

Posso dar um exemplo a vocês, meus amigos que convivem comigo todos os dias, desfilam com seus celulares nas mãos, mandam mensagens, fazem ligações sem necessidade. Isso tem um custo, não para os jovens que não estão nem aí se gastam bastante ou não, mas para os pais.

Precisamos ter cuidado para a vaidade não subir à cabeça. Os pais que precisam dar uma “basta”, cada vez mais fazem a vontade dos filhos, e quem passa por ruim é a escola, onde os professores tentam colocar um limite aos estudantes, pois tudo tem seu tempo. Como os professores explicarão sua matéria se seus alunos estão entretidos no celular? A escola, que tem o dever de ensinar, acaba fazendo os dois papéis: ensina e educar.

Precisamos amadurecer para não passarmos por mauricinho e patricinha. Como diz o psiquiatra Augusto Cruz\*, em seu livro *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes*, “jovens inteligentes fazem atos brilhantes”.

***\*Estudante da E. E. B. Francisco Mazzola, 8. 02, Nova Trento  
Projeto Oficina de Texto  
Contatos: [textoeleitura@bol.com.br](mailto:textoeleitura@bol.com.br)***

\* O nome correto é *Augusto Cury*.

## (12) Reciclando nossas mentes e nossos corações

EVA\*

Quando nos referimos aos seres vivos sabemos de que estamos falando? Seres vivos, dois nomes pequenos, mas que neles estão contidas todas as outras discussões, a água, os alimentos, as relações com a sociedade.

Pensando em nossa vida, uma questão que todos priorizam, valorizam, devemos nos questionar e perguntar sempre se estamos fazendo a coisa certa em relação à continuidade dos seres vivos. Desmatando, poluindo, fazendo queimadas, não só estamos prejudicando a vegetação, mas a qualidade de nossa vida, a saúde dos homens e mulheres que habitam esse mundo. Sem falar que nossos animais estão se extinguindo. Quantos animais já desapareceram, a humanidade não deixará que nossos filhos, netos, gerações do futuro os conheçam. Será que daqui a alguns anos vamos ter as poucas espécies de animais que ainda existem?

A pergunta mais abrangente que podemos fazer é “Quanto vale a vida?”. Será que se continuarmos a viver num mundo em que nada se respeita, que tudo é motivo para violência, será que vamos ter existentes nesse planeta Terra Seres Vivos? O que vale mostrar em televisões, jornais, áreas desmatadas, queimadas, ar poluído, rio poluído, pessoas morrendo e espécies de animais desaparecendo, se ninguém faz nada, continuamos fazendo ainda pior. Só ouvimos dizer “Não faça isso, não faça aquilo”, mas a humanidade não transforma sua mente, seus atos. Nós, “seres humanos”, fazemos questão de mostrar nossa superioridade, destruindo uns aos outros.

Hoje em dia, estamos preocupados com o valor econômico, com o lucro, ou melhor, com o dinheiro. Nem todos os donos das indústrias e fábricas estão preocupados se estão ou não poluindo a natureza. Infelizmente, muitos estão preocupados somente com o seu dinheiro. O seu valor de vida é se vai ser rico, se vai ser melhor do que o seu amigo.

Não estou dizendo que não devem existir fábricas ou indústrias, podemos ter um desenvolvimento sustentável, ou seja, podemos caminhar junto com a educação, com a conscientização, nos preocupar com os seres vivos e, ao mesmo tempo, caminhar junto com o valor econômico, com as indústrias.

Precisamos reciclar a nossa mente e o nosso coração, ou seja, educar para a conscientização das pessoas, mostrar a importância da preservação da vida. Conservar os *habitats*, que são os lugares onde os seres vivos nascem, crescem, se reproduzem e morrem. Produzir reservas. Não priorizar apenas o desenvolvimento econômico, dar menos valor ao lucro e dar mais valor à educação. Resumindo, podemos caminhar junto com o lucro, com o valor econômico e com a educação.

