

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**PUC-SP**

**Elioenai dos Santos Piovezan**

**O lugar do Autor na escola**

**MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA**

**São Paulo**

**2017**

**Elioenai dos Santos Piovezan**

**O lugar do Autor na escola**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Língua Portuguesa, sob orientação do Prof. Dr. Luiz Antonio Ferreira.

**São Paulo**

**2017**

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial dessa dissertação por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Assinatura: \_\_\_\_\_ Local e Data: \_\_\_\_\_

Sistema para Geração Automática de Ficha Catalográfica para Teses e Dissertações com dados fornecidos pelo autor

662 PIOVEZAN, Elioenai dos Santos  
O lugar do Autor na escola / Elioenai dos Santos  
PIOVEZAN. -- São Paulo: [s.n.], 2017.  
190p. il. ; 12 cm.

Orientador: Luiz Antonio Ferreira.  
Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) --  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,  
Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua  
Portuguesa, 2017.

1. Autoria. 2. Retórica. 3. Produção escrita. 4.  
Jornal. I. Ferreira, Luiz Antonio. II. Pontifícia  
Universidade Católica de São Paulo, Programa de  
Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa. III.  
Título.

CDD

BANCA EXAMINADORA

---

---

---

Dedico este trabalho à minha esposa e companheira de todas as horas Roberta, aos meus filhos Yuri e Ana Luiza, e ao meu enteado Vinicius; à minha mãe Ruth, ao meu pai Durval (*in memoriam*), que sempre depositaram em mim amor e confiança; aos meus irmãos Eliana, Júnior e Elizângela e a todos que contribuíram de alguma forma para a conclusão dessa importante etapa de minha vida.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha esposa **Roberta**, por me incentivar a fazermos juntos o Mestrado e por ser companheira e cúmplice durante todo o percurso.

Aos meus filhos **Yuri** e **Ana Luiza**, e meu enteado **Vinicius**, pequenos no tamanho, mas infinitos no amor, a quem peço remissão pelas ausências necessárias e imperdoáveis.

Aos meus pais, **Ruth** e **Durval** (*in memoriam*), que, em sua simplicidade e fé, me ensinaram a trilhar pelo caminho da justiça e da perseverança.

Aos meus irmãos, **Eliana**, **Júnior** e **Elizângela**, e familiares, pelo amor, carinho e respeito.

Ao professor doutor **Luiz Antonio Ferreira**, pela orientação pontual e competente e pela coautoria inexorável de leitor primordial, consubstanciado na necessária morte do autor e nascimento do leitor.

Aos professores examinadores, **Lílian Maria Ghiuro Passarelli** e **Acir Gomes de Matos**, pela leitura atenta e apontamentos de ajustes necessários para este trabalho.

Aos professores das disciplinas regulares do curso, **João Hilton Sayeg-Siqueira**, **Neusa Maria Oliveira Barbosa Bastos**, **Luiz Antonio Ferreira**, **Lílian Maria Ghiuro Passarelli** e **Jeni Silva Turazza** (*in memoriam*), pelos momentos de reflexão e aprendizagem que só enriqueceram meu universo intelectual.

Aos colegas de caminhada, mestrandos e doutorandos, e aos membros do **Grupo ERA**, que propiciaram discussões e reflexões pertinentes à minha pesquisa.

Aos colegas **Guilherme Belizario Gomes** e **Gabriela Xavier Pereira Polon**, pela revisão e leitura crítica.

À **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**, pela bolsa concedida para realização desta Dissertação.

Aos queridos **alunos** da EE Padre Romeo Mecca, que participaram do projeto de autoria do Jornal MeccAtitude, e aos demais alunos na condição de auditório particular.

Aos **gestores, professores e funcionários** da EE Padre Romeo Mecca, que contribuíram direta ou indiretamente para a realização desta pesquisa.

*"A criança que compõe um texto  
sente-o nascer enquanto trabalha;  
dá-lhe uma nova vida, torna-o seu"*

*Freinet*

PIOVEZAN, Elioenai dos Santos. **O lugar do Autor na escola**. 2017. 190 p. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo expor e analisar a constituição de autoria de alunos na escola pública, bem como investigar o medo que parece ser obstáculo ao processo de produção escrita. Justifica-se a pesquisa na linha de Leitura, Escrita e Ensino de Língua Portuguesa, uma vez que a dificuldade de alunos produzirem textos complexos e com proficiência é comum em nossa sociedade. Como arcabouço teórico, buscamos apoio na retórica aristotélica e pesquisadores, como Ferreira (2010), Reboul (2004), Meyer (2000), entre outros, para compreender a relação entre *ethos* e autoria e as paixões humanas do medo e confiança. Com base em Barthes (2004), Chartier (1999), Bakhtin (1997), Foucault (1969) e outras contribuições, abordamos a questão da autoria sob as perspectivas histórica, filosófica e pedagógica. Buscamos ainda suporte teórico e prático com Geraldi (2004, 2012), Passarelli (2012), Dolz & Schneuwly (2004), Rocco (1981), Pécora (1980) e Freinet (1974) sobre a produção escrita na escola. Como método de trabalho, realizamos uma pesquisa bibliográfica e, em uma abordagem qualitativa, elaboramos categorias para análise de autoria a partir de produções escritas de gêneros midiáticos – e subseqüentes autoavaliações – publicados em projeto de autoria em um jornal mural escolar de Ensino Médio da rede estadual, em Itapevi, Grande São Paulo. Acreditamos, ao final, ter comprovado a possibilidade de superar o medo de escrever ao propiciar aos alunos as condições objetivas e subjetivas, a partir de propostas contextualizadas e que respeitem procedimentos de autoria, no processo de produção escrita escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Autoria; Retórica; Produção escrita; Jornal.

PIOVEZAN, Elioenai dos Santos. **The Author's place in school**. 2017. 190 p. Dissertation (Master in Portuguese Language) - Postgraduate Studies Program in Portuguese Language. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

## ABSTRACT

This work aims to expose and analyze the authorship of students in the public school, as well as to investigate the fear that seems to be an obstacle to the writing process. It is justified the research in the line of Reading, Writing and Teaching of Portuguese Language, since the difficulty of students to produce complex texts and with proficiency is common in our society. As a theoretical framework, we seek support in Aristotelian rhetoric and researchers, such as Ferreira (2010), Reboul (2004), Meyer (2000), among others, to understand the relationship between *ethos* and authorship and the human passions of fear and trust. Based on Barthes (2004), Chartier (1999), Bakhtin (1997), Foucault (1969) and other contributions, we approach the question of authorship from the historical, philosophical and pedagogical perspectives. We also sought theoretical and practical support from Geraldi (2004, 2012), Passarelli (2012), Dolz & Schneuwly (2004), Rocco (1981), Pécora (1980) and Freinet (1974) on written production at school. As a work method, we carried out a bibliographical research and, in a qualitative approach, we elaborated categories for analysis of authorship from written productions of media genres - and subsequent self-evaluations - published in a project of authorship in a school mural newspaper of High School of the network State, in Itapevi, Greater São Paulo. We believe, in the end, to have proven the possibility of overcoming the fear of writing by providing students with objective and subjective conditions, based on proposals contextualized and respecting authoring procedures, in the process of written school production.

**KEYWORDS:** Authorship; Rhetoric; Written production; Newspaper.

## LISTA DE IMAGENS

<b>Imagem 1</b> - Primeira versão de artigo de opinião .....	127
<b>Imagem 2</b> - Versão final do artigo de opinião .....	134
<b>Imagem 3</b> - Fac-símile da autoavaliação 1 .....	136
<b>Imagem 4</b> - Primeira versão da crônica .....	141
<b>Imagem 5</b> - Versão final da crônica publicada no <i>blog</i> do jornal .....	148
<b>Imagem 6</b> - Fac-símile da autoavaliação 2 .....	149
<b>Imagem 7</b> - Primeira versão da reportagem .....	152
<b>Imagem 8</b> - Fac-símile da reportagem reduzida e recortada do Jornal Mural MeccAtitude .....	157
<b>Imagem 9</b> - Fac-símile da autoavaliação 3 .....	158
<b>Imagem 10</b> - Fac-símile da autoavaliação 4 .....	161
<b>Imagem 11</b> - Primeira versão do artigo de opinião 2 .....	163
<b>Imagem 12</b> - Primeira versão do artigo de opinião 2 publicado no <i>blog</i> do jornal .....	167
<b>Imagem 13</b> - Fac-símile da autoavaliação 5 .....	168

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Esquema geral da construção de autoria a partir de um jornal escolar .....	124
<b>Quadro 2</b> - Categorias para análise de autoria .....	126
<b>Quadro 3</b> - Relação de antíteses presentes na crônica .....	147
<b>Quadro 4</b> - Frequência das marcas de autoria nos textos produzidos pelos alunos-autores .....	171

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>CAPÍTULO I – ETHOS, PAIXÕES E PRODUÇÃO ESCRITA</b> .....	21
1.1 – A retórica .....	22
1.2 – O <i>ethos</i> .....	25
1.3 – As paixões .....	28
1.3.1 – O auditório .....	31
1.3.2 – Os gêneros retóricos .....	32
1.3.3 – O medo e a confiança .....	33
1.4 – A produção escrita .....	36
1.4.1 – A <i>inventio</i> .....	38
1.4.1.1 – Os lugares retóricos .....	38
1.4.2 – A <i>dispositio</i> .....	39
1.4.3 – A <i>elocutio</i> .....	41
1.4.4 – A <i>actio</i> .....	42
1.4.5 – Uma antiga lição .....	42
<b>CAPÍTULO II – A AUTORIA</b> .....	47
2.1 – Uma abordagem histórica sobre autor .....	47
2.2 – Foucault e o jogo da “função-autor” .....	51
2.3 – Barthes e a necessária “morte do autor” .....	55
2.4 – Autor-pessoa e autor-criador, em Bakhtin .....	58
2.5 – Outras contribuições .....	60
2.6 – Algumas conclusões .....	64
<b>CAPÍTULO III – LIMITES E PRODUÇÃO ESCRITA NA ESCOLA</b> .....	69
3.1 – O tear e o tecelão: uma metáfora da tecitura .....	70
3.2 – A produção escrita na escola .....	70

3.2.1 – Problemas de escrita na escola .....	72
3.2.2 – Caminhos para a escrita na escola .....	81
3.3 – Gêneros textuais, discursivos e midiáticos .....	90
3.3.1 – O trabalho com gêneros .....	96
3.3.2 – Tipos textuais .....	97
3.4 – Gêneros midiáticos: o jornal .....	98
3.5 – Freinet e o jornal na escola .....	106
3.6 – De volta ao tecelão e seu tear .....	116
<b>CAPÍTULO IV – A FORMAÇÃO DE AUTORES NA ESCOLA POR MEIO</b>	
<b>DE UM PROJETO DE JORNAL .....</b>	<b>119</b>
4.1 – Processo e produto: textos produzidos no “frigor dos ovos” .....	121
4.2 – Análise de produções escritas.....	123
4.2.1 – Análise do artigo de opinião 1 e autoavaliação 1 .....	126
4.2.1.1 – A superação do medo de escrever .....	135
4.2.2 – Análise da crônica e autoavaliação 2 .....	141
4.2.2.1 – Confiança ao escrever .....	149
4.2.3 – Análise da reportagem e autoavaliações 3 e 4 .....	151
4.2.3.1 – Preocupação com os resultados .....	158
4.2.3.2 – Uma experiência nova .....	161
4.2.4 – Análise do artigo de opinião 2 e autoavaliação 5 .....	163
4.2.4.1 – Participação solitária .....	168
4.3 – Algumas conclusões .....	170
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>173</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>177</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>185</b>

## INTRODUÇÃO

O tema da nossa pesquisa é “O lugar do Autor na escola”. O lugar pressupõe não o plano físico ou o local exato para a produção escrita, mas o plano subjetivo, emocional, linguístico, discursivo, que propicia ao aluno as condições para exercer a sua autoria em um texto. O Autor, por sua vez, é a entidade representada pelo aluno, agora aluno-autor, que ultrapassa os limites das amarras impostas por tarefas burocráticas e assume um *status* de produtor de textos na escola e não para a escola.

O trabalho, dessa forma, compreende a produção escrita de alunos da 3ª série do Ensino Médio que estão no limiar de prosseguirem com sua formação em nível superior ou técnico ou de simplesmente interromperem os estudos por questões de ordem pessoal, econômica ou social. Sabe-se que “a produção textual é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades” (KOCH, 2008[1997], p. 26) e que seu ensino busca tornar o aluno proficiente e autônomo. Também é de conhecimento geral que a Educação Básica pressupõe a formação de leitores, produtores de textos e oradores competentes, que dominem capacidades diversas descritas nos documentos oficiais.

Outro aspecto de nossa pesquisa verifica o provável medo que o aluno sente quando convidado ou instado a elaborar uma redação. Assim, cremos na hipótese de que isso não ocorreria se a produção de textos passasse por etapas como as sugeridas por Passarelli (2012, p.153-168) – planejamento, tradução de ideias em palavras, revisão e reescrita e editoração –, para, então, verificarmos **como e em que medida o medo pode cercear a efetiva autoria do aluno na escola**<sup>1</sup>.

Para aprofundar a questão do medo, abordamos as paixões como descritas por Aristóteles (2013) e propomo-nos a investigar **como se constitui o *ethos* do aluno que é desafiado a assumir a condição de autor de um texto ou discurso para ser recepcionado por um auditório tão particular como o da escola**. A sondagem dessa questão, especificamente, busca apoio na retórica aristotélica, que

---

<sup>1</sup> Grifo nosso nas duas perguntas de pesquisa.

nos legou, entre tantos aspectos discursivos, as provas, as paixões e o sistema retórico.

Buscamos ainda suporte em pesquisadores da retórica, como Tringali (2014), Fiorin (2014), Ferreira (2010), Reboul (2004), Meyer (2000) e Perelman (1999). Esse último, por exemplo, afirma que na construção de um discurso “é indispensável” um “contato de espíritos” entre o orador e seu auditório. O filósofo do Direito preconiza que, para uma situação comunicativa não se desenvolver no vazio, é preciso que “um discurso seja escutado, que um livro seja lido”. Sem isso, “a sua ação seria nula” (PERELMAN, 1999, p. 29). E é exatamente para evitar esse vazio que investigamos como se dá a composição de textos na escola a partir de situações favoráveis à constituição da autoria do aluno.

A partir da constatação de que o aluno sente “medo do papel em branco” (PASSARELLI, 2012, p. 33-7), por não possuir repertório para conduzir o tema (não ter sobre o que escrever) e/ou não conhecer os procedimentos do processo da escrita (não saber como escrever) (PASSARELLI, 2012), enveredamo-nos pela ideia do medo à luz da retórica das paixões, conforme descritas por Aristóteles (2013). Nesse sentido, uma investigação, com base na retórica, deve elucidar os meandros da constituição desse medo instalado no aluno, como produtor de textos. Ora, conforme Ferreira (2012, p. 16), “o medo sempre se projeta para o futuro”, e existe um repertório formado por diversas naturezas do medo que podem nos levar a compreender com quais delas os alunos se defrontam. Em pesquisa feita numa escola pública, Magalhães (2012) conclui, valendo-se do conceito de *doxa* – quando os alunos constroem sua opinião com base nas impressões sensíveis –, que entre seus maiores medos estão: o medo de se expor, o medo do futuro e o medo da incompetência.

Em seguida, ao visar à autoria na escola, procuramos respostas à questão: **o que diferencia o escritor real do aluno-produtor de texto nos limites da escola?**<sup>2</sup> Por ora, entenderemos “escritor real” aquele que domina o que escreve, que considera o contexto e as demandas que visam a um público específico e que atua de forma profissional ou possui, no mínimo, um estilo de linguagem e um público-leitor; e “aluno-produtor de texto” aquele que ignora o processo de sua escrita e não

---

<sup>2</sup> Grifo nosso

se relaciona, necessariamente, com sua vontade de expressar, pois produz textos descontextualizados e em situações de comunicação artificiais, que visam, em última instância, à obtenção de notas na escola. Nossa hipótese é que se houvesse condições ideais para a produção escrita, o aluno poderia passar à condição de aluno-autor e assumir efetivamente a autoria de seu texto.

Dessa forma, a partir da linha de pesquisa de Leitura, Escrita e Ensino de Língua Portuguesa, nosso trabalho tem como objetivo investigar a produção de textos do educando como aluno-autor, que deve suplantar a condição de simples sujeito replicante de modelos canônicos e pouco reflexivo sobre o que escreve. Manteremos o foco na capacidade de autoria e, ao mesmo tempo, no medo que parece atingi-lo e, por isso, representa um problema a ser superado.

Para essa empreitada, elegemos como objeto da pesquisa gêneros midiáticos e autoavaliações produzidos durante projeto de autoria em um jornal mural, realizado por alunos de uma escola pública da rede estadual paulista, em Itapevi, município da Grande São Paulo. A observação do projeto do jornal, com suas etapas de produção, orientações do professor e participação efetiva dos alunos, pode contribuir para elucidar as questões da autoria e do medo de escrever, além de viabilizar propostas que tornem a escrita uma atividade mais prazerosa e menos “terrível”.

Consideramos esta pesquisa necessária, uma vez que a formação de sujeitos competentes na leitura, na escrita e na oralidade é um preceito defendido e levado a cabo há décadas pelos sistemas de ensino no Brasil. E, a despeito das diferentes tendências ou correntes teóricas na área da linguagem que surgem de tempos em tempos, parece ser consenso o investimento nessas capacidades na escola, em geral, e nas aulas de língua materna, em particular.

Por isso, algumas questões levantadas procuram perceber se os alunos hoje possuem condições suficientes para construir um discurso persuasivo ou convincente sobre qualquer tema. Se a escola oferece ferramentas e oportunidades para os alunos revelarem sua autoria por meio de textos competentes e responsáveis. Se a aprendizagem a partir de oficinas de texto como um jornal escolar contribui para a formação de alunos proficientes na capacidade escritora, não apenas de textos argumentativos, mas de outros gêneros do discurso.

Nesse sentido, defender e propiciar ao aluno o ensino de produção escrita se nos impõe quase como um dever cívico, haja vista vivermos em uma sociedade globalizada e capitalista, em que os valores individuais e consumistas muitas vezes sufocam a ideia de coletivismo, de solidariedade e de respeito às diferenças. Como deixa claro Geraldi (2012, p. 17), no Prefácio de *Ensino e correção na produção de textos escolares*: “Enfrentar o consumo veloz da novidade talvez seja o mais importante desafio contemporâneo da escola”. Enfim, contribuir de alguma forma para a superação de problemas que assolam o processo de ensino e aprendizagem, qualquer que seja sua natureza, já faria a diferença nessa maré alta de incertezas que invade nossa orla e desmancha nossos castelos de areia que deveriam, na verdade, ser de esperanças.

Como procedimento metodológico, optamos pela pesquisa bibliográfica acerca da autoria, da produção escrita na escola e do medo e da confiança como paixões aristotélicas. Para tanto, buscamos apoio teórico da retórica em Tringali (2014), Fiorin (2014), Aristóteles (2013), Ferreira (2010), Reboul (2004), Meyer (2000) e Perelman (1999), para aprofundarmos a questão do *ethos*, das paixões e do sistema retórico na produção de discursos. A fim de conceituar a autoria, realizamos um resgate histórico com Chartier (1999), abordagem filosófica com Barthes (2004), Bakhtin (1997) e Foucault (1969), e linguística com Maingueneau (2010) e Possenti (2002). Em relação à produção de textos na escola, consideramos as contribuições de Guimarães (2016), Passarelli (2012), Koch e Elias (2010), Geraldi (2004, 2003); Orlandi (1988), Pécora (1992[1983]) e Rocco (1981). O texto e os gêneros textuais, discursivos e midiáticos encontram embasamento em Koch (2015), Costa (2012), Dolz & Schneuwly (2004), Bakhtin (1997), entre outros. O jornal escolar mereceu uma revisitação às ideias de Freinet (1974) e a criatividade encontra apoio em Ostrower (1977).

A partir do embasamento teórico ora apresentado, realizamos uma abordagem qualitativa de produções escritas de alunos da 3ª série do Ensino Médio, de uma escola estadual de Itapevi (SP), com foco na constituição de sua autoria e no suposto medo de escrever, em um projeto de autoria de jornal escolar. Assim, o *corpus* desta pesquisa é composto por nove produções escritas, das quais quatro são gêneros midiáticos e cinco são autoavaliações sobre o processo da escrita. Os

gêneros midiáticos selecionados a partir das onze edições do Jornal Mural MeccAtitude são dois artigos de opinião, uma crônica e uma reportagem.

Os textos, produzidos ao longo de três oficinas (uma a cada semana), são analisados em dois momentos: a primeira versão e a versão final, a fim de compreendermos o processo da escrita. Já as autoavaliações, por representarem uma produção mais espontânea, sem as amarras dos gêneros midiáticos, são analisadas com foco na relação autor e medo ou confiança em escrever. As autoavaliações foram produzidas após a publicação do jornal a fim de que o aluno-autor vivenciasse a efetiva recepção de seu texto pelos colegas (auditório particular) e também a registrasse em suas impressões pessoais sobre a feitura do jornal.

Para a análise das produções escritas utilizamos sete categorias elaboradas a partir das teorias estudadas nos Capítulos I, II e III. Antes, porém, de descrevermos brevemente as categorias para análise, consideramos que o jornal escolar (projeto de autoria) representa um suporte fundamental para a verificação de marcas de autoria pela publicação de gêneros midiáticos, quais sejam: editorial, reportagem, notícia, nota, entrevista, artigo de opinião, crônica, resenha crítica, texto de curiosidade, charge, tirinha e texto-legenda de imagem. Esses gêneros, para além dos chamados gêneros escolares, são a materialização de possibilidades discursivas e textuais mediadas pela constituição do *ethos* de orador que, no caso de um jornal escolar, é favorecido por uma fala autorizada, que expressa benevolência, confiabilidade e virtude.

Ora, as marcas de autoria em um jornal escolar são passíveis de análise a partir das possibilidades discursivas em que o aluno-autor tem o que dizer. Logo, seu discurso apresenta um conteúdo temático, expressa indícios de exotopia e negociação de distâncias, sistematizados consciente ou inconscientemente pela *inventio* e *actio*, do sistema retórico, para atingir certa discursividade. Já as possibilidades textuais passam necessariamente pela capacidade do aluno-autor em saber como dizer. Dessa forma, seu texto deve apresentar minimamente uma estrutura composicional que caracterize o gênero, estilo de linguagem e organização textual verificadas na *dispositio* e *elocutio* do sistema retórico, para alcançar certa textualidade.

Entre as possibilidades discursivas e textuais é fundamental que haja as condições para a constituição do *ethos* do orador, pois sem ele não existiria discurso nem texto materializado. Nesse sentido, operam a favor do *ethos* do aluno-autor, agora orador, a própria fala autorizada pelo jornal escolar, a benevolência, a confiabilidade e a virtude, fatores que contribuem para enfrentar o medo de escrever, a falta de propósitos claros e a descontextualização em situações de produção escrita na escola.

Feitas essas considerações, apresentamos a seguir, de forma sintética, as sete categorias para análise de autoria em um jornal escolar:

- *Unidade de sentido*, essencial para que uma expressão verbal seja considerada um texto, ou seja, é preciso haver coesão, coerência, construção do *logos*, que garanta textualidade e discursividade;
- *Marca de posição do autor*, verificada pela antecipação do dizer, pressuposição, fornecimento de pistas, perguntas ou reflexões que negociam a aproximação ou o distanciamento com o auditório. Esses aspectos podem também ser verificados pela constituição do *ethos* retórico.
- *Autoconsciência de linguagem*, em que o autor apresenta um propósito de escrita, fortalecido por seu nome de autor, assume a responsabilidade pelo dizer e pela circulação de seu texto e que expressa aspectos da vida real refletida e refratada no texto.
- *Qualidade*, verificada pela adequação ao gênero, em seus aspectos formais: tipologias, sequências tipológicas, topicalizações, referenciação, escolhas lexicais, estratégias argumentativas, uso do sistema retórico (*inventio, dispositio, elocutio e actio*).
- *Polifonia*, que, nas relações textuais e discursivas, garante a cessão de voz a outros enunciadores e permite verificar um distanciamento do próprio texto. Trata-se ainda da capacidade de se projetar no outro (exotopia) e mobilizar as paixões do auditório (*pathos*).
- *Criatividade*, que mescla o já-dito, foge do lugar-comum e, a partir do questionamento, busca dizer de outra forma com originalidade, responsabilidade e comprometimento.

- *Sensação medo-confiança*, que, como paixões aristotélicas, são opostos entre si e inerentes ao ser humano. Como o medo é uma emoção que se projeta no futuro e a confiança é o que contribui para diminuí-lo, verificamos a relação entre essas paixões nas autoavaliações de alunos-autores.

Ponderamos que não é necessária a presença de todas essas categorias em um único texto para considerar a existência de autoria. Nosso propósito é verificar marcas de autoria de forma qualitativa, ou seja, como são mobilizadas pelos alunos-autores.

Enfim, com este estudo, pretendemos concluir que atividades de produção escrita, quando realizadas de forma contextualizada, com propósitos claros e com procedimentos de autoria do aluno, podem apresentar pelo menos dois resultados: a diminuição (ou anulação) do medo de escrever e o aprimoramento da prática escrita de textos da esfera jornalística em âmbito escolar.

Organizamos o trabalho em quatro capítulos. No Capítulo I, “*Ethos*, paixões e produção escrita”, expomos o *ethos* como prova retórica, sua constituição e função no discurso; as paixões ou emoções suscitadas no auditório, com foco no medo e na confiança que também afetam o aluno quando enfrenta uma situação de produção de textos; e a produção escrita, como discurso retórico (ou *logos*) que desenvolve as capacidades autorais na escola. No capítulo II, “Autoria”, apresentamos um breve histórico sobre o que é o “autor” e dialogamos com seus diferentes conceitos. No Capítulo III, “Limites e produção escrita na escola”, discorremos sobre o conceito de texto, discurso e produção escrita nas instituições de ensino; destacamos a experiência de Freinet (1974), com a escrita espontânea e elaboração de jornal escolar. Por fim, no Capítulo IV, “A formação de autores na escola por meio de projeto de jornal”, analisamos textos e autoavaliações produzidos por alunos-autores em uma escola pública estadual da Grande São Paulo.



## CAPÍTULO 1 – *ETHOS*, PAIXÕES E PRODUÇÃO ESCRITA

“A retórica é anterior à sua história, e mesmo a qualquer história, pois é inconcebível que os homens não tenham utilizado a linguagem para persuadir.”  
Olivier Reboul, 2004, p. 1

Na condição de orador, o aluno, que pretendemos seja autor, tem à disposição variadas estratégias discursivas para causar efeitos de sentido desejados para determinados auditórios. Em dadas circunstâncias, não ficará ofuscado pela burocracia do texto útil e regrado da escola que visa geralmente apenas à leitura do mestre. No caso, então, de um jornal escolar, seu auditório demandará a elaboração de textos que cumpram objetivos estabelecidos conjuntamente com seus colegas de redação jornalística. E isso lhe exigirá uma série de tarefas que colaborem para a construção de um bom texto.

É necessário, entretanto, ponderar que todo nosso esforço de pesquisa recai sobre adolescentes em formação escolar, que se preparam para viver plenamente em uma sociedade letrada e constituída sob a égide do capitalismo. A preocupação com a propedêutica geralmente é tangenciada pela escola que se volta para cumprir metas de avaliações externas e para o mundo do trabalho, conteúdo transversal que permeia os currículos oficiais. Nesse sentido, a reforma do Ensino Médio<sup>3</sup> e a implantação de uma Base Nacional Comum Curricular<sup>4</sup>, em curso no Brasil, são evidências de que a formação dos jovens está mais focada no ensino de um conteúdo tecnicista-tecnológico do que numa formação substancialmente humanista. Ou ainda, um conteúdo que prioriza habilidades e competências básicas para a operacionalização dos setores secundários e terciários da economia em detrimento de conteúdos que visem à criticidade e ao necessário questionamento sobre as coisas do mundo.

Dessa forma, para os propósitos deste trabalho, investigamos o processo de autoria na escola sob a luz da retórica aristotélica, como *ethos*, *pathos* e *logos*, e da contribuição dos pesquisadores acerca dos aspectos da linguagem e da

---

<sup>3</sup> Novo Ensino Médio: Dúvidas. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>>. Acesso em 08 mar. 2017.

<sup>4</sup> BNCC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 08 mar. 2017.

argumentação nas situações de produção escrita. Um aluno-autor, diante de um fato do mundo, precisa analisá-lo sob diversas perspectivas para, no processo de produção, ressaltar o verossímil, conhecer seu auditório, escolher e organizar informações e argumentos, entre outras operações para construir um texto competente e que atinja seu objetivo comunicativo.

Por isso, a partir da retórica aristotélica, conceituamos o *ethos* a fim de verificar como se dá a relação do aluno-autor com a produção escrita, ou seja, a construção do texto autoral. Abordamos o *pathos* e a retórica das paixões com foco no medo para compreendermos como se desenrola o jogo entre a assunção de autoria e a expectativa da recepção do auditório, ou seja, do público leitor. Por fim, descrevemos o sistema retórico com foco na produção escrita para verificar o alcance atual dessa antiga “arte de persuadir pelo discurso” (REBOUL, 2004, p. XIV), que permite a construção de textos dos mais variados gêneros e que se prestam à eficácia do ato comunicativo.

### 1.1 A retórica

Assim como a escrita, a retórica nasceu da necessidade humana de resolver problemas do cotidiano. Surgiu para contrapor a admissibilidade de verdades únicas e absolutas e orientar a discussão sobre verdades contingentes, do universo da *doxa*, “em que se digladiam as várias opiniões” (FERREIRA, 2010, p. 13). Se, por um lado, a vida em sociedade tornara-se muito complexa, por outro, inventar ou descobrir mecanismos para a preservação de direitos, do equilíbrio social e da relação cidadão-estado parecia algo necessário e vital. Já não bastava a simples aplicação das leis humanas, era preciso interpretá-las, questioná-las e, ao fazê-lo, os antigos depararam-se com a possibilidade de argumentar a seu favor, por meio do convencimento e da persuasão.

Obviamente, como afirma Reboul (2004), “a retórica é anterior à sua história, e mesmo a qualquer história, pois é inconcebível que os homens não tenham utilizado a linguagem para persuadir” (REBOUL, 2004, p. 1). Mesmo encontrando-se retórica entre hindus, chineses, egípcios e hebreus, não é difícil concordar com esse pesquisador, ao constatar que “a retórica é uma *invenção grega*, tanto quanto a geometria, a tragédia, a filosofia”, pois os gregos criaram primeiro a “técnica

retórica”, como ensinamento distinto, depois “inventaram a teoria da retórica, como uma reflexão com vistas à compreensão” (REBOUL, 2004, p. 1).

Temos, assim, de acordo com Ferreira (2010), o primeiro tratado de retórica, escrito em 465 a.C., por Córax e seu discípulo Tísias, dois notáveis oradores que defendiam as vítimas de Trasíbulo, tirano de Siracusa que havia tomado as terras de muitos cidadãos. Em um ambiente de contendas jurídicas, os cidadãos pleiteavam, com uso de oratória e retórica, a devolução de suas terras.

Estavam lançadas as bases da retórica. Para Ferreira (2010), “o fundamento filosófico dessa retórica assenta-se na crença de que o verossímil é mais estimável que o verdadeiro” (FERREIRA, 2010, p. 41). A retórica, portanto, surgia amparada por uma “oratória caracteristicamente probatória, que buscava provas (*pisteis*)” e “assumia o aspecto técnico de uma arte com preceitos assentados cientificamente e tinha por objetivo demonstrar a verossimilhança de uma tese proposta” (FERREIRA, 2010, p. 41).

Nota-se que havia uma necessidade prática para a construção de discursos retóricos, da mesma forma que hoje se propõem questões controversas para testar a capacidade argumentativa de nossos alunos em exames de Língua Portuguesa.

Da necessidade inicial, a retórica ganha novas proporções em Górgias e Protágoras, que investem no ensino da arte de persuadir, com foco na sedução e na beleza do discurso. Conhecidos como sofistas, questionavam a tradição e praticavam a eloquência. Mas, por apresentar uma “superficialidade sensível” e “desprezo à verdade”, os sofistas eram condenados por Platão e Aristóteles (FERREIRA, 2010, p. 42) cujos princípios filosóficos não admitiam a defesa, de forma indiferente, do justo e do injusto, pois a justiça, para Platão, “é a suprema felicidade do homem” (FERREIRA, 2010, p. 43).

Se os sofistas foram os primeiros professores da arte do bem falar (Górgias foi um dos fundadores do discurso epidítico – do elogio ou da censura), foi Aristóteles quem integrou a retórica num sistema filosófico “bem diferente daquele dos sofistas, e depois transformando-a em sistema” (REBOUL, 2004, p. 22).

Enfim, é no mundo da *doxa* que são tecidas as relações sociais, políticas e econômicas e não ao chamado “mundo da verdade”. Logo, a retórica se situa no campo do verossímil, em que existe o não-racional, como a sensibilidade, a sedução e o fascínio da crença e das paixões. Em Aristóteles, há a possibilidade de uma dialética entre verdade e aparência de verdade, pois surge do senso comum e se materializa nos discursos do homem. É por isso que concordamos com Ferreira (2016), quando assevera que “em educação, tanto a sedução quanto investigação têm lugar confirmado se o seduzir referir-se à ampliação da curiosidade intelectual do educando e o investigar estiver associado à tarefa de ensinar” (FERREIRA, 2016, p. 142).

Segundo Reboul (2004, p. XIV), “retórica é a arte de persuadir pelo discurso” e ele entende como discurso “toda produção verbal, escrita ou oral, constituída por uma frase ou por uma sequência de frases, que tenha começo e fim e apresente certa unidade de sentido” (REBOUL, 2004, p. XIV).

Uma das definições que inspira até hoje os estudiosos de retórica é a do próprio Aristóteles: a retórica é “a faculdade de observar, em cada caso, o que este encerra de próprio para criar a persuasão” (ARISTÓTELES, 2013, I, p. 44). A persuasão, por sua vez, é realizada por meio de raciocínios argumentativos, que buscam convencer ou comover.

De acordo com Fiorin (2014, p. 18), “a retórica é a arte da persuasão, a arte do discurso eficaz”. Dessa forma, a busca pela eficácia do discurso está na base constitutiva da retórica, que também é “a disciplina que deu início aos estudos do discurso”. Tanto o convencimento quanto a comoção são “meios igualmente válidos de levar a aceitar determinada tese” (FIORIN, 2014, p. 18).

Já Mosca (2004) afirma que “a Retórica tem sido colocada à prova pelos mesmos princípios que a norteiam internamente e que fazem com que ela refloresça sempre: aceitação da mudança, o respeito à alteridade e a consideração da língua como lugar de confronto das subjetividades” (MOSCA, 2004, p. 17). Isso se explica pelo fato de que “a argumentatividade está presente em toda e qualquer atividade discursiva” e que argumentar “significa considerar o outro como capaz de reagir e de interagir diante das propostas e teses que lhe são apresentadas” (MOSCA, 2004, p.

17). Nesse sentido, é o mesmo que reconhecer-lhe *status* e habilitá-lo ao exercício da discussão e do entendimento, por meio do diálogo. Como o envolvimento não é unilateral, o ambiente é de negociação.

Embora haja diferentes explicações ou conceitos, a retórica sempre é abordada a partir de sua origem incontestada: a Grécia Antiga. Após tantos percalços, a retórica, vista como “arte da persuasão”, “técnica da argumentação”, “ciência dos discursos”, “disciplina do falar bem”, “método do discurso eficaz”, “perspectiva da interação”, continua consistente e necessária graças principalmente à sólida base teórica construída por Aristóteles. O Estagirita, diferentemente de seu mestre, via na retórica utilidade prática e assim a justifica, na obra *Retórica*:

A retórica é útil porque o verdadeiro e o justo têm naturalmente mais valor que seus opostos. O resultado é que se os julgamentos não forem proferidos como devem ser, o verdadeiro e o justo estarão necessariamente comprometidos, resultado censurável a ser atribuído aos próprios oradores. [...] Por outro lado, seria absurdo afirmar que alguém deve envergonhar-se por ser incapaz de defender-se com seus membros físicos, mas não de ser incapaz de defender-se mediante o discurso racional quando o uso do discurso racional distingue mais o ser humano do que o uso de seus membros (ARISTÓTELES, 2013, I, p. 43).

Em uma sociedade dinâmica, moderna e democrática, porém desigual e injusta, ter competência escritora (e, obviamente, leitora) permite ao indivíduo produzir um discurso mais autônomo e crítico. Nesse sentido, a retórica é uma eficiente ferramenta tanto para se analisar quanto para se produzir discursos nos mais variados gêneros, em diferentes situações de comunicação.

De qualquer modo, o aluno-autor quando instado a escrever se vê diante de uma tarefa que mobilizará tanto sua condição de orador – portanto a partir da constituição de um *ethos* – quanto de auditório – cujo *pathos* será movido pela razão ou pela emoção –, uma vez que o autor deve se colocar no lugar de seu leitor para verificar a eficácia do seu texto.

## 1.2 O *ethos*

Pode-se compreender o *ethos* como “um conjunto de traços de caráter que o orador mostra ao auditório para dar uma boa impressão” (FERREIRA, 2010, p. 21). No ato retórico, o que importa é a eficácia do *ethos* que “é distinta dos atributos reais de

quem assume o discurso” (FERREIRA, 2010, p. 21). Assim, ainda segundo Ferreira (2010), “a imagem prévia do locutor construída no imaginário social, a autoridade institucional angariada e a imagem de si projetada na construção discursiva podem contribuir para a consolidação do ethos do orador. O ato retórico, porém, é quem o consolida” (FERREIRA, 2010, p. 21).

O ato retórico possui, segundo Aristóteles (2013), três provas fundamentais: *ethos*, *pathos* e *logos*. Ferreira (2010) sintetiza essas provas da seguinte forma:

- um orador: simbolizado pelo *ethos*. Para Aristóteles, o orador tem credibilidade assentada no seu caráter, na sua virtude, na sua honra, na confiança que lhe outorgam;
- um auditório: simbolizado pelo *pathos*. Para movê-lo, é necessário comovê-lo, seduzi-lo, convencê-lo a partir de um acordo, de um casamento de interesses centrado nas crenças e paixões do auditório;
- um discurso: simbolizado pelo *logos* (a palavra, a razão). O discurso pode revestir-se de diversas tipologias, numa dependência direta da questão subjacente ou expressamente colocada (FERREIRA, 2010, p 17).

