



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

ROGÉRIO NASCIMENTO BORTOLIN

**DA CRÍTICA GENÉTICA À ESTILÍSTICA:  
DESVELANDO OS TEXTOS PRODUZIDOS EM SALA DE  
AULA**

---

Londrina  
2022

ROGÉRIO NASCIMENTO BORTOLIN

**DA CRÍTICA GENÉTICA À ESTILÍSTICA:  
DESVELANDO OS TEXTOS PRODUZIDOS EM SALA DE  
AULA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Edina Regina Pugas Panichi.

Londrina  
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Bortolin, Rogério Nascimento.

Da Crítica Genética à Estilística : Desvelando os textos produzidos em sala de aula / Rogério Nascimento Bortolin. - Londrina, 2022.  
231 f. : il.

Orientador: Edina Regina Pugas Panichi.

Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2022.

Inclui bibliografia.

1. Crítica Genética - Tese. 2. Estilística - Tese. 3. Semântica Argumentativa - Tese. 4. Produção de texto - Tese. I. Panichi, Edina Regina Pugas. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 8

ROGÉRIO NASCIMENTO BORTOLIN

**DA CRÍTICA GENÉTICA À ESTILÍSTICA:  
DESVELANDO OS TEXTOS PRODUZIDOS EM SALA DE  
AULA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Estudos da Linguagem.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Edina Regina Pugas Panichi  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Esther Gomes de Oliveira  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Givan José Ferreira dos Santos  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Isabel Cristina Cordeiro  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Miguel Luiz Contani  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina 29 de agosto de 2022.

## EPÍGRAFE

[...]

*Por isso, corre, por servir-me,  
Sobre o papel  
A pena, como em prata firme  
Corre o cinzel.*

*Corre; desenha, enfeita a imagem,  
A idéia veste:  
Cinge-lhe ao corpo a ampla roupagem  
Azul-celeste.*

*Torce, aprimora, alteia, lima  
A frase; e, enfim,  
No verso de ouro engasta a rima,  
Como um rubim.*

*Quero que a estrofe cristalina,  
Dobrada ao jeito  
Do ourives, saia da oficina  
Sem um defeito:*

*E que o lavor do verso, acaso,  
Por tão subtil,  
Possa o lavor lembrar de um vaso  
De Becerril.*

*E horas sem conto passo, mudo,  
O olhar atento,  
A trabalhar, longe de tudo  
O pensamento.*

*Porque o escrever - tanta perícia,  
Tanta requer,  
Que ofício tal... nem há notícia  
De outro qualquer.*

[...]

Olavo Bilac, *Profissão de Fé*.

## AGRADECIMENTOS

Há tanto que agradecer, e tantas pessoas para agradecer...

Agradeço primeiro a Deus, por ter me dado força, coragem e discernimento para chegar até aqui.

Agradeço aos meus pais e familiares, pelo suporte, por se fazerem presentes e, muitas vezes, perdoarem minhas ausências.

Agradeço à professora doutora Edina Regina Pugas Panichi, que não é apenas uma orientadora, mas uma grande parceira que acreditou no meu projeto e ficou ao meu lado dando todo o suporte necessário.

Agradeço aos professores do PPGEL da UEL pelos conhecimentos, pela partilha e por também contribuírem para a construção dessa pesquisa.

Agradeço à diretora do Colégio Monteiro Lobato, de Araçongas, PR, Lina Maria Graça Borges, por abrir as portas da instituição e permitir que eu pudesse lá desenvolver minha pesquisa.

Agradeço aos meus alunos, por terem acreditado no meu projeto e embarcado comigo nessa jornada.

Agradeço aos meus companheiros de UEL. Agora vocês fazem parte da minha vida, e vida longa ao Edina 3 (e ao 2 também)... somos uma grande família.

Agradeço aos meus amigos que também sempre acreditaram no meu potencial e me deram um suporte imensurável.

Gratidão a todos vocês, e mais uma vez, muito obrigado por confiar e acreditar em mim, no meu potencial e na minha pesquisa.

Grande abraço!

BORTOLIN, Rogério Nascimento. **Da Crítica Genética à Estilística: Desvelando os textos produzidos em sala de aula.** 2022. 233 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

## RESUMO

A Crítica Genética é um campo de pesquisa em contínua expansão. Com berço na França e nas análises dos manuscritos literários a fim de desvendar os caminhos e processos das criações, ela, atualmente, se faz presente como metodologia de análise de textos das mais variadas esferas discursivas, uma vez que a curiosidade de revelar os bastidores da criação em suas múltiplas materialidades inquieta incontáveis pesquisadores. Em ambiente escolar, a Crítica Genética tem realizado valiosas contribuições, visto que tão importante quanto uma análise do produto final *texto*, produzido nesse ambiente, um olhar crítico/analítico para o percurso de sua construção é importante para o professor. Tendo esse caminho em mente, o presente trabalho busca analisar as interferências do professor quando ele se coloca não apenas como mero revisor/corretor das produções de seus alunos, mas como colaborador no projeto de dizer do estudante, fazendo uso da correção textual-interativa (RUIZ, 2013), porém ampliando seus postulados. Por meio das análises, é possível perceber a voz do professor no texto do aluno, em um processo de dialogicidade, coautoria, resultando em um texto produzido em solidariedade. As lentes da Semântica Argumentativa e da Estilística também foram empregadas a fim de verificar como o manuseio da língua contribui para a construção de determinados efeitos de sentido. A coleta de dados ocorreu por meio de uma Oficina de Produção Textual, com alunos, em sua maioria, do Ensino Médio, e tinha também como objetivo pedagógico a humanização dos estudantes, o desenvolvimento do pensamento tecnológico e o aperfeiçoamento da produção escrita de diferentes gêneros sob a perspectiva da Linguística Textual, utilizando comandos amplos e provocativos para as produções. A pesquisa busca suporte principalmente nas teorias de Bakhtin (1997, 2002), Bronckart (2006), Koch e Elias (2012, 2021), Marcushci (2008), Bonini (2006, 2011), Panichi e Contani (2003), Salles (2006, 2008), Martins (2008), Adam (2011, 2019), Ruiz (2013), Freire (1969), Machado (2008) e Bortolin (2017).

**Palavras-chave:** crítica genética; produção de texto; coautoria; marcas estilísticas; semântica argumentativa; estilística; efeitos de sentido.

BORTOLIN, Rogério Nascimento. **From Genetic Criticism to Stylistic**: unveiling the texts inserted in the classroom. 2022. 233 f. Thesis (Doctorate in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

## ABSTRACT

Genetic Criticism is a field of research in continuous expansion. With its first studies in France and in the analysis of literary manuscripts in order to unveil the paths and processes of creations, it is currently present as a methodology for analyzing texts from the most varied discursive spheres, since the curiosity to reveal the backstage of creation in its multiple materialities stimulates countless researchers. In the school environment, Genetic Criticism has made valuable contributions, since as important as an analysis of the final text produced in this environment, a critical/analytical look at the course of its construction is important for the teacher. Keeping this path in mind, the present work intends to analyze the teacher's interference when he/she positions himself not only as a mere reviewer/corrector of his/her students' productions, but as a collaborator in the student's speech project, making use of textual-interactive correction (RUIZ, 2013), but expanding its postulates. Through the analyses, it is possible to perceive the teacher's voice in the student's text, in a process of dialogicity, co-authorship, resulting in a text produced in solidarity. Argumentative Semantics and Stylistics lenses were also used in order to verify how the handling of the language contributes to the construction of certain meaning effects. Data collection took place through a Textual Production Workshop, with mostly high school students, and also had as pedagogical objective the humanization of students, the development of technological thinking, and the improvement of the written production of different genres from the perspective of Textual Linguistics, using broad and provocative commands for the productions. The research is supported mainly in the theories of Bakhtin (1997, 2002), Bronckart (2006), Koch and Elias (2012, 2021), Panichi and Contani (2003), Salles (2006, 2008), Martins (2008), Adam (2011, 2019), Ruiz (2013), Freire (1969), Machado (2008) and Bortolin (2017).

**Key words:** genetic criticism; text production; co-authorship; stylistic marks; argumentative semantics; stylistics; meaning effects.

## LISTA DE ESQUEMAS

<b>Esquema 1</b>	– Níveis ou patamares da análise do discurso .....	30
<b>Esquema 2</b>	– Análise dos discursos segundo Adam. ....	31
<b>Esquema 3</b>	– Trama narrativa segundo Adam.....	35
<b>Esquema 4</b>	– Movimentos de encadeações das sequências argumentativas .	36
<b>Esquema 5</b>	– Estruturação das sequências explicativas .....	38
<b>Esquema 6</b>	– Sequências fáticas .....	39

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 –</b>	Critérios de avaliação propostos para o professor corrigir a produção do gênero notícia .....93
<b>Figura 2 –</b>	Critérios de avaliação propostos para o professor corrigir a produção do gênero notícia .....94
<b>Figura 3 –</b>	BNCC: Campos de atuação que norteiam a seleção dos gêneros discursivos a serem abordados no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental .....95
<b>Figura 4 –</b>	Primeira versão de uma carta para o medo/vilão produzida por uma aluna ..... 127
<b>Figura 5 –</b>	Versão final de uma carta para o medo/vilão produzida por uma aluna. .... 130
<b>Figura 6 –</b>	Primeira versão de uma carta para o herói produzida por um aluno. .... 132
<b>Figura 7 –</b>	Versão final de uma carta para o herói produzida por um aluno ..... 134
<b>Figura 8 –</b>	Primeira versão de uma carta para o eu do futuro produzida por uma aluna ..... 136
<b>Figura 9 –</b>	Segunda versão de uma carta para o eu do futuro produzida por uma aluna ..... 138
<b>Figura 10 –</b>	Versão final de uma carta para o eu do futuro produzida por uma aluna ..... 140
<b>Figura 11 –</b>	Primeira versão de um relato autobiográfico produzido por uma aluna ..... 142
<b>Figura 12 –</b>	Segunda versão de um relato autobiográfico produzido por uma aluna ..... 145
<b>Figura 13 –</b>	Versão final de um relato autobiográfico produzido por uma aluna ..... 147
<b>Figura 14 –</b>	Primeira versão de um relato de viagem produzido por um aluno ..... 149
<b>Figura 15 –</b>	Versão final do relato de viagem produzido pelo aluno ..... 151
<b>Figura 16 –</b>	Primeira versão de um relato de viagem produzido por um

	aluna .....	153
<b>Figura 17 –</b>	Versão final do relato de viagem produzido pelo aluna .....	155
<b>Figura 18 –</b>	Primeira versão de uma notícia produzida por uma aluna .....	159
<b>Figura 19 –</b>	Versão final de uma notícia produzida por uma aluna .....	161
<b>Figura 20 –</b>	Primeira versão de uma dissertação argumentativa produzida por uma aluna .....	163
<b>Figura 21 –</b>	Intervenções feitas pelo professor em uma dissertação argumentativa produzida por um aluna.....	165
<b>Figura 22 –</b>	Versão final da dissertação argumentativa produzida por uma aluna que foi transposta para a composição do seu livro-portfólio .....	167
<b>Figura 23 –</b>	Primeira versão de um poema autorretrato produzido por um aluna .....	170
<b>Figura 24 –</b>	Versão final de um poema autorretrato produzido por um aluna .....	173
<b>Figura 25 –</b>	Primeira versão de um texto instrucional produzido por um aluna .....	176
<b>Figura 26 –</b>	Versão final de um texto instrucional produzido por um aluna.	179
<b>Figura 27 –</b>	Versão final de uma carta para o herói produzida por uma aluna .....	184
<b>Figura 28 –</b>	Versão final de uma carta para o medo produzida por uma aluna .....	188
<b>Figura 29 –</b>	Versão final de uma dissertação argumentativa produzida por uma aluna .....	194
<b>Figura 30 –</b>	Versão final de um poema autorretrato produzido por um aluna .....	198
<b>Figura 31 –</b>	Versão final de um texto instrucional produzido por um aluna.	205

## LISTA DE QUADROS

- Quadro 1** – Critérios de correção adotados pela Universidade Estadual de Maringá em seu Processo de Avaliação Seriada (PAS – UEM) ..96
- Quadro 2** – Critérios para correção e avaliação de produções textuais.....97
- Quadro 3** – Formas de composição do gênero carta pessoal.....114
- Quadro 4** – Cronograma de desenvolvimento do projeto .....121

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> –	Tipos de rasuras e suas implicações .....	51
<b>Tabela 2</b> –	Figuras de retórica .....	72
<b>Tabela 3</b> –	Modalizadores.....	78
<b>Tabela 4</b> –	Operadores argumentativos.....	79
<b>Tabela 5</b> –	Palavras denotativas.....	80
<b>Tabela 6</b> –	O ato comunicativo e as funções da linguagem.....	81

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>1 GÊNEROS E TEXTOS: ENGRENAGENS DA/PARA COMUNICAÇÃO</b> .....	22
1.1 GÊNEROS DISCURSIVOS COMO PRÁTICAS SOCIAIS DE LINGUAGEM: ELEMENTOS CONSTITUTIVOS .....	26
1.1.1 Sequências Textuais e Planos de Texto na Composição dos Gêneros, Segundo Adam .....	29
a) Sequências Descritivas .....	32
b) Sequências Narrativas .....	34
c) Sequências Argumentativas .....	36
d) Sequências Expositivas .....	37
e) Sequências Dialogais .....	38
1.1.2 Suporte: a Materialização dos Gêneros Discursivos .....	39
1.2 QUESTÕES DE AUTORIA, SEGUNDO BAKHTIN: O AUTOR-CRIADOR .....	41
1.3 POLIFONIA: A MULTIPLICIDADE DE VONTADES EM UM TEXTO .....	42
<b>2 CRÍTICA GENÉTICA: LENTES QUE DESVELAM O PROCESSO DA CRIAÇÃO</b> .....	45
2.1 UM BREVE PANORAMA HISTÓRICO DA CRÍTICA GENÉTICA .....	46
2.2 Objetos de Estudo da Crítica Genética e Suas Interfaces .....	47
2.2.1 Documentos de Processo .....	48
2.2.2 Os “Erros” e as Rasuras .....	49
2.2.3 O Papel do Crítico Genético .....	52
2.2.4 Ampliação do Campo de Pesquisa .....	54
2.3 O PROCESSO DE CRIAÇÃO EM REDE .....	56
2.4 QUESTÕES DE AUTORIA PARA A CRÍTICA GENÉTICA .....	58
2.5 CRÍTICA GENÉTICA NA SALA DE AULA: UM OLHAR SOBRE OS MANUSCRITOS ESCOLARES E SUAS IMPLICAÇÕES PARA AS AULAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS .....	59
<b>3 ESTILÍSTICA: DA EXPRESSIVIDADE DA LÍNGUA À AFETIVIDADE</b>	

	<b>NOS TEXTOS .....</b>	<b>66</b>
3.1	UMA QUESTÃO DE ESTILO .....	66
3.2	DA RETÓRICA À ESTILÍSTICA .....	67
3.3	UM OLHAR ESTILÍSTICO PARA O TEXTO: A ESTILÍSTICA DO SOM, DA PALAVRA, DA FRASE E DA ENUNCIÇÃO. ....	69
3.3.1	Estilística do Som .....	69
3.3.2	Estilística da Palavra .....	70
3.3.3	Estilística da Frase .....	75
3.3.4	Estilística da Enunciação.....	77
	a) Modalizadores .....	77
	b) Operadores Argumentativos.....	79
	c) Palavras Denotativas.....	80
	d) Figuras de Linguagem.....	81
3.4	A ESTILÍSTICA NA SALA DE AULA: LIÇÕES DE BAKHTIN .....	83
<b>4</b>	<b>PRODUÇÃO E CORREÇÃO DE TEXTOS, PENSAMENTO TECNOLÓGICO E HUMANIZAÇÃO DOS ALUNOS: DESAFIOS, PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES .....</b>	<b>87</b>
4.1	DAS INTERFERÊNCIAS ÀS CORREÇÕES DE TEXTO EM AMBIENTE ESCOLAR.....	89
4.1.1	Sobre as Metodologias Vigentes e as Atitudes dos Alunos Frente às Interferências do Professor.....	90
4.2	POR UMA METODOLOGIA DE “CORREÇÃO” QUE SE PAUTE NO GÊNERO DISCURSIVO SOLICITADO .....	92
4.3	EMPATIA, RESPEITO E BOM SENSO NA CORREÇÃO: A PRODUÇÃO EM SOLIDARIEDADE E O PROFESSOR COMO COAUTOR .....	99
4.4	O AVANÇAR DOS ALUNOS RUMO À HUMANIZAÇÃO .....	101
4.5	MULTILETRAMENTOS E O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO TECNOLÓGICO NA SALA DE AULA: UMA PERSPECTIVA PARA A ESCOLA CONTEMPORÂNEA .....	103
<b>5</b>	<b>METODOLOGIA: DA APLICAÇÃO DA ELABORAÇÃO DIDÁTICA À SELEÇÃO DOS TEXTOS PARA A ANÁLISE .....</b>	<b>108</b>
5.1	ESCOLHA E DELIMITAÇÕES DOS GÊNEROS .....	110
	a) Capa de Livro .....	111

b) Poema .....	112
c) Texto Instrucional .....	113
d) Carta Pessoal .....	114
e) Relato Autobiográfico .....	116
f) Relato de Viagem .....	117
g) Notícia .....	118
h) Texto Dissertativo-Argumentativo.....	119
5.2 ESTRUCTURAÇÃO DA ELABORAÇÃO DIDÁTICA E CRONOGRAMA DE APLICAÇÃO.....	121
<b>6 ANÁLISE DE DADOS: DA CRÍTICA GENÉTICA À ESTILÍSTICA, DESVELANDO OS TEXTOS PRODUZIDOS EM SALA DE AULA.....</b>	<b>125</b>
6.1 CRÍTICA GENÉTICA NA SALA DE AULA: DESVELANDO A POLIFONIA E A COAUTORIA DO PROFESSOR NOS TEXTOS DOS ALUNOS.....	125
6.1.1 Carta Pessoal .....	126
6.1.2 Relato Autobiográfico .....	141
6.1.3 Relato de Viagem .....	148
6.1.4 Notícia .....	156
6.1.5 Dissertação Escolar.....	162
6.1.6 Poema Autorretrato .....	168
6.1.7 Texto Instrucional .....	175
6.2 A ESTILÍSTICA EM SALA DE AULA: ESCOLHAS ESTÉTICAS NAS PRODUÇÕES ESCOLARES QUE AUXILIAM NA CONSTRUÇÃO DOS EFEITOS DE SENTIDO .....	182
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>211</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>216</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>223</b>

## INTRODUÇÃO

A educação básica, hoje, no Brasil, é orientada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2016). O documento prescreve diretrizes para todas as disciplinas ofertadas em ambiente escolar, buscando parametrizar o ensino de Norte a Sul em território nacional. Alvo de duras críticas por não considerar as multiplicidades de nosso país, a BNCC é, atualmente, o documento vigente e apresenta, entre outras disparidades, o distanciamento entre o que prescreve e a realidade em sala de aula.

Para o ensino de Língua Portuguesa (doravante LP), essa diretriz, seguindo os preceitos dos documentos oficiais que a precederam, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), continua concebendo a língua pelo viés interacionista, em que os agentes mobilizam signos linguísticos a fim de que a comunicação se instaure. Dessa forma, o texto continua também sendo o cerne de todos os estudos linguísticos, uma vez que, segundo a BNCC (2016):

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BNCC, 2016, p. 67).

O trabalho com o texto e suas nuances e especificidades enunciativas regem o ensino de LP. Sendo assim, o estudos dos gêneros e domínios discursivos, contextos de produção e recepção, estudos morfológicos, sintáticos, semânticos, semióticos, estilísticos e discursivos em prol da construção dos efeitos de sentido gerados pelo dizer, bem como as práticas de leitura e de produção textual oral e escrita, também fazem parte da realidade do processo de ensino e aprendizagem da língua.

A própria BNCC orienta alguns campos de atuação para que de lá sejam selecionados os gêneros a serem abordados em sala de aula. Entre eles estão os campos de atuação da vida cotidiana, artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, midiático e da vida pública (BNCC, 2016). Como se pode observar, o documento é bastante amplo nessa questão e não delimita, necessariamente, os gêneros a serem trabalhados, ficando a critério dos professores, ou, como é mais frequente, dos materiais didáticos, selecionarem os gêneros que pertençam às esferas determinadas para seu estudo.

Situados, portanto, nesse contexto, neste presente estudo, buscamos respaldo

nesse documento oficial para estruturar e estabelecer uma elaboração didática, almejando contribuir com mais pesquisas que tratem do ensino de Língua Portuguesa como língua materna em contexto escolar, mais especificamente sobre o eixo da Produção Textual. A respeito desse eixo do processo de ensino e aprendizagem da língua, a BNCC (2016) baliza que

O Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos [...] (BNCC, 2016, p. 76).

A abordagem da Produção Textual prevê o trabalho não somente com a materialidade linguística (sequências textuais, gramática funcional, elementos semânticos e estilísticos), mas também com as multimodalidades e multissemioses. É, especificamente, nessa área, que recai nosso foco e escopo: a produção textual em sala de aula, suas implicações, concepções e especificidades.

Estruturamos a pesquisa nesse ambiente, por meio de uma Oficina de Produção de Textos com duração de um semestre, ofertada para alunos, em sua maioria, do Ensino Médio e aberta para o público dessa comunidade escolar, no caso, um colégio particular situado na cidade de Arapongas, Paraná, em 2019. A oficina tinha como intuito a instrumentalização dos participantes na produção de 8 gêneros discursivos, sendo eles capa, poema autorretrato, texto instrucional, carta pessoal, relato autobiográfico, relato de viagem, notícia e dissertação escolar, uma vez que o projeto também tinha como objetivo a confecção de um livro-portfólio particular para cada aluno participante.

Esse projeto é um ajuste de uma elaboração didática desenvolvida durante o curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Londrina (2016/2017), cujo objetivo era desenvolver um Produto Educacional relacionado à produção textual, intentando avançar rumo à humanização e ao desenvolvimento do pensamento tecnológico em ambiente escolar.

Os gêneros do discurso escolhidos para compor a Oficina, bem como o livro-portfólio de cada aluno, não foram escolhidos de maneira aleatória. Além de instrumentalizar os participantes em sua produção, muitos deles cobrados nos vestibulares e provas como a do ENEM, buscam também a reflexão, subjetividade, a

interpretação do comando de produção e um estilo de escrita, situando os interlocutores em um contexto social, político e histórico.

O objetivo não é a produção eficiente de cada gênero no sentido de especificidades de tema, composição e estilo, tampouco o uso do texto como pretexto para se trabalhar norma-padrão; o diferencial das produções está na interpretação dos comandos que, somada à escrita do gênero proposto, leva as produções a ganharem contornos intimistas, reflexivos e singulares, muitas vezes redimensionando os planos pré-formatados dos gêneros solicitados.

Obtidos os textos que servem como corpo de análise para este estudo, chegamos aos objetivos dessa pesquisa: realizar um estudo acurado dos textos produzidos, durante a aplicação do projeto, tendo como base os pressupostos metodológicos da Crítica Genética, cotejando as versões dos textos, revelando os caminhos tomados pelos alunos frente às interferências do professor em seus escritos, demonstrando, assim, a importância dessa atitude de lapidação na mediação das produções textuais.

O estudo é orientado pelo questionamento de como a interferência no texto do aluno coloca o professor em um papel de coautoria, a partir do momento em que ele se posiciona não apenas como corretor/revisor do escrito, mas como agente que contribui em solidariedade com o estudante nesse projeto do dizer, almejando, assim, alcançar o objetivo (sócio) comunicativo do gênero em questão de maneira eficiente, construindo um texto de forma dialógica e polifônica.

Buscamos, neste estudo, olhar para esse processo, verificando como as interferências do professor, que se coloca como coautor ao sugerir alterações, supressões, ampliações, substituições e, sobretudo, levar o estudante a refletir sobre sua produção, por meio de indagações, provocações e questionamentos, contribuem para a elaboração de um texto polifônico, construído em solidariedade e que somente pode ser verificado ao se analisar as versões do escrito, valorizando, dessa forma, o texto como processo e não como produto, resultado de inspiração e instrumentalização.

Sobre a metodologia de análise utilizada, neste caso, a Crítica Genética, é válida aqui uma breve explanação sobre esse campo de pesquisa. Seus estudos tiveram início na França, por volta de 1960, e eram voltados para os manuscritos literários – que hoje são chamados de *documentos de processo* (SALLES, 2008), por ser um termo mais abrangente. O cenário, atualmente, é muito mais amplo,

abrangendo diferentes expressões artísticas, documentos jornalísticos, científicos, chegando também à escola. A busca pela compreensão da gênese do texto, assim como o caminho percorrido até se chegar à versão entregue ao público é do que se ocupa o geneticista, ou crítico genético. Ele volta seu olhar para documentos de processo, que são as pistas deixadas por seu criador sobre a obra em questão.

São muitos os estudos que fazem uso da Crítica Genética em ambiente escolar. Nesse cenário, esse campo de pesquisa tem como propósito desvendar os caminhos dos diversos tipos de produção textual, e revelar que o texto é resultado de muito trabalho, não só de provisionamento (PANICHI; CONTANI, 2003), mas também de lapidações e idas e vindas dos autores nas diversas versões do texto, até se chegar a uma versão entendida, naquele momento, como final.

O manuscrito escolar é a denominação para esse texto produzido nesse ambiente, produto de uma demanda dessa instituição na qual o seu escritor está condicionado à posição de aluno. Vale ressaltar que a produção não ocorre somente nas aulas de Língua Portuguesa e Produção Textual, que trabalham diretamente com as especificidades do texto (gêneros discursivos), mas também em todas as outras áreas e disciplinas que fazem uso de um código ou de determinada linguagem como forma de registro.

Por meio de correção textual-interativa, em que são deixados “bilhetes” para os alunos acerca de sua produção, levando-os a repensar os seus escritos, apontando o que pode ser melhorado, modificado, alterado ou até mesmo suprimido, o professor se coloca em responsabilidade com esse texto, em uma atitude de solidariedade na construção do dizer, em um papel de coautor. Essa metodologia de correção de textos se configura em uma forma dialógica na qual há maior engajamento de aluno e professor sobre a produção, e foi a utilizada para se fazer as intervenções nos escritos dos estudantes participantes da Oficina.

O texto final produzido torna-se, dessa forma, dialógico e polifônico, resultado de um jogo de vozes e vontades de aluno e professor, que só é percebido quando se analisa todo o processo de produção e se comparam suas variadas versões.

Intentamos também por meio deste estudo avançar na questão da correção textual, não apenas valorizando o papel do professor como coautor do dizer do aluno, ao fazer suas intervenções, mas, principalmente, ao propor uma correção que esteja em consonância com as especificidades do gênero solicitado. Homogeneizar as correções por meio de uma lista de critérios fixos e imutáveis, independentemente do

gênero proposto para a produção, vai na contramão do que se entende sobre língua como prática social heterogênea, maleável e adaptável aos contextos de produção.

Objetivamos também analisar as produções por meio das lentes da Estilística, em suas múltiplas perspectivas, revelando que as escolhas linguísticas presentes nos escritos contribuem sobremaneira para que se empreenda a leitura e a significação dos textos, sendo fatores essenciais para a construção de seus efeitos de sentido. Longe de ser meros “enfeites linguísticos”, a Estilística estrutura, instaura e reflete um eu enunciador que faz escolhas e as faz de maneira responsiva para que seu texto permita determinadas leituras, delimitando as margens de interpretação.

Por fim, almejamos avançar rumo à humanização dos alunos e também ao desenvolvimento do pensamento tecnológico, por meio de atividades de produção de escrita que os levem a fazer escolhas, tomar atitudes, interpretar, e, principalmente refletir, não somente sobre seus escritos, mas também sobre seu papel no mundo e com o mundo, levando-os a se enxergarem como seres políticos, sociais e históricos, de maneira ativa e crítica.

Para tanto, foi necessário mobilizar conhecimentos teóricos e metodológicos sobre gêneros, texto, discurso, autoria, polifonia, Crítica Genética, correção textual, Semântica Argumentativa, humanização, desenvolvimento do pensamento tecnológico e Estilística, que são os pressupostos teóricos que orientam este estudo.

No primeiro capítulo, abordamos as teorias acerca de gêneros discursivos e seus domínios (BAKHTIN, 1997; MARCUSCHI, 2005; 2008), noções de texto e agir de linguagem (BRONCKART, 2006), sequências que compõem os planos de texto (ADAM, 2011; 2019) e autoria e polifonia, na perspectiva de Bakhtin (2002), elementos que norteiam o trabalho com os gêneros discursivos, uma vez que compreendem o texto como elemento central da comunicação e da interação, situado em um contexto de produção e recepção, composto por sequências textuais que formam o plano de texto e, além disso, polifônico, uma vez que ocorre um jogo de vozes e vontades, visto que o dizer sempre é resultado do atravessamento das crenças e ideologias do enunciador.

No segundo capítulo, tratamos das questões de Crítica Genética (SALLES, 2006, 2008; GRÉSILLON, 1991, 2007; WILLEMART, 1998, 2008), suas implicações com relação à produção de texto (PANICHI; CONTANI, 2003) e no contexto escolar (CALIL, 2008). Essa metodologia de análise permite compreender o texto como processo, resultado de idas e vindas e fruto dos mais variados mecanismos de

composição. É por meio do cotejo das versões do texto e de todo seu provisionamento que é possível verificar sua gênese, o seu vir a ser, todo o trajeto percorrido até se chegar à versão tida como final.

No terceiro capítulo, abordamos os pressupostos sobre correção textual (RUIZ, 2013 e MENEGASSI, 1998, 2001, 2013), o avançar rumo à humanização (FREIRE, 1969 e CANDIDO, 1995), multiletramentos (ROJO; MOURA, 2012) e desenvolvimento do pensamento tecnológico (MACHADO, 2008).

Partindo dos pressupostos da correção textual (no caso deste estudo, da textual-interativa), verificamos como o posicionamento do professor ao se colocar não apenas como corretor e revisor do texto, mas como coautor que trabalha em solidariedade com o aluno pode contribuir no avanço dessa humanização, almejada pela escola já nos ditos de Freire em meados do séculos XX.

Os multiletramentos e o desenvolvimento do pensamento tecnológico são demandas modernas que, aliadas a humanização, possibilitam a formação de cidadãos críticos e engajados socialmente, preparados para as demandas não somente do mercado de trabalho, mas para atuarem em sociedade, encarando com criticidade os desafios do mundo moderno.

No quarto capítulo, debatemos as especificidades no que concerne à Estilística (LAPA, 1998; MONTEIRO, 1991; MARTINS, 2008 e BAKHTIN, 2013) e suas implicações nas produções de sentido do texto. É no casamento entre Estilística, Gramática e Argumentação que desvendamos os efeitos de sentido do texto, seus processos de construção e como a língua não é neutra, mas feita de escolhas, seleções e clivagens, sendo assim um elemento vivo e afetivo; dessa forma verificamos as nuances de significação e de sentido dos dizeres.

No quinto capítulo, descrevemos a metodologia da pesquisa, a obtenção dos dados, uma explanação sobre os gêneros trabalhados, bem como os pressupostos de análise. Abordamos aqui desde a escolha dos gêneros discursivos que foram trabalhados para a composição dos livros-portfolio, todo o caminho percorrido aula a aula no desenvolvimento da elaboração didática, até se chegar à seleção dos textos escolhidos para análise neste estudo.

No sexto capítulo, realizamos as análises dos dados por meio de duas lentes. A primeira parte é voltada para análise sob o viés metodológico da Crítica Genética, que pretende desvelar os caminhos do processo de produção dos textos, bem como a polifonia de vozes e vontades nas produções, revelando a coautoria do professor nos

textos dos alunos. Em seguida, dessa vez sob o viés da Estilística, analisamos algumas produções com o objetivo de verificar como os recursos estilísticos empregados contribuem para a construção dos efeitos de sentido de cada texto.

## 1 GÊNEROS E TEXTOS: ENGRENAGENS DA/PARA COMUNICAÇÃO

Entendemos ser pertinente, para esta pesquisa, traçar delimitações sobre as noções de gênero e texto, uma vez que se trata de um estudo que visa analisar produções textuais realizadas em contexto escolar, sob a luz da Crítica Genética e da Estilística. Também estamos pautados aqui na perspectiva/produção de gêneros discursivos<sup>1</sup> com planos pré-formatados (ADAM, 2011; 2019), sendo constituídos por sequências textuais. Para tanto, esse capítulo trata de questões acerca de gêneros discursivos e seus domínios (BAKHTIN, 1997; MARCUSCHI, 2005; 2008 e BONINI, 2006; 2011), noções de texto e agir de linguagem (BRONCKART, 2006), sequências que compõem os planos de texto (ADAM, 2011; 2019), e autoria e polifonia, na perspectiva de Bakhtin (2002).

O documento oficial que baliza, hoje, o ensino no Brasil é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2016). Em se tratando, mais especificamente, do ensino de Língua Portuguesa, a BNCC continua se orientando pela perspectiva sociointeracionista da linguagem, como já era prevista nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) – documento que norteava o ensino no país – sendo ela “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1997, p. 20). A Base também prevê o estudo dos textos (gêneros discursivos) como norteadores do processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. A proposta deste documento

assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2016, p. 67).

Dessa forma, tem-se o texto (gênero discursivo) como o centro dos estudos de Língua Portuguesa, bem como suas implicações, especificidades, contextos – de produção e leitura – planos composicionais, suas multisssemioses/multimodalidades e efeitos de sentido.

---

<sup>1</sup> Optamos, neste estudo, pela terminologia “gêneros discursivos”, pois estamos baseados nos estudos bakhtinianos, que se pautam nas interações verbais sociodiscursivas, levando em conta não somente a materialidade discursiva (texto), mas também as noções interacionais de língua e o posicionamento político, histórico e social dos interlocutores que permeiam os dizeres.

Foi a partir da década de 1990 que o ensino no Brasil sofreu uma profunda mudança de foco, principalmente mobilizada pela inserção do trabalho com os gêneros discursivos no espaço escolar. Trabalhar sob esse viés significou uma reformulação progressiva de propostas de ensino e também mobilizou o próprio desenvolvimento das teorias do texto, centradas principalmente no exame das práticas sociodiscursivas motivadas pela popularização dos trabalhos de Bakhtin e seus seguidores.

Essa mudança é vista por diferentes autores (KOCH; ELIAS, 2012, TRAVAGLIA, 2002; GERALDI, 2003, entre outros) como uma alteração de concepção de ensino e/ou de linguagem que passa a focar nas práticas de interação humana. Koch e Elias (2012) observam essa prática e a defendem por se tratar de uma abordagem que faz uso real da linguagem em ambientes sociocomunicativos e interacionais nos quais os interlocutores são essenciais para a construção de sentido e efetivação da comunicação e por mobilizarem e reconstruírem diferentes saberes, não apenas de ordem textual, mas também sociocognitiva, histórica e cultural do(s) contexto(s), no momento de interação.

Comunicar-se por meio de textos é uma tarefa complexa, uma vez que são mobilizados diversos saberes para sua produção: conhecimentos linguísticos, textuais, enciclopédicos e interacionais (KOCH; ELIAS, 2012), todos determinados pelo contexto social, político, histórico e ideológico do indivíduo, para que assim haja a interação. Apoiado nos dizeres de Beaugrande, Marcuschi (2008, p. 72) afirma que o texto “é um evento comunicativo, para o qual concorrem aspectos lingüísticos, cognitivos, sociais e interacionais”. Não é por acaso que a raiz dessa palavra tem origem no latim, *textum*, que significa tecido, ou seja, o ato de elaborar um texto é como um ato de entrelaçar fios, tecer partes, para que assim se consiga um todo significativo.

Sobre os processos interacionais, Bronckart (2006) traz contribuições significativas, em especial sobre as atividades de linguagem com/entre os sujeitos. O autor define a interação por meio da linguagem como uma atitude própria do ser humano. Pela linguagem são criadas conexões, dividem-se e acumulam-se conhecimentos que poderão ser retomados em diferentes momentos históricos. Sobre os textos e as ações de linguagem com/entre sujeitos, Bronckart (2006) tece algumas considerações:

Essa realização se dá, por sua vez sob a forma de textos construídos, de um lado, mobilizando-se os recursos (lexicais e sintáticos) de uma determinada língua natural, e de outro, levando-se em conta modelos de organização textual disponíveis no âmbito dessa mesma língua. Por isso, os textos podem ser definidos como os correspondentes empíricos/linguísticos das atividades de linguagem de um grupo, e um texto como o correspondente empírico e linguístico de uma determinada ação de linguagem (BRONCKART, 2006, p. 139).

Dessa forma, a noção de texto estaria na associação entre o saber lexical com estruturas textuais dentro de determinados contextos; em outras palavras, uma atividade de linguagem fina manuseada pelo homem a serviço da interação e da comunicação com os seus semelhantes. Para Koch e Elias (2012, p. 10): o texto é “o próprio lugar da interação verbal”, e os interlocutores são “sujeitos ativos, empenhados dialogicamente na produção de sentidos”.

É por meio do agir de linguagem organizado no formato de textos, portanto, que o homem se expressa e interage na sociedade/cultura na qual está inserido. Estes, por sua vez, denominados gêneros discursivos, apresentam-se organizados segundo sua vinculação à vida cultural e social em esferas de circulação.

Segundo Marcuschi (2005, p. 19), “os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia”, como por exemplo, a escolha de uma mensagem de texto enviada por meio digital por um filho avisando a mãe que passará o dia na casa dos amigos estudando para a prova do dia seguinte, em detrimento de outras possibilidades; é o que Koch e Elias (2012, p. 54) chamam de competência metagenérica, que, para as autoras, “diz respeito ao conhecimento de gêneros textuais, suas características e funções e nos propicia a escolha adequada do que produzir textualmente nas situações comunicativas de que participamos”.

Determinados gêneros são utilizados em situações específicas para fins e propósitos sociocomunicativos (pré)estabelecidos, porém não podem ser caracterizados como estanques e/ou estáveis de ação de linguagem, pois “caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos” (MARCUSCHI, 2005, p. 19), ou, conforme Bonini (2011), o gênero é a unidade da interação de linguagem, caracterizado por uma organização composicional, um modo característico de recepção e de produção, podendo ser de natureza verbal, imagética, gestual, etc.

Ainda segundo Bonini (2006, p. 67), ao discutir as questões de gênero e interação, “nem sempre temos consciência dos gêneros que usamos, porque a

linguagem (como metalinguagem, como categoria), na maior parte de nossas ações sociais, não é o que buscamos, mas o resultado do que buscamos”.

No que concerne ao estudo das interações humanas com/por meio da linguagem, Bakhtin (1997, p. 279) afirma que os homens se comunicam por meio de gêneros discursivos, que para ele são “*tipos relativamente estáveis* de enunciados” constitutivos nas mais variadas e diversas esferas de comunicação da sociedade. Esses gêneros são, portanto, a materialização sob o formato de texto (oral ou escrito) da interação humana.

Nesses mesmos limites, Bronckart (2006) afirma que as atividades humanas de linguagem são guiadas por unidades comunicativas que servem aos diferentes tipos de ação de linguagem por ela desempenhadas. Os gêneros, na perspectiva do autor, seriam apresentados como as diferentes espécies de texto que atentem às diferentes esferas de comunicação humana.

Julgamos necessária, também, a diferenciação entre gêneros discursivos e domínios discursivos. Para Marcuschi (2008), os domínios discursivos são

“esferas de atividade humana” no sentido bakhtiniano do termo [...] Não abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles, já que os gêneros são institucionalmente marcados. Constituem práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhes são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relações de poder (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Em outras palavras, os domínios são as esferas sociais onde circulam os gêneros permitindo a interação humana por meio de textos. O gênero discursivo, por sua vez, como também define Marcuschi (2008, p. 154), é uma “forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”.

Situando o espaço textual (materialização do gênero) nesses limites, destacamos que, mesmo alguns gêneros apresentando um tipo de materialização mais estável, são um tipo de criação humana extremamente maleável. Podem se misturar, se fundir, deixar de existir ou simplesmente trocar de forma, conforme as necessidades de comunicação e evolução da língua(gem)/sociedade. Eles são subdivididos em primários e secundários – este último podendo ser uma evolução (ou hibridez) dos primeiros. São determinados gêneros primários, de acordo com Rojo e Barbosa (2015), pautados nos estudos bakhtinianos,

aqueles que ocorrem em nossas atividades mais simples, privadas e cotidianas, geralmente – mas não necessariamente – na modalidade oral do discurso. São ordens, pedidos, cumprimentos, conversas com

amigos ou parentes, bilhetes, certas cartas, interações no Skype, torpedos e *posts* em certos tipos de blogs (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 18).

Delimitados, desse modo, por ações comunicativas menos elaboradas presentes no cotidiano, os gêneros primários diferem dos secundários pelo seu nível de abstração, competência e manuseio da linguagem, pois os gêneros secundários, ainda segundo Rojo e Barbosa (2015),

servem a finalidades públicas de vários tipos, em diversas esferas ou campos de atividade humana e de comunicação. Esses são mais complexos, se valem da escrita ou de outra maneira (e, hoje, também de outras linguagens) e têm função mais formal e oficial. São relatórios, atas, formulários, notícias, anúncios, artigos, romances, telenovelas, noticiários televisivos ou radiofônicos, entre outros (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 18).

Ressaltamos que os gêneros secundários podem se valer dos primários para sua composição, marcando, dessa forma, essa característica híbrida e mutável dos gêneros e sendo o resultado de um uso mais elaborado da linguagem que requer de seus interlocutores uma ação mais competente de produção e recepção.

### 1.1 Gêneros discursivos como práticas sociais de linguagem: elementos constitutivos

Acompanhando a discussão anterior, a Base Nacional Comum Curricular (2016) delimita que o ensino de Língua Portuguesa seja efetivado por meio de textos das mais diversas esferas sociais para o desenvolvimento crítico/analítico e de uso competente dos estudantes. O processo de ensino e aprendizagem se dá, dessa forma, por meio dos gêneros discursivos pelos quais o texto não deve ser tomado como pretexto para que se aborde apenas determinado conteúdo gramatical, morfológico ou fonético. Ele deve ser trabalhado em sua totalidade de análise/produção, o que não exclui uma abordagem conjunta de elementos específicos do gênero em questão, desde aspectos discursivos de sua realização, aspectos de sua materialização discursiva, elementos de ordem composicional, até seus efeitos de sentido.

De acordo com Bakhtin (1997), os gêneros organizam e instauram as relações de interação e comunicação dos homens. Ao considerar a rotina de uma pessoa, por exemplo, é possível verificar como os gêneros estão presentes em sua vida em todo momento de comunicação e interação, como na conversação com familiares durante o café da manhã, a troca de mensagens via aplicativos de conversa com amigos, a leitura de notícia em jornal (impresso ou digital), as postagens nas redes sociais, a

escrita de e-mails, planilhas e relatórios no trabalho, e assim por diante.

Em termos composicionais, os gêneros se caracterizam com um conteúdo temático, um tipo de estilo e uma unidade composicional, fatores considerados indissociáveis. O tema, ou conteúdo temático, é o que “recebe um acabamento relativo, em condições determinadas, em função de uma dada abordagem do problema, do material, dos objetivos por atingir, ou seja, desde o início ele estará dentro dos limites de um *intuito definido pelo autor*” (BAKHTIN, 1997, p. 300), ou seja, ele não é o assunto específico de um texto, mas o que permeia textos pertencentes a um gênero específico.

Rojo e Barbosa (2015, p. 87) argumentam ainda que o tema “mais do que meramente o conteúdo, assunto ou tópico de um texto, é o conteúdo inferido com base na **apreciação de valor**, na avaliação, no **acento valorativo** que o locutor lhe dá”, uma vez que é por meio do tema que circula(m) a(s) ideologia(s), pois, ele está relacionado aos juízos de valores/significações que são dados (adquiridos, acumulados e propagados) a determinadas palavras, proposições e enunciados, em diversos contextos sócio-históricos comunicativos.

O tema do gênero, sendo assim, funcionaria como um catalisador que filtra, repele e seleciona os assuntos abordados em um texto, em detrimento de outros. É o elemento que dá as diretrizes para que o estilo e a composição do gênero se configurem, pois, nas palavras de Rojo e Barbosa (2015, p. 87), “um texto é todo construído (composto e estilizado) para fazer ecoar o tema”.

Compreendemos, também, que o tema é determinado não apenas pela composição linguística (sintática, lexical e morfológica) do enunciado, mas também pelos entornos situacionais (verbais e não verbais) do enunciado. Nas palavras de Volochinov e Bakhtin (1981, p. 133) “somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema”.

Uma máxima bastante conhecida e discutida por diversos pesquisadores é a de que não existem discursos neutros ou que não é possível um apagamento do posicionamento de seu enunciador. Todo falante ao produzir seu enunciado o faz imprimindo (consciente ou inconscientemente) suas opiniões, valores e impressões sobre o tema em questão. No que tange ao conceito de estilo, defende-se que se pautem não o que o enunciador diz, mas sobre a maneira como ele o faz, ou seja, sua escolha dentro de um leque linguístico de possibilidades utilizado por ele para construir seu dizer, de maneira que atinja suas intenções. Com relação ao estilo,

## Bakhtin (1997) o delimita como

o *intuito discursivo* ou o *querer-dizer* do locutor que determina o todo do enunciado: sua amplitude, suas fronteiras. Percebemos o que o locutor *quer* dizer e é em comparação a esse intuito discursivo, a esse querer-dizer (como o tivermos captado) que mediremos o acabamento do enunciado. Esse intuito determina a escolha, enquanto tal, do objeto, com suas fronteiras [...] e o tratamento exaustivo do objeto do sentido que lhe é próprio. Tal intuito vai determinar também, claro, a escolha da forma do gênero em que o enunciado será estruturado [...]. O intuito, o elemento *subjetivo* do enunciado, entra em combinação com o objeto do sentido — *objetivo* — para formar uma unidade indissolúvel, que ele limita, vincula à situação concreta (única) da comunicação verbal, marcada pelas circunstâncias individuais, pelos parceiros individualizados e suas intervenções anteriores: seus enunciados. É por isso que os parceiros diretamente implicados numa comunicação, conhecedores da situação e dos enunciados anteriores, captam com facilidade e prontidão o *intuito discursivo*, o querer-dizer do locutor, e, às primeiras palavras do discurso, percebem o *todo* de um enunciado em processo de desenvolvimento (BAKHTIN, 1997, p. 300-301).

Fiorin (2016, p. 69) salienta ser o estilo a “escolha de certos meios lexicais, fraseológicos e gramaticais em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado”. Em outras palavras, são as escolhas e a maneira que o enunciador encontra para produzir o seu discurso regido pelo gênero discursivo escolhido, com foco no seu interlocutor e na imagem que ele faz de si e que pretende passar para quem o lê ou ouve. É sobre esse prisma também que Rojo e Barbosa (2015, p. 92) afirmam que “nenhuma escolha é inocente”. Seria, por exemplo, como comparar duas publicações de jornais distintos que veiculam um protesto de professores. Enquanto o jornal 1 publica que “professores *invadem* a praça”, no qual o verbo deixaria pressuposto, entre outras possibilidades, atos de violência, vandalismo e oposição ao protesto; o jornal 2 publica “professores ocupam a praça”, denotando apoio à classe. A mera escolha/troca de verbos apontaria as posições tomadas pelos veículos frente essa manifestação.

De acordo com Costa (2013), uma análise entre gênero e estilo pode ser feita observando-se os seguintes critérios:

- a) Dimensão social do estilo (estilo de gênero): a associação estável entre determinadas formas linguísticas e os gêneros é resultado de uma elaboração histórica social.
- b) O estilo é abordado em uma dimensão individual que corresponde às escolhas linguísticas de enunciador, em um contexto particular tendo em vista a obtenção de um efeito de sentido.
- c) Análise elaborada a partir de um agrupamento de textos, efetivamente produzidos em condições sócio-históricas determinadas, tendo em vista identificar o estilo de um autor, de uma época [...] (COSTA, 2013, p. 156).

Dessa maneira, as questões de análises estilísticas podem ser feitas de maneira que abarquem as possibilidades permitidas pelo gênero em questão, a individualidade do enunciador dentro de um contexto sócio-histórico e uma comparação entre textos produzidos pelo mesmo autor, em determinado período.

Fiorin (2008), pautado nas teorias da Semiótica francesa e da Análise do Discurso de linha francesa, elenca alguns aspectos relevantes para que se assimile o estilo do enunciador e se desenvolva uma análise estilística de um enunciado. Segundo o autor,

é preciso levar em conta, principalmente, os seguintes aspectos: a) o estilo é recorrência; b) é um fato diferencial; c) produz um efeito de sentido de individualidade; d) configura um *ethos* do enunciador, ou seja, uma imagem dele; e) é heterogêneo (FIORIN, 2008, p. 154).

Observando-se essas particularidades, é possível compreender, por exemplo, as ideologias que perpassam o discurso do enunciador, bem como a projeção que ele faz de si por meio de seu dito e também questionar/analisar suas escolhas linguísticas em detrimento de outras possíveis.

Em se tratando da composição dos gêneros, por sua vez, Bakhtin (1997) afirma ser

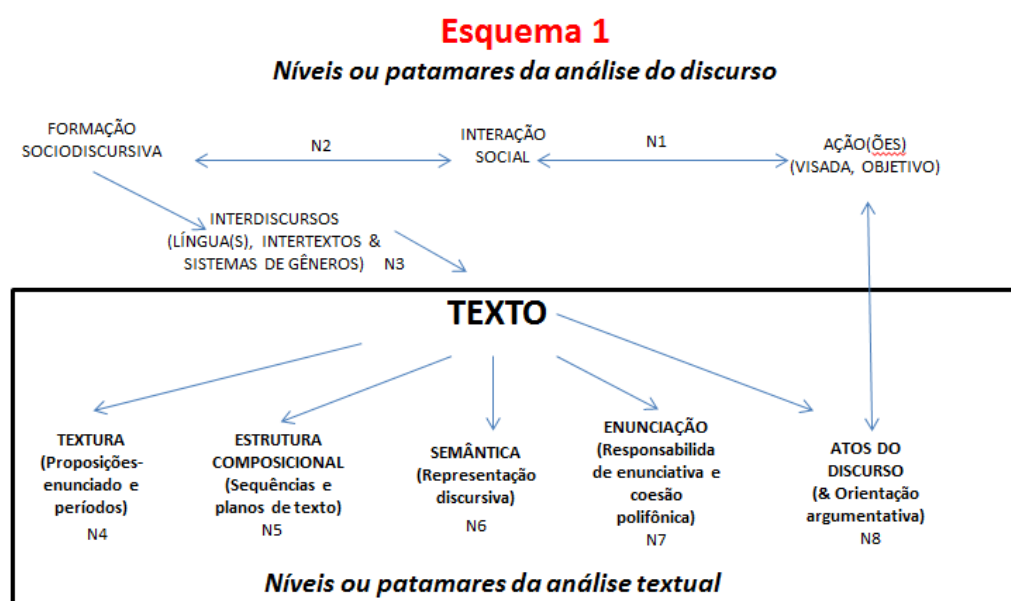
as formas estáveis do enunciado [...] intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado (BAKHTIN, 1997, p. 301).

Do mesmo modo, Fiorin (2016, p. 69) afirma que a composição é “o modo de organizar o texto e estruturá-lo”, sendo essas as características composicionais particulares de cada gênero. Tomando como exemplo as cartas, é possível perceber que elas trazem elementos estruturais recorrentes, como local e data, vocativo, corpo do texto, despedida e assinatura. Adam (2011) trata esses elementos como integrantes de um esquema retórico que apresenta certa recorrência. Desse esquema, o autor chega a conceitos importantes relativos a um plano composicional em sequências e plano de texto.

### *1.1.1 Sequências textuais e planos de texto na composição dos gêneros, segundo Adam*

Nesta pesquisa adotaremos, como ponto de partida, a visão apresentada por

Adam (2011; 2019) que traz dois níveis de análise (discursiva e textual) como possibilidade analítica para os gêneros. Nesse sentido, o autor defende um tipo de aplicação, ou seja: a) **discursiva**, espaço onde circula os gêneros e b) **textual**, espaço onde se encontram os formatos materializados (textos) e em que se situam o tema, o estilo e a forma de composição. Na edição de 2019 da obra *Textos, tipos e protótipos*, o autor apresenta um esquema em que é possível visualizar alguns dos aspectos relativos aos gêneros na perspectiva de Bakhtin (tema, estilo e forma de composição), conforme segue.



Fonte: Catelão & Cavalcante, (sd), baseado em Adam (2019, p.38)

É possível perceber, por meio do esquema, o elo entre discurso (e suas relações de interação sociocomunicativa), sua materialização sob o formato de texto e suas implicações de estilo (textura), estrutura composicional, semântica (tema), polifonia e intencionalidades. Diversas são, portanto, as especificidades dos (e de cada um dos) gêneros, uma vez que a interação humana se dá por meio deles, funcionando como engrenagens no/do ato comunicativo.

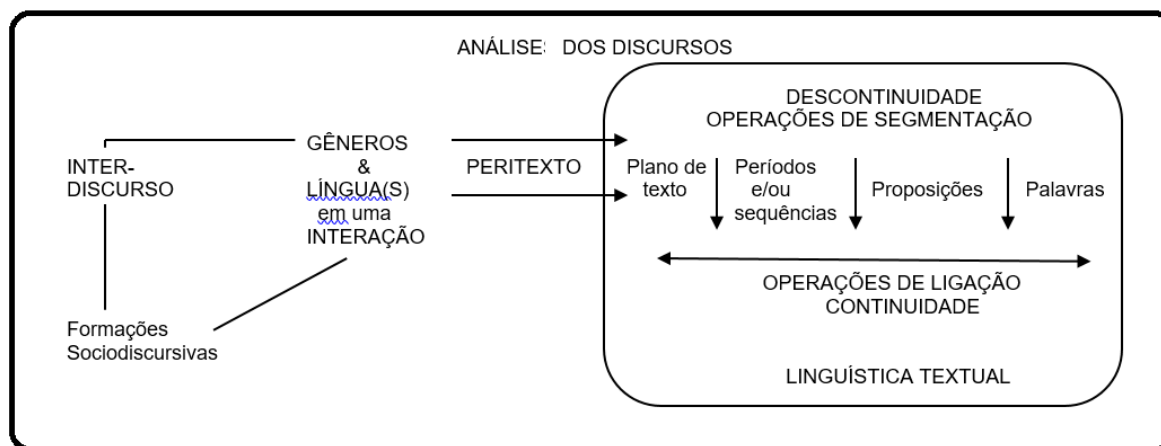
No esquema analítico de Adam (2019), a forma de composição representaria o espaço onde estão situadas as sequências e os planos de textos, temas que serão descritos mais à frente, segundo uma apresentação de regime composicional que pode ser fixada como uma possibilidade de aplicação no espaço escolar. Os (proto)tipos sequenciais podem ser de cunho narrativo, descritivo, argumentativo, explicativo e dialogal e estão presentes como macroestruturas na constituição dos

gêneros, uma vez que todos eles possuem sequências que estão presentes, concomitantemente, em seu interior, formando seu plano de texto. Como já observou Marcuschi (2005, p. 26), “os gêneros são uma espécie de armadura comunicativa geral preenchida por sequências tipológicas de base que podem ser bastante heterogêneas, mas relacionadas entre si”.

Adam (2011) traça um ponto de vista de análise de discurso e composição textual pautada em um jogo complexo das **determinações textuais “ascendentes”** (da direita para a esquerda), que regem os encadeamentos de proposições no sistema que constitui a unidade TEXTO – **objeto da linguística textual** –, e as **regulações “descendentes”** (da esquerda para a direita) que as situações de interação nos lugares sociais, nas línguas e nos gêneros dados impõem aos enunciados – **objeto da análise de discurso**.

Segundo Adam, há uma ligação intrínseca entre os enunciados construídos e a situação sociocomunicativa, bem como o gênero utilizado. O autor exemplifica essa relação no seguinte esquema que pressupõe uma análise textual dos discursos:

**Esquema 2:** Análise dos discursos, segundo Adam.



Fonte: Adam (2011, p. 43).

No nível de análise textual, os textos trazem em sua composição sequências textuais que, no mais alto nível, tendo em vista possíveis uniões de sequências, receberão a designação plano de texto.

De acordo com Adam (2011, p. 258), os planos de texto são de extrema relevância para a composição macrotextual do sentido. Eles podem ser do tipo convencional ou fixo, ou seja, “fixados pelo estado histórico de um gênero ou

subgênero de discurso” ou ocasional “inesperado, deslocado em relação a um gênero ou subgênero de discurso”, ou seja, são planos pré-formatados ou não. O autor ainda afirma que os planos de textos “permitem construir (na produção) e reconstruir (na leitura ou na escrita) a organização global de um texto, prescrita por um gênero” (p. 258). Em outras palavras, por meio dos planos de texto é possível construir/inferir sentidos aos textos e percebê-los, segundo as sequências prototípicas que os compõem, uma vez que os planos de textos são compostos por elas.

Sobre as sequências, Adam (2011, p. 205) as trata como “unidades textuais complexas, compostas de um número limitado de conjuntos de proposições-enunciados: as macroproposições”, sendo estruturas relacionais/hierárquicas e autônomas com relativa organização interna. Para ele, são dessas diferentes combinações que se formam as sequências descritivas, narrativas, argumentativas, explicativas e dialogais.

No que se refere ao ensino, reconhecer o plano de dominância sequencial representa, sob a perspectiva deste trabalho, uma oportunidade de visualizar aspectos mais internos aos textos e que direcionam em um plano discursivo outros aspectos concernentes aos gêneros. Falar em sequências permitiu traçar novas considerações sobre as questões envolvendo os gêneros, reorganizando as formas de observar o texto.

A teoria das sequências aparece em obra publicada em 1992, por Adam. O autor tinha por objetivo contestar a existência de uma numerosa organização dos textos em tipos textuais, simplificando a ordem composicional em cinco sequências base. A repercussão da teoria das sequências suscitou uma nova edição (2019) da obra em que o autor visa desfazer o que chama de ambiguidades presentes em edições anteriores. Adiante, serão descritas as cinco sequências-base, principalmente como forma de entendimento do intrincamento existente entre sequências, plano de texto e gêneros.

#### *a) Sequências descritivas*

Para tratar das sequências descritivas, Adam (2011), apoiado na teoria de Svetlana Vogeler (1992), distingue dois tipos de descrever: o perceptual, no qual o descritor faz uso dos cinco sentidos sensoriais para criar uma imagem virtual do descrito para o leitor, e o epistêmico, no qual o descritor se vale de suas memórias ou

lembranças para produzir sua descrição.

Segundo Adam (2011, p. 216), as sequências descritivas são “de frágil caracterização sequencial e na atualidade pulverizadas em subcategorias” de pessoas, coisas e lugares, tempo, animais e plantas. Sobre as técnicas para produzi-las, o autor destaca:

A montagem em **paralelo** (descrições consecutivas ou alternadas, baseadas na semelhança ou na oposição) é uma das técnicas recomendadas, juntamente com a **hipotipose** (exposição vívida do objeto, tornado presente e vivo pelo trabalho estilístico do orador ou do escritor) e o **quadro** (contextualização, agrupamento em torno de um motivo ou personagem principal) (ADAM, 2011, p. 217).