Temos grande capacidade de resolver tantos problemas como, por exemplo, na medicina, na biotecnologia e na robótica, entre outros. Com todo o nosso avanço, nós ainda não estamos preparados para o desenvolvimento sustentável. Não que seja fácil, mas, quem sabe, possível.

E, para finalizar, pense: Quanto vale a vida para você?

**\*Estudante da E. E. B. Francisco Mazzola, 8. 02, Nova Trento  
Projeto Oficina de Texto  
Contatos: [textoeleitura@bol.com.br](mailto:textoeleitura@bol.com.br)**

## (13) Celulares. Para quê? Por quê?

LANA\*

É o cúmulo nos dias de hoje vermos uma criança de 7, 8 ou até 9 anos com um celular na mão. Qual será a utilidade de um aparelho celular para uma criança dessa idade? Jogar? Servir como despertador? Ou apenas mostrar aos seus amigos que tem um? Para quem irão ligar a não ser para seus pais? Para isso, poderiam usar um telefone público, pois é muito mais barato do que uma ligação de celular.

O problema é que os pais de hoje em dia estão ficando meio “loucos” em fornecer um aparelho de alto custo, que tem que manter colocando créditos, para crianças e adolescentes, que vão gastar sem propósito ou sem necessidade alguma. A única coisa que eles querem é dinheiro e mais dinheiro para gastarem com seus celulares.

Bom, mas por incrível que pareça, por todo lugar em que você vá, tem uma criança ou um jovem, com até 15 anos, com um celular na mão. Mas por que será que eles tanto o querem? Está parecendo que o celular em nossos dias está virando moda.

Além de ser um aparelho sem muita utilidade para os jovens, pode causar várias complicações, como a inveja, pois o celular do outro, às vezes, é melhor que o seu, entre outros problemas. Além disso, “pode” causar um câncer, devido à radiação pelo uso constante do aparelho.

Os pais de hoje em dia devem pensar bem antes de dar um celular ao seu filho. Na maioria das vezes, dão sem necessidade, só para que o filho tenha um: se não há necessidade, para que um aparelho desses?

*\*Estudante da E. E. B. Francisco Mazzola, 8.ª 02  
Nova Trento  
Projeto Oficina de Texto  
Contatos: [textoeleitura@bol.com.br](mailto:textoeleitura@bol.com.br)*

## (14) A era dos celulares

NEIDE\*

Esses celulares...

Eles têm de tudo, configuração, joguinhos, agenda, dá para mandar mensagem, dar toquinhos, comprar músicas bem legais etc. Não é por nada que nós o achamos bem “bacaninha”.

Nós estamos com os nossos celulares direto. Só na “malandragem”, aliás, o que nós gastamos com crédito, capinhas novas, é coisa fora do sério. Mas vai se fazer o quê? Proibir? Isso já foi tentado pelos nossos pais e até pelos diretores das escolas, mas continuamos com ele. De que adiantou? Nada, simplesmente nada...

Mas nós não “largamos” mão de estar sempre com o celular, não nos importamos com isso, ele já é tão comum... Sem bem que deveríamos ter mais respeito e não quebrar as regras que os nossos pais e mães ou então nossos diretores nos passam.

Mas já estamos acostumados com essa mania do celular. E agora, para todos perderem esse costume, vai ser bem difícil. Vamos esperar para ver se os pais e mães, os diretores dos colégios liberam o celular, porque só assim nós vamos estar felizes com nossos “mini-computadores”.

*\*Estudante da E. E. B. Francisco Mazzola, 8.ª 02, Nova Trento  
Projeto Oficina de Texto  
Contatos: [textoeleitura@bol.com.br](mailto:textoeleitura@bol.com.br)*

## (15) Computadores são úteis só para jovens?

NEIDE\*

Os computadores têm de tudo. Sem falar que andam evoluindo muito rápido. Há um bom tempo, por exemplo, nem existia essa “tal” internet. Agora tem a internet, o correio eletrônico, o bate-papo, de onde você pode se comunicar com pessoas que moram em outro estado e até mesmo em outro país. Tendo todas essas vantagens, porque os idosos não podem aproveitá-lo?