Ora, os alunos veem-se a todo instante relacionados a esses fatores que são intrínsecos ao processo de autoria num projeto de jornal para toda a escola. A construção de um texto depende de como o orador dirige a palavra ao auditório. É seu *ethos* que está em jogo e ao mesmo tempo possui papel preponderante na eficácia discursiva. O *pathos*, representado por um auditório particular composto essencialmente por seus pares, pode ser movido por um discurso jovial, com uma linguagem informal e informações pontuais. Porém, existe um auditório mais amplo, universal, composto por professores, pais e membros da comunidade, que demandará do nosso aluno-autor um discurso nos limites do gênero textual, uma linguagem mais formal e informações mais aprofundadas. Então, para lidar com seu auditório, é preciso dominar modos de dizer e pela palavra, o *logos*, atingir seu objetivo.

Porém, a rotina escolar, a continuar com a fórmula rasa de cópia de textos da lousa ou leitura sem aprofundamento de livros ou manuais didáticos, inviabiliza processos de aprendizagem que envolvam tomadas de decisões conscientes quanto ao uso da língua, pois cerceia tanto a capacidade criativa quanto crítica dos alunos. Atividades

que propiciem a autoria em um texto seriam um importante passo para superar a artificialidade que a escola tradicional cultivou durante séculos.

Por isso, a retórica pode auxiliar o aluno a buscar os argumentos mais apropriados para cada situação de produção de um discurso. Estudar, por exemplo, os tipos de argumentos, lógicos e psicológicos, oportuniza essa aprendizagem. Nesse sentido, a retórica mostra-se um componente essencial no processo de criação e de constituição do verossímil, daquilo que possui aparência de verdade e está no mundo da *doxa*. Não se trata da verossimilhança compreendida apenas nos textos narrativos, da cultura ficcional, mas daquilo que é provável na vida real.

É no exercício da construção de textos que o aluno-autor tem a oportunidade de se projetar no outro, naquele leitor ideal. É um momento de se preocupar com a ação responsiva do seu auditório e, para tanto, deve exercitar também a constituição do seu próprio *ethos* que estará em jogo na interação comunicativa.

O projeto de jornal escolar (analisado no Capítulo IV) contribui para essa tarefa, pois os alunos-autores, mediados pelo professor, podem trocar entre si impressões sobre os textos produzidos, perceber a força e a pertinência dos argumentos que são mais explícitos em certos gêneros, como editorial, artigo de opinião e resenha crítica, e mais implícitos ou sutis em outros, como reportagem, entrevista e crônica.

Para mobilizar essas ferramentas, encontramos na retórica três ordens de finalidade: o *docere* (ensinar, convencer, pela coordenação do lado argumentativo do discurso), o *movere* (comover, atingir os sentimentos, pelo lado da movimentação das paixões humanas) e o *delectare* (agradar, prender a atenção do auditório, pelo discurso estimulante, que movimenta o gosto).

Assim, mesmo na produção de gêneros midiáticos, como notícia ou reportagem, grosso modo, considerados portadores de objetividade e isentos de opinião, o aluno-autor pode organizar o seu discurso de modo a apresentar o tema e despertar o interesse do auditório. Como representante de um jornal escolar, seu discurso possui um *ethos* autorizado que expressa credibilidade, confiabilidade e virtude do caráter. Logo, o aluno-autor pode optar entre convencer, comover ou simplesmente agradar o auditório. Ou ainda atingir a eficácia do discurso pela combinação dessas três ordens de finalidade.

O *ethos* do aluno-autor é constituído de credibilidade que o papel de jornalista lhe outorga num jornal escolar. A confiabilidade está no fato de o aluno-autor ser uma pessoa comum, um colega de escola, mas que superou o medo de assinar um texto dirigido à comunidade escolar. Seu nome e seu dizer trazem o peso de autoridade institucional do próprio jornal que cumpre uma função social de informar e formar opinião. A virtude de ter sido convidado para compor a equipe do jornal está implícita e é perceptível na recepção do auditório.

Uma vez constituído o *ethos* de aluno-autor, a sua autoria se expressa na composição do discurso escrito, por meio da linguagem e do estilo, em que se mobilizam estratégias do dizer. É o momento de o aluno mobilizar todo o seu conhecimento sobre o gênero que deverá compor, com seus aspectos tipológicos e discursivos, e, principalmente, como ganhar a adesão do auditório.

### 1.3 As paixões

O contraponto da razão é a emoção. Um debate sobre uma questão controversa ou a publicação de uma reportagem que desperte emoções no auditório (leitor ou telespectador) e traga informação nova, relevante para fazer funcionar o *docere*, pode resultar mais favorável à intenção do orador (debatedor ou repórter), do que argumentos objetivos baseados em provas físicas. As emoções ou paixões, segundo Aristóteles (2013), “são as causas das mudanças nos nossos julgamentos e são acompanhadas por dor ou prazer” (ARISTÓTELES, 2013, II, p. 123).

Aristóteles lista onze paixões na *Ética a Nicômaco* (1979) e quatorze na *Retórica* (2013). Na *Ética*, constam a alegria, o desejo ou o pesar, que são “estados da alma da pessoa considerada isoladamente” (ARISTÓTELES, 1979, p. 22-4). Já na *Retórica*, as paixões são: cólera, calma, medo, confiança, inveja, impudência, amor, ódio, vergonha, emulação, compaixão, favor, indignação e desprezo. Essas paixões, se bem exploradas pelo orador, podem, como vimos, persuadir ou convencer o auditório a aderir ao discurso proferido. Uma reportagem, escrita ou televisiva, por exemplo, geralmente inicia-se pela apresentação do caráter do protagonista, ou seja, a constituição do *ethos* é o ponto de partida. É com esse “personagem” que interagimos, ou somos levados a interagir, para amá-lo ou odiá-lo, para admirá-lo ou

desprez -lo, para elogi -lo ou censur -lo, a depender da intencionalidade do autor e da sua capacidade de conduzir as paixões do leitor ou telespectador.

“A paixão   a própria alteridade, a alternativa que não se fará passar por tal, a rela o humana que põe em dificuldade o homem e, eventualmente, o opor  a si mesmo”, explica Meyer (2000, p. XXXV), pois   nessas condi es que “a paixão remete às solu es opostas, aos conflitos,   diferença entre os homens” (MEYER, 2000, p. XXXV). Ainda segundo o filósofo francês, as paixões “são o lugar da alternância, da inversão, sendo grande o risco de que o sujeito aí se perca de alguma maneira” (MEYER, 2000, p. XXXV).

Nesse sentido,   perceptível como os índices de subjetividade são bem mais marcados em reportagens de periódicos como *Veja*, *Isto * e *Carta Capital*. O editorial, gênero originalmente destinado   opinião dos editores, expande-se ao corpo da reportagem talvez por afinidade de posi es políticas ou ideológicas dos próprios repórteres. Um orador que discursa movido pelo ódio ou pelo desprezo necessita despertar no auditório amor ou compaixão   sua causa. Do contrário, seu discurso não logrará êxito, a não ser se dirigido a um auditório que possui a mesma opinião do orador. Nesse caso, não precisa de grande esforço para ganhar adesão.

Textos com esse aspecto tornam-se um material propício para análise dos alunos, na compara o, por exemplo, entre reportagens de diferentes periódicos sobre um mesmo tema. Dessa forma, a influência das paixões no comportamento do auditório em reportagens também pode ser observada na articula o das ideias do texto. Verificar como a paixão “remete aos conflitos” ou “solu es opostas”, conforme Meyer (2000), como e se provocam ódio ou simpatia, compaixão ou desprezo, medo ou confiança, numa rela o direta com o tratamento temático dado ao texto. Se o produto parecer verossímil, o autor conquistou sua plateia (*delectare*), consolidou um ponto de vista da realidade (*docere*) e comoveu (*movere*), ao seu modo de dizer.

Para Aristóteles (2013), “a paixão   a expressão da contingência”. Mas “há a o porque há a o, essa reciprocidade inscreve-se como intera o de diferenças no seio de uma mesma identidade, de uma mesma comunidade” (MEYER, 2000, p. XXXVII). Compreendido assim pelos seus opostos:

A paixão é resposta, julgamento, reflexão sobre o que somos porque o Outro é, pelo exame do que o Outro é para nós. Lugar em que se aventuram a identidade e a diferença, a paixão se presta a negociar uma pela outra; ela é momento retórico por excelência (MEYER, 2000, p. XXXVIII).

Nas diversas seções de um jornal, o grande momento de despertar paixões concentra-se em alguns gêneros discursivos bem localizáveis, em que posicionamentos e seus argumentos são mais explícitos. A reportagem ou a entrevista, por exemplo, implicam a seleção de perguntas para alguém e uma escolha de ponto de vista para expor um fato do mundo no ato retórico. Mostra-se a identidade e a diferença, excitam-se as paixões ao revelar, pelo exame do outro, o que o Outro é para o repórter e para o auditório. Dessa forma, uma mesma reportagem pode ser publicada de muitas formas, com discursos conflitantes entre si; outras, numa dependência direta do auditório a que se destina, pois a negociação da distância é fundamental para obter adesão.

No processo de autoria, é importante considerar esses fatores, pois o aluno-autor precisa decifrar seu auditório e trabalhar, com acuidade, as opiniões, crenças, valores e paixões. Não basta apenas conhecer os tipos de argumentos, mas utilizá-los adequadamente em cada situação. Nesse sentido, existe uma grande diferença entre produzir um texto para o professor corrigir (e não haverá aqui muita paixão para mover, pois a intencionalidade do aluno é imediata e única: obter nota) e produzir um texto para a comunidade ler. Um auditório formado por colegas de classe, demais alunos da escola, professores, funcionários, gestores, pais e membros da comunidade e mesmo leitores de outras escolas, exige do aluno-autor uma reflexão e uma responsabilidade muito maior no dizer. Ele precisará mobilizar toda a sua capacidade discursiva, mas não sem o auxílio do professor, pois, afinal, trata-se de um processo de ensino e aprendizagem de produção escrita.

Outro aspecto a considerar é que, tanto na escola quanto fora dela, o aluno é potencialmente um autor. Obviamente que no cotidiano ele produz o que Bakhtin (1997) chama de gêneros discursivos “primários”, simples, “que se constituem em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea” (BAKHTIN, 1997, p. 281). Dessa forma, o aluno mobiliza esses gêneros primários para resolver diversas situações conversacionais (pedir informações, solicitar atendimento no comércio e

de prestadores de serviço, comentar uma notícia com um colega) e se vê às voltas com pequenas necessidades de produção escrita (escrever um bilhete, anotar recados, preencher formulários, conversar nas redes sociais, enviar mensagens de texto).

A falta de oportunidade para escrever textos mais complexos, os “gêneros secundários” a que se refere Bakhtin (1997), dificulta a constituição de um *ethos* favorável a um discurso mais elaborado em forma de texto escrito. As escolhas que ele faz no cotidiano, para se pronunciar, delimitam a sua própria interação com o outro. Represa-se, dessa forma, a constituição de um *ethos* que aflora no papel ao trazer suas impressões de experiência de vida. Como não há força pedagógica que consiga suprimir essas condições de autoria, o desafio é mostrar ao jovem as possibilidades de escrita. Por isso, é função preponderante da escola apresentar os meios para se produzir textos e discursos eficazes. É na prática da escrita que o aluno, em um processo criativo, lança mão de recursos retóricos, em que ele inventa, organiza, expressa e comunica. Enfim, assume efetivamente sua condição de aluno-autor.

### 1.3.1 O auditório

O ato retórico não pode existir sem que haja um auditório, pois, segundo Reboul (2004) “sempre se argumenta diante de alguém. Esse alguém, que pode ser um indivíduo ou um grupo ou uma multidão, chama-se auditório, termo que se aplica até aos leitores” (REBOUL, 2004, p. 92-3). Como o discurso nunca é um acontecimento isolado, visto que “nasce em outros discursos e aponta para outros”, logo o orador “atua nos limites de uma área de valores aceitáveis e atribui aos membros do auditório algumas funções” (FERREIRA, 2010, p. 22).

Dessa forma, o auditório pode atuar como juiz, que analisa uma causa passada, pondera sobre o justo, o legal, e sobre o injusto, o ilegal, e, ao final, condena ou absolve; como assembleia, que reflete sobre o útil, o conveniente, e sobre o prejudicial, o nocivo, e toma uma decisão que aponta para o futuro; ou como espectadores, que declaram se gostam ou não do discurso presente, expressam se é belo ou feio, se agrada ou não.

Para um jornal escolar, o aluno-autor precisa refletir sobre o auditório e a forma como este deve receber o seu dizer. É na prática de produção escrita, de forma contextualizada e dialogada, que serão desenvolvidas as capacidades textuais e discursivas do aluno-autor. Por isso, conhecer o auditório a quem se dirige é imprescindível em qualquer ato retórico, assim como é importante conhecer as diferentes formas de discurso, ou seja, os gêneros retóricos.

### 1.3.2 Os gêneros retóricos

Os gêneros retóricos são classificados, segundo o objetivo e o contexto, em judiciário, deliberativo e epidítico. Podem apresentar lugares comuns (*topoi*), o fundo lógico comum em uma cultura, e lugares próprios a cada um deles (*eidos*). Mosca (2004) descreve-os da seguinte forma:

- Discurso judiciário: destruição dos argumentos contrários e apresentação de provas técnicas (base na retórica) e extra-técnicas pré-existentes ao discurso (leis, testemunhas etc.).
- Discurso deliberativo: ligação com a coletividade, à administração e decisões da polis, a serem tomadas em benefício público.
- Discurso epidítico: elogio ou censura. Por explorar todos os recursos literários, oscila entre o funcional e o estético. Cumpre, assim, uma função social e cívica, e relaciona-se ainda a questões de ética pública.

No jornal escolar, por existir um auditório de fato, o aluno-autor mobiliza tanto dados concretos, comprovações baseadas em estatísticas, depoimentos de especialistas, como também argumentos baseados em princípios gerais, exemplificações e analogias, que apelam ao senso comum e ao senso crítico; conduz o auditório tanto pela razão como pelas paixões. Isso se dá por meio de gêneros essencialmente opinativos como editorial, artigo de opinião, resenha crítica e charge, e relativamente opinativos como reportagem, crônica e entrevista.

Ora, em cada edição do jornal escolar, além das notícias do cotidiano dos alunos, elege-se um tema geral que leva o auditório a escolher sobre o que é mais útil ou bom para si, o indivíduo, e para o outro, a comunidade. Uma notícia não só informa

o leitor como também o prepara para que tome decisões que lhes sejam úteis, como participar ou não de um evento, aceitar ou não uma mudança.

Ressalva-se que “dentro da mesma argumentação podem ocorrer traços dos três tipos de discurso, numa relação de dominância e não de exclusão” (MOSCA, 2004, p. 32). Nesse sentido, o jornal escolar é constituído de espaços para a publicação dos gêneros midiáticos que trazem esses três tipos de discurso e cabe ao professor e alunos-autores decidirem qual cada um produzirá.

\*  
\*   \*   \*

### 1.3.3 O medo e a confiança

Uma aula comum geralmente apresenta uma sequência esperada pelos alunos: apresentação do tema, explicações, exercícios práticos, correção e verificação de dúvidas; atividades com questionários abertos ou testes de múltipla escolha. Mas, quando a aula envolve a produção escrita, é perceptível o desconforto dos alunos. Esse desconforto pode ser traduzido por um certo medo ou receio sobre o que e como se vai dizer. É o que Passarelli (2012) chama de “o medo do papel em branco” e explica essa metáfora como

a consciência do sujeito que não dispõe da proficiência requerida para produzir bons textos e alcançar o efeito realmente pretendido quando escreve. Esse medo pode ser explicado por dois aspectos: [i] o sujeito não tem repertório para desenvolver o tema sobre o qual tem que escrever; [ii] o sujeito não domina os procedimentos do processo da escrita (PASSARELLI, 2012, p. 37).

Esses dois fatores envolvem, primeiro, o não saber o que escrever, pois uma produção escrita na escola demanda, a depender do tema, conhecimento prévio, maturidade ou experiência de vida, levantamento de informações e opinião mais ou menos formada sobre o tema; segundo, o não saber como escrever, pois lhe falta o domínio sobre o processo da escrita, aspectos linguísticos que envolvem a articulação do conteúdo temático com a estrutura composicional e do dizer com certa personalidade ou estilo. Ou ainda, não saber como organizar as ideias e dados reunidos e dispô-los num discurso expressivo e que ganhe adesão do auditório.

Mas, há outras possibilidades para explicar o medo. Segundo Passarelli (2012), existe o medo de certos alunos mais preguiçosos, pois sabem que “vai ser preciso muito trabalho para enfrentar a página vazia” (PASSARELLI, 2012, p. 38). Isso atinge certamente aquela zona de conforto do seu espaço quadrado da sala de aula. E existe o medo daqueles que não gostam de escrever, que entendem a redação na escola como tarefa para obtenção de nota, portanto, trata-se de uma obrigação. Outros não gostam de ser avaliados pelo que escrevem, prefeririam escrever espontaneamente, sem a exigência de um tema e de formas preestabelecidas.

Em situações em que não se tem ou não se sabe o que dizer, o aluno apela para um repertório possível, com “estratégias de preenchimento” para “ganhar espaço e não estabelecer relações de fato” (PÉCORA, 1992[1983], p. 79) e que se realiza por meio de “uma mobilização de artifícios formais para tentar responder às exigências de uma tarefa que ultrapassam os meios efetivos à disposição do usuário” (PÉCORA, 1992[1983], p. 49). Dessa forma, utiliza lugares-comuns, repetições desnecessárias, frases extensas e outras estratégias, que afetam o texto em sua textualidade e, conseqüentemente, em sua discursividade.

De qualquer modo, a despeito do medo de escrever na escola e suas possíveis causas, buscaremos refúgio na retórica das paixões para compreender em um sentido mais amplo a constituição do medo, o que é e como se instala em nós. Também se o medo representa um perigo iminente, se cria a expectativa de algo muito ruim, se a devolutiva do texto “corrigido” pelo professor causa algum sofrimento e afeta o aluno-autor em seu processo criativo.

O medo, segundo Aristóteles (2013), é “uma forma de padecimento ou perturbação gerada pela representação de um mal vindouro de caráter destrutivo ou penoso”. Para o Estagirita, “só tememos aquilo que pode nos causar profundos sofrimentos e grandes perdas, inclusive nossa destruição. E mesmo isso somente se parecem não distantes, mas tão próximos a ponto de serem iminentes” (ARISTÓTELES, 2013, II, p. 137).

Entre as principais coisas temíveis, segundo Aristóteles (2013), tememos ainda aquele que nos odeia, pois a cólera leva à ação de prejudicar. Tememos aqueles que podem nos fazer mal quando estamos vulneráveis a eles. Tememos os que

foram vítimas de injustiça ou que se creem tais, pois querem vingança. Tememos aqueles que competem conosco e aqueles em que causamos danos e, mesmo assim nos tratam com brandura, pois são fingidos ou inescrupulosos – podem nos atacar de forma inesperada. (ARISTÓTELES, 2013, II, p. 138-9).

Ora, estar diante de uma situação que pode definir os rumos da vida, social ou profissional, como provas finais do Ensino Médio, vestibulares, ENEM, concursos e demais exames de admissão, pode ser algo terrível, pois adquire o peso de um mal iminente que pode atingir a vulnerabilidade do despreparo do aluno ou do candidato. Dessa forma, a relação é inversamente proporcional: quanto maior for o domínio linguístico, textual e discursivo de um indivíduo maior será sua confiança e, portanto, menor será o medo de escrever. O mesmo se aplica a situações de produção escrita na escola. Quanto maior for o grau de contextualização, propositura de escrita e condições de praticar sua autoria, maior será a confiança em sua própria produção.

Por outro lado, “não temeremos acontecimentos que acreditamos não poder nos atingir, nem pessoas que cremos serem incapazes de provocar tais acontecimentos em nossas vidas” (ARISTÓTELES, 2013, II, p. 140). Se o professor transmite a seus alunos tranquilidade e confiança, não será visto como uma ameaça ou alguém que possa causar desconforto. Pelo contrário, será um aliado para realizar tarefas necessárias de produção de textos. O desafio é despertar no aluno a mesma confiança para aprender a dominar os aspectos da modalidade escrita.

Se houver planejamento, com etapas bem organizadas e com progressivos níveis de dificuldade, com retomadas, revisões e produção final, talvez o medo se retire por um tempo, pois é inerente ao ser humano. Trata-se, pois, de controlar o medo por meio de aquisição de capacidades discursivas. O processo de feitura do jornal escolar oferece as condições objetivas e subjetivas para equilibrar essas duas paixões: o medo e a confiança. À medida que o aluno-autor desenvolve suas tarefas na preparação do texto para o jornal, ele se torna confiante e deverá ficar satisfeito com os resultados.

Aristóteles (2013) conclui que “o medo é sentido pelos que acreditam que algo provavelmente lhes acontecerá através da ação e concurso de determinadas pessoas, de uma determinada forma e em um determinado momento”

(ARISTÓTELES, 2013, II, p. 140). Ora, essas “determinadas pessoas” podem ser aqueles professores que exigem de seus alunos a produção de textos descontextualizados, artificiais, em um ambiente marcado pela falta de interação com a vida ou com o meio social do aluno. E o mais grave: escreve-se sem um propósito e sem as condições de produção.

Dessa forma, é preciso investigar como o aluno aproxima-se e distancia-se de ser um aluno-autor. Sua aparente desmotivação talvez se dê pela falta de um desejo de escrever, ou, como já vimos, por medo de não saber o que dizer ou como fazê-lo. Mas, ao escrever para um auditório mais amplo, formado por seus colegas de classe e todos os alunos da escola, professores, funcionários, pais e membros da comunidade, e movido pelo desafio de superar o medo cujo oposto é a confiança, é possível que o aluno-autor obtenha êxito, pois “não se teme aquele que a inspira” (FARIAS, 2013, p. 55).

Por ora, afirmaremos que o jornal escolar, como projeto de Língua Portuguesa dirigido a alunos da 3ª série do Ensino Médio, reúne ferramentas e estratégias que visam a tornar o aluno um autor, tanto no sentido restrito como amplo do termo. Um dos fatores que gera autoconfiança na produção escrita é ser parte de uma equipe de autores. Em grupo, com propósitos claros e orientações técnicas do professor, o medo se esconde, perde espaço para a confiança e passa a ser encarado como desafio.

#### **1.4 A produção escrita**

No Ensino Médio, o aspecto tipológico em evidência é o argumentar. Gêneros como resenha crítica, artigo de opinião, editorial e crônica estão distribuídos nos manuais didáticos que atendem ao currículo oficial de ensino de Língua Portuguesa. Logo, um texto argumentativo como as redações do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e de muitos vestibulares é denominado nos manuais didáticos como “dissertação escolar”, pois é destinada à correção do professor e visa a “treinar” o aluno para os referidos exames.

Assim, quando se fala de produção escrita nesse nível de ensino, a tipologia esperada é o argumentar, com sua estrutura básica, sua linguagem formal e com quase todos os “problemas” já apontados por pesquisadores como Pécora

(1992[1983]), Rocco (1981) e Geraldi (2004, 2003), sobre os quais abordamos no Capítulo III deste trabalho. Por enquanto, procuramos compreender como se dá a sistematização do discurso à luz da retórica aristotélica.

De início, esperamos que essa abordagem não só elucide aspectos da construção das partes de um texto argumentativo, mas que também apresente a utilidade e a pertinência para a construção de textos de outros aspectos tipológicos, como o narrar, o relatar, o expor e o descrever ações<sup>5</sup>. Mesmo porque, segundo Fiorin (2014), “todos os discursos são argumentativos, pois são uma reação responsiva a outro discurso” (FIORIN, 2014, p. 69). Portanto, o jogo retórico, a argumentação e o efeito da persuasão podem estar presentes, consciente ou inconscientemente, explícita ou implicitamente, em qualquer gênero textual e discursivo.

Segundo os gregos, o discurso retórico, é composto de quatro partes: *inventio*, *dispositio*, *elocutio* e *actio*. Esses passos, ainda hoje, constituem procedimentos importantes para a consecução de um trabalho bem organizado, coerente e eficaz. A produção escrita acadêmica (como este trabalho), que apresenta aspectos tipológicos predominantemente expositivos e argumentativos, segue um esquema básico exigido pelas avaliações externas.

Nesses exames, a partir de textos-base, o candidato seleciona informações, posiciona-se sobre o tema com uma tese e busca argumentos que a expliquem e a sustentem. Na estruturação do texto, inicia-se pela tematização ou contextualização e apresenta-se uma tese, uma ideia central (que equivale à conclusão a que se quer chegar). Em seguida, ordenam-se os argumentos bem como suas comprovações, observa-se o uso de uma linguagem adequada, formal e objetiva, preza-se por uma construção coesa e coerente, com frases curtas e diretas. Apresentam-se raciocínios claros e convincentes e selecionam-se palavras pertinentes ao tema e ao contexto. Na última parte, conclui-se com a retomada da tese, ou uma nova reflexão, e o fechamento com alguma proposta exequível e que respeite os direitos humanos.

Todos esses procedimentos, de certa forma, estão compreendidos no sistema retórico elaborado por Aristóteles. Por isso, examinemos suas partes.

---

<sup>5</sup> O termo “aspectos tipológicos” é utilizado por Dolz e Schneuwly (2004) na descrição dos agrupamentos de gêneros, in: *Gêneros orais e escritos na escola*.

### 1.4.1 A *inventio*

Atribui-se à *inventio* (*heúresis*, em grego) o sentido de achar, encontrar (não de descobrir), pois a invenção não cria nada de novo, apenas “se percorre um caminho batido, bastando deparar, nos lugares apropriados, com os tipos padronizados de provas” (TRINGALI, 2014, p. 133). Segundo Mosca (2004), a invenção “é o estoque do material, de onde se tiram os argumentos, as provas e outros meios de persuasão relativos ao tema do discurso” (MOSCA, 2004, p. 28).

De acordo com Tringali (2014), a invenção como atividade dialética abrange duas operações: achar os argumentos (*invenire* = achar) e avaliar os argumentos achados (*iudicare* = julgar). E a tópica (lugares) de Aristóteles é uma disciplina auxiliar da *inventio* que ajuda a achar os argumentos nos lugares-comuns (TRINGALI, 2014, p. 129).

A *inventio* é um momento primordial na construção do texto e do discurso e na prática de escrita de um aluno-autor, pois é aqui que se escolhe o que e como dizer o que será dito. Será preciso, eventualmente, um tempo para pesquisar o tema e selecionar informações e termos a serem definidos no texto. Ressalta-se que o modo mais adequado de dizer está diretamente relacionado aos aspectos interacionais do discurso: a quem dizer, por que dizer, quando dizer, por onde dizer, com qual propósito dizer. Por isso, os argumentos e os modos de dizer devem ser encontrados. E isto se faz nos lugares retóricos, como veremos.

#### 1.4.1.1 Os lugares retóricos

Ferreira (2010) afirma que os lugares retóricos “são grandes armazéns de argumentos, utilizados para estabelecer acordos com o auditório”, mas sempre com um objetivo claro: persuadir (FERREIRA, 2010, p. 69). Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) simplificaram os lugares em duas grandes divisões: os da quantidade e os da qualidade. “Encontramos o lugar da quantidade quando se afirma que uma coisa é melhor que a outra por motivos quantitativos” e o lugar da qualidade “consiste na afirmação de algo que se impõe sobre os demais de sua espécie por ter mais qualidade, porque é único, raro, original” (FERREIRA, 2010, p. 71).

Os outros lugares são o da ordem, do existente, da essência e da pessoa. Ferreira (2010) considera que “em nossos dias, com a força indiscutível da retórica da propaganda, vemos que novos lugares se adicionam àqueles definidos por Aristóteles” e que, por conta disso, “aparecem também em outros discursos, como o político, por exemplo” (FERREIRA, 2010, p. 77).

Conhecer os lugares retóricos e como circulam nas diversas esferas sociais é fundamental para o enriquecimento do repertório discursivo dos alunos. Por isso, o trabalho com textos da língua em uso deve constar das aulas de língua materna.

#### 1.4.2 A *dispositio*

A *dispositio* (*taxis*, em grego), segundo Fiorin (2014), trata da organização dos argumentos no discurso e, de acordo com Tringali (2014), possui duas tarefas: construir o modelo e distribuir de forma competente cada parte em seu melhor lugar. “O orador constrói seu discurso como um arquiteto constrói um edifício” (TRINGALI, 2014, p. 158), sendo que nada do que será dito pode ficar solto, sem endereço, fragmentado. É o que Ferreira (2010) chama de macroestrutura textual, em que considera *inventio* e *dispositio* como processos operacionais criados simultaneamente.

Na construção do modelo, Tringali (2014) assevera que a *dispositio* é uma arte de organizar. Constitui-se no mínimo de um começo, de um desenvolvimento e um arremate (para Aristóteles, bastava a exposição dos problemas e as provas). É responsável pelo caráter didático que caracteriza a retórica (não existe texto sem planejamento). Obedece principalmente a um ideal de ordem (por isso a desordem não tem lugar na retórica).

Essa parte da retórica também explora o efeito estético, mas deve se subordinar totalmente ao efeito argumentativo. Organiza a unidade do discurso, que resulta da coerência e coesão entre as partes. Afinal, o discurso é um organismo. E não prescinde de um modelo absoluto ou obrigatório: “dentro do esquema há muita liberdade de colocação de certos elementos” (TRINGALI, 2014, p. 160).

Mosca (2004) afirma que a *dispositio* possui como componentes o exórdio, a proposição, a partição, a narração/descrição, a argumentação

(confirmação/refutação) e a peroração. Já Ferreira (2010) considera quatro partes: exórdio, narração, confirmação e peroração.

O exórdio é a parte introdutória do discurso, o primeiro contato entre o orador e o auditório. Seus elementos são a saudação, apresentação do orador, o encaminhamento do assunto, um mote, uma prece. No exórdio, dominam os argumentos éticos. Trata-se, segundo Ferreira (2010), de como o orador movimenta o *pathos*.

No início e ao longo de todo o discurso, o orador precisa conquistar a benevolência, a atenção e docilidade do auditório. Agrada-se (*placere*), cativa-se o auditório, objetivando obter a atenção, a concentração na relevância do assunto. Controlam-se os sentimentos do auditório (*movere*). Tornam-se os ouvintes/leitores dóceis (*docere*) pela didática de mestre ou modo de dizer na escrita que busca o convencimento.

Na narração, contam-se fatos, acontecimentos. Segundo Tringali (2014), ela “é necessária quando urge estabelecer os fatos que contêm a razão de ser da controvérsia” (TRINGALI, 2014, p. 164). A narração contextualiza a questão, sempre a serviço da argumentação. É diferente de exemplo, pois não é meio de prova, mas sim um pressuposto da discussão.

Embora levantados na *inventio*, os argumentos são organizados na *dispositio*. E se distribuem em duas frentes: a confirmação, em que o orador se defende; e a refutação, em que o orador ataca o adversário. Nesse tópico, Ferreira (2010) afirma que a confirmação “é a parte mais densa do discurso por concentrar as provas” (FERREIRA, 2010, p. 114). Na prática, os argumentos de defesa e ataque se misturam de forma estratégica. Para Tringali (2014), o importante é que haja a “interação dos argumentos entre si de modo a si sistematizarem” (TRINGALI, 2014, p. 167).

Por último, vem a peroração, o final do discurso, o epílogo, o momento decisivo (“*finis coronat opus*”, o fim coroa a obra). O ouvinte precisa perceber que o discurso está terminando. Recapitulam-se os pontos mais pertinentes e persuasivos, com a amplificação, a conclusão e o apelo ao patético. Segundo Ferreira (2010), na peroração, a afetividade se junta à argumentação e conclama à ação.

Essas partes da *dispositio* ficam bem evidentes quando estamos diante de um discurso retórico na modalidade oral. Nesse caso, há uso explícito e necessário de recursos de oratória, que se vale da eloquência, da prosódia e da proxêmica. Em se tratando da modalidade escrita, podemos afirmar que a *dispositio* está presente em qualquer produção escrita minimamente organizada. Segundo Tringali (2014), “a insistência no planejamento evidencia uma das mais sérias contribuições da Retórica Antiga para a redação do trabalho científico” (TRINGALI, 2014, p. 168). Também na Literatura, o planejamento apresenta um traço retórico.

De certo, corroboramos o pensamento de Tringali (2014), que considera a retórica presente nos variados gêneros textuais e discursivos, e de Ferreira (2010), para quem somos “seres retóricos”, e que “somos, pela palavra, construtores sociais, sujeitos ativos que, de um modo ou de outro, se revelam no convívio com as pessoas” (FERRARI, 2010, p. 13). Dessa forma, não importa se o gênero é primário ou secundário, podemos dizer que todo discurso possui traços retóricos.

#### 1.4.3 A *elocutio*

A etapa seguinte do sistema retórico é a *elocutio* (*léxis*, em grego), que, de acordo com Mosca (2004), “é o estilo ou as escolhas que podem ser feitas no plano da expressão para que haja adequação forma/conteúdo” (MOSCA, 2004, pp. 28-9). Ou, segundo Reboul (2004), é “a elocução, em sentido técnico, é a redação do discurso” e “o ponto em que a retórica encontra a literatura” (REBOUL, 2004, p. 61). É a expressão da arte que funciona com correção, clareza, concisão, adequação e elegância.

Ferreira (2010) afirma que a *elocutio* “consiste em atuar sobre o material da *dispositio*”, pois a *inventio* começa o processo de elaboração textual com a criação da estrutura do conjunto referencial. A *dispositio*, por sua vez, constrói a macroestrutura textual e a *elocutio* culmina o processo ao revelar a superfície textual que, como significação global do ato retórico, chega ao auditório (FERREIRA, 2010, p. 116).

#### 1.4.4 A *actio*

Enfim, há a *actio* (*hypocrisis*, em grego), que “é a ação que atualiza o discurso, a sua execução, e constitui o próprio alvo da Retórica” (MOSCA, 2004, p. 29) ou, como define Reboul (2004), “é o arremate do trabalho retórico, a proferição do discurso” (REBOUL, 2004, p. 67). Aqui se incluem, na modalidade oral, os elementos suprasegmentais (ritmo, pausa, entonação, timbre de voz) e a gestualidade e visa-se um auditório, para persuadi-lo com base na emoção. Na modalidade escrita, é a expressão das palavras escolhidas, a organização do texto e a força dos argumentos que definirão a eficácia do discurso.

Após essa exposição, se considerarmos uma dissertação escolar, nos moldes dos manuais didáticos, encontraremos esses elementos do sistema retórico em maior ou menor grau, a variar de acordo com a natureza do discurso e o propósito do orador. Em um projeto de jornal escolar, a depender do gênero do discurso a ser elaborado, o aluno-autor pensa na melhor estratégia para produzir o seu texto.

Comumente, o que se chama de rascunho é, na verdade, parte da *inventio*, pois é aqui que ele reúne informações, define uma ideia central, escolhe argumentos e contra-argumentos, memoriza ou registra tudo em seu caderno. Depois, na *dispositio*, pensa na estrutura, em que ordem escrever o texto, com quantos parágrafos, como concluir. Vale-se de exórdio, narração, confirmação e peroração com maior ou menor intensidade. Em seguida, ele escreve a primeira versão do texto, lê silenciosamente, coloca-se no lugar do leitor, submete o texto à apreciação de um colega. E na *elocutio*, o aluno-autor verifica se o que diz e como diz é coeso e coerente, se os argumentos são plausíveis, se as palavras são adequadas. Por último, a produção final: a *actio*.

#### 1.4.5 Uma antiga lição

Com a contribuição da Linguística e suas vertentes, o texto e o discurso foram alçados a objetos científicos e atualmente são indissociáveis de qualquer análise que envolva linguagem, pensamento e sociedade. Da palavra ao discurso, da decodificação à produção de sentidos, da leitura silenciosa à interação social, dos gêneros poéticos aos gêneros textuais, o texto e o discurso são inerentes às situações de comunicação e seu estudo compõe o currículo dos sistemas de ensino

de vários países. No entanto, em que pesem as teorias da linguagem, principalmente as do tratamento do texto, há contribuições tão antigas e válidas que devemos revisitar a fim de verificar sua pertinência nos dias de hoje.

Os cuidados com a produção de um texto em prosa são apresentados detalhadamente por Aristóteles (2013) no Livro III, da *Retórica*. Na formação de um discurso, afirma o Estagirita, “três pontos devem ser estudados: começa-se pelo meio de produção da persuasão, o segundo ponto sendo o estilo a ser empregado, e o terceiro sendo o correto modo de dispor as várias partes do discurso” (ARISTÓTELES, 2013, III, p. 211).

O filósofo é categórico quanto ao estilo do discurso retórico. Explica que o fundamento do estilo é o emprego correto da “língua grega” para o qual existem cinco condições (ARISTÓTELES, 2013, III, p. 224), a saber:

1º) o uso correto das conjunções (precedentes ao sujeito e sem conjunções intercaladas com longo intervalo entre o início e o verbo; para evitar períodos obscuros). [Aqui está uma preocupação recorrente nas aulas de redação. Os professores de Língua Portuguesa abominam períodos longos, principalmente aqueles que se perdem no caminho e nunca concluem um pensamento.]

2º) Nomear as coisas corretamente por meio de termos que lhes são próprios, sem apelar para termos gerais e imprecisos. [A preocupação com a escolha lexical é fundamental para diminuir a distância entre o autor e o leitor e a produção do sentido desejado.]

3º) Evitar ambiguidades. [Esta é uma condição cara, principalmente, aos profissionais de comunicação, pois a construção de sentidos exige vigilância constante entre o que se diz e o que o outro entende.]