O autor destaca quatro macro-operações que se dividem em nove operações descritivas. Tem-se, assim:

#### *I – Operação de tematização*

Chamada por Adam (2011) de macro-operação principal, ela é a que constitui uma unidade descritiva a determinado fragmento de texto. Pode ser desmembrada em três formas:

- a) Pré-tematização ou ancoragem: abre um período descritivo.
- b) Pós-tematização ou ancoragem inferida: apresenta uma sequência descritiva no meio ou no fim de um período.
- c) Retematização ou reformulação: aparece no entremeio de um período descritivo, depois que o objeto é mencionado e antes que seja retomado.

#### *II – Operação por aspectualização*

Realiza-se de duas maneiras:

- a) Fragmentação ou partição: apenas partes do objeto a ser descrito são selecionadas na ação descritora.
- b) Qualificação ou atribuição de propriedades: realizada pela adjetivação ou pela predicação, aqui também são selecionadas partes pela operação de fragmentação que são evidenciadas e/ou enaltecidas.

#### *III – Operação de relação*

Também subdividida em duas:

- a) Relação de contiguidade: são selecionados elementos temporais ou espaciais para

serem o centro do descrito.

b) Relação de analogia: essencialmente comparativo ou metafórico, o procedimento permite construir relações entre o descrito com outros elementos.

#### IV – Operação de expansão ou subtematização

Caracteriza-se pela soma de qualquer outra das operações anteriores, combinadas ou não.

Adam (2011) ainda ratifica a importância dos conectores discursivos para a construção das sequências descritivas e ressalta a importância de seus planos de texto para a leitura e interpretação das sequências. É possível perceber, contudo, que apesar das sequências descritivas serem fragmentadas e de difícil caracterização, elas possuem determinadas singularidades que se fazem presentes e precisam ser consideradas no ato de produção e, principalmente, nas análises dos gêneros discursivos nos quais elas se mostram dominantes em seus planos de texto.

#### b) Sequências narrativas

Com relação às sequências narrativas, Adam (2011, p. 225) afirma que elas podem ser consideradas como “exposição de ‘fatos’ reais ou imaginários” e que se dividem em “realidades distintas”, sendo elas eventos e ações. Para essa última, o autor entende como caracterizada pelo aparecimento de um agente que “provoca ou tenta evitar uma mudança” (p. 225); e para o evento aquele que se realiza “sob o efeito de causas, sem a intervenção de um agente” (p.225).

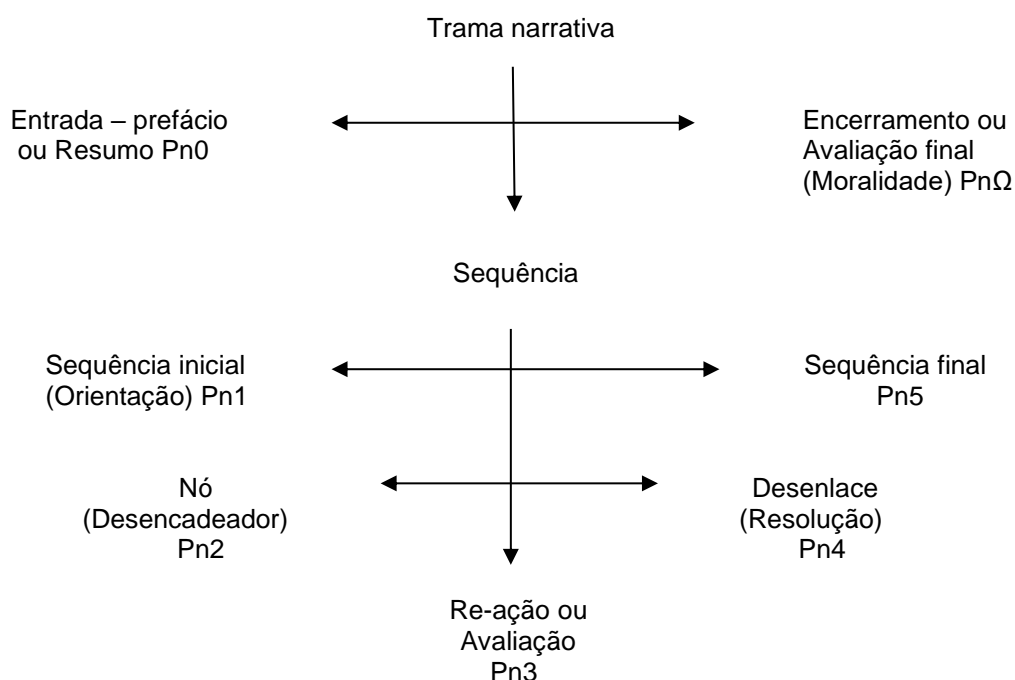
Adam (2011) defende a ideia de graus de narrativização, diferenciando-os em altos e baixos. Estes são compostos por sequências meramente enumerativas de ações ou eventos e aqueles quando apresentam determinada estruturação hierárquica composta por cinco “macroproposições de narrativas de base (Pn)” que ele define como: “antes do processo (m1), o início do processo (m2), o curso do processo (m3), o fim do processo (m4) e depois do processo (m5)” (p. 225). Desta forma, as sequências narrativas dos planos de texto dos gêneros cuja sequência seja a dominante, podem variar de acordo com sua composição, tornando os segmentos com grau maior ou menor de narrativização.

O autor também destaca a presença de elementos em narrativas orais, teatrais ou de encaixes de sequências narrativas. São eles as *Entradas-prefácios* ou *Resumos*

(Pn0), presentes nas aberturas das sequências, e *Avaliação final* (PnΩ) – ou *Moralidade*, como ele próprio destaca, nos casos das fábulas – usados para seu encerramento. Segundo o autor, “tais proposições garantem a entrada e saída do mundo da narração” (ADAM, 2011, p. 229).

Diversos são os teóricos que teceram esquemas para elucidar os momentos/elementos das narrativas, no entanto, ao tratar das sequências que compõem um plano de texto predominantemente narrativo, Adam (2011) desenvolve o seguinte esquema:

### Esquema 3: Trama narrativa, segundo Adam.



Fonte: Adam (2011, p. 229).

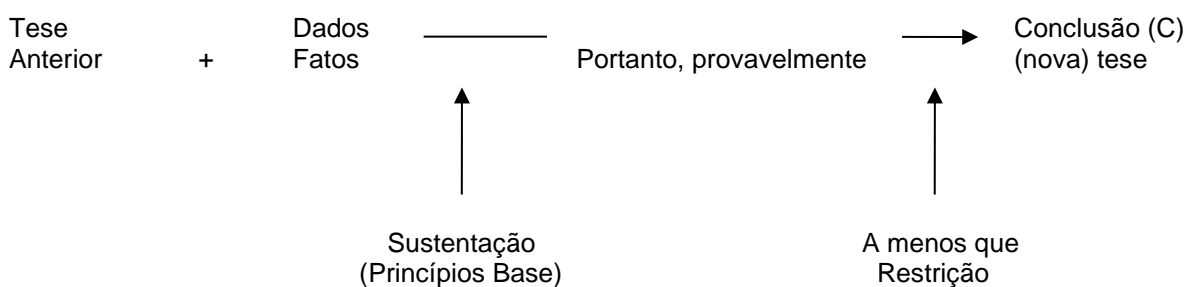
Com esse esquema é possível perceber o movimento que acontece no interior de um plano de texto narrativo e, principalmente, os protótipos de sequências que o compõem. É válido ressaltar que a estrutura refere-se a textos com alto grau de narrativização e contam com elementos que nesse esquema não foram previstos, como narrador (a voz que está contando), personagens (os envolvidos) e cenário (composto de elementos temporais e espaciais). É possível, todavia, compreender a ausência desses componentes, uma vez que Adam (2011) trata das sequências que compõem um todo narrativo e não de traços da narração que conferem mais ou menos narratividade (relacionada, na maioria das vezes, a tramas ficcionais) a um texto.

### c) Sequências argumentativas

Adam (2011, p. 236) chama de “embrião da sequência argumentativa” o seguinte modelo: um enunciador contesta em seu dito uma tese anterior – presente no seu enunciado – e as conclusões a serem tiradas levam à conclusão que foi dada de início. Dessa forma, uma sequência argumentativa é, pois, formada por premissas (dados e/ou fatos) aparentemente não contestáveis pelo interlocutor, uma vez que o enunciador a suporta com argumentos/provas tidos como irrefutáveis. O autor chama esses movimentos de “demonstrar-justificar uma tese e refutar uma tese ou certos argumentos de uma tese adversa” (p. 233).

Apoiado no conceito de Moeschler, Adam (2011) entende o discurso argumentativo situado na relação de um contra discurso eletivo ou virtual. Para tanto, ela não pode ser dissociada da polêmica, que não deve ser entendida apenas como desacordo, mas como se ter contra-argumentos. O autor desenvolve então um esquema que revela os movimentos das encadeações das sequências argumentativas em um plano de texto dissertativo.

#### Esquema 4: Movimentos de encadeações das sequências argumentativas



Fonte: Adam (2011, p. 234).

Nesse esquema, Adam (2011, p. 234) afirma existirem dois níveis de enunciação: o **justificativo**, quando “o interlocutor é pouco levado em conta e a estratégia argumentativa é dominada pelos conhecimentos conhecidos”, e o **dialógico** ou **contra-argumentativo**, no qual “a argumentação é negociada com o contra-argumentador (auditório) real ou potencial e a estratégia argumentativa visa a uma transformação dos conhecimentos”.

Em suma, é possível dizer que as sequências argumentativas são

encadeamentos de premissas irrefutáveis, sendo o corpo do texto formado pela introdução de uma tese/ideia/argumento, seguida pela defesa do exposto anteriormente, para ser finalizada em uma conclusão lógica e irrefutável. Para tanto, o enunciador se vale de proposições e conectores argumentativos de causa-consequência, contrastes, justificativas, explicativos e conclusivos para tornar seu escrito um todo coeso, coerente e, aparentemente, incontestável que valoriza ou não os contra-argumentos de seu interlocutor potencial ou virtual.

#### d) Sequências expositivas

Sobre as sequências expositivas, Adam (2011, p. 238-242) afirma que elas aparecem em “segmentos curtos”. O autor explora algumas construções específicas dessas sequências, destacando o uso de conectores como *SE*, que introduzem proposições de problemas, *É QUE OU É PORQUE*, que iniciam explicações e *EIS PORQUE* e *É POR ISSO QUE*, apresentando proposições conclusivas. Ele distingue dois movimentos textuais explicativos de base:

- a) Movimento à direita: que se abre por um conector explicativo, para depois desencadear um fechamento.
- b) Movimento à esquerda: considera, de maneira retrospectiva, uma parcela anterior do texto como explicativa.

Em outras palavras, as sequências expositivas podem ser introduzidas ou não por conectores e virem antes ou depois do elemento/problema a ser elucidado/abordado, terminando em um “consenso sobre fatos observados e sobre a causalidade que os relaciona” (ADAM, 2011, p. 243).

Ainda segundo o autor, as sequências aparecem entre os objetivos de partilhar crenças ou conhecimentos e (como último objetivo) os de convencer a fazer agir. Apoiado na teoria de Grice, ele ressalta construções explicativas iniciadas pelo operador *POR QUE(?)* que conduz a uma estruturação do problema, cuja explicação é/pode ser introduzida pelo operador *PORQUE*. Adam (2011) menciona uma esquematização semelhante nos estudos de Gülch, chamada de sequências conversacionais explicativas. Elas são adquiridas pelas crianças a partir dos dez e/ou onze anos e se desenvolvem em três fases:

- a) Fase 1: constituição do objeto a ser explicado.
- b) Fase 2: núcleo explicativo.

c) Fase 3: ratificação/sanção da explicação e fechamento da sequência.

Para elucidar a estruturação das sequências explicativas, Adam (2011) elabora o seguinte esquema:

#### **Esquema 5:** Estruturação das sequências explicativas

Sequência explicativa	Por que p? Porque q	P. explicativa 0 P. explicativa 1 P. explicativa 2 P. explicativa 3	Esquemática inicial Problema (questão) Explicação (resposta) Ratificação-avaliação
-----------------------	------------------------	--	---

Fonte: Adam (2011, p. 234).

É possível perceber pelo esquema, portanto, que as sequências explicativas são introduzidas por uma situação inicial geradora de um problema, seguindo então uma explicação (resposta) para ser finalizada em uma ratificação ou avaliação consensual relacionada às causas da situação problema inicial.

#### *e) Sequências dialogais*

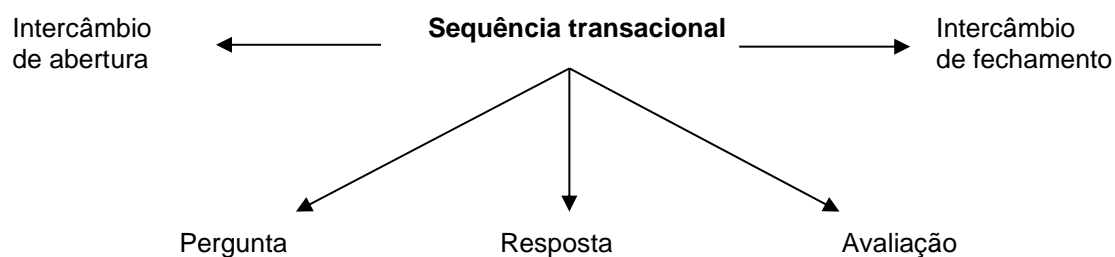
Sobre as sequências dialogais, Adam (2011) explicita que existem diferenças nas condições de enunciação orais e escritas, não podendo estas serem confundidas com autêntica oralidade. Apoiado nos dizeres de Goffman, Adam (2011) afirma ocorrer uma “transmutação da conversação” (ADAM, 2011, p. 248), aparentando um jogo de pingue-pongue no qual os interlocutores são posicionados acertadamente nos turnos de fala, o que pode ser reconhecido, segundo o autor, em gêneros discursivos cuja sequência predominante é a dialogal, como a entrevista, na qual são transcritas as perguntas do entrevistador e as respostas do entrevistado.

Situado nos dizeres de Goffman, Adam (2011) esclarece que as enunciações não ocorrem em parágrafos, mas por turnos de fala que são naturalmente emparelhados, chamando-os de “intercâmbios bipartidos” (ADAM, 2011, p, 248). Esses, por sua vez, estão conectados uns aos outros em sequências instituídas por determinado tema, formando assim o todo da conversação. Uma concepção, portanto, interacionista, na qual é necessária a participação ativa dos interlocutores envolvidos (em um jogo de declarações, réplicas, tréplicas, questionamentos, respostas, explicações e avaliações) implicando, assim, na tomada dos turnos de fala

(intercâmbio verbal), sendo este o *habitat* coletivo natural das palavras pronunciadas.

Adam (2011, p. 250) ressalta ainda que “um texto dialogal é enquadrado por seqüências fáticas de abertura e fechamento”. Para elucidar o funcionamento das seqüências dialogais, o autor desenvolve o seguinte esquema:

#### Esquema 6: Sequências fáticas



Fonte: Adam (2011, p. 250).

A seqüência dialogal, portanto, segue a estrutura fática de abertura e fechamento do canal de comunicação, sendo permeada por perguntas, respostas e avaliações, ou seja, por turnos de fala (intercâmbios bipartidos), formando o todo conversacional.

Sabendo, pois, que todos os gêneros discursivos são compostos por seqüências (descritivas, narrativas, argumentativas, explicativas e dialogais, sendo uma delas dominante no corpo do texto), um levantamento das especificidades de cada uma delas se fez necessário para que se compreenda melhor a composição dos gêneros presentes nesta pesquisa.

Pelo discutido anteriormente, compreender que a composição dos gêneros do discurso se dá por meio de seqüências que formam o todo de seu plano de texto é de extrema relevância para o aluno ao produzir, ler e, principalmente, interpretar um gênero e suas particularidades.

#### 1.1.2. Suporte: a materialização dos gêneros discursivos

Um fator também relevante ao se tratar dos gêneros do discurso é a questão de seu suporte, pois é por meio dele que os gêneros são materializados e veiculados. Marcuschi (2008) faz uma colocação importante sobre suporte. Para o autor,

*entendemos aqui como suporte de um gênero um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. Pode-se dizer que suporte de um*

gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto.[...] A ideia central é que o suporte não é neutro e o gênero não fica indiferente a ele. Mas ainda estão por ser discutidos a natureza e o alcance dessa interferência ou desse papel. Uma observação preliminar pode ser feita a respeito da importância do suporte. Ele é imprescindível para que o gênero circule na sociedade e deve ter alguma influência na natureza do gênero suportado. Mas isso não significa que o suporte determine o gênero e sim que o gênero exige um suporte especial [...] o suporte determina a distinção que o gênero recebe (MARCUSCHI, 2008, p. 174).

Em outras palavras, suporte é onde ocorre a materialização do gênero discursivo, corroborando a construção de sentido e a intencionalidade, ou, nas palavras de Bonini (2011, p. 688), “elemento material (de registro, armazenamento e transmissão de informação) que intervém na concretização dos três aspectos caracterizadores de uma mídia (suas formas de organização, produção e recepção)”. A sua simples troca/escolha pode alterar os efeitos de sentido de um texto, bem como sua funcionalidade. Ressaltamos que os gêneros possuem preferências para serem suportados, portanto, há uma relação estrita e significativa entre eles.

Marcuschi (2008) tece uma diferença entre suportes convencionais e incidentais. Para o autor, estes “podem trazer textos, mas não são destinados a esse fim de modo sistemático nem na atividade comunicativa regular” (p. 176) – é o caso de o corpo humano servir como suporte para “cartazes de protestos”, como o próprio autor salienta, por exemplo – e aqueles são “típicos ou característicos, produzidos para essa finalidade” (p. 176), como no caso de um romance.

Ao tratar o livro como um suporte – e não como gênero – Marcuschi (2008) salienta:

Trata-se de um suporte maleável, mas com formatos definidos pela própria condição em que se apresenta (capa, páginas, encadernação, etc.). O livro comporta os mais diferentes gêneros que se queira. Contudo, podemos ter um livro que ao mesmo tempo realiza apenas um gênero, como no caso do *romance* ou da *tese de doutorado* (p. MARCUSCHI, 2008, p. 178).

A definição se faz importante no sentido que o suporte livro será abordado daqui para frente. Permitindo a veiculação de vários gêneros e tendo elementos característicos como capa, páginas e encadernação, o objeto de pesquisa deste estudo são os gêneros discursivos produzidos pelos alunos e que compõem um livro-portfólio individual. Cada livro-portfólio traz consigo traços prototípicos do livro, embora seja uma produção individual, particular e intimista, tendo cada aluno produzido artesanalmente seu próprio exemplar, que, no entanto, pode ou não se

tornar público, dependendo da vontade do aluno/autor.

## 1.2 Questões de autoria, segundo Bakhtin: o autor-criador

De acordo com Cavalheiro (2008), na antiguidade, a autoria não era um fenômeno valorizado, uma vez que o texto era modificado a cada vez que era contado, e bastava a “antiguidade” do texto para lhe garantir autenticidade. Foi na inquisição da Idade Média que a autoria começou a ganhar relevância, uma vez que os autores (transgressores) dos livros proibidos eram punidos. O conceito de autoria é retomado na passagem do século XVIII para o XIX, quando o sistema de propriedade – ainda vigente na sociedade contemporânea – se estabelece, e questões como direitos autorais passam a vigorar.

Encaminhando esta discussão para um campo mais filosófico da linguagem, a autoria pode ser entendida como um acontecimento que ocorre somente na materialidade linguística, sendo então um fenômeno único, irrepetível e intrinsecamente ligado ao texto (ARÁ, 2014); e o autor, entendido por diversos prismas, dependendo da vertente dos estudos da linguagem em que se apoie – desde função-autor, para Foucault e para a análise do discurso, até o autor-criador como uma voz/consciência no texto, diferente daquela do autor-escritor (pessoa), para os estudos bakhtinianos, no qual este estudo encontra-se situado.

Faraco (2020) em *Bakhtin: conceitos-chave* – obra organizada por Beth Brait, uma das estudiosas das teorias bakhtianas, no Brasil – discute as questões sobre autor e autoria desenvolvidas por Bakhtin em seus diversos ensaios e estudos. O autor traça uma delimitação para autor-criador que, de acordo com visão de Bakhtin, seria

aquele que dá forma ao objeto estético, o pivô que sustenta a unidade do todo esteticamente consumado [...] Ele é entendido fundamentalmente como uma posição estético-formal cuja característica básica está em materializar uma certa relação axiológica com o herói e seu mundo (FARACO, 2020, p. 37 - 38).

Essa relação axiológica seria uma visão de mundo e, principalmente, um posicionamento político-histórico-social de valores e ideologias que transpassa os dizeres do autor-criador em sua materialidade linguística. Em outras palavras, o autor-criador é um objeto estético que materializa escolhas composicionais e de linguagem que resultam também de um posicionamento axiológico. Não se trata da transposição

dos pensamentos, valores e ideologias do autor-escritor, mas da criação de uma consciência que se efetiva no texto.

A definição corrobora o posicionamento de Bakhtin acerca de sua concepção de linguagem, uma vez que ele a entende como prática social e interacional, a qual é reflexo do meio histórico-político-social em que se encontram os interlocutores. Dessa forma, em seus estudos, ele argumenta que

a grande força que move o universo das práticas culturais são precisamente as posições sociovalorativas postas numa dinâmica de múltiplas inter-relações responsivas [...] Todo ato cultural se move numa atmosfera axiológica intensa de inter-determinações responsivas, isto é, em todo ato cultural assume-se uma posição valorativa frente a outras posições valorativas (FARACO, 2020, p. 38).

No texto, portanto, é recriado um sistema de valores por meio do autor-criador, que dá forma ao conteúdo, materializando-o de maneira estética e linguisticamente, na qual fica evidente seus posicionamentos axiológicos. Essa voz criativa não é a voz do escritor, tampouco seus posicionamentos, mas o modo de ver e entender o mundo do autor-criador que constrói um objeto estético por meio de uma seleção e refração, não se tratando de um ente físico, mas de uma consciência que dialoga no/com o texto, guiando o olhar do leitor.

O conceito de voz consciente no texto é revisitado por Bakhtin em *Problemas da Poética de Dostoiévski* (2002) na qual o teórico se depara com um fenômeno até então não percebido em outras obras: a polifonia, conceito que o autor apresenta nesse estudo do conjunto das obras de Dostoiévski, mas não necessariamente delimita suas fronteiras, deixando à deriva para múltiplas interpretações e remodelagens. É sobre este conceito que passamos agora a discutir e, principalmente, sua relevância para este estudo.

### 1.3 Polifonia: a multiplicidade de vontades em um texto

O conceito de polifonia tem sua origem na música medieval. De acordo com Roman (1992-93):

Os primeiros documentos descrevendo rudimentos de polifonia datam do século IX. No **Organum**, canto popular que começa a aparecer a partir desse período, acrescenta-se ao canto monódico, uníssono, uma segunda voz. Cantado, portanto, pelo menos por dois cantores, cada nota da melodia principal é contracantada por uma única nota da voz superior. [...] Datam do início do século XII os primeiros documentos de uma polifonia de duas vozes

em que a independência rítmica (duração das notas e acento das palavras) vai aparecer (ROMAN, 1992-93, p. 208).

É portanto, na música, que se tem os primeiros indícios de polifonia; na passagem de um canto uníssono para um canto com mais de uma voz, muitas vezes cantado em línguas diferentes (motetos), e também com propostas distintas – de louvor à Virgem Maria e exaltação a uma prostituta ao mesmo tempo, confrontando assim o sagrado e o profano, o sacro e o popular no mesmo canto.

Ainda de acordo com Roman (1992-93), foi somente no Concílio de Trento (1583) que a Igreja passou a privilegiar o estilo homofônico de música, uma vez que possibilitava uma propagação mais clara das palavras tocando, dessa forma, mais os fiéis, sendo essa combinação de sons simultâneos responsável por desenvolver o sentimento de harmonia. De acordo com o autor:

Enquanto polifonia é uma multiplicidade de vozes independentes, imiscíveis e superpostas cantando textos variados, homofonia são várias vozes cantando simultaneamente o mesmo texto, subordinadas à harmonia que garante a unidade musical através dos acordes (ROMAN, 1992-93, p. 210).

O conceito de polifonia é desenvolvido por Bakhtin em *Problemas da Poética de Dostoiévski* (2002). De acordo com o autor, a obra de Dostoiévski vai além da plurivocalidade (multiplicidade de vozes no texto); ele argumenta que existem não apenas múltiplas consciências que aparecem no romance, mas também a multiplicidade de visões de mundo que fazem parte dos romances e se combinam numa unidade de *acontecimento* (ROMAN, 1992-93). Dessa forma, Bakhtin (2002) caracteriza a essência da polifonia consistir

no fato de que as vozes, aqui, permanecem independentes e, como tais, combinam-se numa unidade de ordem superior à da homofonia. E se falarmos de vontade individual, então é precisamente na polifonia que ocorre a combinação de várias vontades individuais, realiza-se a saída de princípio para além dos limites de uma vontade. Poder-se-ia dizer assim: a vontade artística da polifonia é a vontade de combinação de muitas vontades, a vontade do acontecimento (BAKHTIN, 2002, p. 34).

A polifonia, desse modo, na visão de Bakhtin, constitui-se na combinação não apenas na multiplicidade das vozes em um texto, mas na combinação das vontades individuais coexistindo dentro dele em dialogismo.

Roman (1992-93, p. 207) afirma ser a polifonia um “conceito muito caro para a linguística contemporânea”, uma vez que não há, necessariamente, uma

homogeneidade em sua conceituação. Ela foi caracterizada pelo viés da psicanálise (inconsciente) por Lacan, pela heterogeneidade das formações discursivas por Authier-Revuz, e pelo sociointeracionismo da linguagem por Bakhtin, pelas lentes da semântica argumentativa de Ducrot e, no Brasil, até mesmo pela intertextualidade, por Koch. Neste estudo, estamos apoiados na vertente bakhtiniana de polifonia, uma vez que ela corrobora o entendimento de linguagem como prática social, sendo um produto social, histórico e coletivo, fruto das interações comunicativas.

Faz-se pertinente as delimitações sobre polifonia, neste estudo, uma vez que pretendemos analisar as interferências feitas pelo professor nos textos dos alunos, utilizando a Crítica Genética para trazer à luz, por meio da análise das versões do texto, a polifonia presente na versão tida como final.

Por meio das análises, buscamos comprovar que o texto do aluno é altamente polifônico – não somente no sentido etimológico da palavra, como multiplicidade de vozes, mas, principalmente, na multiplicidade de vontades que somente são percebidas por meio das análises das versões do texto, através das quais são trazidas à superfície o dialogismo entre professor e aluno no texto produzido, as vontades que ali concorrem e o caráter multifacetado, dialógico e polifônico do texto.

## 2 CRÍTICA GENÉTICA: LENTES QUE DESVELAM O PROCESSO DA CRIAÇÃO

Quando teve início na França em meados de 1960, os estudos da Crítica Genética eram voltados para os manuscritos – que hoje são chamados de *documentos de processo* (SALLES, 2008), por ser um termo mais abrangente. Atualmente o cenário do campo de pesquisa é muito mais amplo, abrangendo diferentes expressões artísticas, documentos jornalísticos, científicos e também chega à escola – campo que alguns teóricos, como Dikson (2017), chamam de Genética Textual. Essa diferenciação acontece porque, segundo o pesquisador, a Crítica Genética

tem ligação mais direta e pontual no que diz respeito a estudos voltados a análises de processos de produção literária e versões escritas por autores de renome na área da literatura ou da arte, enquanto a Genética Textual está mais vinculada à investigação de processos de criação e das diversas versões dos mais variados textos, seja da própria área literária ou de outras que possam ser consideradas de relevância para análise e que tenham como corpus um determinado texto (escrito ou oral) em processo de construção, em caminho de gênese, como por exemplo, os manuscritos escolares (DIKSON, 2017, p. 50-51).

Essa discussão, no entanto, é ainda muito recente, e a Crítica Genética está em constante expansão, tomando como objetos de pesquisa as mais variadas materialidades textuais, a fim de desvendar seus bastidores. Para este estudo, portanto, Crítica Genética e Genética Textual serão tomadas como sinônimos, tendo em mente que não existem sinônimos perfeitos, mas um grau de parentesco entre os termos, ainda que seja pertinente a contínua discussão para conceituar os prismas desse campo de pesquisa.

Apesar de toda essa expansão, o que une todas as faces da Crítica Genética é a curiosidade que move pesquisadores ao tentarem decifrar os caminhos percorridos durante o ato criador de artistas e produtores dos mais variados textos. Essa curiosidade é o que propulsiona teóricos em busca de refazer percursos e desvendar os mistérios das criações – ver os seus interiores, seus bastidores, colocar as lentes de pesquisa sobre a gênese.

O que também é consenso diz respeito ao entendimento de que toda e qualquer criação é resultado de um processo (em rede) em um emaranhado de conexões e que é papel do crítico genético (geneticista) percorrer, desvendar e compreender. É fazer o caminho inverso de uma obra publicada, compreendendo como se deu o processo

desde a criação até ela vir a público (entendemos neste estudo como “obra publicada” todo e qualquer texto que venha a público).

Tendo em mente esse cenário, este capítulo destina-se a abordar as especificidades da Crítica Genética, um campo de pesquisa que está em contínua expansão, visto que tem os bastidores da criação como escopo de análise. Para tanto, pretendemos aqui esboçar um panorama histórico sobre essa abordagem, passando por seus objetos de estudo, especificidades, interfaces e chegando aos manuscritos escolares, que é o foco da Crítica Genética, nesta pesquisa.

## 2.1 Um breve panorama histórico da Crítica Genética

Grésillon (1991) aponta que os estudos genéticos tiveram início na França, em 1968, quando os pesquisadores do *Centre National de la Recherche Scientifique* (CNRS) criaram uma equipe de pesquisa que intencionava organizar os manuscritos do poeta alemão Heinrich Heine que havia chegado à Biblioteca Nacional da França. No início, o grupo teve dificuldades de cunho metodológico para lidar com esses materiais, passando a Crítica Genética por alguns momentos – germânico-ascético (1968-1975) e associativo-expansivo (1975-1985) –, quando houve a aproximação deste grupo com outros que também se interessavam pela abordagem, estudando os manuscritos de Proust, Zola, Valéry e Flaubert.

De acordo com Grésillon (1991), a Crítica Genética encontra-se hoje no momento justificativo-reflexivo, que, de acordo com a autora, coincide com o surgimento, em 1985, de novas tendências analíticas no que concerne à análise textual, como relação ao inacabamento do texto, à bidimensionalidade da página publicada, reescritas intratextuais e intertextuais e às metamorfoses pelas quais passam o texto, por exemplo.

No Brasil, a Crítica Genética foi introduzida por Philippe Willemart, que já vinha estudando os manuscritos de Flaubert, e organizou o *I Colóquio de Crítica Textual: o Manuscrito Moderno e as Edições*, na Universidade de São Paulo, em 1985. Neste mesmo evento foi criada a Associação de Pesquisadores do Manuscrito Literário (APML), que em 1990 fundou a revista *Manuscrita*, voltada à difusão de pesquisas em Crítica Genética. Em 2006, tendo em vista a abrangência dos estudos dos processos de criação e as mudanças com quais o campo de pesquisa vinha se deparando, a maioria dos sócios da então APML decidiu propor um novo nome:

Associação dos Pesquisadores em Crítica Genética – APCG (WILLEMART, 2008).

Em meados de 1990, os estudos genéticos entraram em expansão, abrangendo diversas áreas em uma ação transdisciplinar. De acordo com Salles (2008):

Essa transdisciplinaridade, no início do desenvolvimento dessa abordagem, estava limitada à diversidade de teorias que eram acionadas, por diferentes pesquisadores, para a abordagem dos manuscritos estudados e, assim, diferentes ângulos da criação literária eram explicados (SALLES, 2008, p. 13).

A vasta gama de teorias, então, que associada à Crítica Genética era utilizada para explicar a gênese do texto, neste momento ainda era voltada ao texto literário. Desde seu surgimento, no entanto, esse campo de pesquisa tinha em seu cerne a possibilidade de ampliação para outras manifestações que fazem uso de uma determinada linguagem (materialidade discursiva), uma vez que ela aborda, essencialmente, o ato/processo de criação.

O que se vê hoje, em se tratando dos estudos de Crítica Genética, é um contínuo processo de ampliação que já engloba pesquisas em diversas áreas, atravessando a fronteira do texto literário e se debruçando no processo de criação no cinema, fotografia, música, teatro, texto jornalístico, jurídico e escolar, tornando-se um campo cada vez mais abrangente de pesquisa.

## 2.2 Objetos de estudo da Crítica Genética e suas interfaces

A busca pela compreensão da gênese do texto, bem como o caminho percorrido até se chegar à versão entregue ao público, é do que se ocupa o geneticista, ou crítico genético. Ele volta seu olhar para documentos de processo, que são as pistas deixadas por seu criador sobre a obra em questão, ou, de acordo com Grésillon (1991, p.11), os “antetextos”, que para ela podem ser “notas documentárias, pesquisas, menções epistolares, notas de trabalho, roteiros, planos, resumos, primeiro esboço redacional, rascunhos elaborados, passagens a limpo, cópias, provas corrigidas”, justamente onde se encontra a consolidação da obra em seu devir. Willemart (1998, p. 31 e 32) argumenta que “os manuscritos, tanto quanto os croquis e outros prototextos, são os testemunhos dos processos de criação que nos ensinam bastantes coisas sobre o movimento do pensamento”.

É por meio da análise desses documentos que o crítico genético consegue

fazer o caminho inverso da obra até chegar ao produto final, compreender seu trajeto, as decisões tomadas, desvelar o que não veio a público e, principalmente, desmistificar a ilusão de obra pronta, fonte de inspiração e acabada. A análise dos documentos de processo permite perceber que toda obra é concebida por meio de um trabalho contínuo de lapidação, que vai se moldando até chegar a uma versão tida como final.

### *2.2.1 Documentos de processo*

Toda obra, antes de vir a público, passa por adaptações, modificações e versões. Esses registros materiais do texto em seu devir denotam, justamente, que o ato criador não é apenas um produto final e acabado, mas que passa por um processo.

Os documentos de processo podem ter os mais variados formatos e serem compostos das mais variadas linguagens. No processo de produção, o autor (aqui entendido no sentido mais amplo de autoria) pode se munir de registros verbais, visuais e sonoros. São fotografias, diagramas, recortes de jornais, revistas, músicas, mapas, gráficos, arquivos em áudio ou vídeo, enfim, toda sorte de recursos que podem ser utilizados na composição do texto. Sobre essa diversidade, Salles (2008, p. 44) ainda diz:

Ao acompanhar diferentes processos, observa-se, na intimidade da criação, um contínuo movimento tradutório (tradução intersemiótica), ou seja, passagem de uma linguagem para outra. Há intervenções de diferentes linguagens, em momentos, papéis e aproveitamentos diversos. As linguagens que compõem esse tecido e as relações estabelecidas entre elas dão singularidade a cada processo (SALLES, 2008, p, 44).

Ao manusear os documentos de processo, o crítico genético tem acesso à complexidade do trabalho de criação e consegue perceber as nuances entre o que veio a público e o caminho percorrido pelo autor. Salles (2008, p. 39) afirma que esses documentos desempenham dois papéis ao longo do processo criador: o de “armazenamento e de experimentação”. Sobre o armazenamento, a autora salienta que o ato contribui com o percurso em direção à concretização da obra, visto que são recursos materiais dos quais quem está criando uma obra se vale para sua construção, podendo variar de um processo para outro que “mostram o acompanhamento metalinguístico do processo” (p. 40). Por outro lado, os registros de experimentação contribuem para o processo de criação da obra, deixando aparente

“a natureza indutiva da criação” (p. 40).

É, portanto, por meio das análises desses documentos que é possível encontrar a obra em seu devir; perceber os caminhos e as decisões que foram tomadas no meio do trajeto, as escolhas feitas para o que permanece e o que sai de cena, as substituições, as adequações, as inserções, as ampliações e os cortes e, principalmente, algo de extrema relevância para os estudos da genética textual: as rasuras.

### 2.2.2 Os “erros” e as rasuras

Antes de entrar no campo das rasuras propriamente dito, consideramos necessária uma discussão sobre os “erros”, em se tratando de Crítica Genética. Sobre os “erros” e os “acazos”, Salles (2006) diz:

Erro e acaso interagem com o processo que está em curso, propondo problemas que provocam a necessidade de solução. [...] Erros e acidentes de toda espécie provocam, portanto, uma espécie de pausa no fluxo da continuidade, um olhar retroativo e avaliações, que geram uma rede de possibilidades de desenvolvimento da obra, que levam, por sua vez, ao estabelecimento de critérios e conseqüentes seleções. Acaso e erro mostram seu dinamismo criador em meio à continuidade – geram novas possibilidades da obra na perspectiva temporal do processo criador. A continuidade do processo defronta-se, nesses momentos, com quebras, rupturas ou descontinuidade (SALLES, 2006, p. 132-133).

O “erro” para a Crítica Genética é visto como fonte de um processo de reflexão. Uma palavra que não se encaixa, uma cor que não faz parte daquela paleta, algo que não parece estar certo aos olhos do criador que se depara com um ponto em que ele precisa tomar uma decisão: o que fazer com aquilo que está em desacordo com a proposta do projeto no qual ele vem se empenhando? Sobre as rasuras, Willemart (1998) argumenta:

A rasura não se define simplesmente em um risco que corrige um erro de ortografia ou de sintaxe, que melhora o estilo ou elimina uma informação; na verdade, embora não negando este tipo de rasura que encontramos no manuscrito, bem antes de seu efeito final que é a substituição ou a eliminação, a rasura, qualquer que seja, para o movimento do pensamento e da escritura e abre um mundo ao escritor (WILLEMART, 1998, p.22).

É um momento de reflexão para o autor, momento que se abre para novas possibilidades, momento de autocrítica, amadurecimento, de pensar no que fazer. O

erro é tratado aqui em sentido amplo e não apenas como desvio de norma, como é comum se pensar, em se tratando de norma-padrão em contexto de ensino de Língua Portuguesa, por exemplo. O erro aqui é o momento que pode levar a um dos fatores de muita relevância para os estudos de Crítica Genética ao fazer um estudo dos documentos de processo: as rasuras. Sobre elas, Grésillon (2007) argumenta:

Paradoxalmente, a rasura é simultaneamente perda e ganho. Ela anula o que foi escrito, ao mesmo tempo em que aumenta o número de vestígios escritos. É nesse próprio paradoxo que repousa o interesse genético da rasura: seu gesto negativo transforma-se para o geneticista em tesouro de possibilidades, sua função de apagamento dá acesso ao que poderia ter-se tornado texto” (GRÉSILLON, 2007, p. 97).

O ato de rasurar, portanto, está ligado ao momento em que o criador se depara com algo que está em desacordo com a proposta à qual vinha se dedicando. Ainda de acordo com Salles (2006, p. 133), “ao detectar algo como errado, o artista aciona determinados princípios que balizam essa avaliação e faz cortes, adições, substituições, deslocamentos”, em outras palavras, o criador toma uma atitude que acarreta em alguma modificação naquilo em que ele vinha trabalhando.

Rasurar implica uma tomada de decisão, um posicionamento frente ao que se está trabalhando, acarretando em mudança e abrindo um leque de novas possibilidades e de novos caminhos para o que vinha sendo traçado. Longe de ser encarada como algo negativo, como bem discute Calil (2008, p. 31) quando afirma que “sua aparência provisória, incerta, estranha contribui para que a rasura seja socialmente interdita de aparecer em um texto que se exponha em sua forma pública”. As rasuras, para os estudos genéticos e processuais, indicam as tomadas de posição durante o movimento criador e são indícios que demarcam os caminhos do texto em seu vir a ser.

De acordo com Calil (2008), as rasuras podem ter as funções de:

- Supressão: quando um elemento escrito é simplesmente apagado.
- Substituição: quando um elemento escrito é trocado por outro.
- Adição: quando um elemento é acrescentado ao escrito.
- Deslocamento: quando um elemento escrito é transferido de uma posição para outra (CALIL, 2008, p. 20-21).

Ainda sobre as rasuras, a tabela abaixo foi elaborada tendo como base os estudos de Calil (2008, p. 21 e 22) para tratar das formas como as rasuras podem aparecer em textos escritos. São elas:

**Tabela 1:** Tipos de rasuras e suas implicações

Rasura “riscada”	Casos em que se anula o que se escreveu, de modo geralmente visível, permitindo ao leitor recuperar o texto rasurado. Esta forma também poderia aparecer como “rasura apagada”, quando o <i>scriptor</i> apaga com uma borracha, mas deixa os vestígios que permitem ler o que havia escrito.
Rasura “borrão”	Casos em que se anula o que foi escrito, mas que não é permitido ler o que foi rasurado, cobrindo todo o escrito ou parte dele com uma mancha de um tinta opaca ou ainda apagando completamente os traços do escrito.
Rasura “branca” ou “imaterial”	Somente se tem acesso a ela pela comparação das versões sucessivas de um manuscrito, pois o <i>scriptor</i> a produz enquanto copia a versão anterior.
<b>Rasuras no espaço da folha de papel</b>	
Rasura “linear”	Aquelas apresentadas em uma mesma linearidade, em que um elemento (letra, palavra, frase, parágrafo) pode ser riscado e imediatamente substituído na continuidade da linha.
Rasura “sobrescrita”	Em geral incide sobre uma letra, uma parte da palavra ou sobre palavras curtas, em que se escreve sobre aquilo que já estava grafado.
Rasura “interlinear”	Marcas feitas entre espaços de duas linhas.
Rasura “marginal”	Escritos que aparecem à margem do texto, podendo se referir a um comentário sobre o que foi escrito ou propor a entrada de um novo elemento ao texto. Geralmente elas são indicadas por setas, chaves, asteriscos, números e são produzidas após a escrita do texto.

Fonte: Calil, 2008.

As rasuras, portanto, podem ter diferentes tipos de materialidade e também implicações, no entanto, sempre incidem sobre uma parte do texto em que algo foi detectado e que pode ser passível de mudanças. São indícios deixados que comprovam as alterações feitas na rota do trabalho, nas escolhas de seu criador, nos encaixes que ele julga mais pertinentes para aquele contexto, em reflexões com as quais ele pode voltar a se deparar na produção das próximas versões, apagamentos, trocas, enfim, escolhas feitas pelo autor ao longo do processo de criação que permite ver as mais diversas facetas do texto, antes de ele ser considerado acabado e vir a público. É sobre estas incidências que recaem os estudos genéticos e sobre o que se ocupa o crítico genético ao tentar desvelar o processo de criação.

### 2.2.3 O papel do crítico genético

O trabalho do crítico genético é lidar com os documentos de processo que, de acordo com Grésillon (2007), são

aqueles que portam os traços de um ato, de uma enunciação em marcha, de uma criação que está sendo feita, com seus avanços e seus bloqueios, seus acréscimos e seus riscos, seus impulsos frenéticos e suas retomadas, seus recomeços e suas hesitações, seus excessos e suas faltas, seus gastos e suas perdas (GRÉSILLON, 2007, p. 51).

Colocar as lentes sobre o processo, desemaranhar os caminhos, analisar as escolhas tomadas, perceber que os documentos de processo são indícios materiais de que houve um trabalho para que se chegasse à última versão de determinado projeto, tudo isso faz parte do ofício do geneticista. É por meio de um olhar acurado sobre esses documentos que é possível perceber os bastidores da criação, como cada criador se aparelha de artifícios para construir o seu texto, e, principalmente, que esse trabalho é feito em rede, com conexões entre as partes e o todo, entre o processo e o produto entregue ao público.

É por meio de uma seleção e organização de seu objeto de estudo que se inicia o trabalho do geneticista. Esse conjunto de texto sobre o qual recai a análise do crítico genético pode ser chamado de “prototexto” (WILLEMART, 1998, p. 31). Alguns teóricos entendem que este não é, necessariamente, um conjunto de textos, mas um novo texto formado a partir desses materiais que evidenciam o processo de construção.

Não se pode negar que ocorre certa subjetividade por parte do crítico genético ao elaborar o seu prototexto, o que não indica uma parcialidade nas análises. Essa subjetividade, também vista em outras áreas – para não dizer todas as áreas de pesquisa, uma vez que todo ato exige escolhas ideológicas – indica tão somente um recorte de pesquisa e um olhar direcionado sobre os documentos de processo. O crítico irá, muitas vezes, aliar outras teorias que embasarão as análises dos documentos de processo, por isso, pode ser percebida essa subjetividade na seleção e elaboração de seu prototexto.

O primeiro passo é a coleta dos documentos disponíveis do processo de criação no qual se pretende debruçar. Esse primeiro momento de coleta de dados pode se dar em um contínuo, uma vez que é possível se deparar com novos

documentos, à medida que as análises acontecem. Salles (2008) faz maiores delimitações sobre a coleta e manuseio desses materiais. De acordo com a autora,

Para o trabalho do crítico genético, é importante que os documentos estejam claros e que o crítico encontre a sua maneira de melhor manuseá-los. Refiro-me à necessidade de o pesquisador encontrar meios visuais de acessar seus documentos que viabilizem o estabelecimento de relações. [...] Cada pesquisador, porém, encontrará seu modo de manusear o material, de acordo com suas necessidades e as do documento (SALLES, 2008, p. 65).

Variados documentos exigem variadas formas de manuseio. São especificidades para as quais o crítico deve atentar durante o processo. Sejam arquivos digitalizados, fotocopiados, em áudio, vídeo ou até mesmo os originais, cada um possui uma particularidade que deverá ser observada pelo pesquisador em seu trabalho, a fim de facilitar sua manipulação.

Após estar munido desses documentos, o crítico passa a traçar uma rota para desvendar os labirintos da criação. Os próprios documentos podem servir como uma bússola para orientar possíveis interpretações, pois eles irão denotar um pensamento por meio de conexões. De acordo com Willemart (1998),

Examinando o manuscrito, constatamos vários níveis de formas escalonando-se do ritmo ao sentido, passando pela sintaxe e as figuras, o visível e o invisível. Não há, portanto, somente auto-organização ao nível aparente, mas uma auto-organização intratextual, que leva em conta os níveis enunciados e que o geneticista poderá acompanhar nas diferentes versões (WILLEMART, 1998, p.32 e 33).

São os próprios documentos de processo que revelarão os caminhos da criação da obra e direcionarão as análises das quais o pesquisador se ocupará. Essa etapa leva tempo e um olhar apurado do geneticista. É a partir da observação dos documentos que ele criará a sua rota de pesquisa, a fim de desvendar os caminhos da criação. Não se trata, no entanto, do simples narrar e descrever as relações estabelecidas entre documentos de processo e produto entregue ao público. De acordo com Grésillon (2007),

transformar o objeto-manuscrito em objeto de conhecimento não é, no final das contas, nada além do que a reconstrução dos momentos sucessivos da gênese escrita, é enriquecer a obra com a dimensão do seu devir no tempo, é dotá-la da densidade do ato da escritura com toda a gama de possibilidades, com suas alternativas não resolvidas assim como com seus extravios (GRÉSILLON, 2007, p. 55).

É o desvelar do texto, o iluminar dos caminhos percorridos, as implicações das escolhas feitas durante o processo, o analisar aquilo que foi suprimido, substituído e ampliado que descortinam o ato criador e revelam o ato processual da criação. “É feito, desse modo, um acompanhamento crítico-interpretativo dos registros. O interesse não está em cada forma, mas no modo como se dá a transformação de uma forma em outra” (SALLES, 2008, p. 69).

Vale ressaltar que o crítico genético se alia a outras teorias a fim de embasar sua pesquisa e análise. A Crítica Genética pode ser um caminho metodológico a ser trilhado, mas ela se mostra aberta à aliança com outras teorias que visam desvelar o texto, trazer à tona o processo e interpretar o ato criador, contrapondo processo e produto.

#### *2.2.4 Ampliação do campo de pesquisa*

É consenso entre os pesquisadores que se ocupam da Crítica Genética – e é possível dizer que desde o princípio o foi – que este campo de pesquisa já nasceu aberto para outras áreas além do texto literário, como foi a sua gênese, posto que ela investiga o movimento criador, o processo de criação e a gênese do texto. Texto que pode ser compreendido em sua ampla definição, como afirma Marcuschi (2008, p. 72), apoiado nos postulados de Beaugrande, que se trata de um “evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”; em outras palavras, todo evento sociocomunicativo que faz uso de uma (ou várias) linguagem(ns) compreensível ao interlocutor é chamado de texto. Tendo essa definição em mente, a Crítica Genética estuda as mais variadas formas de texto, sempre sob a ótica de que ele é um evento processual e construído, jamais um produto que nasce pronto, fruto da inspiração de seu criador. É sob essa perspectiva que Panichi e Contani (2003) defendem o seguinte posicionamento:

Quebra-se aqui, inevitavelmente, o estereótipo de pensar que um texto nasce pronto, tendo como única origem uma inspiração. Prova-se que uma longa etapa de registros, o que aqui se está designando como provisionamento, é chave no processo e pode representar uma habilidade a desenvolver (PANICHI; CONTANI, 2003, p. 64).

O texto, sob essa ótica, é um elemento construído de maneira processual, resultado de um trabalho que, à luz da Crítica Genética, é possível que seus

bastidores sejam revelados. Esse descortinar dos bastidores da criação já foi realizado em diversas áreas que não utilizam a palavra escrita, como a fotografia, as artes plásticas e o cinema, por exemplo.

Somente o grupo de pesquisa que se ocupa dessa área na Universidade Estadual de Londrina, liderado pela professora doutora Edina Regina Pugas Panichi, já realizou estudos no meio jornalístico audiovisual (OLIVEIRA, 2017), na área da publicidade (DUARTE, 2010), estudos culturais (BARBOSA, 2007), teatro (SILVA, 2020), cinema (FRANCISCO, 2016; DIAS, 2019), dança (ROSA, 2016), fotografia (DUARTE, 2015) e também naquelas que têm o texto escrito como escopo, como a literatura (SILVA, 2020), o texto jurídico (CANEZIN, 2018), a música (FANTINELLI, 2020) e os produzidos em ambiente escolar (MAROCOLO, 2014). Todas as pesquisas citadas buscavam traçar o percurso do movimento criador, compreender o processo da criação e se debruçaram sobre os mais variados documentos de processo para percorrer o caminho do texto de sua gênese à sua publicação. Sobre essa ampliação no campo de pesquisa da Crítica Genética, Salles (2006) afirma:

Se, por um lado, os estudos genéticos ganharam em extensão na ampliação dos limites de manuscrito para além da literatura, por outro lado, na procura por princípios de natureza geral, os estudos das singularidades ganham na profundidade de seus resultados. Esse projeto de ir ao encontro de uma possível morfologia do ato criador levou a uma revisão de perspectiva dessas pesquisas (SALLES, 2006, p. 128).

É com o objetivo de revelar as múltiplas facetas do ato criador que a Crítica Genética tem cada vez mais ampliado seu leque de possibilidades. Todas elas são movidas pelo desejo de compreender o processo da criação e suas imbricações, trajetórias, propostas, analisando o texto em seu devir e contrastando com o que se tornou público.

Outro fator que também tem influenciado a Crítica Genética são os adventos tecnológicos e os textos criados em meios digitais, que já fazem uso de diversos programas de construção para a criação do texto, e também permitem compreender o percurso da criação. Dessa forma, portanto, os estudos genéticos saem dos manuscritos – entendidos no sentido mais restrito da palavra, o de se “escrever à mão” – e avançam para diversas áreas e com diversas tecnologias que implicarão na contínua expansão deste campo de pesquisa.

### 2.3 O processo de criação em rede

O primeiro ato da criação é, sem dúvida, a transmutação de um pensamento, uma ideia, para sua materialização, seja ela sob o formato de palavras escritas, desenhos, esboços, croquis, imagens (seja no papel, em vídeo ou outro meio digital), projetos, prospectos, maquetes, mapas, sons; enfim, tudo que fará uso de um determinado código ou de uma linguagem específica. Panichi e Contani (2003) defendem que não há pensamentos sem signos, portanto há de se falar em uma conversão do pensamento para uma materialidade discursiva. De acordo com os autores:

Quando se admite que materiais de qualquer natureza podem realizar o papel de servir de suporte para a transmutação de formas, ganhou-se uma condição operativa e instrumental. Essa condição pode ser desenvolvida como hábito, aperfeiçoada como habilidade e gerar futuras competências comunicacionais. Há, portanto, uma espécie de química em que formas vão sendo sucessivamente transmutadas e oferecendo traduções de pensamento até o ponto em que se passa a dispor de frases escritas (PANICHI; CONTANI, 2003, p. 8).

Como toda materialidade discursiva se dá por meio de uma transmutação do pensamento, já que se pensa por meio de signos linguísticos, essa transmutação pode também ser materializada e traduzida para outros tipos de linguagens como imagens, sons, desenhos, esboços e a escrita. Pensar o processo de criação em rede é, necessariamente, partir do pressuposto de que essa rede tem seu marco inicial na transmutação do pensamento para sua materialização.

Após essa fase, a criação passa a ser materializada em um processo dinâmico e plástico. De acordo com Salles (2006):

A criação artística é marcada por sua **dinamicidade** que nos põe, portanto, em contato com um ambiente que se caracteriza pela flexibilidade, não fixidez, mobilidade e plasticidade. Recorro propositalmente a aparentes sinônimos para conseguir nos transportar para esse ambiente dos inúmeros e infundáveis cortes, substituições, adições ou deslocamentos (SALLES, 2006, p. 19).

As características levantadas pela autora revelam o movimento de criação em um processo que pode levar ao conceito de inacabamento, ou seja, da obra estar em contínuo processo de transformação, até o momento de seu criador decidir torná-la pública. Uma das características em se pensar em um processo em rede são as várias metamorfoses pelas quais passam um texto, suas várias versões e transfigurações

que denotam as decisões tomadas ao longo do percurso por seu criador. A autora também afirma que

não há segurança de que as alterações levem sempre à melhora dos objetos em construção, daí as idas e vindas, retomadas, adequações, possibilidades de obra aguardando novas avaliações, reaproveitamentos e novas rejeições (SALLES, 2006, p. 23).

É comum, portanto, nos estudos genéticos, verificar os (re)aproveitamentos de determinadas passagens de diferentes versões do mesmo projeto, em sua versão final. São as idas e vindas do criador em seu processo de construção. A não linearidade é característica do conceito de redes de criação. Esses momentos de interações com as versões do mesmo texto denotam os pontos de intersecção dessa rede. Eles comprovam os momentos de encontro, inquietude, (inter)relações, arranjos e associações das (e entre as) várias fases do processo de criação. Essas relações podem se dar tanto em camadas internas ou externas aos processos de construção, em outras palavras, as relações do criador não apenas com sua obra, mas com o meio que o cerca. Salles (2008) ainda afirma que é importante se pensar nessa expansão do pensamento criador sendo despertada por elementos exteriores e interiores ao processo de construção, sendo as conexões responsáveis pela inventividade e criatividade. As expansões poderiam acontecer, por exemplo, por meio de uma conversa com seus pares, uma discussão, uma leitura, o encontro de um objeto, e um novo olhar para o projeto em construção.

É indispensável, portanto, pensar nessa interação como uma das propriedades da rede de criação e fundamental para o processo de construção. Essa abordagem também contribui para o desmistificar da ideia de que o texto nasce pronto, fruto de uma inspiração e sem uma história. O texto nasce de um processo que tem origem na materialização de um pensamento e está imbricado em um encadeamento de interações, tanto de suas versões, como a de seu criador com o meio que o cerca, passando por diversas e inúmeras transformações até chegar aos olhos do público como produto tido como acabado. É justamente no refazer o percurso da criação, no compreender os pontos de encontro da rede de criação que se faz pesquisa em Crítica Genética. Grésillon (2007) também discute as implicações deste campo de análise por um viés da sociocrítica que, de acordo com a autora,

consiste em se interrogar sobre a tecedura intertextual e discursiva que o prototexto exhibe entre, por um lado, o texto de autor em processo e, por outro, as coisas lidas, sabidas, vistas e entendidas de uma cultura de época: *doxa literariam*, saberes reunidos, ideias preconcebidas, código de representações, lembranças, encontros, impressões de leitura – enfim, o que faz parte da época (GRÉSILLON, 2007, p 226 e 227).

Vale aqui, portanto, um diálogo com as teorias de Bronckart (2006) com relação ao agir de linguagem e à comunicação. A criação, para a Crítica Genética, também tem essa mesma visão de que a obra é fruto da interação, não perdendo de vista que o homem diz o que diz por lhe ser assim permitido dizer, sendo ele atravessado pelo seu meio cultural e ideológico e determinado por estar posicionado sócio, político e historicamente. Todos esses fatores contribuem para a criação em rede, na qual dialogam criador e criação, e têm como referentes as interações e os encontros com as diversas versões da criação, reveladas por meio das lentes dos estudos genéticos.

#### 2.4 Questões de autoria para a Crítica Genética

A noção de autoria para a Crítica Genética está diretamente relacionada ao conceito de processo em rede de criação, tanto em uma relação interna, como sujeito – língua (linguagem) – sentido (CALIL, 2008), quanto em relação ao vínculo entre sujeito e suas interações sociais, como a questão do ser social posicionado sócio, histórica e politicamente. De acordo com Salles (2006):

Os artistas – sujeitos constituídos e situados – agem em meio à multiplicidade de interações e diálogos, e encontram modos de manifestações em brechas que seus filtros mediadores conquistam. O próprio sujeito tem a forma de uma comunidade; a multiplicidade de interações não envolve absoluto apagamento do sujeito e o locus da criatividade não é a imaginação do indivíduo. Surge, assim um conceito de autoria, exatamente nessa interação entre o artista e os outros. É uma autoria distinguível, porém, não separável dos diálogos com o outro; não se trata de uma autoria fechada em um sujeito, mas não deixa de haver espaços de distinção. Sob esse ponto de vista, a autoria se estabelece nas relações, ou seja, nas interações que sustentam a rede, que vai se construindo ao longo do processo de criação (SALLES, 2006, p. 152).

São nas relações, portanto, que se estabelece a autoria, na interatividade do sujeito criador com o seu meio, seus pares, seu posicionamento social, político, histórico e ideológico e também na maneira como ele manuseia o código ou a linguagem da qual se utiliza para materializar sua obra, sendo no processo em rede que a autoria se estabelece. Essas relações também se dão de modo mais particular

quando se pensa na relação sujeito – língua – texto – sentido. De acordo com Calil (2008, p. 111), a autoria também poderia se dar como movimento que abarcaria “essa relação singular entre o sujeito e o texto que escreve e, ao mesmo tempo, a pressão determinada duplamente pelo processo sócio-histórico e pelo real da língua”. Em outras palavras, a autoria também se dá nessas relações e na manipulação do código/linguagem com determinadas intencionalidades e para a criação de determinados efeitos de sentido.

Marcuschi (2008, p. 70) também defende a ideia de que “o sujeito não é nem assujeitado nem totalmente individual e consciente, mas produto de uma clivagem da relação entre linguagem e história”. Dito de outro modo, corrobora a ideia de que o sujeito é um ser posicionado e que autoria seria resultado dessas relações interpessoais, com o ambiente e com a própria língua, e o manuseio que ele faz dela, de maneira polifônica e condicionada.

A criatividade do autor residiria, então, nas brechas entre essas relações de sujeito, interações, meio e código que romperiam com os esquemas rotineiros, e na associação de flexibilidade, fluência, imaginação e expressividade (CARNAZ, 2013). Seriam nuances materializadas e, de certo modo, não esperadas dentro de um contexto de produção e recepção. Estaria no manuseio que ele faz do código ou de uma linguagem artística, a exemplo da fotografia, de maneira que possa surpreender o seu interlocutor ao usar recursos metafóricos e/ou sugestivos, por exemplo.