Nós precisamos muito do computador e, em especial, da internet, pois nela podemos fazer pesquisas mais bem sucedidas e bem mais rápidas, embora não o queiramos só para pesquisas e trabalhos, nós o queremos para jogar, bater papo e, claro, pesquisas, pesquisar e pesquisar... É obvio. Os nossos pais é que pensam mais a esse respeito, pois eles acham que o que os adolescentes devem fazer agora é estudar. Nada contra isso, mas todos nós merecemos umas horinhas de folga, tranqüilidade e lazer no computador.

No computador, nós achamos joguinhos, desenhos para colorir, entre inúmeras outras coisas. Por isso é que todos querem ter um. E não falo só de nós, falo que todos querem ter um, isso inclui crianças, adolescentes, nós, os adultos e até mesmo os idosos. É verdade, os idosos também. Eles, hoje em dia, estão divididos entre os que podem e os que não podem. E os que podem, sabem mexer no computador e estão por dentro de toda essa avançada tecnologia.

O computador oferece várias opções, desde aquelas que abrangem a diversão e o lazer, como aquelas que abrangem o conhecimento. E ambas as partes servem para qualquer idade. Para as crianças, ele oferece jogos, que são uma grande diversão para elas; para os adolescentes e para nós, oferece a internet, que já é o suficiente; para os adultos, pesquisas e notícias do dia, já que é o que interessa para eles; e para os idosos, ele oferece... nada em especial, mas o que os outros podem ver que os idosos não podem?

*\*Estudante da E. E. B. Francisco Mazzola, 8.ª 02, Nova Trento  
Projeto Oficina de Texto  
Contatos: [textoeleitura@bol.com.br](mailto:textoeleitura@bol.com.br)*

## (16) Celular: A nossa febre

KELY\*

Celulares, toquinhos, mensagens... Atualmente, é a coisa mais comum que existe ver os jovens com um celular na mão. Tudo bem, é legal e descolado, acho que é por isso que todo mundo tem. Pode-se não estar sobrando dinheiro para muitas coisas, mas para comprar um celular, ou colocar crédito, sempre se dá um jeito.

Nós, adolescentes, principalmente, sempre temos um celular na mão ou no bolso. Claro, na maioria das vezes, não porque nos é algo de extrema necessidade, mas por achar legal tê-lo, para nos comunicarmos com nossos amigos, ou até apenas porque “todo mundo tem um”. E assim podemos falar com quem e a hora que quisermos e também pela “estúpida” idéia de achar “legal”.

Realmente, o seu uso tornou-se um tanto que “exagerado” em algumas ocasiões, as escolas têm se visto “obrigadas” a proibi-lo nelas. Pois não há cabimento, imaginem a professora na sala de aula explicando a matéria, e nós, alunos, dando toquinhos e mandando mensagens para nossos colegas durante a aula. Agora nem tanto, mas isso já pode ter facilitado os alunos na cola, porque com uma simples mensagem é possível passar a resposta certa da prova para seu colega sem que a professora note, “é rir para não chorar” com tanta coisa que inventam.

Sem contar que também pode nos prejudicar com a mania que temos de estar sempre “grudados” no celular, esse é apenas um dos motivos que pode nos atrapalhar no rendimento escolar e nos “vícios” das gírias que nos tomam conta.

Enfim, podemos tirar a conclusão que, para nós, jovens, o celular, como todas as outras coisas, têm seus dois lados, é claro. Ele é um aparelho muito bom e útil para vários momentos de “apuros”, facilita algumas coisas de nossa vida, nos dá a “obrigação” de termos mais cuidado e responsabilidade, afinal é algo nosso, que às vezes temos que ter um certo “esforço” para finalmente tê-los em nossas mãos.