4º) Acatar a classificação feita por Protágoras<sup>6</sup> dos nomes masculinos, femininos e neutros, isto é, o seu gênero. [A preocupação com os gêneros das palavras parece

---

<sup>6</sup> Atribui-se a Protágoras, sofista do século V a.C., a distinção dos três gêneros: masculino, feminino e neutro. No entanto, foi Aristóteles quem estabeleceu, em torno das classes gramaticais, as conjunções como qualquer coisa que não fosse substantivo ou verbo. Eram os conectivos. Mais tarde, "com Dionísio, houve o acréscimo do advérbio, do pronome e da preposição". In: LYONS, John. *Introdução à linguística teórica*. São Paulo: Nacional: USP, 1979, p. 12. Trad. Rosa Virgínia Mattos e Hélio Pimentel.

remeter aos cuidados com a concordância e a regência. A gramática, seja normativa, descritiva ou pedagógica, é parâmetro e ferramenta para a construção de textos coesos e coerentes.]

5º) Expressar corretamente o sujeito e o plural. [A observação dos aspectos sintáticos, atentar-se à pessoa do discurso para manter a concordância verbal, é condição essencial para a construção de um bom texto formal.]

Para Aristóteles (2013), “constitui, ademais, uma regra geral a composição escrita ser de fácil leitura e de fácil pronúncia, o que representa uma unidade. Esse resultado não é obtido se forem utilizados muitos conectivos e também se as frases não permitirem uma fácil pontuação” (ARISTÓTELES, 2013, III, p. 225). Aqui vemos que a objetividade do texto é fator preponderante para a eficácia do dizer. O autor do texto escrito não terá réplica nem poderá corrigir o que foi dito, a não ser no próprio texto.

Aristóteles (2013) acreditava que “o estilo torna-se mais expressivo se substituirmos o nome da coisa pela sua definição” e que devemos fazer uso de metáforas e epítetos “com a ressalva de evitar o estilo poético” (ARISTÓTELES, 2013, III, p. 226). A distinção entre prosa e poesia está evidente. O uso de figuras de linguagem deve ser feito com parcimônia para não comprometer a produção do sentido desejado. A orientação é pela preferência por palavras no sentido denotativo.

Em relação à interação social pela linguagem, o filósofo já compreendia a necessidade da adequação às variadas situações de comunicação:

O estilo apresentará a conveniência desejada se for apto a expressar as emoções e o caráter, e se mantiver a relação estreita com o assunto. *Relação estreita com o assunto* significa que não devemos falar vulgarmente de assuntos importantes, nem falar solenemente de assuntos triviais; tampouco devemos agregar epítetos ornamentais a vocábulos ordinários, ou o efeito será o cômico, como acontece nas obras de Cleofonte, nas quais figuram expressões como Venerável figueira (ARISTÓTELES, 2013, III, p. 227-8).

Nessa passagem, verificamos também a preocupação do filósofo com o discurso, em seus aspectos textuais, com uma adequada escolha lexical e seus efeitos de sentido. No entanto, toda mobilização de recursos linguísticos estão a serviço do objetivo último: a persuasão.

Na contraposição com a poesia, Aristóteles (2013) assinala que “a forma do estilo em prosa não deve ser métrica, nem destituída de ritmo. A forma métrica prejudica a persuasão porque soa artificial, afastando o crédito do ouvinte” (ARISTÓTELES, 2013, III, p. 230). Logo, um texto em prosa deveria ser construído por períodos que, para Aristóteles (2013), são “um trecho de discurso que, por si mesmo, possui um começo, um fim e uma extensão que pode ser facilmente apreendida de um só olhar” (ARISTÓTELES, 2013, III, p. 233). É frequente encontrarmos orientações nesse sentido em manuais de redação: “que cada frase contenha uma só ideia”<sup>7</sup> ou que se “use frases curtas e evite intercalações excessivas ou ordens inversas desnecessárias. Não é justo exigir que o leitor faça complicados exercícios mentais para compreender o texto”<sup>8</sup>.

Por fim, Aristóteles (2013) antecipa outra preocupação cara aos linguistas: a diferença entre os registros oral e escrito.

Cumpre lembrar que a cada tipo de retórica corresponde um estilo diferente e próprio. O estilo da prosa escrita não é o da oratória (que é falada), e tampouco o estilo do discurso político é o do discurso forense. É necessário conhecer ambos (...). O estilo escrito é o mais exato e o mais acabado, enquanto o falado dos debates (o oratório) é o mais dramático (...). O estilo oratório apresenta dois tipos, sendo que um traduz os caracteres, o outro as emoções (ARISTÓTELES, 2013, III, p. 247).

A distinção entre prosa e poesia é clara para Aristóteles (2013). Obviamente, a *Retórica* não é um tratado sobre prosa, como se pretendia com a *Poética*, mas ficam estabelecidas as bases para a construção de textos (argumentativos ou não) e estratégias do uso da modalidade escrita, a fim de obter a adesão do auditório, considerando a interação discursiva com interlocutor (seja para julgamento, deliberação ou deleite).

Neste capítulo, a partir da retórica aristotélica, refletimos sobre o aluno-autor, seu *ethos*, o medo de escrever e aspectos da produção escrita dentro do sistema retórico. No capítulo II, abordaremos a autoria em suas perspectivas históricas,

---

<sup>7</sup> MIRANDA, Iraildes Dantas. Manual de Redação (Folha de São Paulo) resumido. São Paulo: Unifamma, s/d. Disponível em: <<http://www.acmcomunicacao.com.br/wp-content/midias/Manual-de-Redacao-Folha-de-SP.pdf>>. Acesso em 09 mar. 2017.

<sup>8</sup> MARTINS FILHO, Eduardo Lopes. Manual de Redação e Estilo de O Estado de S. Paulo, 3. ed. rev. ampl. São Paulo: O Estado de S.Paulo, 1997, p. 15.

filosóficas e teóricas, a fim de aprofundar e compreender a relação do aluno-autor e a constituição do *ethos* de orador no discurso.

## CAPÍTULO II – A AUTORIA

“A escrita é esse neutro, esse compósito, esse oblíquo para onde foge o nosso sujeito, o preto-e-branco aonde vem perder-se toda a identidade, a começar precisamente pela do corpo que escreve.”  
Roland Barthes, 2004[1968], p. 3

A fim de investigarmos a relação aluno-autor e seu *ethos* de orador, revisamos alguns aspectos históricos, filosóficos e teóricos sobre o conceito de autoria. *A priori*, consideramos que a transcrição do famoso debate de Michel Foucault (1969) com um grupo de intelectuais franceses, realizado em 1969 e intitulada *O que é um autor?*, é, ao lado do artigo *A morte do autor*, de Roland Barthes (2004[1968]), uma das principais referências para se compreender filosoficamente o conceito de autoria. De uma perspectiva histórica, valemo-nos de Chartier (1999), que discorre sobre a evolução da escrita e de seus constituintes indissociáveis: o autor e o leitor. E, numa perspectiva teórica, abordaremos as contribuições de Bakhtin (1997), que compreende a existência de um autor-pessoa (o próprio escritor ou poeta) e um autor-criador (um “constituente do objeto estético”). Além disso, consideramos as contribuições de referenciais teóricos de analistas de discursos presentes em Maingueneau (2010), Possenti (2002) e Orlandi (1988), que discorrem sobre *autoralidade*, *indícios de autoria* e *autoria na escola*, respectivamente.

### 2.1 Uma abordagem histórica sobre autor

Desde o surgimento da escrita como necessidade comercial até o seu uso social mais amplo na Idade Moderna, os papéis de autor e leitor sempre se confundiram, suas funções se entremeavam devido à herança da tradição oral. Nos primórdios da escrita, a oralidade era um fator preponderante. Os textos eram escritos para serem lidos em voz alta. Havia geralmente a mediação de um orador que lia a anunciação e em seguida a mensagem para o destinatário.

Por outro lado, segundo Chartier (1999), por conta da dificuldade em manipular o material disponível, “um autor, na Antiguidade, que escrevia em um rolo, não podia escrever ao mesmo tempo em que lia” (CHARTIER, 1999, p. 24). Diante disso, ele primeiro ditava a um escriba seus pensamentos, reflexões, anotações ou seus motivos de leitura. A escrita em um rolo dificultava estratégias importantes de

revisão do texto e se o autor resolvesse escrever durante sua leitura, não fecharia necessariamente o rolo, porém também não voltaria a ler. Tal constatação levou Chartier (1999) a concluir que os escritores antigos eram, ao mesmo tempo em que escreviam, seus próprios leitores. “Imaginar Platão, Aristóteles ou Tito Lívio como autores supõe imaginá-los como leitores de rolos que impõem suas próprias limitações” (CHARTIER, 1999, p. 24).

Hoje, a prática de ser leitor do próprio texto é uma das estratégias utilizadas na escola. No entanto, é sempre um desafio propor aos alunos que produzam textos complexos, como narrativas, contos, crônicas na esfera literária, ou artigo de opinião, reportagem ou resenha crítica, na esfera jornalística. Quanto maior a complexidade de um texto, mais vezes ele deverá ser lido e revisado até a sua produção final. O aluno precisa fazer escolhas lexicais adequadas, organizar a estrutura com vários parágrafos e suas topicalizações, manter a coesão e coerência quanto ao tema e aos modos de dizer. Técnica e criatividade se articulam para permitir o nascimento de um aluno-autor.

Mas, o autor moderno surge mesmo nos últimos séculos da Idade Média. O texto, sob sua autoridade, é fixado pela cópia manuscrita e depois pela edição impressa, o “autor oral” está sempre ali. É o caso do pregador. A oralidade possuía ainda seu *status*. Calvino, por exemplo, sempre manifestou uma extrema reticência diante da transição escrita e depois publicação impressa de seus sermões, como se houvesse aí um gênero que só existisse na e pela oralidade, a palavra viva (CHARTIER, 1999, p. 26). Como vimos em Fischer (2006), Sócrates e Platão também não viam a escrita com bons olhos, pois temiam distorções quanto à correta interpretação do texto.

Num período em que governos começam a investir fortemente na alfabetização da sociedade, “a palavra – a do pregador, *a fortiori*, a do ator dizendo um texto –, mesmo a do ensino, é uma palavra que se inscreve num lugar, num gestual, em modos de comunicação com o auditório que são irremediavelmente perdidos pela fixação escrita” (CHARTIER, 1999, p. 28). Eis uma distinção bastante atual entre o ensino presencial com a regência do professor e o ensino a distância com manuais e plataformas virtuais. A palavra do professor como instrumento de mediação do conhecimento ainda é uma necessidade na escola. É muito comum, após uma sessão de leitura, alunos esperarem a “explicação” do professor sobre o teor do

texto. Isso é recorrente quando não alcançam a autonomia para compreender textos ou mesmo levantar hipóteses de compreensão para discutir com o mestre.

Ao verificar indícios de autoria, Chartier (1999) afirma que, da Idade Média à época moderna, frequentemente se definiu a obra pelo contrário da originalidade. Seja porque era inspirada por Deus: o escritor não era senão o escriba de uma Palavra que vinha de outro lugar. Seja porque era inscrita numa tradição, e não tinha valor a não ser o de desenvolver, comentar, glosar aquilo que já estava ali (CHARTIER, 1999, p. 31). Nesse período da História, já existiam autores de texto, porém seu reconhecimento social era apagado por fatores religiosos.

Entretanto, ao voltarmos à Mesopotâmia de 2.300 a.C., veremos, segundo Fischer (2006), que “a primeira pessoa da história a assinar a autoria de um trabalho foi uma mulher: a princesa Enheduanna, filha do rei Sargão I de Acad” (FISCHER, 2006, p. 21). O historiador explica que “ela compôs, como sacerdotisa de Nanna, deus da Lua, uma série de canções em louvor à deusa do amor e da guerra, Inanna, registrando devidamente seu próprio nome como escriba-autora no final das tabuletas” (FISCHER, 2006, p. 21-2). A assinatura do nome de autor já seria indício de ter sua autoria reconhecida pela sociedade, não só daquela época, mas para a posteridade. A autoria que garante a imortalidade.

Já na contemporaneidade, alguns autores viram-se dotados de atributos que até então eram reservados aos autores clássicos da tradição antiga ou aos Padres da Igreja. De acordo com Chartier (1999), esses autores que com frequência eram representados no ato de escrever suas próprias obras e não mais no que ditar ou de copiar sob o ditado divino, são considerados agora “escritores” (CHARTIER, 1999, p. 32). E para que exista autor são necessários critérios, noções, conceitos particulares.

Quanto ao aspecto semântico do termo, Chartier (1999) explica que

O inglês evidencia bem esta noção e distingue o *writer*, aquele que escreve alguma coisa, e o *author*, aquele cujo nome próprio dá identidade e autoridade ao texto. O que se pode encontrar no francês antigo quando, em um *Dictionnaire* como o de Furetière, em 1690, distingue-se entre os “*écrivains*” e os “*auteurs*”. O escritor (*écrivain*) é aquele que escreveu um texto que permanece manuscrito, sem circulação, enquanto o autor

(*auteur*) é também qualificado como aquele que publicou obras impressas (CHARTIER, 1999, p. 32).

Notamos que “escritor”, pela acepção inglesa, é o indivíduo que escreve eventualmente para dar conta de tarefas cotidianas, é um produtor de textos, sem a pretensão de haver um reconhecimento social muito menos de viver de seus textos. Já o “autor” é aquele que utiliza a palavra com maior frequência, pois vive dela e por ela, publica seus escritos ou obras, por isso possui reconhecimento social pelo que diz e como diz.

De qualquer modo, em ambas as acepções (*author* e *auteur*), percebemos o valor atribuído ao fato de o texto circular socialmente para adquirir reconhecimento de autoria, ou seja, o nome de autor. Mas o reconhecimento, o estatuto de autor, paga um preço por conta da natureza de seus escritos. Chartier (1999) refere-se a Foucault (1969) para explicar que

o autor, na sua origem era um “*fauteur*” (fomentador). Ele evocava, por exemplo, esses textos do início da era moderna que, por transgredirem a ortodoxia política ou religiosa, eram censurados e perseguidos. Para identificar e condenar aqueles que eram seus responsáveis, era necessário designá-los como autores. As primeiras ocorrências sistemáticas de autores encontram-se nos Índices dos livros e autores proibidos, estabelecidos no século XVI pelas diferentes faculdades de teologia e pelo papado, e depois nas condenações dos Parlamentos e nas censuras dos Estados (CHARTIER, 1999, p. 34).

Era necessário haver um controle sobre os autores que, após o invento de Gutenberg, dispunham dos meios técnicos objetivos para difundirem seu pensamento e criatividade em grande escala, e havia potencial para atingirem públicos leitores cada vez mais amplos. Dessa forma, “antes de ser o detentor de sua obra, o autor encontra-se exposto ao perigo pela sua obra” (CHARTIER, 1999, p. 34).

Após a instauração do conceito de “função autor”, como vemos em Foucault (1969), coloca-se a questão da condição de autor. Segundo Chartier (1999),

os autores que tentarão viver de sua pena só irão aparecer realmente no século XVIII. Um autor emblemático como Rousseau aspirará a essa nova condição. Antes disso, a

cessão dos manuscritos aos livreiros-editores não assegura de modo algum rendas suficientes. Daí, para um escritor do século XVII, não há senão duas possibilidades. Uma é que ele seja provido de benefícios, cargos, postos, caso ele não pertença a uma linhagem aristocrática ou burguesa, dispondo de uma fortuna patrimonial. Ou ele é obrigado a entrar nas relações de patrocínio e recebe uma remuneração não imediata de seu trabalho como escritor, sob a forma de pensão, de recompensa ou de emprego (CHARTIER, 1999, p. 38-9).

Por essa época é que surge a prática da dedicatória. O autor se vê envolvido num ritual de clientelismo, numa relação recíproca: enquanto homenageia um príncipe, um ministro ou uma pessoa poderosa recebe em troca um posto, um cargo, um emprego ou ainda proteção. O autor nasce livre para expor ideias e compartilhar sentimentos, mas logo se torna refém de um jogo de encenações, de um fisiologismo utilitarista, que a cada período histórico evidencia-se ou oculta-se.

É assim que chegamos ao século XXI com a existência, por exemplo, de autores na condição de “escritor fantasma” (*ghost-writer*)<sup>9</sup>, que aceita que um “cliente” assuma a autoria de sua obra; ou de autores “anônimos”, que, por força principalmente de sua profissão, ocultam sua autoria por trás de textos oficiais (comunicados, deliberações), corporativos (*press-release*, *folders*, cartas abertas), propagandísticos (peças publicitárias, cartazes) e editoriais jornalísticos.

## 2.2 Foucault e o jogo da “função-autor”

Em Foucault (1969), a noção de “autor” constitui o momento máximo de individualização na história das ideias, dos conhecimentos das literaturas e na história da filosofia e das ciências. O filósofo questiona o processo da individualização do “autor” no tempo, o estatuto recebido nas pesquisas de autenticidade e de atribuição e em que sistema de valorização acolheu-se o “autor”. Para tanto, Foucault (1969) analisa a “relação do texto, com o autor, a maneira com que o texto aponta para essa figura que lhe é exterior e anterior, pelo menos aparentemente” (FOUCAULT, 1969, p. 6).

---

<sup>9</sup> A esse respeito, é interessante ler a crítica de Luís Fernando Veríssimo à obra *Budapeste*, de Chico Buarque, que narra a história de um escritor fantasma em crise de identidade. Texto disponível em <[http://www.chicobuarque.com.br/critica/crit\\_budapeste\\_globo1.htm](http://www.chicobuarque.com.br/critica/crit_budapeste_globo1.htm)>. Acesso em 11 mar. 2017.

Nesse sentido, a relação do texto com o autor pode ser dividida em dois temas: a regularidade da escrita e a perspectiva da morte. A primeira é sempre experimentada no sentido de seus limites, está sempre na iminência de “transgredir e de inverter a regularidade que ela aceita e com a qual se movimenta” (FOUCAULT, 1969, p. 6). Na escrita, não se trata da exaltação do ato da escrita nem da “amarração de um sujeito em uma linguagem”, trata-se, antes, da “abertura de um espaço onde o sujeito que escreve não para de desaparecer” (FOUCAULT, 1969, p. 7).

O segundo tema compreende a similaridade da escrita com a morte. Para Foucault (1969, p. 7), a narrativa retoma a morte que o herói aceita, para sua “perpetuação”. Logo, “essa relação da escrita com a morte se manifesta no desaparecimento das características individuais do sujeito que escreve” e “a marca do escritor não é mais do que a singularidade de sua ausência” (FOUCAULT, 1969, p. 7). Na verdade, Foucault afirma que há duas marcas que substituem o privilégio do autor, interrompem e disfarçam o que deveria ser destacado: a noção de obra e a noção de escrita.

A noção de obra deve extrapolar o pensamento comum que compreende as relações de obra com o autor a partir de sua estrutura, “arquitetura”, em sua forma intrínseca e no jogo de suas relações internas. Essa noção aponta para algumas reflexões:

Se um indivíduo não fosse um autor, será que se poderia dizer que o que ele escreveu, ou disse, o que ele deixou em seus papéis, o que se pode relatar de suas exposições, poderia ser chamado de obra? (FOUCAULT, 1969, p. 8)

Ora, segundo Foucault (1969), não é possível analisar a obra em si mesma, relegando o autor ou escritor a um segundo plano, pois “a palavra ‘obra’ e a unidade que ela designa são provavelmente tão problemáticas quanto a individualidade do autor” (FOUCAULT, 1969, p. 9). Se compreendermos a obra como um discurso, a constatação parece ser a mesma. Não importa se o gênero é primário ou secundário, sempre haverá quem o produz. A questão parece ser de natureza da prática social. Afinal, um autor só seria reconhecido como tal por publicar seus textos? Ou pelo conjunto da obra, com o vigor de seu estilo característico, como o discurso indireto livre de um Graciliano Ramos ou a pontuação original de um José

Saramago? Se assim o fosse, só existiria autoria se houvesse a possibilidade de sua circulação social, sua apreciação e reconhecimento por um público relativamente constituído. Não haveria as condições nem para a potencialidade de autoria em qualquer indivíduo.

Já a noção da escrita, por sua vez, “bloqueia a certeza de desaparecimento do autor e retém como que o pensamento no limite dessa anulação”, pois “com sutileza ela ainda preserva a existência do autor” (FOUCAULT, 1969, p. 9). A essa altura da análise, Foucault formula sua teoria de autor enquanto “função”:

Não basta dizer que o autor desapareceu. Não basta repetir que Deus e o homem estão mortos de uma morte conjunta. O que é preciso fazer é localizar o espaço deixado vago pela desaparecimento do autor, seguir atentamente a repartição das lacunas e das falhas e espreitar os locais, as funções livres que essa desaparecimento faz aparecer (FOUCAULT, 1969, p. 10-1).

Dessa forma, a “função-autor” é que possibilita compreender a autoria em diferentes lugares de um texto ou de uma obra. Na escola, então, a autoria estaria presente nas diferentes produções escritas. Muitas sofríveis do ponto de vista da linguagem, da própria estrutura textual e da capacidade discursiva. Outras, com mais destaque, alcançariam uma qualidade na forma e no conteúdo e, a partir de uma intencionalidade, dariam pistas, consciente ou inconscientemente, ao leitor. Aí estaria a “função-autor” em pleno uso: a funcionalidade exercida no momento em que o aluno mergulha na elaboração do texto e passa a lidar com a palavra viva.

Valendo-se da definição da “função-autor” cunhada por Foucault (1969), Orlandi (1988) analisa os “diferentes modos pelos quais o sujeito se inscreve no texto que correspondem a diferentes representações que, por sua vez, indicam suas diferentes funções enunciativo-discursivas” (ORLANDI, 1988, p. 76). E, apoiada em Ducrot<sup>10</sup> (1984), define as funções enunciativas de sujeito, como a de “locutor, que é aquele pela qual se representa como *eu* no discurso e a de enunciador que é (são) a(s) perspectiva(s) que esse *eu* constrói” (ORLANDI, 1988, p. 76-7).

Diríamos que, na retórica, o *ethos* do orador do discurso equivaleria a esse sujeito que “se inscreve no texto”, pois o discurso só se realiza no momento da sua

---

<sup>10</sup> DUCROT, O. *Le dire et le dit*. Paris: Minuit, 1984.

interação com o outro. Trata-se de uma distância a ser negociada entre orador (ou entre o locutor/*eu*) e auditório. O orador que move as paixões do auditório com seu *ethos* (ou enunciador/*eu*) em busca da sua adesão; que, no momento da realização do discurso, mobiliza seu *ethos* para obter a eficácia do dizer. Aqui parecem entrar em jogo as funções enunciativas de sujeito, tanto de locutor como de enunciador. De outro modo, o aluno-autor, assumindo a representação de jornalista ou de articulista, constrói seu texto (inventa, busca, dispõe, organiza) e o expressa (pronuncia, personaliza, dialoga, age) para o seu auditório. Nessa interação verbal, *ethos*, *pathos* e *logos* se entremeiam para o único propósito do discurso: conquistar a adesão do outro, seja pelo julgamento, pela deliberação ou pelo simples deleite.

A considerar a “função-autor” como condição para haver autoria, um aluno que recorre a modelos para produzir um texto e que escreve burocraticamente não exerceria necessariamente uma autoria. No máximo, seria alguém que escreve apenas mais um texto para cumprir uma tarefa nos limites da aula, nos limites do acordo entre alunos e a instituição a qual pertencem, que envolve lição, avaliação e nota. Seu texto é natimorto e jaz em uma gaveta ou armário qualquer da escola.

Outro conceito que Foucault (1969) destaca é o “nome de autor”, que não se trata apenas de um nome próprio, pois a “ligação do nome próprio com o indivíduo nomeado e a ligação do nome do autor com o que ele nomeia não são isomorfas nem funcionam da mesma maneira” (FOUCAULT, 1969, p. 11), pois possui uma atuação relacionada ao discurso, garante uma função de classificação, permite reagrupar uma certa quantidade de textos, delimitá-los, excluir alguns deles, contrapô-los a outros. Contudo, o nome do autor relaciona os textos entre si (FOUCAULT, 1969, p. 13).

Segundo Foucault (1969), “o nome do autor está localizado na ruptura que instaura um certo grupo de discursos e seu modo singular de ser” (FOUCAULT, 1969, p. 13). Em uma civilização como a Ocidental, há discursos que são providos de “função-autor”, enquanto outros não. Alguns exemplos: uma carta, um contrato assinado ou um texto anônimo possuem, respectivamente, signatário, fiador e um escritor, e não autores.

Logo, Foucault (1969) conclui que a “função-autor” é “característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade” (FOUCAULT, 1969, p. 14). Numa análise final, o filósofo considera que o autor, ao adquirir estatuto de escritor, torna-se passível de punição por responsabilidade do dizer. A “função-autor” é exercida de um modo universal e constante na totalidade dos discursos e é o resultado de uma operação complexa que constrói um certo ser de *razão* que se chama de autor:

Tenta-se dar a ele um *status* realista: instância “profunda”, um poder “criador”, um “projeto”, o lugar originário da escrita. Mas, na verdade, o que no indivíduo é designado como autor (ou o que faz de um indivíduo um autor) é apenas a projeção (...) do tratamento que se dá aos textos, das aproximações que reoperam, dos traços que se estabelecem como pertinentes, das discontinuidades que se admitem ou das exclusões que se praticam (FOUCAULT, 1969, p. 17).

Uma das condições para a existência do autor é a circulação social de seu texto. E junto com o reconhecimento de autoria vem a responsabilização pelo dizer. Dessa forma, os espaços que o autor busca ocupar em seu texto, para marcar sua originalidade, são afetados pela coerção da instituição jurídica e pela vigilância de segmentos sociais divergentes tanto da pessoa que escreve quanto da pessoa que discursa.

Na ordem do discurso, existem ainda autores que se encontram em uma posição “transdisciplinar”, que podem ser considerados singulares, “fundadores de discursividade” (Marx, Freud, Freire), pois produzem a possibilidade e a regra de outros textos, ou seja, “a instauração discursiva não faz parte das transformações ulteriores, ela permanece necessariamente retirada e em desequilíbrio” (FOUCAULT, 1969, p. 24).

### **2.3 Barthes e a necessária “morte do autor”**

Durante muito tempo, o escritor e sua obra foram tratados como produtor e produto. Barthes (2004[1968]) explica que o “autor” é uma personagem moderna, produzida pela sociedade que, com o fim da Idade Média e o surgimento do empirismo inglês, o racionalismo francês e a fé pessoal da Reforma, descobriu o “prestígio pessoal do indivíduo” (BARTHES, 2004[1968], p. 1).

Quando se trata de literatura, o positivismo, considerado por Barthes (2004[1968]) como resumo e desfecho da ideologia capitalista, concedeu a maior importância à “pessoa” do autor. “O *autor* reina ainda nos manuais de história literária, nas biografias de escritores, nas entrevistas das entrevistas, e na própria consciência dos literatos, preocupados em juntar, graças ao seu diário íntimo, a sua pessoa e a sua obra” (BARTHES, 2004[1968], p. 1). Para o filósofo, a cultura corrente aponta “tiranicamente” como central a figura do autor, sua obra, sua história, seu gosto, suas paixões. A explicação da obra é sempre procurada do lado de quem a produziu, como se o autor entregasse ao público a sua “confidência”.

Barthes (2004[1968]) considera que Mallarmé foi o primeiro a tentar abalar o “império do Autor”, pois “viu e previu em toda a sua amplitude a necessidade de pôr a própria linguagem no lugar daquele que até então se supunha ser o seu proprietário” (BARTHES, 2004[1968], p. 1). Com a finalidade de restituir o lugar de autor ao leitor, toda a poética de Mallarmé baseia-se em excluir o autor em proveito da escrita, pois em uma obra, segundo Barthes (2004[1968], p. 2), “é a linguagem que fala, não o autor”, bem como “escrever é, através de uma impessoalidade prévia (...), atingir aquele ponto em que só a linguagem atua, ‘performa’, e não ‘eu’” (BARTHES, 2004[1968], p. 1).

Acreditamos que é também na construção dessa linguagem que se encontra a constituição do *ethos* do orador. O texto é a concretização escrita ou oral do discurso que expressa o caráter do orador, porém, a imagem que se constrói do orador acontece no momento da interação comunicativa. O que contribui para a formação do *ethos* na escrita são os aspectos das condições de produção: um tema, um suporte (o jornal), uma assinatura, um propósito, uma função social, uma linguagem. Na retórica, é o orador que expressa o discurso, então ele é um ser diferente do autor, pois este se traduz no que escreve, mas se esconde na dispersão do texto ou se revela nos espaços deixados.

Dessa forma, o aluno-autor se relaciona com o seu *ethos* de orador por meio da exploração do “real”, como em gêneros midiáticos, e do “ficcional”, como em gêneros literários. Para tanto, precisa reunir dados de sua própria personalidade àqueles exigidos pela função primeira de autoria e, além disso, exteriorizar um discurso que

esteja em consonância com as exigências de um auditório particular. Tarefa nada simples e que demanda muita leitura e prática escrita.

É preciso considerar ainda que, a princípio, o auditório de um jornal escolar é uma entidade cética ou castradora, uma vez que pode considerar o texto publicado como algo produzido por alguém em formação, ou seja, o jornal traz textos produzidos e assinados por alunos-autores que ainda podem ser vistos como simples alunos. O fato de compor um jornal pode ser compreendido como mérito individual, mas que, no geral, não apaga o fato de serem todos alunos em formação escolar.

Percebemos que a impessoalidade da escrita não é uma opção ou uma estratégia do autor, mas sim algo inerente ao sujeito na condição de autor. A relação autor e texto pressupõe a existência de um jogo discursivo, em que “a linguagem é sistema, uma subversão direta dos códigos, aliás ilusória, porque um código não se pode destruir, apenas podemos ‘jogá-lo’” (BARTHES, 2004[1968], p. 3). O autor, dessa forma, é nada mais do que aquele que escreve, “tal como *eu* não é senão aquele que diz *eu*” (BARTHES, 2004[1968], p. 3).

O afastamento do autor transforma inteiramente o texto moderno. O tempo, em primeiro lugar, já não é mais o mesmo. “O Autor, quando se acredita nele, é sempre concebido como o passado de seu próprio livro” (BARTHES, 2004[1968], p. 3), como se fossem distribuídos num “antes” e num “depois”. Por sua vez, tem-se que

o *scriptor* moderno nasce ao mesmo tempo que o seu texto; não está de modo algum provido de um ser que precederia ou excederia a sua escrita, não é de modo algum o sujeito de que o seu livro seria o predicado; não existe outro tempo para além do da enunciação, e todo texto é escrito eternamente *aqui e agora* (BARTHES, 2004[1968], p. 3).

Dessa forma, o *scriptor* moderno enterrou o autor. Este está preso e só se realiza em sua própria linguagem. Já o texto, como inscrição de linguagem, é “um espaço de dimensões múltiplas, onde se casam e se contestam escritas variadas, nenhuma das quais é original” (BARTHES, 2004[1968], p. 4). Trata-se, portanto, de “um tecido de citações, saídas dos mil focos da cultura” (BARTHES, 2004[1968], p. 4). Isso explica porque o escritor continua a imitar um gesto sempre anterior, sem originalidade. A única coisa que pode fazer é mesclar as escritas, colocá-las em contradição, de tal forma que jamais apoie uma delas (BARTHES, 2004[1968], p. 4).

O aluno-autor sempre será o portador de um discurso já realizado ou de um dito já dito. Ainda mais se apenas seguir modelos e não conquistar autonomia de um indivíduo crítico que questiona e investiga. Barthes (2004[1968]) vê mais do que o dilema do autor e seu discurso. A questão é que o texto, como ação verbal, só se concretiza na e pela interação social. É na leitura ou audiência de um texto ou discurso que é produzido o sentido do que se quer dizer. Logo, o sentido do texto e consequente revelação do autor só são possíveis com a participação do leitor.

Finalmente, subvertendo a relação autor-texto-leitor, Barthes (2004[1968], p. 4) chega à conclusão de que

um texto é feito de escritas múltiplas, saídas de várias culturas e que entram umas com as outras em diálogo, em paródia, em contestação; mas há um lugar em que essa multiplicidade se reúne, e esse lugar não é o autor, como se tem dito até aqui, é o leitor: o leitor é o espaço exato em que inscrevem, sem que nenhuma se perca, todas as citações de uma escrita é feita; a unidade de um texto não está na sua origem, mas no seu destino, mas este destino já não pode ser pessoal: o leitor é um homem sem história, sem biografia, sem psicologia; é apenas esse alguém que tem reunidos num mesmo campo todos os traços que constituem o escrito. (BARTHES, 2004[1968], p. 5)

Nesse sentido, a inversão do mito é condição *sine qua non* para se devolver à escrita o seu motivo de ser, pois a partir do momento em que um fato é narrado “a voz perde a sua origem, o autor entra na sua própria morte, a escrita começa” (BARTHES, 2004[1968], p. 6). Como esta pressupõe o nascimento do leitor, é preciso “pagar-se com a morte do Autor” (BARTHES, 2004[1968], p. 6). Ao decretar a morte do Autor, Barthes (2004[1968]) inaugura o estatuto do sujeito como escritor no mesmo nível do leitor, ou seja, ambos são escritores.

#### **2.4 Autor-pessoa e autor-criador, em Bakhtin**

Tendo elaborado suas teorias bem antes que Barthes e Foucault, Bakhtin (1997) já possuía um conceito bem amadurecido em que o “autor-criador” é elemento inerente à obra e o “autor-pessoa” é pertencente à vida (BAKHTIN, 1997, p. 31). O primeiro dá forma ao objeto estético e, com sua competência escritora, concebe uma imagem externa de sua personagem. Esse elemento, uma vez criado, não permite acesso nem ao seu próprio criador. “Daí”, afirma Bakhtin (1997, p. 31), “resulta a ignorância

e a distorção da pessoa ética, biográfica, do autor, e, de outro lado, uma incompreensão geral do todo constituído pela obra e o autor”.

O autor-criador parece ser o cientista que, após dar vida à sua criatura, não consegue mais controlá-la. A personagem cria vida própria, distancia-se do autor-criador, uma vez que, depois da publicação da obra, caberá ao leitor a atribuição de compreendê-la, assim como a criatura-personagem será amada, odiada, admirada, desprezada, seguida, rejeitada. Em um plano não-literário, arriscaríamos dizer que o autor-criador é aquele que tem plena consciência de sua competência escritora, tem um propósito de escrita, sabe estabelecer distâncias com o auditório e jogar o “jogo” da autoria com todo o ferramental disponível. Mas isso equivaleria à constituição de autoria no sentido estrito do termo, em situações de produção escrita de gêneros textuais de esferas sociais como a acadêmica, a jornalística, a publicitária. Já no sentido amplo, a constituição de autoria seria uma espécie de imitação da construção de gêneros que mais circulam socialmente nas esferas cotidiana e escolar.

De qualquer modo, em Bakhtin (1997), o processo de criação, entretanto, só pode se iniciar quando entra em funcionamento o conceito da “exotopia”, em que o autor-criador coloca-se no lugar do outro, reconhecendo que é preciso retornar a si mesmo e que é “único e insubstituível do seu lugar no mundo” (BAKHTIN, 1997, p. 203). Ao identificar o outro, o autor assume a sua forma de ver o mundo, seu modo de vida, valores, crenças. Ele ocupa uma posição de responsabilidade no acontecimento do existencial. Como lida com elementos desse acontecimento, “sua obra é um componente do acontecimento” (BAKHTIN, 1997, p. 203). Adquirir essa consciência parece ser determinante para a constituição do *ethos* de um aluno-autor, pois é necessário que este se projete no auditório e considere o que seu leitor ideal precisa saber e como gostaria de receber a mensagem. Trata-se, a nosso ver, de uma imitação necessária de gêneros complexos, cujo domínio figura nos limites do muro da escola ou mesmo das telas dos *smartphones* tão presentes na sala de aula.

Já a posição do autor e sua função devem ser vistos, segundo Bakhtin (1997, p. 206), em relação a todos os valores do mundo. Para ele, “o desígnio artístico estrutura o mundo concreto: no espaço, cujo centro de valores é o corpo; no tempo,

cujos valores são a alma; e, finalmente, no sentido, no qual se insere a unidade concreta da interpenetração do corpo e da alma” (BAKHTIN, 1997, p. 203). Faraco (2006), ao analisar o conceito-chave de “autor” em Bakhtin, afirma que o autor-criador “não apenas registra previamente os eventos da vida (ele não é um estenógrafo desses eventos), mas, a partir de uma certa posição axiológica, recorta-os e reorganiza-os esteticamente” (FARACO, 2006, p. 39).

Dessa forma, o texto, compreendido como produto organizado esteticamente, é indissociável do ato criativo, do processo que o criou, que transporta aspectos da vida para a arte. Essa relação é considerada por Faraco (2006), como uma posição “refratada” e “refratante” do autor-criador:

Refratada porque se trata de uma posição axiológica conforme recortada pelo viés valorativo do autor-pessoa; e refratante porque é a partir dela que se recorta e reordena esteticamente os eventos da vida (FARACO, 2006, p. 39).

Nesse sentido, numa obra literária – e, por extensão, em qualquer enunciado ou gênero do discurso que possua autoria constituída, como crônica, resenha crítica, artigo de opinião, charge, entrevista – pode-se reconhecer a existência da relação intrínseca entre autor-criador e autor-pessoa, ou seja, é pela linguagem que o autor-criador expressa uma visão de mundo particular, recortada, que reflete e refrata aspectos da vida real, vivida ou não pelo autor-pessoa, enquanto sujeito que assina o texto, que assume sua autoria e se responsabiliza pela sua circulação social.

## **2.5 Outras contribuições**

Se a questão do autor, como formulada por Foucault (1969) e Barthes (2004[1968]), é tema pouco abordado por analistas de discurso, para Maingueneau (2010), “a noção de autor é indissociável da noção de texto”, pois, mesmo que a posição de autor não seja de um “indivíduo único”, de “carne e osso” e “dotado de um estado civil”, ele está associado à unidade que o texto constitui (MAINGUENEAU, 2010, p. 25-6). O autor é considerado por Maingueneau (2010) como uma “categoria híbrida, que implica ao mesmo tempo o texto e o mundo do qual este texto participa” (MAINGUENEAU, 2010, p. 26).

Conforme Maingueneau (2010), para além da oposição texto/contexto, é preciso pensar o conceito de autoria, o qual ele denomina “autoralidade”, como questão central, haja vista a existência de uma “imbricação recíproca de textos e de lugares sociais” (MAINGUENEAU, 2010, p. 26). A “autoralidade”, do original francês *auctorialité*, é algo que, para os linguistas,

ultrapassa a estrita comunicação linguística e se abre para considerações que associam intimamente o jurídico e o textual no interior de configurações históricas singulares, ela tende a aparecer como uma categoria confusa que vem embaçar a transparência da linguagem (MAINGUENEAU, 2010, p. 27).