A autoria, assim sendo, é vista pela Crítica Genética como resultado de um processo em rede que se consolida por meio de diversos fatores, mas que tem nas relações e interações de sujeito e seu meio sua essência.

## 2.5 Crítica Genética na sala de aula: um olhar sobre os manuscritos escolares e suas implicações para as aulas de Produção de Textos

Variados são os estudos que fazem uso da Crítica Genética em ambiente escolar. Esse campo de pesquisa, que tem seu berço nas análises dos manuscritos literários, chega aos bancos escolares com o propósito de desvendar os caminhos dos diversos tipos de produção textual, e revelar que o texto é resultado de muito trabalho, não só de provisionamento (PANICHI; CONTANI, 2003), mas também de lapidações e idas e vindas dos autores nas diversas versões do texto, até se chegar a uma versão entendida, naquele momento, como final.

As contribuições da Crítica Genética para a sala de aula podem ser vistas nos trabalhos de Gozzo (2001), Grando (2001), Calil (2008), Marocolo (2014) e Dikson (2017), por exemplo. São pesquisas que se voltam para os manuscritos dos alunos e uma abordagem genética para a produção textual em sala de aula. Panichi e Contani (2003) discutem as diversas implicações desse campo de pesquisa que podem ser transpostas para o ensino. De início, os autores afirmam:

Para a educação dos dias de hoje, em que uma intensa discussão toma corpo no sentido de buscar o desenvolvimento de habilidades e competências, as capacidades de ler e expressar-se (por escrito, principalmente) figuram com destaque na lista de prioridades [...] A escrita é uma atividade especial na qual se insere uma complexidade que não está somente no interior do texto: ela provém do ambiente e das relações interpessoais (PANICHI; CONTANI, 2003, p. 2).

O ato de escrever está presente no ambiente escolar, seja nas composições textuais em aulas de Língua Portuguesa e Produção de Texto, nas quais essa habilidade é amplamente trabalhada em suas diversas especificidades, mas também em todas as áreas do conhecimento que fazem uso da palavra, ou de uma linguagem como forma de registro. A escrita é aqui compreendida em consonância com os dizeres de Koch e Elias (2012) que afirmam não estar relacionada apenas à apropriação das regras da língua, tampouco ao pensamento e intenções do escritor, mas em relação à interação escritor-leitor, levando em conta as intenções daquele que faz uso da língua para atingir seus objetivos, sem desconsiderar que o leitor, com seus conhecimentos, é parte constitutiva desse processo.

Os textos produzidos em ambiente escolar são os manuscritos escolares. De acordo com Calil (2008),

todo e qualquer escrito mobilizado por uma demanda escolar, seja ele produzido à mão, à máquina ou no computador, seja ele escrito em folha avulsa, no livro didático, no caderno escolar de estudo de Língua Portuguesa, de Matemática, de Ciências, de Geografia, ou ainda uma breve nota, um bilhete, uma história inventada, um conto de fada reescrito, um poema copiado, as respostas a uma prova bimestral de Matemática, a uma questão de Ciências... Enfim, o *manuscrito escolar* é tudo aquilo que, relacionado diretamente não ao ensino de língua portuguesa escrita, o *scriptor* produz na sua condição de *aluno*. Em outra palavra, o manuscrito escolar é o *produto* de um processo escritural que tem a instituição escola como pano de fundo, como referência, como um cenário que contextualiza e situa o ato de escrever (CALIL, 2008, p. 24-25).

O manuscrito escolar seria, portanto, todo texto produzido em ambiente

escolar, produto de uma demanda dessa instituição na qual o seu escritor está condicionado à posição de aluno. Ressaltamos que o manuscrito escolar não ocorre somente nas aulas de Língua Portuguesa e Produção Textual, que têm o texto (gêneros discursivos) como foco e escopo, mas também em todas as outras áreas e disciplinas que fazem uso de um código ou de determinada linguagem como forma de registro.

É, portanto, uma tarefa a ser desenvolvida por um escritor na condição de aluno que dá origem aos manuscritos escolares – tomando aqui como pressuposto o sentido mais amplo da palavra escritor, como *aquela que escreve*, conforme prescreve Houaiss (2001, p. 1211). Seria, por conseguinte, nesse ambiente de produção de registros (textos) sob o caráter de tarefas a serem executadas, que a Crítica Genética encontra um campo fértil de atuação e pode trazer valiosas contribuições para o ambiente escolar.

Pensando no contexto de produção textual, e tendo como pano de fundo o ambiente no qual tarefas são requeridas, de acordo com Panichi e Contani (2003, p. 79), toda execução de uma tarefa pode ser um fator gerador de ansiedades e “devem ser controladas, pois promovem bloqueios e configuram a resistência à mudança”. Este controle da ansiedade ao se deparar com uma tarefa a ser executada, pode ser realizado por meio do que os autores chamam de *provisionamento*, que visa instrumentalizar o escritor com materiais diversos que possam dar suporte para a realização do trabalho requerido.

Sob o enfoque da Crítica Genética, Panichi e Contani (2003, p. 84) afirmam que a tarefa pode ser realizada “sem bloqueios quando a operatividade é conseguida com o manejo de um conjunto de materiais previamente preparados. É uma noção que funciona semelhantemente ao princípio de armazenamento”. Em outras palavras, o ato do aluno se munir de materiais para a realização da tarefa são pressupostos também revelados por meio da Crítica Genética e que podem ser adequados ao contexto escolar.

Panichi e Contani (2003), baseados nos estudos de Pichón-Rivière, abordam as questões da *pré-tarefa*, que seria o ato de se instrumentalizar por meio de materiais para construir o texto e controlar a ansiedade e o pavor da folha em branco. De acordo com os autores:

Quando se produz um texto com a finalidade de publicá-lo, esse pressuposto é imediato. Diante da ausência de registros que possam dar apoio à

construção desse texto, a complexidade se traduzirá num aumento da sensação de incapacidade de reunir o necessário para trabalhar. A ansiedade emerge e seus efeitos paralisantes são imediatos. [...] O processo de pré-tarefa é a forma de resolver a intensificação das ansiedades pela substituição por outras atividades que justifiquem que a passagem do tempo ocorreu sem que houvesse progresso efetivo na realização da tarefa (PANICHI; CONTANI, 2003, p. 88).

Tendo esse pressuposto em mente, os autores afirmam que é uma maneira de colocar em andamento o processo de execução da tarefa sem os receios e os bloqueios de não estar avançando em direção à sua execução. Após a fase de *provisionamento*, o escritor se dedica à produção das versões da tarefa, de acordo com Panichi e Contani (2003, p. 88-89):

No caso de texto, o que geralmente ocorre é tentar imaginar em cada escrita que esta é a versão que será entregue. [...] Considerados formas finais, quando enviados a seus destinos, esses produtos provavelmente produzirão a crítica, neste momento, fantasiada. Considerados processos de construção podem revigorar a crença de que um conjunto de correções colocarão o material em condições de ser considerado acabado. [...] A construção de versões preliminares a partir do estudo de formas previamente construídas é a maneira mais útil de ocupar o tempo da pré-tarefa e fazer com que se ingresse na tarefa o mais rápido possível. [...] Tudo o que caminha na direção do produto já é estar em situação de tarefa. Sucessivas correções, ao invés de nutrir temores, devem constituir-se num processo mais natural de construção e representar a confiança na capacidade de transmutar formas mais simples em formas mais complexas. O malogro da tarefa pode ocorrer quando não se está adequadamente instrumentado (PANICHI; CONTANI, 2003, p. 88-89).

As idas e vindas no texto fazem parte do seu processo de construção. Lapidações, adaptações, correções, substituições, ampliações, cortes, tudo faz parte do processo, e sua percepção se torna possível quando se toma o texto não apenas como produto, mas como um processo em contínua construção em rede.

Esses pilares da Crítica Genética, ao considerarem o texto como resultado de um processo em rede, são de grande valia para o contexto escolar, seja na orientação de construção de documentos de processo para se chegar à versão tida como acabada, seja na verificação das idas e vindas no escrito e nas alterações que ocorrem nele durante o processo de criação.

Buscamos, neste estudo, olhar para esse processo de construção para identificar a polifonia no texto do aluno, mais especificamente as interferências do professor que se coloca como coautor ao sugerir alterações, supressões, ampliações, substituições e, sobretudo, levar o estudante a refletir sobre sua produção, por meio de indagações, provocações e questionamentos. A polifonia só é percebida por meio

da análise acurada das versões produzidas pelos alunos, bem como as interferências do professor, contrapostas à versão entregue como definitiva. Essa verificação pode servir para uma melhor conscientização do professor como coautor do texto do aluno e ampliar a ótica de autoria e polifonia em contexto escolar, em um viés de que a voz do professor também é percebida na produção, sendo um fator relevante nessa construção em rede de interações – internas e externas ao texto e suas versões.

Retomando a discussão sobre os manuscritos escolares, Calil (2008) afirma que neles está implícita uma relação de ensino e aprendizagem, e que são heterogêneos e vinculados às mais variadas práticas de textualização, objetivos pedagógicos e funções didáticas, tratando-se de um objeto de estudo de grande valor documental, histórico e cultural, e porque não, social, político e ideológico. O autor também argumenta que apesar deles estarem envolvidos em um contexto muitas vezes limitador, com relação ao tempo para sua produção, serem utilizados como instrumento para a aquisição de determinados saberes – sejam normas, regras, ou prática de escrita do gênero discursivo trabalhado – ou ainda relacionados a algum tipo de avaliação, esses “rascunhos” estão longe de ter uma conotação negativa, uma vez que eles também são reveladores de um processo de construção e de um ato de criação, principalmente quando se tem em mente que há rasuras nos textos produzidos em ambiente escolar.

As rasuras são os indícios das idas e vindas no escrito por parte do aluno – e também por parte do professor. O texto rasurado ganha *status* de rascunho e, muitas vezes, é ignorado pelo professor no processo de criação. É durante as análises dessas versões que podem ser encontrados os momentos de encontro e desvelar que ele decorre de um processo. Sobre os rascunhos – versões do texto – Calil (2008) afirma:

Por vezes, quando tais rascunhos são lidos pelos professores, há intervenção que anota e corrige os erros ortográficos e gramaticais apresentados pelo aluno. O destino desses rascunhos, geralmente, após terem sido passados a limpo, não é nem um pouco nobre. Frequentemente são relegados ao esquecimento, sem qualquer valor pedagógico, cultural, estético ou científico, misturados com outros manuscritos e esquecidos dentro de alguma gaveta, armário, pasta ou lata... Com eles também são jogados os traços do percurso do aluno como *scriptor* e os documentos de um processo de escritura perdidos para sempre. Raramente esses rascunhos são vistos ou tratados como documentos do processo escritural dos alunos. Esse tratamento dado ao “rascunho” na sala de aula reflete como a produção de texto tem sido considerada pela escola e como ainda se está longe de atingir uma didática que considere efetivamente o funcionamento do processo de escritura (CALIL 2008, p. 33).

É esse o cenário que, muitas vezes, a Crítica Genética encontra na escola, sendo justamente a quebra desse paradigma o objetivo desse campo de pesquisa, nessa área. É elevar o *status* dos rascunhos escolares a documentos de processo, reveladores do ato de criação e, sobretudo, a conscientização de que o texto é resultado de trabalho, em uma força tarefa conjunta entre aluno e professor. Esse, por sua vez, acaba se tornando coautor do texto em uma situação de polifonia, visto que sua voz se faz presente quando se analisam os documentos de processo, fazendo-se perceber a interação professor-aluno. Nessa situação, o estudante se defronta com os apontamentos, indagações, questionamentos e provocações do professor em sua produção e toma uma atitude frente as intervenções.

A atitude do aluno só será vista – bem como a coautoria do professor – quando o rascunho for entendido como documento de processo e ganhar valor pedagógico na sala de aula. Calil (2008, p. 35-36) também defende esse alçar de *status* do manuscrito escolar de rascunho para documento de processo, afirmando:

Acredito que a delimitação dos recursos dos manuscritos escolares poderia ajudar a resgatar tanto o aspecto processual de produção de primeira versão, segunda versão, versão final, quanto o caráter fragmentário e temporário dos textos que compõem as diferentes práticas de textualização propostas pelos professores. Isso evitaria o pressuposto que a expressão “revisão de texto” traz, a saber, que o rascunho seja reduzido a uma função “normativa” em que a volta do aluno à produção seria justificada pela revisão e correção dos erros para obter um texto melhor (CALIL, 2008, p. 35-36).

Nesse sentido, o retomar do texto pelo aluno é visto como resultante de uma interação professor-aluno e não se presta a apenas fazer alterações normativas, mas lapidações e adequações das mais variadas ordens. O retorno às versões seria a trilha para se chegar à versão tida como final, e um olhar analítico para os documentos de processo se realiza por meio do suporte da Crítica Genética. São essas as contribuições que esse campo de pesquisa intenta proporcionar ao ambiente escolar e pode contribuir para um entendimento do texto como processo em rede, resultado das interações entre aluno – meio – professor, e na relação sujeito – código – efeitos de sentido, realizando-se de maneira prática e não estática, não sendo fruto de um momento de inspiração por parte do estudante; (esse, por sua vez, precisa de um provisionamento para lidar com a ansiedade da folha em branco) e, principalmente, que as versões são documentos de processo, indícios materiais de um trabalho

realizado com relação à produção textual.

### 3 ESTILÍSTICA: DA EXPRESSIVIDADE DA LÍNGUA À AFETIVIDADE NOS TEXTOS

Os estudos em Estilística são voltados para análises do uso expressivo de recursos linguísticos, não somente em textos poéticos ou de autores consagrados em prosa, mas também em textos que circulam nas esferas política, jurídica, jornalística e escolar, para citar alguns exemplos desse campo de análise. Trata-se de analisar como o emprego de determinados recursos, sejam eles figuras de linguagem, construções de frases, seleção lexical, e até mesmo recursos sonoros, influenciam nos efeitos de sentido de um texto.

Neste capítulo abordaremos as particularidades no que tange aos estudos de/em Estilística – desde sua conceituação às suas especificidades – pautados, principalmente, nos estudos de Martins (2008), Monteiro (1991), Lapa (1998), Melo (1996) e Bakhtin (2013).

#### 3.1 Uma questão de Estilo

Em sua obra *Introdução à estilística: a expressividade na língua portuguesa*, Martins (2008) traça um panorama que abrange desde o aparecimento da Estilística às diversas facetas deste campo de estudo (Estilística do som, da palavra, da frase e da enunciação), que englobam análises no sentido de desvelar a expressividade nos textos.

De acordo com Martins (2008, p. 17), a Estilística “é uma das disciplinas voltadas para os fenômenos da linguagem, tendo por objeto o estilo”, o que leva a uma outra questão: a definição de estilo. A autora elenca uma série de definições de diferentes teóricos para o que seja estilo, dentre elas:

O estilo é o homem (Buffon)  
 O estilo é o pensamento (Rémy de Gourmont)  
 O estilo é a obra (R. A. Sayce)  
 Estilo é surpresa (Kibédi Varga)  
 Estilo é expectativa frustrada (Jakobson)  
 Estilo é a linguagem que transcende do plano intelectual para carrear a emoção e a vontade (Mattoso Câmara)  
 Estilo é um fenômeno humano de grande complexidade (Georges Mounin) (MARTINS, 2008, p. 18 e 19).

Bechara (2004, p. 668), fundamentado nos estudos de Bally, também aborda a questão do estilo em sua *Gramática escolar da língua portuguesa*, como “o conjunto

de processos que fazem da língua representativa um meio de exteriorização da linguagem afetiva” , e complementa:

O que caracteriza o estilo não é a oposição entre o individual e o coletivo, mas o contraste entre o emocional e o intelectual. É neste sentido que diferem a Estilística (que estuda a língua na manifestação da afetividade) e a Gramática (que trabalha no campo da língua intelectual). Uma não é a negação da outra, nem uma tem por missão destruir a outra, com orientação científica, tem podido construir. Ambas se complementam (BECHARA, 2004, p. 668).

Tendo em mente, portanto, essa questão de estilo, seria possível dizer que ele é algo que está além do uso corriqueiro da língua, tratando-se de seu uso pelo viés vivo, expressivo e afetivo.

### 3.2 Da Retórica à Estilística

Os estudos que têm como foco a linguagem como prática comunicativa, bem como suas implicações, denotações e efeitos de sentido, não são novidade no campo dos Estudos da Linguagem. Os gregos, na antiguidade clássica, já se preocupavam em estudar os fenômenos da linguagem para fins persuasivos e artísticos. Os estudos mais conhecidos e que ainda hoje são referências na área são *A poética* e *A retórica*, de Aristóteles (século III a.C). Nesta obra, ele se ocupa dos aspectos persuasivos do discurso e, naquela, conceitua a poesia, os gêneros poéticos e trata dos artifícios da linguagem poética.

De acordo com Martins (2008, p. 35), antes de Aristóteles, contudo, Córax e Tísias (século V a. C.) “foram os primeiros a reunir alguns preceitos teóricos do discurso argumentativo no empenho de ajudar os proprietários da Sicília a defenderem seus direitos violados por tiranos”. Foi com Górgias, no entanto, discípulo de Tísias – século V e IV a. C. – que a retórica foi introduzida em Atenas e ocorreu o florescimento do sofismo. A retórica de Górgias valorizava a habilidade verbal e a persuasão por meio de argumentos, mesmo que falsos, o que lhe rendeu duras críticas.

Foi no período literário do Romantismo (final do século XVIII e durante o século XIX) que as referências clássicas passaram a ser sinônimo de engessamento e arcaísmo. Os autores desse período buscavam se libertar dos ideais neoclássicos, que até então estruturavam a arte. Influenciados pelo Iluminismo e pelos ideais da

Revolução Francesa, jovens escritores e artistas começaram a defender um novo padrão estético e uma expressão artística com algumas características, como liberdade de criação como um meio de ultrapassar os limites do rigor formal e do artificialismo; exploração do sentimento amoroso como estratégia para a exploração do campo das emoções; individualismo como um caminho para a afirmação do homem e de sua liberdade; temas religiosos como uma crítica à racionalidade e o nacionalismo e a história como contraposições à ideia de um ponto de partida universal (característica da mentalidade neoclássica que atribuía a origem da literatura e da arte à Antiguidade greco-romana), por exemplo.

A Estilística surge como disciplina nas primeiras décadas do século XX, substituindo a Retórica, com os estudos de Charles Bally e Leo Spitzer. Sobre os estudos de Bally, Martins (2008) afirma:

Ampliando o campo de estudo do seu mestre Ferdinand de Saussure, iniciador da linguística moderna, Charles Bally volta-se para os aspectos afetivos da língua falada, da língua a serviço da vida humana, língua viva, espontânea, mas gramaticalizada, lexicalizada, e possuidora de um sistema expressivo cuja descrição deve ser a tarefa da estilística (MARTINS, 2008, p. 20).

Pautado nos estudos de Bally, Monteiro (1991, p. 16) afirma que as zonas de aplicação da Estilística se encaminham para três direções: “a) a linguagem em geral (os universais estilísticos); b) uma dada língua (a Estilística da *langue*); c) o sistema expressivo de um indivíduo isolado (a Estilística do indivíduo)”.

É justamente por esta perspectiva da língua viva, afetiva, carregada de nuances, capaz de promover as mais variadas sensações/emoções em seu interlocutor que a Estilística ganha corpo e se torna um campo rico de aporte para análises dos usos que se faz da língua(gem).

A expressividade da língua é o que a Estilística se propõe a revelar. Não se trata, como bem aponta Monteiro (1991), em se analisar meros “desvios” da norma, mas sim, e quando pertinente, os desvios que carregam consigo efeitos expressivos de acordo com o contexto no qual o texto está inserido. O autor ainda diz:

O conceito de desvio deve levar em conta a referência a um determinado registro lingüístico. [...] O contexto desempenha o papel de norma e o estilo nasce de um desvio a partir dele. Isto é, somente o contexto determina quando algo deve ou não ser considerado expressivo [...] Na realidade, quando se fala em desvio expressivo, pretende-se realçar o aspecto da criatividade exercido sobre a linguagem (MONTEIRO, 1991, p.14-15).

São os empregos de palavras (seleções e também combinações) que remetem a múltiplos sentidos metafóricos, construções sintáticas que contribuem para os efeitos de sentido de determinado texto, concordâncias pouco usuais, substantivações, adjetivações, sonoridades, os diversos usos de figuras de linguagem, som e pensamento, enfim, a vasta gama de recursos linguísticos e a possibilidade de uso da língua em prol da expressividade que a Estilística se ocupa em suas análises.

### 3.3 Um olhar estilístico para o texto: a Estilística do som, da palavra, da frase e da enunciação.

No que tange à análise estilística de um texto, ela pode recair sobre o uso expressivo de recursos sonoros, no emprego das palavras e suas conotações, nas construções das frases e sobre os efeitos discursivos, ou seja, tudo o que contribua para os efeitos de sentido gerados pelo uso de determinados recursos e arranjos linguísticos materializados no texto e passíveis de análise. Sobre esses aspectos de análise estilística, consideramos necessárias algumas delimitações sobre suas especificidades.

#### 3.3.1 *Estilística do som*

De acordo com Martins (2008, p. 45), a Estilística do som ou fônica (ou ainda fonostilística) “trata dos valores expressivos de natureza sonora observáveis nas palavras e nos enunciados”. Esses aspectos estão relacionados também às particularidades de timbre, altura, duração, intensidade, acento, entoação e ritmo, provocando sensações de agrado ou desagrado, além de sugerir ideias ou impressões, podendo denotar também estado de espírito e atributos da personalidade do enunciador. É válido ressaltar que a carga fônica pode ser recebida de maneiras distintas entre os interlocutores.

Esses recursos são observáveis, por exemplo, no emprego das figuras de som, que são recursos em que se repetem determinados sons (vocálicos ou consonantais) para produzir um efeito que reforça a ideia que se quer expressar. Neste caso, têm-se, de acordo com Bechara (2004, p. 568 - 569), as assonâncias (repetições de fonemas vocálicos); aliterações (repetições de fonemas consonantais); onomatopeias

(emprego de fonemas em vocábulo para descrever acusticamente um objeto pela ação que exprime) e também vocábulos expressivos (que não imitam um ruído, mas sugerem a ideia do ser que se quer designar, com a ajuda do valor simbólico de seus fonemas).

Melo (1996, p. 79) afirma que, em se tratando de Estilística, pode-se falar em “adequação ou inadequação entre a massa sonora do vocábulo e o conteúdo significativo”, por meio da analogia. É o que o autor exemplifica quando diz que alguém entrou *solenemente* no recinto: cadência e lentidão nos passos, admiração e reverência por aqueles que estão presentes no local. Neste caso, o termo *solenemente* está adequado ao seu efeito: “pentassílabo, paroxítono (ou grave), com tônica média e nasal e uma combinação de [l] e [n] muito apropriada (p. 80)”. Do mesmo modo, segundo o autor, a massa sonora da palavra *abreviadamente* é inadequada ao seu conteúdo significativo, uma vez que remete a algo que seja/esteja de maneira breve ou reduzida, e sua massa sonora é longa e extensa. As associações, como dito, são realizadas por meio de analogias entre conceitos intelectuais e impressões fornecidas pelos sentidos (tato, visão, audição, gustação e olfato).

### 3.3.2 Estilística da palavra

Com relação à Estilística da palavra, Martins (2008, p. 96) diz ser o ramo que estuda os “aspectos expressivos das palavras ligados aos seus componentes semânticos e morfológicos, os quais, entretanto, não podem ser completamente separados dos aspectos sintáticos e contextuais”.

A autora traz uma discussão sobre a conceituação das palavras, distinguindo-as em *palavras gramaticais* (*morfemas, grafemas, palavras-formas, palavras vazias* e *instrumentos gramaticais* – não palavras – cujas significações estão diretamente ligadas ao contexto linguístico e seu emprego está relacionado à sintaxe e organização textual, seguindo regras mais ou menos fixas, por exemplo, artigos, pronomes adjetivos, preposições, conjunções, entre outras); e *palavras lexicais* (*lexicográficas, nocionais, reais, plenas*, que mesmo isoladas, são capazes de despertar em nossa mente uma representação de seres, ações, qualidades ou modos de ações, por exemplo, substantivos, adjetivos, advérbios, verbos que exprimem ação e processo mental). Essas últimas “têm significação extralinguística ou externa, visto

que remetem a algo que está fora da língua, e que faz parte do mundo físico, psíquico ou social” (MARTINS, 2008, p. 104).

Lapa (1998, p. 5) afirma que “em volta de cada palavra ou, para melhor dizer, de certas palavras, se estabelece uma atmosfera fantasiosa e sentimental que constitui o seu valor expressivo”. Indubitavelmente, existem palavras que evocam imagens mais expressivas do que outras. O autor cita o exemplo da palavra *lar*, que pode suscitar desde imagens mais concretas da casa, da paisagem que a circunda, de seu conforto, as representações mais afetivas, como recordações da infância, da convivência com os familiares e até mesmo associações de caráter social, como pessoas desabrigadas e miséria.

Ampliando a discussão a respeito dos sentidos evocados pelas palavras, Lapa (1998) aborda as questões de polissemia, que são os diversos significados que adquirem uma palavra, dependendo do contexto em que é empregada. O autor cita o exemplo do vocábulo *cabeça*, que possui como sentido original *parte superior do corpo*, porém, pode ter conotações como *talento e inteligência (ele é o cabeça da equipe)*; *saber algo de memória (consigo recitar Camões de cabeça)*; *capricho ou fantasia (agora lhe deu na cabeça pintar quadros)*; dentre outras nuances que o vocábulo pode ter, a depender de seu emprego em determinado contexto. Essas variedades de sentido são os valores denotativos (sentidos originais de um vocábulo) e conotativos (derivações de sentidos, ou sentido figurado). Sobre a linguagem figurada, Martins (2008) afirma:

O mais importante fator de afetividade é certamente o emprego da linguagem figurada, seja da metáfora e da metonímia, em que as palavras assumem um sentido mais afastado do significado fundamental, seja das figuras de construção e pensamento em que as palavras envolvidas assumem um relevo de conotação especial (MARTINS, 2008, p. 119).

É no uso da linguagem figurada que as palavras ganham maior carga afetiva e levam a diferentes efeitos de sentido, dependendo do contexto em que são empregadas. Desses usos derivam as figuras de linguagem, recursos utilizados quando se emprega determinada palavra ou expressão no lugar de outro termo em razão de haver uma relação de semelhança ou proximidade de sentidos.

Na obra *Figuras de retórica*, Fiorin (2022) discorre sobre variados exemplos, alguns foram retirados para compor a seguinte tabela, exemplificando sua categorização:

Tabela 2: Figuras de retórica

FIGURAS DE RETÓRICA		
Figura	Explicação	Exemplo
Catacrese	É uma metáfora lexicalizada. Ela já pertence ao léxico da língua e, então, no sentido próprio deixa de ser um tropo, pois só é tropo uma construção livre.	<i>Ninguém coça as costas [da cadeira]. Ninguém chupa a manga [da camisa]. O piano jamais abana a [cauda]. Tem asa, porém não voa, [a xícara].</i> (José Paulo Paes).
Comparação	Quando se compara um elemento com outro em razão de algum traço em comum entre eles. Uma metáfora explicitada.	<i>Cabelos brancos como a neve.</i>
Metáfora	É uma concentração de semântica. No eixo da extensão, ela despreza uma série de traços e leva em conta apenas alguns traços comuns a dois significados que coexistem. Com isso, dá concretude a uma ideia abstrata, aumentando a intensidade do sentido.	<i>Teve uma mocidade tempestuosa; a mulher não foi feliz; agora então, para compensá-la, dá-lhe toda a soberania e é um cordeiro.</i> (Júlia Lopes de Almeida, <i>A intrusa</i> ).
Metonímia	É uma difusão semântica. No eixo da	<i>A nuvem carregada, [espanto do marujo,</i>

	<p>extensão, um valor semântico transfere-se a outro, num espelhamento sêmico. Com isso, no eixo da intensidade, ela dá velocidade maior ao sentido, acelerando-o, pois, ao enunciar, por exemplo, um efeito, já se enuncia também a causa, suprimindo etapas enunciativas. [...] O que estabelece uma compatibilidade entre os dois sentidos é uma contiguidade, ou seja, uma proximidade, uma vizinhança, um contato.</p>	<p><i>Que a vela mal abriga, Para o trabalhador, que [vê crestado o campo, É o saco da espiga.</i> (Castro Alves, <i>A Olímpio</i>).</p>
Sinédoque	<p>É um tipo de metonímia, em que a relação de contiguidade é do tipo parte pelo todo, o que significa que a transferência sêmica se faz entre dois sentidos que constituem um todo [...] apresenta traços que coocorrem necessariamente num</p>	<p><i>Na batalha, ouvia-se o ruído do ferro.</i></p>

	significado. Há nela uma inclusão, um englobamento.	
Sinestesia	É a reunião de termos pertencentes a planos sensoriais diversos: por exemplo, palavras referentes à audição e ao tato, ao olfato e ao paladar, etc. [...] A sinestesia é uma figura de mistura, em que se altera o significado de um termo que indica uma sensação, ao combiná-lo com outro de ordem sensorial diversa, para criar uma percepção diferente do mundo, intensificando, assim, o sentido.	<i>Agora o cheiro áspero [das flores leva-me os olhos por [dentro das pétalas. (Cecília Meireles, Recordação).</i>

Fonte: FIORIN, 2022 (p. 35-63).

A criação dessas nuances de sentido é realizada por meio de uma seleção lexical, ligada à escolha das palavras na construção de um texto. Trata-se de um recurso expressivo da linguagem, mas que está diretamente atrelado ao contexto de produção, contexto de recepção, ao gênero produzido e intencionalidades. Segundo Bakhtin (1997),

a significação da palavra se refere à realidade efetiva nas condições reais da comunicação verbal. É por esta razão que não só compreendemos a significação da palavra enquanto palavra da língua, mas também adotamos para com ela uma atitude responsiva ativa (simpatia, concordância, discordância, estímulo à ação). A entonação expressiva não pertence à palavra, mas ao enunciado. Mesmo assim é difícil descartar a idéia de que a palavra da língua comporta (ou pode

comportar) um “tom emocional”, um “juízo de valor”, uma “aura estilística”, etc., e que, por conseguinte, comporta também a entonação expressiva que lhe seria inerente em sua qualidade de palavra (BAKHTIN, 1997, p. 310)

Deste modo, a palavra precisa não apenas de um contexto para ser interpretada de uma ou de outra forma, mas também de um interlocutor situado sócio, histórico, político e ideologicamente. Sobre os processos de interpretação, Marcuschi (2008) diz:

Compreender bem um texto não é uma atividade natural nem uma herança genética, nem ação individual isolada do meio e da sociedade em que se vive. Compreender exige habilidade, interação e trabalho. Na realidade, sempre que ouvimos alguém ou lemos um texto, entendemos algo, mas nem sempre a compreensão é bem-sucedida. Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade (MARCUSCHI, 2008, p. 229-230).

A compreensão, portanto, é vista como algo situado que depende não apenas de elementos linguísticos e domínios de determinados códigos, mas também é contextual e exige conhecimentos enciclopédicos, de texto e interacionais.

### 3.3.3 *Estilística da frase*

Para tratar da estilística da frase, é pertinente a reflexão feita por Lapa (1998):

Não há dúvidas que o homem diz, quando fala e quando escreve, coisas perfeitamente absurdas. O que lhe vale é não atender às palavras isoladas, mas à estrutura, à locução fraseológica. E a sua desculpa está em que não foi ele quem inventou esses modos de dizer: encontrou-os feitos para designar idéias certas e comuns, e utiliza-os, porque lhe poupam muito trabalho. A vida é assim constituída pela herança passiva e cômoda do passado e pela criação ativa e por vezes revolta do presente. Estas duas forças presidem a todo o trabalho da linguagem (LAPA, 1998, p. 68).

Na construção das frases se pode observar a criatividade do homem no manuseio da língua, embora esta tenha uma estrutura mais ou menos fixa e rígida. As conotações e contornos possíveis na composição e interpretação de frases torna a língua um elemento vivo, rico, heterogêneo e com infinitas possibilidades de construções. Dos efeitos das construções de frases se ocupa a Estilística da frase ou, como afirma Martins (2008, p. 164), “à estilística sintática interessa a consideração

dessa norma – dos tipos de frase que se podem formar – e os desvios dela que constituem traços originais e expressivos”.

São estruturas composicionais que, de acordo com o contexto, trazem alguma expressividade e, de certa forma, fogem do uso corrente. É como bem aponta Lapa (1998, p. 66-67) ao analisar as diversas implicações de sentido do uso do verbo *ter* em orações como “O José tem um cavalo”; “Tem cuidado, não vás lá!”; “Ninguém tem nada com isso.” e “Foi ter com ele à festa”. Nesses exemplos, é possível perceber as diferenças de sentido no emprego do verbo *ter*, em que apenas no primeiro exemplo apresenta o sentido natural de “possuir”, sendo os demais contornos de “tomar”, “não ser algo que lhe diga respeito” e “reunir-se com alguém”, respectivamente. Não se trata aqui de um desvio de norma, mas de acepções expressivas no uso de um mesmo verbo, em contextos diferentes de uso.

Do mesmo modo, com relação aos desvios da norma, poucos apresentam conotações estilísticas. De acordo com Monteiro (1991, p. 13), “só é estilístico o desvio que se carrega de efeitos expressivos. Quando resulta simplesmente do pouco domínio lingüístico, não há geralmente aspectos conotativos a explorar”. Para a Estilística, os desvios que se tornam passíveis de análise são aqueles que acarretam efeitos de sentido expressivos para o texto. Os desvios são perceptíveis, muitas vezes, quando se trata de concordância. Quanto à relação entre a Estilística e a concordância, Lapa (1998) é categórico ao enfatizar que

ao contrário do que sucede na Gramática, em Estilística não há propriamente erros, porque para maiores desvios é achada uma determinante psicológica, natural. A Estilística tem por missão explicar, esclarecer; a Gramática sistematiza e impõe normas, muitas vezes com rigidez excessiva (LAPA, 1998, p. 197).

Para a Estilística, a concordância pode ocorrer, por exemplo, por meio de uma figura de construção chamada silepse ou concordância ideológica, na qual há uma concordância com uma ideia, e não com os termos expressos na frase, como em “o bando revoavam sobre o céu cinza”, na qual o verbo está concordando com a ideia expressa pela palavra *bando* (pássaros – coletivo) e não, necessariamente, com o termo gramaticalizado (substantivo masculino / singular). Outras figuras de construção relacionadas à sintaxe da frase são a elipse (consiste na omissão de termos ou oração, que ficam subentendidos pelo contexto, por exemplo, “São barulhentos, mas eu admiro *meus alunos*”) e o pleonasma (ocorre no emprego de uma redundância com

o objetivo de enfatizar uma ideia, por exemplo “Vi-o a *ele*”).

### 3.3.4 Estilística da enunciação

Em relação à Estilística da enunciação, Martins (2008) defende que

A linguística / estilística da enunciação se interessa pelo nível de subjetividade do discurso. Se a linguagem é sempre produzida por um falante que sente a necessidade, a conveniência, o desejo ou o prazer de dizer qualquer coisa, a linguagem é sempre subjetiva. Contudo, essa subjetividade se apresenta em níveis diferentes que se podem representar por um eixo, cujos extremos, de subjetividade e objetividade máximas, não podem ser precisamente determinados (MARTINS, 2008, p. 234).

É sobre as nuances discursivas que se ocupa a Estilística da enunciação, sobre as relações entre interlocutores e o referente que os determina. Seria, por conseguinte, uma análise de fora para dentro do texto, na qual o contexto de produção condiciona certas marcas linguísticas materializadas no dizer (oral ou escrito); o contexto e seus protagonistas serviriam de parâmetros para o que é dito, e, principalmente, para o que fica implícito e até mesmo silenciado, sendo a materialidade linguística os resquícios que possibilitam as identificações e análises.

Ainda de acordo com Martins (2008), as análises da Estilística da enunciação – observando o nível de subjetividade do texto – podem se pautar na verificação de usos de pronomes de 1ª pessoa, utilização de modalizadores e operadores argumentativos, adjetivação, verbos de elocução, uso do discurso direto e indireto, entre outros recursos linguísticos que denotam os vestígios da enunciação na materialidade textual.

#### a) Modalizadores

De acordo com Koch (2005), os modalizadores são os elementos linguísticos diretamente ligados ao evento de produção do enunciado e que funcionam como indicadores de intenções, sentimentos e atitudes do locutor com relação ao seu discurso. A autora os classifica em *stricto sensu*, que expressam diversas particularidades e são divididos em aléticos, epistêmicos e deônticos; e entre os *lato sensu*, a autora menciona os axiológicos, atitudinais, delimitadores de domínio, atenuadores e comentadores. A tabela abaixo, baseada em seus estudos, esclarece

cada um dos modalizadores citados:

**Tabela 3:** Modalizadores

<b>MODALIZADORES STRICTO SENSU</b>		
<i>Aléticos</i>	Referem-se à necessidade / possibilidade atribuídas à própria existência dos estados de coisas do mundo.	<b>É impossível</b> não se comover com essas lúcidas palavras.
<i>Epistêmicos</i>	Referem-se ao comprometimento/engajamento do locutor com relação ao seu enunciado, o grau de certeza com relação aos fatos enunciados.	<b>Evidentemente,</b> a divisão social do trabalho, associada aos direitos de propriedade e mediada pelo dinheiro, é uma maneira um tanto engenhosa de organizar a produção.
<i>Deônticos</i>	Referem-se ao grau de imperatividade / facultatividade atribuído ao conteúdo proposicional.	<b>É indispensável</b> que se tenha em vista que, sem moralidade, não pode haver justiça social.
<b>MODALIZADORES LATO SENSU</b>		
<i>Axiológicos</i>	Expressam uma avaliação dos eventos, ações, situações a que o enunciado faz menção.	<b>Curiosamente,</b> ao mesmo tempo em que proliferam alternativas de consumo [...]
<i>Atitudinais</i>	Encenam a atitude psicológica com que o enunciador se representa diante dos eventos de que fala o enunciado	<b>Lamentavelmente,</b> a Universidade contribuiu para o colapso ecológico da Ilha [...]
<i>Atenuadores</i>	Têm em vista a preservação das faces dos interlocutores.	<b>Talvez</b> fosse melhor pensar em modificar o atual estatuto.
<i>Delimitadores de domínio</i>	Explicitam o âmbito dentro do qual o conteúdo do enunciado deve ser verificado	<b>Geograficamente</b> falando... o tipo de terreno... que nós encontramos... por

		<i>exemplo o terreno plano... o terreno plano... aparentemente é um terreno bom...</i>
<i>Comentadores</i>	<i>Forma como o enunciador se representa perante o outro no ato de enunciação, ou seja, por meio dos quais o enunciador se representa perante o interlocutor como sendo franco, honesto, sincero.</i>	<b>Francamente...</b> <i>não consigo entender o que você está querendo insinuar. (“eu estou sendo franco ao dizer x”).</i>

Fonte: Koch (2005, p. 1-25).

#### *b) Operadores argumentativos*

Baseadas nos dizeres de Ducrot, as autoras Koch e Elias (2021, p. 61) referem-se aos operadores argumentativos como sendo elementos gramaticais que “têm por função indicar ou mostrar a força argumentativa dos enunciados”. Esses elementos, geralmente, são conjunções, preposições ou locuções, em termos gramaticais, “responsáveis pelo encadeamento dos enunciados, estruturando-os em texto e determinam a orientação argumentativa” (p. 76). Tendo como embasamento os pressupostos das autoras citadas, segue uma tabela com alguns dos mais recorrentes operadores argumentativos, bem como seus respectivos efeitos de sentido.

**Tabela 4:** Operadores argumentativos.

<b>OPERADORES</b>	<b>EFEITOS DE SENTIDO</b>
e, também, ainda, nem (e não), não só... mas também, tanto... como, além de, além disso etc.	Somam argumentos em favor de uma mesma conclusão.
até, até mesmo, inclusive.	Indicam o argumento mais forte de uma escala a favor de determinada conclusão.
nem, nem mesmo.	Negação.
ao menos, pelo menos, no mínimo.	Deixam subentendida a existência de uma escala com outros argumentos mais fortes.

mas, porém, contudo, todavia, no entanto, entretanto, embora, ainda que, posto que, apesar de (que).	Contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias.
logo, portanto, pois, por isso, por conseguinte, em decorrência etc.	Introduzem uma conclusão com relação a argumentos apresentados anteriormente.
porque, porquanto, já que, pois, que, visto que, como etc.	Introduzem uma justificativa ou explicação relativamente ao enunciado anterior.
mais... (do) que, menos... (do) que, tão...quanto.	Estabelecem relação de comparação entre elementos, visando a uma determinada conclusão.
ou... ou, quer... quer, seja... seja.	Introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes ou opostas.
já, ainda, agora etc.	Introduzem no enunciado conteúdos pressupostos.

Fonte: com base nos estudos de Koch e Elias (2021, p. 61-74).

### c) *Palavras denotativas*

De acordo com Koch (2011), são vocábulos que não se enquadram em nenhuma das dez classes gramaticais. A tabela abaixo elucida algumas ocorrências e seus efeitos de sentido.

**Tabela 5:** Palavras denotativas.

<b>PALAVRAS DENOTATIVAS</b>	<b>EFEITOS DE SENTIDO</b>
até, mesmo, também inclusive.	Inclusão.
só, somente, apenas, senão, etc.	Exclusão.
aliás, ou melhor, isto é.	Retificação.
afinal, então, etc.	Situação.

Fonte: Koch (2011, p. 101-102).

#### d) Figuras de linguagem

As figuras de pensamento<sup>2</sup> (recursos baseados no emprego de palavras que causam impacto no leitor por quebrar expectativas) também contribuem para a análise estilística da enunciação. São elas a antítese (oposição entre duas ou mais ideias), paradoxo (uma antítese com duas declarações antagônicas a fim de conciliar conceitos contraditórios), hipérbole (intensificação exagerada de uma ideia), eufemismo (cuja função é atenuar o impacto de uma mensagem), gradação (emprego de uma sequência de palavras ou expressões que evidenciam uma intensificação ou suavização gradativa de uma ideia), ironia (no qual o significado do enunciado é o oposto do que se lê na frase) e a prosopopeia (recurso empregado para atribuir a seres inanimados ou irracionais características e ações humanas).

Uma análise estilística da enunciação direciona o olhar analítico, no texto, para a função da linguagem que o permeia (ou as funções que concorrem no mesmo texto), ou nas palavras de Monteiro (1991, p. 22), “o predomínio de uma sobre as outras dessas funções diferencia o tipo de discurso: um texto literário tem muito mais de exteriorização psíquica do que um científico”.

Pautando-se nos estudos de Jakobson sobre as relações entre os elementos do ato comunicativo e as funções da linguagem, Monteiro (1991) elabora um esquema de correspondência que, para este estudo, reestruturamos com a conceituação de cada um dos elementos, bem como sua correspondente função da linguagem e sua explanação, como se pode observar na tabela abaixo.

**Tabela 6:** O ato comunicativo e as funções da linguagem.

<b>Elemento do ato comunicativo</b>	<b>Conceituação</b>	<b>Função de linguagem correspondente</b>	<b>Conceituação</b>
<i>Remetente (quem)</i>	O produtor da mensagem.	<i>Função emotiva ou expressiva</i>	Caracteriza os textos em que prepondera a expressão de sentimentos ou

<sup>2</sup> Toda as conceituações das figuras de pensamento foram baseadas em Bechara (2004) e Fiorin (2022).

			pontos de vista do remetente.
<i>Destinatário (para quem)</i>	Quem recebe a mensagem.	<i>Função conativa ou apelativa</i>	Visa influenciar ou convencer o outro em um trabalho persuasivo.
<i>Mensagem (o quê)</i>	O que é veiculado pelo emissor para o receptor.	<i>Função poética</i>	Baseada no trabalho linguístico para a elaboração da mensagem, não se restringindo apenas à poesia.
<i>Referente (de quê)</i>	O elemento enfocado na mensagem.	<i>Função referencial ou denotativa</i>	Relacionada à exposição objetiva dos fatos, do conteúdo. Caracterizada pela objetividade e clareza na linguagem
<i>Canal (como)</i>	Meio veiculador da mensagem	<i>Função fática</i>	Encontra-se nas mensagens que servem para prolongar ou interromper o circuito comunicativo, para testar o canal, para atrair a atenção do interlocutor.
<i>Código (em que língua / linguagem)</i>	Sistema de signos em que se veicula a mensagem.	<i>Função metalinguística</i>	Ocorre quando se usa a linguagem com o fim de explicar a própria linguagem.

Fonte: com base nos estudos de Monteiro (1991, p. 21-27).

Para cada elemento do ato de comunicação, há uma função da linguagem correspondente, denotando indícios específicos para sua conceituação (como o uso da 1ª pessoa em textos cuja função predominante seja a emotiva, e emprego do imperativo e vocativo para textos que pertençam à função apelativa, por exemplo). Mais de uma função da linguagem pode ocorrer concomitantemente nos mais variados textos, sendo uma delas a predominante.

Uma análise das funções da linguagem de um texto para a estilística da enunciação é de grande valia, uma vez que é possível perceber, por meio da materialidade linguística, os elementos que determinam o dizer – desde a sua estrutura, principalmente, o porquê – compreendendo, dessa forma, a relação entre as escolhas lexicais e estruturais a uma motivação enunciativa que determina o dizer.

### 3.4 A Estilística na sala de aula: lições de Bakhtin

É fato que a Estilística muitas vezes é deixada de lado no contexto escolar, ou, como ocorre com frequência, é reduzida ao ensino das figuras e funções da linguagem em uma análise rasa de textos, em sua maioria, literários. O que defendemos, neste estudo, é que este campo tem muito a contribuir para o desenvolvimento crítico e analítico dos alunos no que tange à análise e, principalmente, à produção textual em sala de aula.

Como já abordado, as quatro vertentes de análise estilística (fônica, lexical, frásica e da enunciação – e aqui vale a ressalva de que as dimensões estão separadas apenas a título de elucidação, mas quando se trata de análise e produção textual elas caminham juntas, formando um todo estilístico) são aspectos que precisam ser levados em consideração tanto na análise quanto na produção de texto, uma vez que contribuem, significativamente, para se chegar aos efeitos de sentido pretendidos em um texto, por meio do uso vivo, expressivo e afetivo da língua.

Essa percepção da importância da Estilística para o aprimoramento da produção textual dos alunos em ambiente escolar, todavia, não é algo novo ou inédito. Bakhtin, durante sua carreira de professor, que para o contexto brasileiro seria o Ensino Fundamental e Médio, já trabalhava sob esta perspectiva. No livro *Questões de estilística no ensino da língua* (2013) é abordada, sob formato de um ensaio, uma pesquisa que Bakhtin desenvolveu por meio do ensino de gramática, cujo foco eram os períodos compostos por subordinação sem conjunção, em um trabalho que unia

gramática e estilística para assim apreender os diferentes efeitos de sentido que uma frase pode gerar, de acordo com a conjunção utilizada, ou, principalmente, com a omissão dela.

É evidente que existem algumas particularidades na língua russa que permitem este trabalho específico desenvolvido por Bakhtin, mas que pode ser adaptado para o contexto do ensino do português. O que fica de lição para os pesquisadores e professores que trabalham com o ensino de língua, como bem colocado por Beth Brait na introdução da obra, é a necessidade de se

rever a posição do ensino de gramática na escola, considerando certa estilística, então como centro de suas preocupações, poderia, se articulada à gramática, auxiliar os professores e levar os alunos a um conhecimento ativo de procedimentos característicos da língua literária e, também da língua do cotidiano, da língua viva, em uso (BRAIT, 2013, p. 11).

Levando esse ponto de vista em consideração, o ensaio de Bakhtin tem muito a contribuir para as reflexões no que tange ao ensino de gramática e, principalmente, sua aliança com a Estilística no ambiente escolar, visto que a Estilística muitas vezes tende a explicar o que a gramática, por si só, não prevê ou comporta. Não estamos aqui criticando o ensino da gramática normativa, muito pelo contrário, o que propomos, pautados nas lições de Bakhtin (2013), é o casamento entre as duas áreas da linguagem para que seja possível levar os alunos a níveis de análise e produção textual mais profundos e críticos, não apenas enxergando a língua como algo vivo, fluido e heterogêneo, mas fazendo uso dela de maneira mais expressiva e percebendo-a como um produto social.

Bakhtin (2013) defende um trabalho, no que concerne ao ensino de língua, não puramente gramatical, mas que se considere também a Estilística:

Toda forma gramatical é, ao mesmo tempo, um meio de representação. Por isso, todas essas formas podem e devem ser analisadas do ponto de vista das suas possibilidades de representação e de expressão, isto é, esclarecidas e avaliadas de uma perspectiva estilística [...] quando o falante ou escritor tem a possibilidade de escolher entre duas ou mais formas sintáticas igualmente corretos do ponto de vista gramatical. Nesses casos, a escolha é determinada não pela gramática, mas por considerações puramente estilísticas, isto é, pela eficácia representacional e expressiva dessas formas (BAKHTIN, 2013, p. 24-25).

O que Bakhtin (2013) defende, portanto, é que se valorize o trabalho com a Estilística, justamente pelos efeitos de sentido causados pelas escolhas lexicais e

estruturais na construção de orações. O autor vai além em sua defesa, afirmando que quando não se aborda um viés estilístico para o estudo da sintaxe, não há um enriquecimento da linguagem dos alunos, o que privaria todo significado criativo, impedindo-os de elaborar uma linguagem própria.

Em uma análise de 300 redações elaboradas por alunos, do que para o contexto brasileiro equivaleria a 1ª série do Ensino Médio, e mais 80 redações, do que no Brasil seria a 2ª série do Ensino Médio, Bakhtin (2013) analisa a utilização do período composto por subordinação sem conjunção, o que, de acordo com seus estudos, resultaria em um uso mais expressivo da língua. As estruturas de frases, de acordo com o autor, foram trabalhadas e analisadas previamente durante as aulas de língua russa, e seus efeitos de sentido explorados junto aos alunos. A verificação do uso das orações subordinadas sem a conjunção nos textos dos estudantes seria uma maneira de investigar se eles se apropriaram desse conhecimento e aplicaram em suas produções, quando pertinente, tendo em mente os efeitos de sentido que elas poderiam gerar.

Bakhtin (2013) critica o caráter mais livresco e a falta de espontaneidade que, muitas vezes, estão presentes na linguagem escrita dos alunos, fruto de um ensino demasiado gramatical que inibe o uso de uma linguagem mais afetiva e metafórica. Há de se ressaltar, aqui, as questões do contexto de produção e o gênero a ser produzido, pois é o próprio gênero que permitirá ou não o uso de uma linguagem mais denotativa ou mais figurada e de determinados recursos linguísticos. É necessário, portanto, que se leve em consideração o gênero discursivo a ser produzido, e nisto a escola brasileira já possui respaldo em documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2016) que prevê o ensino de língua portuguesa pautado no estudo dos gêneros discursivos, conseqüentemente, todas as especificidades gramaticais e estilísticas estariam em consonância com o gênero estudado.

Embora o gênero discursivo determine o tom da linguagem a ser utilizada, sua produção não exige a abordagem de fatores estilísticos – seja ela fônica, lexical, de frase ou da enunciação – uma vez que esses recursos denotam o uso de uma linguagem consciente e crítica que emana determinados efeitos de sentido do texto, devidamente pensados e intencionados por quem o produz. É neste ponto que a teoria de língua como prática social de Bakhtin (que leva em consideração os interlocutores no ato comunicativo, o contexto de produção e recepção, bem como a linguagem a ser utilizada) e uma abordagem estilística em sala de aula convergem e dialogam com

os estudos de ensino de língua, mais especificamente, de produção textual que engloba todas as especificidades de um gênero como tema, composição e estilo, sendo a gramática e a Estilística fatores de suma importância a serem considerados em sua produção.

Finalizando as discussões, Bakhtin (2013) defende que

A língua tem ainda uma influência poderosa sobre o pensamento daquele que está falando. O pensamento criativo, original, investigativo, que não se afasta da riqueza e da complexidade da vida, não é capaz de se desenvolver nas formas de linguagem impessoal, uniformizada, não metafórica, rica, abstrata e livresca. O destino das capacidades criativas de um jovem depende em muito da linguagem a qual ele se forma no ensino médio (BAKHTIN, 2013, p. 42-43).

Pautados nessa perspectiva, defendemos um trabalho com a língua materna em contexto escolar que não esteja engessado ou seja puramente gramatical e descontextualizado, mas que se valorize o texto como meio de se abordar a língua como mecanismo vivo, como uma prática social e que seus fatores estilísticos contribuam para denotar os usos expressivos, metafóricos e afetivos da língua, fatores esses que um ensino que se pautar apenas no estudo da gramática não abrange ou comporta.

#### 4 PRODUÇÃO E CORREÇÃO DE TEXTOS, PENSAMENTO TECNOLÓGICO E HUMANIZAÇÃO DOS ALUNOS: DESAFIOS, PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES

É consenso na literatura – Possenti (1996), Travaglia (2002), Geraldi (2003), Antunes (2007), Koch e Elias (2012), Marcuschi (2008), Neves (2018), entre tantos outros – que o trabalho com o ensino de Língua Portuguesa deve ser estruturado por meio de textos – desde leituras, análises linguísticas, até suas produções. É por meio deles que a comunicação se instaura e que a interação humana se efetiva. São os gêneros discursivos responsáveis pela engrenagem da comunicação, por isso o trabalho com a produção de texto em contexto escolar é de grande valia. Corroborando essa perspectiva, Antunes (2007) argumenta:

O texto não é a forma prioritária de se usar a língua. É a **única forma**. A forma *necessária*. Não tem outra. A gramática é constitutiva do texto, e o texto é constitutivo da atividade de linguagem. Sua exploração em sala de aula tem outras razões que deixar as aulas menos monótonas e mais motivadoras. Tudo o que nos deve interessar no estudo da língua culmina na exploração das atividades textuais e discursivas (ANTUNES, 2007, p. 130).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2016) – documento oficial vigente que orienta o ensino, no Brasil – estrutura o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa em quatro eixos: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística e semiótica, sendo o texto (desde sua materialidade linguística até suas especificidades de produção, recepção e efeitos de sentido) o cerne de todo o trabalho.

Trabalhar com produção de texto em sala de aula, no entanto, é um grande desafio, tanto para os professores quanto para os alunos. O ato de tecer um texto exige a mobilização de variados conhecimentos e manuseio de diferentes técnicas e competências acuradas de linguagem. Não basta apenas ter o que dizer, mas saber como fazê-lo, por meio de um gênero do discurso mais adequado ao referido ato de comunicação, tendo em mente que o dito (ou escrito) precisa ser compreendido de maneira eficiente, e que as marcas do enunciador ficarão inferidas, seja pelos pressupostos ou subentendidos, uma vez que a língua(gem) nunca é neutra.

As aulas de produção de textos exigem não apenas planejamento por parte do professor, mas todo um aparato teórico-metodológico para que a prática não se torne mecânica e vazia de sentido. É necessário pensar nas condições de produção,

recepção e circulação do gênero a ser produzido. Não basta solicitar ao aluno que ele escreva tendo em mente um único leitor idealizado (no caso, o professor) que irá julgar se o texto é adequado ou não, “limpará” o texto e “punirá” as infrações linguísticas cometidas, colocando aí um ponto final no trabalho. Assim, se os gêneros discursivos são as engrenagens da comunicação, as produções textuais devem privilegiar todos os aspectos pertencentes aos gêneros como questões de tema, composição, estilo, e os conhecimentos a serem ativados como os linguísticos, enciclopédicos, textuais e interacionais (KOCH; ELIAS, 2012).

A atividade de produção proposta pelo professor – e principalmente sua atitude frente ao produzido pelo aluno – denotará também a concepção de linguagem que permeia sua prática. Se o centro do trabalho for apenas a mobilização linguística de normas e estruturas textuais, a escrita estará com foco na língua em uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação. Caso o texto seja tomado como produto, fruto apenas do que o autor quer expressar, sendo ele o único responsável pelo seu dizer, não considerando as experiências e os conhecimentos dos leitores envolvidos no processo interacional, a concepção de linguagem será a de expressão do pensamento. Por outro lado, se a atividade é vista como um processo, cuja realização exige a mobilização de variados conhecimentos e estratégias em uma relação interacional na qual autor e leitor são responsáveis pela construção dos efeitos de sentido do texto, a concepção de linguagem é a interacionista e a língua entendida como uma prática social (KOCH; ELIAS, 2012).

A concepção de linguagem que orienta o trabalho com o ensino de língua (tanto na literatura especializada, quanto nos documentos oficiais que balizam o processo de ensino e aprendizagem) é aquela que a entende como uma prática social, na qual os sujeitos envolvidos no ato de comunicação são vistos como protagonistas, responsáveis dialogicamente e sujeitos que se constroem e são construídos na interação por meio dos textos, ou como é postulado pela BNCC (2016) mantendo a visão presente já nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), sendo a linguagem uma forma de “ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1997, p. 20).

#### 4.1 Das interferências às correções de texto em ambiente escolar

Um dos principais desafios dos professores de Língua Portuguesa que trabalham com produções textuais, sem dúvida, é a correção desses textos. Além de ser um trabalho árduo que, na maioria das vezes, extrapola a carga horária do professor, exige um empenho metodológico que muitas vezes ocorre intuitivamente, na tentativa de atender à demanda que lhe é exigida da maneira mais eficiente e eficaz possível para se avançar no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, no que concerne ao desenvolvimento dessa habilidade tão valiosa.

A avaliação de uma produção textual é algo bastante subjetivo, posto que é possível requerer dos estudantes que eles construam textos nos limites pressupostos de determinado gênero e na linguagem permitida por ele – seja ela formal ou informal. Exigir, no entanto, o que se chama de “brilho” nos escritos (ou determinado grau de literariedade, ou fruição, a depender do gênero requerido) é algo que passa pela apreciação do leitor/corretor e difícil de ser transformada em nota matemática. Desta forma, questões de adequação de gênero e condições de produção (conteúdo) acabam por ter um peso maior na composição de uma nota final do que elementos de textualização e língua (forma), isso quando a atividade está ancorada em uma concepção dialógica e interacional de linguagem.

Para tanto, consideramos necessária a discussão de alguns procedimentos teórico-metodológicos de correção textual (recorrentes na literatura), norteadas pelos dizeres de Ruiz (2013), Menegassi (1998, 2001, 2013) e Serafini (2004) e também propomos um olhar sobre a correção de textos orientado pelo/para gênero discursivo a ser “corrigido”, principalmente no que tange aos seus elementos constitutivos como tema, composição e estilo (BAKHTIN, 1997) e que leve em conta os conhecimentos acionados na produção de um texto – linguístico, enciclopédico, textual e interacional (KOCH; ELIAS, 2012). Baseados, aqui, na correção interativa (RUIZ, 2013) como sendo a maneira mais dialógica e que permite ao professor se colocar como coautor do texto do aluno, compreendemos, dessa forma, a linguagem como prática social e a produção textual como processo e não apenas produto.