Sendo assim, é algo de nossa propriedade, que faz a gente dar mais valor por saber o quanto ele vale. Porém, é apenas um objeto, e temos que saber que ele não deve significar tudo a nós, é só mais uma invenção da tecnologia moderna que vem se tornando uma “febre”. Essa “coisa” não pode nos tomar conta e ser o mais importante, o melhor, o tudo da vida, devemos estar conscientes que está cheio de outras coisas bem melhores do que um simples celular, a felicidade não é feita só de tecnologia, temos que saber separar as coisas, e lógico, também saber ter limites!

*\*Estudante da E. E. B. Francisco Mazzola, 8.ª 01, Nova Trento  
Projeto Oficina de Texto  
Contatos: [textoeleitura@bol.com.br](mailto:textoeleitura@bol.com.br)*

(17) *Scoop Script* 2004

KELY\*

Qual adolescente nunca ouviu falar do *Scoop* ou de qualquer outro bate-papo? Bom, a maioria de nós, adolescentes, tem uma mínima informação sobre esses “vícios” da internet ao jovem, ou até mesmo é um dos viciados. Mas, pra quem não sabe, o *Scoop Script* é um bate-papo um pouquinho diferente do que esses bate-papos da Bol, Uol, Terra, Aol... Porque ele tem uma organização diferente, com alguns “efeitos especiais” para configurá-lo como você desejar, há canais, PVT (reservado)...

Porém, não é essa a “boa” diferença do *Scoop* com relação aos outros bate-papos. O “legal” do *Scoop* é que lá você pode encontrar pessoas de sua cidade, sendo assim, irá encontrar pessoas que já são seus amigos, fará novas amizades com pessoas que você não conhecia muito bem, terá “companhia” quando estiver sozinho em casa, poderá ter alguém com quem conversar a hora que quiser, entre outras “vantagens”, para quem adora um papinho de vez em quando.

Mas é claro que essas “vantagens” não são nem um pouco suficientes para ele ser algo necessário na vida dos adolescentes, pois além de viciar, para quem não tem muita atenção acaba “prejudicando” um pouco nas aulas por causa das gírias e abreviações freqüentes. Com muita atenção isso não aconteceria, mas como nós, jovens, somos a desconcentração em pessoa, já chega a ser comum acontecerem erros “grotescos” durante os estudos.

Como todas as outras coisas existentes no mundo, essa “febre” tem seu lado bom e ruim. Porque realmente você corre o “risco” de ficar “viciado” e não querer mais saber de nada, porém, ao menos do meu ponto de vista, não é um simples bate-papo cheio de “besteiras” que nem há nos outros. Claro que há suas exceções, mas encontra-se muita gente legal e bacana. É lógico que não devemos colocar toda a nossa confiança com pessoas desconhecidas, acreditando em simplesmente tudo que elas falam.

Além do *Scoop* há algo mais “seguro” que é o *MSN Messenger*, onde você só fala e encontra com quem você quer, adicionando o endereço na sua lista. Só que mesmo assim, não deixa de ser um tipo de bate-papo mais diferente ainda.

Enfim, não há escapatória para os jovens que têm acesso à tecnologia da internet, pois nós, adolescentes, sempre vamos achar uma mania diferente para encontrar, pois são coisas da fase, querer passar várias e várias horas navegando na internet, brigar com os pais e irmãos, ter um certo mau humor repentino... Coisas da idade que acontecem sem escapatória, mas que podem servir para pensar muito bem no nosso futuro!

*\*Estudante da E. E. B. Francisco Mazzola, 8.ª 01, Nova Trento  
Projeto Oficina de Texto*

*Contatos: [textoeleitura@bol.com.br](mailto:textoeleitura@bol.com.br)*

## (18) O celular é pura moda!!!

DARCI\*

Nós, jovens, diante da modernidade, não conseguimos aceitar a situação de todos terem celular, menos nós. O celular é o nosso sonho de consumo. Com ele podemos mandar torpedos, dar toques, ligar para os amigos...