Como parece não haver um consenso sobre a clara distinção de autoria de produções escritas e produções orais, em princípio se aposta no hibridismo da entidade do autor. Maingueneau (2010) propõe, a partir desse imbróglio, uma reflexão sobre três dimensões de autor. A primeira é a da “instância de estatuto historicamente variável que responde por um texto”, ou seja, um “autor-responsável” que não é nem o enunciador nem o produtor real. Nessa dimensão, o autor pode produzir qualquer gênero do discurso. A segunda dimensão é a do “autor-autor”, cuja existência é organizada em torno de produções de textos, gerindo uma trajetória, e varia segundo as conjunturas históricas. O “autor-autor” pode ser um “escritor”, “homem de letras”, “literato”, “artista”, “intelectual”. A terceira dimensão é a do “autor enquanto correlato de uma obra”, ou seja, trata-se de um “*auctor*”, que designa uma quantidade bastante reduzida de pessoas associadas a uma “obra” (ou “*Opus*”) e “não a uma sequência contingente de textos dispersos” (MAINGUENEAU, 2010, p. 30).

A considerar os conceitos de Maingueneau (2010), o aluno que simplesmente produz textos descontextualizados e sem objetivos claros na escola estaria compreendido na primeira dimensão, pois sua produção é inconsequente, seu texto será fatalmente “arquivado” no armário do professor ou receberá um belo “visto”, talvez com um pouco sugestivo “muito bom”. Já o aluno-autor procura imitar o “autor-autor”, na segunda dimensão, pois este é um referencial que está presente nos livros literários, nas publicações midiáticas e em muitos materiais didáticos, ainda que em trechos quase sempre insuficientes para apreender o estilo do autor.

Ainda em uma abordagem discursiva, Orlandi (1988) afirma que “o autor é a função que o *eu* assume enquanto produtor de linguagem” (ORLANDI, 1988, p. 77). Com apoio em Pêcheux<sup>11</sup> (1975), a autora aponta para a existência de uma forma-sujeito, que é sempre determinado historicamente, e essa relação com a linguagem “é constituída da ilusão (ideológica) de que o sujeito é a fonte do que diz quando, na verdade, ele retoma sentidos preexistentes e inscritos em formações discursivas determinadas” (ORLANDI, 1988, p. 77). Dessa forma, a linguagem do autor, mais do que a do locutor e do enunciador, é mais controlada socialmente, pois exerce modos de dizer institucionalizado, sendo responsável pelo que diz e tendo a ilusão de ser “origem e fonte de seu discurso” (ORLANDI, 1988, p. 78). Na escola, o aluno começa a escrever tendo que estabelecer, ao mesmo tempo, uma relação com a exterioridade e com a sua própria interioridade: “ele constrói assim sua identidade como autor” (ORLANDI, 1988, p. 79).

Na retórica, o *ethos* é constituído no momento da realização do discurso. Na oralidade, o ato retórico é mais dinâmico por conta dos recursos da oratória, da eloquência e da proxêmica. Na escrita, como vimos no Capítulo I, o orador tem à disposição diversos recursos para construir um discurso coeso e coerente, que mostre o seu caráter, seja do agradável ao benevolente, do justo ao confiável, do honroso ao que expressa autoridade. De certo que o *ethos* do aluno-autor é construído do embate entre o mundo externo, com seus apelos de toda ordem, e o mundo interno, que está em processo de amadurecimento e cheio de incertezas.

Como qualquer autor, o aluno-autor é também um “fingidor”, pois no jornal escolar assume papéis que o camuflam como repórter, que obviamente ele não é, ou como cronista, que ele também não é. Embora um professor de Educação Física vislumbre no aluno a potencialidade de um verdadeiro atleta ou dançarino, ainda se trata de um aluno em formação. Ele não será realmente um autor de sua performance, mas a imitação necessária daquele que está em processo de aprendizagem. O mesmo vale para qualquer disciplina, pois haverá sempre a condição oferecida pela escola e exercida pelo aluno.

De qualquer forma, podemos afirmar que o aluno-autor mantém e exterioriza o que seu caráter sustenta no plano da criatividade, manutenção de princípios éticos e

---

<sup>11</sup> PÊCHEUX, M. *Les vérités de la palice*. Paris: Maspéro, 1975.

tendências ideológicas. Por isso, cremos que o aluno-autor é aquele que opera de fora para dentro do texto; é aquele, que, munido de informações, posições ideológicas e estratégias textuais e discursivas, constrói o texto e garante sua textualidade e discursividade. Já o orador é aquele que opera de dentro para fora do texto; é aquele que o auditório percebe, aceita o jogo das palavras e sua intencionalidade, que recebe o texto de forma responsiva e que colabora na produção de sentidos.

Mas é preciso ponderar que a “função-autor” de um aluno-autor se diferencia do autor pessoa pela artificialidade: por mais que um indivíduo simule a criação de um jornal, não é um jornal em sentido estrito nem publicado para milhares ou milhões de pessoas. No caso em estudo, trata-se de um projeto de autoria, realizado na disciplina de Língua Portuguesa. É, pois, como uma oficina de textos que proporciona ao aluno a experiência de ser autor por uma ou mais edições. Logo, essa condição de produção primeira de um jornal é insuficiente para dar ao texto um efetivo caráter de “verdade”. Ainda que ele domine e mobilize com competência os principais elementos constituintes de um texto e de um discurso.

Na inevitável artificialidade da produção do texto na escola (por mais que ela procure aproximar-se do mundo), haverá sempre um “autor-em-formação” e um auditório bem particular. É nesse sentido que Orlandi (1988) assevera que, para ser autor, é preciso “constituir-se e mostrar-se autor”, assumir o papel de autor, passar da “função de sujeito-enunciador para a de sujeito-autor” (ORLANDI, 1988, p. 79). A escola, por sua vez, deve dar as condições para essa “passagem-enunciador/autor”, oferecer ao aluno práticas que lhe deem a possibilidade de assumir o controle dos meios técnicos de que precisa para escrever. Para tanto, a autora cita dois “mecanismos”: um do domínio do processo discursivo (constituição como autor) e o segundo, do domínio dos processos textuais (prática de autor).

Isso ocorre porque não existe lugar para o sujeito em si, mas “da manifestação do problema da subjetividade na relação com a escrita, na escola” (ORLANDI, 1988, p. 81). Assim como não existe a realidade em si, sendo esta a realidade possível para uma instituição. Trata-se do “sujeito na instituição-escola”. E a escola, ainda que seja insuficiente, é necessária para ensinar o aluno a ser autor.

A fim de ampliar os indícios de autoria, Possenti (2002) afirma que “alguém se torna autor quando assume (sabendo ou não) fundamentalmente duas atitudes: *dar voz a outros enunciadores e manter distância em relação ao próprio texto*”<sup>12</sup> (POSSENTI, 2002, p. 112-3). Em, seu ensaio *Indícios de autoria*, Possenti (2002) analisa a autoria em textos escolares, por isso descarta a “noção de obra” e a “noção de escrita”, bem como a de “fundadores de discursividade” de Foucault (1969), pois, “tipicamente, um vestibulando (um escolar, de maneira mais ampla) nem tem uma obra nem fundou uma discursividade” (POSSENTI, 2002, p. 108).

Para encontrar autoria num texto, Possenti (2002) afirma que este precisa ter uma unidade de sentido, marcar a posição do autor, com qualidade (assemelhar-se aos textos canônicos) e ter historicidade, pois “as verdadeiras marcas de autoria são da ordem do discurso, não do texto ou da gramática” (POSSENTI, 2002, p. 112).

A despeito das “verdadeiras marcas de autoria”, acreditamos que todo texto possui no seu plano formal, micro e macroestrutural, marcas de autoria. Se não houver forma, não há discurso e os efeitos de sentidos não são verdadeiros ou falsos, mas formulações que reúnem *ethos* e *pathos* em um movimento único. Ora, as escolhas lexicais e todos os recursos buscados na invenção; a disposição mais adequada dos argumentos e lugares retóricos; o melhor modo de dizer visando à adesão de um auditório particular. Todos esses elementos compõem a construção formal do texto e expressam um discurso marcado historicamente. Não podemos dizer que o “estilo formal” tão original de um Guimarães Rosa ou de um João Cabral de Melo Neto é apenas discursivo. São palavras catadas na secura da caatinga e talhadas na frieza das pedras que conjugam forma e sentido, texto e discurso, numa simbiose inevitável e necessária.

É certo que um texto nasce em outros textos e aponta para novos textos, mas é certo também que os modos de dizer – na estrutura e no sentido – podem expressar uma singularidade ou autenticidade do autor. Mesclar o já-dito, questioná-lo e dizê-lo de outra forma, com criatividade, responsabilidade e comprometimento, parece ser razoável para garantir o não desaparecimento do autor dentro de seu próprio texto. Aliás, é nesse jogo de autor e texto que o *ethos* de orador se define.

---

<sup>12</sup> Grifo do autor.

Na escola, o aluno, ao desenvolver sua competência escritora, precisa lidar com o texto formal e discursivo e se apropriar dos procedimentos para compreender e dominar a construção de ambos. Exercer autoria, portanto, é um caminho para descobrir seu próprio estilo e compartilhar suas posições pessoais, sua visão de mundo, suas convicções políticas e ideológicas.

## 2.6 Algumas conclusões

A abordagem sobre “autor” e “autoria” realizada neste capítulo, embora sob diferentes perspectivas, possui pontos em comum: o autor é a um só tempo uma pessoa e uma entidade que se inscreve no texto que publica. O autor, para Foucault (1969), existe ao assumir uma “função-autor” que busca preencher no texto espaços deixados pela sua ausência. Para Barthes (2004[1968]), o autor equipara-se ao leitor, está preso no texto e só se realiza em sua própria linguagem. Essa equiparação entre autor e leitor é semelhante ao princípio de “exotopia” (capacidade de projetar-se no outro), em Bakhtin (1997), que permite ao autor-criador dar forma ao objeto estético. Já Maingueneau (2010) considera a autoria (ou “autoralidade”) uma categoria híbrida de texto e mundo do qual o texto participa. Das três dimensões de autor (“autor-responsável”, “autor-autor” e “*auctor*”) apresentadas por Maingueneau (2010), a de “autor-autor” parece ser a mais condizente com um projeto de autoria, pois é pela imitação de gêneros midiáticos que se desenvolve o jornal escolar.

Outro ponto em comum é quanto à publicação como condição de autoria: o autor é aquele que publica o seu texto, seu livro, sua obra. Por isso, segundo Foucault (1969), ele é passível de punição e é, segundo Barthes (2004[1968]), sempre o passado de seu livro. De acordo com Maingueneau (2010), a dimensão “autor-autor” e “*auctor*” são as que possuem público, com maior ênfase em “*auctor*”, cujo público é bem seletivo.

Para Barthes (2004[1968]), é a linguagem que fala no texto e não o autor. Logo, não existem textos originais. A única forma de escapar desse assujeitamento discursivo é mesclar as escritas, contrapô-las e não se apoiar nelas. Foucault (1969) vê uma dispersão de vozes no discurso e Bakhtin (1997) afirma que o texto é uma posição refratada e refratante do escritor, ou seja, absorve as influências externas e as

devolve refletidas. Posição que converge com a ideia de Maingueneau (2010) para quem a noção de autor e a noção de texto são indissociáveis.

As reflexões acerca de autor apontam para a possibilidade da existência de um aluno-autor na escola. No entanto, é preciso que o texto seja construído a partir de condições objetivas, como parte do ensino de escrita, e de condições subjetivas, com procedimentos de autoria. O percurso da construção do texto passa inevitavelmente pela constituição do *ethos* do aluno que se estende ao discurso no sistema retórico. Aqui estão os principais elementos constituintes do discurso: um orador (e seu *ethos* de “aluno-autor”) que, ao se projetar no leitor, no auditório (exercício de “exotopia”, apelo às paixões, negociação da distância), deixa pistas para a construção e efeitos de sentidos (capacidade de inventar, dispor e expressar, lugares da quantidade e da qualidade) e atua na busca de adesão por meio do convencimento ou persuasão (gêneros retóricos, perfil do auditório, preservação da face).

Além do mais, de acordo com Garcia e Rangel (2014), “a subjetividade de um estudante não consiste, necessariamente, na originalidade, na criatividade e/ou no virtuosismo da expressão linguística, mas no trabalho por ele empreendido para apropriar-se pessoalmente de uma forma de expressão pública”. Essa “autenticidade”, que supera a condição de sujeito determinado por diferentes discursos, está situada historicamente e “deve ser o principal foco do reconhecimento de um aluno-autor” (GARCIA e RANGEL, 2014, p. 15).

Nesse sentido, numa obra literária – e, por extensão, em qualquer enunciado ou gênero discursivo que possua autoria constituída e nome de autor, como crônica, resenha crítica, artigo de opinião, charge, entrevista – é preciso reconhecer a existência da relação intrínseca entre autor e texto, autor-criador e autor-pessoa, pelos motivos já apresentados, ou seja, é pela linguagem que o autor (seja autor-criador, *auctor*, autor-autor, *scriptor*, função de autor) expressa uma visão de mundo particular, recortada, que reflete e refrata aspectos da vida real, vivida ou não pelo autor, enquanto sujeito que assina o texto, que assume sua autoria e se responsabiliza pela sua circulação social.

Enfim, o *ethos* do aluno-autor é constituído tanto no texto quanto no discurso, num processo que envolve técnicas da escrita e de procedimentos de autoria. A proficiência escritora do aluno-autor, ainda que nos limites da escola e da imitação que respeite os aspectos tipológicos dos gêneros midiáticos, passa necessariamente pelo domínio da linguagem e suas tecnologias.



### CAPÍTULO III – LIMITES E PRODUÇÃO ESCRITA NA ESCOLA

“Ao descaracterizar o aluno como sujeito, impossibilita-lhe o uso da linguagem. Na redação, não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola.”  
João Wanderley Geraldi, 2004, p. 128.

Há vários limites que operam no cotidiano escolar: o limite imposto pelo sistema de ensino a exigir o cumprimento do currículo recortado por matrizes de avaliações externas; o limite dos prazos estipulados para o ensino de conteúdos selecionados ou nivelados “por baixo” em manuais didáticos padronizados; o limite da formação do professor a impedir que suas aulas se tornem mais atraentes e propiciem um espaço de investigação e ludicidade em busca de novos conhecimentos; o limite do aluno, pessoa em formação, seduzido por valores consumistas, individualistas, utilitaristas e imediatistas, típicos de nossa sociedade. E, paradoxalmente, o limite das ilimitadas possibilidades de aprendizagem a partir das tecnologias de informação e comunicação que esbarram na realidade da exclusão digital na escola e na vida.

O profissional do ensino de língua materna, especialmente na prática de produção escrita, lida com todos esses limites todos os dias. Mais do que habilidades e competências, o professor está diante do desafio de compreender as necessidades individuais do aluno e buscar modos de tornar o trabalho com o texto algo palatável e frutífero. Tarefa nada fácil.

Nesse sentido, a fim de refletirmos sobre a produção escrita na escola, abordamos os conceitos de texto com Guimarães (2016) e Koch (2015); problemas e alternativas de produção escrita na escola com Passarelli (2012), Geraldi (2004, 2003), Pécora (1992[1983]) e Rocco (1981); gêneros textuais, discursivos e midiáticos com Machado (2006), Dolz & Schneuwly (2004) e Bakhtin (1997), entre outros; e revisitamos algumas lições de Freinet (1974) e o jornal escolar. Esperamos com essas reflexões tornar mais confortável a lida com a produção de texto tanto para o professor quanto para o aluno, ambos limitados por distâncias de diversas ordens, mas unidos pela cumplicidade do ato do ensinar e de aprender.

### 3.1 O tear e o tecelão: uma metáfora da tecitura<sup>13</sup>

Uma boa metáfora para explicar a ideia de texto ainda é a do tecido e sua tecitura. O tecido, concebido como o produto de um labor cuidadoso, cheio de meandros, com movimentos delicados que não perdem o fio da trama. E o texto como o dizer de um sujeito que pretende expressar uma mensagem para seu interlocutor. Mas, a explicação ganha contornos de “chão de fábrica” nas palavras de Guimarães (2016):

Comecemos pela etimologia da palavra “texto”, é o particípio “textum” do verbo “texere”, que significa tecer. Então, o texto é um tecido formado de fibras que vão se completando. Se uma dessas fibras sair do prumo, temos um tecido roto, com rupturas. É o que acontece com o nosso texto quando não conseguimos estabelecer essa relação. Esses dados devem ser observados no processo de intertextualidade (GUIMARÃES, 2016, p. 8).

Desse modo, texto e textualidade implicam capacidades de construção coesa e coerente do que se quer dizer. O tecido, com sua trama firme, cumpre um objetivo estrutural traduzido em qualidade e durabilidade, que agrega valor utilitário. Mas também cumpre um objetivo estético percebido no estilo e originalidade de cores, nuances e texturas, que agrega valor artístico.

Nesse sentido, o texto, em sua tecitura, é um produto da “estética verbal” e precisa ser contido para, em seguida, alcançar sua liberdade. Esse movimento de contenção e libertação é tarefa da escola, do professor e do aluno. É no processo de libertação que podem surgir alunos-autores, agora tecelões conhecedores da técnica da trama e dos meandros da urdidura. A autoria assim dependeria do nível de conhecimento do processo da feitura do texto e sua textualidade.

### 3.2 A produção escrita na escola

Ainda que alguns sistemas de ensino mantenham em sua grade curricular disciplinas estanques como “Gramática”, “Redação”, “Interpretação” e “Literatura”, a matéria-prima do ensino de Língua Portuguesa é, por excelência, o texto. Não há como estudar literatura sem recorrer a estilos, linguagens, autoria e contextos

---

<sup>13</sup> Optamos pela grafia “tecitura” por se referir diretamente a tecido. A distinção gráfica entre tecitura e tessitura consta no Pequeno Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (ABL, 1999), em que “tecitura s. f. fios que se cruzam com a urdidura.”; e “tessitura s. f. it. *disposição de notas musicais. etc.*”.

presentes no texto – ou trechos de obras, biografias e críticas literárias. Redação e interpretação são duas faces da mesma moeda. Complementam-se na leitura interpretativa, na produção de sentidos a partir do texto e na produção escrita, na composição do modo de dizer. A gramática, mesmo a prescritiva, obedece aos cânones do texto, afinal é a língua em uso e, conseqüentemente, mutável que propicia a sua existência. A gramática apenas a descreve ou a prescreve, num movimento de retroalimentação circular e infundável.

Ao tratar da distinção entre texto e textualidade, Guimarães (2016), prefere antes distinguir texto de discurso. Vejamos:

o texto é um processo organizacional e o discurso é um processo interacional. Na intertextualidade, temos textos que se aproximam ou pela forma ou pelo conteúdo, textos que tematicamente vão se situar numa mesma esfera. A maneira como se organizam e as propostas que se interligam (GUIMARÃES, 2016, p. 8).

Valendo-se de outra metáfora, Guimarães (2016) explica que “o subsolo do texto, a ideologia do texto está no discurso, está na discursividade”. No texto, procura-se cumprir os processos de coesão e coerência, que respeite uma linha de raciocínio; e no discurso, são transmitidas a intencionalidade e outros discursos. Segundo Guimarães (2016), tudo o que dizemos faz parte de uma interdiscursividade, então “o texto é o solo e o discurso é o subsolo” (GUIMARÃES, 2016, p. 8). A apreensão do discurso é a tentativa de “entrar na intencionalidade do autor: afinal, ele está dizendo isso por quê? Ou para quê? Em todo texto há discurso, existe intencionalidade, por isso não existe discurso neutro, pois há sempre uma intencionalidade” (GUIMARÃES, 2016, p. 8).

Dentre as várias concepções de texto que fundamentaram a Linguística Textual desde a década de 1960, parece-nos bastante razoável a de base sociocognitiva-interacional, que compreende “texto como *lugar de interação* entre atores sociais e de construção intencional de sentido”<sup>14</sup> (KOCH, 2015, p. 12). Essa concepção considera a linguagem como uma ação compartilhada entre o sujeito e o mundo. E o texto é considerado como “o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, sujeitos

---

<sup>14</sup> Grifo do autor.

ativos que – dialogicamente – neles se constroem e por ele são construídos” (KOCH, 2015, p. 44). Desse modo,

a produção de linguagem constitui atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia), mas a sua reconstituição – e a dos próprios sujeitos – no momento da interação verbal (KOCH, 2015, p. 44).

Com isso, acreditamos que um dos mais importantes desafios da escola é ir além da leitura parafrástica do texto e trabalhar a leitura polissêmica, buscar o sentido também fora do texto, ou seja, considerar todas as possibilidades de sentidos que passem pela decodificação, interpretação e compreensão do texto e do discurso.

Quanto à intertextualidade, Guimarães (2016) assevera que

no texto nem sempre há intertextualidade, mas em todo discurso existe interdiscursividade. É importante perceber de quem é o discurso, sua finalidade primeira, sua ideologia, pois todo discurso resulta de uma formação ideológica e de uma formação discursiva. A primeira significa aquilo que se deve pensar e a segunda, aquilo que se pode dizer. E é no discurso que percebemos a ideologia, ou seja, a cosmovisão, visão de mundo do autor, as interpretações que ele faz dos fatos e das pessoas. Ao aprofundarmos no texto, nós entramos na senda do discurso (GUIMARÃES, 2016, p. 8).

Dessa forma, um texto bem escrito, produto de proficiência escritora, é aquele que apresenta textualidade, coesão e coerência no “solo”, na superfície, e discursividade, com intencionalidade e efeitos de sentido, no “subsolo”, na camada profunda, para atingir com eficácia seu propósito comunicativo.

### 3.2.1 Problemas de escrita na escola

A retomada da prova de redação nos vestibulares brasileiros, em 1976, suscitou a realização de pesquisas que revelaram um quadro caótico relativamente à proficiência escritora dos alunos concluintes do ensino de Segundo Grau (hoje Ensino Médio) ou dos primeiros anos de graduação. Rocco (1981) e Pécora (1992[1983]), com critérios estabelecidos a partir da observação dessas redações, elencaram os principais aspectos (e muitos problemas) da escrita dos jovens e a

necessidade de mudanças na concepção e na prática do ensino de escrita na escola.

Rocco (1981), no preâmbulo de sua análise, reconhece a necessidade de relacionar a prática docente com a realidade sócio-cultural dos produtores de texto. Nesse sentido, afirma que

aprendendo e/ou expressando-se por linguagem, um indivíduo, jovem ou adulto, não se desliga da realidade onde vive. O ambiente social, cultural e familiar, evidentemente, deve atuar sobre sua forma de expressão, bem como suas maneiras de apreensão e concepção de si próprio e do mundo (ROCCO, 1981, p. 42-3).

A maneira como um aluno percebe o mundo e como vê a si mesmo é fator determinante na constituição do seu *ethos* no momento da produção escrita. Sua forma de expressão e o que diz em seu texto, como vimos no Capítulo II, revela uma posição refratada e refratante do aluno-autor em relação à sua realidade social. Logo, ao produzir um texto, ele (re)produz um discurso situado social e historicamente.

Em relação aos conceitos de “texto” e “discurso”, Rocco (1981) utiliza-os como sinônimos, bivalentes, e os considera como “o exercício de expressão verbal, através do qual, e por meio de marcas linguísticas internas e específicas, um indivíduo se apropria da linguagem e se anuncia como locutor” (ROCCO, 1981, p. 45). Como todo texto apresenta semanticidade, não se podem isolar seus componentes semânticos, pois “corre-se o risco de cair-se num trabalho artificial e puramente mecânico” (ROCCO, 1981, p. 48).

Então, com apoio em Benveniste (1976[1966]), Rocco (1981) afirma que quando um determinado indivíduo se apropria da expressão verbal, “a linguagem se transforma em instância de discurso caracterizado por um sistema de referências cuja chave é ‘eu’ e que define o indivíduo pela construção linguística particular por ele utilizada quando se anuncia como locutor” (BENVENISTE, 1976 [1966], apud ROCCO, 1981, p. 51). Essa “construção linguística particular” pode ser compreendida como o estilo, o modo de dizer, que se constrói *pari passu* à constituição do *ethos* na escrita que o aluno-autor expressa no proferimento do discurso retórico.

A considerar a produção escrita realizada por adolescentes, Rocco (1981) busca apoio em Vygotsky (1979), ao afirmar que

a relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra vazia de pensamento é uma coisa morta e um pensamento despido de palavras permanece na sombra. A conexão entre ambos não é, no entanto, algo de contraste e já formado, emerge no discurso do desenvolvimento e modifica-se, também, ela própria” (VYGOTSKY, 1979, p. 199).

Trata-se de um processo de amadurecimento que a escola e o professor precisam, não só compreender e respeitar, mas também saber trabalhar. Por isso, exigir que alunos nessa faixa etária produzam textos de adultos pode resultar contraproducente, pois não terão repertório nem conhecimento linguístico adequados. Para escaparmos da metáfora da “sombra” do pensamento sem palavras e da palavra “vazia” de pensamento, é preciso contextualizar ao máximo o tema a ser estudado, como bem explica Guimarães (2016):

antes de uma redação, o professor precisa preparar o aluno, por meio de conversas, leituras, pesquisas. Por exemplo, a partir do tema “O professor é um profissional pouco valorizado no Brasil”, pergunta-se: o que quer dizer “pouco valorizado”? Como dizê-lo de outra maneira? É preciso que o aluno tenha ideias, e não condenar o pobrezinho a falar de coisas que ele não sabe (GUIMARÃES, 2016, p. 9).

Após analisar 1.500 redações por faixa etária, nível econômico, escolaridade dos pais, sexo, proveniência escolar e frequência ou não a cursinhos, Rocco (1981) estabeleceu os critérios aqui resumidos:

[a] ausência de coesão nos textos;

[b] número e distribuição de clichês e frases feitas (estereótipos linguísticos);

[c] presença de linguagem criativa – achados formais;

[d] fuga do tema;

[e] tipologias dos discursos predominantes (narrativo, descritivo, dissertativo).

As principais conclusões revelaram que, em vez de presença de linguagem criativa, 69% de redações continham clichês ou frases feitas. Apenas 2,7% apresentavam

linguagem criativa com suspense. E os 28,3% restantes que não possuíam clichês nem linguagem criativa, Rocco (1981) assim define:

Eu diria que são os textos do limbo – nem cá, nem lá, sem grandes qualidades nem grandes defeitos, inscrevem-se na galeria dos dispensáveis; bem estruturadas, às vezes, do ponto de vista gramatical; paragrafação correta; frases curtinhas para não arriscar; bem pontuadas – dizem muito pouco e causam muita pena” (ROCCO, 1981, p. 101-2).

A ausência de coesão foi verificada em 34,8% dos textos; relações impróprias entre termos e segmentos discursivos, em 51%; relações ilógicas entre partes de um enunciado mais “nonsense”, 28,3%; e enunciado circular/redundante, em 15,2%. Numa triste constatação, Rocco (1981) conclui que

tanto no plano frástico/interfrástico quanto no texto todo (visto que são planos imbrincados), a linguagem dos vestibulandos, de modo geral, caracteriza-se como não-coesiva, incoerente, apresentando sérias rupturas de nexos lógicos, altamente permeada de clichês e frases feitas e muito pouco, ou melhor, rarissimamente original e criativa (ROCCO, 1981, p. 247).

O esperado de um aluno que chegou aos vestibulares, em sua segunda etapa, seja, ainda que simples, é “a reflexão de um discurso próprio e pessoal, do discurso de alguém que se instaura como sujeito de sua própria expressão, por meio da linguagem verbal” (ROCCO, 1981, p. 248). Por isso, propõe “um intenso movimento educacional, buscando a originalidade que existe dentro da cada um” e “um diário e árduo trabalho de revitalização da imaginação criadora” (ROCCO, 1981, p. 268).

Após duas décadas da realização dessa pesquisa, Rocco (1998) constata “uma melhora sensível nos textos dos alunos recém-saídos da adolescência” (ROCCO, 1998, p. 74). Houve significativa diminuição do uso de clichês (de 38% para 5%) e problemas de imprecisão por uso indevido de conectores (para 2%).

Mas, ainda que a produção escrita tenha melhorado em seus aspectos textuais, Rocco (1998) adverte que “a escola funciona de duas formas: ensinando o domínio de escrita e ao mesmo tempo cerceando uma escrita mais livre, mais inventiva” (ROCCO, 1998, p. 74). Isso ocorre devido à exigência dos vestibulares e principalmente do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) que colocam professor e aluno numa “camisa de força”. A dissertação deveria ser “um exercício de reflexão,

de julgamento, de argumentação. Mas, o modelo que se impõe é o modelo que vai servir ao texto universitário logo mais” (ROCCO, 1998, p. 75).

O que era para ser o desenvolvimento de capacidades de interpretar o mundo e expressar suas impressões e opiniões de variadas formas, por variados gêneros textuais e discursivos, tomou contornos utilitaristas e imediatistas: a escola sente a necessidade de “treinar” o aluno para obter uma boa colocação no ENEM. Aliás, termos como “treino” e “dicas” são recorrentes para explicar o bom desempenho em avaliações, vestibulares e concursos<sup>15</sup>.

A despeito de todos os problemas relacionados ao Ensino Médio e aos cursos de graduação, Pécora (1992[1983]) fez, na mesma época, uma análise de produção escrita focada no aluno. A proposta era conhecer o tipo de aluno formado na escola, suas condições históricas desfavoráveis do aprendizado e demais recortes significativos. Coordenou a análise de 6.000 redações de vestibulandos da área de ciências médicas e biológicas, de 1977, a fim de elaborar um diagnóstico da produção escrita para verificar os problemas mais comuns e definir uma concepção de linguagem mais adequada para a descrição e hipóteses dos problemas encontrados.

Dessa forma, observou os mecanismos básicos de constituição da língua (produção de frases), os procedimentos de coesão (relação entre frases) e argumentação (relação das frases com a totalidade do discurso) (PÉCORA, 1992[1983], p. 12). As redações foram divididas em quatro tipos de ocorrências:

[a] “as ocorrências que apresentavam problemas na constituição da oração, entendida basicamente como um processo mínimo de predicação”;

[b] “as que apresentavam problemas no estabelecimento de coesão textual”;

[c], “as ocorrências que apresentavam problemas em relação às normas da escrita fixadas pelo padrão culto e formal do português” (de natureza “residual”);

---

<sup>15</sup> Na notícia “‘O segredo é treinar’, diz aluno do PI nota mil na redação do ENEM 2016”, fica explícita a concepção de redação como resultado de treinamento do aluno e dicas do professor, principalmente dos cursinhos pré-vestibulares concebidos com essa finalidade. Texto disponível em <<http://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2017/01/o-segredo-e-treinar-diz-aluno-do-pi-nota-mil-na-redacao-do-enem-2016.html>>. Acesso em 22 mar. 2017.

[d] “ocorrências que apresentavam problemas de argumentação, especificamente no que se refere à utilização de *noções confusas* e do *lugar comum*”<sup>16</sup> (PÉCORA, 1992[1983], p. 14).

Verificou-se que as redações eram um “fracasso” ao não se constituírem em “um espaço de intersubjetividade, como uma forma de ação entre autor e leitor, como uma experiência de significação” (PÉCORA, 1992[1983], p. 14). O lugar comum, por exemplo, predominava, e isso colaborava para constatar a existência de uma “falsa produção, de uma falsificação do processo ativo de elaboração de um discurso capaz de preservar a individualidade de seu sujeito e de renová-la, desdobrá-la, na leitura de seus possíveis interlocutores” (PÉCORA, 1992[1983], p. 15).

Para Pécora (1992[1983]), o valor de um padrão e suas normas para o uso da língua é apenas uma possibilidade entre outras, pois há uma grande variedade de dialetos do português brasileiro. Ocorre que o chamado padrão foi “empossado pelo poder e não pela língua; o falante que não fala o padrão não perde a fala por causa disso” (PÉCORA, 1992[1983], p. 42). Nesse sentido, “alguém poderia dizer que um problema que diz respeito à norma culta, na verdade, não é um problema” (PÉCORA, 1992[1983], p. 43). Essa questão remete ao que Possenti (2004) chama de “conceito excludente da língua” em que, de forma elitista,

o termo língua recobre apenas uma das variedades linguísticas utilizadas efetivamente pela comunidade, a variedade pretensamente utilizada pelas pessoas cultas. É a chamada língua padrão, ou norma culta. As outras formas de falar (ou escrever) são consideradas erradas, não pertencentes à língua (POSSENTI, 2004, p. 49).

Tal concepção pertence ao senso comum, e a escola, por sua vez, sofre grande pressão social para que se ensine o “português correto” como se houvesse um único modo de falar e escrever. A variação da língua, tão rica e original, pois expressa as características dos próprios usuários em suas interações verbais cotidianas, “é vista como desvio, deturpação de um protótipo. Quem fala diferente fala errado. E a isso se associa que pensa errado, que não sabe o que quer, etc. Daí a não saber votar, o passo é pequeno. É um conceito elitista de língua” (POSSENTI, 2004, p. 49).

---

<sup>16</sup> Grifos do autor.

Dessa forma, o aluno, mesmo sendo portador de uma gramática natural, parece possuir um vazio, um vácuo, a que é forçado preencher com uma série de “regras” e exceções, pois “a linguagem já não se usa, decora-se. Tal é a condição historicamente dada, de aprendizado da língua e de norma culta na escola” (PÉCORA, 1992[1983], p. 45). O resultado é a aquisição pelo aluno de “uma *imagem escolar*<sup>17</sup> da linguagem em que ele não tem lugar – quando muito o seu lugar é o de quem não pode olhar para os lados e precisa de nota – e que o torna avesso a tudo que se refira a ela: Deus me livre do português!” (PÉCORA, 1992[1983], p. 45). Talvez seja preciso

reconhecer que isso não é um problema de origem pedagógica, não adianta introduzir mil-técnicas-revolucionárias-de-motivação: trata-se de um fracasso alimentado a fermento pela concepção de língua que condiciona todo ensino oficial do português e que, ao desconhecer a complexidade de seus usos, torna-se incapaz de garantir o aprendizado adequado de um só deles (PÉCORA, 1992[1983], p. 45).

O autor questiona a concepção de que há uma “pobreza de vocabulário” no sentido quantitativo, pois não é a quantidade de palavras que determina um bom texto. Já a questão qualitativa é discutível, pois “o aluno aprende a encarar o papel como o espaço imaculado de uma expressão erudita e exemplar que, naturalmente, exclui qualquer intimidade adquirida na manipulação da linguagem em atividades pessoais e cotidianas” (PÉCORA, 1992[1983], p. 51). Isso ocorre porque a escola confunde a necessidade de escrita (e suas condições de produção) e as condições de oralidade “com *uma ruptura entre a escrita e o uso efetivo que o aluno faz da linguagem*”<sup>18</sup> (PÉCORA, 1992[1983], p. 51). Daí a importância de se trabalhar os fatos da língua por meio de variados gêneros orais e escritos, pois diminui a distância do aluno com o texto e potencializa sua interação com algo que lhe soa mais familiar. Nesse sentido, o jornal escolar, com foco na autoria, mobiliza os conhecimentos prévios e os de linguagem, consubstanciando a capacidade escritora do aluno-autor na interação com seus pares, seu auditório particular, e não apenas com o professor-corretor-de-redações-para-obter-notas.

Em sua conclusão, Pécora (1992[1983]) constata que a escola “gera uma falsa condição de produção da modalidade (escrita), uma falsa necessidade de expressão

---

<sup>17</sup> Grifo do autor.

<sup>18</sup> Grifo do autor.

erudita que apenas dificulta a efetivação do aprendizado” (PÉCORA, 1992[1983], p. 55). Trata-se de uma

contradição histórica que determina, primeiro, a incapacidade do processo escolar em garantir ao aluno o domínio das normas específicas da escrita; segundo, a restrição da escrita a um domínio consagrado no interior da própria escola. Portanto, em ambos os casos, esse processo escolar contraditório acaba operando uma redução das virtuais relações entre sujeito e linguagem (PÉCORA, 1992[1983], p. 55).

Entre os critérios utilizados na correção das redações, a noção de coesão textual, de acordo com Halliday e Hasan (1973, apud PÉCORA, 1992[1983], p. 59), aponta para o fato de que “um texto não é o produto de uma justaposição de elementos linguísticos sem referência entre si” (HALLIDAY e HASAN, 1973, apud PÉCORA, 1992[1983], p. 59). Quando se tem um texto, é possível verificarmos nele “nexos, nós, ligas (*ties*) entre seus componentes e que, dessa forma, conferem-lhe uma mútua dependência de significação” (PÉCORA, 1992[1983], p. 59). Logo, “*existe coesão quando os elementos de um texto referem-se mutuamente, e, dessa forma, identificam uma totalidade*”<sup>19</sup> (PÉCORA, 1992[1983], p. 60).

Resumidamente, os problemas verificados pelo pesquisador são:

[a] incompletude da oração em que “os processos se perdem na relação que estabelecem entre si”;

[b] uso inadequado de termos de “relatores” [conectores ou articuladores] ou inadequação do relator (o uso de relatores ocorre sem critérios, sendo apenas como “estratégia de preenchimento”);

[c] ambiguidade de referência anafórica (quando há uma impossibilidade de realização da função anafórica pressuposta no texto).

Quanto aos problemas de argumentação, Pécora (1992[1983]) parte dos elementos da retórica aristotélica, especificamente no tocante às chamadas “*provas técnicas*”<sup>20</sup> (*ethos* e *pathos*), complementa à argumentação a “teoria do discurso” e compreende os problemas de argumentação como os que afetam as próprias condições de

---

<sup>19</sup> Grifo do autor.

<sup>20</sup> Grifo do autor.

produção do discurso. Em relação ao *valor discursivo* de uma produção de texto, considera que ocorre pela instauração de *estratégia de interlocução*, ou seja, *uma ação entre sujeitos da linguagem*<sup>21</sup> (PÉCORA, 1992[1983], p. 88).