#### 4.1.1 Sobre as metodologias vigentes e as atitudes dos alunos frente às interferências do professor

Em sua obra *Como corrigir redações na escola*, Ruiz (2013) discorre sobre sua pesquisa ao fazer um levantamento e análise dos tipos de correções de textos encontrados em ambiente escolar, bem como suas implicações no texto do aluno e, principalmente, no processo de reescrita. A autora menciona quatro tipos recorrentes, sendo três deles presentes nos postulados de Serafini (2004): indicativa, resolutiva e classificatória; e um quarto não previsto na literatura em que se baseia, que ela chama de “correção textual-interativa” (p. 47). Segundo a autora:

Trata-se de comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno [...] Tais comentários realizam-se na forma de pequenos “bilhetes” [...] que muitas vezes, dada sua extensão, estruturação e temática, mais parecem verdadeiras cartas.

Esses bilhetes, em geral têm duas funções básicas: falar acerca da tarefa de revisão pelo aluno (ou, mais especificamente sobre os problemas do texto), ou falar, metadiscursivamente, acerca da própria tarefa de correção pelo professor (RUIZ, 2013, p. 47).

Ruiz (2013) ressalta que essa maneira encontrada pelo professor para se dirigir ao aluno, enquanto cumpre a tarefa de corrigir/revisar o texto, permite que sejam feitos comentários mais globais acerca do escrito, no que tange não apenas aos erros de norma e estrutura, mas também aos aspectos discursivos do texto, sendo uma forma de se integrar mais efetivamente no processo de escrita do estudante.

As demais estratégias de correção de texto verificadas pela autora são as propostas por Serafini (2004). Na correção indicativa, o professor faz anotações nas margens, ou no próprio corpo do texto, sobre o que precisa ser alterado/corrigido, geralmente relacionadas às palavras, frases ou períodos inteiros. Na correção resolutiva, sinaliza-se o “erro” e a correção é feita pelo próprio professor no texto do aluno, ocorrendo em níveis ortográficos, de acentuação, estruturais, fraseológicos ou de períodos inteiros. Na correção classificatória, por sua vez, o professor faz uma classificação do “erro”, por meio de um sistema de siglas conhecido pelos estudantes, ou até mesmo escrevendo a natureza do problema, proporcionando ao aluno a autocorreção.

Das estratégias de correção apresentadas, Ruiz (2013) afirma que a indicativa, classificatória e a textual-interativa são as mais dialógicas, na medida em

que proporcionam ao aluno a reflexão sobre sua produção e, principalmente, o processo de reescrita, em um ambiente em que tanto aluno quanto professor se colocam como protagonistas e detentores do saber sobre o texto.

As correções textual-interativas, contudo, são as que apresentam um maior envolvimento do professor com o escrito do aluno, colocando-o em uma posição não apenas de revisor e corretor, mas de coautor do texto, em virtude de que ele pode não apenas fazer interferências de ordem textual e normativa, mas também no plano do dizer, nas modalizações do discurso e na eficácia da função comunicativa do gênero produzido. Não se trata apenas de “higienizar” o texto, mas de procurar se aproximar ao máximo da eficiência comunicativa, podendo fazer apontamentos nos níveis temáticos, composicionais e estilísticos do gênero discursivo.

Sobre os processos de revisão e reescrita do texto, Menegassi (2001) aponta quatro operações linguísticas que orientam a construção do texto: acréscimo, substituição, supressão e deslocamento. De acordo com o autor, as intervenções estão presentes nas mediações realizadas pelo professor ao “corrigir” a produção escrita dos estudantes.

Com relação às atitudes dos alunos frente às interferências do professor, Menegassi (1998, 2013), corroborando os postulados de Fabre, aponta quatro estratégias utilizadas no momento da reescrita, e ainda um quinto expediente verificado por ele. De acordo com o autor, os estudantes podem atender à correção e fazer a reformulação sugerida; atender parcialmente à correção e fazer algumas reformulações; atender à revisão e complementar com uma reformulação não sugerida; fazer reformulações que ultrapassam as interferências realizadas; ou escolher não atender às sugestões, tampouco reformular as sinalizações por não compreenderem o que foi sugerido pelo revisor.

Como exposto, o trabalho com a produção textual exige atitudes responsivas não apenas por parte do professor, mas, e principalmente, por parte do aluno, posto que, quando a correção é trabalhada sob um prisma dialógico e interativo (textual-interativa), no qual o docente se coloca como coautor do texto, agindo assim em solidariedade e de forma colaborativa, o estudante é levado a repensar o seu escrito por meio das interferências, questionamentos e provocações feitas pelo professor. Dessa forma, o protagonismo e o engajamento do aluno frente a sua produção é maior, mais ativa, consciente e reflexiva do que quando o professor se coloca apenas como corretor e revisor, apontando os erros, limpando o texto e, muitas vezes, fazendo

ele mesmo as alterações necessárias, na maioria das vezes, referentes apenas à forma e não ao conteúdo do escrito.

#### 4.2 Por uma metodologia de “correção” que se pautem no gênero discursivo solicitado.

Se os gêneros discursivos são os responsáveis pela estruturação e efetivação da comunicação, por que não levar em consideração suas especificidades e particularidades ao corrigir as produções textuais dos alunos? O ensino de Língua Portuguesa, no Brasil, está situado em uma perspectiva sociointeracionista de linguagem que entende a língua como prática social (BNCC – BRASIL, 2016). Essa perspectiva considera ainda os gêneros como “*tipos relativamente estáveis de enunciados*” (BAKHTIN, 1997, p. 279) e o texto, de acordo com Marcuschi (2008, p. 10) apoiado nos postulados de Beaugrande, como “um evento comunicativo, para o qual concorrem aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais”. Sendo assim, considerar as particularidades de tema, composição e estilo, bem como os conhecimentos enciclopédicos, linguísticos, textuais e interacionais (KOCH; ELIAS, 2012) ativados na construção do texto no momento de “corrigir” o escrito do aluno, não são apenas atitudes consonantes com essa concepção de linguagem, mas também seria a maneira de o professor se colocar como coautor do texto do aluno, visto que que ele não somente aparará as “arestas” linguísticas do texto (correção gramatical e de norma), mas estará em dialogicidade com o estudante.

É comum para os professores que trabalham com a produção de texto em ambiente escolar se depararem com “critérios de avaliação” que orientam e direcionam as correções das produções, muitas vezes já pré-estabelecidos pelo material didático adotado pela instituição, como o seguinte exemplo, presente no material do Sistema Positivo de Ensino para a disciplina de Língua Portuguesa / Produção de Textos, da 1ª série do Ensino Médio (KOEHLER, 2021):

**Figura 1** – Critérios de avaliação propostos para o professor corrigir a produção do gênero notícia.

Critérios de avaliação	Sim	Não
A estrutura da notícia é adequada ao gênero?		
O fato escolhido é relevante para os leitores?		
A notícia apresenta as informações essenciais: O que aconteceu? Com quem? Quando? Onde? Como? Por quê?		
Há coerência entre as ideias?		
Foi usada a norma-padrão da língua?		
O texto foi revisado?		

**Comentários:**

---



---



---



---



---



---

**Fonte:** Koehler (2021).

Os critérios acima propostos para a correção do texto consideram uma visão global das especificidades do gênero (neste caso, do gênero notícia), na medida que apontam uma verificação temática (*O fato escolhido é relevante para os leitores?*), composicional (*A notícia apresenta informações essenciais: o que aconteceu? Com quem? Quando? Onde? Como? Por quê?*) e de estilo (*Foi usada a norma-padrão da língua?*). Além disso, traz um espaço reservado para o professor escrever “comentários” a respeito do texto, o que pressupõe uma correção textual-interativa (RUIZ, 2013), em que é possível fazer comentários mais globais acerca da produção em questão, bem como interferências não somente linguísticas, mas também no campo discursivo do texto (modalizações no modo do dizer), em uma interação dialógica com o aluno.

O mesmo material, entretanto, também traz estes “critérios de avaliação” para a produção do mesmo gênero em pauta (gênero notícia), em outra proposta de produção:

**Figura 2** – Critérios de avaliação propostos para o professor corrigir a produção do gênero notícia.

Critérios de avaliação		
	Competências avaliadas	Pontuação (0-200 pontos)
1	Demonstra domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.	
2	Compreende a proposta de redação e aplica conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema.	
3	Seleciona, relaciona e organiza informações e argumentos para defender seu posicionamento.	
4	Demonstra conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para construir a argumentação.	
5	Apresenta proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.	
Pontuação total		
Comentários:		
<hr/>		
<hr/>		
<hr/>		
<hr/>		
<hr/>		

**Fonte:** Koehler (2021).

Esses critérios expostos acima, geralmente, são os mesmos utilizados em correções das provas de redação do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) que, até então, solicitam produções de textos dissertativo-argumentativos. Em linhas gerais, o texto dissertativo-argumentativo tem como temática, em geral, um recorte de um assunto “polêmico” que gera uma discussão relevante para a sociedade. Sua composição pressupõe uma introdução, na qual se apresenta a tese a ser defendida; desenvolvimento do texto, momento em que se faz a defesa dos argumentos propostos, utilizando diversos recursos argumentativos, como raciocínio lógico, citações, apresentação de dados estatísticos, exemplificações, entre outros; e a conclusão, retomando o ponto de vista defendido e apresentando uma proposta de intervenção exequível para o “problema”. O estilo de escrita desse gênero requer o uso de uma linguagem formal, clara e menos subjetiva, fazendo uso de recursos linguísticos argumentativos como modalizadores, operadores argumentativos e seleção lexical. Em suma, os elementos constitutivos do texto dissertativo-argumentativo diferem, e muito, daqueles que permeiam o gênero notícia. Por que,

então, utilizar os mesmos critérios de avaliação para gêneros tão diferentes?

A resposta para a pergunta anterior leva a algumas considerações. A primeira delas é a adoção de critérios padronizados de avaliação das produções que não contemplam as nuances temáticas, composicionais e estilísticas do gênero. A própria BNCC (2016) prevê uma vasta gama de gêneros discursivos a serem abordados na escola. O documento situa o trabalho em campos de atuação que pressupõem o uso da língua como prática social situada e que derivam de situações sociais em contextos significativos para os alunos. Os campos são agrupados e divididos entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

**Figura 3 – BNCC: Campos de atuação que norteiam a seleção dos gêneros discursivos a serem abordados no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental**

Anos iniciais	Anos finais
Campo da vida cotidiana	
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública

**Fonte:** Brasil (2016, p. 84).

O documento argumenta sobre a escolha por esses campos de atuação, afirmando:

A escolha por esses campos, de um conjunto maior, deu-se por se entender que eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar, uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública; uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos (BRASIL, 2016, p. 84).

Se o próprio documento norteador do ensino de Língua Portuguesa orienta para uma prática pautada em variados gêneros discursivos de variados campos de atuação

(ou domínios discursivos), a padronização muito restrita de critérios de avaliação para estes gêneros parece ir na contramão desse trabalho. Não estamos nos posicionando aqui de forma contrária à adoção de critérios para a correção dos textos, mas é necessário que se valorizem as especificidades de cada gênero abordado e a ser produzido. Dessa forma, os critérios de avaliação podem sim ser fixados, mas deve se ter em mente que eles não são fixos e que precisam ser maleáveis e flexíveis para se adequarem às especificidades do gênero em questão.

Especificamente os professores de Língua Portuguesa e Produção Textual que atuam no Ensino Médio, momento em que o trabalho com a produção textual costuma se voltar para a preparação dos alunos para os processos de avaliações seriadas, exames de vestibular e ENEM, é comum se pautarem em critérios de avaliação dos textos de algumas instituições e universidades. A Universidade Estadual de Maringá, por exemplo, que costuma solicitar gêneros variados em sua prova de redação, estabelece critérios que são ao mesmo tempo fixos, mas que preveem adequações aos gêneros solicitados, como pode ser observado no quadro abaixo:

**Quadro 1** – Critérios de correção adotados pela Universidade Estadual de Maringá em seu Processo de Avaliação Seriada (PAS – UEM).

<b>CRITÉRIOS DE CORREÇÃO DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS</b>	
<b>CONTEÚDO</b>	
Avaliar a capacidade do aluno em produzir determinado gênero discursivo a partir da temática proposta, bem como atender às condições de produção estabelecidas no enunciado do comando de cada gênero.	
<b>TEMÁTICA</b>	<b>ATENDIMENTO DO COMANDO</b>
Avalia-se o desenvolvimento da temática pertinente a cada gênero discursivo solicitado, observando os níveis de exauribilidade do tema.	Avalia-se o atendimento às condições de produção expressas no comando de cada gênero discursivo.
<b>FORMA</b>	
Objetiva-se avaliar a organização composicional típica do gênero discursivo solicitado, a coesão e a coerência em função da materialização das ideias e o desempenho linguístico em consonância com a variedade linguística, mas sempre observando a modalidade culta da língua escrita. Em alguns gêneros, no entanto, há concessões devido às licenças poéticas, como no caso dos poemas.	
<b>ORGANIZAÇÃO TEXTUAL</b>	<b>DESEMPENHO LINGUÍSTICO</b>

Avalia-se a estrutura organizacional típica do gênero textual solicitado, considerando os mecanismos de coesão e de coerência necessários para a sua materialização ou textualização.	Avalia-se o desempenho linguístico a partir da modalidade culta da língua escrita, observando os níveis de construção de parágrafos, frases, períodos, orações, palavras e seus elementos constituintes, como ortografia, pontuação, regência, concordância etc.
---	--

**Fonte:** Universidade Estadual de Maringá, 2021.

Notamos que, apesar de o exame de redação requerer produções de diferentes gêneros discursivos, seus critérios de correção pressupõem um olhar de correção que se adequam às particularidades e especificidades do gênero requerido, como sua unidade temática, fatores composicionais e estilísticos. Foi baseado nesses critérios que, apesar de fixos se ajustam às singularidades dos gêneros, em sua pesquisa de mestrado Bortolin (2017) propõe critérios de avaliação que se abrem para as propriedades do gênero:

**Quadro 2 – Critérios para correção e avaliação de produções textuais.**

<b>CRITÉRIOS PARA CORREÇÃO E AVALIAÇÃO DE PRODUÇÕES TEXTUAIS</b>	
<b>CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO / TEMA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidade temática</li> <li>• Adequação ao gênero</li> <li>• Limites traçados</li> <li>• Ausência de contradições</li> <li>• Sequência lógica</li> </ul>
<b>TEXTUALIZAÇÃO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coesão</li> <li>• Coerência</li> <li>• Situacionalidade</li> <li>• Sequências textuais</li> <li>• Disposição gráfica</li> <li>• Legibilidade</li> <li>• Seleção lexical</li> <li>• Paragrafação</li> </ul>
<b>LÍNGUA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concordância</li> <li>• Pontuação</li> <li>• Gramática</li> <li>• Ortografia</li> <li>• Acentuação</li> </ul>

**Fonte:** Bortolin (2017).

Os critérios de correção são sugeridos tendo em mente, justamente, essa maleabilidade e adequação ao gênero solicitado; longe de serem normas fixas, mas que podem nortear e contribuir com o trabalho do professor ao se deparar com os textos dos alunos em momento de correção, visto que são abrangentes e permeiam aspectos linguísticos, textuais, estruturais e discursivos adaptáveis a qualquer gênero trabalhado. Sugerimos ainda que a verificação por meio dos critérios de avaliação dos textos seja acompanhada de uma correção textual-interativa (RUIZ, 2013), ou os ditos “bilhetes”, em que é possível fazer apontamentos, questionamentos, interferências, sugestões, provocações, indagações e elogios no que se refere à escrita do aluno (em níveis textuais e discursivos), numa postura em que o professor possa se colocar como coautor de seu texto, e não meramente como corretor e revisor. Desse modo, tem-se um texto redigido de maneira colaborativa e em solidariedade, em uma situação comunicativa na qual professor e aluno pensam e agem juntos para que o objetivo sociocomunicativo do gênero seja atingido de forma eficiente.

Outra consideração acerca das correções de textos produzidos em sala de aula seria a mera adoção de critérios linguísticos e textuais para avaliar os escritos dos alunos. Quando o professor se debruça somente em um trabalho de “caça aos erros” relacionados à gramática normativa nos escritos, essa postura não contribui, genuinamente, para uma produção efetiva que valorize a língua como prática social, visto que alguns gêneros permitem determinadas “licenças poéticas” e “desvios” de norma, principalmente aqueles que fazem uso de uma linguagem mais informal e cotidiana como bilhetes e cartas pessoais, por exemplo. Nesse sentido, valorizar os elementos constituintes do gênero (tema, composição e estilo) orienta uma correção pautada no objetivo comunicativo, e não apenas na verificação se ele está ou não de acordo com a norma-padrão. Vale ressaltar que a correção gramatical e estrutural se faz necessária para que o aluno se aproprie de uma variação linguística tida como de prestígio, permitindo-lhe transitar em diversos domínios discursivos de maneira eficiente, crítica e reflexiva (tanto em níveis de leitura como na produção de textos que privilegiem o uso dessa variação), no entanto, a valorização de outros fatores e especificidades do gênero precisa ser levada em consideração no momento da avaliação feita pelo professor.

A correção e a avaliação de textos não são tarefas fáceis, muito pelo contrário, são de extrema complexidade. É comum os professores se depararem com produções

que estejam completamente de acordo com os limites traçados, mas que não possuem “brilho” para o crivo, satisfação ou deleite desse leitor-avaliador, todavia, atingem seus objetivos comunicacionais. O que fazer nessas situações? É válido “descontar nota” de uma produção que apenas cumpre seu papel comunicativo, mas carece de esplendor e expressividade?

Como já exposto, não se deve cobrar (antes de um trabalho que se volte para isso) essas habilidades dos alunos, principalmente em contexto escolar em que eles ainda estão desenvolvendo determinadas competências. Obviamente, alguns alunos possuem aptidões, mas não se pode fazer da exceção a regra. É nesse sentido que ter em mente critérios claros de correção e avaliação (adequados ao gênero trabalhado) contribui e facilita a tarefa do professor. Eles colaboram, norteando o caminho a ser percorrido nesse processo de avaliação e, por meio da correção textual-interativa – que não se limite apenas a fatores linguísticos e textuais, mas que também aborde questões nos níveis discursivos, em uma atitude de colaboração e coautoria – o professor pode levar o aluno a, cada vez mais, “polir” o seu texto – não apenas no sentido de limpar os “erros”, mas de trazer o “brilho” desejado para uma leitura eficiente e deleitosa.

#### 4.3 Empatia, respeito e bom senso na correção: a produção em solidariedade e o professor como coautor

O termo “professor-mediador” se tornou praticamente um jargão conhecido na literatura que trata do papel do professor em sala de aula, seja nas teorias relacionadas à pedagogia, (multi)letramentos até às metodologias ativas. Trata-se do docente se colocar como uma ponte entre o conhecimento e o estudante, sendo um “facilitador” e promovendo um ambiente de segurança, confiança e aprendizagem significativa para os alunos. Criar esse ambiente é de extrema importância para que o caminho possa ser percorrido com tranquilidade pelos estudantes. No processo de correção, revisão e avaliação das produções textuais em sala de aula, o ambiente não deve ser diferente.

Ao fazer as interferências, correções de norma, apontamentos, sugestões, questionamentos e até mesmo provocações no escrito do aluno, o professor precisa criar um ambiente de segurança e suporte para os estudantes, para que os seus “desvios” e os “ajustes” necessários apontados pelo professor não sejam expostos de

forma agressiva, abusiva, e até mesmo desrespeitosa, sobretudo para que o aluno não tenha a sensação de “não saber escrever”, ou que “jamais alcançará o nível que está sendo exigido dele”.

Não é incomum os professores, ao “corrigirem” os textos dos alunos, escreverem mensagens como “isso é um absurdo!”, “de onde você tirou isso?”, “jamais cometa um erro desses!”, “você ainda não aprendeu isso?”, entre tantas outras abordagens que podem desmotivar os alunos no processo de reescrita e até mesmo criar bloqueios, uma vez que o estudante não se sente mais seguro em devolver o escrito para o professor, com receio do que ele possa dizer. Sobre os comportamentos do professor, Freire (1996, p. 59 e 60) pondera que

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 1996, p. 59-60).

Criar um ambiente de respeito, confiança e empatia nas correções interativo-textuais nas produções dos alunos não é apenas profissionalismo e atitude ética por parte do docente, mas também um ato de bom senso e, mais ainda, uma atitude de solidariedade que indica um trabalho colaborativo e de coautoria.

Correções são sempre necessárias, pois aparar as arestas, apontar sugestões, sinalizar o que pode ser melhorado são atitudes que estão presentes em todo momento no processo de ensino e aprendizagem. O que estamos discutindo aqui, todavia, são as maneiras como essas interpelações têm sido realizadas e como elas podem causar efeitos negativos nos alunos. “Primeiro faça um elogio, em seguida aponte o que pode ser melhorado”, “faça uma crítica à atitude e não ao sujeito”, “as críticas devem ser construtivas e não destrutivas” são também expressões muito ouvidas em ambiente pedagógico que visam criar um ambiente seguro de aprendizagem, em que o professor se coloca como colaborador e parceiro do aluno, e não em uma posição de superioridade como ser inatingível, detentor único de todo saber e conhecimento. Diálogos edificadores são extremamente importantes em ambientes de ensino e palavras de conforto e incentivo são sempre bem-vindas em momentos de avaliação. Essas atitudes demonstram não apenas preocupação com o

que o aluno leva de experiência em sua vida escolar, mas de que modo ele a experiencia e, principalmente, como as vivências podem fazer dele um cidadão mais engajado, crítico, reflexivo e, sobretudo, mais humanizado, como defende Freire (1996), quando diz que

a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. É preciso deixar claro que a transgressão da eticidade jamais pode ser vista ou entendida como virtude, mas como ruptura com a docência (FREIRE, 1996, p. 60).

Ao se solidarizar com o aluno, especificamente nas produções textuais, o docente se torna corresponsável por este escrito, por conseguinte, coautor desse texto, posto que ele trabalha junto do aluno para que esse projeto de dizer atinja com eficácia o seu objetivo sociocomunicativo.

Para além de uma concepção de linguagem como prática social, esta é uma concepção de mundo e do que representa o professor em sala de aula, e defendemos aqui, sem nenhuma sombra de dúvida, que se o docente não está ali para construir junto do aluno seu conhecimento em um ambiente de parceria, de maneira colaborativa e em solidariedade, sabendo que ele não é o único dono do saber, do conhecimento e de todas as verdades, e se ele não tiver como propósito o contínuo avanço rumo à humanização do estudante, contribuindo na construção de cidadãos críticos, reflexivos, ativos, engajados e humanizados, certamente este professor não está no ambiente adequado para ele. Há profissões que não exigem tais intentos, objetivos, propósitos e aspirações e, certamente, a docência não é uma delas.

#### 4.4 O avançar dos alunos rumo à humanização

Avançar rumo à humanização dos alunos é outro fator objetivado não somente nesta pesquisa, mas como um projeto educacional como um todo. Buscar uma educação mais humanizada, libertadora e transformadora já é objetivo comum de todo e qualquer trabalho em ambiente escolar, pois ela é pautada em uma visão crítica e reflexiva, com práticas que estimulam a criatividade, que colocam os estudantes como agentes responsáveis e atuantes na construção de seu processo de ensino e aprendizagem. Uma educação que não enxerga os alunos como caixas que precisam

ser preenchidas de conhecimento, mas que acredita na interação e na troca de saberes em que todos saem transformados. Candido (1995, p. 180) entende como humanização o

exercício da reflexão, aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (CANDIDO, 1995, p. 180).

Exercitar a reflexão e a aquisição do saber, colocar-se no lugar do outro, poder expressar (e entender) suas emoções, compreender a complexidade do mundo, dos seres, da vida e acurar o senso de beleza são os objetivos ao se trabalhar sob o viés da humanização, aliados aos escritos de Paulo Freire que visam à autonomia do aluno e a uma educação mais humanizadora.

Sobre este ponto de vista, Freire (1969), quando trata do papel da educação na humanização, afirma ser o homem um ser no mundo e com o mundo, portanto, não só ele deve se adaptar ao seu meio, mas transformá-lo de maneira crítica e reflexiva. Sobre uma educação humanista, o autor afirma:

A concepção humanista e libertadora da educação, ao contrário, jamais dicotomiza o homem do mundo. Em lugar de negar, afirma e se baseia na realidade permanentemente mutável. Não só respeitam a vocação ontológica do homem de ser mais, como se encaminha para esse objetivo. Estimula a criatividade humana, Tem do saber uma visão crítica; sabe que todo o saber se encontra submetido a condicionamentos histórico-sociológicos. Sabe que não há saber sem a busca inquieta, sem a aventura do risco de criar. Reconhece que o homem se faz homem na medida em que, no processo de sua hominização até sua humanização, é capaz de admirar o mundo, É capaz de, desprendendo-se dele conservar-se nele e com ele; e, objetivando-o, transformá-lo. Sabe que é precisamente porque pode admirar o mundo que o homem é um ser da práxis ou um ser que é práxis. Reconhece o homem como um ser histórico, Desmistifica a realidade, razão porque não teme a sua desocultação. Em lugar do homem-coisa adaptável, luta pelo homem-pessoa, transformador do mundo. Ama a vida, em seu devenirs. É biófila e não necrófila (FREIRE, 1969, p.5).

Na contramão de uma “educação bancária” (FREIRE, 1969), que tem o estudante como uma caixa vazia, onde os conhecimentos são depositados e recebidos passivamente por eles, uma educação que humaniza é inquietante, questionadora, reflexiva, crítica, criativa e transformadora e toma os alunos como seres vivos, reais, que participam, modificam, interferem e, sobretudo, contribuem para o processo de ensino e aprendizagem e, no final, todos os envolvidos ganham e saem transformados desse movimento.

Nessa concepção, os estudantes são provocados a serem responsáveis pela construção de seu saber, são colocados em situações que exigem soluções, reflexões e criticidade; interagem não só com seus colegas, mas também com aquele que está mediando o caminho do conhecimento e do aprender, são levados a ser criativos, ativos e participativos e, portanto, se tornam agentes responsáveis do sucesso do processo e transformadores do seu meio. São esses objetivos que também norteiam esta pesquisa, que se volta para a sala de aula ao analisar o processo de produção dos textos, em uma prática que não apenas busca instrumentalizar os estudantes quanto ao domínio da escrita de determinados gêneros, bem como suas especificidades, mas intenta também avançar rumo à humanização dos alunos.

#### 4.5 Multiletramentos e o desenvolvimento do pensamento tecnológico na sala de aula: uma perspectiva para a escola contemporânea

De acordo com o GNL (Grupo de Nova Londres, ROJO; MOURA, 2012), é encargo da escola os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, bem como envolver as novas TDICs (tecnologias digitais de informação e comunicação) e diversidade cultural presentes na sala de aula. Os estudantes de hoje não são os mesmos da década passada, na medida em que aqueles dos anos 1990 estavam em um momento de transição e presenciaram, gradativamente, a entrada das novas tecnologias como computadores, celulares e até mesmo o controle remoto em suas vidas, tendo que se adequar a essa nova realidade, enquanto estes já nascem cercados desses artefatos cada vez mais modernos, requerendo deles uma utilização consciente e eficiente que ao mesmo tempo dividem sua atenção e os inundam de informações e caminhos, portanto, exigem/necessitam de (multi)letramentos para suas mais diversas formas de usos.

Há uma diferença, de acordo com Rojo e Moura (2012, p. 13), entre letramentos múltiplos e multiletramentos. Para os autores, estes são a “multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” e aqueles são a “multiplicidade e variedade das práticas letradas”. Ambos aqui entendidos com igual importância, em virtude de agirem concomitantemente na construção dos letramentos dos alunos, no entanto, um está ligado a uma amplitude cultural e de composição de textos e o outro na vasta gama de meios para que se atinja com sucesso o empreendimento do ato de letrar.

Ao tomar o caminho dos multiletramentos apontados por Rojo e Moura (2012), os autores afirmam que, para que eles ocorram, são, inicialmente, requeridas novas concepções de ética e estética, esta emergida com critérios próprios, em que cada indivíduo terá uma coleção de valores e conceitos próprios e singulares de acordo com sua vivência, experiência e contato com o mundo; e aquela, seja na recepção, na produção ou *design*, baseiam-se nos letramentos críticos. Dessa forma, novos conceitos éticos e estéticos se fazem presentes na perspectiva dos multiletramentos, em que o respeito ao novo e ao diferente se faz necessário, bem como o diálogo crítico/edificador na produção e recepção de textos, ou seja, abrir-se para novas perspectivas sem (pré)conceitos arraigados ou que não sejam passíveis de discussão é a atual ordem.

Sob esses preceitos, Rojo e Moura (2012) explicitam como funcionam os multiletramentos, que abarcam tanto uma diversidade cultural de produção e circulação dos textos quanto de linguagens que os constituem. Sobre as diversidades de linguagens, eles afirmam:

- a) eles são interativos, mais que isso, colaborativos;
- b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos – verbais ou não);
- c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (ROJO; MOURA, 2012, p. 23).

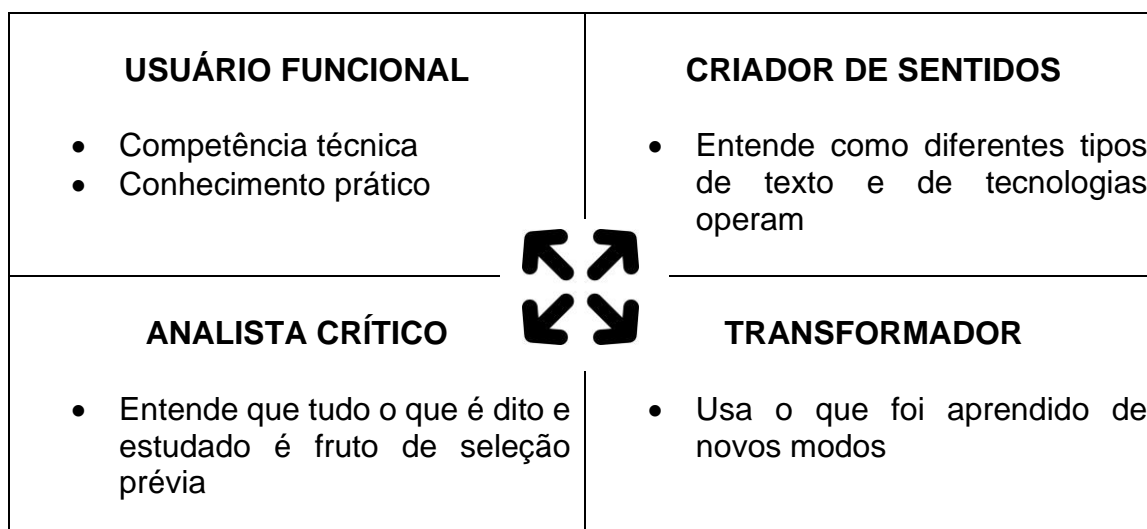
É estabelecida uma nova dinâmica com relação ao elemento texto. Eles (os textos) jamais foram tão interativos e construídos a muitas mãos, tampouco híbridos e abstratos, capazes de se readequarem, tomar novas formas ou se liquefazerem ao bel-prazer do sujeito enunciador/interlocutor e de seus contextos de produção e recepção. Muitos não cabem mais em caixas pré-estabelecidas com características, normas e formatos que os identificavam e caracterizavam, pelo contrário, eles se misturam, somam, subtraem-se, transformam-se, caem em desuso e, sobretudo, são multimodais (utilizam diversas e variadas linguagens). Acerca da multimodalidade, Dionísio (2007) expõe:

Em todas as situações comunicativas, usamos os nossos sistemas de conhecimentos para orquestrar, da forma mais harmônica possível, todos os recursos verbais (escritos ou orais) e os recursos visuais (estáticos ou dinâmicos) existentes nas interações comunicativas em que estamos inseridos. Assim, referimo-nos à multimodalidade discursiva como um traço constitutivo a todos os gêneros textuais escritos e orais. Consequentemente, recursos visuais e verbais precisam ser vistos como um todo, no processamento dos gêneros textuais (DIONÍSIO, 2007, p. 178).

É possível afirmar que todos os textos (sejam eles orais ou escritos) são multimodais, em virtude de que são compostos por diversas linguagens igualmente importantes para a sua interpretação, inferências e na construção de seus efeitos de sentido. Desde a escolha do suporte (papel, rede social ou qualquer outro meio real ou virtual) até a diagramação, gráficos, fotografias, imagens, cores contribuem para a leitura e compreensão do texto, atribuindo a ele características que lhe são peculiares e precisam ser levadas em conta para seu entendimento e leitura eficiente.

O GNL propõe então uma “pedagogia” dos multiletramentos. Para tanto, o diagrama abaixo foi elaborado para ilustrar como seria seu funcionamento:

**Diagrama 1:** Mapa dos multiletramentos



Fonte: Adaptado de DECS & UniSa, 2006. In ROJO; MOURA, 2012, p. 29.

Entendemos, pelo diagrama, que é indispensável levar aos alunos um conhecimento prático e funcional dos elementos/textos para que assim eles possam reconfigurá-los em diferentes modos e usos, sendo criadores de sentidos competentes – fazendo uso do entendimento das multimodalidades que se apresentem – bem como analistas críticos que conseguem ir além do posto, e que compreendam seus pressupostos, subentendidos e intencionalidades. Logo, é fazer com que os alunos manuseiem de maneira eficiente e crítica as multimodalidades das linguagens que lhes são apresentadas em determinado texto – seja no contexto de produção ou recepção.

É indissociável a visão dos multiletramentos sem a menção do

desenvolvimento do pensamento tecnológico na sala de aula – que já se faz presente mesmo de maneira onipresente nesse contexto – e, de acordo com Machado (2008), é um pensamento abstrato, lógico e ágil – e que se pode incluir também como criativo e interpretativo.

Os alunos de hoje precisam ser aprimorados para um futuro no qual eles lidarão com pessoas, máquinas, sistemas, normas, causas e consequências e precisarão ser autônomos, criativos, curiosos, solucionadores de problemas e ter uma visão do todo – nova tendência do mercado de trabalho contrária do modelo Taylorista e Fordista, no qual o funcionário era responsável por parte do processo e o trabalho era setorizado. Desse modo, a exploração da criatividade, da curiosidade, da motivação, da iniciativa, da interpretação, do pensamento lógico, ágil, abstrato, o enriquecimento intelectual e a humanização são fatores que devem ser trabalhados e desenvolvidos no âmbito escolar. Todos os elementos acima citados fazem parte do cabedal formador do pensamento tecnológico, tão necessário para os alunos que enfrentarão um mercado de trabalho que, de acordo com Machado (2008) exige

saber identificar tendências, limites, problemas, soluções e condições existentes, associar, discernir, analisar e julgar dados e informações, usando um raciocínio ágil, abstrato e lógico, saber lidar com situações diferenciadas, aproveitando conhecimentos extraídos e transferidos de outras experiências, demonstrando predisposição para o trabalho grupal, dispor de recursos de comunicação oral, escrita, visual de forma a se mostrar com condições de mobilidade, flexibilidade e adaptação às mudanças [...] e saiba continuar aprendendo com autonomia (MACHADO, 2008, p. 183 e 184).

Pessoas multifacetadas e com ampla visão do todo, capazes de se adequar e se adaptar aos mais diversos ambientes. Esses são os requisitos, não só para um mercado de trabalho no mundo (líquido) moderno, mas para a (sobre)vivência nesse meio, e habilidades que são encargos da escola desenvolver em seus alunos. Os multiletramentos, domínio das multimodalidades, do senso crítico, desenvolvimento da criatividade, do pensamento ágil, lógico e abstrato (aqui chamado de tecnológico), a capacidade de interpretação e suposição são alicerces para a construção de cidadãos ativos e, sobretudo, engajados na sociedade moderna.

Estamos alicerçados, nesta pesquisa, nos multiletramentos na medida em que permite, por meio da produção de gêneros discursivos, o desenvolvimento do pensamento criativo/tecnológico – abordado anteriormente no que tange às interpretações das propostas de produção, à solução de situações de escrita, à

maneira como o texto é formatado/configurado e à imagem por ele transmitida – o uso das multimodalidades de construção do texto que o projeto possibilita –, configurando-se em uma prática pedagógica significativa, reflexiva e crítica que valoriza a vivência, a experiência e a expressão criativa dos alunos.

Pela escrita dos gêneros pré-estabelecidos, mas com a possibilidade de múltiplas interpretações de seu comando para produção (bem como de múltiplas possibilidades de escritura), é possível observar (como apontava o diagrama dos multiletramentos desenvolvido pelo GNL) que as produções exigem uma competência técnica e funcional (conhecimento teórico e prático) dos gêneros solicitados (tema, composição e estilo), porém a maneira como eles são produzidos demanda uma atitude transformadora, criativa e reflexiva. Para tanto, é também necessária a consciência dos alunos como enunciadores, no sentido de solucionar os problemas de escrita, que abrangem desde a escolha do léxico, passam pela construção das sequências que formam o plano de texto e culminam na projeção de um eu discursivo por meio do escrito e o discernimento de que seu texto é fruto de uma seleção prévia que projeta determinada imagem e leva a determinados efeitos de sentido.

A hibridez dos gêneros também é algo pertinente, posto que os comandos para a produção do texto exigem uma interpretação criativa e, por conseguinte, uma desconstrução das características prototípicas dos gêneros. Textos que possuem caráter dialógico podem ser reconfigurados e ganhar traços intimistas, reflexivos, por exemplo, que caberiam em outros gêneros do discurso, mas que, propositalmente, foram solicitados sob outros formatos, justamente para ativar a criatividade e desenvolver o pensamento tecnológico dos alunos.

A multimodalidade é um fator também presente. Ela perpassa desde o suporte em que o gênero foi produzido, às referências extratextuais presentes nas produções, como ilustrações, *design*, cores e elementos de referência que contribuem na inferência de sentido do texto. Dessa forma, a resignificação de paradigmas, a possibilidade de novos formatos, a valorização da experiência, da individualidade e de conceitos estéticos e, principalmente, o uso e desenvolvimento da criatividade e do pensamento tecnológico se fazem presentes na produção dos textos solicitados e estão estreitamente alinhados às concepções dos multiletramentos.

## **5 METODOLOGIA: DA APLICAÇÃO DA ELABORAÇÃO DIDÁTICA À SELEÇÃO DOS TEXTOS PARA A ANÁLISE.**

Neste capítulo, é descrita a metodologia utilizada na pesquisa, os objetivos e justificativa deste estudo, o contexto no qual ele ocorreu e como são realizadas as análises dos dados obtidos. Relatamos também como ocorreu (re)aplicação de um ajuste de uma elaboração didática utilizada como instrumento para a coleta dos textos analisados. Para tanto, consideramos ser necessária a elucidação de cada um dos gêneros discursivos (justificativa da escolha de cada um deles) que compõem a elaboração didática utilizada e a relação entre contexto de produção e recepção.

O estudo se ancora nos pressupostos da pesquisa-ação, uma vez que, de acordo com Tozoni-Reis (2009, p.31), “articula a produção de conhecimentos com a ação educativa, rompendo com a separação entre teoria e prática na produção de conhecimentos sobre os processos educativos”. Está apoiado também na noção de elaboração didática (HALTÉ, 2008), entendida como “uma didática globalmente praxiológica, caracterizando-se, em relação aos saberes, por uma metodologia implicacionista” (p. 22). A concepção, ainda de acordo com o autor, pressupõe situar um projeto didático no qual seu espaço privilegiado é o sistema didático. Em suma, o desenvolvimento de uma prática dentro de sala de aula na qual há uma junção entre conhecimento científico, prática social de referência e conhecimento especializado e geral.

O intuito desta pesquisa é realizar um estudo acurado dos textos produzidos em sala de aula, durante a aplicação do projeto, tendo como base os pressupostos da Crítica Genética/ Genética Textual, analisando as versões dos textos produzidos pelos alunos que revelam os caminhos tomados por eles frente às interferências do professor, demonstrando, assim, a importância dessa atitude de lapidação e mediação das produções textuais. Intentamos também analisar os textos pelas lentes da Estilística, principalmente as escolhas (lexicais, discursivas e de construções textuais) que podem gerar determinados efeitos de sentido, denotando um *eu enunciador* que faz escolhas e se vale de recursos da língua/linguagem para transmitir aos seus leitores opiniões, emoções, visões de mundo, de si e de suas experiências por meio de seus escritos.

Buscamos também, por meio desta pesquisa, avançar rumo à humanização dos alunos através de atividades de produção de escrita que os levam à reflexão,

enxergando-se como seres políticos, sociais e históricos no mundo e com o mundo, de maneira ativa e crítica.

O estudo se enquadra na continuação de uma pesquisa desenvolvida durante o curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Londrina (2016/2017), cujo objetivo era desenvolver um Produto Educacional (elaboração didática) relacionado à produção textual, intentando avançar rumo à humanização e ao desenvolvimento do pensamento tecnológico em ambiente escolar. O que pretendemos agora é a reaplicação desse projeto, realizando análises dos textos produzidos sob as lentes da Crítica Genética / Genética Textual e Estilística.

Este estudo se justifica por trazer não apenas uma perspectiva reflexiva acerca das produções de determinados gêneros do discurso, mas, em especial, ao analisar a interferência do professor na construção textual, orientado pelo questionamento de como a interferência no texto do aluno coloca o professor em um papel de coautoria, a partir do momento em que ele se posiciona não apenas como corretor/revisor do escrito, mas como agente que contribui em solidariedade com o estudante nesse projeto do dizer, almejando assim alcançar o objetivo (sócio)comunicativo do gênero em questão, de maneira eficiente.

A reaplicação de um ajuste do projeto ocorreu no ano de 2019, em um colégio particular no município de Arapongas, Paraná, sob o formato de oficina de produção textual, com alunos multisseriados do Ensino Médio, além de convidados da própria comunidade escolar que tinham interesse em participar da oficina. As aulas aconteceram durante o primeiro semestre desse mesmo ano e a proposta era cada aluno confeccionar seu próprio livro-portfólio com 8 gêneros discursivos (capa, poema autorretrato, texto instrucional, carta pessoal, relato autobiográfico, relato de viagem, notícia, texto dissertativo-argumentativo) pré-escolhidos e com comandos pré-estabelecidos, culminando em produções textuais reflexivas, intimistas, únicas e singulares, fruto do ato de interpretação e escrita. As características, particularidades e especificidades dos gêneros discursivos escolhidos foram trabalhadas previamente com os alunos para que as produções respeitassem as peculiaridades dos gêneros solicitados, justamente para uma possível ressignificação de seu estilo pré-formatado (ADAM, 2019) e abrindo-se para novas possibilidades de escrita dos gêneros no que concerne aos elementos de tema, estilo e composição.

Para a análise dos dados selecionamos diversas produções dos gêneros

abordados. Na perspectiva de análise da Crítica Genética, foram contrapostas as primeiras versões de alguns dos gêneros produzidos, com os apontamentos e interferências realizados pelo professor em uma correção textual-interativa (RUIZ, 2013), e as retextualizações dessas versões a fim de se verificar as atitudes dos alunos frente às intervenções, bem como a coautoria do professor no escrito do aluno, ao se colocar em solidariedade na construção do texto. Para o viés da Estilística, selecionamos algumas versões finais dos gêneros produzidos, a fim de se verificar como os alunos fizeram usos estilísticos da língua(gem) em suas composições, denotando um eu enunciador que faz escolhas linguísticas, levando à apreensão de determinados efeitos de sentido em seus textos.

### 5.1 Escolha e delimitações dos gêneros

Os gêneros do discurso escolhidos para compor o livro-portfólio não foram selecionados de maneira aleatória. Buscavam a reflexão, a subjetividade, a interpretação do comando de produção e um estilo de escrita, situando os interlocutores em um contexto social, político e histórico. Não bastava, contudo, a mera produção eficiente de cada gênero no sentido de especificidades de tema, composição e estilo; o diferencial das produções seria a interpretação dos comandos que, somada à escrita do gênero proposto, levaria as produções a ganharem contornos intimistas, reflexivos e singulares.

Os gêneros selecionados para a produção do livro foram os seguintes: capa de livro, poema autorretrato, texto instrucional, carta pessoal, relato autobiográfico, relato de viagem, notícia, e texto dissertativo-argumentativo.<sup>3</sup> Todos os gêneros escolhidos para compor o livro-portfólio possuem uma pré-determinada especificidade para dar os contornos reflexivos, intimistas, situacionais e de identidade para cada uma das produções. No que se refere a uma caracterização dos gêneros selecionados, segundo os pressupostos (tema, estilo e forma de composição), além de outros parâmetros relativos a princípios composicionais (conforme apresenta ADAM, 2019), segue uma breve descrição de cada um deles, para melhor entendimento de seus planos pré-formatados e a justificativa de sua escolha.

---

<sup>3</sup> Esta é a sequência de ordenamento na organização final do livro-portfólio; as produções dos gêneros obedeceram a uma ordem diferente, logo à frente explicitada.

### a) *Capa de livro*

De acordo com Carvalho (2008), a capa do livro é composta por três elementos – capa ou painel frontal, lombada e contracapa – ligados entre si. No entanto, designa-se por capa somente o painel frontal que, por sua vez, será o objeto de estudo desta seção. O surgimento desse gênero está diretamente relacionado ao livro, pois é uma parte constituinte desse objeto.

Ainda de acordo com a autora, não há um consenso ou hierarquização dos elementos pertencentes a esse gênero. Ela afirma que o mais recorrente é estar presente o nome do autor, título do livro e nome da editora, todavia, devido a fatores sociais, históricos e estéticos, é comum capas de livros apenas com imagens que podem – ou não – conversar diretamente com o conteúdo do livro, sendo essa uma estratégia para instigar a curiosidade do leitor.

É possível afirmar que a capa inaugura o ato de leitura do livro. Ela traz consigo conotações como portas de entrada da obra, fazendo uma ligação direta com o conteúdo com o qual o leitor irá se deparar – podendo ser um marco de sedução, incitação da curiosidade ou ainda de questionamento. Carvalho (2008), ao retratar o gênero, afirma:

Em suma, podemos considerar a capa não como devaneio estético ou produto de constrangimentos técnicos ou comerciais, mas como um sintoma de hábitos de literatura, que reflecte a interpretação do livro pelo capista e constrói relações com o texto. A leitura como parte integrante do processo de criação permite assegurar que a capa não se esgota num exercício gráfico e decorativo, mas numa mais-valia que se acrescenta à narrativa literária. A força visual da capa permite que, em alguns casos, se torne um símbolo visual do livro que representa (CARVALHO, 2008, p. 73).

A capa do livro é muito mais do que apenas um elemento de proteção ou de decoração. Ela é um exercício estético que remete diretamente à obra a qual se liga, a releituras de seu produtor e é carregada de subjetividade. Um gênero que, apesar de estar atrelado a um suporte maior (o livro), é carregado de significações e merecedor de análise de seus efeitos de sentido, aspirações e carga semântica.

Os alunos construíram suas próprias capas de acordo com suas inspirações, aspirações e o que julgavam pertinente para o gênero; e o evento deflagrador, por sua vez, vai além do simples ato de proteger os escritos do livro, mas para já na abertura do livro (capa) demonstrar traços subjetivos e de autoria do aluno, tornando cada produção ainda mais individual, singular e significativa.

Como se trata da composição de um livro-portfolio artesanal construído inteiramente pelos alunos, a capa era um item essencial a ser produzido para o projeto, pois ela é um elemento caracterizador desse suporte e também traz consigo uma carga semântica de possibilidade de interpretações, denotando as inspirações e aspirações dos alunos para a construção do gênero, dando pistas, logo nas portas de entrada de cada livro, de uma imagem de cada um de seus autores que poderiam (ou não) ser corroboradas conforme a leitura e interpretação dos demais gêneros que compunham cada exemplar.

### *b) Poema*

O gênero poema muitas vezes é confundido com poesia. No entanto, há uma distinção entre as duas terminologias. Brasil (1979) faz essa diferenciação:

Poema é o “objeto” poético, o texto onde a poesia se realiza, é uma forma, como o soneto que tem dois quartetos e dois tercetos, ou quatorze versos juntos, como é conhecido o soneto inglês. [...] Poesia é uma manifestação cultural, criativa, expressiva do homem. Não se trata de um “estado emotivo”, do deslumbre de um pôr do sol ou de uma dor de cotovelo, é muito mais do que isso, é uma forma de conhecimento intuitivo, nunca podendo ser confundido o termo poesia com o outro correlato: o poema (BRASIL, 1979, p. 168-169).

Poema é forma, e poesia o sentimento expresso. Há de se validar a máxima, por conseguinte, de que há poesia sem poema, mas não há poema sem poesia, posto que a poesia pode ser encontrada nas mais variadas artes, inclusive na escritura de poemas.

Com relação a sua estrutura, esse gênero é construído por variadas formas de composição, desde sonetos a quadras e versos livres, rimados, metrificados ou não. Geralmente é organizado em versos e estrofes (mas há outras estéticas como os poemas concretos, por exemplo) e, muitas vezes, com determinada cadência de ritmo. Por pertencer à esfera literária, a valorização da estética e a linguagem plurissignificativa – possibilitando variadas interpretações e relações de sentido – são traços característicos dos poemas.

O papel de um poema é a expressão de um sentimento experienciado pelo eu lírico. Causando os mais variados efeitos em seus leitores e interlocutores, os poemas são carregados de sentidos variados e compostos por uma linguagem que permite as

mais diversas interpretações e inferências. Também, na contemporaneidade, pode não ter estruturas rígidas ou específicas, como se pode observar em épocas passadas cujos determinados formatos eram tidos como de prestígio – como é o caso do soneto. Rimados ou não, metrificados ou não, esse gênero se caracteriza pelo uso de uma linguagem figurada, alegórica e metafórica, com o emprego das mais variadas figuras de linguagem, som e pensamento. Seu objetivo final, no entanto, é sensibilizar seu leitor, levando-o à reflexão e avançando em sua humanização.

O gênero poema entrou na composição do livro-portfólio como produção de um poema autorretrato. Nele, os alunos deveriam se retratar de forma livre e poética. Sem as amarras de um gênero discursivo com formas fixas, o gênero em questão foi escolhido para permitir aos alunos a liberdade de se expressarem e se autorretratarem da maneira como lhes conviesse, fosse por meio de versos livres, ou metrificados e rimados e dos mais variados formatos, para que, assim, uma análise multimodal relacionada ao tema, composição e estilo pudesse ser feita para se apreender os efeitos de sentido.

### *c) Texto instrucional*

O termo “texto instrucional” abrange diferentes gêneros mais específicos como as regras de jogo, manuais, receitas, regulamentos, etc. Todos, porém, possuem uma estrutura parecida, variando apenas no formato. Prioriza a função apelativa da linguagem, demandando uma tomada de atitude do interlocutor (seja em nível de orientação, regulamentação, sugestão ou imposição). Possui em seu plano de texto seqüências descritivas a fim de descrever o processo a ser seguido pelo leitor.

Com relação ao estilo da linguagem, pode variar de ordens mais categóricas, por meio do uso de verbos no modo imperativo, até sugestões mais sutis, fazendo uso de verbos no infinitivo. Clareza e objetividade também são características do estilo de escrita, no entanto, dependendo do contexto, pode variar o nível de formalidade da linguagem.

Para a composição do livro-portfólio, o comando de produção para o texto instrucional era o seguinte:

*Redija um TEXTO INSTRUCIONAL dando dicas de **COMO CONVIVER COM VOCÊ!** Por se tratar de uma proposta criativa, o uso de metáforas, ironias, hipérboles e todo tipo de*

*linguagem figurada é aceito.*

O objetivo da inclusão do texto instrucional no projeto era para que os alunos pudessem expor (de maneira criativa) orientações de como seria conviver com eles. Desse modo, eles poderiam expressar, de maneira subjetiva – apesar do gênero, geralmente, requerer objetividade na linguagem, o que denota uma reconfiguração em seu plano textual e discursivo – seus gostos, preferências, insatisfações, construindo, assim, uma espécie de manual de como seria a convivência com cada um.

#### *d) Carta pessoal*

Entre os muitos gêneros discursivos trabalhados no ambiente escolar, foi escolhido o gênero carta pessoal pelos seus traços de linguagem informal e espontânea e por se tratar de um texto que tem como característica o diálogo entre remetente e destinatário – interlocutores. Como se pretendia “reconfigurar” essa especificidade solicitando aos alunos que escrevessem textos nos quais eles enfrentassem seus medos, dialogassem com seus heróis e se questionassem sobre o futuro, encontrou-se no gênero carta pessoal o suporte para a composição.

Köche (2012) traça algumas disposições sobre o gênero discursivo carta pessoal, o que pode ser observado no quadro abaixo:

### **Quadro 3:** Formas de composição do gênero carta pessoal

<b>Formas de composição do gênero carta pessoal</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gênero em que o remetente conta ao destinatário eventos particulares de sua vida.</li> <li>• Contém acontecimentos, emoções e sentimentos experimentados por um emissor que percebe seu receptor como “cúmplice”.</li> <li>• Há uma intimidade entre os interlocutores, portanto, a linguagem é familiar, espontânea e com marcas da oralidade.</li> <li>• Possui frases inacabadas, com reticências que habilitam múltiplas interpretações e uso de pontos de exclamação para dar ênfase a determinadas expressões, refletindo alegrias, preocupações e dúvidas.</li> <li>• Uso excessivo de adjetivos, diminutivos, aumentativos e interjeições.</li> <li>• Trata-se de um diálogo a distância entre o remetente e um destinatário que faz parte de suas relações.</li> <li>• Pertence à ordem do relatar e pode mesclar diferentes sequências textuais como a narração, a descrição, a argumentação e injunção.</li> <li>• O tempo verbal mais empregado é o presente do indicativo.</li> <li>• Sua estrutura padrão é composta de: local e data, vocativo, corpo do texto, despedida e assinatura.</li> </ul>

- Depois da assinatura, o autor pode acrescentar um P.S (*post-scriptum* – pós-escrito) para apresentar informações adicionais que esqueceu de mencionar no corpo do texto.
- Se a carta for enviada pelo correio, faz-se uso de um envelope no qual deve conter informações do remetente e destinatário.

Fonte: Köche (2012, p. 27 e 28).

O gênero discursivo carta pessoal é um “diálogo” entre interlocutores que possuem um determinado grau de intimidade permitindo, assim, uma linguagem mais pessoal, informal e espontânea. É permeado de narrações, descrições, argumentações e injunções que expressam sentimentos, emoções, questionamentos e experiências vividas pelo autor (ou pelos interlocutores) e apresenta uma estrutura textual bastante delimitada.

Escolhemos o gênero por sua característica dialógica que foi reconfigurada para uma produção reflexiva e humanizadora; além de seu tema poder tratar de questões como autoidentificação e reflexão por parte dos alunos, memórias e até mesmo elementos de literariedade em sua escrita.

Os alunos precisavam se expressar por meio das cartas pessoais; e o evento deflagrador, por sua vez, foi reconfigurado para uma produção reflexiva e não mais para um diálogo a distância entre interlocutores.

O gênero carta pessoal foi o único em que foram solicitadas três produções distintas. Os comandos para cada escrita foram os seguintes:

**Produção 1:**

*Se você tivesse a oportunidade, o que você diria para o seu maior medo ou o vilão de sua vida? Escreva, então, uma carta pessoal para aquele que tanto o atormenta.*

**Produção 2:**

*Uma carta para o meu herói.*

*O que você diria para o seu herói? Escreva uma carta pessoal para aquele que você considera o herói de sua vida.*

**Produção 3:**

*Uma carta para meu futuro.*

*O que você diria ou perguntaria para o seu “eu” do futuro? Escreva, então, uma carta para você mesmo, só que no futuro.*

Ressaltamos que todos os comandos eram intencionalmente construídos de maneira a proporcionar as mais variadas interpretações e assim desenvolver o pensamento criativo e reflexivo, avançando também rumo à humanização dos alunos,

uma vez que eles teriam que enfrentar seus medos, dirigir-se a quem considerassem o herói de suas vidas e, por último, questionar/refletir/dialogar com o seu eu do futuro.

#### *e) Relato autobiográfico*

Entre os gêneros discursivos que trazem consigo a sequência narrativa como imperativa em sua composição situa-se o relato autobiográfico. Segundo Lopes (2015), neste gênero

o enunciador relata casos que aconteceram com ele mesmo. Não se trata de julgar se o texto é verdadeiro ou falso, real ou fictício, pois a escrita autobiográfica é sempre ambígua, por ser uma leitura subjetiva de um acontecimento. [...] assemelha-se a outros gêneros, como o diário, o *blog*, as memórias e o depoimento – todos são narrativas autobiográficas, portanto, subjetivas e de um alto teor emocional (LOPES, 2015, p. 13).

O gênero permite a narração de uma história vivida ou fictícia, porém com um teor elevado de subjetivismo e narratividade. Algumas características levantadas por Lopes (2015) do relato autobiográfico são o emprego da 1ª pessoa do discurso, verbos predominantemente no pretérito, mas também é possível encontrar verbos no presente – justamente para aproximar o fato narrado do leitor – e o destaque da subjetividade, pois é por meio da memória que os fatos são recuperados e contados.

Traços da sequência descritiva (principalmente o perceptual, que faz uso dos cinco sentidos do corpo humano, marcando as descrições com uma carga emocional e subjetiva, visto que é a partir das memórias que os fatos são extraídos e recontados) podem ser identificados no relato autobiográfico, principalmente nas descrições de cenários e personagens envolvidas. Conectores temporais, causais e explicativos também são identificáveis na composição do gênero que permite, também, a presença de sequências dialogais ao rememorar conversações entre personagens.

A produção do relato, tido como subjetivo, intimista e revelador de experiências da vida de quem o escreve, é um gênero cuja presença se faz importante para a composição do projeto. O comando de produção para o texto era:

*Imagine que você possui um diário. Que notas ou recordações merecem ser lá eternizadas? Escreva, pois, um relato autobiográfico de alguma experiência que você gostaria de sempre se recordar sobre um dia/acontecimento memorável.*

Novamente, o comando para escrita deixava margens para inúmeras interpretações (propositadamente) para ativar o pensamento criativo e reflexivo. Também exigia do aluno ponderar entre uma memória digna de ser eternizada ao ser transcrita para o papel para a composição de seu livro-portfólio que, como já se nota, se materializa como objeto de reflexão, seleção e desenvolvimento da criatividade do estudante.

#### *f) Relato de viagem*

De acordo com Soares (2013, p. 19), o gênero relato de viagem objetiva “documentar experiências pessoais de viagem, pode ser considerado um gênero entre a literatura e o jornalismo”. Segundo a autora, do jornalismo ele utiliza a narração da informação real e de fatos verídicos, e da literatura, a liberdade de narrar, expressar sentimentos e a subjetividade de como o fato é (re)contado.

É possível, entretanto, que a escrita desse texto possa ser elaborada como exercício de produção textual, no qual o relato seja de uma viagem imaginária ou fictícia, reconfigurando, dessa forma, o gênero para uma esfera hipotética, criativa e fantasiosa. Esse aspecto rompe com os objetivos primeiros do relato de viagem, denotando a hibridez desse gênero e sua possível riqueza de produção.

Outras especificidades como a coincidência entre autor e narrador, apresentação de fatos em ordem cronológica, descrição de lugares e de personagens, indicações precisas de tempo e lugar, predominância de verbos conjugados no pretérito (perfeito ou imperfeito) e do uso da primeira pessoa do discurso (singular ou plural) são traços comuns desse gênero, elencados por Soares (2013).