Mas é claro que nossos pais sempre irão colocar defeito nisso. Dizem eles que não tem utilidade para nós, que ainda não temos responsabilidade. Mas não é bem assim. Qual de nós, jovens, não tem um compromisso ou uma paquera, um rolo com o namorado, a namorada? Todos temos. E o celular ajuda a resolver vários destes problemas, de paquera ou briga, para nós.

Somos um grande número na humanidade e queremos ser independentes. Mas tudo tem sua hora e nós, jovens, já sabemos muito bem disso. E como somos um grande número diante dos mais velhos, 12 milhões de nós, de 12 a 14 anos, temos celulares e gastamos mais de 300 milhões de torpedos em geral por mês. E quase 85% de nós gastamos 50 reais de crédito por mês, segundo estatísticas da revista Veja de junho de 2004.

Mas os celulares são tentadores, existem novos modelos a cada semana e isso nos atrai cada vez mais. Modelos com câmera digital, GSM, com “display” colorido, internet, e os novos modelos com TV.

Já virou moda ter um celular, mas não só entre nós, jovens, mas sim entre todos. Então por que não concordam com a idéia de termos um?

*\*Estudante da E. E. B. Francisco Mazzola, 8.ª 02, Nova Trento  
Projeto Oficina de Texto  
Contatos: [textoeleitura@bol.com.br](mailto:textoeleitura@bol.com.br)*

## (19) Um novo modo de se comunicar

ROBERTA\*

Agora na juventude uma moda que pegou bastante foi o celular. Causou uma espécie de polêmica aos pais, pois eles pensam: “Na minha infância nós íamos trabalhar na roça. E agora nossos filhos com a mesma idade já querem ter celular”. Todos nós, jovens, queremos ter, pois todo mundo tem.

Ficamos “brabos” quando nossos pais dizem não. Aí dizemos: “Queremos também”. Alguns pais explicam que a condição financeira não está boa. Outros não dão porque não querem, acham que somos muito novos, ou acham que é besteira.

É sim um modo de diversão, distração para nós, jovens, mas às vezes isso acaba incomodando em qualquer lugar, principalmente na escola, onde temos que dar toda a atenção aos professores. Muitos de nós levamos celular para a escola e ao invés de prestarmos atenção nos professores, ficamos mexendo nele. Isso perturba no aprendizado, pois nós não pensamos na aula, mas sim nele.

Mas fazer o quê, todos nós temos, não por necessidade, mas como um modo de nos divertirmos, mandando toques, mensagens, jogando.

*\*Estudante da E. E. B. Francisco Mazzola, 7.<sup>a</sup> 02, Nova Trento  
Projeto Oficina de Texto  
Contatos: [textoeleitura@bol.com.br](mailto:textoeleitura@bol.com.br)*

## (20) Adolescentes e a relação com os pais

ROBERTA\*

Agora, aos 12, 13 anos, já estamos entrando na fase da adolescência. Nessa idade é que começa a melhor fase da nossa vida, por isso é que devemos aproveitar bastante. É agora que começam a “surgir vantagens”, como as paqueras, e “desvantagens”, como as drogas. Falando um pouco das vantagens, na maioria das vezes é no colégio que a gente se apaixona e aí começa, troca de olhares, bilhetinhos, cartas, mensagens, e-mails. Isso é só no começo, depois vêm as conversas, os selinhos e o tal ficar. Também é nessa fase que começamos a sair para as festas.

Trocando de assunto, as drogas, apesar de na infância e mesmo na adolescência sermos alertados, muitos jovens se envolvem com elas. Apesar de ser levantado tudo o que ela faz de mal, alguns teimam, e os que sofrem não são apenas os jovens usuários, mas sim os pais, porque eles sabem do perigo que os filhos estão correndo.

Muitos de nós não queremos saber de estudar, mas só passear, ir aos bailes e às festas. E deixamos os trabalhos, as tarefas, deixamos de vir para a aula por causa das festas. Parece bobagem eu estar falando disso, mas é uma luta onde escola X adolescentes se enfrentam.