Dessa forma, “é a irredutibilidade desse ato de linguagem, a sua especificidade em relação a todos os outros permitidos pela linguagem, que institui a identidade de seu usuário, caracteriza-o como agente e não como paciente da linguagem” (PÉCORA, 1992[1983], p. 89). Ora, se é pela palavra que um indivíduo existe socialmente, é pela palavra que ele intervém para mudar o seu meio. Nesse sentido, compreendemos que ser agente da linguagem é constituir-se em alguém com autonomia e condições de, pelo discurso, propor escolhas ou tomar posições que devem passar pelo crivo de sua cosmovisão, de seu conhecimento científico, de seus valores humanistas.

Ainda que “qualquer uso de linguagem, desde que efetive um vínculo intersubjetivo, desde que se possa reconhecer nele um efeito de sentido, constitui uma argumentação” (PÉCORA, 1992[1983], p. 96), é, sem dúvida, nos gêneros argumentativos que ela se manifesta de uma forma mais típica, como vemos na retórica aristotélica. É num artigo de opinião ou numa resenha crítica que a estrutura básica do entimema (raciocínio dedutivo) fica mais evidente, pois o autor precisa apresentar argumentos e provas de forma bem estruturada que sustentem sua tese.

Assim como apontado por Rocco (1981), o frequente uso de clichês ou lugar-comum também é verificado por Pécora (1992[1983]), que o considera como um “lugar de ninguém, uma cidade fantasma”, pois causa um apagamento da imagem do interlocutor, o que compromete a finalidade do texto. A imagem, que considera a existência do outro, “adquire proporções tão terríveis a ponto de obrigar o produtor a renunciar a qualquer ação de linguagem capaz de inaugurar a sua presença” (PÉCORA, 1992[1983], p. 108). A dispersão do autor, da qual nos fala Foucault (1969), torna-se tão intensa que impossibilita ocupar os espaços deixados no texto. Esse corre o risco de se transformar em uma colcha de retalhos, metáfora que destoa daquela da tecitura de Guimarães (2016) que tem forma e conteúdo, textualidade e discursividade.

---

<sup>21</sup> Grifos do autor.

### 3.2.2 Caminhos para a escrita na escola

Nas décadas seguintes, Rocco (1981) e Pécora (1992[1983]) abriram caminho para o aprofundamento do tema e formas de diminuir o estado roto em que se encontrava a tecitura das produções escritas dos alunos do Ensino Médio. Em *Portos de Passagem*, Geraldi (2003) inaugura o trabalho com a língua como um ato científico e não apenas empírico. O linguista assevera que a linguagem é fator crucial para que o sujeito compreenda o mundo e possa intervir nele. Dessa forma, a interlocução é “o espaço de produção da linguagem e de constituição de sujeitos” (GERALDI, 2003, p. 5), haja vista

[a] que a *língua* (no sentido sociolinguístico do termo) não está de antemão pronta, dada como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-la segundo suas necessidades específicas do momento de interação, mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem a cada vez (re)constrói; [b] que os *sujeitos* se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como ‘produto’ deste mesmo processo. Neste sentido, o sujeito é social já que a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui. (...); [c] que as *interações* não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo; na verdade, elas se tornam possíveis enquanto acontecimentos singulares, no interior e nos limites de uma determinada formação social, sofrendo as interferências, os controles e as seleções impostas por esta (GERALDI, 2003, p. 5-6).

Por isso, na escola, o trabalho com a língua nas modalidades oral e escrita deve ser realizado de forma sistematizada e constante e visar à aprendizagem de modos de dizer variados. Na produção escrita, a construção do discurso passa antes pela construção do texto, permeado pelo *ethos* do orador. Embora o sujeito seja social, o texto é construído para expressar um ponto de vista individual, cuja distância com o auditório – e, portanto, processo de interação verbal – é negociada por meio de estratégias argumentativas e recursos retóricos. É na interação do texto com o leitor (já previsto na construção do texto como leitor ideal) que o discurso se mostrará eficaz ou não.

Toda aula normalmente topicaliza um determinado tema, que é considerado como o que se tem a aprender. Como o conteúdo já está dado, cabe ao professor apenas

“encaixá-lo” em sua turma. Considera-se aprendido quando o aluno conceitua o objeto com correção. No entanto, para Geraldi (2003), há

outra aprendizagem implícita que se dá precisamente no processo que conduziu esta aprendizagem: porque os temas destas interlocuções são ‘conteúdos de ensino’ prontos, acabados, aos quais cabe ao aprendiz ‘aceder’; porque a interlocução de sala de aula se caracteriza mais como ‘aferição’ de incorporação do que já estava pronto, acabado; por que os sujeitos envolvidos se sujeitam às compreensões do mundo que se lhes oferecem na escola, o que se aprende propriamente é que tudo na ciência está pronto (...), que resta aprendê-lo e que, se não se aprende, o déficit não é das explicações científicas, mas do sujeito que explica ou do sujeito que aprende (GERALDI, 2003, p. 7-8).

De qualquer forma, Geraldi (2003) afirma que há três fontes fundamentais produtoras da linguagem, dos sujeitos e do próprio universo discursivo: “a historicidade da linguagem, o sujeito e suas atividades linguísticas e o contexto social das interações verbais” (GERALDI, 2003, p. 7). Por isso, reiteramos que quanto mais rica e variada for a experiência do aluno com textos, maior será o desenvolvimento da capacidade escritora, pois

com a linguagem não só representamos o real e produzimos sentidos, mas representamos a própria linguagem, o que permite compreender que não se domina uma língua pela incorporação de um conjunto de itens lexicais (o vocabulário); pela aprendizagem de um conjunto de regras de estruturação de enunciados (gramática); pela apreensão de um conjunto de máximas ou princípios de como participar de uma conversação ou de como construir um texto bem montado sobre determinado tema, identificando seus interlocutores possíveis e estabelecidos para se obter a compreensão (GERALDI, 2003, p. 17).

Desse modo, o ensino da escrita envolve a produção e a compreensão de fatos da língua e pode ser realizado a partir de ações ou atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas<sup>22</sup> (MILLER, s/d), sendo que “as atividades linguísticas são aquelas que, praticadas nos processos interacionais, referem ao

---

<sup>22</sup> Segundo a professora Stela Miller, atividade epilinguística “é o exercício da reflexão sobre o texto lido/escrito e da operação sobre ele a fim de explorá-lo em suas diferentes possibilidades de realização, uma atividade que se diferencia da atividade linguística, essencialmente voltada para o próprio ato de ler e escrever, e da atividade característica do plano metalinguístico que supõe a capacidade de falar sobre a linguagem, descrevê-la e analisá-la como objeto de estudo”. MILLER, S. O trabalho epilinguístico na produção textual escrita. *GT Alfabetização, Leitura e Escrita*, n. 10. Marília: Unesp, s/d, p. 1. Disponível em <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/1507/o-trabalho-epilinguistico-na-producao-textual-escrita>>. Acesso em 21 mar. 2017.

assunto em pauta, ‘vão de si’, permitindo a progressão do assunto” (GERALDI, 2003, p. 20). Em uma perspectiva bakhtiniana, “a consciência dos sujeitos forma-se num universo de discurso e é deles que cada um extrai, em função das interlocuções de que vai participando, um amplo sistema de referências no qual, interpretando os recursos expressivos, constrói sua compreensão de mundo” (GERALDI, 2003, p. 33).

Segundo a metodologia de Bakhtin (2006[1929]), a investigação sobre a linguagem deve se dar nesta ordem: “A língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes*”<sup>23</sup> (BAKHTIN, 2006[1929], p. 127). Disso decorre que a ordem metodológica para o estudo da língua deve ser o seguinte:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual (BAKHTIN, 2006[1929], p. 127).

A considerar o ensino da escrita como objeto científico, Geraldi (2003), afirma que “o *trabalho de ensino fetichiza o produto do trabalho científico*”<sup>24</sup>, isto é, autonomiza as descrições e explicações linguísticas desconsiderando o processo de produção do trabalho científico que produziu as descrições e explicações ensinadas” (GERALDI, 2003, p. 74). No entanto, o trabalho com o objeto científico não é ingênuo, posto que

as asserções científicas são necessariamente sobredeterminadas – ou, para empregar uma terminologia greimasiana, *modalizadas* – como produto da veridicção, isto é, da tomada de posição efetuada pelo sujeito da enunciação a respeito de seu enunciado. A *modalização veridictória* essencial, jamais contingente ou eliminável dos enunciados científicos, introduz a ideologia como um suplemento fundador no interior da atividade científica (PARRET, 1976, p. 23, apud GERALDI, 2003, p. 74).

---

<sup>23</sup> Grifo do autor.

<sup>24</sup> Grifo do autor.

Dessa forma, Geraldi (2003) apoia-se em Granger (1968) e Lahud (1975) para explicar como se dá o “movimento” na produção científica. Há três distinções: a experiência, o fenômeno e o objeto.

A *experiência* é totalizante, ativa, global, vivida, e recobre não só fatos humanos mas também os chamados fatos naturais, as realidades existentes que o fato humano observa já como *fenômeno*, isto é, um recorte que nos fornece já uma descrição da experiência, que já não é a experiência e sim uma sistematização desta: classifica e define os elementos da experiência, situando-se no prolongamento do nível perceptivo. Numa segunda abstração, encontramos a ciência determinando seu *objeto*, isto é, construindo um modelo como um conjunto abstrato de invariantes estruturadas, definidas por leis de composição no interior do próprio conjunto, num jogo de correlações que atribui a cada elemento seu valor no sistema (GERALDI, 2003, p. 77).

Na linguística, segundo Geraldi (2003), “o que é tomado como fenômeno a estruturar em objeto é precisamente esta atividade quase-estruturante, e portanto já responsável por uma segunda produção de resíduos em relação à experiência global vivida” (GERALDI, 2003, p. 81). Isso explica “a complexidade da linguagem: de um lado refere ao mundo do percebido: fala dele. De outro lado, é já um trabalho de quase-estruturação e, por isso, abstração” (GERALDI, 2003, p. 81). O professor, que já deixou de ser um mero transmissor de conhecimentos enciclopédicos (é impossível concorrer com as novas tecnologias de comunicação), deve ser um cientista em sua área e construir novos conhecimentos junto com seus alunos, num processo investigativo, questionador, perquiridor.

Mas, é preciso ponderar sobre o fato de que a linguagem como objeto científico possui dois aspectos: [a] Afastar duas formas de fetichização: compreender o novo como mera “novidade” e pensar que este novo é definitivo. [b] Estabelecer a diferença entre *conteúdo de ensino* e *produto de pesquisa científica*<sup>25</sup> (GERALDI, 2003).

Na contramão dessa proposta, valer-se de manuais didáticos parece ser um caminho fácil, útil e prático. Diminui-se o tempo para preparar aulas, atende-se às exigências curriculares e seus prazos e aplicam-se avaliações de respostas contidas nos limites pré-estabelecidos. Ora, essa postura não é novidade alguma, em épocas passadas o ato de ensinar já foi visto como simples técnica de repetir

---

<sup>25</sup> Grifo do autor.

procedimentos. É o que constatamos com o pensamento de Comenius (1627), no século VII, quando propõe que poucos professores podem ensinar muitos alunos e afirma que, com o uso de seu método, os professores

[...] serão hábeis para ensinar mesmo aqueles a quem a natureza não dotou de muita habilidade para ensinar, pois a missão de cada um é tanto tirar da própria mente o que deve ensinar, como sobretudo comunicar e infundir na juventude uma erudição já preparada e com instrumentos também já preparados, colocados nas suas mãos. Com efeito, assim como qualquer organista executa qualquer sinfonia, olhando para a partitura a qual talvez ele não fosse capaz de compor nem de executar de cor só com a voz ou com o órgão, assim também por que é que não há o professor de ensinar na escola as coisas, se tudo aquilo que deverá ensinar e, bem assim, os modos como o há de ensinar, o tem escrito como que em partitura? (COMENIUS, 1627, XXXII-4).

Na partitura das cartilhas e manuais didáticos, o maestro não precisa ser um compositor nem compreender a composição. Não importa saber quem foi um Beethoven ou um Villa-Lobos ou os aspectos de suas obras, importa apenas reproduzir sua música para o deleite da plateia. A música, um fim em si mesmo. A aula, com seu tema fechado, pronta para a assimilação do aluno, sem investigação, sem questionamentos, posto que a ciência já “explicou”, com seu *status* de portadora da verdade. O fenômeno, um objeto já pronto e não algo a ser descoberto. Mal sabe a plateia que assiste a um réquiem cujo mote é a sua própria morte.

Com o advento do mercantilismo, o professor assume uma nova identidade, que o alça de produtor a transmissor de conhecimentos.

De uma lado, o professor se constituirá socialmente como um sujeito que domina um certo saber, isto é, o produto do trabalho científico, a que tem acesso em sua formação sem se tornar ele próprio produtor de conhecimentos (...). Ironicamente, isto sempre significa estar desatualizado, pois não convivendo com a pesquisa e com os pesquisadores e tampouco sendo responsável pela produção do que vai ensinar, o professor (e sua escola). Está sempre um passo aquém da atualidade (...). De outro lado, há a necessidade de articular os conhecimentos com as necessidades, reais ou imaginárias, da transmissão destes conhecimentos (GERALDI, 2003, p. 88).

Dessa forma, chegamos aos dias atuais com professores distantes das pesquisas de suas próprias áreas. Trabalhadores do ensino que passam a se ocupar de “gradação, seriação, motivações, modos de ensinar, história do que sempre se ensinou, mudanças na concepção de educação e a construção de novos recursos

didáticos”, que são alguns dos “instrumentos com que se constrói a diferença entre o trabalho de produção científica e o trabalho de ensino” (GERALDI, 2003, p. 91). Não se trata de lidar com dados ou fatos para, ao refletir sobre eles, produzir uma explicação. “Trata-se de aprender/ensinar as explicações já produzidas e fazer exercícios para chegar a respostas que o saber já produzido havia previamente produzido” (GERALDI, 2003, p. 92).

Na nova “era tecnologizante”, a função do professor é

atender demandas do capitalismo, é *controlar* o tempo de contato do aprendiz com o material previamente selecionado; definir o tempo de exercício e sua quantidade; comparar as respostas dadas no “manual do professor”, marcar o dia da “verificação da aprendizagem”, entregando aos alunos a prova adrede preparada (GERALDI, 2003, p. 94).

Nesse sentido, há três diferentes identidades para o professor: produtor de conhecimentos; transmissor de conhecimentos; controlador da aprendizagem. Essas diferentes identidades entrecruzam-se, em cada época uma sendo a de maior relevo (GERALDI, 2003, p. 95-6).

Após situar o papel do professor e o trabalho com conhecimento, Geraldi (2003) retoma o objeto por excelência nas aulas de língua materna: o texto. E adverte que “é no ensino de gramática que mais facilmente se constata o processo de fetichização e a distância cada vez maior entre o que os pesquisadores pensam sobre a estrutura da língua e o professor que a ensina (transmite) a seus alunos” (GERALDI, 2003, p. 97). A gramática, se compreendida como descrição dos fatos da língua, é um instrumento de apoio indispensável para se ensinar regularidades e variações linguísticas. Ela está presente nos livros didáticos e geralmente se afigura em partes estanques de interpretação de textos, de redação e de literatura.

Após algumas observações para delimitar o conceito de texto, Geraldi (2003) conclui que, sinteticamente, um texto é uma sequência verbal – escrita – coerente – formando um todo – acabado – definitivo – e publicado. E numa perspectiva sócio-interacionista afirma que o texto

se constrói numa relação entre um eu e um tu; opera com elementos que, sozinhos, são insuficientes para produzir um sentido fixo; inevitavelmente tem um significado, construído na produção e na leitura, resultado das múltiplas estratégias possíveis de interpretação

compartilhadas por uma comunidade linguística, a que apelam tanto autor quanto leitor” (GERALDI, 2003, p. 104).

Quando escrevemos, “o outro é a medida: é para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos na leitura. O outro insere-se já na produção, como condição necessária para que o texto exista” (GERALDI, 2003, p. 102). Por isso, um texto concluído “não é fechado em si mesmo”. O sentido de um texto, por mais que o autor tencione dar precisão, traz na sua concepção uma partilha com o leitor. Na produção, quanto mais o autor “imagina leituras possíveis que pretende afastar, mais a construção do texto exige do autor o fornecimento de *pistas*<sup>26</sup> para que a produção de sentido que lhe quer dar o autor” (GERALDI, 2003, p. 92).

Há que se considerar ainda que “diferentes instâncias de uso da linguagem operam com diferentes estratégias de produção e compreensão”, pois “as comunidades linguísticas não são homogêneas (antes pelo contrário, na nossa sociedade se debatem interesses antagônicos) e, portanto, operam tanto com diferentes conjuntos de noções (sistemas de referências) quanto com diferentes formas de construção de enunciados” (GERALDI, 2003, p. 105). Afinal, qual professor leva para a sala de aula o boletim de um sindicato, o programa de um partido político, o comunicado de uma empresa, o discurso de um deputado, o panfleto de uma seita religiosa? Não se trata, é óbvio, de tomar partido ou fazer proselitismo desses segmentos sociais, mas de considerar o discurso presente no texto como objeto de estudos que propicie investigação, comparação, associação, interpelação, sintetização e conclusão dos próprios alunos.

Por sua vez, a produção de textos (orais e escritos), para Geraldi (2003), é

ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua. Não apenas por inspiração ideológica de devolução do direito à palavra às classes privilegiadas, para delas ouvirmos a história, contida e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares. Sobretudo, é porque no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões (GERALDI, 2003, p. 135).

---

<sup>26</sup> Grifo do autor.

Mas, precisamos distinguir “produção de textos” de “redação”. Redação é o texto produzido para a escola e produção de texto é produzir textos na escola. O autor argumenta que

para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que [a] se tenha o que dizer; [b] se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; [c] se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; [d] o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (...); [e] se escolham as estratégias para realizar [a], [b], [c] e [d] (GERALDI, 2003, p. 137).

Em última análise, Geraldi (2003) defende que “centrar o ensino na *produção de textos*<sup>27</sup> é tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala quer dos modos (estratégias) pelos quais se fala” (GERALDI, 2003, p. 165). Por isso, o trabalho com produção de textos não deve visar a excelência, como algo modelar, mas apontar horizontes. Não se trata de uma *pedagogia da facilitação*, que torna o aluno participante de um projeto de escrita automaticamente *ipso facto* em um escritor no sentido de produtor de uma *nova ficção* a mudar os rumos da história da literatura<sup>28</sup> (GERALDI, 2003, p. 165).

Por fim, Geraldi (2003) propõe operações discursivas para o trabalho de formulação de texto, componente de análise linguística. Entre as operações, estão:

[1] Operações de argumentação (tomada de dados, fatos, conhecimentos como argumentos; organização de argumentos; articuladores argumentativos; adequação dos recursos ao tipo de texto, ao discurso);

[2] Operações de inscrição de um objeto numa determinada classe ou a divisão de determinada classe em subcategorias (o enunciador seleciona e organiza “ingredientes” através dos quais apresenta os objetos a que se refere);

[3] Operações de inscrição de um objeto numa forma deverbal (tratando-se de uma forma deverbal, a noção dela resultante predica os elementos a que se articula: “O ensino, a pesquisa e a extensão são partes integrantes de um programa universitário – a *articulação* das diferentes ações em cada campo é uma necessidade”);

---

<sup>27</sup> Grifo do autor.

<sup>28</sup> Grifos do autor.

[4] Operações de determinação (renomeia-se e qualifica-se o objeto do discurso: “*Sócrates e Chico Buarque* encontram-se no aeroporto. O *cantor* e o *jogador* discutiram os rumos da democracia corintiana”);

[5] Operações de condensação (retoma-se tudo o que se disse antes, ou parte do que se disse);

[6] Operações de simbolização (ao renomear os objetos, associa-lhes o valor simbólico historicamente presente no novo nome utilizado: “*Os alunos da 4ª série* estão muito irrequietos hoje. *Estes moleques* não têm jeito mesmo”.);

[7] Operações de explicitação: retoma-se o que foi dito abreviadamente apresentando-se cada um dos aspectos envolvidos ou precisando-se a afirmação anterior.

[8] Operações de inclusão de falas de terceiros: citações direta e indireta. O autor cita os estudos de Authier-Revuz (1982) sobre a heterogeneidade constitutiva e heterogeneidade mostrada, em que a autora afirma que

A língua não se realiza a não ser atravessada pelas variedades de discursos que se relativizam uns aos outros num jogo inevitável de fronteiras e interferências. (...) Nenhuma palavra vem neutra do ‘dicionário’; elas estão sempre ‘habitadas’ pelos discursos em que veicularam sua vida de palavras, e o discurso se constitui então por uma caminhada dialógica feita de acordo, rejeições, conflitos, compromissos (...) com outros discursos (...) entre estes discursos, um, aquele que o locutor atribui ao interlocutor, determina, por um parâmetro dialógico específico, o processo dialógico do conjunto (AUTHIER-REVUZ, 1982, p. 140, apud GERALDI, 2003, p. 209-210).

A proposta é que a atitude de reflexão sobre a linguagem inverta a prática corrente no ensino e tome as atividades epilinguísticas como ponto de partida para reflexões mais aprofundadas. Tais reflexões, a partir das produções dos alunos, retornam aos textos num movimento que leva à escrita de tais textos em função das razões de ser desses mesmos textos.

A análise linguística não deve ser encarada como simples correção gramatical de textos frente a um modelo de variedade e de suas convenções: mais do que isso, ela “permite aos sujeitos retomar suas intuições sobre a linguagem, aumentá-las, torná-las conscientes e mesmo produzir, a partir delas, conhecimentos sobre a

linguagem que o aluno usa e que outros usam” (GERALDI, 2003, p. 217). Por isso, é importante a realização de atividades como comparação de diferentes formas de construir textos para levar à compreensão do aluno da existência de múltiplas configurações textuais, de variedades linguísticas e, no confronto dessas, à aprendizagem de novas configurações ou ao processo de construção de nova variedade padrão.

### **3.3 Gêneros textuais, discursivos e midiáticos**

As diversas formas de textos que circulam socialmente e possuem características que permitem especificá-las são tratadas no âmbito de ensino de língua materna como gêneros textuais e discursivos. Para fins didáticos, os gêneros também são agrupados em seus aspectos tipológicos e capacidades de linguagens globais que demandam (DOLZ e SCHNEWULY, 2004). Em relação à nomenclatura “gêneros textuais” ou “gêneros discursivos”, consideramos o termo “gêneros textuais/discursivos” mais adequado por contemplar as abordagens que linguistas como Guimarães (2016), Adam (2008), Rojo (2005) e Bronckart (2003) fazem tanto dos aspectos textuais quanto discursivos do enunciado.

A considerar que em todo texto há discurso, intencionalidade, compreendemos o gênero textual/discursivo como expressão verbal (escrita, oral ou visual) materializada do discurso. Texto e discurso, como vemos em Guimarães (2016), são, respectivamente, o “solo” e o “subsolo” de um mesmo enunciado. O texto carrega a estrutura composicional (coesão, coerência, topicalização, referenciação, paragrafação, intertextualidade), modos de dizer (escolhas lexicais, linguagem, estratégias argumentativas, sequências tipológicas) e significação, no plano textual. O discurso, por sua vez, apresenta intencionalidade (objetivos, ideologia), estilo pessoal (preservação da face, negociação de distâncias), outros discursos (polifonia, interdiscursividade) e conteúdo temático, no plano discursivo.

Como vemos, a organização e o uso que se faz de um texto implicam tanto a sua textualidade quanto a sua discursividade. Por conter todos esses aspectos, o gênero, para uma abordagem textual e discursiva, sempre mediado por relações de interação social, é denominado neste trabalho como gênero textual/discursivo ou, em determinados momentos, simplesmente como gêneros midiáticos.

Entretanto, para uma abordagem mais aprofundada sobre os gêneros textuais/discursivos, é interessante resgatar alguns estudos anteriores ao surgimento da Linguística como ciência. Na obra *Arte retórica e arte poética*, Aristóteles (2005) classifica os gêneros como obras da voz e toma como critério o modo de representação mimética. Dessa forma, tem-se a poesia de primeira voz ou gênero lírico; a poesia de segunda voz ou gênero épico; e a poesia de terceira voz ou gênero dramático (MACHADO, 2006).

Diferentemente da classificação aristotélica, “paradigmática e hierárquica”, Platão já propusera uma “classificação binária, cujas esferas eram domínios precisos de obras representativas de juízos de valor. Assim, ao gênero sério pertenciam a epopeia e a tragédia; ao burlesco, a comédia e a sátira” (MACHADO, 2006, p. 151). Como vemos, havia uma preocupação com o texto como prática social e o modo como se dava a relação autor-leitor e as intenções de ambos (julgar ou ser julgado, aprovar uma ideia ou ter sua ideia aprovada, agradar ou ser agradado).

Em *A república*, Platão concebe uma tríade em que relaciona realidade e representação. Dessa forma, a tragédia e a comédia pertencem ao gênero mimético ou dramático; o ditirambo<sup>29</sup>, o nomo<sup>30</sup> e a poesia lírica pertencem ao gênero expositivo ou narrativo; e a epopeia pertence aos dois. Essa classificação sustentaria a *Poética* de Aristóteles. Desde então, qualquer estudo sobre gêneros passa obrigatoriamente pela base teórica presente nessa tríade (MACHADO, 2006). Contudo, ponderamos que Aristóteles (2013), no Livro III, da *Retórica*, descreve o funcionamento do sistema do discurso retórico e orienta o leitor na produção de escrita em prosa, com atenção ao estilo da construção textual, como vimos no Capítulo I, item 1.4.5 *Uma antiga lição*, do presente trabalho.

---

<sup>29</sup> Do latim lat. *dithyrambus*,<sup>1</sup> no sentido de 'ditirambo, poema em honra de Baco', do gr. *dithúrambos*,<sup>ou</sup> (no sentido definido). Primitivamente, canto de louvor ao deus grego Dioniso (o Baco dos romanos) [Mais tarde foi acrescido de dança e música de flauta; no séc. VII a.C., com a introdução do coro de 50 elementos e um solista (corifeu), que com ele dialogava, gerou os primeiros elementos da tragédia (e do drama em geral); a partir do séc. V a.C., focalizava não só Dioniso, mas também. outros deuses e mitos e, por fim, temas profanos.]. Dicionário Houaiss. Disponível em <<https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v3-0/html/index.htm#5>>. Acesso em 20 mar. 2017.

<sup>30</sup> Aportuguesamento do grego *nómos*. Poema cantado pelos antigos gregos em honra a Apolo, deus da poesia. Na Grécia antiga, canto ('melodia') de caráter religioso. Dicionário Houaiss. Disponível em <<https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v3-0/html/index.htm#2>>. Acesso em 20 mar. 2017.

A despeito das possibilidades de se estruturar um texto em prosa a partir da *Retórica*, “o estatuto dos gêneros literários se consolidou e nada teria abalado seus domínios se o imperativo típico da época de Aristóteles tivesse se perpetuado, quer dizer, se não houvesse surgido a prosa comunicativa” (MACHADO, 2006, p. 152). Modernamente, é em Bakhtin (1997) que encontramos estudos sobre gêneros discursivos que vão além da classificação das espécies e que consideram o dialogismo do processo comunicativo. Por essa perspectiva,

...as relações interativas são processos produtivos de linguagem. Consequentemente, gêneros e discursos passam a ser focalizados como esferas de uso da linguagem verbal ou da comunicação fundada na palavra. A partir dos estudos de Bakhtin foi possível mudar a rota dos estudos sobre os gêneros: além das formações poéticas, Bakhtin afirma a necessidade de um exame circunstanciado não apenas da retórica mas, sobretudo, das práticas prosaicas que diferentes usos da linguagem fazem do discurso, oferecendo-o como manifestação de pluralidade (MACHADO, 2006, p. 152).

Tal pluralidade concretiza-se na chamada heteroglossia, ou seja, nas várias codificações não restritas à palavra, cuja abertura conceitual possibilita “considerar as formações discursivas do amplo campo da comunicação mediada, seja aquela processada pelos meios de comunicação de massas ou das modernas mídias digitais, sobre o qual, evidentemente, Bakhtin nada disse mas para o qual suas formulações convergem” (MACHADO, 2006, p.152).

Para Bakhtin (1997), as interações dialógicas ocorrem em diferentes manifestações discursivas, mas foi no romance que ele buscou a “representação da voz na figura dos homens que falam, discutem ideias, procuram posicionar-se no mundo” (MACHADO, 2006, p.153). O romance, objeto discursivo essencialmente prosaico e por ser portador das diferentes tradições culturais, “surge como um gênero de possibilidades combinatórias não apenas de discursos como também de gêneros” (MACHADO, 2006, p.153). O fato, segundo Machado (2006), é que

enquanto o descritivismo das ações grandiosas imprimiu grandiloquência retórica aos gêneros poéticos clássicos, as formas discursivas da comunicação interativa em suas combinações favoreceram o avanço da cultura prosaica de valorização das ações cotidianas dos homens comuns e de suas enunciações ordinárias. Mais do que reverter o quadro tipológico das criações estéticas, o dialogismo, ao valorizar o estudo dos gêneros, descobriu um excelente recurso para

‘radiografar’ o hibridismo, a heteroglossia e a pluralidade de sistemas de signos na cultura (MACHADO, 2006, p. 153).

Dessa forma, os gêneros da prosa, diferentemente da fixidez e hierarquia dos gêneros poéticos, organizam-se a partir de formas pluriestilísticas, como a paródia, a estilização, a linguagem carnalizada, a heteroglossia. Essa variedade, de acordo com Machado (2006), promoveu o surgimento da prosa e, conseqüentemente, o processo de prosificação da cultura (MACHADO, 2006). Bakhtin (1997) sugeriu o termo “prosaica” como campo conceitual para se estudar os discursos da prosa em uma cultura letrada (assim como a *Poética* significou para o mundo grego da oralidade). A prosa, por ser discurso, só existe nas relações de interação. Não nasceu pronta, continua a se fazer, desde sua emergência, devido à dinâmica dos gêneros do discurso. Nas palavras de Bakhtin (1997):

a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Por sua vez, as esferas da atividade humana relacionam-se sempre com o uso da língua. É nessas esferas que a utilização da linguagem efetua-se em forma de enunciados, sejam orais ou escritos, concretos e únicos. Segundo Bakhtin (1997),

o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Para o filósofo, a diversidade dos gêneros do discurso é tão grande que o seu estudo num campo comum fica inviável. Por isso, os estudos voltaram-se durante séculos para os “gêneros literários”. Nesse ponto, Bakhtin (1997) ressalta que

Estes [gêneros literários], tanto na Antiguidade como na época contemporânea, sempre foram estudados pelo ângulo artístico-

literário de sua especificidade, das distinções diferenciais intergenéricas (nos limites da literatura), e não enquanto tipos particulares de enunciados que se diferenciam de outros tipos de enunciados, com os quais contudo têm em comum a natureza *verbal* (linguística). O problema de linguística geral colocado pelo enunciado, e também pelos diferentes tipos de enunciados, quase nunca foi levado em conta. Estudaram-se também – a começar pelos da Antiguidade – os *gêneros retóricos* (e as épocas posteriores não acrescentaram nada de relevante à teoria antiga). Então dava-se pelo menos maior atenção à natureza verbal do enunciado, a seus princípios constitutivos tais como: a relação com o ouvinte e a influência deste sobre o enunciado, a conclusão verbal peculiar ao enunciado (diferente da conclusão do pensamento), etc. (BAKHTIN, 1997, p. 280).

Percebemos que, segundo Bakhtin (1997), os “gêneros do discurso cotidiano” (como a réplica do diálogo cotidiano) foram estudados mais do ponto de vista da linguística geral, com tendência para os aspectos orais da linguagem. Nesse sentido, para amenizar a “extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso”, Bakhtin (1997) distingue-os em *primário* (simples) e *secundário* (complexo). Os gêneros secundários do discurso, como o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico – surgem em situação de comunicação cultural mais elaborada, “relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica” (BAKHTIN, 1997, p. 281). Em sua formação, os gêneros secundários “absorvem e transmutam os gêneros primários de todas as espécies, que se constituem em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea” (BAKHTIN, 1997, p. 281). Os gêneros primários transformam-se dentro dos secundários, perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios.

Enfim, segundo Machado (2006), diferentes esferas se modificam e se complementam. Um diálogo do cotidiano ao ser introduzido num texto literário, entrevista de jornal ou crônica, ganha as nuances desse novo contexto de comunicação. Nesse sentido, para Machado (2006),

as esferas de uso da linguagem não são uma noção abstrata, mas uma referência direta aos enunciados concretos que se manifestam nos discursos”. Isso porque “a vinculação dos gêneros discursivos aos enunciados concretos introduz uma abordagem linguística centrada na função comunicativa em detrimento até mesmo de algumas tendências dominantes como a função expressiva ‘do mundo individual do falante’” (MACHADO, 2006, p. 156).

Dessa forma, “toda compreensão só pode ser uma atividade”, pois uma “compreensão ‘passiva’ é uma contradição em termos, mesmo que não seja vocalizada. Todo discurso só pode ser pensado, por conseguinte, como resposta. O falante, seja ele quem for, é sempre um contestador em potencial” (MACHADO, 2006, p. 156). Segundo Bakhtin (1997), “o locutor postula esta compreensão responsiva ativa: o que ele espera (...) é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução etc.” (BAKHTIN, 1997, p. 291). É a própria variedade dos gêneros discursivos que pressupõe a variedade dos “escopos intencionais” daquele que fala ou escreve. Assim,

o desejo de tornar seu discurso inteligível é apenas um *elemento* abstrato da intenção discursiva em seu *todo*. O próprio locutor como tal é, em certo grau, um respondente, pois não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência dos enunciados anteriores – emanentes dele mesmo ou do outro – aos quais seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação (fundamenta-se neles, polemiza com eles), pura e simplesmente ele já os supõe conhecidos do ouvinte. Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados (BAKHTIN, 1997, p. 291).

O autor apresenta, dessa forma, um circuito em que “falante e ouvinte não são papéis fixados *a priori* mas ações resultantes da própria mobilização discursiva no processo geral da enunciação” (MACHADO, 2006, p. 157). Logo, existe um vínculo estreito, verificado por Bakhtin (1997), entre discurso e enunciado que evidencia a necessidade de se considerar o discurso no contexto enunciativo da comunicação e não como unidade de estruturas linguísticas. Nesse sentido, “‘enunciado’ e ‘discurso’ pressupõem a dinâmica dialógica da troca entre sujeitos discursivos no processo da comunicação, seja um diálogo cotidiano, seja num gênero secundário” (MACHADO, 2006, p. 157).

Pode-se concluir dessas afirmações que o enunciado só tem condições de circular como discurso se possui uma conclusividade interna. E a escolha feita dentre as formas estáveis dos enunciados é uma condição *sine qua non* para que se realize a intenção do autor. Isso se dá porque os gêneros do discurso só ocorrem nos processos interativos. Bakhtin (1997) explica que

a língua materna – a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical –, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam (BAKHTIN, 1997, p. 301).

Nesse sentido, “aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas)” (BAKHTIN, 1997, p. 302). Como nossa fala é moldada nas formas do gênero, o ouvinte reconhece ou prevê de imediato tal gênero do discurso, considerada sua estrutura composicional. Se assim não o fosse, ou seja, se não existissem os gêneros do discurso, e tivéssemos que criá-los pela primeira vez no processo da fala, a comunicação verbal seria quase impossível (BAKHTIN, 1997, p. 302).

### 3.3.1 O trabalho com gêneros

Para fins de análise, uma vez que existe uma grande variedade de textos, Bronckart (2003) considera muito viável o trabalho com os gêneros textuais, pois podem ser observados em camadas sobrepostas, numa espécie de hierarquia, que ele denomina “folhado textual”. Assim, há uma infraestrutura geral do texto (nível mais profundo), os mecanismos de textualização (nível intermediário) e os mecanismos enunciativos (nível superficial).

Na perspectiva sócio-discursiva de Adam (2008), os gêneros são estudados em seus aspectos relativamente estáveis, ou seja, as sequências textuais. Dessa forma, a partir de proposições-enunciados estruturadas em conjunto, tem-se uma organização interna, que são as sequências tipológicas: narrativa, argumentativa, explicativa, dialogal e descritiva (ADAM, 2008). Grosso modo, a sequência narrativa apresenta fatos (verídicos ou ficcionais) por meio de ações e eventos e possui uma estrutura com situação inicial, um desencadeador, uma avaliação, em desenlace e uma situação final. A sequência argumentativa justifica ou refuta uma tese por meio de argumentos para obter a adesão do leitor e sua estrutura básica é a apresentação de dados (premissa), sustentados por argumentos, seguidos ou não de contra-argumentos, que apontam para uma conclusão (ou nova tese). A sequência explicativa propõe um problema e sua explicação, levanta hipóteses para

se chegar a um estado de conhecimento, e seu esquema apresenta uma introdução do objeto gerador do problema, a questão, uma explicação e a ratificação. A sequência dialogal é um ato de linguagem realizado por dois interlocutores por meio de turnos e sua estrutura básica é pergunta, resposta e avaliação. A sequência descritiva é constituída de operações de tematização que podem ser de ancoragem (denominação do objeto), ancoragem diferida (denominação do objeto ao final da sequência) e retomatização ou reformulação (nova denominação do objeto).

Há que se considerar ainda, como explica Rojo (2005), que existem diferentes interpretações dos conceitos de gênero em Bakhtin (1997), portanto, deveríamos abordar o gênero primeiro pelos seus aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, “privilegiando a vontade enunciativa do locutor” e ao mesmo tempo a “apreciação valorativa sobre seu(s) interlocutor(es) e tema(s) discursivos” (ROJO, 2005, p. 196). Somente então é que passamos a analisar “as marcas linguísticas (formas de texto enunciado e a língua – composição e estilo) que refletem no enunciado/texto esses aspectos da situação” (ROJO, 2005, p. 196).

Concluimos que os enunciados, compreendidos como textos ou discursos em sua estrutura composicional (aspectos textuais), organizados a partir de uma tematização (aspectos discursivos), distribuídos por meio de topicalizações e suas relações internas de coesão e coerência (aspectos textuais), expressos por um estilo de linguagem, com escolhas lexicais e modalizações (aspectos textuais e discursivos) e realizados na interação social com a participação do outro (aspectos discursivos) são gêneros na forma e no discurso, portanto, textuais e discursivos. Mas, cabe lembrar que os gêneros são determinados pela esfera discursiva em que circula e estão presentes em qualquer atividade de comunicação humana, seja oral ou escrita.