É fato que o objetivo primeiro desse gênero é relatar uma experiência vivida e marcante na qual autor e narrador se fundem. No entanto, em contextos cujo gênero é tomado como exercício de escrita (como é o caso de concursos), há a possibilidade de criação de uma viagem imaginária (hipotética), posto que, de acordo com Soares (2013), ele é um misto de realidade e subjetividade, podendo seu caráter fantástico se sobressair, mantendo apenas a verossimilhança com o corpo do texto e seu contexto de produção.

A produção do relato de viagem para a composição do livro-portfólio é uma forma de eternizar uma viagem marcante realizada pelos alunos, tido como um

momento de revisitar a memória e eternizar uma lembrança, agora sob a forma de escrita. O comando de produção, novamente, era amplo e permitia o rememorar de diversas experiências:

*Viagem marcante da minha vida.*

Com o intuito de ativar as lembranças e transformá-las em um ato criativo e reflexivo de escrita, os alunos eram levados a fazer uma seleção de suas memórias de viagem e escolher a mais marcante.

#### *g) Notícia*

Outro gênero discursivo também com traços de sequência narrativa é a notícia, entretanto, com particularidades distintas e composição estrutural bem delimitada. Para Lopes (2015):

Notícia é o relato de um fato real, de interesse das pessoas. É veiculada em jornais, revistas, rádio, televisão e na internet. É escrita na 3ª pessoa do singular, de modo impessoal, e busca a precisão da linguagem e a objetividade, em um registro formal, sem rebuscamentos. Tem um caráter mais imediato, tratando de fatos recentes que podem se tornar ultrapassados em pouco tempo (LOPES, 2015, p. 16).

Com uma estrutura tradicional de responder às questões *O que? Quem? Quando? Onde? Como e Por que?*, a notícia é organizada sempre do mais importante para o menos importante, atendo-se aos fatos sem julgamentos de opinião de quem escreve. O gênero é sempre produzido sobre fatos reais e relevantes para o público (geral ou específico sobre determinado assunto), com linguagem clara e objetiva.

Com características próprias e bem delimitadas, esse gênero não comporta, em sua composição, subjetividades explícitas, tampouco emissões de opiniões. É pressuposto, todavia, que a escolha lexical e fraseológica para a composição desse gênero denota, implicitamente, a opinião de quem o escreve, marcando assim o posicionamento do enunciador sobre o fato noticiado. Essa objetividade e clareza são reforçadas pelo uso da 3ª pessoa do discurso que tenciona diminuir a carga emocional do texto, porém ela não é suficiente para silenciar/apagar os pontos de vista de quem produz o texto sobre o assunto a ser noticiado, visto que a linguagem nunca é neutra.

Essa era a produção que mais se distanciava da subjetividade e reflexão e se aproximava da objetividade e clareza. Foi esclarecido aos alunos que a objetividade e neutralidade do discurso é impossível de ser alcançada, visto que as simples escolhas de léxico e construção de frases já denotam determinados posicionamentos. A escolha do gênero para a composição do livro-portfolio tem como objetivo situar as produções em um determinado espaço e tempo de um contexto sócio-histórico. Sua intenção era que, no futuro, os alunos, ao revisitarem seus livros-portfólios, se deparassem com algum acontecimento que estava chamando a atenção dos noticiários e da sociedade da época.

Para a sua produção, os alunos deveriam se apoiar em um fato/acontecimento recente e transformá-lo no gênero notícia e, para tanto, o comando de produção para o texto era:

*Escreva uma notícia sobre um fato relevante para o nosso cotidiano e que retrate o nosso atual momento histórico e social.*

Outra vez, sob a forma de um tema amplo e de variadas inferências, os alunos deveriam relatar um acontecimento significativo para o seu cotidiano e que fosse importante para retratar o contexto socio-histórico no qual estavam inseridos.

#### *h) Texto dissertativo-argumentativo*

Um dos gêneros discursivos mais requeridos nos exames de vestibulares, e, atualmente, o único solicitado na prova de redação do ENEM, é o texto dissertativo-argumentativo (do ENEM). Muito se discute sobre esse gênero e variadas são as críticas com relação à sua demanda de produção nessas provas. Uma delas é a falta de circulação do gênero (requisito básico de qualquer texto) que intenta, unicamente, verificar o desempenho do aluno ao fazer uso da língua(gem) no manejo de recursos e estratégias argumentativas (de ordem textual, como operadores argumentativos, modalizadores, sequências, coesão e coerência; e também discursiva na defesa de determinado ponto de vista). Em suma, um gênero “de gaveta” que, após sua produção e avaliação pelo professor/corretor, não costuma ter outro destino de circulação.

Souto (2017) define o gênero dissertação como

um gênero textual escrito, produzido na escola para o ensino-aprendizagem de textos expositivos e argumentativos. Na dissertação argumentativa, também chamada de texto expositivo-argumentativo, texto dissertativo, ou simplesmente dissertação, o enunciador deve apresentar e defender, com argumentos e provas, uma opinião (tese) acerca de um tema, visando convencer o leitor de sua validade (SOUTO, 2017, p. 2).

Para a composição do texto, é necessário um posicionamento crítico sobre determinado tema (recorte de um assunto), em que o escritor deverá comprovar, por meio de argumentos e provas, seu ponto de vista, objetivando convencer o leitor. A ativação de conhecimentos prévios, bem como a conexão de diferentes áreas do saber para sua composição, são demandas desse gênero que exige também a articulação de diferentes estratégias argumentativas como o raciocínio lógico, citação de autoridade, exemplificação, uso de dados estatísticos ou científicos, contra-argumentação, argumentação baseada em fatos históricos, comparações e perguntas retóricas (SOUTO, 2017).

Com a predominância de sequências argumentativas e expositivas em seu plano de texto, bem como a utilização de recursos argumentativos, como os operadores argumentativos e modalizadores, o texto dissertativo-argumentativo possui uma estrutura fixa que envolve uma introdução (apresentação do ponto de vista a ser defendido), desenvolvimento (apresentação dos argumentos) e conclusão (retomada da tese e fechamento do texto). Provas como a do ENEM exigem ainda dos candidatos uma proposta de intervenção exequível para o problema proposto e que deve constar no corpo do texto, geralmente, em sua conclusão.

Para a composição do livro-portfólio, o texto dissertativo-argumentativo foi escolhido objetivando não apenas a instrumentalização dos alunos com relação a sua escrita – principalmente como preparatório para as provas de vestibular e ENEM – mas também intentando uma escrita mais intimista, reflexiva e subjetiva. O comando de produção para esse gênero era:

*Elabore uma dissertação argumentativa que responda à questão “Por que (não) é fácil gostar de mim?”. Exponha e defenda seus argumentos, não se esquecendo dos elementos característicos do gênero.*

Sob esse comando os alunos deveriam, primeiro, posicionar-se frente ao questionamento que indicava duas atitudes que o aluno poderia tomar, ou seja, o de defender o porquê seria fácil gostar dele ou de o porquê não seria. Dessa forma, ficaria

a critério do aluno decidir se ele optaria por defender suas virtudes, ou abordar seus defeitos. Assim sendo, o comando exigia, em um primeiro momento, uma tomada de decisão do aluno que iria dar o tom de toda a sua argumentação. A proposta tinha por finalidade – como todos os outros gêneros escolhidos para compor o livro-portfólio – levar os alunos à reflexão, de se enxergarem criticamente e de defenderem seus pontos positivos, ou textualizarem seus defeitos, em uma atitude argumentativa e persuasiva.

## 5.2 Estruturação da elaboração didática e cronograma de aplicação

O desenvolvimento do projeto de produção do livro-portfólio ocorreu durante o primeiro semestre do ano letivo de 2019, durante 20 aulas, aos sábados, sob o formato de oficina de produção de textos, com cerca de 20 alunos multisseriados do Ensino Médio, bem como convidados da comunidade escolar, em um colégio particular da cidade de Arapongas, Paraná. A organização da oficina seguiu o seguinte planejamento/cronograma:

**Quadro 4:** Cronograma de desenvolvimento do projeto

Aula	Atividade
1	<b>Produção 1:</b> <i>Uma carta para o meu maior medo/vilão.</i> <b>Comando para produção:</b> <i>Se você tivesse a oportunidade, o que você diria para o seu maior medo ou o vilão de sua vida? Escreva, então, uma carta pessoal para aquele que tanto o atormenta.</i>
2	<b>Reescrita das produções.</b>
3	<b>Produção 2:</b> <i>Uma carta para o meu herói.</i> <b>Comando para produção:</b> <i>O que você diria para o seu herói? Escreva uma carta pessoal para aquele que você considera o herói de sua vida.</i>
4	<b>Reescrita das produções.</b>
5	<b>Produção 3:</b> <i>Uma carta para meu futuro.</i> <b>Comando para produção:</b> <i>O que você diria ou perguntaria para o seu “eu” do futuro? Escreva, então, uma carta para</i>

	<i> você mesmo, só que no futuro.</i>
<b>6</b>	<b>Reescrita das produções.</b>
<b>7</b>	<b>Produção 4:</b> gênero poema. <b>Temática:</b> Autorretrato.
<b>8</b>	<b>Reescrita das produções.</b>
<b>9</b>	<b>Produção 5:</b> gênero relato autobiográfico. <b>Comando para produção:</b> <i>Imagine que você possua um diário. Que notas ou recordações merecem ser lá eternizadas? Escreva, pois, uma nota, lembrança, recordação, memória, sentimento ou opinião que você gostaria de sempre se recordar de um dia/acontecimento memorável.</i>
<b>10</b>	<b>Reescrita das produções.</b>
<b>11</b>	<b>Produção 6:</b> gênero relato de viagem. <b>Comando para produção:</b> <i>Viagem marcante da minha vida.</i>
<b>12</b>	<b>Reescrita das produções.</b>
<b>13</b>	<b>Produção 7:</b> gênero notícia. <b>Comando para produção:</b> <i>Escreva uma notícia sobre um fato relevante para o nosso cotidiano e que retrate o nosso atual momento histórico e social.</i>
<b>14</b>	<b>Reescrita das produções.</b>
<b>15</b>	<b>Produção 8:</b> texto dissertativo-argumentativo. <b>Comando para a produção:</b> <i>Elabore uma dissertação argumentativa que responda à questão “Por que (não) é fácil gostar de mim?”. Exponha e defenda seus argumentos, não se esquecendo dos elementos característicos do gênero.</i>
<b>16</b>	<b>Reescrita das produções.</b>
<b>17</b>	<b>Produção 9:</b> texto instrucional. <b>Comando para produção:</b> <i>Redija um TEXTO INSTRUCIONAL dando dicas de <b>COMO CONVIVER COM VOCÊ!</b> Por se tratar de uma proposta criativa, o uso de metáforas, ironias, hipérboles e todo tipo de linguagem figurada é aceito.</i>
<b>18</b>	<b>Reescrita das produções.</b>

<b>19</b>	<b>Produção 10:</b> confecção das capas dos livros-portfólios.
<b>20</b>	Confecção das capas dos livros-portfólios.

Fonte: o autor.

Em todas as aulas destinadas às produções textuais, as especificidades dos gêneros eram abordadas em um trabalho de caracterização do gênero proposto, bem como exercícios de leitura e interpretação dos textos pertencentes ao gênero, nos quais eram verificadas suas características composicionais, temáticas e estilísticas, e também debatidos os elementos textuais semânticos e gramaticais que contribuam para a construção dos efeitos de sentido dos textos.

A ordem das produções textuais não obedeceu à organização da ordenação final do livro, pois muitas delas foram agrupadas, tendo em vista a aproximação de gêneros com estruturas similares para mostrar as diferenças/nuances composicionais, ou até mesmo abordar diferentes temáticas para o mesmo gênero discursivo (como no caso das produções das cartas).

As capas e as customizações dos livros-portfólios ficaram para a finalização do projeto, por já se ter uma noção de que tomariam tempo, e por ser uma atividade que requeria um olhar reflexivo para cada uma das produções, para que assim elas pudessem ser customizadas (ou ilustradas, como aconteceu em alguns casos), permitindo um olhar multimodal para os textos produzidos.

Para essa última etapa do projeto foram utilizadas técnicas de customização e *scrapbooking*<sup>4</sup>, com o auxílio do professor-pesquisador. Para uma próxima aplicação, sugerimos que essa parte do projeto seja realizada em parceria com a disciplina de Artes, de forma interdisciplinar.

Nem todas as produções foram concluídas em sala de aula. A finalização de muitas delas ocorreu em casa, como acontece no contexto escolar, e alguns alunos acabavam não entregando no prazo, acumulando, assim, algumas produções.

É válido ressaltar que as produções não tinham por finalidade valorizar o texto como pretexto para se trabalhar conteúdos gramaticais, ortográficos e de acentuação. Pelo contrário, elas visavam a um manejo eficiente do gênero solicitado (suas

<sup>4</sup> Palavra ainda sem tradução específica na Língua Portuguesa, significa a arte de criar álbuns de fotografia e de memória com o uso de fotos, papéis decorativos, etiquetas, laços, enfeites diversos, entre outros itens. Esta arte é antiga e começou com a ideia de juntar restos de papéis coloridos, de embalagens, de cartões, de cartinhas que, de algum modo, expressavam um momento marcante. Tudo isso era guardado em álbuns de família ou em diários.

Fonte: <http://www.criativa.com/scrapbooking-a-historia-do-comeco>. Acesso: 4 nov. 2021

sequências predominantes e suas especificidades) e, sobretudo, a interpretação do comando para a produção, bem como sua produção criativa e a ressignificação do gênero. A avaliação dos textos, no entanto, passava pelo crivo das adequações do gênero, condições de produção, textualização e língua(gem).

A próxima seção será destinada às análises dos textos pela perspectiva, ora da Crítica Genética, para a verificação das atitudes textuais dos alunos frente às interferências do professor, bem como a polifonia e coautoria do professor no texto do aluno e das implicações de uma correção textual-interativa que objetiva colocá-lo em solidariedade com o aluno na construção de seu projeto de dizer, ora pelas lentes da Estilística, para a análise do manejo linguístico feito pelo estudante na produção de seu texto, levando seus escritos a certos efeitos de sentido.

## 6 ANÁLISE DE DADOS: DA CRÍTICA GENÉTICA À ESTILÍSTICA, DESVELANDO OS TEXTOS PRODUZIDOS EM SALA DE AULA

Este capítulo tem como objetivo analisar, primeiro, por meio das lentes da Crítica Genética, da polifonia e da correção textual-interativa diversos gêneros discursivos produzidos durante uma Oficina de Produção Textual, ofertada em um colégio particular na cidade de Arapongas, Paraná, no ano de 2019, para alunos, em sua maioria, do Ensino Médio, mas que também contava com a presença de convidados participantes da comunidade escolar. Em seguida, por meio dos pressupostos da Estilística, analisar alguns gêneros produzidos que possam denotar como as escolhas linguísticas (sejam elas fonéticas, lexicais, de construção, ou discursivas, bem como o emprego de figuras de linguagem e estilo de escrita, por exemplo) podem levar a determinados efeitos de sentido, evidenciando um *eu enunciador* que faz escolhas e se vale de recursos linguísticos para transmitir aos seus leitores opiniões, emoções, visões de mundo, de si e de suas experiências por meio de seus escritos.

A oficina tinha como intuito a composição de um livro-portfólio para cada aluno, contendo as produções de oito gêneros do discurso: capa, carta pessoal, relato autobiográfico, relato de viagem, notícia, texto instrucional, texto dissertativo-argumentativo e poema autorretrato. Todos os comandos para a produção se abriam para diversas interpretações, valorizando, dessa forma, a criatividade do aluno, seu senso crítico e de tomada de decisão. Os gêneros foram escolhidos por permitirem o manejo de variadas sequências textuais, bem como diferentes elementos composicionais, a reconfiguração de seus planos pré-formatados (ADAM, 2011, 2019) e também tendo em mente a instrumentalização do aluno, por se tratar de gêneros exigidos em concursos e exames de vestibular.

### 6.1 Crítica genética na sala de aula: desvelando a polifonia e a coautoria do professor nos textos dos alunos.

Para a análise dos dados pelo viés metodológico da Crítica Genética, aliamos aqui os pressupostos teóricos da polifonia (BAKHTIIN, 2002) e da correção textual-interativa (RUIZ, 2013), analisando as versões do texto até chegar à última versão, bem como as intervenções feitas pelo professor, nas quais ele se coloca em solidariedade com o aluno em seu projeto do dizer, portanto, como coautor do texto,

para que os objetivos sociocomunicativos do gênero sejam atingidos. Por último, contrapomos as atitudes textuais dos alunos frente aos apontamentos do professor, verificando a polifonia dessas vozes e vontades na versão tida como final desses textos.

As análises foram agrupadas por gêneros discursivos produzidos, percorrendo, dessa forma, todo o caminho das produções realizadas durante a Oficina de Produção Textual, exceto pela composição das capas, por não haver elementos textuais, tampouco intervenções textuais do professor a serem analisados. Para tanto, exemplares de cada um dos gêneros foram selecionados para análise. Foram realizadas as transcrições de muitos dos textos, principalmente as versões escritas a lápis e aquelas que poderiam ficar com a leitura prejudicada quando digitalizados e anexados ao corpo das análises.

### *6.1.1 Carta pessoal*

As produções das cartas pessoais inauguraram a Oficina de Produção Textual. Como já mencionado, esse gênero foi o único em que foram solicitadas três produções com comandos diferentes. A primeira produção tinha como comando:

**Produção 1:** *Uma carta para o meu maior medo/vilão.*

**Comando para produção:** *Se você tivesse a oportunidade, o que você diria para o seu maior medo ou o vilão de sua vida? Escreva, então, uma carta pessoal para aquele que tanto o atormenta.*

Diversos foram os “interlocutores” escolhidos pelos alunos para se dirigirem em suas cartas: da ansiedade, ao próprio medo do novo que paralisa, ao ego, à insegurança, ao orgulho, à rejeição e à paranoia.

Por ser um gênero com teor altamente subjetivo, em tom informal e dialogal, permite certos “deslizes” gramaticais, como o uso da próclise em início de frase, por exemplo, visto que o gênero, apesar de escrito, está próximo da linguagem coloquial, em consonância ao que se discute na seção que trata do respeito na correção ao gênero / comando de produção solicitado. Desse modo, foi o gênero que menos sofreu intervenções de correção gramatical, justamente, por se tratar de um texto de cunho pessoal e particular. Aqui, o posicionamento do professor foi mais de revisor do texto,

com indicação de novos parágrafos, correção de acentuação e sugestão de pontuação mais expressiva e poucas inserções textuais, para deixar os alunos livres para se expressarem e dialogarem com seus medos.

Para análise dessa produção foi escolhida a seguinte carta:

**Figura 4:** Primeira versão de uma carta para o medo/vilão produzida por uma aluna.

**FOLHA DE PRODUÇÃO**

1 Anapongas, 09 de fevereiro de 2019.

2 Olá, velho,

3 Você tem comido comigo por muito tempo, me impedin-

4 do de pedir desculpas (umas das atitudes mais sublimes

5 da vida), e agora no meu momento que eu não preci-

6 so de ajuda, nunca! Mas, calma aí! Quando pra pen-

7 sar, eu sou um ser humano! É <sup>1</sup> vezes de vários vezes durante

8 o dia! Preciso de uma <sup>2</sup> mão! Se eu continuar seguindo

9 com você, vou continuar prejudicando a mim mesma,

10 e a intenção da vida é evoluir... sempre!

11 Por esses motivos, eu definitivamente estou terminando

12 com você! É, por um motivo que parece, te agradeço, pois

13 sem você, eu não valeria o poder da reconciliação

14 e da empatia.

15 Não vou sentir saudades e espero que você não

16 encontre mais ninguém.

17 Adeus,

18 KouTome.

19

20 ① Parágrafo (contraste com a ideia anterior).

21

22 ② Faça uso de uma pontuação mais expressiva, pois

23 está demonstrando sua indignação.

24 ③ Cacofonia - "Preciso de ajuda" - pensar na troca

25 Seu texto está excelente!

26 Pense sobre a pontuação para agregar mais "emoção"

27 ao seu texto.

28

29

30 Excelente!

Fonte: o autor.

Para uma melhor leitura do texto, abaixo segue sua transcrição sem as

intervenções do professor:

1. *Arapongas 09 de fevereiro de 2019.*
2. *Olá orgulho,*
3. *Você tem caminhado comigo por muito tempo, me impedindo de pedir*
4. *desculpas (uma das atitudes mais sublimes da vida), colocando no meu*
5. *consciente que eu não preciso de ajuda, nunca. Mas calma aí, parando*
6. *para pensar, eu sou um ser humano, erro e várias vezes durante o dia,*
7. *preciso de uma mão, se eu continuar seguindo com você, vou continuar*
8. *prejudicando a mim mesma, e a intenção da vida é evoluir... sempre!*
9. *Por esses motivos, eu definitivamente estou terminando com você. E*
10. *por incrível que pareça te agradeço, pois sem você, eu não saberia o valor*
11. *da reconciliação e da empatia.*
12. *Não vou sentir saudades e espero que voce não encontre mais*
13. *ninguém.*
14. *Adeus,*
15. *Kawane*

A aluna decide que seu interlocutor será o orgulho, que, de acordo com seu escrito, a tem impedido de pedir desculpas e ajuda, colocando em sua mente que ela não precisa de ninguém. Em seguida, ela discorre sobre como isso tem atrapalhado sua vida e decide “terminar essa relação” (linhas 11 e 12).

É válido notar como acontece a reconfiguração do plano pré-formatado desse gênero (ADAM, 2011, 2019). Tradicionalmente, uma carta pessoal possui sequências narrativas, descritivas e dialogais em alternância, e, geralmente, as narrativas e descritivas são predominantes, a depender do conteúdo e dos objetivos pretendidos com o texto. Nessa produção, no entanto, percebemos que a sequência predominante é a argumentativa, posto que a aluna discorre sobre os motivos que a levaram a tomar a decisão de “terminar com seu orgulho”. Ela argumenta que é um ser humano que erra constantemente e que precisa de ajuda dos outros para evoluir (linhas 7 a 13), e, por fim, agradece ao orgulho por lhe ensinar o valor da reconciliação e da empatia, e deseja que ele não encontre mais ninguém, despedindo-se com um “adeus” (linha 17), denotando que ela, realmente, não o quer mais em sua vida.

Como mencionado anteriormente, as intervenções nas produções desse gênero ficaram em nível revisional, optando por não interferir nos dizeres dos alunos, por se tratar de um texto com carga altamente pessoal e subjetiva. As intervenções são realizadas por meio de um esquema de legendas (no qual é sinalizada a interferência no texto com um número, às vezes destacando com marcador de texto, e, logo abaixo do escrito do aluno, ou no verso da folha, é explicado do que trata a intervenção). Logo após as legendas, é utilizada a correção textual interativa (RUIZ,

2013), para reforçar o que foi sinalizado, elogiar o texto do aluno e se dirigir a ele, sob o formato de um “bilhete”.

Nessa produção, foram feitas indicações de troca de parágrafo (referente à linha 6), sugestão da utilização de uma pontuação mais expressiva, com pontos de exclamação, visto que a aluna se dirige ao seu orgulho, argumentando o porquê do término entre eles e a sinalização da cacofonia (“uma mão”, linha 8). Questões de pontuação, acentuação e supressão foram sinalizadas no próprio corpo do texto (linhas 6, 7, 12 e 15).

A reescrita desse texto pode ser vista na imagem a seguir:

**Figura 5:** Versão final de uma carta para o medo/vilão produzida por uma aluna.

Curupungas, 09 de fevereiro de 2019.

Olá, orgulho,

Você tem cominhado comigo por muito tempo, me impedindo de pedir desculpas (uma das atitudes mais valiosas da vida), colocando no meu consciente que eu não preciso de ajuda, nunca. Mas calma aí! Parece pra pensar, eu sou um ser humano! Sou várias vezes durante o dia! Preciso de uma ajuda! Já eu continuar seguindo com você, vou estar prejudicando a mim mesma, e o sentido da vida é evoluir... Sempre!

Por esses motivos, eu, definitivamente, estou terminando com você! É por incrível que pareça, te agradeço, pois sem você, eu não saberia o valor da reconciliação e da empatia.

Não vou sentir saudades e espero que você não encontre mais ninguém!

Adieu,

Kauêne.

Fonte: o autor.

Percebemos, aqui, que a aluna não atende à sinalização pela troca de parágrafo (linha 6), talvez, por falta de atenção. O uso de pontuação mais expressiva (uso de pontos de exclamação), no entanto, é atendido em todas as sinalizações, deixando o texto muito mais expressivo, corroborando sua carga pessoal, emotiva e subjetiva.

Apesar de a única interferência em nível textual ser a indicação da cacofonia “uma mão” (linha 8, versão 1) alterada para “uma ajuda” (linha 8, versão final), o atendimento dessa sinalização, bem como o acréscimo de uma pontuação mais expressiva denota uma coautoria do professor, uma vez que se vislumbra uma maior carga subjetiva ao se utilizar uma pontuação que esteja em consonância ao dito no

texto, o que não ocorre na primeira versão. Na comparação entre as versões do texto, bem como com as interferências do professor, é possível verificar essa polifonia de vontades – de deixá-lo ainda mais subjetivo –, e também a coautoria do professor ao contribuir para que o dizer da aluna ganhe contornos ainda mais emotivos com uma pontuação mais adequada ao conteúdo e teor de sua produção.

A próxima proposta de produção de carta pessoal era a seguinte:

**Produção:** *Uma carta para o meu herói.*

**Comando para produção:** *O que você diria para o seu herói? Escreva uma carta pessoal para aquele que você considera o herói de sua vida.*

Após terem enfrentado os medos na produção anterior, agora era o momento de se dirigir ao seu grande herói. O comando, novamente amplo, abria margem para que os alunos escolhessem os mais variados interlocutores que eles considerassem como heróis de sua vida. As produções foram direcionadas aos pais, à família, a Deus, à diretora da escola, à autoestima, à motivação, à esperança, ao rap e até para si mesmo. A carta escolhida para análise sobre essa temática é a seguinte:

Figura 6: Primeira versão de uma carta para o herói produzida por um aluno.

**FOLHA DE PRODUÇÃO**

1 ARAPONGA, 23 FEVEREIRO DE 2019

2 Pai,

3 PAI, EU TENHO VÁRIOS HERÓIS, MAS HOJE ESCOLHI

4 FALAR SOBRE VOCE E COMO SALVOU MINHA

5 VIDA VÁRIAS VEZES, TALVEZ VOCE JA TENHA

6 ESQUECIDO, MAS EU LEMBRO DE TODAS

7 AS VEZES QUE EU PUDE CHORAR NO

8 SEU OMBRO, VOCE NEM SE QUER PRECISAVA

9 SABER MEUS MOTIVOS APENAS ESTAVA

10 LA, SEMPRE ESTEVE LA, MESMO QUE

11 ESTIVESSE 100 VEZES PIOR QUE FUI COM

12 VOCE que APRENDA HA VIVER, HA AMAR, RESPEITAR,

13 LUTAR PELOS MEUS SONHOS E NUNCA DESISTIR;

14 EU PODERIA DIZER MUITO MAIS, MAS VAMOS

15 DEIXAR PARA UMA PRÓXIMA, TE AMO

16 PAI, OBRIGADO POR TUDO

17

18 ④ Iniciar outro parágrafo. Falta a identificação

19

20 ② Parágrafo

21

22 ③ Parágrafo

23

24 Não se esqueça de diferenciar as maiúsculas das

25 minúsculas.

26 Observe as marcações no texto.

27

28 Excelente texto!

29

30

Fonte: o autor.

Para uma melhor leitura do texto, abaixo segue sua transcrição sem as intervenções do professor:

1. Arapongas 23 de fevereiro de 2019.
2. Pai, eu tenho varios herois, mas hoje escolhi falar sobre voce e como
3. salvou minha vida varias vezes, talvez voce já tenha esquecido, mas eu
4. lembro de todas as vezes que eu pude chorar no seu ombro, voce nem se
5. quer precisava saber meus motivos apenas estava la, sempre esteve la,
6. mesmo que estivesse 100 vezes pior que fui com voce aprendi ha viver, ha
7. amar, respeitar, lutar pelos meus sonhos e nunca desistir, eu poderia dizer
8. muito mais mas vamos deixar para uma proxima, te amo, pai, obrigado por
9. tudo.

O aluno opta por escrever uma carta para seu pai afirmando que, entre seus tantos heróis, o pai se destaca por tê-lo salvado várias vezes e estado presente nos momentos em que ele precisou. Também afirma que foi com seu pai que aprendeu a viver, amar, respeitar, lutar pelos sonhos e nunca desistir. Por esses motivos, considera o pai seu grande herói.

As produções dessas cartas tinham temáticas muito pessoais e subjetivas, o que levou a não se fazer maiores interferências no que se refere ao conteúdo do texto, apenas em questões estruturais, estilísticas e de forma.

As intervenções feitas pelo professor no texto do aluno foram apenas de indicações de novos parágrafos (linhas 5, 11, 14 e 15), a diferenciação das letras maiúsculas e minúsculas, em virtude de o aluno utilizar o formato de letra de imprensa (fôrma ou bastão) para produzir seus manuscritos, e foi pedido para que o aluno atentasse às indicações/correções feitas no texto, que eram relacionadas à acentuação (linhas 3, 5, 8, 12), ortografia (linhas 12), gramática (linhas 11, 12) e de formato pertinente ao gênero carta (linha 3, deixar o vocativo “pai” em linha separada; linha 15, colocar a despedida em linha separada e linha 16, inserir a identificação).

Novamente, por meio de uma correção textual-interativa, são elencadas, por meio de legendagem, as sinalizações que indicam alterações que precisam ser feitas no texto em sua reescrita e reforçando, sob o formato de um bilhete, a diferenciação das maiúsculas e minúsculas, e no final, o texto do aluno é elogiado.

A reescrita desse texto, que também é sua versão final, pode ser observada a seguir:

Figura 7: Versão final de uma carta para o herói produzida por um aluno.

ARAPONGAS 23 FEVEREIRO DE 2019  
 PAI,  
 EU TENHO VÁRIOS HERÓIS, MAS HOJE ESCOLHI  
 FALAR SOBRE VOCÊ E COMO SALVOU  
 MINHA VIDA.  
 TALVEZ VOCÊ JÁ TENHA ESQUECIDO, MAS  
 EU LEMBRO DE TODAS AS VEZES QUE  
 PUDE CHORAR NO SEU OMBRO. VOCÊ NEM  
 SEQUER PRECISAVA SABER MEUS MOTIVOS  
 APENAS ESTAVA LÁ, SEMPRE ESTEVE LÁ,  
 MESMO QUE ESTIVESSE 100 VEZES PIOR  
 QUE EU.  
 FOI COM VOCÊ QUE APRENDI A VIVER,  
 A AMAR, RESPEITAR, LUTAR PELOS MEUS  
 SONHOS E NUNCA DESISTIR.  
 EU PODERIA DIZER MUITO MAIS, MAS  
 VAMOS DEIXAR PARA UMA PRÓXIMA,  
 TE AMO PAI, OBRIGADO POR TUDO.

Fonte: o autor.

Segue abaixo a transcrição dessa versão do texto:

1. Arapongas 23 de fevereiro de 2019.
2. Pai,
3. Eu tenho vários heróis, mas hoje escolhi falar sobre você e como salvou
4. minha vida.
5. Talvez você já tenha esquecido, mas eu lembro de todas as vezes que eu
6. pude chorar no seu ombro. Você nem sequer precisava saber meus
7. motivos apenas estava lá, sempre esteve lá, mesmo que estivesse 100
8. vezes pior que eu.
9. Foi com você que aprendi a viver, a amar, respeitar, lutar pelos meus
10. sonhos e nunca desistir.
11. Eu poderia dizer muito mais, mas vamos deixar para uma próxima.
12. Te amo, Pai, obrigado por tudo.

Na versão final, é possível perceber que o aluno atende às intervenções sugeridas pelo professor em sua grande maioria: o vocativo (linha 2, agora aparece isolado em uma linha, as sinalizações de parágrafos (linhas 6, 12, 15 e 17) também

são atendidas, bem como a diferenciação das maiúsculas e das minúsculas. O acréscimo da identificação da carta não é atendido, talvez, por conta das produções finais estarem todas reunidas em um livro-portfólio de cada aluno, portanto, infere-se que o autor do texto seria o próprio estudante. Na versão final do texto, notamos a supressão do verbo “foi” (linha 11 da primeira versão do texto), também por ser recuperado pelo contexto do escrito “com você que aprendi a viver, a amar, respeitar, lutar pelos meus sonhos e nunca desistir” (linhas 13 e 14 da versão final).

O papel do professor, aqui, ao revisar e fazer intervenções, indicando aberturas de novos parágrafos, bem como correções gramaticais, ortográficas e de acentuação contribuem para dar mais fluência ao texto e deixá-lo sem transgressões de normas e regras. Neste caso, os desvios não estão relacionados à impessoalidade do gênero, mas transgredindo convenções de escrita que poderiam impossibilitar o entendimento do texto, como no caso das correções feitas na linha 12 da primeira versão, em que são corrigidos os usos indevidos do verbo haver. Essas contribuições do professor, apesar de não se tratarem de intervenções discursivas, também são importantes para que o projeto do dizer do texto atinja seu objetivo comunicativo.

A última produção do gênero carta pessoal tinha como temática o futuro. O comando de produção para esse texto era o seguinte:

**Produção:** *Uma carta para meu futuro.*

**Comando para produção:** *O que você diria ou perguntaria para o seu “eu” do futuro? Escreva, então, uma carta para você mesmo, só que no futuro.*

Nessa produção, os alunos deveriam ser seus próprios interlocutores, em um diálogo com o seu eu, só que no futuro. O comando sugeria que os alunos fizessem perguntas para o seu eu do futuro e também que dialogassem com ele. Um comando amplo que abria possibilidades para um diálogo intimista e reflexivo, no qual o estudante poderia perguntar, dar conselhos, questionar, ou até mesmo relatar experiências, direcionando-se a eles mesmos em um tempo futuro, que também não foi especificado, ficando a critério do aluno estabelecer com qual momento de sua vida gostaria de dialogar.

Muitos foram os questionamentos feitos pelos alunos para o “eu do futuro”, desde se conseguiram se formar no curso que eles tanto queriam, se casaram, tiveram filhos, se estão felizes, se conseguiram realizar seus sonhos, se fizeram a tão sonhada

viagem, entre tantos outros.

Apesar de o comando ser amplo e, como em todo e qualquer texto, nem toda interpretação ser válida, houve um caso de uma aluna que interpretou o comando de uma forma e produziu o texto de uma maneira que fugia ao que era proposto, como se pode ver na imagem a seguir:

**Figura 8:** Primeira versão de uma carta para o eu do futuro produzida por uma aluna.

**FOLHA DE PRODUÇÃO**

1. Rio de Janeiro, 03 de março de 2019

2.

3. Para Parmar, <sup>2</sup>

4. Querida, fui <sup>me</sup> socializada mais com as pessoas, <sup>me</sup>

5. diretiva!

6. Sempre quis me formar, fui uma profissional que

7. me foca <sup>me</sup> muito bem e realizada.

8. Quando me formar, <sup>me</sup> trabalho minha profissão <sup>1</sup>

9. com eficiência, pois me esforçarei para chegar onde <sup>(aonde)</sup>

10. preciso.

11. Sempre quis me formar em medicina, por isso

12. muitas vezes não tive tempo para <sup>me</sup> divertir, pois fiquei

13. estudando durante um determinado tempo.

14. Jamais desisti de meus sonhos e para alcançá-

15. -los, dei-me conta disso.

16. Tradora

17.

18. 1- Pense melhor nessa construção.

19. 2. Cuidado com a concordância.

20.

21. Tradora,

22. Você talvez tenha interpretado o comando de outra

23. maneira. Você deveria ter escrito uma carta para

24. o seu "eu" do futuro. Você escreveu falando do

25. que espera dele e não dialogando com ele. Pense sobre

26. o comando e reescreva sua carta.

27. Prof. Progenitor

28.

29.

30.

Fonte: o autor.

Segue a transcrição do texto sem as intervenções do professor:

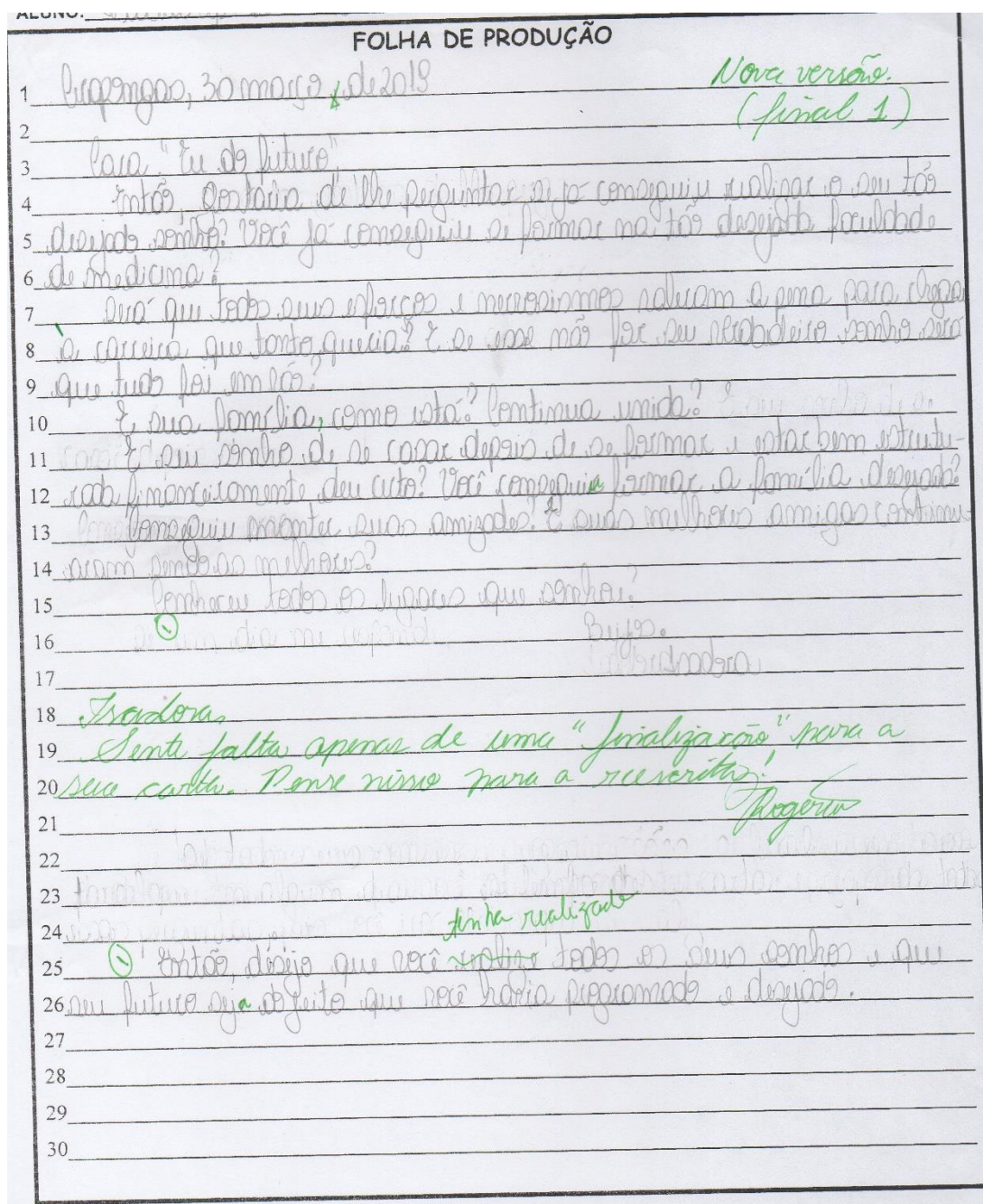
1. *Arapongas, 09 de março de 2019.*
2. *Cara formanda,*
3. *Deveria ter socializado mais com as pessoas, se divertido!*
4. *Sempre sonhei em se formar, ter uma profissão que me faça se sentir*
5. *bem e realizada.*
6. *Quando me formar irei realizar minha profissão com eficiência, pois me*
7. *esforçarei para chegar onde sempre quis.*
8. *Sempre quis me formar em medicina, por isso muitas vezes não tive*
9. *tempo para se divertir, pois fiquei estudando durante um determinado*
10. *tempo.*
11. *Jamais desistirei de meus sonhos e para alcança-los deverei conquista-*
12. *los.*
13. *Isadora.*

Percebemos que a aluna faz confusão ao produzir o seu texto. Ela começa dirigindo-se ao seu eu do futuro como uma formanda (o que, aparentemente, denotaria ser uma formanda do futuro, mas que, na verdade, tratava-se de seu estado atual, posto que ela estava no último ano do Ensino Médio e o conteúdo de sua carta, posteriormente, revela esse posicionamento), e começa sua carta se lamentando, dizendo que deveria ter saído mais e se socializado mais (linhas 4 e 5). No segundo parágrafo, ela fala sobre seu sonho de se formar e se sentir realizada (linhas 6 e 7). No terceiro, parágrafo, no entanto, há uma confusão de ideias, porque, até então, parecia ser o eu dela do futuro falando com ela, e nesse parágrafo ela coloca uma condicional no futuro “quando me formar”, contradizendo as ideias expostas até então. Ela continua sua carta reforçando seu sonho de se formar e de não ter tido tempo para se divertir e finaliza afirmando que jamais desistiria dos seus sonhos e que continuaria lutando para conquistá-los.

O escrito da aluna se mostra bastante confuso e não atende ao comando para a produção, que solicitava um diálogo com seu eu do futuro. O que acontece em seu texto é que ora ela se dirige ao seu futuro, ora ao seu passado, e seu texto não evolui, mostrando-se impreciso e fora do que foi solicitado. Com isso, a intervenção do professor, por meio da correção textual-interativa, precisou ser mais assertiva ao sugerir que ela repensasse o comando do texto para reescrever sua carta atendendo ao que foi solicitado.

Em uma segunda versão desse texto, a aluna apresentou a seguinte produção:

Figura 9: Segunda versão de uma carta para o eu do futuro produzida por uma aluna.



Fonte: o autor.

Para uma melhor leitura do texto, abaixo segue sua transcrição sem as intervenções do professor:

1. Arapongas, 30 de março de 2018
2. Cara "Eu do futuro",
3. Então, gostaria de lhe perguntar se já conseguiu realizar o seu tão
4. desejado sonho? Você já conseguiu se formar na tão desejada faculdade
5. de medicina?
6. Será que todos seus esforços e nervosismos valerem a pena para

7. *chegar a carreira que tanto queria? E se esse não for seu verdadeiro sonho*
8. *será que foi tudo em vão?*
9. *E sua família como está? Continua unida?*
10. *E seu sonho de se casar depois de se formar e estar bem estruturada*
11. *financeiramente, deu certo? Você conseguiu formar a família desejada?*
12. *Conseguiu encontrar suas amizades? E suas melhores amigas*
13. *continuaram sendo as melhores?*
14. *Conheceu todos os lugares que sonhou?*
15. *Beijos.*
16. *Isadora*
17. *1. Então, desejo que você realize todos os seus sonhos e que*
18. *seu futuro seja do jeito que você havia programado e desejado.*

Ao refazer o texto, de acordo com a sugestão do professor, a aluna, agora, atende ao comando de produção, dialogando com seu eu do futuro. Nessa versão, a aluna questiona se conseguiu se formar na “desejada faculdade de medicina” (linhas 5 e 6), mas se pergunta também, caso esse não seja realmente o seu verdadeiro sonho, qual carreira seguiu (linhas 8 e 9); se sua família está bem e se seu sonho de se casar e formar uma família após a graduação se concretizou; se manteve suas amizades e finaliza desejando que todos os seus sonhos tenham sido realizados.

Nessa reescrita, a aluna demonstra ter compreendido o comando de produção, e a única intervenção do professor foi de que ela acrescentasse uma finalização para a carta, pois ela parecia ainda estar em aberto. Ainda nessa versão, a aluna faz o acréscimo, que aparece agora inserido no corpo do texto em sua versão final, como se pode ver a seguir:

**Figura 10:** Versão final de uma carta para o eu do futuro produzida por uma aluna.

Ciapengas, 30 março de 2019

Caro "Eu do futuro",

Então, gostaria de lhe perguntar se já conseguiu realizar o seu tão desejado sonho? Você já conseguiu se formar na tão desejada faculdade de medicina?

Quã que todos seus sonhos e desejos não tenham a fama para chegar à carreira que tanto quisera? E se sua mãe fez seu vestibular com você que tudo foi em vão?

E sua família, como está? Continua unida?

E seu sonho de se casar depois de se formar e estar bem estruturada financeiramente deu certo? Você conseguiu formar a família desejada?

Conseguiu manter seus amigos? E suas melhores amigas continuaram com os melhores?

Conseguiu todos os lugares que sonhou?

Então, desejo que você tenha realizado todos os seus sonhos e que seu futuro seja de fato que você havia planejado e desejado.

Bye.

Isadora.

Fonte: o autor.

Nessa versão final, a aluna atende às sugestões do professor, e sua carta agora está de acordo com a proposta e o comando de produção. Ao se analisar apenas a versão final do texto, não é possível dimensionar o trabalho realizado (tanto pelo professor, quanto pela aluna) para se chegar a essa versão. É por meio das lentes da Crítica Genética que se pode constatar as intervenções e interferências do professor, colocando-se como coautor do texto nesse projeto do dizer. O diálogo entre professor e aluna, a refacção do texto, as sugestões feitas e atendidas, a polifonia de vozes e vontades em prol de que o escrito atinja seu objetivo comunicativo, de acordo com o comando da produção: todas essas nuances são percebidas ao se cotejar as versões

do texto, verificando, dessa forma, o dialogismo entre professor e aluna, bem como o jogo de vontades, pois, ao se tomar apenas a última versão como produto final, perde-se toda essa movimentação revelada pelos bastidores da criação.

### 6.1.2 *Relato autobiográfico*

Terminadas as produções das cartas pessoais, foram trabalhadas as produções de gêneros cujas sequências narrativas eram predominantes, no entanto, em escalas diferentes de subjetividade, para que os alunos fossem levados a compreender as nuances de usos da mesma sequência textual em diferentes gêneros discursivos. A produção que abre essa série de trabalho com sequências narrativas (sob a perspectiva de ADAM, 2011) é a do gênero relato autobiográfico.

A proposta para a produção desse gênero era:

**Produção:** *gênero relato autobiográfico.*

**Comando para produção:** *Imagine que você possua um diário. Que notas ou recordações merecem ser lá eternizadas? Escreva, pois, um relato autobiográfico de alguma experiência que você gostaria de sempre se recordar sobre um dia/acontecimento memorável.*

Com um comando abrangente, os alunos poderiam tomar vários caminhos para produzir o relato, desde lembranças, memórias, ou recordações de algum acontecimento que eles julgassem importantes para serem transpostos para a escrita do texto. Depois de trabalhadas as características do gênero, bem como suas especificidades estruturais, temáticas, estilísticas e composicionais (sequência predominante – narrativa – e secundárias, como a descritiva, por exemplo), e também realizar a leitura de um texto modelo, empreendendo uma análise, os alunos passaram para a produção do gênero. A seguir, um exemplo de um texto produzido por uma aluna:

Figura 11: Primeira versão de um relato autobiográfico produzido por uma aluna.

**FOLHA DE PRODUÇÃO** Versão 1

1 O Relato da minha vida!

2

3 Desde que nasci, morei em Arapongas, com

4 meu irmão mais novo e meus pais.

5 Quando mais nova, passei muito tempo em

6 hospitais, pois era uma criança com saúde muito

7 frágil. <sup>(1)</sup> Depois de algum tempo internada, voltei pa-

8 ra casa.

9 Sempre gostei muito de brincar e praticar es-

10 portes. <sup>(1)</sup> Não gostava de estudar, mas hoje ~~em dia~~ <sup>(2)</sup>

11 percebo que preciso estudar se quiser ter um fu-

12 turo bom.

13 Desde meus dez anos tive o sonho de ser

14 uma médica, provavelmente pediatra, mas agora

15 não tenho mais certeza da profissão que quero se-

16 quir. <sup>(3)</sup>

17 Dei que um dia quero me casar x, ter fi-

18 lhos e ~~com~~ uma vida instável, porém ainda es-

19 teu tentando me encontrar.

20

21 1. Iniciar um novo período.

22 2. Repetição semântica

23 3. Por que não?

24 4. Ortografia: "estável".

25

26 Maria Eduarda

27 Senti falta de conexão entre os parágrafos que

28 indicassem a progressão do tempo e também de

29 algumas explicações para algumas questões deixadas

30 em aberto (Item 3, por exemplo). Pense nisso e fique

atenta às sinalizações feitas no texto para sua

reescrita.

Prof.                     

Fonte: o autor.

Para uma melhor leitura do texto, segue sua transcrição sem as intervenções do professor:

1. *O Relato da minha vida!*
2. *Desde que nasci, morei em Arapongas, com meu irmão mais novo e meus pais.*
3. *Quando mais nova passei muito tempo em hospitais, pois era uma*
4. *criança com saúde muito frágil, depois de algum tempo internada voltei*
5. *para casa.*
6. *Sempre gostei muito de brincar e praticar esportes, não gostava de*
7. *estudar, mas hoje em dia percebo que preciso estudar se quiser ter um*
8. *futuro bom.*
9. *Desde meus dez anos tive o sonho de ser uma médica, provavelmente*
10. *pediatra, mas agora não tenho mais certeza da profissão que quero*
11. *seguir.*
12. *Sei que um dia quero me casar e ter filhos com uma vida instável,*
13. *porém ainda estou tentando me encontrar.*

A aluna escolhe fazer um relato de sua trajetória de vida, em ordem cronológica, narrando desde o seu nascimento às aspirações para o futuro, passando por momentos de sua infância, que ela passou em hospitais, pois, segundo ela, tinha uma saúde frágil (linhas 5 a 8); gostava de brincar e praticar esportes (linhas 9 e 10), contando também que não gostava de estudar (linhas 11 e 12), mas reconhece a importância do estudo, principalmente, por conta da carreira que pretende seguir (pediatra – linhas 14 e 15). Ela termina falando sobre o que espera de seu futuro – casar, ter filhos e uma carreira estável (linhas 17 a 19), no entanto, diz que ainda está tentando se encontrar (linha 19).

Fica evidente a presença predominante do uso de sequências narrativas para estruturar o texto, em consonância com elementos composicionais desse gênero. Ao fazer uso de verbos no pretérito perfeito e imperfeito, pontuando assim, as ações em uma ordem cronológica, a aluna vai encadeando acontecimentos de sua vida, fazendo uso de sequências narrativas, que, de acordo com os postulados de Adam (2011), são utilizadas para fazer “exposição de fatos reais ou imaginados” (p. 225).

Ainda nas palavras de Adam (2011), a narrativização pode variar em níveis baixos e altos a depender da estruturação hierárquica de sua composição. No caso do texto da aluna, apesar de ser um texto subjetivo, o nível de narrativização não é elevado, visto que ela faz apenas encadeamentos de ações e não estrutura seu relato por meio de elementos que indicam alto teor narrativo, como afirma o autor, com elementos indicadores de “antes do processo (m1), o início do processo (m2), o curso do processo (m3), o fim do processo (m4) e depois do processo (m5)” (ADAM, 2011, p. 225).

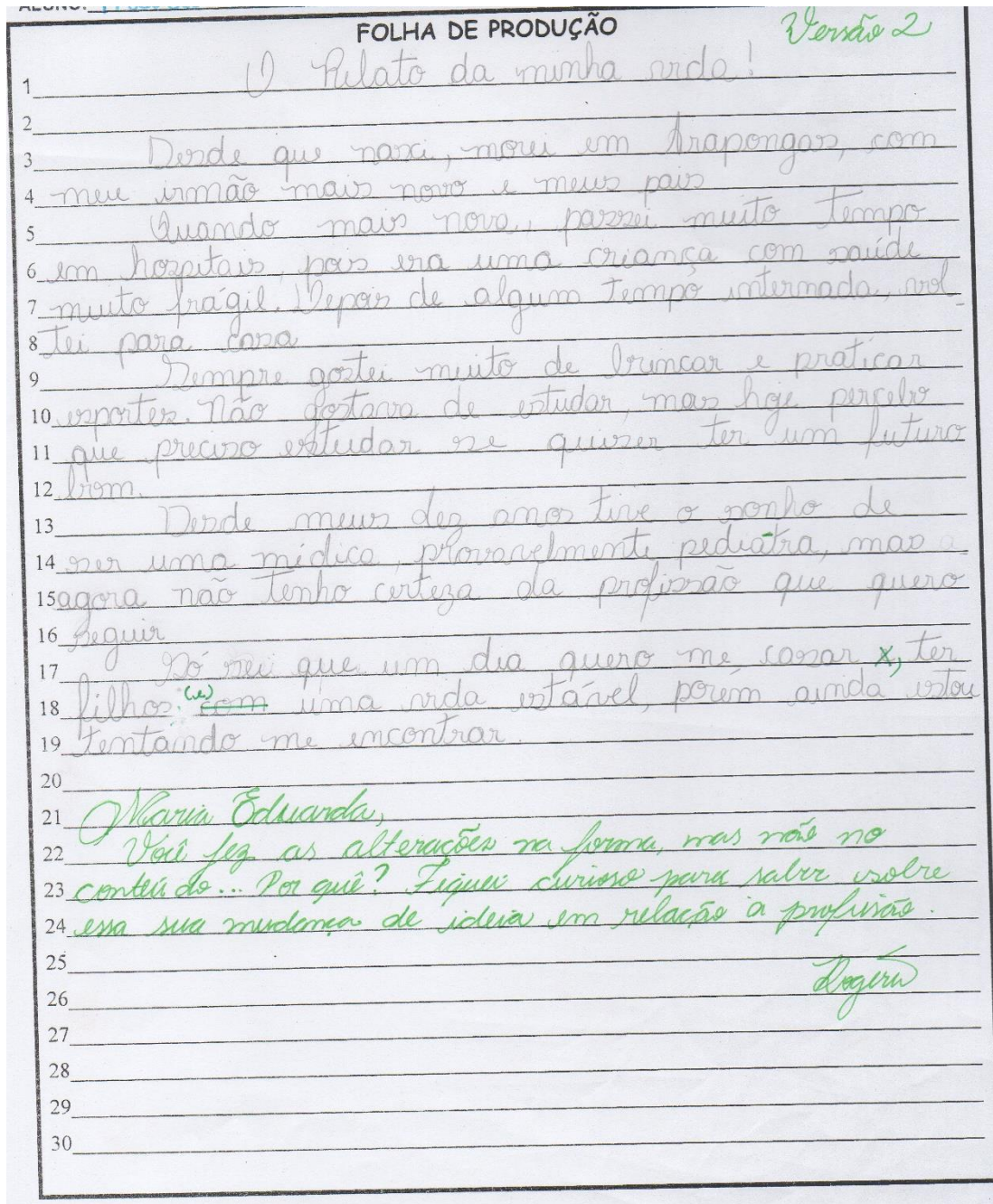
Apesar de o gênero ser bastante subjetivo, aqui, as interferências do professor

ocorreram tanto no campo estrutural, quanto do dizer. Sinalizações foram feitas sobre separações de períodos, (linhas 7 e 10), sugestão de supressão (linha 10) por se tratar de uma repetição no campo semântico e correção ortográfica da palavra “instável” para “estável” (linha 18). Ainda nas legendas, a aluna foi questionada sobre o porquê estar repensando sua carreira (linha 16).

Seguindo a correção textual-interativa (RUIZ, 2013), no bilhete escrito para a aluna, é questionada a falta de indicações temporais no texto, que marcariam a progressão e a passagem do tempo, e também da explicação do porquê ela estar em dúvida sobre a profissão que quer seguir. É reafirmada a importância dela observar as sinalizações feitas no texto para a próxima versão.

A reescrita dessa versão ainda não se configurou na versão final, tendo o texto passado por três momentos de refacção. Para a segunda versão do texto, a aluna apresentou a seguinte produção:

Figura 12: Segunda versão de um relato autobiográfico produzido por uma aluna.



Fonte: o autor.

Para uma melhor leitura do texto, abaixo segue sua transcrição sem as intervenções do professor:

1. O Relato da minha vida!
2. Desde que nasci, morei em Arapongas, com meu irmão mais novo e
3. meus pais.
4. Quando mais nova, passei muito tempo em hospitais, pois era uma
5. criança com saúde muito frágil. Depois de algum tempo internada, voltei
6. para casa.
7. Sempre gostei muito de brincar e praticar esportes. Não gostava de

8. *estudar, mas hoje percebo que preciso estudar se quiser ter um futuro bom.*
9. *Desde meus dez anos tive o sonho de ser uma médica, provavelmente*
10. *pediatra, mas agora não tenho certeza da profissão que quero seguir.*
11. *Só sei que um dia quero me casar e ter filhos com um vida estável,*
12. *porém ainda estou tentando me encontrar.*

Verificamos que a aluna atendeu às sinalizações do professor no que concerne à estrutura do texto e seus elementos gramaticais / semânticos. As separações dos períodos ocorrem nas linhas 7 e 10, como indicadas na primeira versão; a supressão da expressão “em dia”, por se tratar de uma repetição semântica, também é feita na linha 10; e a correção da palavra “instável” para “estável” também é realizada na linha 18.

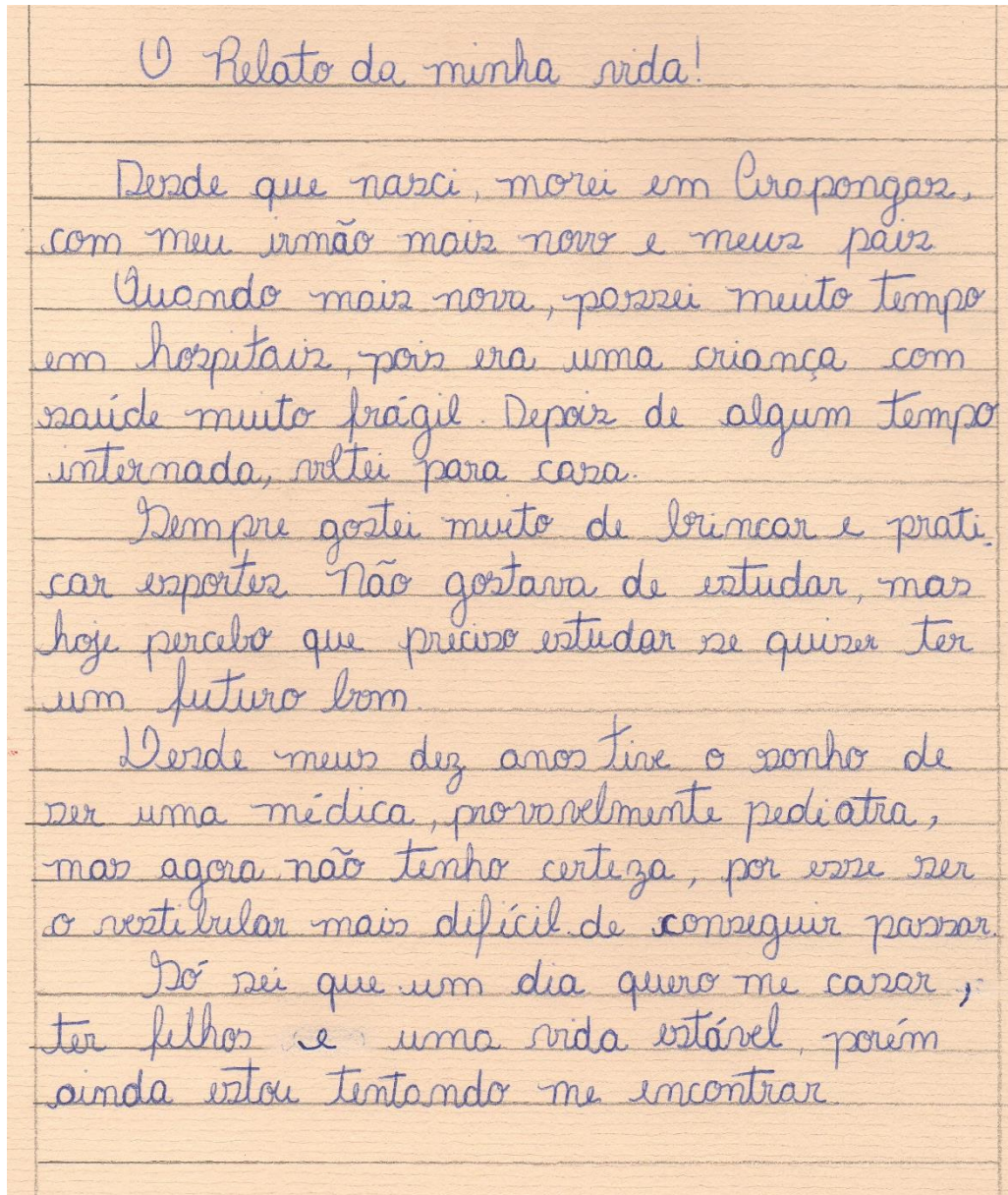
A aluna, no entanto, não atende às sinalizações com relação ao conteúdo do texto e seus indicadores de progressão. Ela não acrescenta os indicadores temporais que marcam a passagem do tempo em seu texto, como o professor sugere, tampouco explica o porquê de estar insegura com relação à profissão que pretende seguir.