E se é complicado para quem vive um adolescente, imagina pra quem tem que cuidar de 1,2,3... Os nossos pais, coitados, “ficam de cabelo em pé”. Quando o filho pede para ir a uma festa, os pais alertam para tomar cuidado, não beber, evitar andar com tal fulana. Mesmo os pais querendo ajudar, os filhos não entendem e acabam discutindo entre eles. Realmente é difícil a relação entre pais e filhos.

*\*Estudante da E. E. B. Francisco Mazzola, 7.<sup>a</sup> 02  
Nova Trento  
Projeto Oficina de Texto  
Contatos: [textoeleitura@bol.com.br](mailto:textoeleitura@bol.com.br)*

## (21) A febre do celular

TAINÁ\*

A onda do celular vem influenciando a nossa cabeça e, talvez, por sermos tão jovens, acabamos inventando um motivo para tê-lo. Temos que ter um celular de qualquer jeito. Até os adolescentes que não se interessam muito por isso, acabam ganhando ou comprando um. Nossos colegas possuem celulares de diversos tamanhos, cores, modelos e isso muitas vezes sem ter uma maior necessidade, mas mesmo assim eles os têm.

Quem não quer um celular nos dias de hoje? A tecnologia está cada vez mais avançada e todo mundo quer estar à frente. Ninguém quer ser menos que ninguém, ficar para trás, todos nós queremos saber mais sobre e principalmente possuir mais tecnologia. Nós bajulamos os celulares, damos a eles um valor, talvez maior do que eles realmente tenham. Talvez para convenceremos nossos pais, nesse caso para quem depende deles para ganhar o seu, mas para os jovens que compram seus próprios celulares, muitas vezes tentam se convencer. Isso quando a propaganda excessiva já não tratou de resolver esse “problema”.

Identificador de chamadas, mensagens, alguns baixam músicas, tiram fotos, possuem calculadora, jogos, entre outros. Por que nós não iríamos querer ter um aparelho que é tão tentador? E será que antes de surgirem os celulares nós éramos menos felizes? É claro que eles possuem muitos pontos positivos, é para isso que a tecnologia, esse crescimento está aí, para serem melhores para nós. Mas talvez devêssemos rever e pensar se devemos abrir mão de outras coisas para tê-lo e não só porque nosso vizinho tem um celular.

*\*Estudante da E. E. B. Francisco Mazzola, 8.ª 01  
Nova Trento  
Projeto Oficina de Texto  
Contatos: [textoeleitura@bol.com.br](mailto:textoeleitura@bol.com.br)*

## (22) Gosto musical

TAINÁ\*

Hoje em dia é comum falarmos de música, por ser um assunto comum e popular entre os jovens. Os gostos pela música são muito variados, vão de música clássica ao *punk rock*, passando por axé, pagode, samba, *pop*, *rock*, *hap*, *hip-hop*, entre outros. Há aqueles que possuem “mau gosto” para a música, há também as conhecidas “Maria vai com as outras” que “preferem” as músicas do momento, mais populares. O gosto musical varia de pessoa para pessoa. Depende de sua formação, da educação que teve, com quem convive, entre muitos outros fatores. Nós sempre temos tendência a gostar mais de um estilo musical comum entre os jovens, que é “popular”.

A música está em todo lugar e por todos os lados. Nas festinhas tem que haver música, principalmente nas nossas festas, que talvez, por sermos jovens, cultuamos essa diversão em comum. Na escola, de algum jeito, sempre acaba tendo trabalhos onde o professor, juntamente com os alunos, procura explorar ao máximo as mensagens que as músicas passam, o aprender com elas, tanto com o ritmo, a melodia, quanto com a letra em si. Na TV, nos filmes, é imprescindível o uso de músicas, o conjunto da beleza da letra, da melodia faz com que a trilha sonora nunca se torne dispensável, mas que seja um utensílio para traduzir as palavras talvez ausentes na cena. As rádios, muitas vezes, tentam “impor” um tipo de música mais comercial, mais vendável, imposta pelas gravadoras, mas isso se inclui também na TV, em filmes, enfim, em todos os meios de comunicação.