### 3.3.2 Tipos textuais

Segundo Passarelli (2012), a prática de produção textual calcada na tradição escolar visa ao ensino a partir dos três tipos textuais: o descritivo, o narrativo e o dissertativo. A escola, por muito tempo, convencionou chamá-los assim. No entanto, “não há textos em estado puro, mas sim híbrido” (PASSARELLI, 2012, p. 47). Embora apareçam mesclados em um texto, é possível estudá-los separadamente

(FIORIN e SAVIOLI, 2008, apud PASSARELLI, 2012, p. 47). Dessa forma, os estudos da tipologia textual, “desde que atrelados às práticas sociais de linguagem”, podem “contribuir para um domínio mais consciente dos gêneros” (PASSARELLI, 2012, p. 48). Logo, trata-se de verificar a função que cada tipo textual cumpre.

Resumidamente, no texto descritivo, “ao apontar as características individualizantes de algo concreto, pelos aspectos que seleciona, pela adjetivação escolhida e outros recursos, o enunciador constrói uma imagem negativa ou positiva daquilo que descreve” (PASSARELLI, 2012, p. 48). No texto narrativo, são relatadas “transformações de estado numa progressão temporal, a partir de uma visão de mundo do enunciador, manifestada pela ação das personagens, por elas ou pelas condições em que vivem e por comentários sobre os fatos que ocorrem” (PASSARELLI, 2012, p. 48). E, no texto dissertativo, o enunciador “manifesta explicitamente sua opinião ou seu julgamento e usa para isso conceitos abstratos”. Por isso, “o texto dissertativo é temático”, pois não trata de “episódios ou seres concretos e particularizados, mas de explicações e interpretações genéricas que se tornam válidas para muitos casos concretos e particulares” (PASSARELLI, 2012, p. 48-9).

Concordamos com Passarelli (2012) ao afirmar que “todo discurso é argumentativo”, pois tem como objetivo persuadir ou convencer alguém. De outra forma, “como a linguagem é essencialmente argumentativa, todo ato de linguagem tem uma intencionalidade” (PASSARELLI, 2012, p. 49). Logo, “essa intenção pode estar explícita ou implícita nas sequências narrativas, descritivas ou explicativas, o que equivale dizer que a argumentação pode se constituir tanto na organização textual como na enunciação, nas implicações pragmáticas das interações comunicativas” (PASSARELLI, 2012, p. 49-50). Assim, os mais variados gêneros textuais/discursivos podem comportar e combinar diversos tipos textuais, a depender do tipo de interação que se estabelece entre os interlocutores.

### **3.4 Gêneros midiáticos: o jornal**

O primeiro jornal de que se tem notícia é a *Acta Diurna*, espécie de publicação de atos oficiais do Império Romano, como conquistas de guerra, e sua iniciativa é

atribuída a Júlio César, no ano 133<sup>31</sup>. Era publicada em forma de tabuleta de pedra ou metal afixada em locais públicos que divulgaria, posteriormente, informações não-oficiais, como nascimentos, casamentos e falecimentos. Talvez a maior importância desse periódico tenha sido a de inaugurar o termo “*publicare et propagare*” no sentido de “tornar público” e “propagar”, preceitos indissociáveis do mundo da comunicação.

Com a prensa de tipo móvel de metal, de Gutenberg, em 1450, a “Era do Pergaminho simbolicamente se dobrava diante da Era do Papel” e a “impressão fez com que a palavra escrita se tornasse onipresente” (FISCHER, 2006, p. 187-9). Inicia-se um processo de produção escrita e acesso à leitura sem precedentes. Séculos depois, o jornal torna-se um hábito nos lares europeus e suas colônias como um ritual matinal quase obrigatório.

Já o século XX inicia-se com grandes inovações: a eletricidade, o telefone, o cinema, o rádio – e mais tarde a televisão. O jornal ganha suas versões faladas e filmadas. Na primeira metade desse século, as pessoas se reuniam em torno do rádio para ouvir notícias, músicas e entretenimento. Os cinemas projetavam as novidades da ascensão nazista e o *front* da 2ª Guerra Mundial. Novelas de rádio eram a grande sensação dos ouvintes. O pânico gerado pela adaptação radiofônica de *Guerra dos mundos* (romance de ficção de H. G. Wells, publicado em 1898), narrada por Orson Welles, em 28 de outubro de 1938, na rádio CBS, é emblemático para se compreender o poder alcançado pelo *mass media*. Não foi diferente com a versão brasileira da invasão alienígena: em 30 de outubro de 1971, em São Luís (MA), a rádio Difusora levou ao ar uma versão da *Guerra dos mundos* que foi recebida por ouvintes aterrorizados que se trancavam em suas casas para aguardar o “fim do mundo”<sup>32</sup>.

Nos últimos trinta anos, o advento das tecnologias de informática, com o computador pessoal (mesa, portátil – *laptop*, *tablet* – e *smartphone*) e conexões *web*, revela um

---

<sup>31</sup> Cf. Acta Diurna. Classic Encyclopedia Britannica. Artigo disponível em: <[https://web.archive.org/web/20070701012839/http://www.1911encyclopedia.org:80/Acta\\_Diurna](https://web.archive.org/web/20070701012839/http://www.1911encyclopedia.org:80/Acta_Diurna)>. Acesso em 30 jan. 2017.

<sup>32</sup> Cf. “Programa de rádio que causou pânico no Maranhão faz 40 anos”. Notícia publicada no site G1, por Alec Duarte, em 26 abr. 2011. Disponível em: <<http://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2011/10/programa-de-radio-que-causou-panico-no-maranhao-faz-40-anos.html>>. Acesso em 05 abr. 2017.

mundo em plena transformação que vislumbra uma vida privada e social mais confortável, veloz e integrada. Transformações que a escola “anacrônica” não consegue acompanhar.

Hoje, discute-se a viabilidade da existência de jornais impressos e assistimos a grandes títulos brasileiros optarem apenas pela versão *online*<sup>33</sup>, como já ocorreu, principalmente por motivos financeiros, com *Brasil Econômico* (2015), *Diário do Comércio* (2014), *O Sul* (2014), *Jornal da Tarde* (2012), *O Estado do Paraná* (2011), *Jornal do Brasil* (2010) e *Gazeta Mercantil* (2009), além de dezenas de títulos de menor circulação.

Se as tecnologias permitem o acesso à leitura de textos jornalísticos na *internet*, o que dizer dos livros? Há quem apregoe que os textos impressos estariam com os dias contados. A hipótese é refutada por Chartier (2007)<sup>34</sup>, que admite a importância do computador, mas critica a forma fragmentada da leitura virtual. “O livro impresso dá ao leitor a percepção da totalidade, coerência e identidade; o que não ocorre na tela. É muito difícil manter um contato profundo com um romance de Machado de Assis no computador” (CHARTIER, 2007).

Assim, apesar do propalado fim do texto impresso, existe uma tendência pela leitura no papel. Uma pesquisa realizada pela linguista norteamericana Naomi Baron, em 2016, constatou que a maioria (92%) dos estudantes universitários dos Estados Unidos, Japão, Alemanha e Eslováquia, prefere os livros físicos aos *e-books*. A justificativa é que se concentram melhor no papel impresso<sup>35</sup>.

Então, chegamos ao jornal na escola: pensado, pesquisado, selecionado, escrito, revisado, editorado e impresso, com a participação de alunos e orientações do professor. Em uma combinação de escritas no papel e no computador, rascunhos ou longas pesquisas na *internet*, anotações apressadas ou fichas personalizadas de

---

<sup>33</sup> Cf. “Brasil perdeu oito jornais em 6 anos”. Notícia publicada no site Meio&Mensagem, por Luiz Gustavo Pacete, em 15 jul. de 2015. Disponível em: <http://www.meioemensagem.com.br/home/midia/2015/07/15/brasil-perdeu-oito-jornais-em-6-anos.html>. Acesso em 05 abr. 2017.

<sup>34</sup> CHARTIER, Roger. Em entrevista concedida a Cristina Zahar, para a Revista Nova Escola, ano XXII, n. 204, ago. 2017.

<sup>35</sup> Cf. “Pesquisa mostra que universitários preferem livro físico a e-book”. Notícia de O Globo, de 16 jan. 2016. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/cultura/livros/pesquisa-mostra-que-universitarios-preferem-livro-fisico-e-book-15057302>>. Acesso em 20 mar. 2017.

entrevista, o jornal nasce como precisa nascer, no limiar de sua quase-morte, no vai-e-vem de ondas tecnológicas que o arremessam às escarpas da incerteza do papel.

O jornal escolar, analisado no Capítulo IV, é produto de um projeto de autoria que compreende os gêneros midiáticos como textos que circulam na esfera jornalística e cumprem variadas funções sociais, como: informar, explicar, formar opinião, criticar, entreter, levar a uma reflexão. Dentre os gêneros midiáticos, selecionamos os que são utilizados no projeto de autoria do jornal escolar, quais sejam: o editorial, a notícia, a reportagem, a nota, o artigo de opinião, a crônica, a entrevista, a resenha crítica, o texto de curiosidade (denominado no jornal como “você sabia?”), a charge, a tira e o texto-legenda (para imagens).

De acordo com o *Dicionário de gêneros textuais* (COSTA, 2012) e Bahia (1990), os gêneros anteriormente elencados podem ser assim conceituados:

**EDITORIAL:** De estilo impessoal, apresenta o ponto de vista do jornal, da empresa jornalística ou do redator-chefe (...), e não vem assinado, diferentemente dos artigos de opinião. É também conhecido como artigo de fundo. Geralmente circula em página nobre do jornal (...). Quanto ao estilo, o editorial, uma espécie de ensaio curto, possui traços peculiares: breve sempre, mas equilibrado, denso ou leve, conforme a linha ou o próprio “estilo” do veículo jornalístico (COSTA, 2012, p. 109-110).

No jornal mural, o editorial é uma espécie de “carta de apresentação” em que o aluno-autor conversa com o leitor, antecipa os assuntos da edição e convida-o para a leitura. É extremamente marcada por uma linguagem pessoal leve e descontraída.

**NOTÍCIA:** Relato ou narrativa de fatos, acontecimentos, informações, recentes ou atuais, do cotidiano, ocorridos na cidade, no campo, no país ou no mundo, os quais têm grande importância para a comunidade e o público leitor, ouvinte ou espectador (...). Quanto à situação de interação, o discurso construído é autônomo. Quanto ao objeto, tem-se um discurso mais referencial, privilegiando-se o modo indicativo (geralmente o presente nas manchetes ou títulos) e o perfectivo – perfeito ou futuro do presente – nos lides (...). Na estrutura geral da notícia, os eventos/fatos devem se ordenar mais pelo interesse ou importância decrescente na perspectiva de quem relata ou na suposta perspectiva de quem ouve/lê do que pela sequência temporal deles (COSTA, 2012, p. 180).

Outra definição, encontramos em Bahia (1990), para quem “a notícia é a base do jornalismo, seu objetivo e seu fim” (BAHIA, 1990, p. 35). Ressalta-se que “toda

notícia é uma informação, mas nem toda informação é uma notícia” e que, todos os dias, os veículos do jornalismo recebem de suas fontes milhares de informações que passam por um “crivo de seleção, tratamento e coordenação para só então tornarem-se notícias para consumo do público” (BAHIA, 1990, p. 35-6). No final das contas, o que será notícia publicada é o que está previsto na pauta jornalística, definida pelo editor, conforme suas convicções, interesses ou compromissos com a verdade dos fatos.

De acordo com Bahia (1990), enquanto a notícia relata no mesmo dia ou seguinte se o acontecimento entrou para a história, a reportagem nos mostra como é que isso se deu. Tecnicamente, segue o conceito de Costa (2012):

REPORTAGEM: Texto jornalístico (escrito, filmado, televisionado) (...), resultado de uma atividade jornalística (pesquisa, cobertura de eventos, seleção de dados, interpretação e tratamento), que basicamente consiste em adquirir informações sobre determinado assunto ou acontecimento para transformá-lo em noticiário. O resultado é uma notícia, geralmente mais longa, com ingredientes críticos, que podem ir além de uma notícia, no sentido tradicional, embora tenham muita semelhança em sua construção composicional discursiva (COSTA, 2012, p. 204).

Na verdade, “o salto da notícia para a reportagem”, ou seja, quando supera a simples tomada de nota, está situada “no detalhamento, no questionamento de causa e efeito, na interpretação e no impacto, adquirindo uma nova dimensão narrativa e ética” (BAHIA, 1990, p. 49). Em seu aspecto discursivo e ideológico, concordamos que “a reportagem está na essência do jornalismo – tal como a notícia em si mesma – porque no jornalismo são as versões que contam” (BAHIA, 1990, p. 50). Por isso, é preciso “ouvir todas as versões de um fato para que a verdade apurada não seja apenas a verdade que se pensa que é e sim a verdade que se demonstra e tanto quanto se comprova” (BAHIA, 1990, p. 50).

Segundo Costa (2012), existem diversos tipos de notas: bibliográfica, coberta, de reprodução, de responsabilidade, de rodapé, marginal, prévia etc. No jargão jornalístico, nota é “uma notícia curta, breve e concisa, destinada à informação rápida, como uma nota de falecimento” (COSTA, 2012, p. 178-9). No projeto de autoria do jornal mural, a produção de notas informativas visa a que o aluno-autor

busque dois ou três fatos do cotidiano escolar a fim de relatá-los a partir de sua capacidade de síntese.

A entrevista é considerada por Bahia (1990) como “um dos principais gêneros do jornalismo”, sendo conhecida como “reportagem provocada” (BAHIA, 1990, p. 59). Isto se explica porque “na maioria dos casos a entrevista consubstancia propriedade, interesse humano, atualidade, comprovação, originalidade e concisão tais que se torna difícil distingui-la da reportagem” (BAHIA, 1990, p. 59). Dessa forma, a entrevista pode ser considerada como “a base do noticiário jornalístico – seja de jornal, televisão, rádio, cinema, revista ou qualquer outra mídia” (BAHIA, 1990, p. 59). Sua realização exige do repórter capacidade de “dialogar, ver, sentir, questionar, provocar, registrar, ouvir, discordar quando for preciso”.

Por outro lado, a entrevista “pode designar também uma matéria jornalística em que se busca a opinião do entrevistado sobre determinado assunto” (COSTA, 2012, p. 115). Nesse caso,

o entrevistado tem o conhecimento do assunto/tema e o poder da palavra, que deve se limitar ao que é perguntado. O(s) entrevistador(es), por sua vez, organiza(m) um conjunto de perguntas e, geralmente, ouve(m) e registra(m) as respostas do entrevistado sem debate-las ou discuti-las como é de praxe numa conversa/conversaçoão ou em certos tipos de debate (COSTA, 2012, p. 115).

O aluno-autor do jornal escolar deve compreender essas características da entrevista para elaborar adequadamente as suas perguntas e como interagir com o entrevistado, pois a entrevista é realizada com foco tanto no entrevistado (uma breve apresentação e sua opinião sobre determinado tema) como na notícia ou reportagem (as explicações ou opiniões do entrevistado colaboram para o relato dos fatos).

O gênero artigo de opinião, num jornal, revista ou periódico, é um “texto de opinião, dissertativo ou expositivo ou interpretativo, que forma um corpo distinto na publicação, trazendo a interpretação do autor sobre um fato ou tema variado (político, cultural, científico etc.)” (COSTA, 2012, p. 41). A estrutura composicional varia bastante, nem sempre terá a forma canonizada na escola: uma tese inicial, na introdução; argumento e/ou refutação e comprovações, no desenvolvimento, e

conclusão. No entanto, “sempre desenvolve, explícita ou implicitamente, uma opinião sobre o assunto, com um fecho conclusivo, a partir da exposição das ideias ou da argumentação/refutação construídas” (COSTA, 2012, p. 42).

O artigo de opinião é produzido a partir de uma questão polêmica e tem como objetivo convencer o leitor sobre o ponto de vista apresentado. Para isso, o autor utilizará de recursos diversos, como figuras ou lugares retóricos (na *inventio*), tipos de argumentação e seus operadores ou articuladores (na *dispositio*), marcadores linguísticos e escolha de palavras de família semântica pertinentes ao tema (na *elocutio*).

A crônica é um gênero híbrido de narração e argumentação. Quanto ao estilo, “geralmente é um texto curto, breve, simples, de interlocução direta com o leitor, com marcas bem típicas da oralidade” (COSTA, 2010, p. 92). Os temas são extraídos do cotidiano imediato e, quando predomina a narrativa, apresenta trama quase sempre pouco definida, sem conflitos densos, personagens de pouca densidade psicológica, o que a diferencia do conto. “A crônica é o único gênero literário produzido essencialmente para ser veiculado na imprensa” (COSTA, 2012, p. 92). Também pode apresentar um tom humorístico, lírico, irônico, crítico, reflexivo. É escrita com bastante liberdade discursiva, por isso “privilegia o efeito de aproximação do enunciador em relação ao leitor, o que é feito pelo uso frequente de discurso indireto livre e perguntas retóricas” (COSTA, 2012, p. 93).

De todos os gêneros do projeto de autoria analisado neste trabalho, a crônica talvez represente o maior desafio, pois requer mais criatividade. Aposta-se num conhecimento de mundo que o aluno ainda não possui. Essa inexperiência é verificada como uma sensação de vazio, não de informações, mas de captação daquilo que é pitoresco num fato e transportado para uma narrativa comentada.

A resenha crítica é “um breve comentário crítico ou uma avaliação de uma obra que deve conter o assunto e como ele é abordado e tratado, a organização, a ilustração, se houver etc.” (COSTA, 2012, p. 204-5). A produção de resenha sobre um objeto cultural requer conhecimentos prévios sobre o assunto, como a obra foi escrita (romance, novela, HQ, biografia), dirigida (filme, teatro, dança, musical, espetáculos

musicais) ou organizada/produzida (exposição de artes, *CD* ou *DVD* musicais, *songbook*).

Na escola, escrever sobre um filme é o que parece estar mais ao alcance do aluno, pois seu acesso a outras modalidades culturais é limitado por sua realidade social, econômica e geográfica. De qualquer forma, a produção da resenha “implica atividades de leitura, interpretação e resumo prévios e um posicionamento em face de uma questão potencialmente controversa que exigirá uma boa sustentação argumentativa em favor do ponto de vista defendido” (COSTA, 2012, p. 205). O objetivo da crítica é mostrar ao leitor a utilidade ou não do objeto cultural apresentado.

Consideramos o texto de curiosidade (na seção “Você sabia?”) como um subgênero do artigo de divulgação (ou vulgarização) científica, pois é um texto que expõe e explica determinado objeto a fim de transmitir um saber, só que de forma sintética e em tom conversacional. O objetivo é chamar a atenção do leitor para uma curiosidade que ele provavelmente não conhece. Nesse sentido, o aluno-autor precisa transcrever um fato científico para uma linguagem mais simples, como um recorte de informações essenciais, para a compreensão do leitor.

O projeto de autoria de jornal escolar possui dois gêneros com linguagem mista ou verbo-visual: a charge e a tira. A charge é “uma ilustração ou desenho humorístico, com ou sem legenda ou balão, veiculado pela imprensa, que tem por finalidade satirizar e criticar algum acontecimento do momento” (COSTA, 2012, p. 70). O termo vem do francês que significa *carga*, pois exagera nos traços (como uma carga de cavalaria) do caráter de alguém ou de algo para torná-lo ridículo (daí o uso de caricaturas). O chargista faz sempre uma crítica contundente a um fato recente e por isso, às vezes, é difícil compreender a mensagem fora de seu contexto.

Já a tira ou tirinha é “um segmento ou fragmento de HQs [História em Quadrinhos], geralmente com três ou quatro quadros, apresenta um texto sintético que alia o verbal e o visual no mesmo enunciado e sob a mesma enunciação” (COSTA, 2012, p. 219). A tirinha é essencialmente narrativa, circula em jornais e revistas, numa faixa horizontal e sua história pode ser completa ou seriada.

Como todo jornal possui imagens para tornar a informação mais completa, um aluno-autor do jornal escolar responsabiliza-se em produzir e/ou pesquisar imagens para acompanhar as matérias noticiosas (notícias, notas, reportagem) e as opinativas ou expositivas (entrevistas, resenha crítica e “você sabia?”), e escrever o texto-legenda, que é um “texto objetivo, mais amplo e mais detalhado que a legenda, serve para acrescentar informações à imagem publicada ou ratifica a informação dada visualmente” (COSTA, 2012, p. 219).

### 3.5 Freinet e o jornal na escola

“Nada é mais desesperante, tanto para os professores como para as crianças, do que cavar sempre o mesmo sulco sem ver germinar a colheita. Todos temos necessidades tangíveis. O Jornal Escolar é um deles.”  
Célestin Freinet, 1974, p. 49

A escola é anacrônica em relação à realidade fora de seus muros. “Ela fica no passado, demora muito para incorporar coisas que são importantes, que coloquem à altura de seu próprio tempo” (ROCCO, 1998, p. 76). Mesmo com a redemocratização do Brasil, a promulgação da Constituição Cidadã de 1988 e a universalização da educação como “direito de todos e dever do Estado e da família”<sup>36</sup>, a escola pública não consegue acompanhar o uso das tecnologias de informação e comunicação e a dinâmica de uma sociedade acelerada pelo consumismo e pelo utilitarismo. Logo, junto com o anacronismo da escola sobre *como ensinar*, com qual metodologia e com quais recursos pedagógicos, existe a dificuldade de *o que*<sup>37</sup> ensinar, quais conteúdos e/ou habilidades e competências priorizar, haja vista o extenso conteúdo curricular que concorre diretamente com as infinitas possibilidades de informações na *internet*.

Ainda no rol das dificuldades da escola do século XXI, há o fato de os alunos lerem pouco. Não nos referimos a leituras na escola, mas ao ato de ler fora da escola. A falta de leitura de textos midiáticos, como notícias, reportagens, artigos de opinião e

---

<sup>36</sup> Cf. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto. Seção I. Da Educação. Art. 205. “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em 20 mar. 2017.

<sup>37</sup> Grifos nossos.

crônicas, que possuem uma estrutura mais complexa. Isso reflete diretamente na produção escrita como tarefa escolar e torna a experiência com autoria um desafio ainda maior.

Por isso, em um espaço tão heterogêneo e problemático como a escola, um projeto de autoria por meio de um jornal mural, certamente demanda tempo para obter bons resultados, como, por exemplo, a formação de um público leitor mais exigente, responsivo, interessado. Ainda que, como estratégia de procedimentos de autoria, o jornal escolar não seja uma experiência nova, possui originalidade como um trabalho sistemático com gêneros textuais/discursivos midiáticos, que visa ao desenvolvimento da proficiência escritora de alunos-autores. Daí a necessidade de revisitarmos, neste capítulo, o trabalho de Freinet (1974) e o jornal escolar, uma de suas tantas inovações pedagógicas.

Célestin Freinet nasceu em 15 de outubro de 1896, em Gars, pequeno povoado, nos Alpes marítimos franceses. Após os estudos iniciais, ingressou na Escola Normal de Professores, em Nice, mas precisou se alistar no Exército em 1915 por conta da Primeira Guerra Mundial. Sofreu grave ferimento nos pulmões e nunca mais se recuperaria completamente. Começou seu trabalho pedagógico e militância política em 1920 numa pequena escola de Bar-sur-Loup, vilarejo com 1.000 habitantes. Foi ali que Freinet “criou a imprensa dentro da escola, dando início ao tempo a um movimento nacional com artigos seus publicados em vários jornais do país” (LEGRAND, 2010, p. 12). Freinet rompeu com a pedagogia tradicional e, como ativista do partido comunista, encontrou-se, em 1928, com a ministra da Educação da União Soviética, Krupskaya, companheira de Lênin. “Esta atividade sindical e política exerceu profunda influência sobre a concepção da pedagogia popular que nele ia amadurecendo” (LEGRAND, 2010, p. 12).

Em 1928, quando Freinet e sua esposa, Élise, também professora, foram transferidos para Saint-Paul-de-Vence, sua obra já ganhara consistência, com as propostas de imprensa escolar, a correspondência interescolar, a cooperativa escolar e, em nível nacional, a Cooperativa de Ensino Laico. Na década de 1930, em meio ao crescimento da extrema direita na França, Alemanha, Itália e Espanha, o pedagogo, após perseguições políticas, decidiu se dedicar exclusivamente ao seu projeto de cooperativa. Segundo Legrand (2010), “o que realmente incomodava [as

autoridades direitistas] eram os textos que os alunos escreviam com espontaneidade, criticando abertamente as figuras ilustres da cidade!” (LEGRAND, 2010, p. 13). Nasceu assim a ideia de uma escola livre e experimental, com apoio de ativistas e organizações de esquerda. Com a eclosão da Segunda Guerra Mundial, em 1939, Freinet, considerado perigoso, foi preso em um campo de concentração, libertado em seguida, e dirigiu um grupo de resistência ao nazi-fascismo. Após a Guerra, em 1948, sua cooperativa transformou-se no Instituto da Escola Moderna, em Cannes. Por não concordar mais com as políticas do Partido Comunista, foi expulso em 1950. Tornou-se defensor nacional e internacional de suas propostas pedagógicas. Faleceu em Vence, em 1966.

Para Legrand (2010), que conheceu Freinet, as inovações pedagógicas adquirem maior significado quando considerada a personalidade que as criou, pois “sua pedagogia foi pensada como uma atividade concreta, vivenciada como ‘técnicas de vida’, segundo suas próprias palavras, a serviço da libertação dos homens” (LEGRAND, 2010, p. 15).

Ao lado da pedagogia do trabalho e da pedagogia do êxito, Freinet propôs, ainda, uma pedagogia do bom senso, pela qual a aprendizagem resulta de uma relação dialética entre ação e pensamento, ou teoria e prática. O professor se pauta por uma atitude orientada tanto pela psicologia quanto pela pedagogia – assim, o histórico pessoal do aluno interage com os conhecimentos novos e essa relação constrói seu futuro na sociedade (FERRARI, 2008). Segundo Ferrari (2008), a pedagogia de Freinet se fundamenta em quatro eixos: a cooperação (para construir o conhecimento comunitariamente), a comunicação (para formalizá-lo, transmiti-lo e divulgá-lo), a documentação, com o chamado livro da vida (para registro diário dos fatos históricos), e a afetividade (como vínculo entre as pessoas e delas com o conhecimento).

Das propostas apresentadas pelo pedagogo francês, o nosso foco está na comunicação, concretizado pela feitura do jornal escolar. Freinet (1974) esclarece que, acerca de sua originalidade,

só reconhecemos um “antepassado”: é a realização, depois da guerra de 1914-1918, pela Escola Decroly (Bélgica) do Correio da Escola, impresso na própria escola, segundo uma fórmula que exploramos e divulgamos. Tal filiação, de resto, não

surpreenderá ninguém que saiba tudo o que devemos ao Dr. Decroly, que foi, sob muitos aspectos, o nosso inspirador (FREINET, 1974, p. 10).

É óbvio que sempre houve jornais escolares, mais ou menos clandestinos, em diferentes contextos sócio-histórico-culturais, em que os alunos liberam tanto sua expressão espontânea bem como seus ressentimentos contra as limitações da escola. Mas, o jornal escolar de Freinet (1974) é diferente:

O jornal escolar — método Freinet é uma recolha de textos livres realizados e impressos diariamente segundo a técnica Freinet e agrupados, mês a mês, numa encadernação especial, para os assinantes e os correspondentes. Mas, que são estes textos livres? Onde vem o seu interesse, a sua originalidade e até a sua importância escolar? (...) Se numa aula a redação não serve senão para ser corrigida e classificada pelo professor, se este está persuadido de que a criança não sabe pensar pela sua cabeça nem é capaz de criar e que precisa de se alimentar das riquezas do professor, este receberá sempre “os deveres” mas nunca terá “obras” suscetíveis de serem o testemunho de uma personalidade (FREINET, 1974, p. 12).

Segundo Freinet (1974), primeiro o aluno expressa-se oralmente e, só depois, escreve livremente aquilo que sente necessário expressar, de comunicar aos colegas, à comunidade e aos seus correspondentes. No entanto, não se trata de uma produção textual aleatória ou prática de uma “espontaneidade”, que Freinet não considera como fórmula pedagógica. Pelo contrário, “a criança exprime-se inserida num contexto que nos cabe tornar o mais educativo possível, com objetivos que devemos englobar nas nossas técnicas de vida” (FREINET, 1974, p. 12).

Dessa forma, o aluno já não escreve somente o que lhe interessa. Segundo Freinet (1974), “escreve aquilo que, nos seus pensamentos, nas suas observações, nos seus sentimentos e nos seus atos é suscetível de interessar os seus camaradas e de vir a interessar os seus correspondentes” (FREINET, 1974, p. 14). Ora, esses alunos são crianças, já alfabetizadas, e que sentem necessidade de compartilhar suas impressões de vida com os colegas. Um projeto de autoria, nesse sentido, contribui largamente não só para o seu próprio desenvolvimento da capacidade escritora, mas para o desprendimento de tornar-se aluno-autor. Afinal, é o seu nome que assina o que diz e revela uma autoridade que agora constitui seu *ethos*, que passa de apenas mais um aluno para um aluno-autor que produz texto e o compartilha com outros alunos.

Ao pensar em alunos adolescentes, sabemos hoje dessa tendência dos alunos em contar o que viram, pois há uma organização lógica daquilo que presenciaram. A esse respeito, explica Rocco (1998), “conta-se a forma como se esteve envolvido naquela situação. Organiza-se o que se viu e ouviu linguisticamente, para relatar, relembrar e fixar” (ROCCO, 1998, p. 78). Assim, o trabalho com produção escrita demandaria práticas de retextualização da modalidade oral para a escrita, dentro de uma forma composicional relativamente estável, como os gêneros textuais/discursivos. Até mesmo porque “*as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos*”<sup>38</sup> (MARCUSCHI, 2008, p. 37). Logo, é preciso considerar que se o texto oral do aluno está em ordem em sua formulação e não apresenta dificuldade para sua compreensão, sua passagem para a escrita significa “*a passagem de uma ordem para outra ordem*”<sup>39</sup> (MARCUSCHI, 2008, p. 47). Na feitura de um jornal, é preciso considerar que os alunos-autores realizam entrevistas orais para escreverem notícias e reportagens. Dessa forma, a espontaneidade da oralidade passará necessariamente por estratégias de retextualização sem perder a essência do que foi dito pelo entrevistado.

No método Freinet (1974), o texto livre produzido pelos alunos é escolhido por aclamação, é aperfeiçoado por todos, tanto na veracidade do conteúdo como na forma sintática, gramatical e ortográfica. Desse modo,

a obra que depois é dada aos pequenos tipógrafos é o resultado do nosso método natural de trabalho, que respeita o pensamento infantil mas contribui com o seu auxílio técnico, enquanto espera que a criança esteja em condições de caminhar pelo seu pé e de nos trazer textos e poemas que só teriam a perder com a nossa intervenção (FREINET, 1974, p. 14).

Existem, segundo Freinet (1974), diversas possibilidades de se confeccionar jornais escolares. Após a escolha dos textos a serem publicados, há o trabalho de impressão no fazer pedagógico para que a criança se sinta parte de todas as etapas de feitura do jornal. E a atividade vai desde a produção de jornal manuscrito até o jornal impresso. O fundamental em sua proposta é que a criança participe de todas as etapas. Para o jornal manuscrito,

---

<sup>38</sup> Grifo do autor.

<sup>39</sup> Grifo do autor.

a cópia deixa de ser um “dever” e passa a participar numa obra coletiva que nos lembra, em certa medida, a arte dos copistas da Idade Média, com as suas iluminuras e as suas ilustrações. Cada aluno recria e apropria-se do texto dando-lhe uma forma pessoal, com desenhos originais que o completam e o enriquecem com uma vida nova (FREINET, 1974, p. 15).

Outros processos de impressão são: a linogravura<sup>40</sup>, que permite até 30 (trinta) cópias coloridas; a policopia, em que a impressão pode ser feita à base de álcool (o texto original é escrito com tinta especial ou com carbono hecto-gráfico; depois ilustra-se a página e pode-se obter até cem exemplares); o limógrafo<sup>41</sup>, em que se datilografa sobre o *stencil* que recebe um rolo de tinta que se fixa a um papel – princípio do Roneo ou da Gestetnet (pode-se imprimir textos longos e desenhos); por fim, o jornal impresso, que é superior ao anteriores por proporcionar textos ilustrados e coloridos, atraente para crianças e adultos.

O limógrafo é superior à imprensa por permitir a reprodução de todos os desenhos e mapas, mas com apenas uma cor (como a imprensa). “Para ter uma folha com duas ou três cores, será necessário fazer duas ou três tiragens sobrepostas” (FREINET, 1974, p. 19). O trabalho com o texto, dessa forma, desperta no aluno não só a constituição de um autor, mas também as funções de revisor, editor e do próprio gráfico. Nas palavras do pedagogo francês,

A criança que compõe um texto sente-o nascer enquanto trabalha; dá-lhe uma nova vida, torna-o seu. Deixa de haver um intermediário no processo que vai do pensamento balbuciado e depois expresso ao jornal que será mandado pelo correio para os correspondentes. Controla todas as etapas: escrita, aperfeiçoamento coletivo, composição tipográfica, ilustração, disposição sob a prensa, tintagem, tiragem, agrupamento, agrafagem (FREINET, 1974, p. 20).

Como vemos, há uma valorização ao extremo da participação da criança em todas as etapas de feitura do jornal. Para o pedagogo, é exatamente esse contínuo

---

<sup>40</sup> A linogravura é uma técnica de impressão que permite a multiplicação da imagem através de uma placa de linóleo. Com o auxílio de goivas de diferentes pontas, escava-se a superfície do linóleo deixando em relevo as zonas, que posteriormente serão usadas para impressão, podendo esta, ser realizada em série. Texto disponível em <<http://impressionartetavira.blogspot.com.br/2016/09/linogravura-monotipia-impressao.html>>. Acesso em 07 fev. 2017.

<sup>41</sup> *Apparecchio per la riproduzione di testi dattiloscritti mediante l'impressione di un foglio cerato su una superficie ruvida*. Tradução livre: Aparelho para a reprodução de texto datilografado por meio da impressão de uma folha de cera sobre uma superfície áspera. Disponível em <[http://dizionari.repubblica.it/Italiano/L/limografo.php?refresh\\_ce](http://dizionari.repubblica.it/Italiano/L/limografo.php?refresh_ce)>. Acesso em 07 fev. 2017.

artesanal que representa o essencial do alcance pedagógico da Imprensa na Escola, pois

permite corrigir o que há de irracional, em educação, na crença de que os outros podem criar em nosso lugar a nossa própria cultura. Liga-nos de novo aos gestos simples e primitivos, aos que estabelecerão a tal infraestrutura sobre a qual poderemos construir solidamente o nosso edifício (FREINET, 1974, p. 21).

A diferença do jornal de Freinet (1974) em relação a outros tipos de jornais escolares é que ele não se preocupa em imitar nem substituir os jornais adultos e o material de impressão é um “utensílio novo”, pioneiro, que, segundo o pedagogo, “responde a necessidade e satisfaz objetivos que tinham sido até agora desconhecidos ou negligenciados” (FREINET, 1974, p. 24). Prova disso, como já vimos, é a escolha dos textos destinados à publicação feita pelos próprios alunos, sem a intervenção direta do professor.

No entanto, ressalta Freinet (1974) que os textos não são apenas produções espontâneas, pois, para atender a uma demanda dos próprios leitores, infantis ou adultos, existe uma realização social que ultrapassa o quadro estrito dos textos livres. O importante é não ceder a “uma nova escolástica que acabaria por impor às crianças normas de trabalho e formas de atividade que não se inserem no processo de evolução que deve ser a nossa primeira preocupação pedagógica” (FREINET, 1974, p. 25).

A despeito dos textos livres, Freinet (1974) reconhece que o trabalho pedagógico com jornal escolar nos anos intermediários (como no Ensino Médio) pode ser realizado com maior proximidade dos grandes jornais, pois

a fórmula jornalística pode, em contrapartida, evoluir a partir dos doze ou treze anos, e mais especialmente nos cursos complementares, nos centros de aprendizagem e no segundo grau. Nessa idade, o nosso método pode perfeitamente coexistir com um plano editorial, uma ordem de publicação, que já permitem uma fórmula semelhante à dos jornais e revistas vulgares (FREINET, 1974, p. 26).

Logo, ao se lidar com alunos adolescentes e que se preparam tanto para o mundo do trabalho quanto para a continuidade dos estudos no ensino superior, as atividades com os gêneros midiáticos tornam-se um fator de aprendizagem oportuna e significativa, uma vez que são esses gêneros que circulam socialmente e exercem

influência na formação de uma consciência de cidadania. A esse respeito, vale ressaltar que, nos currículos oficiais de Língua Portuguesa, constam diversos gêneros midiáticos, desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) até o Ensino Médio (1ª a 3ª série). Por isso, espera-se que no último ano do Ensino Médio o aluno esteja familiarizado com gêneros como notícias, reportagens, artigos de opinião, crônicas, entrevistas, editorial, tirinha, charges, carta de leitor.

É claro que os jornais produzidos por crianças tendem a ser mais “afetivos”, pois expressam a forma como compreendem a vida, ou seja, “as suas reações perante o mundo, as suas hesitações, os seus temores e os seus triunfos” (FREINET, 1974, p. 35). Já um jornal escolar feito por adolescentes do Ensino Médio (15 a 17 anos de idade) acaba por refletir a linguagem técnica, objetiva e formal que o jornalismo exige. Por isso, Freinet (1974) acredita que nesse nível de ensino é preciso fazer algumas adaptações, pois no Ensino Médio o jornal escolar “deverá ser como um meio caminho andado entre os nossos jornais do primeiro grau e os jornais adultos” (FREINET, 1974, p. 38).

A considerar os estudos de Jean Piaget (1987), a criança “não constrói sistemas, elas os têm consciente ou pré-conscientemente, no sentido de que estes são informuláveis ou informulados” (PIAGET, 1987, p. 62). Já o adolescente é o indivíduo que vive a passagem do pensamento concreto para o “formal”, ou seja, o “pensamento hipotético-dedutivo”. Dessa forma, pode-se dizer que o método Freinet de Jornal Escolar representa a expressão do pensamento concreto da criança, que vai até os onze ou doze anos de idade. Se o pensamento concreto da criança é a “representação de uma ação possível”, o pensamento formal do adolescente é a “representação de uma representação de ações possíveis” (PIAGET, 1987, p. 64). Logo, o aluno adolescente já reúne as condições psicológicas para intervir em seu meio, para reproduzir conscientemente modelos formais de gêneros diversos e para produzir textos ou discursos que expressem sua opinião e visem a solucionar problemas reais.