Dessa forma, o professor novamente interfere no texto da aluna, questionando o porquê dela ter realizado somente as alterações referentes à forma e não ao conteúdo do texto. No bilhete deixado para a aluna nessa nova correção textual-interativa, o professor diz ter ficado “curioso para saber sobre essa mudança de ideia com relação à escolha da profissão” (linhas 23 e 24). Não se trata, necessariamente, de uma sugestão ou sinalização, mas de uma provocação para que a aluna esclareça esse ponto no texto.

Tais indicações são mantidas na correção pelo professor, ao se colocar como coautor do texto, por entender que tais inserções agregariam mais fluência ao texto e fechariam algumas lacunas, ao se inserir os marcadores temporais e maiores esclarecimentos, deixando, assim, o texto mais consistente e fluido.

A reescrita dessa segunda versão configura-se na versão final desse relato autobiográfico, como mostra a figura a seguir:

**Figura 13:** Versão final de um relato autobiográfico produzido por uma aluna



Fonte: o autor.

Para uma melhor leitura do texto, abaixo segue sua transcrição:

1. *O Relato da minha vida!*
2. *Desde que nasci, morei em Arapongas, com meu irmão mais novo e*
3. *meus pais.*
4. *Quando mais nova, passei muito tempo em hospitais, pois era uma*
5. *criança com saúde muito frágil. Depois de algum tempo internada, voltei*
6. *para casa.*
7. *Sempre gostei muito de brincar e praticar esportes. Não gostava de*
8. *estudar, mas hoje percebo que preciso estudar se quiser ter um futuro bom.*
9. *Desde meus dez anos tive o sonho de ser uma médica, provavelmente*
10. *pediatra, mas agora não tenho certeza, por esse ser o vestibular mais*

11. *difícil de conseguir passar.*
12. *Só sei que um dia quero me casar, ter filhos e uma vida estável, porém*
13. *ainda estou tentando me encontrar.*

Notamos que a aluna não insere os marcadores temporais sugeridos pelo professor para esta versão do texto, entretanto, ela acrescenta a explicação para a provocação feita pelo professor tanto na primeira, quanto na segunda versão sobre sua insegurança com relação à escolha da carreira. Nessa última versão, a aluna acrescenta, como explicação o trecho “por esse ser o vestibular mais difícil de conseguir passar” (linhas 15 e 16). Finalmente, a indagação é respondida pela aluna, apenas na última versão do seu texto. Ela explica agora que sua insegurança com relação à escolha da carreira se deve ao fato do vestibular para medicina ser o mais concorrido, portanto, difícil de passar.

Mais uma vez, a polifonia e o dialogismo entre aluna e professor só podem ser percebidos na comparação das três versões desse mesmo texto. É somente com esse exercício que se torna possível ver a interferência do professor ao sugerir o acréscimo de elementos no texto que sob, seu ponto de vista, fechariam muitas lacunas apresentadas, e a disposição da aluna em não atender algumas dessas sinalizações, mas acatar outras.

O texto novamente resulta de um processo de idas e vindas, reflexões e questionamentos, adições, supressões, correções e acréscimos ao longo de suas versões, que não são percebidas quando se toma apenas a última versão do texto e se descarta todas as versões anteriores, documentos reveladores do processo de criação e elaboração do texto, objeto de estudo da Crítica Genética.

### *6.1.3 Relato de viagem*

Avançando nas produções de gêneros com sequências narrativas predominantes, foi proposta para os alunos a produção de um relato de viagem. O comando para produção desse gênero é “viagem marcante da minha vida”. Antes de produzir o texto, elementos como tema, composição e estilo desse gênero foram trabalhados, bem como a leitura e análise de um texto exemplo. Uma primeira versão do texto foi elaborada por um aluno participante, e alguns apontamentos foram feitos pelo professor, como se pode verificar:

Figura 14: Primeira versão de um relato de viagem produzido por um aluno

FOLHA DE PRODUÇÃO 2

1 Título: Uma prazerosa viagem educativa

2 Eu estava cursando Física na modalidade licenciatura, quando, em

3 outubro de 2017, a universidade havia agendado uma viagem técnica

4 para a usina hidrelétrica de Itaipu Binacional. Obviamente, a intenção

5 era enriquecer os conceitos disciplinares como grandeza, em especial,

6 dos conceitos relacionados ao conteúdo de eletromagnetismo.

7 É lógico que, em um percurso desses, não poderíamos deixar de aproveitar

8 a visita para também conhecer um dos principais pontos turísticos, as famosas

9 Cataratas do Iguaçu. Não foram apenas estudos, mas uma diversão, almoço

10 mas, brincamos, tiramos fotos e dialogamos com alguns turistas que, por

11 sinal, muito simpáticos. (2)

12 Após o cumprimento do roteiro, também tivemos um cronograma

13 a seguir e a finalidade era a produção de um relatório com levantamentos

14 dos conceitos envolvidos na produção de energia em larga escala, bem

15 como dos fatores que influenciam no aumento e na diminuição da produção

16 de energia e abastecimento às redes elétricas. (3)

17

18 1. Iniciar um novo período.

19 2. Poderia dar mais detalhes de uns momentos mais

20 descontraídos.

21 3. Poderia finalizar com suas impressões pessoais sobre

22 a viagem.

23

24 Anderson.

25 seu texto está muito bom! Pense nos apontamentos

26 feitos para enriquecer ainda mais seu texto!

27

28 Retiro:

29 2- Troque → poderíamos

30

Fonte: o autor.

Segue a transcrição do texto sem as interferências do professor:

1. Título: Uma prazerosa viagem educativa
2. Eu estava cursando Física na modalidade licenciatura, quando, em
3. outubro de 2017, a universidade havia agendado essa viagem técnica para
4. a usina hidrelétrica de Itaipu Binacional. Obviamente, a intenção era
5. enriquecer os conceitos disciplinares como grandeza, em especial,
6. destinados aos conceitos relacionados ao conteúdo de eletromagnetismo.
7. É lógico que, em um percurso desses, não poderíamos deixar de
8. aproveitar a visita para também conhecer um dos principais pontos
9. turísticos, as famosas Cataratas do Iguaçu. Não foram apenas estudos,
10. mas uma diversão. Almoçamos, brincamos, tiramos fotos e dialogamos
11. com alguns turistas que, por sinal, muito simpáticos.
12. Após o cumprimento do roteiro, também tivemos um cronograma à
13. seguir e a finalidade era a produção de um relatório com levantamentos
14. dos conceitos envolvidos na produção de energia em larga escala, bem
15. como dos fatores que influenciam no aumento e na diminuição da

16. *produção de energia e abastecimento às redes elétricas.*

O aluno opta por relatar uma viagem promovida pela universidade à Usina Hidrelétrica de Itaipu Binacional, para fins de estudos, o que acarretou momentos marcantes julgados importantes para registro em seu livro-portfólio. No texto, o aluno conta sobre sua experiência na viagem, o contato com a hidrelétrica e com outros lugares turísticos de Foz do Iguaçu, em uma produção que está em consonância com os elementos constitutivos desse gênero (no que concerne ao tema, narrando uma viagem marcante para ele; composição, fazendo uso de sequências, predominantemente, narrativas, com verbos no pretérito e articuladores temporais e de lugar; e estilo, utilizando uma linguagem que respeita a norma padrão culta, porém altamente subjetiva), bem como atendendo ao comando da produção.

Em uma correção textual-interativa, primeiro é feita uma legenda que remete aos apontamentos, tanto de ordem textual, como se pode ver na linha 18, em que é indicado que o aluno inicie um novo parágrafo na linha 9; quanto de ordem discursiva, quando são realizadas sugestões no dizer do aluno, como nas linhas 19 e 21, nas quais são propostas ampliações no texto, com “detalhamentos dos momentos descontraídos da viagem” e a inserção de “impressões pessoais do aluno” sobre essa experiência. Em seguida, foi escrito um “bilhete” para o aluno, elogiando sua produção e sugerindo que ele pensasse nos apontamentos feitos.

É válido ressaltar que os alunos estavam acostumados com esse sistema de correção por legendagem, tanto que é possível perceber que o próprio aluno faz indicações sobre alterações realizadas por ele mesmo antes de reescrever seu texto, sinalizando com caneta azul as modificações que ele faria em sua versão final. As correções textual-interativas tencionam retomar os apontamentos propostos nas legendas e ressaltar, de maneira dialógica, as interferências realizadas no texto, muitas vezes elogiando o escrito do aluno, em seguida, reforçando a importância de se pensar nas mudanças sugeridas. Algumas correções de ordem linguística muitas vezes ocorrem no próprio corpo do texto, como é o caso das acentuações errôneas sinalizadas (“Itaipú e Iguaçú”).

Na reescrita desse texto para a versão tida como final, a produção do aluno resultou na seguinte forma:

Figura 15: Versão final do relato de viagem produzido pelo aluno

Uma prazerosa viagem educativa

Eu estava cursando Física na modalidade licenciatura, quando, em outubro de 2017, a universidade havia agendado uma viagem técnica para a usina hidrelétrica de Itaipu Binacional. Obviamente, a intenção era enriquecer os conteúdos disciplinares como graduando, em especial relacionados os conteúdos de eletromagnetismo.

É lógico que, em um percurso desses, não poderíamos deixar de aproveitar a visita para também conhecer um dos principais pontos turísticos, as famosas Cataratas de Iguaçu. Não foram apenas estudos, mas uma diversão. Conversamos, brincamos, tiramos fotos e diálogos com alguns turistas que, por sinal, muito simpáticos querem conhecer melhor nossos costumes e demonstrar gratidão pelo novo modo de tratamento.

Após o cumprimento do roteiro, tínhamos também um "compromisso" a seguir e a finalidade era a produção de um relatório com levantamentos dos conceitos envolvidos na produção de energia em larga escala, bem como dos fatores que influenciam no aumento e na diminuição da produção de energia e abastecimento às redes elétricas.

A viagem foi muito bem aproveitada, pois além de alcançar os objetivos como estudantes, conhecemos novos lugares, novas pessoas e respiramos novos ares, o que nos deixou uma boa impressão que carregaremos para o resto de nossas vidas.

Fonte: o autor.

É possível perceber que nem sempre as alterações sugeridas pelo professor são atendidas, como se pode ver na linha 9, em que foi sugerida a troca de parágrafo, mas o aluno opta por não fazer a mudança, talvez por distração, fator que também

pode ser percebido no título, em que a palavra “prazerosa” encontra-se incompleta.

Ficam evidentes, no entanto, as modificações realizadas textualmente pelo aluno em atendimento às sugestões feitas pelo professor. Nas linhas 10 a 12, há uma ampliação do texto, em que o aluno relata, de maneira positiva, o comportamento dos turistas com os quais seu grupo teve contato, quando ele diz “querendo conhecer melhor nossos costumes e demonstrar gratidão pelo nosso modo de tratamento”. O trecho está relacionado à sinalização do professor pelo detalhamento dos momentos descontraídos (linha 19 na primeira versão).

Outra ampliação realizada pelo aluno em sua versão final é todo o último parágrafo de seu texto, que não estava presente em sua primeira versão. Na versão final, nas linhas 18 a 21, o aluno diz “a viagem foi muito bem aproveitada, pois além de alcançar os objetivos como estudantes, conhecemos novos lugares, novas pessoas e respiramos novos ares, o que nos deixou uma boa impressão que carregaremos para o resto de nossas vidas”. Nesse trecho, o aluno atende a outra sugestão do professor, quando este propõe a inserção de “impressões pessoais sobre a viagem” (linhas 21 e 22 na primeira versão).

Por meio da comparação das versões do texto, é possível perceber não somente as atitudes dos alunos frente às interferências feitas pelo professor – atendimento ou não atendimento do proposto, bem como a maneira como isso é feito – mas, sobretudo, o papel do professor em se colocar como coautor do projeto do dizer do aluno, construindo assim o texto em solidariedade. O professor, aqui, não se posiciona apenas como mero corretor do texto, sinalizando os desvios de norma, mas como corresponsável pela composição, em uma atitude de coautoria e de colaboração na produção, ao sugerir ampliações, alterações, supressões, deslocamentos, enfim, tudo que puder contribuir para que os objetivos comunicativos do gênero sejam alcançados, de acordo com suas especificidades.

Essa polifonia de vozes e vontades só é percebida quando as versões do texto são cotejadas e vistas como documentos de processo, bem como as interferências do professor são analisadas, neste caso, sob a perspectiva da Crítica Genética. É justamente essa percepção e contribuição que o campo de análise propõe em ambiente escolar: entender não somente que o texto é resultado de um processo de trabalho, que requer idas e vindas no texto, mas também que o professor é um elemento-chave nessa construção, quando ele se coloca como coautor, interferindo no texto do aluno, não somente com correções gramaticais, ortográficas e de

disposição gráfica, mas em solidariedade a esse projeto do dizer, em uma atitude colaborativa.

Outra análise realizada sobre esse mesmo gênero foi baseada na produção a seguir:

**Figura 16:** Primeira versão de um relato de viagem produzido por um aluno

**FOLHA DE PRODUÇÃO**

1 Um melhor passeio (1)

2

3 Li e agora fui em um dia, ainda a madrugada <sup>para</sup> ir para o sul, em

4 Pitombinha. Eu fizemos isso e ali, que <sup>que</sup> ~~um~~ preparamos, e logo

5 ~~foi~~ com que meu dia ficamos malhar, para trabalhar na emprego (2)

6 de meus amigos e colegas. <sup>aconteceu / ocorreu</sup>

7 Porém, naquele dia na única coisa chato, que ~~foi~~ foi o meu:

8 momento em que chegamos lá, pois <sup>foi</sup> ~~foi~~ a uma <sup>trouve</sup> procedimento (3)

9 que eu fizemos entrar e não foi com que a cidade temesse

10 conta.

11 Quando lá então lá dentro meu diz meu meu duas

12 caravanas ~~de~~ de de x travamos para registrar os bons

13 momentos. Um dos momentos dinheiro de que trabalho (4)

14 foi ser uma peça incorrupta e coisa na chão lá meu

15 meu de quanto meu e começamos a ir para também meu há

16 vida de para que trabalha ocorre de com o indivíduo.

17 lá momento em que então meu meu meu meu meu

18 todos ocorrem e com muito de meu meu meu meu meu

19 dinheiro contando e conhecendo na comida para com.

20

21 1. Poderia ir no título dar dicas de onde foi o passeio.

22 2. Companhia (ortografia)

23 3. Quais procedimentos? Poderia descrevê-los para ambientar mais o seu leitor e levá-lo junto nessa viagem.

24 4. Pode ser retirado para dar mais fluência ao texto.

25 5. Você poderia pensar em construções como: "Foi muito divertido lá! Fomos nas cachoeiras...", mas fique à vontade para mudar, é apenas questão de estilo...

26 6. Também pode ser retirado para dar mais fluência ao texto.

27

28

29

30

7. toboágua

Isadora,

Seu relato está bom! Pense nos apontamentos feitos apenas para dar mais fluência para seu texto e devolva-o mais dinâmico. Rogério

Para uma melhor leitura do texto, segue sua transcrição sem as intervenções do professor:

1. *O melhor passeio*
2. *A viagem foi em um dia lindo e ensolarado, no Por do Sol, em*
3. *Pitangueiras. Esse passeio foi o colégio quem proporcionou, e isso fez com*
4. *que meu dia ficasse melhor, pois estava na companhia de meus amigos e*
5. *colegas.*
6. *Porém, nesse dia a única coisa chata que houve foi o momento em que*
7. *chegamos lá, pois teve alguns procedimentos para que pudéssemos entrar*
8. *e isso fez com que a ansiedade tomasse conta.*
9. *Quando já estávamos lá dentro nos divertimos nas duas cachoeiras,*
10. *tobo-águas, tiramos fotos para registrar os bons momentos. Um desses*
11. *momentos divertidos que tivemos por exemplo foi ver uma pessoa e*
12. *escorregar e cair no chão, então não aguentamos e começamos a rir, pois*
13. *também não havia sido algo grave que tinha ocorrido com o indivíduo.*
14. *No momento em que estávamos indo embora, estávamos todos*
15. *exaustos e com muito sono, porém mesmo assim nos divertimos cantando*
16. *e conversando no caminho para casa.*

Nesse relato, a aluna decide narrar um passeio, organizado pelo colégio onde estudava, para um parque aquático. Entre as intervenções/interferências do professor, em um esquema de legendas e também reforçadas por meio da correção textual-interativa, foram sugeridas: melhoria no título para melhor delimitação do olhar do leitor (linha 1); questões ortográficas (linha 5); maiores explicações em sequências do texto (linha 8); supressão de partes do texto (linhas 7 e 13) e melhorias na construção de alguns períodos (linha 5).

A figura abaixo mostra a versão final desse mesmo texto, que foi para o livro-portfólio da aluna.

**Figura 17:** Versão final do relato de viagem produzido pelo aluno

O melhor passeio para o parque aquático

O passeio foi em um dia lindo e ensolarado para o Pôr do Sol, em Pitangui. Esse passeio foi o melhor que preparei, e isso fez com que meu dia ficasse melhor, pois estava na companhia de meus amigos (os) e colegas.

A única coisa chata que ocorreu foi o momento em que chegamos lá, pois houve alguns procedimentos, como mostrar a identidade e replicar horários de almoço e retorno para casa e isso fez que a ansiedade tornasse certa.

Nos divertimos nas duas cachoeiras, tocou água, tiramos fotos para registrar os bons momentos. Por exemplo, foi ver uma pessoa escorregar e cair no chão. Não nos esquecemos e começamos a rir, pois também não havia sido algo que eu tinha exercido com o indivíduo.

No momento em que estávamos indo embora, estava com todos bravos e sem muito sono, porém, mesmo assim, nos divertimos bastante e começamos no caminho para casa.

Fonte: o autor.

Na versão final do texto, as interferências feitas pelo professor são atendidas. Há uma melhor delimitação no título (de *O melhor passeio para O melhor passeio para o parque aquático*, linha 1), que abre as portas do texto para que o leitor nele entre melhor preparado, sabendo o que esperar e, principalmente, ambientando melhor tanto o relato quanto o leitor.

Desvios ortográficos são corrigidos (*compania* para *companhia*, linha 6), bem como há a supressão de parte do texto (*porém, neste dia* (linha 7) foi retirado da versão final), o que demonstra que a aluna atendeu às sinalizações feitas pelo professor.

Foram realizadas maiores explicações no texto, quando na versão final são

detalhados os procedimentos citados na linha 8 da primeira versão e ampliados na versão final – *mostrar a identidade, explicar horário de almoço e retorno para casa* – ambientando melhor o texto e o enriquecendo com detalhes do passeio e o que foi considerado como “coisas chatas” pela aluna.

É possível verificar nessa versão um desvio de norma no trecho “Nos divertimos nas duas cachoeiras” (linha 11) e em “caiu no chão” (linha 13). Eles não foram sinalizados no texto da aluna, uma vez que tanto a proposta para a produção quanto o gênero solicitado permitem, nesse contexto de produção, esses desvios, visto que se configuram em marcas da informalidade típicas da oralidade. Como foi requerido dos alunos narrarem sob o formato de relato de viagem a “viagem marcante da minha vida”, eles não foram sinalizados, porém devidamente esclarecidos em um momento posterior.

Longe de negar os benefícios de se produzir textos de acordo com a gramática, ou fazer apologia ao “erro”, este estudo se pauta no respeito às especificidades do gênero no momento de correção. Como bem esclarece Koch e Elias (2012), tanto a produção de texto oral, quanto escrito, estão em um contínuo, saindo dos mais informais, no caso dos textos escritos, como o bilhete pregado na geladeira, até os mais formais, como uma tese de doutorado. É no respeito a esse contínuo, bem como nas particularidades do gênero solicitado que esse estudo se ancora.

Deste modo, verificamos que as interferências do professor não apenas são importantes no processo de produção textual como, principalmente, foram atendidas na versão final do texto, denotando, assim, uma coautoria do professor no texto da aluna, tornando-o processual e polifônico.

#### 6.1.4 *Notícia*

Encerrando o trabalho com os gêneros com sequências narrativas predominantes, o gênero notícia foi escolhido para que os alunos percebessem as nuances no campo do narrar. Enquanto os gêneros anteriores, relato autobiográfico e de viagem, eram altamente subjetivos e possuíam alto grau de narrativização (ADAM, 2011), a notícia, apesar de possuir sequências narrativas como predominantes, se distancia dessa subjetividade, na medida em que preza pela objetividade do texto, com foco nos fatos e não na opinião ou expressão de sentimentos de quem a escreve, contudo, como será possível verificar a seguir, ainda possui um alto grau de

narrativização.

É fato que esse gênero está em transição, no que concerne à objetividade. Apoiando-se na máxima de que a linguagem nunca é neutra, e que a simples escolha vocabular já denota opinião e posicionamento de quem produz o texto, o gênero notícia tem se valido desses pressupostos, para, aos poucos, ir se tornando mais opinativo. Isso se comprova, por exemplo, nas chamadas e manchetes das notícias de alguns jornais e revistas veiculadas nas redes sociais, como *Twitter*, *Facebook* e *Instagram*, por exemplo, que fazem uso de recursos mais argumentativos/opinativos, não apenas para chamar a atenção de seus seguidores para que abram os textos em seus respectivos portais, mas também em consonância com as atuais discussões de que o jornalista pode se posicionar ao escrever uma notícia, posto que, como sujeito político, social e histórico, tem o direito e o dever de fazer a sua voz ser ecoada no texto que produz.

As asserções acima abrem margem para uma discussão ainda maior sobre a produção do gênero notícia, na atualidade. Como o foco deste trabalho é a produção de gêneros discursivos em sala de aula, para, entre todos os objetivos já mencionados, instrumentalizar o aluno para a escrita de textos cobrados em exames de vestibular, o gênero notícia foi abordado em sua forma clássica, ou seja, com a supressão de opinião explícita no texto e com o foco apenas na informação, visto que questionamentos sobre a inserção de opinião por conta de quem escreve esse gênero, ainda são muito recentes e pauta de discussões atuais.

Os materiais pesquisados que tratam da produção do gênero notícia em ambiente escolar ainda são categóricos ao afirmar que a opinião explícita deve ser evitada em sua produção, em consonância também com os critérios avaliativos dele, em exames de vestibular. Deste modo, as discussões sobre a opinião na produção do gênero notícia ocorreram durante as aulas, bem como a elucidação de que a língua não é neutra, e que a escolha lexical que compõe o texto é carregada de subjetividade e opinião, mas que para a produção desse gênero, os alunos deveriam observar que toda opinião explícita fosse suprimida de suas produções, devendo permanecer o foco na informação.

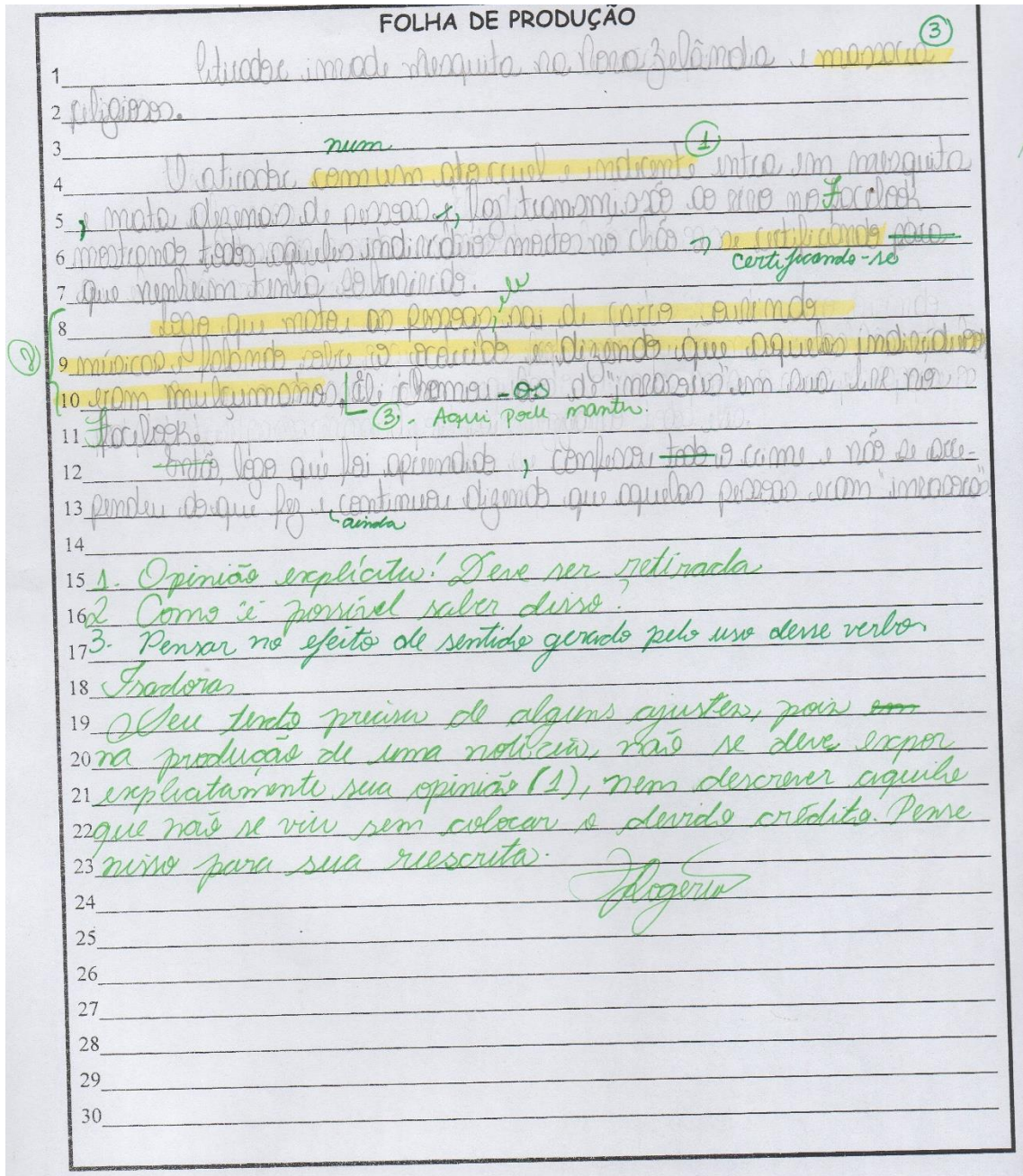
Realizadas as elucidações e também trabalhadas as especificidades desse gênero no que se refere ao tema, composição e estilo, bem como a leitura e análise de um texto exemplo, os alunos foram solicitados a produzir uma notícia com o seguinte comando:

**Produção:** gênero notícia.

**Comando para produção:** *Escreva uma notícia sobre um fato relevante para o nosso cotidiano e que retrate o nosso atual momento histórico e social.*

A escolha do gênero para a composição do livro-portfólio aconteceu, entre os motivos já elencados de instrumentalização dos alunos e trabalho com sequências narrativas, para que ele fosse um ponto de referência temporal nos livros dos alunos, ou seja, o registro de algum acontecimento relevante para aquele momento de escrita, servindo depois como um resgate histórico ao se reler o livro-portfólio, tempos depois. Com o comando em mãos, uma aluna produziu o seguinte texto:

Figura 18: Primeira versão de uma notícia produzida por uma aluna



Fonte: o autor

Para melhor leitura do texto, segue sua transcrição sem as intervenções do professor:

1. Atirador invade mesquita na Nova Zelândia e massacra religiosos
2. O atirador com um ato cruel e indecente entra em mesquita e mata
3. dezenas de pessoas e faz transmissão ao vivo no facebook mostrando
4. todos aqueles indivíduos mortos no chão e se certificando para que
5. nenhum tenha sobrevivido.
6. Logo que matou as pessoas sai do carro ouvindo música e falando

7. sobre o ocorrido e dizendo que aqueles indivíduos eram muçulmanos. Ele
8. chamou as de “invasores” em sua live no facebook.
9. Então, logo que foi apreendido confessou todo o crime e não se
10. arrependeu do que fez e continuou dizendo que aquelas pessoas eram
11. “invasoras”.

Em sua produção, a aluna aborda o massacre em mesquitas na Nova Zelândia. Na época, um atirador invadiu dois templos muçulmanos, deixando 49 mortos e 48 feridos em Christchurch, na Nova Zelândia, e fez a transmissão ao vivo, pelo *Facebook*, de seu atentado, no dia 15 de março de 2019, de acordo com o portal de notícias G1. O atentado chocou pessoas ao redor do mundo, principalmente pela frieza do assassino ao transmitir o massacre pela rede social, fato que levou a aluna a incorporá-lo em seu livro-portfolio, por meio do gênero notícia.

Na primeira versão de sua notícia, ela relata que o atirador mata dezenas de pessoas, fazendo a transmissão ao vivo de seu ato pelo *Facebook*, dando detalhes de sua “live” – que ele sai do carro ouvindo música, proferindo ofensas aos muçulmanos e, quando apreendido, confessou o crime e continuou afirmando que eles eram invasores.

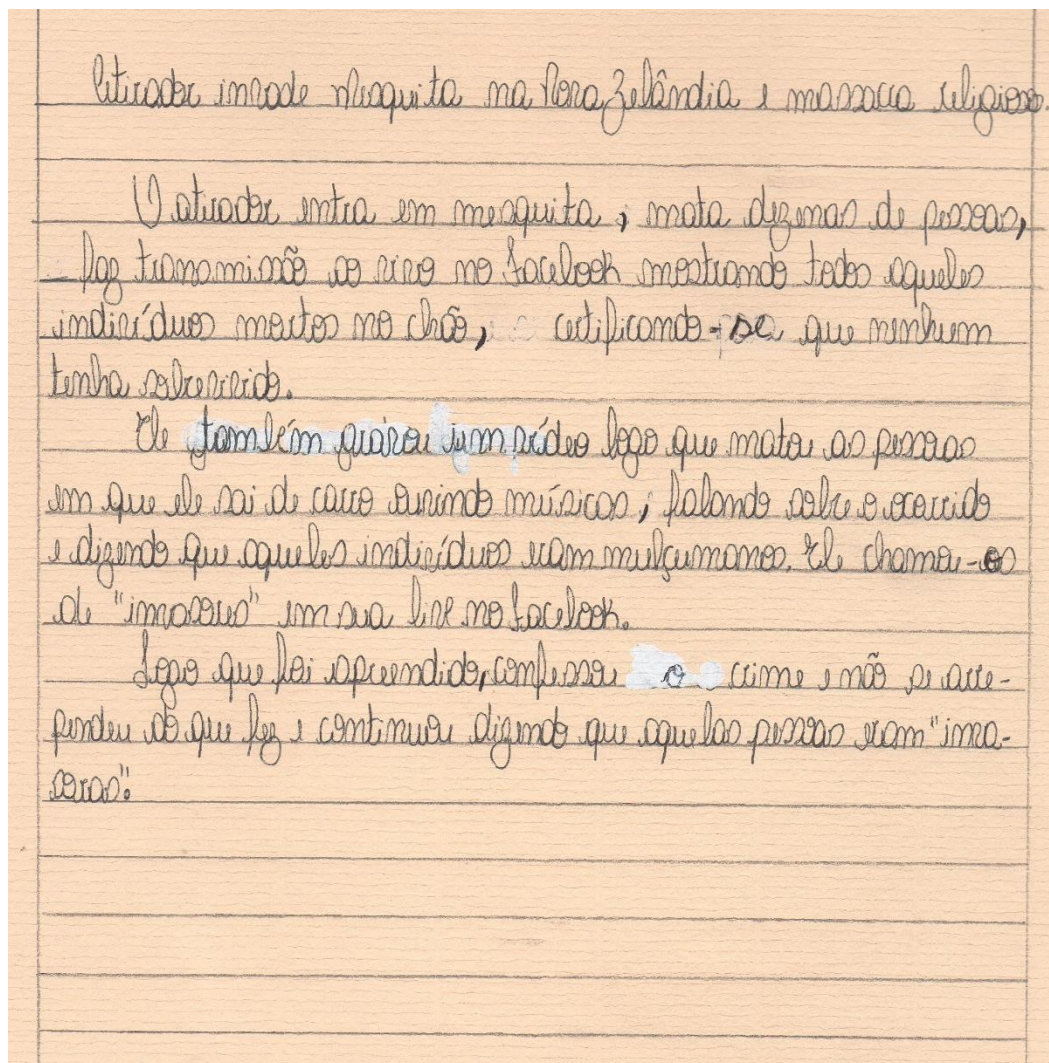
Por meio da correção textual-interativa (RUIZ, 2013), são feitas inúmeras indicações e sinalizações no texto da aluna. Para o uso da palavra “massacra” (linha 1) no título da notícia, é feita uma provocação para que ela pense nos efeitos de sentido desse verbo, pois ele é altamente argumentativo. A opinião explícita sinalizada no trecho “o atirador com um ato cruel e indecente” (linha 4) é solicitada que seja retirada, pois a notícia não deve expor explicitamente julgamentos de valor.

Outro trecho também sinalizado foi “Logo que matou as pessoas, sai do carro ouvindo música e falando sobre o ocorrido e dizendo que os indivíduos eram muçulmanos” (linhas 8 a 10) em que a aluna foi provocada para que apresentasse a veracidade desses fatos (“Como é possível saber disso?” linha 16). No bilhete pós-sinalizações, é solicitado que ela não faça descrições daquilo que não viu, sem colocar os devidos créditos (linhas 21 e 22). Na devolutiva desse texto, a aluna acrescentou o trecho “em sua *live* no *Facebook*”, que poderá ser visto na versão final.

Algumas inserções foram feitas diretamente no corpo do texto, como o acréscimo de vírgulas (linhas 5 e 12), e de palavras (“ele” – linha 8 – e “ainda” – linha 13), correções ortográficas e gramaticais (letra maiúscula na palavra *Facebook* – linhas 5 e 11 – o uso da ênclise em “certificando-se” – linha 6), e supressões (conjunção “e” – linha 5 – e a interjeição “então” – linha 12).

Segue a versão final desse texto:

**Figura 19:** Versão final de uma notícia produzida por uma aluna



Fonte: o autor

Em sua versão final, a aluna atende a algumas intervenções feitas pelo professor, porém, não todas. Ela retira a opinião explícita de seu texto (linha 4 da versão 1) e mantém agora o foco no fato, como se lê em "O atirador entra em mesquita, mata dezenas de pessoas" (linha 3). Outro trecho que sofre alteração nessa versão é o segundo parágrafo (linhas 7 a 10) "Ele também gravou um vídeo logo que matou as pessoas em que ele sai do carro ouvindo música, falando sobre o ocorrido e dizendo que aqueles indivíduos eram muçulmanos. Ele chamou-os de 'invasores' em sua *live* no *Facebook*". Nesse trecho, a aluna explicita a fonte dos fatos, a própria transmissão pelo assassino, atendendo, dessa forma, ao questionamento feito pelo professor.

Para outras sinalizações feitas, a aluna decidiu por sua manutenção, como

acontece com o uso do verbo “massacra” no título do texto (linha 1), talvez por estar de acordo com a magnitude do ato.

As seqüências narrativas estão presentes na composição do texto, visto que a aluna faz a narração de fatos reais (ADAM, 2011). Ela utiliza o presente do indicativo na construção do texto, aproximando o leitor do fato noticiado, e também utiliza marcadores locais (mesquita, Nova Zelândia) para situar o ocorrido. Apesar de o texto ser mais objetivo, percebemos sua narrativização (ADAM, 2011) por conta do encadeamento dos fatos (começo, desdobramentos e fim), ou, nas palavras de Adam (2011, p. 225) “antes do processo (m1), o início do processo (m2), o curso do processo (m3), o fim do processo (m4) e depois do processo (m5)”. Sendo assim, a narrativização, em consonância com os dizeres de Adam (2011), não ocorre somente em textos ficcionais, mas em todos aqueles que possuam seqüências predominantemente narrativas e passam pelo processo elucidado pelo autor.

A voz do professor, ao fazer interferências de cunho textual e do dizer, propondo supressões, acréscimos e reestruturações, é percebida no texto da aluna e pode ser apreendida no comparativo das versões da notícia produzida. Dessa forma, há uma coautoria do professor e um texto escrito em solidariedade, visto que ele novamente não se coloca apenas como revisor do texto, fazendo sinalizações normativas e estruturais, mas segue as especificidades exigidas pelo gênero – como a supressão de opinião explícita, sugestão de modalizações e acréscimos, fatores intrínsecos à notícia para que ela tenha mais credibilidade – almejando, assim, alcançar o propósito comunicativo com maior eficiência.

#### *6.1.5 Dissertação escolar*

A produção da dissertação argumentativa é muito cobrada em exames de vestibular e, principalmente, no ENEM, fator que influenciou sua inserção na composição do livro-portfólio. Ela também possibilita a mobilização de seqüências argumentativas e recursos linguísticos voltados à persuasão, mecanismos de grande importância para o desenvolvimento de cidadãos mais críticos, analíticos e conscientes no que concerne à linguagem argumentativa. O comando de produção para esse texto pedia:

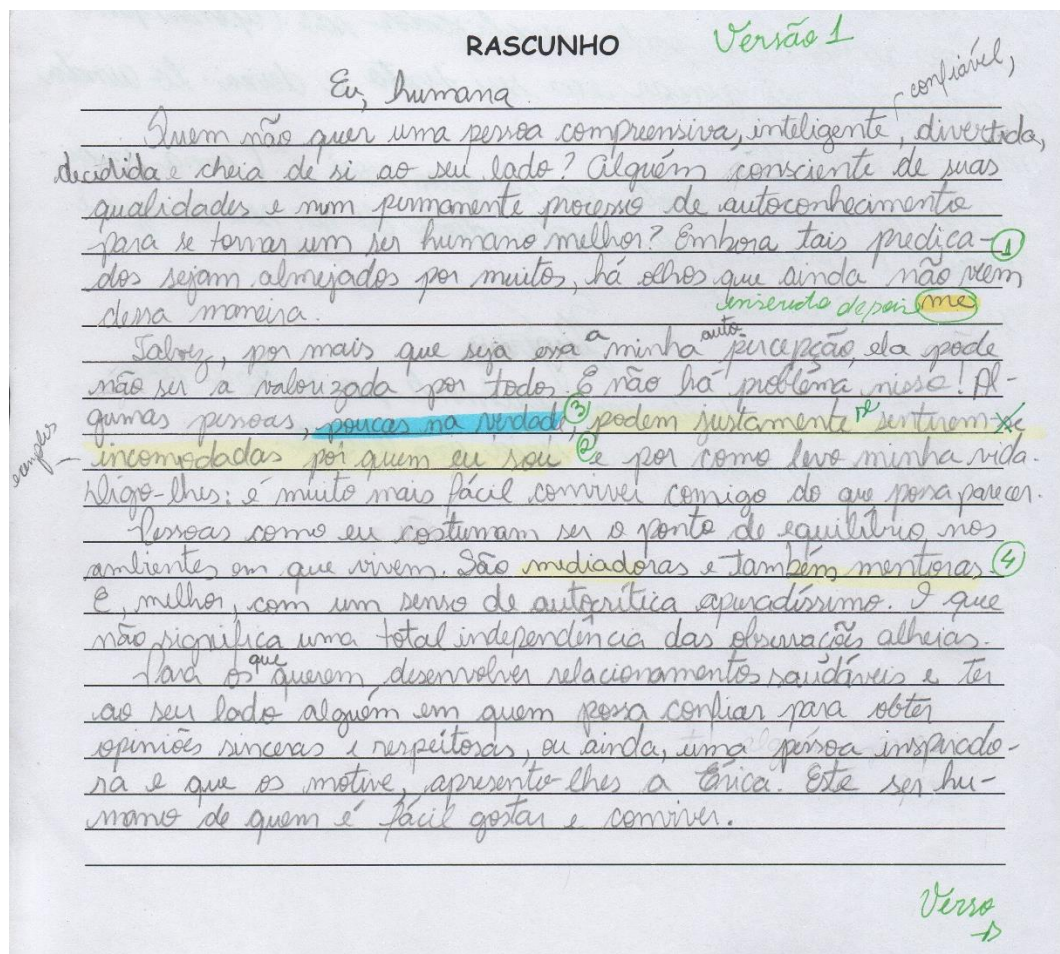
**Produção:** *Dissertação: Por que (não) é fácil gostar de mim?*

**Comando para produção:** Elabore uma dissertação argumentativa que responda à questão “Por que (não) é fácil gostar de mim?”. Exponha e defenda seus argumentos, não se esquecendo dos elementos característicos do gênero.

O comando para a produção indicava dois posicionamentos que o aluno poderia tomar, ou seja, o de defender o porquê seria fácil gostar dele ou de o porquê não seria fácil. Dessa forma, ficaria a critério do aluno decidir se ele optaria por defender suas virtudes, ou abordar seus defeitos. Assim sendo, o comando exigia, em um primeiro momento, uma tomada de decisão do aluno que estruturaria toda sua argumentação.

Após terem sido trabalhadas as especificidades do gênero proposto, bem como a leitura e análise de um texto dissertativo-argumentativo, os alunos trabalharam na produção em si, sob o comando exposto. Abaixo, tem-se a primeira versão de um texto produzido por uma aluna participante, com algumas sinalizações feitas pelo professor.

**Figura 20:** Primeira versão de uma dissertação argumentativa produzida por um aluna



Fonte: o autor.

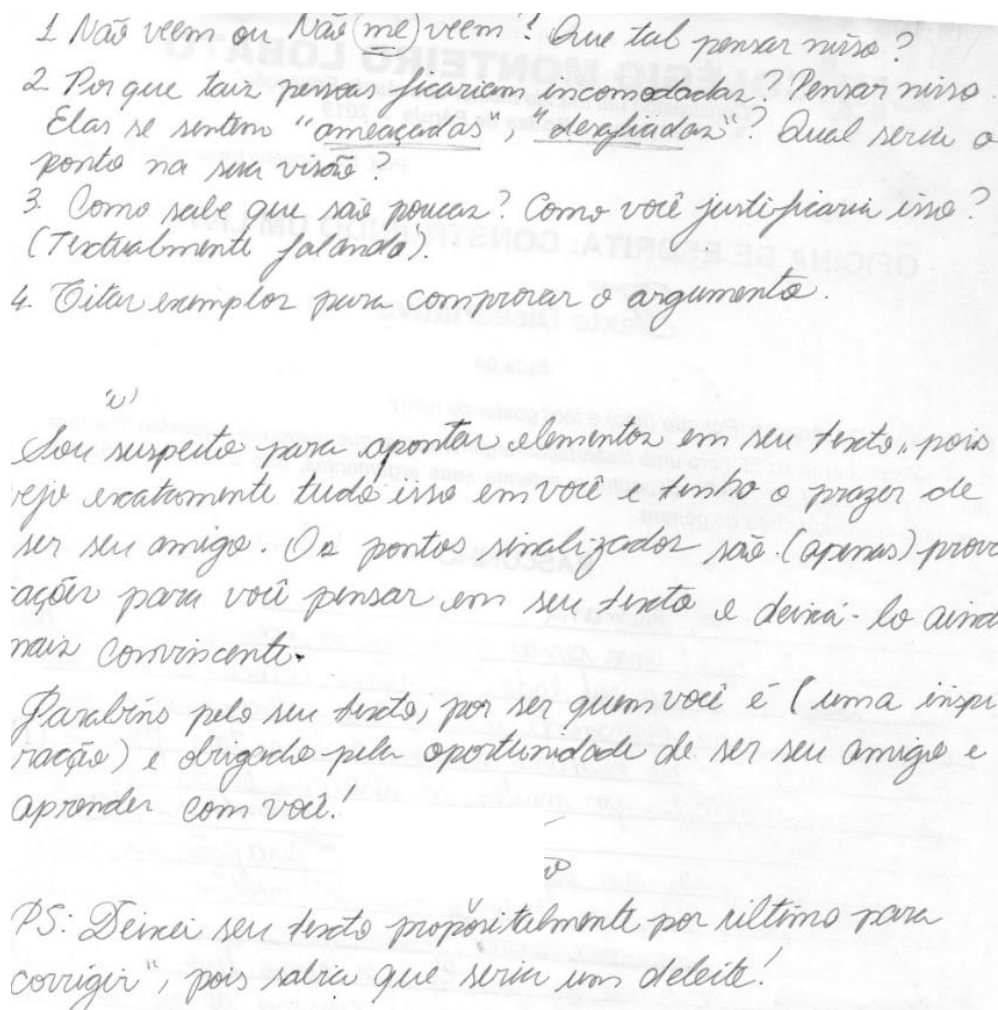
Segue a transcrição do texto sem as interferências do professor:

1. *Eu, humana*
2. *Quem não quer uma pessoa compreensiva, inteligente, confiável,*
3. *divertida, decidida e cheia de si ao seu lado? Alguém consciente de suas*
4. *qualidades e num permanente processo de autoconhecimento para se*
5. *tornar um ser humano melhor? Embora tais predicativos sejam almejados*
6. *por muitos, há olhos que ainda não veem dessa maneira.*
7. *Talvez, por mais que seja essa a minha autopercepção, ela pode não*
8. *ser a valorizada por todos. E não há problema nisso! Algumas pessoas,*
9. *poucas na verdade, podem justamente sentirem-se incomodadas por quem*
10. *eu sou e como levo minha vida. Digo-lhes: é muito mais fácil conviver*
11. *comigo do que possa parecer.*
12. *Pessoas como eu costumam ser o ponto de equilíbrio nos ambientes*
13. *em que vivem. São mediadoras e também mentoras. E, melhor, com um*
14. *senso de autocrítica apuradíssimo. O que não significa uma total*
15. *independência das observações alheias.*
16. *Para os que querem desenvolver relacionamentos saudáveis e ter ao*
17. *seu lado alguém em quem possa confiar, para obter opiniões sinceras e*
18. *respeitosas, ou ainda, uma pessoa inspiradora e que os motive,*
19. *apresento-lhes a Érica. Este ser humano de quem é fácil gostar e*
20. *conviver.*

A produção escolhida para análise demonstra que a aluna opta por defender seus pontos positivos, ou seja, os motivos pelos quais julga ser fácil gostar dela, posta que ela afirma ser “compreensiva, inteligente, confiável e divertida” (linhas 1 e 2), demonstrando um posicionamento positivo frente ao comando para a produção.

Foram sinalizadas, com marcador de texto, os trechos que levam a uma reflexão, que podem ser alterados, ou que apresentam algum desvio de norma. No verso do texto é feita uma legenda com as devidas numerações sinalizadas, indicando o que pode ou precisa ser alterado no texto. Após essa legenda, é escrito um recado para ela, com algumas indagações, questionamentos e até mesmo “provocações” sobre o texto produzido. É o momento no qual se dialoga com a aluna acerca de seu escrito, como se pode ver na imagem a seguir:

**Figura 21:** Intervenções feitas pelo professor em uma dissertação argumentativa produzida por um aluno



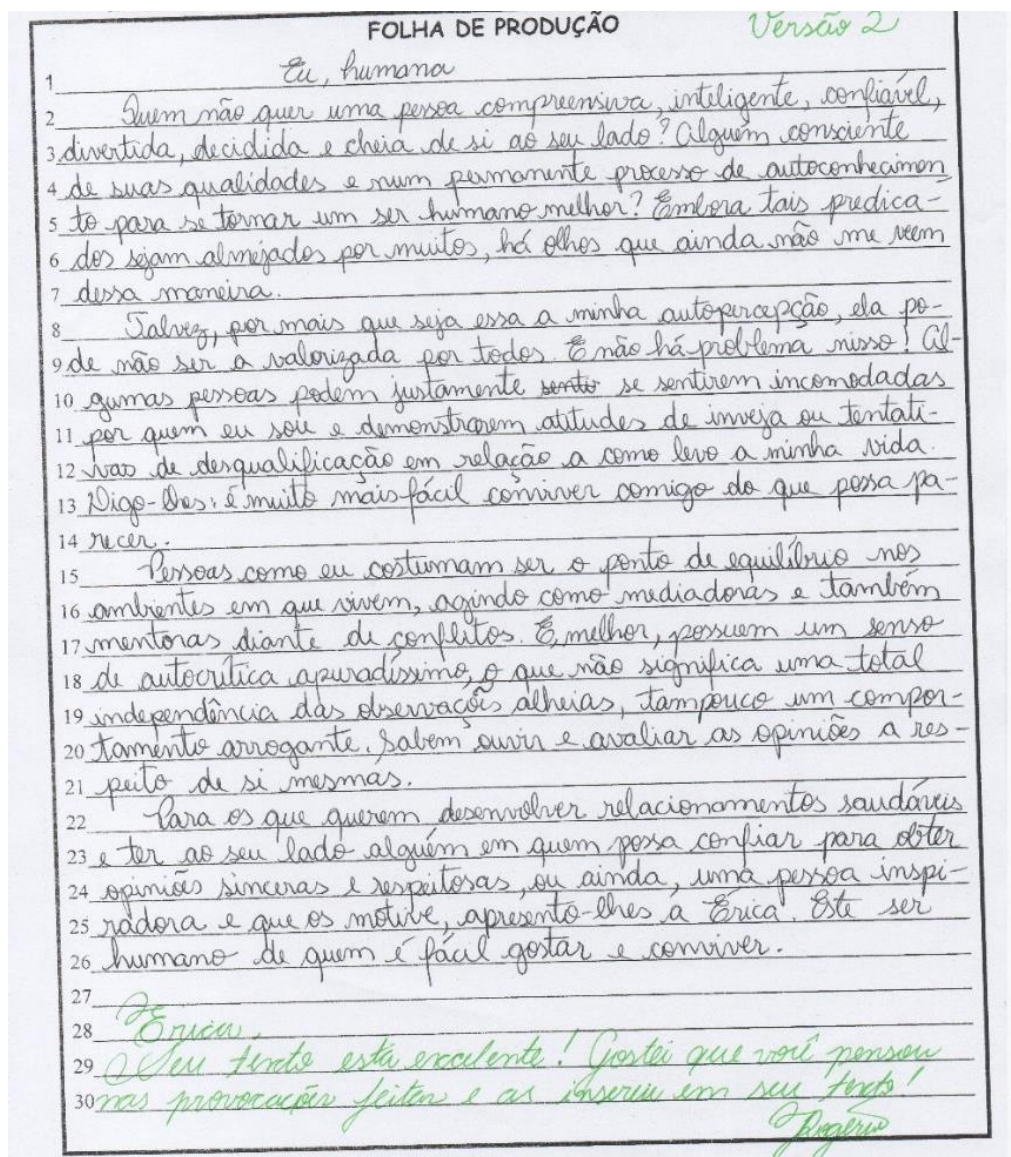
Fonte: o autor.

Segue a transcrição do bilhete deixado pelo professor sobre o texto produzido:

1. 1. Não veem ou Não me veem? Que tal pensar nisso?
2. 2. Por que tais pessoas ficariam incomodadas? Pensar nisso. Elas se
3. sentem "ameaçadas", "desafiadas"? Qual seria o ponto na sua visão?
4. 3. Como sabe que são poucas? Como você justificaria isso? (Textualmente
5. falando).
6. Érica,
7. Sou suspeito para apontar elementos em seu texto, pois vejo exatamente
8. tudo isso em você e tenho o prazer de ser seu amigo. Os pontos sinalizados
9. são (apenas) provocações para você pensar em seu texto e deixá-lo ainda
10. mais convincente.
11. Parabéns pelo seu texto, por ser quem você é (uma inspiração) e obrigado
12. pela oportunidade de ser seu amigo e aprender com você!
13. Rogério
14. PS: Deixei seu texto propositalmente por último para "corrigir", pois sabia
15. que seria um deleite!

Nessa intervenção, são feitas “provocações” e indagações sobre a escrita da aluna, quando ela é questionada sobre o porquê das pessoas se incomodarem com seu jeito de ser (linhas 9 e 10), e como ela poderia justificar essa atitude, textualmente; também quando afirma “que poucas pessoas se incomodam por quem ela é” (linha 9), e como ela poderia sustentar a afirmação. Além disso, é sugerida a inclusão do pronome “me”, em “há olhos que não veem dessa maneira” (linha 5), para que a afirmação possa ficar mais clara, e que ela acrescente alguns exemplos que possam contribuir para a defesa dos argumentos expostos. Abaixo, segue a segunda versão do texto (a versão que irá compor seu livro-portfolio).

**Figura 22:** Versão final da dissertação argumentativa produzida por uma aluna que foi transposta para a composição do seu livro-portfolio.



Fonte: o autor

Na reescrita do texto, é possível perceber que as “provocações” feitas pelo professor, bem como os questionamentos foram considerados por ela. No trecho em que foi sugerido o acréscimo do pronome “me” para maior clareza do texto, isso é atendido (linha 6). Para a indagação sobre como as pessoas se sentem ameaçadas por ela, a aluna faz um acréscimo em seu texto, justificando seu ponto de vista e afirmando que as pessoas “têm atitudes de inveja ou tentativas de desqualificação em como ela leva a vida” (linhas 11 e 12).

A respeito do trecho em que é questionada a justificar a afirmação de que “poucas pessoas se incomodam por quem ela é” (linha 9 na primeira versão), a aluna

escolhe suprimir o trecho para esta versão do texto, visto que não era possível fazer essa afirmação com propriedade. Exemplos para melhor sustentar o seu ponto de vista também são acrescentados ao texto, como no trecho “tampouco um comportamento arrogante, sabem ouvir e avaliar as opiniões a respeito de si mesmas” (linhas 19, 20 e 21), sustentando a ideia de que ela possui um “senso de autocrítica apuradíssimo” (linhas 17 e 18).

Dessa forma, houve um diálogo entre professor e aluna, e aquele se coloca não apenas como corretor e avaliador do texto, mas como coautor, ao sugerir acréscimos, exemplificações, questionar determinadas afirmações e indagar sobre pontos de vista expressos no texto. A polifonia está presente no texto, tanto com relação ao dialogismo, quanto à multiplicidade de vontades – que é a forma como Bakhtin (2002) a caracteriza.

As orientações da Crítica Genética, aqui, foram capazes de revelar não somente o dialogismo entre professor-aluna no processo de produção do texto, mas também as atitudes que ela teve frente aos apontamentos do professor, em sua produção. No caso do texto analisado, foi possível perceber que todas as sugestões propostas foram atendidas, em uma atitude dialógica, percebida por meio da análise das versões do escrito e dos apontamentos feitos pelo professor. Os acréscimos implementados pela aluna foram realizados de maneira assertiva, bem como a atitude de suprimir um trecho do texto, denotando uma reflexão de sua parte, pois a afirmação não poderia ser sustentada, por se tratar de uma generalização. Desta forma, o professor não apenas “corrige” o texto, mas constrói em solidariedade o escrito, em um processo interacional, dialógico, resultando em um texto polifônico e produzido colaborativamente.

#### *6.1.6 Poema autorretrato*

O gênero poema, com a temática autorretrato, entrou para a composição do livro-portfólio por se tratar não apenas de um exercício de escrita criativa mais livre de convenções composicionais e estruturais – apesar de terem sido elucidadas para os alunos as mais variadas formas de composição de poemas, como sonetos, quadras, poemas visuais, bem como outros elementos como rima, ritmo, metrificção e figuras de linguagem – mas também como elemento de identidade para o livro-portfólio, momento em que os alunos poderiam refletir sobre si mesmos e se retratar por meio

de palavras.

Após abordadas as especificidades do gênero e os mais variados formatos que ele pode assumir na modernidade, foi solicitada a produção de um poema autorretrato. Em seguida, segue um texto produzido por uma aluna:

Figura 23: Primeira versão de um poema autorretrato produzido por um aluno

**FOLHA DE PRODUÇÃO**

1

2 Um pouco sobre mim

3

4 **Querido diário**, diga sobre falar da minha vida.

5 Como já sabe me chamo Raissa...

6 Lá na minha infância, querido,

7 Podia ser, serena, ou até mesmo defensora das justiça

8

9 Mas ~~x~~ agora, um pouco mais exata.

10 Tenho hobbies, tenho e um pouquinho de preguiça

11 Ler, pintar, desenhar.

12 São uma das minhas atividades preferidas

13

14 Sonhos? ~~U!~~ **Tenho muitos!**

15 Quem sabe uma futura jornalista

16 Ou ser alguém com grandes feitos

17 **Alimaly**, sonho não é defeito

18

19 Também tenho gostos musicais

20 Gosto das internacionais

21 E adoro literatura

22 Harry Potter é uma ótima leitura

23

24 Sou, irmã, neto, filha

25 Uma maravilha

26 Agora, querido diário, tenho que ir.

27 Ainda há muito a decidir.

28

29 **1- Solara o vacatino em uma linha**

30

Obs - Se quiser acrescentar imagens, fotos ou desenhos ao seu texto, fique à vontade!

Raissa,  
Seu poema está excelente. Fique atenta às sinalizações feitas. Você pode utilizar mais a pontuação (exclamação, reticências, ponto final) como recurso expressivo, também. Pense nisso! **Parabéns**

Fonte: o autor

Para uma melhor leitura do texto, segue sua transcrição sem as intervenções do professor:

1. *Um pouco sobre mim*
2. *Querido diário, hoje venho falar da minha vida*
3. *Como já sabe me chamo Raissa...*
4. *Lá na minha infância querida*
5. *Podia ser sereia ou até mesmo defensora da justiça*
6. *Mas agora um pouco mais crescida*
7. *Tenho hobbies, sonhos e um pouquinho de preguiça*
8. *Ler, pintar, desenhar*
9. *São umas das minhas atividades preferidas*
10. *Sonhos? Oh tenho muitos*
11. *Quem sabe uma futura jornalista*
12. *Quero ser alguém com grandes feitos*
13. *Afinal sonhar não é defeito*
14. *Também tenho gostos musicais*
15. *Gosto das internacionais*
16. *E sobre literatura*
17. *Harry Potter é uma ótima leitura*
18. *Sou irmã, neta, filha*
19. *Uma maravilha*
20. *Agora querido diário tenho que ir*
21. *Ainda há muito a decidir*

Várias intervenções foram feitas pelo professor durante a aula, de modo geral, visto que os alunos estavam com dificuldades para começar o poema e o que abordar. Foram sugeridas algumas misturas de gêneros (intertextualidade ou intergenericidade, MARCUSCHI, 2008) que o poema poderia assumir, como o de uma carta, um diário, uma bula de remédio, uma receita, uma letra de *rap*. A produção também foi norteadada por alguns pontos que poderiam ser abordados no texto, como falar o nome, apelido, idade, lugar de nascimento, comportamentos e interesses que os definissem, *hobbies*, gostos pessoais – músicas, livros, filmes, jogos – o que desejam para o futuro e curiosidades sobre eles. Todos os itens foram elencados no quadro e serviram como orientações para a produção.