A vida de todo mundo é “marcada” por uma ou mais músicas, seja durante a adolescência, quando começamos a escolher melhor o que nós mesmos queremos para a nossa vida, seja depois de adulto, ou ainda quando criança. A música é um assunto muito comum na sociedade, alguns definem a personalidade de uma pessoa pelo seu gosto musical. E você, qual é o seu gosto musical?

*\*Estudante da E. E. B. Francisco Mazzola, 8.ª 01*

*Nova Trento*

*Projeto Oficina de Texto*

*Contatos: [textoeleitura@bol.com.br](mailto:textoeleitura@bol.com.br)*

## (23) Chegará o dia em que os bancos correrão atrás dos clientes

MÁRCIO NORBERTO MAIESKI\*

Existe algo mais irritante para nós do que permanecer “dezenas de minutos” em uma fila de banco? O Brasil, realmente, é o país das filas: do caixa do supermercado, do INSS, fila disso, fila daquilo. Mas a fila do banco é a mais angustiante e perversa. Quando você encarar uma delas, observe bem as pessoas que estão aguardando, ansiosas, pelo “pronto” atendimento bancário. É fácil perceber certa angústia em suas feições, olham para o relógio incessantemente. Sabem que aquele tempo ali passado é um total desperdício, para nós e para o país, e sabem também que precisam permanecer na fila, não há o que fazer. Somos pobres reféns da insensatez dos bancos que, segundo recentes pesquisas, lucram cada vez mais e empregam cada vez menos. A sede pelo “lucro fácil” é espantosa. Como não podemos nos indignar com tamanha “safadeza bancária”?

Vamos imaginar a seguinte cena: Um cidadão, trabalhador, resolve comprar um eletrodoméstico qualquer. Para isso, ele visita várias lojas, pesquisa preços, condições de pagamento, compara marcas. Se esse mesmo cidadão tivesse de comprar uma geladeira, por exemplo, em uma agência bancária, teria de pedir uma licença do seu trabalho de, pelo menos, 5 dias para realizar a compra, pois teria de enfrentar as “confortáveis” filas nos bancos. O mais delirante é que nossos “queridos” bancos nos cobram taxas de todo tipo para que sejamos seus clientes, sem falar dos juros “vorazes”, concorrentes dos juros cobrados pelos agiotas de plantão.

Voltemos à compra do eletrodoméstico. Qual é a loja, dessas que vendem eletrodomésticos ou móveis, que teria a “coragem” de permitir que um cliente ficasse aguardando meia hora ou “mais de uma hora” numa fila para ser atendido? Provavelmente esta loja, com esse tipo de “atendimento”, fecharia suas portas em pouco tempo. Ninguém se sujeitaria a tal humilhação. Agora, o que justifica um “banquinho” nos fazer ficar na fila e ainda nos cobrar bem caro por isso? O comércio nos atende muito bem, já que disponibiliza funcionários suficientes em seus balcões. Mas os bancos, sem dúvida alguma, “não sabem atender”! Sabem, sim, explorar os clientes, humilhá-los, ameaçá-los! Isso os “nossos” bancos fazem com “competência.” Basta você soltar um cheque além do limite de sua conta, atrasar a prestação de algum financiamento e lá estão “eles” nos telefonando, “lembrando” que a conta venceu, como se alguém esquecesse das dívidas. O irônico é que o rol de “benefícios” oferecido pelos bancos aos clientes preenche diversos catálogos expostos nas agências. Mas nenhum desses catálogos se compromete a acabar com as filas. A não ser que o cliente utilize a Internet, o caixa eletrônico, essa parafernália virtual, como se todo mundo tivesse acesso e condições às tecnologias. Chegará o dia em que os bancos terão de correr atrás dos clientes.

*\* Professor da rede pública estadual*