Em relação ao ambiente e localização da escola, Freinet (1974) constata que nas escolas de aldeias, com turmas seriadas ou únicas, a produção de jornal é mais positiva, pois os alunos estão mais integrados ao seu meio do que numa escola urbana, onde ocorre uma “aglomeração anônima da cidade” (FREINET, 1974, p. 35).

No meio rural, as crianças são menos “deformadas”, menos “despersonalizadas”, e o jornal escolar é considerado como uma iniciativa séria, de que desfrutam dos objetivos e resultados.

Nas escolas urbanas, existe o fenômeno das salas superlotadas que hoje são motivos de demandas sindicais junto aos responsáveis pelos sistemas de ensino. Na França, na época de Freinet (1974), a situação já preocupava o pedagogo:

A superlotação catastrófica das classes provocou a desagregação da equipe e a paralisação total de uma experiência que, estamos persuadidos, recomeçará noutra escola qualquer, alimentada e estimulada pelas realizações anteriores, logo que uma melhoria das condições escolares – com vinte e cinco alunos por turma – o permitir (FREINET, 1974, p. 36).

Por isso, as experiências com jornais escolares costumam dar melhores resultados quando desenvolvidas em grupos de alunos e não com classes superlotadas. A considerar a realidade das escolas brasileiras, principalmente nas grandes metrópoles, não é difícil supor que o trabalho com jornal escolar seja mais viável se realizado por uma equipe de redatores, formada por alunos de uma ou mais turmas. É o caso do jornal mural MeccAtitude, que analisamos no Capítulo IV deste trabalho.

De um ponto de vista pedagógico, Freinet (1974) afirma que seu método, com a Imprensa Escolar, só possui esse título porque traz

um aperfeiçoamento técnico a práticas cujo valor pedagógico é hoje [década de 1970] correntemente contestado e se não tivessem o objetivo de facilitar as lições, sistematizar a memorização, servir às aquisições – sintáticas, gramaticais, literárias, históricas ou científicas – de que a Escola fez, até agora, o essencial do seu programa (FREINET, 1974, p. 43).

A proposta e a defesa que Freinet (1974) faz de seu método evidenciam-se quando afirma que um jornal escolar deve estar a serviço de “uma educação que, pela vida, prepara para a vida” (FREINET, 1974, p. 44). Entre os argumentos pedagógicos apresentados em sua obra *O jornal escolar*, o que possui maior poder de convencimento é de que “o jornal escolar é o arquivo vivo da aula”, pois “um dos inconvenientes da Escola tradicional é o de não deixar nenhum traço que possa testemunhar em seu favor. É como uma máquina que trabalhasse no vazio e não produzisse nada” (FREINET, 1974, p. 47).

O autor critica, de certa forma, os efeitos da reprodutibilidade técnica que, desde o início do século XX, deixaram em segundo plano “os trabalhadores que partem [da escola] de mãos vazias, sem nada que lhes lembre de alguns momentos exaltantes de uma vida escolar que se desenrola à margem do comportamento individual e social e, por isso mesmo, sem influência e sem alcance sobre ele” (FREINET, 1974, p. 49).

Outro fator que Freinet (1974) considera um dos efeitos devastadores da imposição de textos adultos a crianças é verificar em produções escritas a mera repetição de pensamentos e cópia de frases impressas nos livros ou que foram ditadas pelos professores. Dessa forma, “a criança convence-se lentamente que o seu próprio pensamento – como aliás os seus atos – são e deverão ficar insignificantes e que só terá valor o pensamento majestoso amplificado pelos livros e jornais. Está portanto pronta a receber as novas ditaduras” (FREINET, 1974, p. 67).

Em contrapartida, Freinet (1974) afirma que, ao produzir um jornal escolar, os alunos aprendem como se fazem as entrevistas e reportagens, habituam-se a uma crítica da imprensa. Aprendem a detectar a

presença incorrigível da verborreia e da ‘leitura’, escondida sob o clamor de certas páginas. Aprendem, por experiência, a julgar as obras que lhes são apresentadas, e rapidamente se tornam aptos a descobrir o que se esconde de falso e contraditório nas imponentes rubricas dos jornais (FREINET, 1974, p. 67).

Por fim, o pedagogo francês acredita que os pensamentos mais importantes podem e devem ser passados ao crivo da experiência do aluno, pois “o conhecimento se conquista e a ciência se faz” (FREINET, 1974, p. 67). O jornal escolar, conforme concebido por Freinet (1974), colabora assim para a formação de cidadãos críticos e para a conquista de uma democracia verdadeira, e não para a preparação de servos e autômatos. Nesse sentido, a teoria construída na prática e as vantagens psicológicas, pedagógicas e sociais do texto livre e do jornal escolar, bem como da correspondência interescolar, devem ser consideradas como propostas imprescindíveis a serem estudadas, aplicadas ou adaptadas.

A despeito de um projeto escolar que se desvie do conteúdo programático do sistema de ensino, Freinet (1974) argumenta que a feitura de um jornal escolar é,

por si só, “o melhor exercício de redação, de ortografia e de gramática vivos” e que “os êxitos nos exames oficiais das crianças preparadas segundo este método são suscetíveis de convencer os hesitantes” (FREINET, 1974, p. 53-4). A considerar os conteúdos programáticos dos atuais sistemas de ensino, baseados em habilidades e competências em todas as disciplinas e a partir dos gêneros textuais/discursivos em Língua Portuguesa, um projeto de autoria calcado num jornal escolar para o Ensino Médio propicia ao adolescente a oportunidade de se tornar autor de textos que circularão socialmente. Tal prática, ainda que em pequenos grupos, além de contribuir para desenvolver a capacidade de escrita e a constituição de um *ethos* de aluno-autor, contribui para a formação de leitores, ou seja, seus colegas de escola, professores e pais.

### 3.6 De volta ao tecelão e seu tear

A vantagem da metáfora é que seu sentido possui prazo de validade infinita. O galo que precisa do canto de outros galos para tecer a manhã ou a facilidade de antes um camelo passar por um buraco de agulha do que um rico entrar no Céu suscitam interpretações não muito distantes da intencionalidade de seus autores. Assim, a metáfora do tecido é atemporal. O tear é o instrumento usado para produzir o tecido, mas que depende da habilidade do tecelão para garantir sua tecitura. Trata-se do processo pelo qual o aluno-autor passará, como tecelão, para produzir um texto, um tecido, que apresente textualidade e discursividade, tecitura. É no processo que o aluno-autor mobilizará todo seu conhecimento prévio, seu repertório que lance mão do conteúdo temático, da forma composicional e do estilo de linguagem, o tear, para que, ao final, tenha um texto que cumpra seu propósito comunicativo.

No processo da escrita, o aluno-autor dialoga com o outro – pois “ao escrevermos, o ‘eu’ rascunha, o ‘outro’ revisa”<sup>42</sup> –, constitui um *ethos* que interferirá na recepção do seu texto, seja pela autoridade de autor-tecelão do jornal, seja pela benevolência em compartilhar informações e opiniões com o auditório. Por sua vez, a dúvida, a ansiedade ou o medo de escrever podem ser superados pelas condições favoráveis e os propósitos da produção escrita. Ao final, o tecelão poderá contemplar sua obra e sentir-se autor, não apenas pela originalidade e criatividade, tão caras aos

---

<sup>42</sup> Enunciado proferido pelo professor João Hilton Sayeg-Siqueira e registrado durante aula da disciplina *Texto, discurso e letramento crítico*, sala 500-B, PUC-SP, 03 ago. 2016.

escritores e comunicadores profissionais, mas pela experiência propiciada na escola para torná-lo capaz de interagir com sua comunidade por meio de uma linguagem mais elaborada.



## CAPÍTULO IV – A FORMAÇÃO DE AUTORES NA ESCOLA POR MEIO DE UM PROJETO DE JORNAL

“Ao descaracterizar o aluno como sujeito, impossibilita-lhe o uso da linguagem. Na redação, não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola.”  
João Wanderley Geraldi, 2004, p. 128

O Jornal Mural MeccAtitude foi concebido como projeto de autoria, na disciplina de Língua Portuguesa, para os alunos das 3ª séries do Ensino Médio, da Escola Estadual Padre Romeo Mecca, em Itapevi, município da Grande São Paulo. O título do jornal surgiu da combinação do nome da escola “Mecca”, popularizado pela comunidade, com o termo “atitude”, um preceito utilizado por *rappers* como Mano Brown, dos Racionais MCs, que remete à postura de quem diz o que pensa e se responsabiliza por seus atos. A ideia era apresentar um nome de jornal que, ao mesmo tempo, identificasse a escola e chamasse os alunos à ação de ler, de discutir e criticar seu conteúdo, de fazer parte dele, enfim, de poder demonstrar, como aluno, atitude, iniciativa, protagonismo e autonomia.

Assim, o jornal nasceu com o objetivo de propiciar uma experiência de autoria por meio de produção de textos em situações concretas de comunicação. O projeto foi criado por este pesquisador, professor efetivo, especialista em Língua Portuguesa, bacharel em Comunicação Social – habilitado em Jornalismo –, que atua na rede pública estadual há 25 anos, e teve a coautoria de sua esposa, também professora de Língua Portuguesa na mesma escola.

Para a realização do projeto, ainda em vigor na escola, os alunos são convidados a cada bimestre a participar do jornal na condição de redatores. Os critérios de participação são disposição, interesse e compromisso com a aprendizagem, verificados tanto no desempenho como nas atitudes em sala de aula. Para dar oportunidade a um número maior de alunos, há um rodízio de participações a cada edição. E para a feitura do jornal são realizadas três oficinas, uma por semana, em uma aula “janela” do professor, que atua na condição de editor-chefe.

Na primeira oficina, o professor apresenta o projeto de autoria, explica seus objetivos e procedimentos para sua produção, quais sejam: exercer a autoria por meio da produção de textos para publicação no jornal para a comunidade escolar. Para tanto, os procedimentos são a produção de gêneros midiáticos distribuídos aos alunos, por meio de material básico explicativo (proposta de pauta e texto expositivo sobre os gêneros que compõem o jornal)<sup>43</sup>, a realização de pesquisa para aprofundar o conhecimento sobre os gêneros, a primeira produção escrita, a reescrita e a versão final dos textos. O professor expõe o conceito de gêneros textuais/discursivos e apresenta os gêneros midiáticos a serem publicados no jornal mural. São eles: editorial, reportagem, notícias, notas, artigo de opinião, crônica, resenha crítica, entrevista, charge, tirinha, texto de curiosidade e texto-legenda para as imagens. Após esclarecimentos, os alunos-autores escolhem ou negociam entre si os gêneros que produzirão. Também é apresentado o projeto gráfico do jornal mural, que é arte-finalizado em um aplicativo de vetores, salvo em formato PDF (*Portable Document Format*), copiado em impressora de plotagem, no formato A-0 (1m x 0,80m, equivalente a 16 vezes o tamanho de uma folha A-4), colorido, em papel sulfite, e postado em sua versão *online* no *blog* <https://jornalmeccatititude.wordpress.com/>.

Na segunda oficina, que ocorre na semana seguinte, os alunos-autores apresentam a primeira versão de seus textos, compartilham as dificuldades encontradas e discutem formas para superá-las. Apresentam ainda resultados de pesquisa sobre os gêneros escolhidos. O professor verifica os textos e orienta os alunos quanto às adequações necessárias de acordo com as características do gênero e explica a função social do jornal. Discorre sobre a importância de considerar a recepção de seu texto pelo público, de se estabelecer uma distância adequada no seu dizer para permitir ao leitor a produção do sentido esperado. Embora cada aluno assuma a autoria de um gênero diferente, todos participam da discussão geral sobre os gêneros midiáticos que compõem o jornal mural. Após a devolutiva das primeiras versões, os alunos têm mais uma semana para concluir seus textos.

Na terceira oficina, os alunos apresentam a versão final de seus textos e compartilham sua experiência com a equipe. A editoração eletrônica, o envio para

---

<sup>43</sup> Ver Anexo 1.

reprodução gráfica e o *upload* para o *blog* são feitos pelo professor editor-chefe em seu tempo livre. Os professores das outras disciplinas, cujas aulas coincidem com a aula em que ocorrem as oficinas, cedem os alunos-autores e justificam suas ausências.

Após a impressão, os exemplares são afixados nas salas de aula e em locais de maior concentração na escola, como o pátio, o refeitório e os corredores. Um exemplar fica na Sala dos Professores, outro na Sala de Leitura e Biblioteca e um terceiro é enviado à Diretoria de Ensino de Itapevi.

A considerar a recepção dos textos, o auditório universal do jornal é composto por cerca de 2.650 alunos, 90 professores, 5 gestores e 10 funcionários. Trata-se da terceira maior escola do estado de São Paulo, com 27 salas de aula, que por suas dimensões estruturais demanda um envolvimento redobrado de toda a comunidade escolar. Só, então, após a publicação do jornal mural, os alunos-autores registram suas impressões pessoais em forma de autoavaliação, em que escrevem sobre sua participação em todas as etapas de feitura do jornal.

#### **4.1 Processo e produto: textos produzidos no “frigor dos ovos”**

Ao contrário do que se pensa sobre a produção escrita ser um fim em si mesmo, corroboramos a posição de Passarelli (2012) ao afirmar que “o ato de escrever não consiste em simplesmente criar um texto do começo ao fim, com um fluxo linear e plano” (PASSARELLI, 2012, p. 144). É, antes, para a autora, “um processo aparentemente desordenado que objetiva alcançar a clareza”, ou seja, no processo de escrita sempre haverá ajustes a serem feitos e, a depender do gênero a ser produzido e sua situação de produção, o texto pode começar a ser estruturado por qualquer de suas partes e ser “preenchido” após algumas reflexões, levantamento e coleta de dados, confronto de informações, definições apropriadas e, obviamente, revisão da escrita.

Se por um lado, na escola, deparamo-nos com alunos ansiosos diante do papel em branco, por outro, há aqueles que gostam de escrever, mas que precisam desenvolver modos de dizer o que se quer dizer. O que é preciso evitar, conforme Passarelli (2012), é cercar o aluno de estratégias que o façam parar de escrever,

pois “o fluxo das ideias é interrompido a todo o momento e, com isso, perde-se o foco” (PASSARELLI, 2012, p. 145).

Nesse sentido, as oficinas de produção do jornal apostam no protagonismo do aluno-autor que se responsabiliza pelo seu texto, seu discurso e pela circulação daquilo que escreveu, pois sabe que existe um público leitor real e bem definido. Mesmo que confie na revisão final de seu professor, precisa mobilizar sua competência escritora e “usar esse conhecimento internalizado, quando se elabora um texto escrito” (PASSARELLI, 2012, p. 146), até porque o mais importante em um projeto de autoria, mais do que o produto final, é realizar as etapas que compõem o processo. Por isso, Passarelli (2012) sugere que o professor se desvincule de procedimentos que o sistema de ensino legitimou focado apenas no produto em detrimento do processo.

No projeto de autoria, nas 11 edições publicadas de 2014 a 2017, o processo de produção escrita envolveu 143 alunos e um total de 163 textos. Desse montante, foram produzidos 33 notícias, 22 notas, 22 entrevistas, 11 editoriais, 11 reportagens, 11 artigos de opinião, 11 crônicas, 11 textos de curiosidade, 10 resenhas críticas, 10 charges, 10 tirinhas, além de diversos textos-legendas.

A pauta de assuntos do jornal passou a ser temática a partir da 4ª edição (novembro de 2014) no sentido de propiciar um debate com a comunidade a partir dos textos publicados. Assim, na 4ª edição, o tema foi “O uso de celular na escola”; na 5ª edição (junho de 2015), optou-se pelo debate sobre “A redução da maioria penal”; na 6ª edição (setembro de 2015), o tema foi o “Projeto de futuro dos alunos”; na 7ª edição (novembro de 2015), o jornal abordou “A preservação do patrimônio escolar”; na 8ª edição (maio de 2016), tratou-se dos “Hábitos de leitura de alunos e professores”; na 9ª edição (setembro de 2016), o tema foi “O *bullying*”; na 10ª edição (outubro de 2016), foram abordados os “Hábitos alimentares dos alunos”; e, na 11ª edição (maio de 2017), a “Democracia na escola”.

A cada edição não se pode negar a existência de grande expectativa tanto dos alunos envolvidos no projeto quanto dos demais alunos e professores, que são entrevistados, fotografados, fornecem informações e sabem que farão parte, de alguma forma, daquela edição. Há alunos de 1ª e 2ª séries do Ensino Médio que

explicitam aos seus professores o desejo de chegarem logo à 3ª série para poder participar do jornal.

Por fim, “no frigir dos ovos”<sup>44</sup>, para nos valermos de um jargão jornalístico muito utilizado pelo professor Wladyr Nader, durante as aulas de Jornalismo, na PUC-SP, nos anos 1990, temos a materialização do discurso do aluno-autor em forma de gênero midiático, produzido e assinado, que carrega traços de seu *ethos*, um estilo potencial e uma linguagem em desenvolvimento.

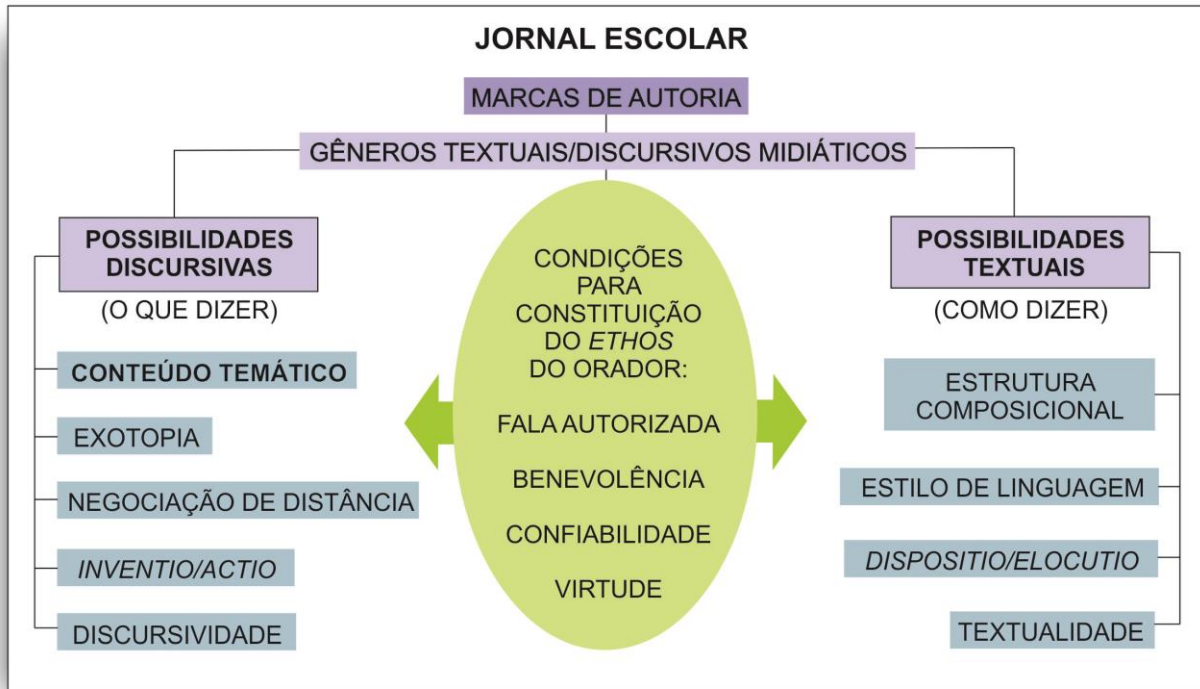
#### **4.2 Análise de produções escritas**

Após pesquisa bibliográfica acerca dos conceitos de autor, da produção escrita e do medo à luz da retórica aristotélica, verificamos, sob diferentes perspectivas, que a constituição de autoria na escola depende da situação de produção do texto. Há que se considerar, portanto, para efeito de análise, a existência de possibilidades tanto textuais quanto discursivas e, a partir dessa possibilidades, a criação de categorias que deem conta da análise das produções escritas em todas as suas etapas: os antecedentes, o processo e a conclusão dos textos para o jornal, bem como a autoavaliação do aluno-autor.

Dessa forma, o caminho a ser percorrido a partir de agora considera como preâmbulo o que está exposto no *Quadro 1 – Esquema geral da construção de autoria a partir de um jornal escolar*.

---

<sup>44</sup> Segundo o Dicionário Houaiss: “ao frigir dos ovos” ou “no frigir dos ovos” é uma expressão metafórica que significa: “no final das contas”, “para rematar”. Neste trabalho, o termo reproduz o clima de uma redação de jornal na hora do fechamento das matérias do dia. Disponível em <<https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v3-0/html/index.htm#1>>. Acesso em 08 jun. 2017.



QUADRO 1 Esquema geral da construção de autoria a partir de um jornal escolar.

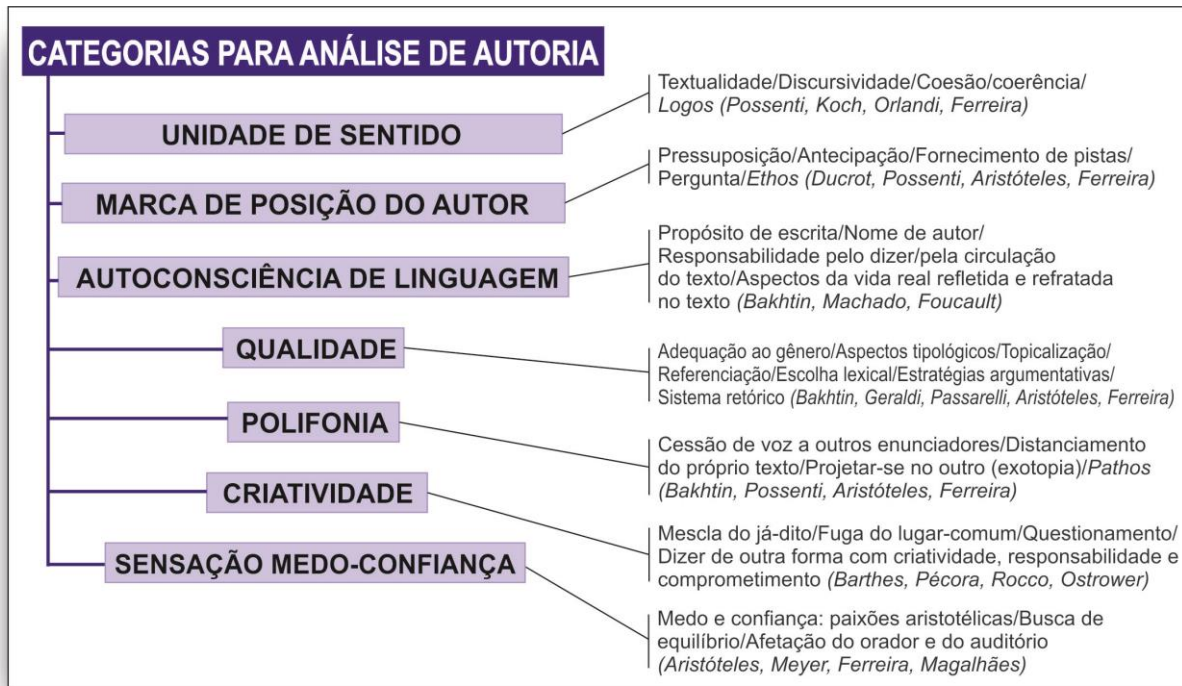
No jornal escolar, as marcas de autoria são observadas a partir de gêneros textuais/discursivos midiáticos que cumprem dois propósitos: propiciar ao aluno o exercício da autoria de textos midiáticos e prestar informações à comunidade sobre fatos do cotidiano escolar. Além de informar, há ainda a função de formar opinião por meio dos textos essencialmente argumentativos. Para a produção escrita, consideramos possibilidades textuais e discursivas, que, para fins didáticos, desdobramos em duas listas de características, sempre mediadas pela constituição do *ethos* de orador que opera tanto nas possibilidades textuais quanto discursivas.

Na lista de características das *possibilidades discursivas*, o aluno-autor está no plano do conteúdo temático, ou de forma mais simples: é preciso saber e decidir o que será dito, bem como para quem e com qual intenção será dito. Essas tarefas exigem o exercício de exotopia, conceito bakhtiniano de ver-se no outro, de calcular a recepção do discurso e garantir sua eficácia. As marcas de autoria estão no plano da *inventio* da retórica aristotélica, pois se busca o que dizer e pensa-se em encurtar a distância com o auditório pela exploração do tema, pela escolha de palavras pertinentes a um conjunto semântico. Percebe-se como, neste ponto, há grande proximidade com o plano textual da micro e da macroestrutura do texto. A prioridade é garantir a unidade de sentido e obter uma discursividade competente que ocorre concomitantemente a *actio*, no momento do proferimento do discurso.

Na lista de características das *possibilidades textuais*, é preciso saber como dizer o que se quer dizer, conhecer a estrutura composicional do gênero a ser produzido, lançar mão do modo próprio de dizer que envolve a *dispositio* e a *elocutio* do sistema retórico, uma vez que tratam da organização dos dados selecionados na *inventio*, e as estratégias argumentativas, as sequências tipológicas mais adequadas, o uso de conectores e a referência, que garantam a coesão e a coerência internas do texto. O estilo de linguagem opera para encurtar a distância com o auditório, que espera do aluno-autor benevolência, confiabilidade e virtude. A prioridade desse segmento é prezar pela textualidade, pela tecitura.

No bloco central, a constituição do *ethos* de orador funciona como força motriz para que o aluno-autor exerça de fato seu atributo de autor. Posicionado entre as possibilidades discursivas e textuais, o *ethos* é revestido de uma fala autorizada expressa pelo jornal escolar que ele representa. O aluno-autor, nesse sentido, transmite benevolência, pois assume a autoria de um texto que dialoga com o leitor e lhe apresenta informação útil ou posição pessoal ponderada. A confiabilidade está na posição de alguém que pesquisou, trabalhou o conteúdo e se responsabiliza pelo dizer. A virtude está no fato de o aluno-autor integrar um jornal, para o qual foi convidado pelo desempenho e atitude reconhecidos pelo professor e pela turma e revela-se modelar a seus colegas.

A partir do *Quadro 1* e dos referenciais teóricos que o embasam, elencamos sete categorias para realizar uma análise de autoria no texto escolar, conforme exposto no *Quadro 2 – Categorias para análise de autoria*.



Quadro 2 Categorias para análise de autoria.

Para apresentar as sete categorias e sua aplicabilidade, optamos por fazê-lo concomitantemente à própria análise do artigo de opinião 1. As categorias são: *unidade de sentido*, *marca de posição do autor*, *autoconsciência de linguagem*, *qualidade*, *polifonia*, *criatividade* e *sensação medo-confiança*.

#### 4.2.1 Análise do artigo de opinião 1 e autoavaliação 1

Como se trata de uma primeira versão do texto, há, obviamente, algumas inadequações textuais. O artigo de opinião 1, após reescrita e revisão, foi publicado no Jornal Mural MeccAtitude, edição nº 6, em setembro de 2015.

### Cada pessoa uma escolha

Quando nos deparamos com a palavra preconceito, abre-se um leque das mais variadas questões e opiniões. Porque nos dias atuais ainda convivemos com esse tal preconceito?

Há que nível ele nos afeta?! Qual seria a possível solução para acabar com tudo isso? No mundo em que vivemos ainda há muita desigualdade, as pessoas parecem ter uma grande dificuldade de aceitação e uma forma generalizada de pensar.

Assim como no mundo, há pessoas boas, também haverá aquelas ruins, não as julgue sem conhecê-las. Cada pessoa escolhe a forma como quer ser feliz, com quem quer ser feliz, quais serão suas crenças e descrenças, se você não a aceita, apenas a respeite.

O que se deve levar em conta são seus atos e seu caráter, não sua etnia, religião, sexualidade ou cultura.

Imagem 1 Primeira versão do artigo de opinião.

Denominamos o texto como de autoria do Aluno-autor 1. O tema geral da edição foi o preconceito, com foco na falta de respeito às diferenças de toda ordem. O objetivo editorial era levar o leitor à reflexão, por meio, não só do artigo de opinião, mas também da reportagem, da crônica, da resenha crítica, da charge e da tirinha.

Ao analisarmos o título, percebemos a presença de *polifonia*: O aluno-autor reformula o provérbio “Cada cabeça uma sentença”, para determinar que as escolhas, embora sejam individuais, devem respeitar as diferenças entre as pessoas. De acordo com Maingueneau (2010), “o provérbio é o discurso relatado por excelência”, pois “retoma não as **palavras**<sup>45</sup> de outro especificado, mas aquelas de todos os outros, fundidas nessa ‘impessoalidade’ característica da forma proverbial” (MAINGUENEAU, 2010, p. 172). No caso do título do artigo de opinião 1, o aluno-autor não chega a cometer “desvio” do sentido original do provérbio uma vez que “não atinge o significante e joga apenas com a homonímia” (MAINGUENEAU, 2010, p. 175). Faz-se uma substituição por meio de inversão metonímica (da parte pelo todo ao todo pela parte) no primeiro segmento frasal “cada cabeça” por “cada

<sup>45</sup> Grifo do autor.

pessoa”. Já no segundo segmento frasal, recorre-se à sinonímia para substituir a palavra “sentença”<sup>46</sup> por “escolha”, como “decisão tomada por uma pessoa”.

Como já vimos no Capítulo III, com Pécora (1992[1983]) e Rocco (1981), o uso de clichês ou lugares-comuns, se compreendidos como polifonias comuns, é sempre um risco assumido pelo autor, pois pode representar apenas uma das estratégias para “preencher” vazios por falta do que dizer, mas se utilizado com criatividade (e eis aí o desafio) é uma forma de dar voz a outros enunciadores. Assim, na “polifonia proverbial” existe uma “mistura da voz do locutor com todas as vozes que antes dele proferiram o mesmo adágio” (MAINGUENEAU, 2010, p. 172). Parece-nos fator preponderante, nesse ponto, o conhecimento prévio tanto de mundo quanto de linguagem do aluno-autor, sua bagagem cultural e o nível de contato com leituras variadas.

Apesar de haver *unidade de sentido* no plano geral do texto, percebemos vazios no plano interno. Há topicalização descontinuada no segundo parágrafo, pois à pergunta “Há(sic) que nível ele nos afeta?” segue outra pergunta sobre como acabar com o problema (“tudo isso”) e, em vez de responder ao *como* do tópico frasal, responde ao *por quê*: “ainda há muita desigualdade, as pessoas parecem ter uma grande dificuldade de aceitação” e “uma forma generalizada de pensar”. As perguntas, por sua vez, demonstram *marca de posição do autor*, como recurso retórico e argumentativo para convidar o leitor a pensar junto. Constrói-se, dessa forma um diálogo com o leitor e inicia-se uma luta contra o apagamento do autor que, como vimos em Foucault (1969), manifesta-se nesses espaços.

Já no terceiro parágrafo, o texto apresenta coerência interna com uma topicalização que se expande com estrutura composicional adequada e posicionamentos claros, o que confere ao texto índice de *qualidade*. O tópico relativiza o bem e o mal que existem no ser humano: “Assim como no mundo,(sic) há pessoas boas, também haverão(sic) aquelas ruins”. Logo, as pessoas não devem ser julgadas sem antes as conhecermos de fato. Eis aqui uma *polifonia* involuntária que remete à canção *Ebony and ivory* (Parlophone/EMI, 1982), de Paul McCartney e Stevie Wonder, que

---

<sup>46</sup> Sentença, conforme uma das acepções do Dicionário Houaiss, é: “decisão ou resolução tomada por qualquer pessoa”. Disponível em <<https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v3-0/html/index.htm#1>>. Acesso em 30 mar. 2017.

traz na segunda estrofe: “*There is good and bad in ev’ryone*”, ou a tantas outras vozes que se referem à natureza humana sob diferentes perspectivas teóricas (filosóficas, religiosas, psicológicas, sociológicas, antropológicas) ou manifestações artísticas e culturais (literatura, teatro, cinema, música, artes plásticas, dança, esporte).

Ainda no terceiro parágrafo, o Aluno-autor 1 extrapola a *marca de posição do autor*, e dirige-se de forma injuntiva ao leitor: “Não as julgue sem conhecê-las”. Consideramos essa forma de expressão como um aconselhamento, algo comum em discursos de adolescentes que, em sua fase de transição da infância para a vida adulta, refratam e refletem conselhos ouvidos e/ou apropriados da sociedade. Outra possibilidade de *polifonia* faz-se com o preceito bíblico de que não se deve julgar pelas aparências, pois somente Deus conhece o coração dos homens<sup>47</sup>. Conforme o pensamento de Bakhtin (1997), é pela linguagem que o autor-criador expressa uma visão de mundo particular, recortada, que reflete e refrata aspectos da vida real, vivida ou não pelo autor-pessoa. Por isso, ao superar o uso de marcas do registro oral, o aluno-autor transfere para o papel um discurso assimilado que ele reproduz como forma de autoafirmação, tal qual uma ladainha que reverbera um rito de passagem, um dizer ancestral que guia os passos juvenis por caminhos muitas vezes tortuosos.

Por outro lado, é preciso considerar ainda como *marca de posição do autor* o conceito de pressuposto, cunhado por Ducrot (1997, apud COSTA e GUEDES, 2016), como uma implicação daquilo que não se pode, não se quer ou não se deseja dizer. Quando o Aluno-autor 1 afirma “Não as julgue sem conhecê-las”, podemos interpretar como a explicação do próprio conceito de “preconceito”, no sentido de conceber uma ideia anterior àquilo que se refere. De outra forma, há uma função metalinguística pressuposta que ao mesmo tempo conceitua o termo e permite um posicionamento ao autor, sem efetivamente dizê-lo.

Outra pressuposição presente na mesma expressão funciona como um entimema implícito. Se partirmos do entimema explícito mais simples, como:

---

<sup>47</sup> O trecho é: “Porém o Senhor disse a Samuel: Não atentes para a sua aparência, nem para a grandeza da sua estatura, porque o tenho rejeitado; porque o Senhor não vê como vê o homem, pois o homem vê o que está diante dos olhos, porém o Senhor olha para o coração” (1 Samuel, 16:7). Disponível em <<https://www.bibliaonline.com.br/acf/1sm/16>>. Acesso em 04 mai. 2017.

[a] As pessoas são boas ou más; ora, [b] nós somos pessoas. [c] Logo, somos bons ou maus. Temos que [a] é a premissa maior, [b] a premissa menor e [c] a conclusão (dedução lógica).

Agora, de forma ampliada, teríamos:

[a] As pessoas são boas ou más mesmo antes de as conhecermos [b] ora, nós não podemos conhecer todas elas. [c] Logo, não podemos concebê-las como pessoas boas ou más sem antes conhecê-las.

Com isso, percebemos que, apesar de falta de conhecimento de linguagem para assumir posições explícitas de fundo, o Aluno-autor 1 reflete um discurso internalizado claramente contrário a posições preconceituosas. Existe aqui uma *autoconsciência de linguagem* que não se expressa necessariamente na materialidade do texto, mas que revela o propósito da escrita e aspectos da vida real do aluno-autor.

De volta ao terceiro parágrafo, no período seguinte ao exposto anteriormente, o Aluno-autor 1 afirma que “Cada pessoa escolhe a forma como quer ser feliz, com quem quer ser feliz, quais serão suas crenças e descrenças”. Na primeira parte do período, há uma referência anafórica clara ao título do texto e sua expansão justifica o tópico frasal do parágrafo, ou seja, independentemente de pré-julgamentos, a vida é uma questão de escolhas. De novo há outro implícito em “com quem quer ser feliz”, mas que remete às opções sexuais das pessoas (heterossexual, *gay*, lésbica, bissexual, transgênero); e, em “quais serão suas crenças e descrenças”, que remete não só às opções religiosas, mas também à opção de não ter religião alguma (ateus, agnósticos). Afinal, em retórica, o discurso opera no mundo da *doxa*, “em que se digladiam as várias opiniões” (FERREIRA, 2010, p. 13). Está, pois, além do plano científico das verdades absolutas, prováveis ou lógicas. Também está além do fundamentalismo religioso que não respeita a livre manifestação do pensamento e de outras crenças.

No último período do terceiro parágrafo, o dito anterior é retomado por referência anafórica em “Se você não a aceita, apenas a respeite”. Novamente, o Aluno-autor 1 vale-se de aconselhamento e apela ao modo imperativo para defender o respeito às escolhas das pessoas.

Sem usar articulador de conclusão, no último parágrafo, o aluno-autor opta pelo uso da terceira pessoa do discurso, que, segundo Costa e Guedes (2016), funciona como distanciamento ou quase desaparecimento do orador diante do auditório. “Trata-se de estratégia discursiva adotada pelo locutor para tornar a informação aparentemente neutra, imparcial, clara e objetiva” (COSTA e GUEDES, 2016, p. 98). Tal distância é uma marca de *polifonia* na medida em que dá voz a um discurso universal e é, na verdade, dirigido a um auditório particular formado por alunos já na *inventio*, dentro das possibilidades discursivas, ou seja, no momento de pensar o que dizer.

O último período (“O que se deve levar em conta são seus atos e seu caráter, não sua etnia, religião, sexualidade ou cultura”) caberia no final do terceiro parágrafo. Logo, a conclusão estaria prejudicada, embora isso não afete o sentido global do texto que, em síntese, foca no direito a escolhas.

No campo da *criatividade*, corroboramos o conceito de Ostrower (1977), ao afirmar que “no indivíduo, confrontam-se, por assim dizer, dois polos de uma mesma relação: a sua criatividade que representa as potencialidades já dentro do quadro de determinada cultura” (OSTROWER, 1977, p. 3). Nessa perspectiva, analisa as potencialidades humanas e constata que toda experiência possível ao indivíduo, inclusive a racional, são processos essencialmente intuitivos. Dessa forma, o ato de criação não parece “existir antes ou fora do ato intencional, nem haveria condições, fora da intencionalidade, de se avaliar situações novas ou buscar novas coerências” (OSTROWER, 1977, p. 4), pois o que há são critérios individuais de escolhas e alternativas.