No texto escolhido para análise, a aluna optou por fazer uma intertextualidade com o gênero diário, como se estivesse revelando-se por meio da escrita desse gênero, seguindo também as sugestões do professor para a composição do texto. Ela inicia com o vocativo “Querido diário” e “hoje venho falar da minha vida” (linha 4), como em um diário, em que ela escrevesse sobre diversos outros assuntos. Identifica-se (linha 5) e aborda um pouco de sua infância, de maneira saudosa (“querida” – linha 6).

A aluna prossegue abordando aspectos de sua vida no presente, seus *hobbies*

(“ler, pintar e desenhar”, linha 11), sonhos (“ser jornalista e ter grandes feitos”, linhas 15 e 16), seus gostos musicais (gosta “das internacionais”, linha 20) e literários (Harry Potter, linha 22), de sua vivência familiar (“irmã, neta e filha”, linha 24), e termina o poema despedindo-se de seu diário, afirmando que ainda há muito o que decidir (linha 27).

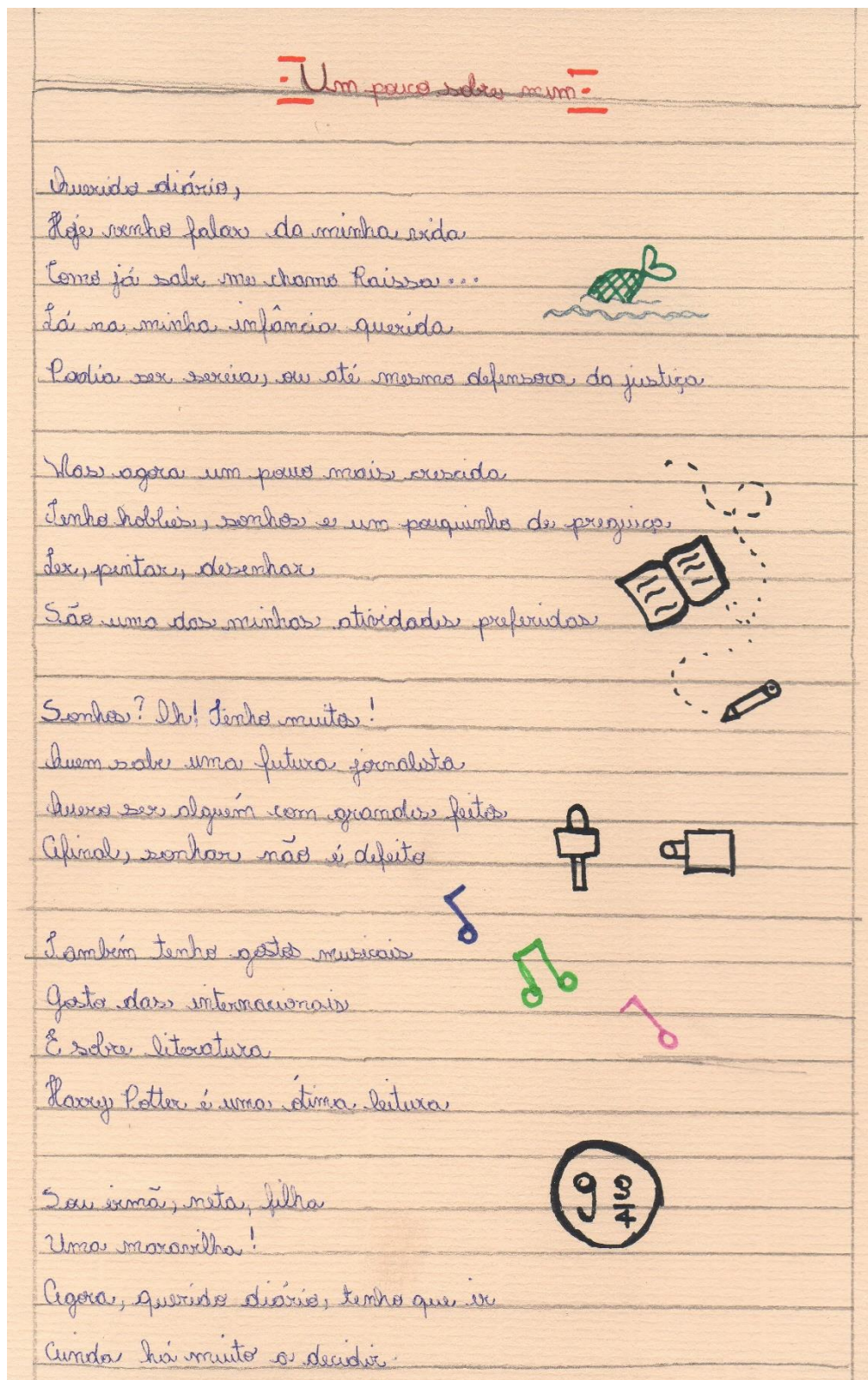
Várias intervenções foram feitas no texto produzido, ora por meio de sinalizações no corpo do texto, ora por meio da correção textual-interativa. Elementos de pontuação foram sinalizados e retomados na legenda; também foi apontado que o vocativo do texto “Querido diário” (linha 4) deve estar separado em um linha, seguindo os modelos de composição de gêneros que possuem essa estrutura.

No bilhete escrito pelo professor, a aluna é elogiada por sua produção, é solicitado para que ela observe as sinalizações feitas no texto e é sugerido o uso de uma pontuação mais expressiva para a reescrita, pois pode contribuir com os efeitos de sentido.

Em uma nota na lateral, também é sugerido que, caso queira, ela pode acrescentar imagens, fotos ou desenhos que dialoguem com o conteúdo criando, assim, um texto multimodal. A sugestão é feita em todas as produções desse gênero para motivar os alunos a se expressarem também por meio de outras linguagens, na media em que o gênero poema foi trabalhado de uma forma mais livre, e também para possibilitar a produção de um gênero multimodal, enriquecido por outros elementos visuais que pudessem contribuir para os efeitos de sentido.

Na reescrita, que também se configura como sua versão final, a aluna produz o seguinte texto:

Figura 24: Versão final de um poema autorretrato produzido por um aluna



Fonte: o autor

Em sua versão final do poema autorretrato, a aluna atende à indicação do professor, isolando o vocativo, agora em um verso, fazendo a separação por meio de

vírgulas. Com relação à sugestão de utilização de uma pontuação mais expressiva, ela mantém a que já havia utilizado (reticências no linha 4, após falar seu nome, ponto de exclamação, no final do linha 11), contudo, acrescenta um ponto de exclamação no final da linha 20 (“Uma maravilha!”) e um ponto final no último verso, indicando o fechamento do texto.

Quanto à sugestão de acréscimos de elementos multimodais, a aluna insere alguns desenhos em seu poema, que dialogam diretamente com seus dizeres: uma cauda de sereia próxima ao verso em que diz “poderia ser sereia, ou até mesmo defensora da justiça” (linha 6); o desenho de um livro aberto e um lápis fazendo um tracejado, ao lado da segunda estrofe, em referência ao verso no qual fala de seus *hobbies* “ler, pintar e desenhar” (linha 9); uma câmera e um microfone ao lado da terceira estrofe, dialogando com seu sonho de ser “uma futura jornalista” (linha 12); algumas notas musicais próximas à quarta estrofe, na qual aborda seus gostos musicais “gosto das internacionais” (linha 16); e logo abaixo a placa 9 ¾, em referência à saga Harry Potter – plataforma na qual, na história, a personagem embarca rumo à escola de magia e bruxaria de Hogwarts – relacionada ao seu tipo favorito de literatura “Harry Potter é uma ótima leitura” (linha 18).

Os elementos multimodais não apenas dialogam diretamente com o texto escrito, mas também enriquecem a leitura e a compreensão de seu poema; fazendo uso de ícones representativos aos quais se refere em seu texto, a aluna insere elementos visuais que complementam a leitura de seu escrito e corroboram os efeitos de sentido do texto.

Novamente, por meio das proposições da Crítica Genética, é possível perceber a coautoria do professor ao sugerir acréscimos de elementos multimodais, inserção de pontuação expressiva e sinalização de elemento composicional em consonância com o gênero ao qual a aluna cria uma intergenericidade, posto que ela produz seu poema autorretrato como se estivesse escrevendo em um diário. Somente no comparativo dessas versões, é possível notar a polifonia de vozes e vontades no texto, para que ele se torne ainda mais expressivo e ganhe contornos ainda mais intimistas, pois as sugestões não são correções de forma ou gramaticais, mas contribuições no projeto de dizer do texto.

### 6.1.7 Texto instrucional

O último gênero produzido durante a oficina foi o texto instrucional. Como esse gênero visa orientar o leitor sobre determinado assunto, sua produção foi inserida no livro-portfólio como um “manual” para os leitores de como lidar com seu respectivo autor. Na organização do livro-portfólio, ele seria o texto de abertura, como um aviso ao leitor sobre quem é, do que (des)gosta, fornecendo mais informações para a convivência com esse aluno-autor. O comando para a produção era:

**Produção:** *texto instrucional.*

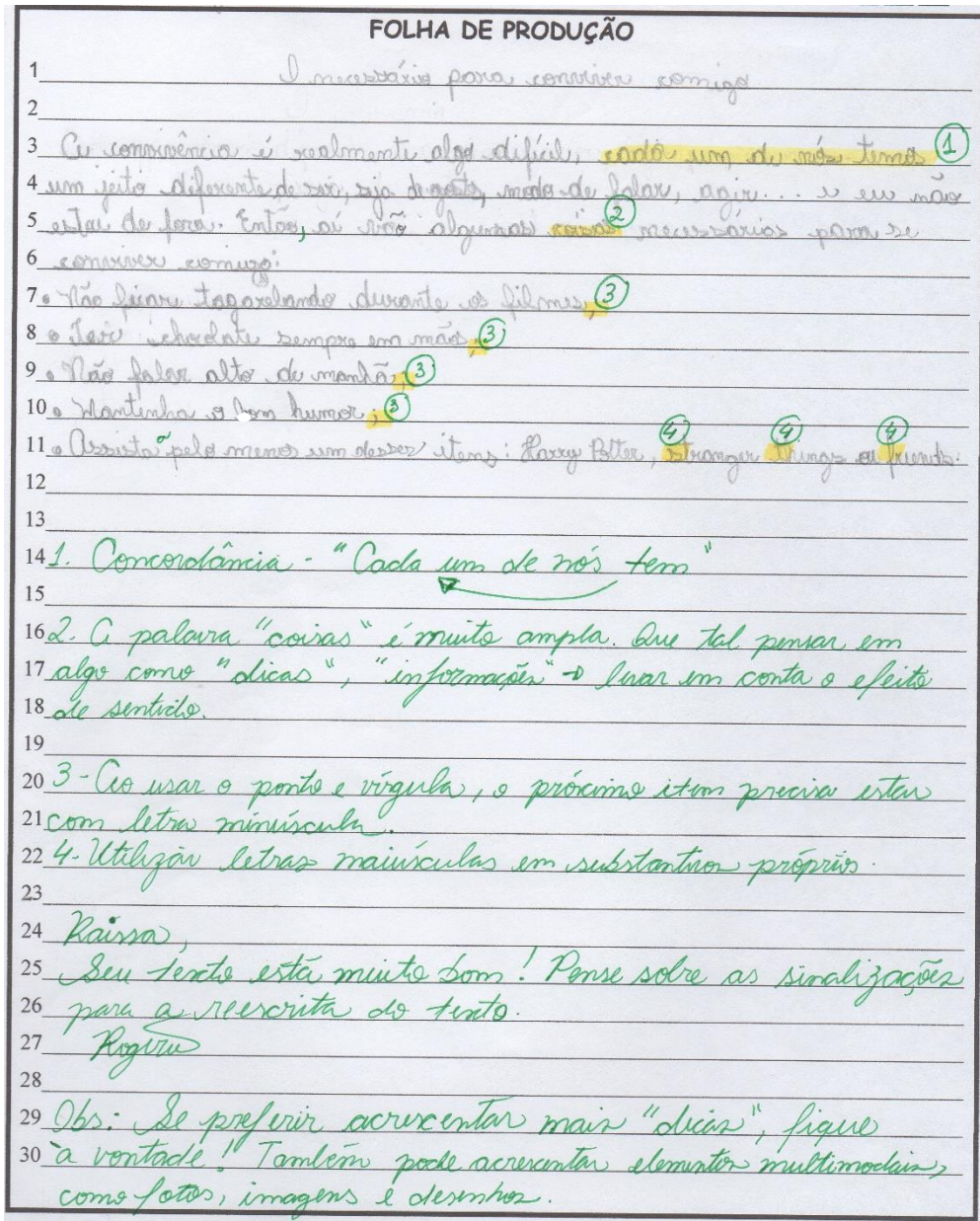
**Comando para produção:** *Redija um TEXTO INSTRUCIONAL dando dicas de **COMO CONVIVER COM VOCÊ!** Por se tratar de uma proposta criativa, o uso de metáforas, ironias, hipérboles e todo tipo de linguagem figurada é aceito.*

Sob um comando provocativo e abrangente, os alunos foram solicitados a produzir um texto que versasse sobre orientações de como conviver com eles. O uso de metáforas, ironias, hipérboles e outras figuras de linguagem foi incentivado já no próprio comando, por se tratar de uma proposta de produção criativa.

Com o objetivo de explorar a criticidade e a reflexão dos alunos, não mais para se retratarem, como no gênero anterior, ou de argumentarem por que (não) é fácil gostar dele, como na dissertação argumentativa, mas para dar “dicas” de convivência, o comando abria margens para produções intimistas, que denotassem a personalidade de cada aluno. Uma produção que visava dar uma identidade para cada livro-portfólio na qual o aluno explorasse as imagens que fazem de si mesmos, ou, pelo menos, daquela que gostaria de projetar para seus leitores.

Trabalhadas as especificidades desse gênero como tema, composição e estilo, bem como a leitura e análise de um exemplo desse texto, os alunos iniciaram a produção. Em seguida, tem-se a primeira versão de um texto instrucional produzido por uma aluna:

Figura 25: Primeira versão de um texto instrucional produzido por um aluno



Fonte: o autor

Para uma melhor leitura do texto, abaixo segue sua transcrição sem as intervenções do professor:

1. O necessário para conviver comigo
2. A convivência é realmente algo difícil, cada um de nós temos um jeito
3. diferente de ser, seja de gostos, modo de falar, agir... e eu não estou de
4. fora. Então, aí vão algumas coisas necessárias para se conviver comigo:
5. Não ficar tagarelado durante os filmes;
6. Ter chocolate sempre em mãos;
7. Não falar alto de manhã;
8. Mantenha o bom humor;
9. Assista pelo menos um desses itens: Harry Potter, stranger things ou
10. friends.

Logo no título, a aluna faz uma delimitação dos elementos “necessários” para se conviver com ela. Inicia o texto com uma afirmação categórica, afirmando que “a convivência é realmente algo difícil” (linha 3), não apenas com ela, mas conviver de modo geral, e ela explica seu ponto de vista, argumentando que cada pessoa tem um jeito de ser, seja nos gostos, no falar e no agir (linha 4), e afirma não ser diferente, ou seja, que também tem suas peculiaridades. Trata-se de um parágrafo introdutório (característico do gênero texto instrucional) que ela elabora para assim chegar aos elementos específicos para se conviver com ela.

Questionada sobre a razão de não ter mantido o emprego do infinitivo em todas as orientações necessárias para uma boa convivência, a aluna disse que queria dar maior importância às duas últimas (linhas 10 e 11). Essa escolha linguística será analisada mais à frente.

Em forma de tópicos, a aluna elenca cinco “dicas” necessárias, de acordo com o que afirma logo no título, para se ter uma boa convivência com ela: “não ficar tagarelando durante os filmes (linha 7); ter chocolate sempre em mãos (linha 8); não falar alto de manhã (linha 9); manter o bom humor (linha 9); e assistir *Harry Potter*, *Stranger Things* e *Friends* (linha 11) – uma saga de filmes e séries, respectivamente.

A maneira como o texto é construído possibilita diversas perspectivas de análise (desde o *ethos* à Estilística), porém, o que pretendemos neste estudo é a verificação das contribuições do professor como coautor do texto, por meio de uma correção textual-interativa, verificando, assim, a polifonia ao se contrastar as várias versões do escrito.

Com relação ao plano de texto, observamos o uso de sequências injuntivas que corroboram o dizer da aluna. Adam (2011), em seus estudos sobre sequências textuais e planos de texto, não prevê essas sequências – conforme outros autores, como Koch e Elias (2012), por exemplo, visto que ele as entende como inerentes às sequências argumentativas, pois toda prescrição tem como base uma argumentação intrínseca. Para fins de elucidação para este estudo, entendemos necessária a definição exposta por Koch e Elias (2012) sobre as injunções, pois estas:

Apresentam prescrições de comportamentos ou ações sequencialmente ordenadas, tendo como principais marcas os verbos no imperativo, infinitivo ou futuro do presente e articuladores adequados ao encadeamento sequencial das ações prescritas (KOCH e ELIAS, 2012, p. 68).

Tem-se no texto a utilização dessas sequências injuntivas – características do texto instrucional, visto que a aluna faz uso de verbos no imperativo (“mantenha” – linha 10) e no infinitivo (“não ficar”, “ter” e “não falar”, linhas 7, 8 e 9, respectivamente), corroborando sua argumentação desses elementos serem os necessários para a convivência com ela. Argumentação e injunção estão interligadas nessa produção, e apenas para melhores esclarecimentos foram feitos delineamentos.

Com relação às intervenções realizadas no texto da aluna, foram sinalizadas questões de concordância (“cada um de nós temos”, linha 3), a sugestão de substituição da palavra “coisa” (linha 5) por uma mais específica, e implicações sobre a pontuação utilizada (ponto e vírgula ao se elencar os itens, iniciando as frases com minúsculas, como prescreve a gramática normativa). Todos os elementos foram apontados no corpo do texto, retomados e explicados nas legendas pós-texto.

No bilhete deixado para a aluna, a produção é elogiada, são retomadas as sinalizações e é pedido que ela analise as indicações para a reescrita. Uma observação é feita logo após o bilhete, deixando-a livre para acrescentar mais “dicas” sobre a convivência com ela, e também encorajando a inserção de elementos multimodais no texto como fotos, imagens ou desenhos. A observação é feita para estimular a produção de um texto multimodal, que pode ser enriquecido com elementos visuais, corroborando seus efeitos de sentido, visto que a produção também era de cunho criativo e reflexivo.

Em seguida, tem-se a versão final desse texto produzido pela aluna.

**Figura 26:** Versão final de um texto instrucional produzido por um aluna



Fonte: o autor

Nessa versão, verificamos que a aluna atende às sinalizações feitas pelo professor: adequação de concordância na linha 3, na qual agora se lê “cada um de nós tem”; alteração da palavra “coisas” (linha 5 da primeira versão) para “dicas” (linha 6 da versão final); adequação da pontuação ao elencar os itens, mantendo o ponto e vírgula, porém iniciando cada tópico com letra minúscula; e o uso de letra maiúscula nos nomes dos seriados *Friends* e *Stranger Things*.

A aluna também insere elementos visuais em seu texto, como proposto no bilhete deixado na primeira versão. Ela insere um *emoji* (ícone muito utilizado em conversas via dispositivos de interação virtual, como *Whatsapp*, *Instagram*, *Messenger*, entre outros) indicador de silêncio, em referência tanto ao tópico em que afirma “não ficar tagarelando durante os filmes” (linha 7), quanto a “não falar alto de manhã (linha 9). Ao lado dele, há um desenho de uma barra de chocolate, relacionado ao seu dizer “ter chocolate sempre em mãos” (linha 8). Novamente, o símbolo 9 <sup>3</sup>/<sub>4</sub>, em alusão à plataforma utilizada pelas personagens da saga Harry Potter para ter

acesso ao expresso que as leva para a escola de magia e bruxaria de Hogwarts; e as “logos” dos seriados *Friends* e *Stranger Things*, todas relacionadas ao dizer “assista pelo menos um desses itens: Harry Potter, *Stranger Things* ou *Friends*” (linhas 11 e 12).

O emprego do infinitivo nas três primeiras observações da lista de exigências para uma boa convivência, e o emprego da forma verbal imperativa nas duas últimas, serão analisadas mais à frente, com base na Estilística.

A inserção dos elementos visuais contribui para a construção dos efeitos de sentido do texto, na medida em que dialogam diretamente (de maneira icônica) com as “dicas” elencadas para se conviver com a aluna. Apesar de estarem relacionados aos dizeres, os elementos por si só são indicadores das informações de convívio e poderiam ser interpretados de maneira isolada, levando o texto a determinados níveis de interpretabilidade, em consonância ao que é proposto no título (o necessário para conviver comigo). Aliados ao texto escrito, no entanto, contribuem para a construção dos efeitos de sentido, fazendo com que o texto ganhe uma leitura multimodal.

Durante todo o percurso das análises, foi possível perceber, por meio dos aportes da Crítica Genética, a polifonia de vozes e vontades (BAKHTIN, 2002) nos textos dos alunos, ou seja, não somente aquela polifonia abordada por diversos teóricos, como bem delimita Marcuschi (2008) quando afirma que um texto comunga com outros, em vários níveis, seja nos aspectos formais (ou de planos formatados), textuais ou discursivos, pois aqui temos uma polifonia mais explícita: a voz e a vontade do professor no texto do aluno.

É por meio do cotejo das diversas versões do texto que a polifonia aparece. Essa abordagem contribui, primeiro, para o entendimento de que o texto não é resultado de inspiração, ou ainda, do trabalho solitário do aluno. A polifonia revelada também desvela a coautoria do professor no texto dos estudantes. Ao se colocar como colaborador no projeto de dizer do aluno, levando em consideração as nuances e especificidades dos gêneros solicitados e produzidos, contribuindo não apenas nos níveis dos planos pré-formatados do texto, mas também no âmbito textual e discursivo, e não se colocando apenas como mero revisor, ou ainda, “caçador de erros”, há uma produção realizada em solidariedade que busca alcançar com excelência seu objetivo comunicativo.

O instrumento utilizado pelo professor para criar esse diálogo com/no texto do aluno é a correção textual-interativa (RUIZ, 2013). Por meio das legendas indicadoras

que explicam e explicitam as sinalizações feitas no corpo texto, é feito o uso dos “bilhetes” para se dirigir aos alunos, muitas vezes elogiando suas produções, pedindo para que observem as sinalizações e propondo interferências no texto. Nesse momento, o professor sugere supressões, substituições, acréscimos e deslocamentos, contribuindo e se colocando como colaborador/coautor da produção.

Como sugerimos neste estudo, as interferências do professor estão sempre em consonância com o gênero discursivo solicitado. Apesar de haver uma lista de critérios pré-estabelecidos que norteiam as intervenções, ela não é encarada como algo rígido e fixo. A palavra de ordem para que sejam feitas intervenções no texto é o respeito às particularidades do gênero produzido. Não se pode intervir, cobrar ou “corrigir” da mesma forma um texto dissertativo-argumentativo e uma carta pessoal, por exemplo. Esses gêneros possuem planos pré-formatados (ADAM, 2011, 2019), níveis de composição, tema e estilo de escrita diferentes, portanto, é preciso considerar as especificidades de cada gênero para que o professor possa se colocar como coautor e colaborador do texto, almejando alcançar o objetivo social e comunicativo do escrito. Atualmente, há uma tendência em se padronizar os “critérios de correção”, não levando em conta o gênero produzido. A padronização não dá conta de uma intervenção efetiva no texto, tampouco a produção em solidariedade, levando em conta a coautoria do professor.

Os pressupostos da Crítica Genética revelam o percurso da produção, no caso deste estudo, desde as primeiras versões produzidas pelos alunos, até as demais versões após as intervenções do professor, revelando que o texto é construído a muitas mãos, em vários movimentos de idas e vindas, e não em um ato solitário do aluno.

O avançar rumo à humanização dos alunos, também objetivo dessa prática pedagógica, não é algo facilmente mensurável e medido quantitativamente em gráficos, números e porcentagem. Pautados também na máxima freireana de que o ser humano é inacabado e está em constante processo de humanização, vislumbramos sinais desse movimento, por meio dos textos produzidos pelos alunos, visto que as produções aqui analisadas se mostraram frutos de reflexão, escolhas e senso crítico dos estudantes. Todas as vezes em que os alunos se deparavam com comandos que solicitavam produções intimistas e reflexivas, eles precisavam tomar decisões, olhar para si e para suas experiências, encarar seus medos, anseios, angústias, tratar de suas inspirações, aspirações, experiências e do seu entorno,

retratar-se por meio da escrita, colocar-se no lugar do outro, ou seja, humanizar-se. Todas as produções aqui analisadas trazem indícios e, portanto, refletem um movimento de avanço rumo à humanização por meio da produção textual.

Com relação ao desenvolvimento do pensamento tecnológico, o foco de análise é o mesmo. Não é possível quantificar o uso do pensamento crítico, analítico, abstrato, lógico, criativo, solucionador de problemas e de escolhas, mas, novamente, é possível ter um vislumbre desse desenvolvimento. Todas as vezes que os alunos solucionaram problemas de escrita, fizeram supressões, acréscimos, trocas e ampliações em seus textos, tomaram decisões sobre os rumos de seus escritos, das imagens que gostariam de projetar, das intertextualidades e intergenericidades que utilizaram, refletiram sobre os efeitos de sentido de suas produções, interpretaram os comandos para a produção e reconfiguraram os planos de texto do gênero, em todas as situações o pensamento tecnológico esteve presente.

Atividades de produções textuais como esta, que não apenas instrumentalizam os alunos na produção de determinados gêneros discursivos (ou pretextos para o trabalho de meros elementos gramaticais), mas que requerem do estudante um pensamento crítico, analítico e reflexivo em produções intimistas, criativas e singulares, são estratégias para se avançar rumo à humanização dos alunos e desenvolver o pensamento tecnológico em ambiente escolar. São essas experiências que marcam positivamente as vidas dos alunos e se mostram práticas de ensino e aprendizagem significativas e transformadoras.

Na sequência, realizamos análises estilísticas de algumas produções da mesma oficina. Fazendo uso da Estilística, pretendemos verificar como as escolhas linguísticas/estéticas contribuem para a construção dos efeitos de sentido produzidos pelos alunos nos escritos.

## 6.2 A Estilística em sala de aula: escolhas estéticas nas produções escolares que auxiliam na construção dos efeitos de sentido

Em contexto escolar, muitas vezes a Estilística, como bem retrata a professora doutora Edina Panichi, lecionando essa disciplina, é tratada como “a parte azul do livro didático que é deixada de lado”. Não é incomum a Estilística ficar em segundo plano nas aulas de Língua Portuguesa, ou ser brevemente comentada, ou ainda, erroneamente conceituada ou reduzida, como se vê em Duarte (2009), que a define

como

parte da gramática que estuda os recursos que podem ser empregados para dar mais expressividade ao texto, ou seja, para aumentar-lhe a capacidade de emocionar ou suggestionar. Esses recursos são chamados de **figuras de linguagem**. Constituem uma espécie de “enfeite” do discurso (DUARTE, 2009, p. 197).

Longe de ser “enfeites do discurso” ou limitada apenas às figuras de linguagem, a Estilística trata de aspectos que a Gramática, muitas vezes, não comporta. Retomando a discussão feita por Bechara (2004), tratando da relação entre Gramática (intelectivo) e Estilística (emocional), uma não é a negação da outra, nem tem por missão destruir uma a outra; com orientação científica, tem sido possível construir pontes para que ambas possam se complementar. É nesse casamento entre Gramática, Estilística e Argumentação que este estudo se apoia, visto que, no que concerne à produção textual, essas vertentes dos estudos da linguagem possibilitam perspectivas de uso e análise enriquecedoras para o processo de ensino e aprendizagem.

O foco da Oficina de Produção de Textos de onde os textos aqui analisados foram coletados não era, necessariamente, abordar a Estilística em si. Sua utilização, no entanto, como recurso expressivo para a produção dos textos que pudesse contribuir ainda mais para a construção dos efeitos de sentido e a expressividade, foi amplamente encorajada, tanto nas aulas quanto nos comandos para a produção e também nas correções textual-interativas.

Dessa forma, muitas foram as produções em que os alunos fizeram uso de elementos da Estilística. São sobre alguns desses escritos que pretendemos fazer uma análise, e como os recursos contribuem para determinados efeitos de sentido, corroborando a expressividade do texto.

A produção escolhida foi uma carta para o herói, como mostra a figura:

**Figura 27:** Versão final de uma carta para o herói produzida por uma aluna.

Carapongas, 23 de fevereiro de 2019

Oi, Aciré

Esta carta é para dizer o quanto estou com saudade e saber por que você anda tão ausente?

Já faz tempo que você não aparece e estou preocupada, imaginando o que pode ter acontecido.

Você não pode sumir assim! Você é minha inspiração! Tudo o que você faz é um modelo para mim.

Perdoe-me se eu fiz ou disse alguma coisa que te chateou. Volte para conversarmos e matar a saudade. Você é minha maior heroína, sinto falta de nossas conversas.

Prometo que vou me esforçar para entender os seus motivos.

Um grande beijo,  
 Erica

Fonte: o autor.

Com predomínio da função emotiva de linguagem, posto que a aluna expressa seus sentimentos, emoções e questionamentos, como em “Esta carta é para dizer o quanto estou com saudade e saber por que você anda tão ausente?” (linhas 5 e 6), essa carta para a heroína é marcada pelo uso de vários elementos estilísticos que contribuem para a construção de seus efeitos de sentido.

Antes de uma análise estilística mais aprofundada, é válida uma verificação da multimodalidade, que explora os elementos extralinguísticos no texto. Neste caso, a escolha da aluna por produzir o seu texto em verde simboliza a esperança de reencontrar sua heroína – que, como analisado mais à frente, trata-se dela mesma.

De acordo com o Dicionário de Símbolos (versão on-line), o verde representa a força, a longevidade e a esperança. Deste modo, a escolha da cor verde para a produção de seu texto denota a esperança no reencontro com sua heroína, o que é reforçado linguisticamente no trecho “Volte para conversarmos e matar a saudade! Você é minha maior heroína, sinto falta de nossas conversas” (linhas 12 a 14).

Logo no vocativo do texto, tem-se um anagrama do nome “Érica”, que a aluna utiliza para formar o nome de sua heroína “Aciré”. Em uma leitura despreziosa, talvez o elemento passe despercebido. Quando contraposto com a assinatura da carta, no entanto, ele fica evidente, reforçando o efeito de sentido de que sua heroína é ela mesma, ou uma versão de si. Fazendo uso de elementos da Estilística lexical, a aluna utiliza o anagrama como subsídio para corroborar a visão que tem de ser sua própria heroína.

Também com relação à Estilística lexical, a repetição do pronome “você”, em “**Você** não pode sumir assim! **Você** é minha inspiração! Tudo o que **você** faz é um modelo para mim” (linhas 9 e 10) reforça a ideia de interlocução com sua heroína (no caso, a própria aluna), e também da admiração que ela tem por si mesma. Essa imagem de inspiração também está presente no trecho em que ela afirma que tudo o que sua heroína faz serve de “modelo” para ela. O uso da palavra “modelo”, empregada em seu sentido denotativo, como “objeto que se destina a ser reproduzido por imitação” (Dicionário on-line Michaelis), revalida o efeito de sentido de que sua heroína é sua inspiração.

A pontuação utilizada no texto também é um recurso estilístico empregado para conferir mais subjetividade ao escrito. A sinalização pelo uso de pontos de exclamação no trecho “Você não pode sumir assim! Você é minha inspiração!” (linhas 9 e 10) foi uma intervenção do professor, e acatada pela aluna nessa versão final, conferindo ainda mais expressividade para seu escrito, também em consonância com a sequência dialogal presente nesse trecho de sua carta.

Em se tratando de elementos da Estilística sintática, a construção da frase “Perdoe-me se eu fiz ou disse alguma coisa que te chateou” (linhas 11 e 12) confere ao texto um tom de seriedade e solenidade ao se desculpar com sua heroína. Apesar desse trecho estar de acordo com o que prescreve a gramática normativa (uso de ênclise no início de orações, quando essas se iniciam com verbos), na produção do gênero carta pessoal, poderia ter sido utilizada a próclise “me perdoe”, uma vez que estaria em consonância com a coloquialidade que o gênero permite, em desacordo

com o que prescreve a norma, mas em conformidade com as especificidades do gênero, como é o caso do uso da próclise, corriqueiramente utilizada na informalidade no português brasileiro, ou, nas palavras de Cegalla (1980), que afirma ser lícito iniciar a frase com pronome átono na conversação familiar, despreocupada. A opção da aluna em fazer uso da ênclise, nesse trecho, não apenas vai ao encontro da norma culta, mas também cria um ar de respeitabilidade, visto que é o trecho mais formal do texto, em que ela pede desculpas.

Uma análise do nível de subjetividade do texto pode ser feita pela abordagem da Estilística discursiva. O uso da 1ª pessoa é recorrente no texto, marcado tanto pelo uso dos verbos conjugados nessa pessoa “estou, fiz, sinto, prometo” (linhas 5, 7, 11, 13 e 15 respectivamente), quanto pelos pronomes “minha, mim, me” (linhas 9 e 13, 10, 11 e 15, respectivamente), contribuindo não somente para a subjetividade, como também está em consonância com o gênero carta pessoal, bem como à função de linguagem emotiva do texto.

A utilização do intensificador “tão”, no trecho “por que você anda **tão** ausente (linha 6), “já” (linha 7), indicando tempo em “**Já** faz tempo que você não aparece”, também o “assim”, indicador de modo, no trecho “Você não pode sumir **assim**” (linha 9), contribui para a repreensão que a aluna faz ao se dirigir à sua interlocutora, queixando-se de sua ausência. Todos esses elementos constituem esse *frame* de queixa e indagação.

De acordo com Fávero (2004), os *frames* são modelos cognitivos globais, elementos de conhecimento que fazem uma espécie de moldura (*frame* é uma palavra inglesa que significa moldura) para a constituição de um texto e que são ativados por sua leitura, contendo o conhecimento comum sobre um conceito primário (geralmente situações estereotipadas). Dessa forma, de acordo com a autora, ao tratar, por exemplo, de um conceito primário como o Natal, há a ativação no interlocutor de elementos como *presentes, Missa do Galo, ceia, presépio, festas, correria* que criam uma moldura para esse conceito (FÁVERO, 2004).

A aluna também faz uso de alguns operadores argumentativos em seu texto. O operador “e”, indicador de adição de argumentos, está presente em “Esta carta é para dizer o quanto estou com saudade **e** saber por que você anda tão ausente? (linhas 5 e 6) e também em “Já faz tempo que você não aparece **e** estou preocupada” (linhas 7 e 8). Nos dois casos, eles foram utilizados para somar os argumentos que reforçam o porquê dela escrever a carta para sua heroína e salientar sua preocupação com sua

ausência. Outro operador utilizado foi o “se”, indicador de condição ou hipótese, no trecho: “Perdoe-me **se** eu fiz ou disse alguma coisa que te chateou” (linhas 11 e 12), contribuindo para o pedido solene de desculpas que ela faz à sua interlocutora, condicionando a ausência de sua heroína ao fato de ela ter dito ou feito algo que a tivesse chateado.

Com relação à adjetivação, apesar de o texto ser altamente subjetivo, a aluna não faz uso de muitos adjetivos em sua produção. Como elemento argumentativo, tentando convencer sua heroína a voltar para conversar com ela, utiliza o adjetivo “maior”, no trecho “Você é a minha **maior** heroína” (linha 13), de forma antesposta, contribuindo para uma maior subjetividade no texto, denotando também que, entre tantas heroínas, ela é a mais importante. Todos esses elementos contribuem para que o texto assuma um caráter altamente subjetivo e de dialogicidade entre a aluna e sua heroína – uma versão da própria aluna, nomeada “Aciré”, anagrama de seu nome. É possível perceber uma amizade entre as interlocutoras, e uma forte admiração que a enunciativa tem por sua interlocutora. Uma imagem de independência da aluna (pelo fato dela própria ser sua heroína) também fica subentendida no texto, bem como uma afetividade que ela nutre para essa sua versão de si mesma.

Ao utilizar a Estilística para uma análise de como as escolhas linguísticas, bem como a construção textual contribuem para os efeitos de sentido, notamos como a aluna fez uso de uma linguagem altamente subjetiva e expressiva para transmitir uma imagem de independência e admiração por uma versão de si, que ela considera sua heroína. Apesar dos elementos estilísticos não terem sido amplamente explorados durante a oficina, eles foram encorajados durante as explanações e também nas correções das versões, tendo em vista a ativação dos conhecimentos prévios que os alunos tinham do conteúdo. Sendo assim, eles são acionados, corroborando os efeitos de sentido do escrito.

Outro texto escolhido para análise é também uma carta, mas dessa vez, a produtora do texto tinha como interlocutor o medo, como se pode observar na figura a seguir:

Figura 28: Versão final de uma carta para o medo produzida por uma aluna.

Trarongas, 09 de fevereiro de 2019.

Para "Rejeição" / "acolhida"

Você lembra quando não nos conhecíamos ainda? A sua presença me incomodava muito e eu nem sabia o porquê de tanta dor. Queria compreender, mas não era capaz de olhar para você. Quando você aparecia, me abalava muito. Não tenho ideia de como se sentia na época. Creio que hoje você também compreende a minha e a sua dor e pode sentir compaixão.

Você lembra do nosso primeiro "olho no olho"? Você ali naquela mesa redonda, junto com a "coitadinha de mim" e o "desânimo"? Foi extremamente doloroso! Chorei horas! Percebi que você queria conversar comigo e comecei a te ouvir.

Que bom que hoje podemos ambas rirmos de nossos deslizes! Que bom que podemos perceber um sorriso em cima de um choro compreendido e superado! Obrigada por me ajudar!

Um abraço

Lina Maria

PS: Tenho uma grande esperança que o nosso convívio seja edificador para nós duas!

Fonte: o autor.

Nessa carta, a aluna decide escrever para a "rejeição" que hoje, como ela mesma afirma, não mais a aflige e é tratada como "acolhida" (linha 3). Uma produção

bastante expressiva e subjetiva, em que a enunciativa dialoga com essa sua vivência, narrando desde antes dela encarar e enfrentar esse sentimento, o momento do confronto, até a convivência edificadora que ambas têm, atualmente.

A produção tem o predomínio da função emotiva de linguagem, visto que a aluna expressa seus sentimentos com relação à rejeição e como lida com ela, hoje em dia. O uso da primeira pessoa, tanto por meio de pronomes – “A sua presença **me** incomodava”, linhas 6 e 7 –, quanto à conjugação verbal – “eu nem **sabia** o porquê de tanta dor”, linhas 7 e 8 –, bem como a subjetividade do texto, marcada por meio de alguns intensificadores – “Foi **extremamente** doloroso”, linha 17, por exemplo, e alguns recursos linguísticos, como o uso de algumas expressões – “Você lembra do nosso primeiro **‘olho no olho’**”, linhas 14 e 15 – quando ela narra o encontro, atestam o predomínio dessa função da linguagem no escrito.

Por meio da análise estilística do texto, é possível verificar a expressividade da linguagem utilizada em prol de uma escrita subjetiva e intimista, contribuindo substancialmente para os efeitos de sentido do texto, revelando a superação de um sentimento nocivo como a rejeição, e como hoje a enunciativa e sua interlocutora convivem.

Utilizando elementos da Estilística lexical, verificamos no texto o uso de expressões como “**olho no olho**” (linhas 14 e 15) para retratar o momento em que a aluna decide confrontar a rejeição, sendo o retrato de uma conversa aberta e sincera que ela tem com o sentimento; e “**mesa redonda**” (linha 15), falando desse momento de confronto. A metáfora de mesa redonda para narrar esta situação denota que ela ocorreu por meio do diálogo no qual, metaforicamente, sentaram-se à mesa a interlocutora, a rejeição e o “coitadinha de mim” (linha 16), simbolizando o sentimento de vitimismo e o “desânimo”. Há aqui uma imagem de uma grande conversa honesta, sincera e edificadora, em que a aluna decide dialogar com esses sentimentos negativos e, como ela mesma afirma à frente, acolhê-los e ter uma boa convivência com eles.

Com relação à Estilística sintática, a aluna faz uso do paralelismo sintático nos trechos “**Você lembra** quando não nos conhecíamos ainda?” (linhas 5 e 6) e “**Você lembra** do nosso primeiro olho no olho?” (linhas 14 e 15). O recurso reforça a interlocução entre a emissora e sua interlocutora, que recorda dos momentos vividos por ambas. A expressão “você lembra” é comumente utilizada em contextos informais de conversação entre pessoas que viveram histórias e estão rememorando eventos.

Utilizado no texto, esse paralelismo reforça esse laço de convivência e diálogo.

Outro paralelismo sintático está presente em “**Que bom que** hoje **podemos** ambas rirmos de nossos deslizes! **Que bom que podemos** perceber um sorriso em cima de um choro compreendido e superado!” (linhas 20 a 23). O paralelismo, aqui, ressalta o sentimento que a aluna tem hoje pela rejeição: de superação e de boa convivência. A expressão enaltece agora o sentimento que a aluna tem, retomado no *post scriptum*: “Tenho uma grande esperança que o nosso convívio será edificador para nós duas” (linhas 26 e 27), reforçando que agora a rejeição não mais a incomoda ou abala.

A conjugação de ambas as formas na passagem “Que bom que hoje **podemos** ambas **rirmos** de nossos deslizes!” (linhas 20 e 21) tem por objetivo colocar as duas personagens no mesmo patamar de superação no que diz respeito ao sentimento de rejeição vivenciado pela autora do texto.

A Estilística da enunciação também contribui para desvelar os efeitos de sentido desse texto. Logo no vocativo (linha 2), o uso do paradoxo para se dirigir à sua interlocutora (**Rejeição acolhida**), demonstra qual será o tom e o teor da carta. Em outras palavras, ao utilizar a figura de linguagem, a aluna aproxima dois sentimentos distantes (rejeição e acolhimento), antecipando que esse sentimento ruim não mais a fere.

Outra figura de linguagem utilizada é a hipérbole, no trecho: “**Chorei horas**” (linha 16), retratando a reação da aluna no confronto “olho no olho” com a “rejeição”, o “coitadinha de mim” e o “desânimo”. O emprego desse recurso denota que a conversa foi difícil, como ela mesma afirma no trecho: “foi extremamente doloroso” (linha 16), o que resultou em lágrimas, realçado pelo uso da figura empregada, ressaltando que a aluna chorou bastante, após o encontro.

Uma terceira figura de linguagem empregada no texto é a prosopopeia (personificação) tanto de sua interlocutora “**Rejeição**”, grafada com letra maiúscula no vocativo da carta (linha 2), e também ao relatar quem participou da mesa redonda, nesse caso, a “**coitadinha de mim**”, que pode ser entendido como o sentimento de vitimismo, e o “**desânimo**”, esses não grafados com letra maiúscula, como se lê no trecho: “Você ali naquela mesa redonda, junto com a ‘coitadinha de mim’ e o ‘desânimo’” (linhas 15 a 17). A personificação desses sentimentos, principalmente a rejeição, a quem a carta se dirige, demonstra a sua importância na vida da aluna que teve que encará-la e acolhê-la, para que pudesse ter uma boa convivência com esta

e até superá-la. O uso da prosopopeia contribui para os efeitos de sentido do texto, visto que os sentimentos ganham *status* de um elemento vivo, que precisou ser confrontado para que hoje a aluna pudesse conviver com ele.

Por último, há o uso da antítese nessa produção, tanto no vocativo “**Rejeição acolhida**” (linha 3), para retratar que esse sentimento é aceito pela aluna e não mais a aflige, como no par *sorriso / choro*, no trecho: “Que bom que podemos perceber um **sorriso** em cima de um **choro** compreendido e superado” (linhas 21 a 23), reafirmando que hoje, por trás do sorriso que ela carrega, há um choro superado. Em outras palavras, reforça a ideia de que esse sentimento de se sentir rejeitada não mais a atormenta.

Outros recursos da Estilística da enunciação contribuem para corroborar o efeito de sentido reflexivo e intimista nesse texto. O uso da 1ª pessoa, tanto marcado pelo uso dos pronomes **me** (linhas 7, 10 e 23), **eu** (linha 7) **minha** (linha 12) e **comigo** (linha 14), (quanto pela conjugação verbal em 1ª pessoa, como em **sabia** (linha 7), **queria** (linha 8), **era** (linha 9), **tenho** (linhas 10 e 11), **creio** (linha 11), **chorei** (linha 17), **percebi** (linha 18), **comecei** (linha 18) contribuíram para a construção de sentido de desabafo e de interlocução com esse sentimento nocivo.

Há também o uso de articuladores no texto que contribuem na construção dos efeitos de sentido. Presentes no trecho: “Você lembra quando não nos conhecíamos **ainda**? A sua presença me incomodava **muito** e eu **nem** sabia o porquê de **tanta** dor. Queria compreender, mas não era capaz de olhar para você. Quando você aparecia, me abalava **muito**. Não tenho ideia de como se sentia **na época**. Creio que **hoje** você também compreende a minha e a sua dor e pode sentir compaixão” (linhas 5 a 13). Os articuladores temporais “ainda”, “na época” e “hoje” contribuem para construir a linearidade temporal da relação que a aluna tem com a rejeição, desde o momento em que ela ainda não compreendia esse sentimento, chegando à convivência com ela, atualmente. “Muito” e “tanta” são intensificadores de como esse sentimento a incomodava e abalava. Por fim o operador argumentativo de negação “nem” contribui para enfatizar o desconhecimento em como lidar com a rejeição, antes dela a acolher.

Outros intensificadores utilizados estão presentes nos trechos: “Foi **extremamente** doloroso” (linha 17), um intensificador, referindo-se ao momento intenso do confronto com a rejeição, o “coitadinha de mim” e o desânimo, e em: “Você **ali** naquela mesa redonda junto com a ‘coitadinha de mim’ e o ‘desânimo’” (linhas 16 e 17), o dêitico “ali” reforça a ideia de onde ocorreu o encontro e o confronto com

esses sentimentos.

Alguns operadores argumentativos também foram utilizados na produção e contribuem para corroborar os sentidos do texto. O operador “quando” foi utilizado nos trechos: “Você lembra **quando** não nos conhecíamos ainda?” (linhas 5 e 6), e em: “**Quando** você aparecia, me abalava muito.” (linhas 9 e 10). Em ambos os casos tem-se uma oração subordinada adverbial temporal, marcada por tal operador, o que denota os momentos em que elas ainda não se conheciam, e as ocasiões em que a rejeição se mostrava e a perturbava. O operador indicador de oposição “mas” aparece também no texto em: “Queria compreender, **mas** não era capaz de olhar para você (linhas 8 e 9), ressaltando o sentimento que a aluna tinha com relação à rejeição, de querer compreender, porém não ser capaz de encará-la.

A ocorrência do operador “e” está presente em três trechos da produção. São eles: “A sua presença me incomodava muito **e** eu nem sabia o porquê de tanta dor” (linhas 6 a 8), nesse caso, indicador de oposição, tendo o mesmo valor semântico do operador “mas” opositivo; “Creio que hoje você também compreende a minha dor **e** pode sentir compaixão” (linhas 11 a 13), nesse caso, indicador de uma conclusão, tendo o mesmo valor semântico do operador “logo” conclusivo; “Percebi que você queria conversar comigo **e** comecei a te ouvir” (linhas 19 e 20), também nesse caso, funcionando como um operador conclusivo, com o mesmo valor semântico do “portanto” conclusivo. O operador auxilia no encadeamento das ações narradas na carta, contribuindo para a construção da linearidade do texto – da angústia à conciliação entre elas.

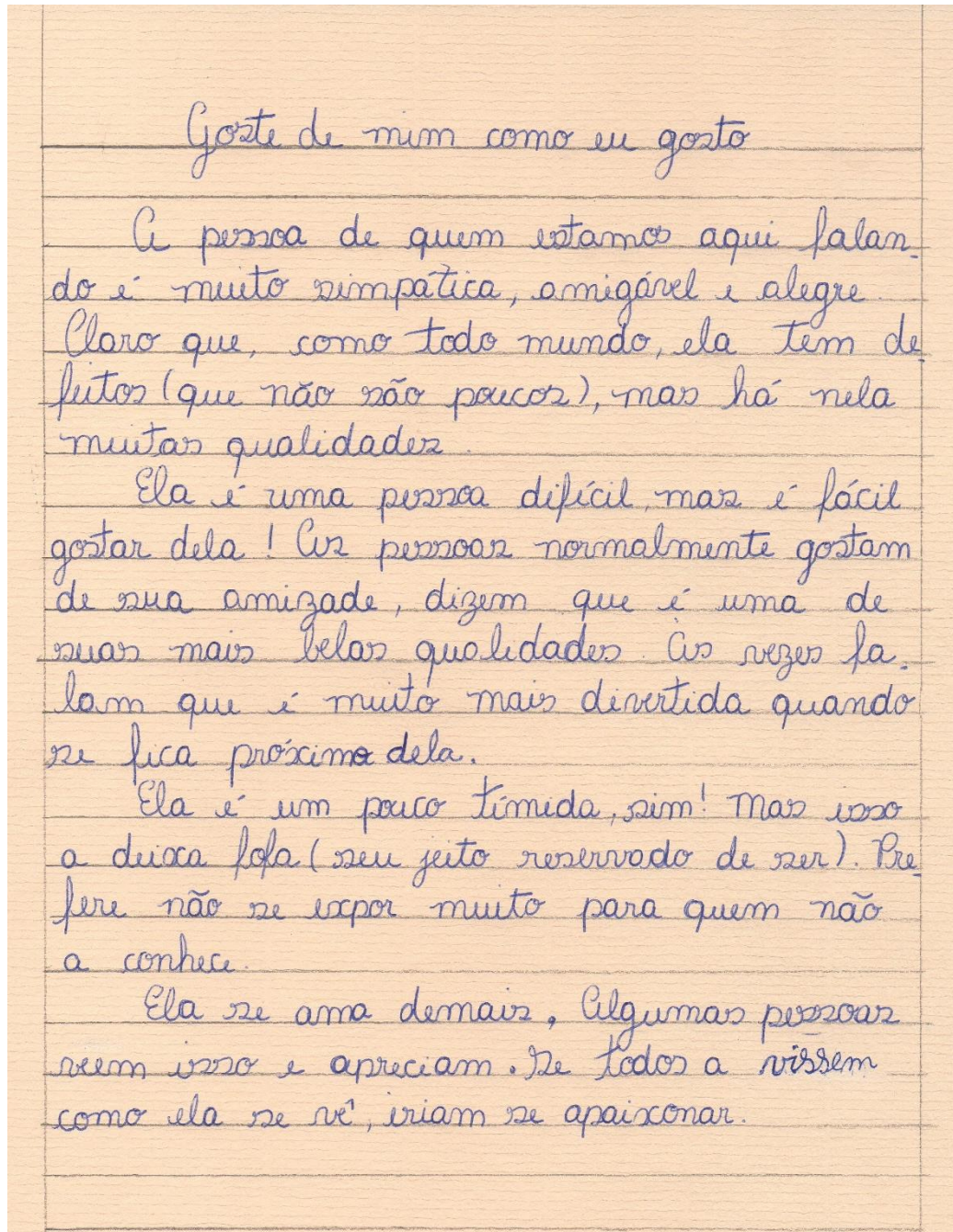
Com relação à adjetivação, a produção apresenta apenas duas ocorrências desse recurso, no *post scriptum* utilizado, no entanto, no momento mais simbólico da carta, no qual a aluna se despede de sua interlocutora, afirmando: “Tenho uma **grande** esperança que o nosso convívio será **edificador** para nós duas” (linhas 26 e 27). Os adjetivos “grande” e “edificador” são utilizados para reiterar a esperança da aluna em aprender a lidar com a rejeição e de que esse sentimento fará com que ela se fortaleça, não apenas não se deixando mais abalar por ele, mas também entendendo como ele pode ser um agente construtivo na sua vida. Na ocorrência “grande esperança” a posição do adjetivo, sendo anteposto ao substantivo, confere uma carga emotiva ainda maior para o escrito do que se estivesse posposto.

Todos os elementos analisados contribuem para a construção dos efeitos de sentido do texto. Por meio do uso de recursos estilísticos, é possível depreender da

carta toda sua subjetividade e expressividade, em um texto bastante intimista, honesto e confiante. Esses elementos permitem compreender melhor os sentidos do texto, desde como a rejeição afligia a aluna, passando pelo momento de encontro/confronto entre elas e a relação que a aluna tem (e continua esperando ter) com a rejeição: de edificação e aprendizagem. Os recursos empregados, longe de serem apenas “enfeites do discurso”, colaboram substancialmente para os sentidos do texto.

Saindo agora do campo do narrar, e passando para o do argumentar, o uso de recursos estilísticos também se faz presente em uma produção de dissertação escolar, atestando, dessa forma, que eles podem ser utilizados em diversos gêneros do discurso, desde os mais pessoais, subjetivos e intimistas, como no caso das cartas, analisadas anteriormente, mas também em textos cujas sequências predominantes são as argumentativas, que objetivam a defesa de ideias e a persuasão do interlocutor, por meio do emprego de argumentos.

**Figura 29:** Versão final de uma dissertação argumentativa produzida por uma aluna.



Fonte: o autor.

A proposta de produção desse gênero era:

**Produção:** Dissertação: Por que (não) é fácil gostar de mim?

**Comando para produção:** Elabore uma dissertação argumentativa que responda à questão “Por que (não) é fácil gostar de mim?”. Exponha e defenda seus argumentos, não se esquecendo dos elementos característicos do gênero.

Com função da linguagem predominantemente apelativa, o texto tenciona convencer o interlocutor por meio de argumentos e recursos argumentativos de que é fácil gostar da enunciadora. No título, a aluna faz uso do modo imperativo afirmativo (“Goste de mim como eu gosto”, linha 1), como uma orientação para o leitor gostar dela da maneira como ela se gosta. Na introdução, ela elenca algumas qualidades que sustentam sua argumentação, afirmando ser “muito simpática, amigável e alegre” (linha 4) e também que “há nela muitas qualidades” (linhas 6 e 7) direcionando, dessa forma, seu ponto de vista.

Por meio da seleção lexical feita pela aluna, é possível perceber, primeiro, que ela opta por responder à pergunta do comando da produção de forma positiva, mostrando os motivos pelos quais é fácil gostar dela, visto que faz uso de adjetivos como **simpática**, **amigável**, **alegre**, **divertida**, **tímida** e **fofa** (linhas 4, 12, 14 e 15, respectivamente), criando um *frame* positivo de si mesma. Essa seleção lexical funciona também como argumentos utilizados para a defesa de seu posicionamento.

Outro elemento que chama a atenção nessa seleção lexical é o fato dela fazer uso da 1ª pessoa do plural (nós) no trecho: “A pessoa de quem **estamos** falando aqui” (linha 3). A escolha leva a uma interação direta com o interlocutor, atribuindo ao texto um tom de conversa informal com o leitor como se ambos, enunciador e interlocutor, estivessem conversando sobre os atributos da aluna.

Em se tratando de elementos da Estilística sintática, no título de sua dissertação, a aluna faz uso da comparação “Goste de mim como eu gosto” (linha 1), funcionando também como recurso argumentativo, visto que, logo no título, a aluna orienta o leitor que ele deve gostar dela como ela se gosta e no, decorrer do texto, utiliza argumentos que sustentam sua posição. A comparação marcada pelo operador de comparação **como** reforça o efeito de sentido de que a aluna se vê como alguém fácil de se gostar.

Sob o viés da Estilística da enunciação, a estudante faz uso de uma antítese no trecho “Ela é uma pessoa **difícil**, mas é **fácil** gostar dela!” (linhas 8 e 9). O contraste entre as palavras **difícil** e **fácil**, conectadas por meio da conjunção **mas**, contribui para o efeito de sentido de que, apesar dela ter alguns defeitos – ser uma pessoa difícil –, gostar dela é algo fácil. O uso desse recurso estilístico contribui para a argumentação de seu texto, em consonância com o ponto de vista defendido.

Com relação aos intensificadores, a aluna faz uso de advérbios de intensidade,

como em: “A pessoa de quem estamos falando aqui é **muito** simpática, amigável e alegre” (linha 3), “falam que ela é **muito** mais divertida quando se fica próximo dela” (linha 12), “prefere não se expor **muito**” (linha 16), “ela se ama **demais**” (linha 18). Esses articuladores são utilizados para intensificar os elementos aos quais se ligam, mais uma vez, em um *frame* positivo, enaltecendo as qualidades da enunciadora.

Foram utilizados também advérbios temporais como em: “As pessoas **normalmente** gostam de sua amizade” (linhas 9 e 10) e “**Às vezes** falam que é muito mais divertida quando se fica próximo dela” (linhas 11 e 12), para denotar a frequência com que as ações acontecem. **Normalmente** é um advérbio temporal que expressa uma avaliação de como a aluna percebe suas relações de amizade. Esses articuladores – tanto os temporais, quanto os intensificadores, são recursos argumentativos, reforçando o ponto de vista defendido.

O operador argumentativo “mas”, presente no texto com valor adversativo, ora contrasta com a oração anterior, ora com o período anterior; como em: “ela tem defeitos (que não são poucos), **mas** há nela muitas qualidades” (linhas 5 a 7), “ela é uma pessoa difícil, **mas** é fácil gostar dela” (linhas 8 e 9), “ela é um pouco tímida, sim! **Mas** isso a deixa fofa” (linhas 14 e 15). Esse operador, nos dizeres de Koch e Elias (2021), é utilizado para contrapor argumentos que orientam para conclusões contrárias, ou seja, quebra a expectativa da oração à qual se relaciona, em uma articulação argumentativa de defesa do enfoque exposto pela aluna.

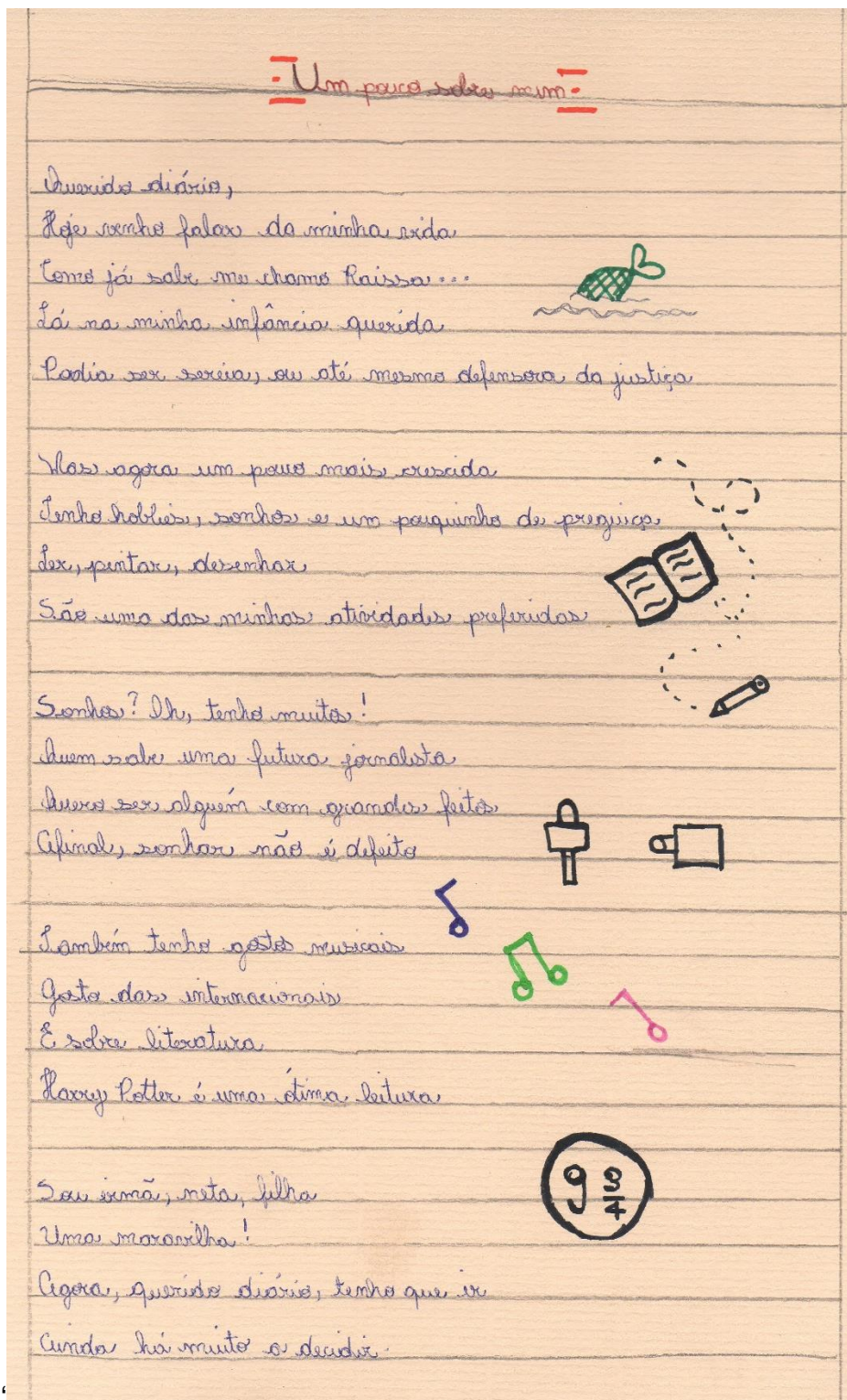
Outro operador argumentativo utilizado no texto é o “se”, com valor condicional, em: “**se** todos a vissem como ela se vê, iriam se apaixonar” (linhas 19 e 20), novamente, argumentando em favor de que é uma pessoa fácil de gostar, bastando que as pessoas a vejam como ela mesma se vê.

Os elementos estilísticos são característicos da sequência textual argumentativa, pois por meio deles a posição defendida é delimitada (através também da seleção lexical e modalizadores) e o encadeamento entre as orações é realizado (operadores argumentativos) também em um movimento de defesa do ponto de vista estabelecido. O (re)conhecimento desses recursos, por parte dos alunos, leva a uma escrita mais consciente em relação aos objetivos pretendidos, bem como sua intencionalidade contribui para a construção dos efeitos de sentido da leitura, levando o interlocutor a concordar ou não com o ponto de vista defendido.

Outro texto escolhido para ser analisado sob o viés da Estilística é um “poema autorretrato”. Como já mencionado, um gênero escolhido para fazer parte da

composição do livro-portfólio no qual os alunos poderiam se retratar por meio de texto, possibilitando, assim, atribuir não apenas uma identidade, corroborando os elementos de autoria na composição do livro-portfólio, mas também a oportunidade dos alunos projetarem a imagem que fazem de si por meio de um poema com alto teor de subjetividade. O texto a seguir é um exemplo dessa produção:

Figura 30: Versão final de um poema autorretrato produzido por um aluna



Fonte: o autor

O texto tem a função poética como predominante, visto que há muitos recursos estilísticos e um manuseio fino da linguagem (analisados nos parágrafos subsequentes) para sua construção, corroborando a mensagem intencionada e

transmitida.

Chama a atenção a intergenericidade empregada no poema. A aluna faz uso de elementos composicionais do gênero diário na produção de seu poema autorretrato (“Querido diário / Hoje venho falar da minha vida”, linhas 2 e 3), em consonância com o teor intimista, subjetivo e pessoal que o seu texto demonstra. O diálogo entre esses gêneros justifica-se, posto que o gênero permite fazer confissões, declarações sobre si, expressar opiniões, sentimentos e impressões, estando de acordo com o teor do poema autorretrato e com a proposta de sua produção. Retratar-se em um poema, transfigurando o texto em diário, é uma clara reconfiguração do gênero proposto, permitida, no entanto, pelo próprio gênero poema que, na modernidade, pode ser composto em diversos formatos e dialogar com outros gêneros, como já se vê na produção de poetas renomados que construíram poemas no formato de estatutos e manifestos, por exemplo.

Recursos da Estilística fônica foram empregados no poema, colaborando para a construção de seus efeitos de sentido. Apesar de os alunos terem ficado livres para construir o poema sob o formato que mais lhes agradasse, a aluna opta por inserir rimas em seu escrito, em uma esquema ABAB (*vida, Raissa, querida, justiça*), ABCA (*crescida, preguiça, desenhar, preferidas*), ABAA (*muitos, jornalista, feitos, defeito*), AABB (*musicais, internacionais, literatura, leitura*), AABB (*filha, maravilha, ir, decidir*). Apesar de as rimas nem sempre serem perfeitas, elas contribuem para a construção e demarcação do ritmo do texto.

Outro recurso fônico utilizado no texto foi a aliteração. Com relação aos valores estilísticos das consoantes, a sequência do som /s/ na primeira estrofe, em palavras como **sabe, Raissa, infância, ser, sereia, defensora e justiça**, cria uma atmosfera de fluidez e ao mesmo tempo de suavidade, como se a infância dela já tivesse ficado para trás, e que foi um momento bom de sua vida. Corroboram esse efeito de sentido o uso do advérbio “**lá**” (dêitico) e o adjetivo “**querida**”, no verso “**Lá** na minha infância **querida**” (linha 5).

A pontuação utilizada pela aluna também auxilia na construção de determinados efeitos de sentido, contribuindo para a demarcação do ritmo da leitura do texto. Na linha 11 onde se lê “Sonhos? Oh, tenho muitos!” a pontuação denota dramaticidade, muito bem utilizada no momento em que ela fala de seu futuro e suas aspirações. As pausas marcadas por essa pontuação demarcam uma leitura mais lenta e com ênfase em cada um dos elementos enunciados, tanto na interlocução

criada na pergunta “Sonhos?”, como se o interlocutor tivesse perguntado, ou gostaria de saber se ela os têm, e também na dramaticidade de sua resposta: “Oh! Tenho muitos!”, marcada pelo uso da interjeição “oh” e do ponto de exclamação que encerra o verso.

Nas últimas linhas do texto, a pontuação também auxilia na construção dos efeitos de sentido – neste caso, de despedida, tanto do interlocutor, quanto de seu diário – novamente, num teor de dramaticidade. A utilização das vírgulas na linha 21 “Agora, querido diário, tenho que ir”, apesar de estarem em consonância com o que prevê a gramática normativa – isolamento do vocativo por meio de vírgulas – contribui para uma atmosfera de despedida, em uma leitura mais lenta e significativa.

Em se tratando de elementos da Estilística lexical, alguns *frames* são criados no poema, por meio da seleção de palavras utilizadas estrofe a estrofe. Para tratar do tema **infância**, na primeira estrofe, ela faz uso das palavras **sereia** e **defensora da justiça**, na linha 6 (“Poderia ser sereia ou até mesmo defensora da justiça”), relacionando a infância à ludicidade e à fantasia, ou seja, momento em que poderia brincar de ser o que quisesse. Para tratar do tema **hobbies**, na segunda estrofe, o *frame* é composto pelas palavras **ler**, **pintar** e **desenhar** (linha 9). Sobre o tema **sonhos**, na terceira estrofe, ela faz uso das expressões **futura jornalista**, **grandes feitos** e **sonhar não é defeito** (linhas 12, 13 e 14, respectivamente). Por último, para tratar do tema **família** (quinta estrofe), o *frame* é composto pelas palavras **irmã**, **neta**, **filha** (linha 19), denotando, dessa forma, um sentimento de amor que ela sente pela família, validado pela expressão “Uma maravilha!”, na linha 20.

É possível perceber que a aluna compõe seu poema autorretrato por meio de temas abordados a cada estrofe – infância, *hobbies*, sonhos, gostos e família – em que ela faz uso de uma seleção lexical, criando assim *frames* para tratar de temas relevantes de sua vida.

Com relação aos elementos da Estilística sintática, algumas construções corroboram os efeitos de sentido do texto. Logo no início de seu poema, a aluna utiliza a expressão **Querido diário** (linha 2), saudação e vocativos típicos da escrita desse gênero, que são transpostos para a composição de seu poema, criando uma intergenericidade. O uso dessa expressão denota que, para a composição de seu poema autorretrato, a aluna faz uso de um diálogo com o gênero diário, pelo seu teor intimista e que permite a expressão de sentimentos e emoções vivenciados pelo enunciador. Ao utilizar o intercâmbio de gêneros, a aluna, logo no início de seu escrito,

demonstra estar se abrindo para seu interlocutor e que abordará assuntos particulares de sua vida, nesse caso, para se autorretratar.

Na linha 4: “Como já sabe me chamo Raissa”, o uso da expressão **como já sabe** denota um conhecimento por parte de seu interlocutor, no caso, metaforicamente, tomado como o seu diário, mas que na verdade será qualquer leitor que se deparar com o escrito. A expressão utilizada serve para validar a ambientação criada pela aluna de diálogo com seu diário, uma vez que, como nesse cenário idealizado, o diário pertenceria a ela.

Ainda na primeira estrofe, a aluna constrói o último verso (linha 6) da seguinte forma: “Podia ser sereia, **ou** até mesmo defensora da justiça”. A elaboração desse verso por meio da conjunção “**ou**” e elipse da locução verbal “podia ser”, caracterizando como uma oração coordenada sindética alternativa, contribui para o efeito das brincadeiras da aluna em sua infância, que ora poderia ser uma sereia, ora defensora da justiça. Em outras palavras, a construção corrobora as alternativas de diversão da aluna em sua infância, reforçadas pelo uso do operador argumentativo “**até mesmo**”, indicando a introdução de um argumento mais forte.

No trecho “**Sonhos? Oh, tenho muitos!**” (linha 11) a aluna estrutura uma resposta para uma possível pergunta sobre os sonhos e aspirações de sua vida. A primeira parte retoma a possível pergunta feita, e a segunda parte, complementada pelo uso da interjeição, respondendo à pergunta. Ao utilizar essa estrutura de indagação e afirmação, a aluna cria uma situação hipotética de dialogicidade com seu interlocutor, validada pela temática de seu poema (autorretrato) que lhe permite falar de seus sonhos.

Na construção da linha 12 (“Quem sabe uma futura jornalista”), a expressão “**Quem sabe**” é utilizada, comumente, para abordar planos futuros que podem ser concretizados ou não. No verso em questão, a aluna utiliza essa estrutura para falar sobre a carreira que pretende seguir, dentro do *frame* semântico dos sonhos, como abordado anteriormente. O uso dessa construção contribui para o efeito de sentido dos sonhos que ela pretende realizar.

A aluna faz uso de uma elipse na quarta estrofe, ao abordar os seus gostos musicais. Nas linhas 15 e 16: “Também tenho gostos musicais / **Gosto das internacionais**”. Na linha 16, há a elipse da palavra **músicas**, facilmente inferida por meio do escrito anterior. A omissão da palavra atribui mais fluência ao verso, aproximando-o do ritmo e cadência do verso anterior (com 9 sílabas poéticas), tendo

este 8 sílabas poéticas, além de evitar a repetição de uma palavra que pode ser inferida pelo contexto.

Na última estrofe de seu poema, a aluna escreve no primeiro verso: “Sou irmã, neta, filha”, esse encadeamento de parentescos denota a estima que ela tem pela sua família, principalmente, pelo irmão, avós e pais, que são as relações mencionadas no verso. A falta da conjunção “e” para ligar o último elemento, também é um recurso estilístico para dar fluência e agilidade ao verso, ao mesmo tempo que não encerra a temática de suas relações familiares, deixando-a em aberto, também marcada pela ausência de pontuação. A construção também contribui para o ritmo do poema, sendo essa estrofe composta por 6 sílabas poéticas, e a sua sequência “Uma maravilha”, com 5 sílabas poéticas.

Em se tratando dos elementos da Estilística da enunciação verificadas no poema, há, novamente, uma gama de recursos utilizados em favor da construção da subjetividade e dos efeitos de sentido do texto.

O uso de pronomes em 1ª pessoa do singular, como em **minha(s)** (linhas 3, 5 e 10) e **me** (linha 4), bem como a conjugação verbal em 1º pessoa do singular, em **venho, chamo, podia** (linhas 3, 4 e 6), **tenho** (linha 8), **tenho** (linha 11), **quero** (linha 8), **tenho** e **gosto** (linhas 15 e 16, respectivamente), e **sou** e **tenho** (linhas 19 e 21, respectivamente) contribuem para a subjetividade do texto, posto que são marcas linguísticas em 1ª pessoa que denotam experiências, gostos e vontades, próprios da função emotiva.

Os articuladores empregados no texto também auxiliam na compreensão de seus efeitos de sentido. Os advérbios temporais **hoje** e **lá** (linhas 3 e 5, respectivamente) organizam temporalmente a estrofe em um contraste entre o presente, marcado pelo articulador “hoje”, e o passado, pelo “lá”, para se referir à sua infância, indicando que a aluna não é mais criança e que irá tratar de memórias de seu passado, nessa estrofe.

O mesmo contraste temporal ocorre na última estrofe, por meio do emprego dos articuladores **agora** e **ainda** (linhas 21 e 22). O “agora”, utilizado para encerrar a conversa com seu diário, como se lê no verso: “Agora, querido diário, tenho que ir”, e o “ainda”, para enfatizar que sua história continua e que a aluna tem muitas experiências para viver, como ela diz: “Ainda há muito o que decidir”. A passagem do tempo marcada pelos articuladores temporais no poema contribuem para o efeito de sentido de passado, presente e futuro, ou seja, das histórias vividas, de seu momento

atual, e da expectativa de novas experiências.

As intensidades no texto são marcadas por meio dos intensificadores **pouco**, **mais** e **pouquinho** (linhas 7 e 8, respectivamente). Os dois primeiros referem-se à idade da aluna que, em contraste com sua infância, abordada no verso anterior, ela se encontra agora, como ela mesma diz, “um pouco mais crescida”, denotando que não faz tanto tempo assim que deixou de ser criança. O “pouquinho”, por sua vez, é utilizado para modificar a palavra “preguiça”, no verso: “Tenho hobbies, sonhos e um pouquinho de preguiça”, como um eufemismo para esse hábito de pouca disposição ou lentidão para executar alguma tarefa. Longe de negar o hábito, a aluna o admite e o retrata, porém, em sua defesa, fazendo uso de um artifício linguístico de atenuação, marcado pelo diminutivo.

O operador “**também**” (linha 15) é utilizado para conectar a estrofe anterior em um movimento de inclusão, ou seja, além de seus sonhos, abordados na estrofe 3, a aluna tem gostos musicais e literários (tema da estrofe 5), marcados pelo operador inclusivo. Seu uso corrobora o efeito de sentido das várias facetas da aluna, que, ao longo de seu poema, trata de sua infância, seus *hobbies*, sonhos e, agora, adiciona seus gostos pessoais.

Com relação aos operadores argumentativos presentes no poema, a aluna faz uso do “**ou**” (linha 6), criando uma ideia de inclusão em suas brincadeiras (“Podia ser sereia, **ou** até mesmo defensora da justiça”), e também, nesse mesmo verso, o operador argumentativo “**até mesmo**”, indicador de introdução de um argumento mais forte, ou seja, criando uma escala das brincadeiras em sua infância.

O operador “**mas**” empregado na linha 7 (“**Mas** agora um pouco mais crescida”), denota um contraste com a estrofe anterior, em que ela abordava fatos de sua infância. A estrofe iniciada por esse operador aborda agora seu presente e suas atividades favoritas, em contraposição às brincadeiras de quando era criança. Seu uso, além de ser um conector de contrastes, confere fluência e progressão ao texto, sendo um elemento coesivo que contribui para a coerência do poema como um todo, visto que ele se estrutura em nuances das diversas esferas da vida e experiências retratadas pela aluna, organizadas em estrofes que tratam cada uma de uma temática específica, já discutidas anteriormente.

Na linha 14, há o operador argumentativo “**afinal**” (“**Afinal**, sonhar não é defeito”), indicador de uma conclusão lógica. O operador se conecta com a ideia tratada nessa estrofe sobre os sonhos da aluna (“Sonhos? Oh, tenho muitos! / Quem

sabe uma grande jornalista / Quero ser alguém com grandes feitos / Afinal, sonhar não é defeito” – estrofe 3). Todas as aspirações abordadas pela aluna são fundamentadas pelo último verso, em que ela afirma que “sonhar não é defeito”, introduzido pelo operador “afinal”, atestando, assim, uma conclusão lógica para suas afirmações.

O operador argumentativo “e”, utilizado no trecho “Também tenho gostos musicais / Gosto das internacionais / E sobre literatura / Harry Potter é uma ótima leitura” (linhas 15 a 18) agrega uma ideia de adição aos seus gostos tratados na estrofe. Primeiro, a aluna abre essa parte falando de seus gostos musicais, e para continuar tratando desse assunto, faz uso do operador “e”, adicionando a ideia seguinte sobre seus gostos literários. A adição de ideias marcada aqui pelo uso do operador, novamente contribui para a fluência, progressão e evolução do texto, bem como para a coerência do poema, posto que por meio do uso desse artifício fica implícita uma ideia sobre gostos literários, inferida pelo contexto.

Na linha 5: “Lá na minha infância querida”, há uma clara intertextualidade com o poema “Meus oito anos”, de Casimiro de Abreu, produção que gira em torno da saudade da infância do autor: “Oh! Que saudades que eu tenho / Da aurora da minha vida, / Da minha infância querida / Que os anos não trazem mais!” (ABREU, 1858).

Todos os elementos abordados relacionados à Estilística da enunciação contribuem para os efeitos de sentido do texto. Eles estão relacionados aos dizeres da aluna, construídos a partir do contexto de produção, mediados pela proposta de produção. Sendo assim, o texto foi construído com a utilização de alguns recursos linguísticos, contribuindo não apenas para os efeitos de sentido do poema, mas também corroborando a situação enunciativa que permitia à aluna os dizeres da maneira como os elaborou.

Os outros elementos da Estilística fônica, lexical e sintática também foram utilizados, permitindo realizar determinadas leituras do poema. Longe de serem apenas “enfeites do discurso” ou “escolhas aleatórias”, todos os elementos verificados contribuem para os dizeres do poema, estando em consonância com seu teor e temática. O reconhecimento desses elementos auxilia na construção não apenas do entendimento do texto, mas como a mobilização desses recursos auxiliam na construção de seus efeitos de sentido.

O último texto selecionado para análise com base na Estilística é um texto instrucional, como mostra a figura abaixo.

**Figura 31:** Versão final de um texto instrucional produzido por um aluno



Fonte: o autor

O comando para a produção desse texto instrucional tinha como escopo orientações de como conviver com o enunciador, possibilitando uma escrita subjetiva e livre para o uso de recursos linguísticos. O texto produzido pela aluna tem como predominante a função apelativa, visto que visa influenciar o interlocutor em um trabalho persuasivo, o que seria uma característica esperada desse gênero. No caso dessa produção, o uso dos verbos no infinitivo, como em “não **ficar** tagarelado durante os filmes” (linha 7), “**ter** chocolate sempre em mãos” (linha 8), “não **falar** alto de manhã” (linha 9), bem como o imperativo em “**mantenha** o bom humor” (linha 10) e “**assista** a pelo menos um desses itens [...]” (linha 11) atestam essa característica, uma vez que a utilização dos verbos, nessas formas, almejam uma tomada de atitude do interlocutor.

Percebemos na elaboração do texto que a aluna elenca uma série de cinco atitudes a serem tomadas por aqueles que com ela pretendem conviver. Utiliza o infinitivo nas três primeiras (“Não **ficar** tagarelando, **ter** chocolate sempre em mãos, não **falar** alto de manhã”) porque essa forma verbal atenua as ordens proibitivas. Nas duas últimas exigências, a autora do texto utiliza o imperativo afirmativo para expressar uma ordem dada com maior energia, em que se manifesta de forma clara a vontade da ordenante, ou seja, “ficar sempre de bom humor” e “buscar assistir ao menos uma das indicações feitas por ela”, se quiser com ela manter uma boa convivência.

Com relação aos elementos da Estilística lexical, o uso da palavra “**tagarelando**” (linha 7), no trecho “não ficar **tagarelando** durante os filmes” contribui para a leitura de que a aluna não gosta de conversas enquanto assiste a filmes. Essa escolha lexical, contudo, não apenas atesta esse efeito de sentido, como delimita o tipo de conversa, que seria aquela constante sobre assuntos frívolos que atrapalham quem está prestando atenção em algo.

Outra escolha lexical é o uso da expressão “**em mãos**” (linha 8), no trecho “ter chocolate sempre **em mãos**”. A escolha linguística demonstra o gosto da aluna por chocolate, reforçado tanto pelo uso do advérbio “sempre” e pela expressão “em mãos”.

Em se tratando da Estilística sintática, ao elencar as “dicas de convivência” delimitadas pela aluna, utilizando ora o infinitivo, ora o modo imperativo dos verbos, como em “não **ficar** tagarelando durante os filmes” (linha 7), “**ter** chocolate sempre em mãos” (linha 8), “não **falar** alto de manhã” (linha 9), bem como o imperativo, em “**mantenha** o bom humor” (linha 10) e “**assista** a pelo menos um desses itens [...]” (linha 11) contribuem para os efeitos sugestivos das informações, ao mesmo tempo em que estão em consonância com as características composicionais do gênero solicitado.

Através da Estilística da enunciação é possível verificar a subjetividade do texto, por meio das escolhas linguísticas que comprovam esse efeito. O uso dos pronomes de 1ª pessoa do singular em: “**eu** não estou de fora”, (linha 5) e “**comigo**”, em: “aí vão algumas dicas necessárias para se conviver **comigo**” (linha 6), comprovam a pessoalidade do texto e sua subjetividade. A aluna primeiro reafirma que a convivência não é algo fácil (e com ela não é diferente, como ela mesma afirma) e, em seguida, elenca algumas indicações de como se ter uma boa convivência com ela. O discurso, marcado pelo uso da primeira pessoa do singular, atesta essa

personalidade.

Alguns articuladores presentes no texto expressam ideias variadas, desde espacialidade, temporalidade e negação, contribuindo para a coerência dos dizeres no escrito. O primeiro articulador utilizado está logo na primeira linha, após o título: “A convivência é **realmente** algo difícil”. O uso do advérbio “**realmente**” (articulador axiológico) enfatiza a veracidade do seu dito. Nesse caso, funciona como um reforço para afastar qualquer questionamento de que conviver com as pessoas seja algo fácil.

A expressão “**de fora**” em: “e eu não estou **de fora**” (linha 5), dialoga com a ideia defendida anteriormente pela aluna, de que a convivência é difícil e que cada pessoa possui suas particularidades, preferências e maneiras de ser; logo, o trecho em que ela utiliza a expressão a inclui nesse conjunto de pessoas, pois ele foi utilizado junto da negação, indicando que ela não estaria de fora.

O advérbio “**não**” aparece em 3 trechos no texto, sendo eles: “e eu **não** estou de fora” (linha 5), discutido anteriormente, reforçando a ideia de que ela se inclui no grupo de pessoas que possuem particularidades (no caso, cada um de nós, como a própria aluna afirma); “**não** ficar tagarelado durante os filmes” (linha 7), modificando a ação de “tagarelar”, ou seja, assegurando a informação de que ela não gosta que conversem enquanto ela assiste a filmes; e em “**não** falar alto de manhã” (linha 9), também indicativo de que ela não gosta de conversas muito altas, logo quando acorda, contribuindo para os efeitos de sentido de que ela prefere o silêncio em situações como ao acordar e enquanto assiste a filmes corroborando, por sua vez, o objetivo da proposta de produção que pressupunha orientações de como conviver com o enunciador.

Para indicar subsequência, articulando o seu texto de maneira coesa, a aluna faz uso do articulador “**aí**”, em: “Então, **aí** vão algumas dicas necessárias para se conviver comigo” (linhas 5 e 6) que organiza o dizer e antecipa que, em sua sequência, serão elencadas as dicas de boa convivência com ela. Da maneira como foi utilizado, também denota marcas da informalidade, indicando uma conversação descontraída entre interlocutores, na qual a aluna expressa suas preferências.

Há dois articuladores temporais no texto. O “**durante**”, presente no trecho “não ficar tagarelado **durante** os filmes” (linha 7), especificando o quando a aluna se incomoda com conversas paralelas; e no “**sempre**”, no trecho “ter chocolate **sempre** em mãos” (linha 8), novamente, delimitando o momento em que o interlocutor precisa ter chocolates, neste caso, como a própria aluna afirma, todo o tempo. Nesse mesmo

trecho, o uso do modalizador “**em mãos**” modifica o articulador “**sempre**”, ratificando que além de se ter sempre esse alimento, ele precisa estar ao alcance das mãos, contribuindo para o efeito de sentido da preferência da aluna pela iguaria.

O modalizador “**alto**”, utilizado no trecho “não falar **alto** de manhã”, denota a irritação que a aluna sente frente essa situação, enfatizada tanto pela negativa (não) quanto pelo verbo no infinitivo (falar). O modalizador, além de modificar a circunstância do ato de falar, também funciona como um elemento argumentativo (junto da oração como um todo), visto que ele está na lista de comportamentos para que se tenha uma boa convivência (com ela).

O operador argumentativo “**pelo menos**” é utilizado no trecho: “Assista a **pelo menos** um desses itens: *Harry Potter*, *Stranger Things* ou *Friends*” (linhas 11 e 12). O uso desse operador, nesse trecho, delimita os seus filmes e seriados favoritos, e, para se ter uma boa convivência com ela, o interlocutor precisa assisti-los, funcionando como um indicador restritivo.

Sobre o uso dos operadores argumentativos, há 4 ocorrências nessa produção. O “**e**”, no trecho “**e** eu não estou de fora” (linha 5), incluindo a aluna no grupo de pessoas que possuem jeitos diferentes, gostos e particularidades; o “**então**”, no trecho “**Então**, aí vão algumas dicas necessárias para se conviver comigo” (linhas 5 e 6), concluindo a argumentação realizada anteriormente, bem como conectando a sequência do texto que trata das dicas de boa convivência com ela, e o “**ou**”, em “Assista a pelo menos um desses itens: *Harry Potter*, *Stranger Things* **ou** *Friends*” (linhas 11 e 12), indicando uma inclusão aos itens elencados pela aluna, ao mesmo tempo em que especifica seus filmes e séries favoritos, e o operador “**pelo menos**”.

No trecho “cada um de nós tem um jeito **diferente**”, (linha 4) o adjetivo “**diferente**” utilizado para caracterizar a maneira de ser de cada pessoa, também funciona como um recurso argumentativo que sustenta a sequência textual, quando a aluna afirma que as pessoas são diversas em seus gostos, falares e modos de agir. O uso desse adjetivo qualificador mobiliza a ideia de que as pessoas são múltiplas, e por isso a convivência não é algo fácil.

O adjetivo “**necessárias**”, utilizado no trecho “aí vão algumas dicas **necessárias** para se conviver comigo” (linha 7) não apenas qualifica o substantivo “dicas”, como funciona como um determinante argumentativo, pois, na sequência do texto, a aluna elenca orientações que, de acordo com ela, são essenciais e prioritárias para que a convivência possa ser agradável, ideia previamente delimitada pelo uso

dessa adjetivação.

Por último, no trecho “mantenha o **bom** humor” (linha 10), o adjetivo “**bom**” qualificando a palavra “humor” remete ao que a aluna pensa sobre pessoas que ficam de mau humor perto dela (pode subentender que ela prefere manter-se afastada). Associada ao verbo no imperativo “mantenha”, essa adjetivação denota, não apenas a preferência da aluna por ficar perto de quem tem essa característica, mas também um requisito necessário para que a convivência com ela seja amena. Aqui, é possível valer-se do pressuposto de que caso o interlocutor não tenha a característica, haverá problemas de convivência com a enunciativa.

Todos os elementos estilísticos levantados e analisados contribuem para a construção dos efeitos de sentido do texto, corroborando a argumentação e o sustento da ideia defendida pela aluna, no decorrer de seu escrito. São artifícios linguísticos que precisam ser levados em conta no momento de leitura e explorados para que a interpretação do texto não fique comprometida. Novamente, longe de serem consideradas escolhas linguísticas aleatórias, servem de alicerces para o texto e sua argumentação, e suas implicações precisam ser levadas em consideração para que se empreenda o efeito de sentido do texto.

Como foi possível observar, os recursos estilísticos estão longe de ser meros enfeites. Quando analisados de maneira acurada, verifica-se que, na verdade, eles sustentam o texto, seus dizeres, seus implícitos, intencionalidades, corroboram a situacionalidade, o contexto de produção, a recepção e a interação entre interlocutores e, sobretudo, levam à construção dos efeitos de sentido do texto.

Quando não deixada de lado em contexto escolar, a Estilística (aliada aos estudos gramaticais) é uma excelente ferramenta que pode instrumentalizar os alunos a produzirem textos com maior consciência de seu escrito, sabendo que toda escolha linguística implica em sentidos intencionados ou não.

Foi pautado nesse entendimento que a Estilística foi escolhida para este estudo como lente de análise dos textos produzidos em ambiente escolar, não apenas para contribuir com os estudos nessa área, mas também para ser uma possibilidade de ampliação dos horizontes dos professores ao se depararem com os escritos dos estudantes, fazendo uso de seus elementos como instrumentos de análise para se chegar a determinadas leituras do texto e, principalmente, instrumentalizar e conscientizar os alunos sobre o emprego desses recursos linguísticos na produção textual, almejando não somente o uso afetivo da língua, mas seu uso consciente, uma

vez que o enunciador é inteiramente responsável pelo seu dizer e, melhor ainda, responsável pelos efeitos de sentido gerados por meio de seu dito.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Produzir textos não é uma tarefa fácil. São vários os conhecimentos ativados no momento de sua construção, sejam eles linguísticos, textuais, interacionais e de mundo (KOCH e ELIAS, 2012). É necessário pensar em todas as adequações contextuais para que o dizer atinja seu objetivo comunicativo de maneira eficiente e que as margens de interpretação sejam delimitadas de maneira responsiva.

Essa atividade, em contexto escolar, ganha contornos ainda mais peculiares. Longe de apenas instrumentalizar os alunos com relação às características do gênero proposto, como tema, composição e estilo, bem como seus elementos contextuais, gramaticais, estilísticos, multimodais, semânticos e discursivos, ela deve ser uma prática significativa para os estudantes, ou seja, um texto que circule e faça uso da língua e da linguagem, mobilizadas em sua composição como verdadeira prática social.

Se de um lado temos o ponto de vista dos alunos que precisam ser expostos a práticas significativas de produções textuais, do outro lado, temos o trabalho do professor que precisa cumprir várias etapas de um processo para que essa prática saia da mera informação e se consolide como conhecimento significativo na vivência dos alunos.

O primeiro passo é o planejamento de uma prática que coloque os alunos em protagonismo e leve em consideração todas as nuances mencionadas do gênero a ser produzido – desde suas particularidades composicionais, temáticas e estilísticas, até o contexto de produção, recepção, intencionalidades, interação e circulação.

Desenvolvida tal tarefa, e após cumprida pelos alunos, o professor se depara com uma pilha de textos que requerem sua atenção. Aqui reside o ponto-chave deste estudo: os caminhos que essas produções podem tomar a partir do momento em que são entregues para a correção do professor. Ainda é comum práticas que encerram a atividade na entrega da primeira versão, e o trabalho é dado por encerrado.

Nessa situação, o texto é visto como produto final, resultado da soma de inspiração dos alunos e instrumentalização. Seu destino agora é a avaliação do professor, que apontará os desvios de norma (são frequentes correções que somente apontam desvios de norma, como se o texto do aluno fosse uma grande caça aos erros, que devem ser assinalados e punidos pelo corretor, papel do professor nesses casos) e o destino final desse escrito, quando muito, será o esquecimento em uma

gaveta ou armário qualquer ou, como também é bastante frequente, uma lata de lixo. Assim, o caso é dado por encerrado pelo juiz (professor), as evidências (os desvios de norma) do crime encontradas, os culpados (alunos) punidos e a sentença (nota) proferida. Fim do caso, passa-se agora para o próximo litígio.

Nem todas as práticas, no entanto, ocorrem como narradas no parágrafo anterior. Muitas são as pesquisas que evidenciam a mudança desse cenário, avançando para uma prática mais efetiva e significativa. São aquelas que valorizam o texto como processo, resultado de um trabalho conjunto de aluno e professor e das idas e vindas no texto, em um movimento de lapidação do escrito. Foi esse o caminho que tomamos neste estudo, com base, principalmente, nos aparatos metodológicos da Crítica Genética, com apoio da Estilística.

As lentes metodológicas desse campo de pesquisa possibilitaram, por meio do cotejo e análise das várias versões do mesmo texto, desvelar seu processo de criação, seu movimento criador e, sobretudo, a polifonia e a coautoria do professor no texto do aluno, quando esse se coloca em solidariedade com o estudante no processo de produção do escrito.

A Crítica Genética possibilitou observar as atitudes dos alunos frente às interferências do professor, desde seus atendimentos à sua rejeição. Também foi por meio delas que a construção de um texto polifônico e dialógico pôde ser verificada, o que não seria possível quando se toma o texto apenas como produto e analisa-se somente sua última versão.

A polifonia, a coautoria (ou rede de autoria) e a construção do texto em solidariedade são ações, como mostramos neste estudo, que se configuram no texto do aluno, quando o professor se coloca não apenas como mero revisor e corretor (caçando e punindo os erros e desvios de norma), mas quando assume o papel de colaborador no projeto do dizer desse escrito, contribuindo para que os objetivos sociocomunicativos dessa produção sejam alcançados de maneira eficiente, levando à possibilidade de determinados efeitos de sentido, leituras e margens de interpretação.

Por meio de uma metodologia de correção textual-interativa (RUIZ, 2013), o professor consegue dialogar com o estudante em seu texto, propor alterações, supressões e acréscimos, levá-lo a refletir sobre seu escrito e seu processo de produção, elogiar, intervir, corrigir, interferir, agir de maneira mais global com relação à produção e, principalmente, contribuir. É esse diálogo entre aluno e professor, que

pode ser constatado ao se compararem as versões do texto (metodologia da Crítica Genética), possibilitando verificar que o texto final (ou a versão tida como final) é o resultado de um jogo de vozes e vontades de professor e aluno, em que aquele deixa de lado o papel de juiz, corretor, revisor e avaliador, e assume a coautoria do texto, escrito a quatro mãos, em uma atitude responsiva e colaborativa com o aluno.

Um dos objetivos desse trabalho era justamente este: conscientizar o professor de seu papel frente ao escrito do aluno. Levá-lo a assumir também a responsabilidade por essa produção e tirá-lo do papel de mero avaliador. Ainda há muito o que se percorrer nesse sentido, mas se este estudo puder contribuir para o desbravamento desse caminho, ele cumpre seu papel de pesquisa que visa contribuir/consolidar conhecimentos e práticas aplicáveis no chão da escola. No meio do caminho haverá pedras, como diria Drummond, mas é papel da academia ajudar a removê-las. É dever do professor ser responsável e comprometido com um ensino de qualidade que não apenas instrumentalize, mas que contribua para a formação de cidadãos mais críticos e engajados.

Foi no percurso desse caminho que nessa pesquisa, na intenção de retirar as pedras e usá-las para pavimentar a estrada, ampliamos o leque de possibilidades para a correção textual (uma das muitas pedras encontradas pelos professores nas práticas de produção de texto). Buscamos aqui não somente conscientizar os professores para que se coloquem como agentes colaboradores do projeto de dizer dos alunos em suas produções, mas também levá-los a repensar a maneira como a correção deve/pode ser feita, elemento-chave para que se consiga uma relação dialógica, solidária e colaborativa.

Não é incomum os professores se depararem com listas fixas de critérios de correção de texto. Hoje, esse quadro ainda se agrava com a terceirização de corretores, por meio de empresas especializadas, em que os avaliadores cumprem metas e são pagos por correção. Dessa forma, a máquina da correção de textos funciona com critérios fixos ao alcance de um clique que a padroniza e homogeneiza. Esse, certamente, é assunto para pesquisas futuras que possam verificar as implicações sobre essas práticas no processo de ensino e aprendizagem.

Voltando à discussão para a correção realizada pelo professor que planejou a atividade, e a fez com o objetivo de ser uma prática significativa e que se propõe a colaborar com o dizer do aluno, essa correção precisa ser feita em consonância com as especificidades e particularidades do gênero solicitado. Não estamos aqui

propondo a queima ou abandono das listas de critérios de correção, mas buscamos a conscientização de que estes precisam ser maleáveis, adaptáveis e ajustáveis, indo ao encontro do gênero solicitado, atendendo assim ao contexto de produção.

Como discutido nesse estudo, é inviável o uso dos mesmos critérios de correção para um texto dissertativo-argumentativo e para uma carta pessoal, ou resumo, por exemplo. São gêneros com temáticas, estruturas composicionais e estilos completamente diferentes que não podem ser “avaliados” por meio dos mesmos critérios fixos e imutáveis. Por meio desta pesquisa, também almejamos avançar nessa conscientização, que também já começa a dar sinais de progressos, visto que alguns materiais didáticos mostram, ainda que timidamente, uma evolução nesse sentido, mas ainda há muitas pedras a serem retiradas do caminho.

Percorrido o itinerário do processo de produção, correção, refacção textual, até que se chegue a uma versão tida como final, tem-se agora um produto que ainda merece um olhar atento do professor para que se desvelem seus sentidos. Nesta pesquisa, a Estilística foi a rota encontrada para se verificar como os recursos linguísticos contribuem para a construção de efeitos de sentido, leitura e margens de interpretação do texto.

Os recursos estilísticos empregados denotam um eu enunciador que faz escolhas e se mune de artifícios linguísticos para que seu texto não apenas ganhe contornos mais expressivos, mas, principalmente, que corroborem, articulem e sustentem o projeto de dizer. A Estilística foi empregada neste estudo para evidenciar os sentidos do texto, e também com o intuito de levar os professores a valorizarem esse campo em seu planejamento de aulas de produção textual e também incentivarem o emprego desses recursos nos escritos dos alunos.

Por último, mas de longe o menos importante, também almejamos, nesta pesquisa, avançar tanto rumo à humanização dos alunos quanto no desenvolvimento do pensamento tecnológico em ambiente escolar. A humanização dos alunos se configura por meio de proposta de produções textuais que levam os estudantes a refletirem sobre sua vivência, seu estar no mundo e com o mundo, seus medos, anseios, inspirações, aspirações, seus papéis como cidadãos históricos, políticos, sociais e transformadores.

O desenvolvimento do pensamento tecnológico se constitui por meio da interpretação dos comandos para produção, das tomadas de decisão dos alunos frente às interferência do professor, da solução de problemas de composição, do

pensar no texto como um todo (neste caso, na construção de um livro-portfólio que tinha uma temática mais ampla que abarcava todos os gêneros: a possibilidade do aluno falar mais de si por meio de diversos gêneros discursivos), do aperfeiçoamento do raciocínio lógico, abstrato, imaginativo e interpretativo, esse último entendido como base de toda e qualquer tecnologia. Esse viés de trabalho se faz presente nesta pesquisa, uma vez que os estudantes precisam ser instrumentalizados com essa bagagem de conhecimento, não apenas para o mercado de trabalho, mas também para fazer parte de uma sociedade como um ser social crítico, ativo e engajado.

Humanização e desenvolvimento do pensamento tecnológico, como abordados na pesquisa, são fatores difíceis de dimensionar em valores matemáticos quantitativos, construídos por meio de gráficos, tabelas e estatísticas. Não pudemos precisar a porcentagem de avanço rumo à humanização dos alunos, tampouco quanto de pensamento tecnológico foi desenvolvido. Pudemos, contudo, vislumbrar um movimento de avanço nesse contínuo processo com relação a esses dois fatores, uma vez que as produções se mostraram intimistas, subjetivas e reflexivas, e os alunos interpretaram comandos, solucionaram problemas, tomaram atitudes e utilizaram a criatividade para construir seus escritos. Em outras palavras, a prática se mostrou efetiva no que concerne a esses avanços.

## REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. Trad. Maria das Graças Soares Rodrigues, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi, Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. São Paulo: Cortez, 2011.

ADAM, Jean-Michel. **Textos, tipos e protótipos**. Trad. Alena Ciulla, Ana Lúcia Tinoco Cabral, Anaximandro Amorim, Antenor Teixeira de Almeida Júnior, Aurea Zavam, Evandro Catelão, Georgiana Miranda, Mariza Angélica Brito, Rosalice Pinto, Suzana Leite Cortez, Valdinar Custódio, Valney Veras. São Paulo: Contexto, 2019.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ARÁ, Pampa Olga. A questão do autor em Bakhtin. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**. São Paulo: LAEL/PUC-SP (Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), vol. 9. Versão on-line, 2014.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino de língua**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vókova Américo. São Paulo: Editora 24, 2013.

BARBOSA, Juliana dos Santos. **A transmutação de formas e o jogo de linguagens no processo de criação do Carnaval 2007: a Viradouro vira o jogo**. 2007. 164f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

BECHARA, Evanildo. **Gramática escolar da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

BONINI, Adair, Os gêneros do jornal: questões de pesquisa e ensino. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

BONINI, Adair. Mídia / suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 679-704, 2011.

BORTOLIN, Rogério Nascimento. **Construir um livro: a produção de um livro-portfólio como instrumento de humanização e desenvolvimento do pensamento tecnológico**. 2017, 145f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2017.

BRASIL, Assis. **Vocabulário técnico de literatura**. São Paulo: Ediouro, 1979.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Brasília, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Base Nacional Comum Curricular**: língua portuguesa. Brasília, 2016.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

CALIL, Eduardo. **Escutar o invisível**: escritura & poesia na sala de aula. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades. 1995.

CANEZIN, Claudete Carvalho. **O discurso jurídico nos processos da Vara Maria da Penha sob a ótica da Estilística Léxica**. 2018. TESE. (Doutorado em Estudos da Linguagem) PPGEL - UEL – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018

CARNAZ, Maria Elisabete Alves Rosa. **Da criatividade à escrita criativa**. 2013. Dissertação (Mestrado em Didática da Língua Portuguesa). Escola Superior de Educação, Coimbra, 2013.

CARVALHO, Ana Isabel Silva. **A capa de livro**: objecto, o contexto e o processo. 2008. 98 f. Dissertação (Mestrado em Design de Imagem) – Faculdade de Belas Artes, Universidade do Porto, Porto, 2008. Disponível em <<http://mdi.fba.up.pt/investigacao/anacarvalho.pdf>>. Acesso: 03 mar. 2019.

CASIMIRO DE ABREU, Meus oito anos. *In*: **Academia Brasileira de Letras**. 2021. Disponível em <<https://www.academia.org.br/academicos/casimiro-de-abreu/textos-escolhidos>>. Acesso em 10 set. 2021.

CATELÃO, Evandro de Melo; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. A proposta de plano(s) pré-formatado(s) para um gênero aplicada a um caso de intertextualidade. **Revista Calidoscópico**, São Leopoldo (RS), v. 16, n. 3, p. 392-402, set./dez. 2018.

CAVALHEIRO, Juciane dos Santos. A concepção de autor em Bakhtin, Barthes e Foucault. **SIGNUM**: Estud. Ling. Londrina: Universidade Estadual de Londrina n. 11/2, p. 67-81, 2008.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 21. ed. São Paulo: Nacional, 1980.

COSTA, Iara Bemquerer. Gênero e estilo. **Revista Letras**, Curitiba: Editora UTFPR. n. 88, p. 151-169, jul/dez. 2013.

DIAS, Luiz Antônio Xavier. **Animação digital e crítica genética: o processo de criação em Shrek 2 (2004)**. 2019. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

DIKSON, Dennys. Genética textual e método: o processo de gênese na produção de manuscritos escolares a partir de versões em criação. **Manuscritica**, n. 32, p. 48-60, 2017. Disponível em <<http://www.revistas.fflch.usp.br/manuscritica/article/view/2716/2393> > Acesso 20 mar. 2020.

DIONISIO, Ângela Paiva. "Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades)". In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (orgs.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DUARTE, Madalena Parisi. **Minigramática escolar da língua portuguesa**. Blumenau: Todolivre, 2009.

DUARTE, Thaís Priscilla Papa Jerônimo. **A gênese da criação publicitária**: um estudo sobre a evolução da propaganda, sua linguagem e o processo criativo de uma agência. 2010. 131f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

DUARTE, Thaís Priscilla Papa Jerônimo. **Aspectos comunicativos da criação artística**: o universo das imagens de Vik Muniz. 2015. 165f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

FANTINELLI, Mariana Rodrigues Ferreira. **Análises genética e estilística em letras de Pedro Valença e do grupo Vocal Livre**. 2020. 120f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

FARACO, Carlos Alberto. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin**: conceitos chave. São Paulo: Contexto, 2020.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerências textuais**, São Paulo: Ática, 2004.

FIORIN, José Luiz. **Em busca do sentido**: Estudos discursivos. São Paulo: Contexto, 2008.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FIORIN, José Luiz. **Figuras de retórica**. 1 ed, 6ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2022.

FRANCISCO, Eva Cristina. **Tradução como recriação**: o texto cinematográfico. 2016. 200f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

FREIRE, Paulo. Papel da educação na humanização. **Revista Paz e Terra**. São Paulo, n.9, p. 123-132, out. 1969. Disponível em <<http://www.rcdh.es.gov.br/sites/default/files/Freire,%20Paulo%201969%20Papel%20da%20educacao%20na%20humanizacao.pdf> >. Acesso 10 jan. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GOZZO, Vera Maria P. Crítica genética e educação – transposições de resultados de estudos da crítica genética para o ensino de redação. **Manuscritica**, n. 9, p. 177-192, 2001. Disponível em < <http://www.revistas.fflch.usp.br/manuscritica/article/view/929> >. Acesso 20 ago. 2020.

GRANDO, Cristiane. A importância da crítica genética para as aulas de produção de texto. **Manuscritica**, n. 9, p. 193-208, 2001. Disponível em < <http://www.revistas.fflch.usp.br/manuscritica/article/view/929> >. Acesso 20 ago. 2020.

GRÉSILLON, Almuth. Alguns pontos sobre a história da Crítica Genética. Trad. Isabel Rupaud. **Estudos avançados**, 1991. Disponível em < <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8593/10144> >. Acesso 25 jul. 2020.

GRÉSILLON, Almuth. **Elementos de crítica genética**: ler os manuscritos modernos. Trad. Cristina Campos. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

HALTÉ, Jean-François. O espaço didático e a transposição. **Fórum Linguístico**. Trad. Ana Paula Guedes e Zélia Anita Viviani. Florianópolis, p. 117 – 139, jul/dez. 2008. Disponível em < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2008v5n2p117>>. Acesso 02 nov. 2019.

HOMEM armado invade duas mesquitas na Nova Zelândia e deixa 49 mortos. **G1**, 15 mar. 2019. Disponível em < <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2019/03/15/homem-armado-invade-duas-mesquitas-na-nova-zelandia-e-deixa-49-mortos.ghtml>>. Acesso 20 abr. 2019.

HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro de Salles. **Grande dicionário Houaiss de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. Trad. Izidoro Blikstein e José Paulo. São Paulo: Cultrix, 1971.

KOCH, Ingedore Grunfeld Vilaça. **A construção do sentido no discurso**: uma abordagem sociocognitiva. Disponível em: < <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/download/1478/1151/2005> >. Acesso em: 20 nov. 2019.

KOCH, Ingedore Grunfeld Vilaça. **Argumentação e linguagem**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, Ingedore Grunfeld Vilaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, Ingedore Grunfeld Vilaça e ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. 1ª ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

KÖCHE, Vanilda Salton. **Estudo e produção de textos: gêneros textuais do relatar, narrar e descrever.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

KOEHLER, Jaqueline. **Língua portuguesa: texto e informação.** Módulo 1. Curitiba: Positivo, 2021.

LAPA, Manuel Rodrigues. **Estilística da língua portuguesa.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LOPES, Annelys. **Língua portuguesa: Ensino Médio.** Vol. 1. Curitiba: Positivo, 2015.

LOPES, Annelys. **Língua portuguesa: Ensino Médio.** Vol. 5. Curitiba: Positivo, 2015.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. A Educação e os desafios das novas tecnologias. In: **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.** 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R. **Gêneros textuais e ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p.19-36.

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

MAROCOLO, Denise Aparecida Calegari. **Gênese textual em análise: a produção de alunos no ensino médio.** 2014. 112f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina 2014.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. **Introdução à estilística: a expressividade na língua portuguesa.** 4. ed. rev. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

MELO, Gladstone Chaves de. **Ensaio de estilística da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Padrão, 1996.

MENEGASSI, Renilson José. **Da revisão à reescrita: operações e níveis lingüísticos na construção do texto.** 1998, 228 f. Tese (Doutorado em Letras) Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 1998.

MENEGASSI, Renilson José. Da revisão a reescrita: operações lingüísticas sugeridas e atendidas na construção do texto. **Mimesis.** Bauru, n. 1, v. 22 p. 49-68, 2001. Disponível em <  
[https://secure.unisagrado.edu.br/static/biblioteca/mimesis/mimesis\\_v22\\_n1\\_2001\\_art\\_03.pdf](https://secure.unisagrado.edu.br/static/biblioteca/mimesis/mimesis_v22_n1_2001_art_03.pdf) >. Acesso 10 jan. 2021.

MENEGASSI, Renilson José e GASPAROTTO, Denise Moreira. A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de ensino médio. **Calidoscópico,** n. 1, vol. 11, p. 29-43, jan/abr 2013. Disponível em <  
<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2013.111.04#:~:text=A%20atitude%20responsiva%20do%20aluno,pose%20de%20seu%20texto%20revisado.> >. Acesso 10 jan. 2021.

MODELO. In: **Michaelis**: dicionário brasileiro da língua portuguesa. Melhoramentos, 2020. Disponível em < <https://michaelis.uol.com.br>>. Acesso em 27 jul. 2020.

MONTEIRO, José Lemos. **A estilística**. São Paulo: Ática, 1991.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática do português revelada em textos**. São Paulo: Unesp, 2018.

OLIVEIRA, Livia Sprizão de. **A gênese da reportagem**: estilo e movimento criador no telejornal. 2017. 107 f. Dissertação de Mestrado do Programa de Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

PANICHI, Edina Regina Pugas, CONTANI, Miguel Luiz. **Pedro Nava e a construção do texto**. Londrina, Eduel; São Paulo, Ateliê Editorial, 2003.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas. Mercado de Letras, 1996.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo. Parábola Editorial, 2015.

ROMAN, Artur Roberto. O conceito de polifonia em Bakhtin – o trajeto polifônico de uma metáfora. **Letras**, Curitiba: Editora da UFPR, n. 41-42, 1992-93.

ROSA, Wagner. **Nos rastros da linguagem da dança**: Conversão de Formas no Espetáculo HG. 2016. 200f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola**: uma proposta textual-interativa. São Paulo: Contexto, 2013.

SALLES, Cecília Almeida. **Redes da criação**: construção da obra de arte. 2 ed. Vinhedo: Editora Horizonte, 2006.

SALLES, Cecília Almeida. **Crítica genética**: fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo de criação artística. 3 ed. São Paulo: EDUC, 2008.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. 12. ed., São Paulo: Globo, 2004.

SILVA, José Francisco Quaresma Soares da. **Atos de transformação**: elementos conectores entre narrativa e dramaturgia em Nelson Rodrigues. 184f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

SOARES, Rosalina Mariana Rathlew. **Língua portuguesa**: 8º ano. Vol. 3. Curitiba: Positivo, 2013.

SOUTO, Angela Maria da Silva. **Produção textual**: livro de atividades. 2º Ensino Médio. Vol. 8. Curitiba: Positivo, 2017.

TOZONI-REIS, Maria Freitas de Campos. **Metodologia da pesquisa**. 2. ed. IESDE Brasil S/A. Curitiba, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º grau. 1ª Edição. São Paulo: Cortez, 2002.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. **Valoração e avaliação da redação**. Disponível em <<http://www.cvu.uem.br/composicaoprovas.html>>. Acesso 20 abr. 2019.

VERDE. *In*: **Dicionário de símbolos**: Significado dos Símbolos e Simbologias. 7Graus, 2020. Disponível em < <https://www.dicionariodesimbolos.com.br>>. Acesso em 27 jul. 2020.

VOLOCHINOV, Valentin Nikoláievitch ; BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich . **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. São Paulo: Hucitec, 1981.

WILLEMART, Philippe. Do manuscrito ao pensamento pela rasura. **Manuscrita**, n. 7, 1998. Disponível em < <http://revistas.fflch.usp.br/manuscrita/article/view/880/797>>. Acesso 16 ago. 2020.

WILLEMART, Philippe. A crítica genética hoje. **Alea**: Estudos Neolatinos. v.10 n.1 Rio de Janeiro jan./jun. 2008. Disponível em: < [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-106X2008000100010&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-106X2008000100010&lng=pt&tlng=pt)> Acesso 08 out. 2020.

## ANEXOS

## DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA



## Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição

## Co-Participante

Arapongas, 10 de março de 2019

Declaramos que nós do(a) Colégio Monteiro Lobato estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa "Um olhar da Crítica Genética para as retextualizações de produções textuais em sala de aula" sob a responsabilidade de Rogério Nascimento Bortolin, nas nossas dependências.

Estamos cientes que as unidades de análise da pesquisa serão os textos produzidos pelos alunos participantes da oficina de produção textual.

Atenciosamente,

  
DIRETORA DO COLÉGIO  
MONTEIRO LOBATO

Colégio "MONTEIRO LOBATO"  
Educação Infantil  
Ensino Fundamental e Médio  
Rua Rabilonga N°. 18-A - Vila Cascata  
Fones: (43) 3276 - 3760 e 3276 - 3753  
CEP: 86701 - 470 - Arapongas - Pr.

---

☎ 3276-3760 / 3276-3753  
Rua Condor, 18 - A - Arapongas - Pr  
www.monteiroemichigan.com.br

**CARTA DE AUTORIZAÇÃO****CARTA DE AUTORIZAÇÃO**

EU, Érica Neri Camargo, portador(a) da Cédula de Identidade nº 7,981,222-6  
AUTORIZO o uso do TEXTO produzido por mim, para fins de análise na TESE DE  
DOUTORADO do professor-pesquisador ROGÉRIO NASCIMENTO BORTOLIN  
vinculado ao PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM  
da UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA.

Arapongas, 10 de março de 2019

*Érica Neri Camargo*

Assinatura

**CARTA DE AUTORIZAÇÃO**

EU, Eliona M Gouvea, portador(a) da Cédula de Identidade nº 6275766-3 AUTORIZO o uso do TEXTO produzido por Ellyn Gouvea de Souza sob minha responsabilidade, para fins de análise na TESE DE DOUTORADO do professor-pesquisador ROGÉRIO NASCIMENTO BORTOLIN vinculado ao PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM da UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA.

Arapongas, 10 de março de 2019

Eliona M Gouvea  
Assinatura

**CARTA DE AUTORIZAÇÃO**

EU, Inoêta Lupericida de Silva, portador(a) da Cédula de Identidade nº 14.024.042-7 AUTORIZO o uso do TEXTO produzido por Inoêta Lupericida de Silva sob minha responsabilidade, para fins de análise na TESE DE DOUTORADO do professor-pesquisador ROGÉRIO NASCIMENTO BORTOLIN vinculado ao PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM da UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA.

Arapongas, 10 de março de 2019

Inoêta Lupericida de Silva

Assinatura

## CARTA DE AUTORIZAÇÃO

EU, Érica Neri Camargo, portador(a) da Cédula de Identidade nº 7,981,222-6 AUTORIZO o uso do TEXTO produzido por Júlia Camargo Gomes, sob minha responsabilidade, para fins de análise na TESE DE DOUTORADO do professor-pesquisador ROGÉRIO NASCIMENTO BORTOLIN vinculado ao PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM da UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA.

Arapongas, 10 de março de 2019

*Érica Neri Camargo*  
Assinatura

**CARTA DE AUTORIZAÇÃO**

EU, Clarice Isabel de Almeida Pereira, portador(a) da Cédula de Identidade nº 5 973 907-7 AUTORIZO o uso do TEXTO produzido por Maria Eduarda de Almeida Pereira sob minha responsabilidade, para fins de análise na TESE DE DOUTORADO do professor-pesquisador ROGÉRIO NASCIMENTO BORTOLIN vinculado ao PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM da UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA.

Arapongas, 10 de março de 2019

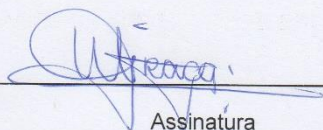
Clarice Isabel de Almeida Pereira

Assinatura

**CARTA DE AUTORIZAÇÃO**

EU, Lina Maria Graca Borges, portador(a) da Cédula de Identidade nº 1474875-0 AUTORIZO o uso do TEXTO produzido por Fedro Paulo Graca Borges sob minha responsabilidade, para fins de análise na TESE DE DOUTORADO do professor-pesquisador ROGÉRIO NASCIMENTO BORTOLIN vinculado ao PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM da UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA.

Arapongas, 10 de março de 2019



Assinatura

## CARTA DE AUTORIZAÇÃO

EU, Rozângela m<sup>o</sup> Fernandes, portador(a) da Cédula de Identidade nº 10.523.259-4 AUTORIZO o uso do TEXTO produzido por Raíssa J. Bertolin sob minha responsabilidade, para fins de análise na TESE DE DOUTORADO do professor-pesquisador ROGÉRIO NASCIMENTO BORTOLIN vinculado ao PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM da UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA.

Arapongas, 10 de março de 2019

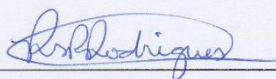
Rozângela m<sup>o</sup> Fernandes

Assinatura

**CARTA DE AUTORIZAÇÃO**

EU, Rosiani de Souza Linto Rodrigues, portador(a) da Cédula de Identidade nº 9.993.567-7 AUTORIZO o uso do TEXTO produzido por Rosiani de Souza Linto Rodrigues sob minha responsabilidade, para fins de análise na TESE DE DOUTORADO do professor-pesquisador ROGÉRIO NASCIMENTO BORTOLIN vinculado ao PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM da UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA.

Arapongas, 10 de março de 2019



Assinatura