Com isso, poderíamos afirmar que todo já-dito é, de certa forma, uma contribuição humana coletiva da qual nos valem para nos expressarmos, ainda que pese o ceticismo de Barthes (2004[1968]), pois acredita haver sempre uma imitação de gestos anteriores, sem originalidade, e admite a possibilidade de se “mesclar as escritas, colocá-las em contradição” (BARTHES, 2004[1968], p. 4), mas sem se apoiar nelas. De outro modo, a originalidade, ora compreendida como criatividade, estaria no processo de recriação, pela linguagem, de posições pessoais autênticas e responsáveis.

A partir dessa compreensão, de volta ao segundo parágrafo, observamos que o Aluno-autor 1 relaciona três termos como argumento e efeito de causa e consequência, em que a “dificuldade de aceitação” e a “forma generalizada de pensar” são consequências da “desigualdade” que há no mundo. Afora o lugar-comum “No mundo em que vivemos”, é possível depreender que as pessoas de qualquer sociedade, por serem desiguais nos aspectos sociais, financeiros, políticos, culturais, apresentam “uma grande dificuldade” para aceitar suas próprias diferenças. Por um lado, são individualistas e só julgam a partir de seu ponto de vista; por outro lado, não respeitam sua própria individualidade ao não respeitarem a individualidade do outro. Já a forma “generalizada de pensar” aponta para o senso comum e para o autoritarismo típicos de pessoas maniqueístas, que não conseguem se incluir, pois se veem sempre em um nível superior ao do outro. Depreende-se que a falta de aceitação do outro está relacionada à falta de conhecimento aprofundado e, por sua vez, os julgamentos e escolhas carecem de reflexão. Assim, o que se percebe no texto é um convite para a reflexão do auditório, do leitor.

Dessa forma, a *criatividade* do texto está na mescla do já-dito, uma vez que diz algo de outra forma, combina criatividade, responsabilidade e comprometimento, e busca no outro a cumplicidade. O Aluno-autor 1 é um orador que aproxima o seu discurso do auditório para persuadir e ganhar sua adesão. O dito diferente, nesse sentido, é o modo de relacionar as ideias de desigualdade com aceitação e generalização como argumento de causa e consequência. Verificamos também que nesse trecho há relativa *qualidade* no tocante à estrutura composicional com sequência tipológica argumentativa, uso de referência por anáforas, escolhas lexicais adequadas, como “leque das mais variadas questões”, “nível que ele nos afeta” ou “levar em conta”. Além disso, o aluno-autor preserva a face de orador ao utilizar verbos no plural em momentos alternados com verbos na terceira pessoa.

Quanto ao discurso retórico, percebemos a predominância dos gêneros judiciário e deliberativo. No primeiro caso, o orador solicita ao auditório que condene atitudes preconceituosas e usa o modo imperativo, de forma apodítica, para se dirigir ao leitor supostamente preconceituoso: “se você não aceita [a escolha das pessoas], apenas a respeite”. Trata-se de julgar a injustiça quando não a ilegalidade de atos preconceituosos que não respeitam as escolhas pessoais. Embora não haja citações, exemplos, evidências, o orador considera casos passados, noticiados, que

perfazem a memória discursiva do auditório. No gênero deliberativo, a alternância do uso da primeira pessoa do plural (“Quando nos deparamos...”; “No mundo em que vivemos...”), da terceira pessoa (“O que se deve levar em conta...”) e as interrogações (“Por que [...] convivemos com esse tal preconceito?”; “[como o preconceito] nos afeta?”) são recursos argumentativos que colaboram para que o auditório atue como assembleia e decida junto com o orador pela solução mais útil e não prejudicial, ou seja, o auditório delibera sobre um futuro em que escolhas pessoais sejam respeitadas, pois, de alguma forma, o preconceito afeta a todos.

Após alguns ajustes apontados pelo professor, com orientações para redução de inadequações gramaticais e sugestões quanto ao discurso, o Aluno-autor 1 reescreveu o artigo de opinião que ficou com a redação final conforme Imagem 2.

## Artigo de opinião

# Cada pessoa uma escolha

(Aluno-autor 1)

Quando nos deparamos com a palavra preconceito, abre-se um leque das mais variadas questões cercadas de opiniões controversas. Mas, por que nos dias atuais ainda convivemos com visões preconceituosas? Em que nível o preconceito nos afeta?! Qual seria a possível solução para acabar com tudo isso?

Talvez, uma das explicações possíveis, é que no mundo atual ainda há muita desigualdade social e diversidade cultural. As pessoas, em geral, parecem ter uma grande dificuldade de aceitação às diferenças e uma forma generalizada de pensar e de ver o outro.

Assim como em qualquer sociedade existem pessoas boas, também existem aquelas maldosas, que julgam o seu próximo sem conhecê-los.

Cada pessoa escolhe e cultiva a forma como quer ser feliz, com quem quer ser feliz, quais serão suas crenças e descrenças, seus valores e ideologias. O que parece faltar então não é a simples aceitação aos diferentes estilos e costumes de vida, mas sim o respeito aos diversos segmentos sociais.

Afinal de contas, o que se deve levar em conta sobre as pessoas são seus atos e seu caráter, e não sua etnia, religião, sexualidade ou cultura. Só assim teremos uma sociedade mais tolerante e menos preconceituosa.

**Imagem 2** Versão final do artigo de opinião.

O texto reescrito, após sugestões de ajustes do professor, é verificado em sua versão final e reproduzido na Imagem 2, como foi publicado no jornal mural. Percebemos, em uma análise superficial, intervenções pontuais que expandem ideias já apresentadas por meio de complementos que explicitam a posição inicial do autor, como no segundo parágrafo, em “aceitação às diferenças” e “forma generalizada de pensar e ver o outro”. Essa explicitação colabora para diminuir a

distância com o auditório e aumentar o grau de compreensão e a intencionalidade do autor.

O último parágrafo inicia-se agora com um articulador de conclusão “Afinal de contas”, embora não evite uma repetição desnecessária como “levar em conta”. Ao final do parágrafo, há um novo posicionamento em forma de máxima em tom decisivo: “Só assim teremos uma sociedade mais tolerante e menos preconceituosa”, com o uso da antítese “mais” e “menos” para contrapor tolerância e preconceito. A tarefa de combater o preconceito é coletiva e o leitor é convidado novamente a aderir à tese com o uso do verbo na primeira pessoa do plural: “teremos”.

#### 4.2.1.1 A superação do medo de escrever

A sétima categoria de análise de autoria, a *sensação medo-confiança*, é aplicada no texto espontâneo da autoavaliação. É espontâneo, pois está livre das amarras da estrutura composicional, do conteúdo temático e da linguagem dos gêneros midiáticos trabalhados no projeto. É no texto pessoal, em que predomina a função emotiva, que o aluno se revela, deixa transparecer seus sentimentos diante de um desafio de escrita em todas as suas etapas: o convite, a oficina, o contato com os colegas, a escolha do gênero, a pesquisa, a reflexão, a produção, a reescrita, a publicação e a recepção do auditório. É nesse entremeio de ações e sentimentos, registrados e refletidos em uma autoavaliação do aluno-autor, que o jogo de sensações de medo e confiança se instala. Essas paixões se digladiam e se resolvem e cabe a nós analisarmos como e por que isso ocorre.

Dessa forma, o medo compreendido como paixão, segundo Aristóteles (2013), abordado no Capítulo I, e, especificamente, o medo do papel em branco, segundo Passarelli (2012), constatado no Capítulo III, representam obstáculos a serem superados por alunos-autores. Como vimos, o oposto do medo é a confiança, logo, uma situação que represente algum tipo de sofrimento ou pena, sempre projetado no futuro (FERREIRA, 2010), pode ser revertida se for cercada de certezas.

Nesse sentido, para concluirmos nossa primeira análise, apresentamos na Imagem 3 a autoavaliação do Aluno-autor 1, procedimento solicitado a todos os alunos-autores após cada edição do jornal mural como parte da avaliação do aluno no projeto.

### AUTOAVALIAÇÃO

#### Aluno-autor 1

Aspectos **positivos** e **negativos\*** em todas as etapas de produção do jornal MeccAtitude, edição nº 6:

1. Porém, que o professor me convidou para fazer parte do jornal, me senti muito privilegiada mas, ao mesmo tempo senti um pouco de medo, participar de um jornal era algo diferente pra mim.

2. Na primeira reunião nós decidimos escolher o gênero textual que desejávamos escrever, nesse momento eu ainda me preocupava, estava muito insegura, era um gênero que me chamou muito atenção a "Crônica" mas, seria ainda mais desafiador escrever o artigo de opinião, todos os integrantes do jornal escolhiam notas, entrevistas, reportagens mas, nós também escolhimos artigos de opinião.

3. O professor foi extremamente atencioso e me ajudou a compreender a estrutura por características de cada texto.

4. Na segunda reunião nós decidimos apresentar o que tínhamos feito até então, alguns alunos já tinham alguns rascunhos, outros não.

5. Na terceira e última reunião nós apresentamos nossos textos, eu melhor, entregamos nossos textos ao professor.

6. Por uma semana o jornal ficou pronto eu fiquei totalmente engolada por a todos meus colegas de sala lerem o meu texto.

7. O aspecto mais positivo de tudo isso, foi o fato como o professor me auxiliou, me encorajou, pois muitos alunos do jornal MeccAtitude pode ser "abrir um pedaço de papel" mas, pra mim foi importante se o professor me escolheu para fazer parte do jornal e porque de alguma forma ele sabia que eu era capaz, não me julga inteligente, mas sim esforçada. Fiquei horas sentada em frente ao computador e queria dar o melhor de mim, me esforcei e no fim, fiquei feliz ao ver meu nome pelas murais da escola, em um texto que produzi.

\* itens a serem considerados: recursos materiais, envolvimento da equipe, tempo, qualidade da pesquisa, qualidade dos textos produzidos, orientações dadas pelo professor, grau de satisfação, compreensão e importância com o jornal produzido, entre outros.

Imagem 3 Fac-símile da autoavaliação 1.

1

Apesar de se sentir privilegiada, o medo, como paixão aristotélica, instaura-se a partir de uma ameaça futura: participar de um jornal e escrever um texto que será lido por seus colegas e professores.

2

O medo, seguido de ansiedade, cede lugar à confiança, constatado pelo desejo de aceitar o desafio imposto: escrever um artigo de opinião. O trabalho em equipe também contribui para a superação do medo.

3

A satisfação e felicidade revelada ao ver o texto publicado com seu nome de aluno-autor é resultado de um esforço, desde a *inventio* (horas sentada em frente ao computador) até a *actio* (com a expressividade de seu dizer).

## TRANSCRIÇÃO DA AUTOAVALIAÇÃO 1

Assim que o professor me convidou para fazer parte do jornal, **me senti muito privilegiada mas, ao mesmo tempo senti um pouco de medo, participar de um jornal era algo diferente pra mim (1).**

Na primeira reunião nós deveríamos escolher o gênero textual que desejaríamos escrever, nesse momento eu ainda me procurava, estava muito indecisa, vi um gênero que me chamou muita atenção a “crônica” mas, **seria ainda mais desafiador escrever o artigo de opinião (2)**, todos os “redatores” do jornal escolhiam notas, entrevistas, reportagens mas, ninguém escolhia o artigo de opinião.

O professor foi extremamente atencioso e nos ajudou a compreender a estrutura, as características de cada texto.

Na segunda reunião nós deveríamos apresentar o que tínhamos feito até então, alguns alunos já tinham alguns rascunhos, outros não.

Na terceira e última reunião nós apresentamos nossos textos, ou melhor, entregamos nossos textos ao professor.

Após uma semana o jornal ficou pronto. Eu fiquei totalmente empolgada, pedi a todos meus colegas de sala lerem o meu texto.

O aspecto mais positivo de tudo isto foi a forma como o professor nos auxiliou, nos encaminhou, para muitos alunos o jornal Meccatitude pode ser “apenas um pedaço de papel” mas, pra mim foi importante, se o professor me escolheu para fazer parte do jornal é porque de alguma forma ele sabia que eu era capaz, **não me julgo inteligente, mas sim esforçada. Fiquei horas sentada em frente ao computador e queria dar o melhor de mim, me esforcei e no fim, fiquei feliz ao ver meu nome pelos murais da escola, em um texto que produzi (3).**

A autoavaliação, última etapa do projeto de autoria, é realizada sempre após a publicação do jornal mural para que o aluno-autor possa incluir nela sua experiência com a recepção dos leitores ao seu texto. É nessa etapa que utilizamos a categoria *sensação medo-confiança*, a fim de constatar como o aluno relata sua participação e expressa sua opinião e sentimentos durante a produção do jornal. Dessa forma, pede-se aos alunos que apontem aspectos positivos e negativos de todas as etapas de produção escrita e considerem, entre outros itens: os *recursos materiais utilizados*, o *envolvimento da equipe*, o *tempo destinado à produção escrita*, a

*qualidade da pesquisa realizada e dos textos produzidos, as orientações dadas pelo professor, os graus de satisfação, compreensão e importância do trabalho*<sup>48</sup>.

Na autoavaliação 1, no primeiro trecho em destaque (1), vemos que o Aluno-autor 1 revela um pouco de medo, talvez pela expectativa de ter que escrever sem conhecer a verdadeira situação de produção. Sua única certeza é a participação em uma equipe do jornal mural da escola. De qualquer forma, a causa é o medo que se projeta no futuro, pois só se teme aquilo que está próximo ou na iminência de acontecer (ARISTÓTELES, 2013). Consideramos ainda que o medo de se expressar, do dizer, está também ligado ao medo da não aceitação, de ser ridicularizado pelos leitores reais (demais alunos e professores). Tanto a rejeição quanto a ridicularização pelo auditório podem gerar o desprazer ou dor no aluno-autor, pois se trata do medo de ser julgado negativamente.

Entretanto, observamos no segundo trecho destacado (2) que quando o Aluno-autor 1 compreende que o projeto é um trabalho coletivo, com objetivos geral (produzir um jornal) e específico (por meio de seu próprio texto), o medo, seguido de ansiedade durante a distribuição dos gêneros midiáticos para a equipe, cede espaço à confiança. Isso é perceptível pela aceitação da tarefa como um desafio, pois quando se inteira de que outro colega já escolhera a crônica, admite que “seria ainda mais desafiador escrever um artigo de opinião”. Observamos que o medo diminui quando se está em grupo e há objetivos comuns. Ora, o jornal é composto por vários autores, existe, nesse sentido, uma corresponsabilidade, um compartilhar de obrigações, que colabora para diminuir a paixão do medo.

Há que se considerar ainda que no próprio grupo, ao apresentar seu texto, o aluno já possui diante de si um auditório, pois seus colegas de redação refletem também as opiniões dos futuros leitores. No processo de feitura do jornal, o texto em sua primeira versão (Imagem 1) é trabalhado, adaptado, reescrito pelo aluno-autor e, por último, revisado pelo professor, que é o editor-chefe.

No último trecho em destaque (3), após descrever as etapas e a participação de seus colegas e do professor, o Aluno-autor 1 expressa sua satisfação e felicidade ao ver o seu texto com o seu nome publicado pelos “murais da escola”. Considera ter

---

<sup>48</sup> Grifo nosso.

valido todo o esforço empreendido por “horas em frente ao computador” para “dar o melhor” de si.

Quanto às demais categorias, consideramos que o texto possui *unidade de sentido*, pois cumpre a proposta de autoavaliação com coesão e coerência e garante tanto a textualidade quanto a discursividade. O aluno-autor 1 relata sua experiência no jornal de forma clara e objetiva, apresenta aspectos e impressões pessoais que delineiam os passos da feitura do jornal, da participação dos colegas e do auxílio do professor. Há *marca de posição do autor* em todo o texto com o uso da primeira pessoa do singular (“me senti muito privilegiada”, “vi um gênero que me chamou a atenção”, “pra mim foi importante”, “eu fiquei totalmente empolgada”, “pedi a todos”, “não me julgo inteligente”, “fiquei horas sentada”) e do plural (“nós deveríamos escolher”, “nos ajudou”, “nós apresentamos”, “nos encaminhou”).

Está claro que o Aluno-autor 1 revela-se acolhido pelo grupo e pelo professor e procura não deixar detalhe algum de fora de seu relato. Sua posição de autor é de quem observa de fora e de dentro ao mesmo tempo, que inclui os colegas e se inclui nos colegas. Essa segurança, como já vimos, contribuiu para a superação do medo inicial e afetou a forma como se fez a autoavaliação. Embora seja uma produção espontânea, percebemos indícios de *autoconsciência de linguagem* que apontam para o lugar em que se escreve. Termos e expressões como “privilegiada”, “ainda me procurava”, “estava muito indecisa”, “seria ainda mais desafiador”, “nos ajudou a compreender a estrutura, as características de cada texto”, “ele[o professor] sabia que eu era capaz”, “queria dar o melhor de mim”, expõem a dimensão objetiva do trabalho coletivo e ao mesmo tempo a dimensão subjetiva dos percalços dos desafios encontrados. Enfim, existe uma preocupação com a recepção do texto pelo auditório. O Aluno-autor 1 está ciente de que precisa atender às características do gênero artigo de opinião. O mesmo vale para seus colegas, cada qual com o gênero escolhido. Isso fica evidente ao utilizar o termo “redatores” entre aspas para se mostrar como ela se percebe e como considera seus colegas naquele momento. Há consciência plena de que cumpre um papel social e que é preciso imitar, seguir modelos, para aprender e aperfeiçoar a escrita.

A *qualidade* do texto é constatada na macroestrutura pela organização em sete parágrafos bem construídos, que respeitam a progressão do conteúdo. No plano

microestrutural, há topicalizações e uso de articuladores que colaboram para a compreensão do texto, como “assim que”, “mas, ao mesmo tempo”, “na primeira reunião”, “nesse momento”, “mas”, “ainda mais”, “na segunda reunião”, “até então”, “na terceira reunião”, “ou melhor”, “após uma semana”. Há referência em “todos”, “ninguém”, “[apresentar] o que [tínhamos feito]”, “[alguns alunos...], outros não”, “nossos”, “tudo isto”, “nos [auxiliou]”, “nos [encaminhou]” que garantem retomadas pontuais do já-dito.

Há *polifonia* evidenciada pelas aspas em “apenas um pedaço de papel”, em que a voz do outro é mostrada, como explica Authier-Revuz (1982, apud GERALDI, 2003): “A língua não se realiza a não ser atravessada pelas variedades de discursos que se relativizam uns aos outros num jogo inevitável de fronteiras e interferências” (AUTHIER-REVUZ, 1982, p. 140, apud GERALDI, 2003, p. 209-210). Logo, o Aluno-autor 1 inclui a fala de terceiros, para refutar em seguida o discurso daqueles “muitos alunos” que não valorizam a produção escrita materializada, nesse caso, por textos publicados em um jornal.

Por fim, a *criatividade* está presente na subjetividade que permeia todo o texto, pois o discurso é original, responsável e comprometido. Não há clichês ou lugares-comuns, seu texto revela as impressões pessoais e expressividade autêntica. O sistema retórico, nesse sentido, além da *inventio* e da *dispositio*, é observado pela *elocutio*, pelo modo de dizer, pelas escolhas de palavras que explicam sua participação no jornal e ao mesmo tempo explicitam seus sentimentos. No último parágrafo, o Aluno-autor 1 confessa a importância de ter feito parte do projeto e credita sua participação e desempenho a uma capacidade reconhecida pelo professor, pois nem ela mesma se achava capaz. Não se julga inteligente, “mas sim esforçada”, e justifica o esforço pelas horas dedicadas à produção do artigo “sentada em frente ao computador”. No entanto, a grande revelação do exercício de autoria, para além das dispersões discursivas, está nas últimas frases: “fiquei feliz em ver meu nome pelos murais da escola, em um texto que produzi”. Essa felicidade conota também certo orgulho pela obra realizada, tal qual sua gênese: após três semanas de trabalho, contemplou seu texto assinado e viu que era bom.

#### 4.2.2 Análise da crônica e autoavaliação 2

A crônica foi publicada na edição nº 5, de junho de 2015, e o tema era “A redução da maioria penal”.

##### **Brainstorm**

Embora eu pudesse ter simplesmente esquecido aquela cena, depois de um longo e cansativo dia de trabalho, minha mente insistia em me levar de volta ao mesmo lugar e momento em que um jovem (aparentemente com quatorze ou dezesseis anos) sem o mínimo senso de inocência, carregava em suas mãos não livros ou cadernos mas, sim uma faca. Mesmo sendo um simples objeto não parecia ser algo mais cabível a estar nas mãos de uma criança.

De um lado estava eu, uma mera observadora em relação a algo não muito comum, do outro lado uma senhora de cabelos grisalhos de aparência doce e gentil. Procurei um sentido puro para o fato mas os porquês devoravam todas as chances daquilo obter um final feliz. Então, sem pensar muito um mero coadjuvante de um sistema falho, naquele instante tornou-se autor de um crime bárbaro. Juntou todas as forças que havia em seu pequeno corpo e a colocou-as em uma faca enterrando-a no corpo daquela senhora e saindo com o sangue e com os pertences da mesma.

Eu estava do lado direito da janela de um ônibus e pude comparar a balbúrdia com aquelas cenas, entanto não pude permanecer ali. O que fazer contra uma criança vista pela sociedade como alguém inocente? ... Talvez aquilo fosse só mais uma brincadeira para ela, mas, quantos mais seriam feridos? Todos nós deveríamos arcar com as consequências de nossos atos? Foi o que pensei em meio a uma grande “brainstorm” (tempestade de ideias), na minha mente.

Imagem 4 Primeira versão da crônica.

O termo “*brainstorm*”, jargão do meio publicitário para designar o ato criativo, como uma “tempestade cerebral” ou “tempestade de ideias”, é sempre um ponto de partida. A fórmula é colocar no papel palavras, expressões, tudo de que se consegue lembrar e que esteja associado ao propósito do texto (ou peça publicitária) a ser produzido. No entanto, na crônica em análise, o Aluno-autor 2 só usa o termo na última frase do texto, como ponto de chegada, uma inversão do uso do significado de “*brainstorm*”. Não se trata, portanto, do mesmo uso dos publicitários. A tempestade de ideias acontece como resultado de reflexões e interrogações após o narrador do texto, como orador, constatar a sua impotência diante de um ato de violência.

Nessa primeira versão da crônica, é perceptível a desenvoltura narrativa do Aluno-autor 2. Verificam-se textualidade e discursividade, com relativas coesão e coerência. Há *unidade de sentido* na macroestrutura e algumas falhas na microestrutura do texto, mas que não comprometem a compreensão global. Por se tratar de uma crônica – portanto um gênero híbrido, mas predominantemente narrativo –, o Aluno autor 2 deveria situar a ação, descrever o cenário. No entanto, somente no terceiro parágrafo, o narrador diz que “estava do lado direito da janela de um ônibus”. O uso do artigo indefinido para “ônibus” dificulta a compreensão da verdadeira posição do narrador no cenário da narrativa, pois até então não havia menção a ônibus algum, o que permite ao leitor imaginar a ação em qualquer lugar. Como o foco da crônica está na ação (menino assaltante que esfaqueia uma mulher idosa), o Aluno-autor 2 apenas descuidou-se um pouco da contextualização. De qualquer forma, reiteramos que isso não compromete a *unidade de sentido* do texto.

Por se tratar de um texto escrito na primeira pessoa do discurso, em que pese o narrador ser também personagem (portanto afetado tanto pela historicidade da ficção como autor-criador quanto pela historicidade da realidade como autor-pessoa), há *marca de posição do autor* em diversos momentos do texto. Logo no primeiro período o orador faz uma concessão (“Embora eu pudesse...”) para explicar a ação inicial. Como ato retórico, o orador explicita seu caráter ao constituir um *ethos* de trabalhador comum, esforçado, dedicado, responsável, verificado em “depois de um longo e cansativo dia de trabalho”. Tão cansado e ansioso por chegar logo a casa que sua mente é que “insistia” em levá-lo de volta ao que presenciara.

No segundo parágrafo, o Aluno-autor 2 retoma sua *marca de posição do autor* em “eu, uma mera observadora”, e revela um *ethos* feminino. Ao mesmo tempo em que descreve o prenúncio da cena de violência, o narrador custa a acreditar no que estava para acontecer, assiste a tudo passivamente. Isso se deve talvez pelo fato de saber que há uma pessoa armada e o medo já se instalara.

No terceiro parágrafo, após o assalto e o ferimento da vítima, o medo cede espaço para a indignação em “[no] entanto, não pude permanecer ali”. A seguir, faz uma série de perguntas que extrapolam a narrativa e atingem diretamente o auditório. A explicitação do orador em questionar seu auditório vale-se dos discursos judiciário e deliberativo: “O que fazer contra uma criança vista pela sociedade como alguém

inocente?”, “[...] quantos mais seriam feridos?” e “Todos nós deveríamos arcar com as consequências de nossos atos?”. Discurso judiciário, pois conclama o auditório a julgar a ação do menino e sua suposta inocência. Move o *pathos* do auditório pelo medo, pois fica implícita a ameaça de que qualquer um pode ser a próxima vítima. O raciocínio que explora a paixão do medo é indutivo. O orador apresenta um “fato” que vitimou uma “senhora de cabelos grisalhos de aparência doce e gentil” com quem o auditório já criara empatia. Ora, pelo exemplo dessa cena de violência e de tantas outras cenas que permeiam a nossa memória discursiva, conclui-se que aquela senhora esfaqueada poderia ter sido qualquer um de nós. Eis aqui uma comprovação do desserviço prestado por algumas emissoras de TV que investem no jornalismo sensacionalista das tardes brasileiras.

Já o discurso deliberativo está explícito na última pergunta (“Todos nós deveríamos arcar com as consequências de nossos atos?”), visto que é preciso tomar alguma atitude para que cenas assim não se repitam. A impotência do narrador diante da violência protagonizada por um adolescente revela a ineficácia de um “sistema falho” mencionado no segundo parágrafo. De outra forma, o orador inclui a criança ou adolescente como um cidadão comum, não incapaz, em “todos nós”. Logo, ao fazer parte da coletividade, a punição por crimes deveria ser igual para todos os membros da sociedade. Nesse sentido, a deliberação se dá pelo que é supostamente útil ou válido e “tomadas em benefício público” (MOSCA, 2004).

Dessa forma, o Aluno-autor 2, consciente ou inconscientemente, contribui para uma discussão sobre o tema da violência, mas também deixa implícita sua posição favorável à adoção de penas mais severas aos menores infratores ou mesmo à aprovação da redução da maioria penal. Isso se verifica em “Talvez aquilo fosse só mais uma brincadeira para ela, mas, quantos mais seriam feridos?”.

Se na poesia o poeta é um fingidor que finge tanto que chega a fingir que é dor a própria dor que realmente sente, na crônica, o cronista parece ser um ator que interpreta o *script* da realidade a seu modo, conduz o leitor para onde bem entende, oscila entre o verídico e a ficção, o verossímil e o inverossímil, destila os recursos linguísticos a seu favor em uma mescla de fatos, supostos fatos e opiniões. Os diversos tons de uma crônica perfazem um roteiro que leva desde uma singela reflexão até o humor mais sarcástico. Enfim, pode-se dizer que a crônica é o espaço

privilegiado para verificarmos, como no texto em análise, a *autoconsciência de linguagem* de um autor, ainda que se use de fatos corriqueiros como pretexto para o ato discursivo.

Dessa forma, percebemos se o aluno-autor se apropriou das características do gênero crônica quando ele lança mão de recursos linguísticos que a concebem. Observamos como utiliza ou não esses recursos a seu favor na condição de orador que pretende a adesão de seu auditório, quer pelo convencimento, quer pela persuasão.

A questão polêmica suscitada pelo tema é consubstanciada nos entremeios da narrativa num jogo textual e discursivo que revela a intencionalidade do Aluno-autor 2. Assim, temos a *autoconsciência de linguagem* pela presença de aspectos da vida real refletidos e refratados no texto, como a rotina, o trabalho, o cansaço, o retorno para casa, o ponto de observação, o transporte coletivo, o medo, a incredulidade, a indignação, o questionamento, a reflexão. Uma sequência linear de ações que se justapõem e permitem a expressão pessoal a cada momento da narrativa. No limite, o tom da crônica propicia ao leitor fazer uma reflexão sobre a necessidade de se criar formas eficazes de punição a menores infratores para que não haja mais cenas como as supostamente vivenciadas.

A *qualidade* do texto pode ser verificada pela adequação ao gênero, seus aspectos tipológicos, referenciais, estratégias argumentativas e sistema retórico. O texto apresenta uma estrutura composicional do gênero crônica: há um enredo, e o tema vai se revelando conforme a sucessão das ações; há personagens bem caracterizados: o narrador, o adolescente e a mulher idosa, com descrições físicas e psicológicas; há um cenário composto pelo ponto de observação no interior de um ônibus e um ponto externo, onde ocorre o ataque, talvez em uma calçada; há um tempo transcorrido, alguns minutos a olhar pela janela do ônibus, e a época é atual; há conflito (o menino com a faca), clímax (o ataque violento) e desfecho (questionamentos e reflexões).

Quanto à organização do texto, o Aluno-autor 2 utiliza três parágrafos e topicalizações de forma adequada. No primeiro, explica o motivo de sua lembrança: a cena do menino com uma faca na mão. No segundo, insere a vítima, uma mulher idosa, e a ação de violência. No terceiro, expressa sua indignação e faz indagações

e reflexões. As topicalizações são coerentes. Inicia o texto com um período composto por subordinação adverbial concessiva (“Embora eu pudesse ter simplesmente esquecido...”), segue com marcador de circunstância de tempo (“depois de um longo e cansativo dia...”), retoma a oração principal (“minha mente insistia em...”) e conclui com a introdução do personagem “jovem”, caracterizado por um aposto entre parênteses. Ao final do parágrafo, expressa a reprovação do que acabara de ver: uma criança armada, fato que chamara sua atenção para o que viria a seguir. Percebemos que, desde o início da narrativa, há pistas de que algo ruim aconteceria: “jovem [...] sem o mínimo senso(sic) de inocência”, “carregava em suas mãos [...] uma faca”.

No segundo parágrafo, a topicalização se dá com o posicionamento do narrador e a introdução da personagem “senhora”. Há uso de marcadores de posição: “De um lado estava eu...” e “do outro lado, uma senhora...”. O final do parágrafo expressa o máximo da carga narrativa, com uma explosão de violência em “enterrando-a [a faca] no corpo daquela senhora e saindo com o sangue e com os pertences da mesma”.

Somente no terceiro parágrafo, o Aluno-autor 2 comete alguns deslizos de coesão e coerência. Utiliza a palavra “balbúrdia” para se referir a uma, e não mais de uma, cena aparentemente silenciosa, quando o significado é de barulho, algazarra<sup>49</sup>. Em seguida, escreve “entanto” e não “entretanto” ou “no entanto”, para expressar oposição à afirmação anterior. No fim, o narrador, após demonstrar a indignação inicial, dispara perguntas e conclui com sua “tempestade de ideias”, mas comete redundância ao afirmar “na minha mente”, pois, mesmo que se desconheça a acepção de “*brain*” (como “cérebro” em “*brainstorm*”), as ideias são concebidas na mente humana.

Ainda na busca de *qualidade* no texto, observamos escolhas lexicais que parecem atuar mais em construções formais e literárias do que nas conversações cotidianas, como em: “cabível”, “mera observadora”, “aparência dócil e gentil”, “sentido puro”, “mero coadjuvante”, “sistema falho”, “arcar”, “os porquês”.

---

<sup>49</sup> Desordem barulhenta; vozeria, algazarra, tumulto. In HOUAISS. Dicionário online, disponível em <<https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v3-0/html/index.htm#1>>. Acesso em 17 mai. 2017.

Embora haja alguns clichês, como em “longo e cansativo dia de trabalho”, “final feliz”, “crime bárbaro”, a competência do discurso retórico também é verificada no uso de argumentos por meio de figuras, como a metáfora em menino equivalente a “coadjuvante de um sistema falho”, a antítese em “livros ou cadernos” versus “faca”, a personificação ou prosopopeia em “os porquês devoravam todas as chances...” e a metonímia, da parte pelo todo, em “saindo com o sangue” e não com a faca ensanguentada. E ainda uma personificação metonímica, também da parte pelo todo, em “minha mente insistia...”.

Também no plano textual, o Aluno-autor 2 faz uso de processos de referenciação que são “escolhas do sujeito em função de um querer-dizer” (KOCH, 2015, p. 67). Ocorre catáfora na primeira frase do texto em “aquela cena” que, obviamente, é apresentada no trecho seguinte. Há anáforas associativas com uso de pronomes: “em suas mãos” (primeiro parágrafo), “seu pequeno corpo”, “colocou-as[as forças]”, “enterrando-a[a faca]” (no segundo parágrafo), “aquela cena”, “aquilo[o ato violento]”, “para ela[a criança]”, “nossos[nós]” (no último parágrafo). Há também anáforas de substituição, retomados por sinônimos ou termos metonímicos, como em “faca/objeto”, “jovem/criança”, “criança/mero coadjuvante-autor”, “criança/alguém”.

No plano discursivo, ao questionar a cena presenciada, o Aluno-autor 2 cede espaço a vozes contrárias à sua tese. Dessa forma, a *polifonia* é perceptível em considerar o discurso de defesa dos direitos humanos, da defesa das crianças e adolescentes expressas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na posição de diversas entidades contrárias à redução da maioria penal. Também faz referência ao discurso pedagógico presente na máxima de Monteiro Lobato de que um país é feito com homens e livros ou ainda na afirmação de Darcy Ribeiro, feita em uma conferência, em 1982, de que se os governantes não construíssem escolas, em 20 anos faltaria dinheiro para construir presídios.

Na categoria *criatividade*, consideramos que a crônica é construída em um grande plano textual e discursivo, em que há um embate entre forças antagônicas do bem contra o mal. A primeira força é encarnada pela mulher idosa, dócil e gentil, e a segunda, pelo menino sem inocência alguma, mal-intencionado e violento. Temos, assim, um jogo de oposição, numa espécie de antítese de fôlego, em que essas duas forças ganham corpo e são o foco das ações subsequentes. O menino é

representado pelo par de opostos inocente/culpado. Sua inocência está relacionada aos “livros ou cadernos” e à “brincadeira”. E sua culpa, à “faca” e aos indivíduos potencialmente “feridos”.

A partir da dualidade bem e mal, a *criatividade* do Aluno-autor 2, em que pese o uso de alguns clichês ou lugares-comuns já mencionados, é verificada pela continuação dessa dualidade em diversas partes do texto demonstradas no quadro a seguir.

<b>Relação de antíteses presentes na crônica</b>		
Desejo de esquecer “aquela cena”	X	Lembrança (“a mente insiste em me levar de volta...”)
Expectativa de um ato violento	X	[Não possibilidade de chance para um] “final feliz”
Atuação como “Coadjuvante” [“de um sistema falho”]	X	Atuação como protagonista (“autor de um crime bárbaro”)
Fragilidade do “pequeno corpo”	X	Reunião de “todas as forças”
Reflexão sobre “arcar com as consequências de nossos atos?”	X	Reflexão inferencial sobre não fazer nada


**Quadro 3** Relação de antíteses presentes na crônica.

O uso desse jogo antitético contribui para enredar o leitor tanto na forma narrativa quanto ao apelo argumentativo pela ilustração ou exemplo. Dessa forma, além da *qualidade*, já observada por sequências tipológicas descritivas e narrativas que operam na construção do raciocínio indutivo, leva à conclusão de que a próxima vítima de um ato violento pode ser o próprio auditório. A intencionalidade do orador é expressa de forma criativa, com um discurso competente e uma linguagem adequada.

Após a revisão, a crônica foi publicada no jornal mural e no *blog*, conforme Imagem 5 abaixo.

dpres.com/2015/06/12/cronica-brainstorm/

catitude  
a Escola Estadual Pe. Romeo Mecca – Itapevi – SP



## CRÔNICA – Brainstorm

Embora eu pudesse ter simplesmente esquecido aquela cena, depois de um longo e cansativo dia de trabalho, minha mente insistia em me levar de volta ao mesmo lugar e momento em que um jovem (aparentemente com quatorze ou quinze anos) sem o mínimo senso de inocência, carregava em suas mãos não livros ou cadernos mas, sim, uma faca. Mesmo sendo um simples objeto, não parecia ser algo mais cabível a estar nas mãos de uma criança.

De um lado estava eu, uma mera observadora em relação a algo não muito comum. Do outro lado, uma senhora de cabelos grisalhos de aparência doce e gentil. Procurei um sentido puro para o fato mas os porquês devoravam todas as chances daquilo obter um final feliz. Então, sem pensar muito, um mero coadjuvante de um sistema falho, naquele instante, tornou-se autor de um crime bárbaro. Juntou todas as forças que havia em seu pequeno corpo e colocou-as em uma faca, enterrando-a no corpo daquela senhora e saindo com o sangue e com os pertences da mesma.

Eu estava do lado direito da janela de um ônibus e pude comparar a balbúrdia com aquelas cenas. No entanto, não pude permanecer ali. O que fazer contra uma criança vista pela sociedade como alguém inocente?... Talvez aquilo fosse só mais uma brincadeira para ela, mas, quantos mais seriam feridos? Todos nós deveríamos arcar com as consequências de nossos atos? Foi o que pensei em meio a uma grande “brainstorm” (tempestade de ideias), na minha mente.

Imagem 5 Versão final da crônica publicada no *blog* do jornal.

O texto foi apresentado na segunda oficina e sofreu poucas alterações do professor. Dessa forma, optamos por não estender a análise para a versão final.

#### 4.2.2.1 Confiança ao escrever

Em sua autoavaliação, na Imagem 6, o Aluno-autor 2 refere-se pouco a si mesmo e revela seu *ethos* mais pela forma como avalia os colegas.

### AUTOAVALIAÇÃO

#### Aluno-autor 2

Aspectos **positivos** e **negativos\*** em todas as etapas de produção do jornal MeccAtitude, edição nº 5:

Como uma boa observadora, analisei muitos pontos benéficos em relação à produção da quinta edição do jornal "MeccAtitude" tais como a relação pessoal entre os integrantes do jornal que me pareceu boa e amigável. Outro ponto muito importante foi a qualidade dos textos aos quais produzimos que por sinal ficaram muito bons.

Alguns pontos negativos foram: a falta de compromisso de alguns alunos e os atrasos. Isto tanto em relação às reuniões da equipe quanto a entrega dos textos.

Num contexto completo da produção do jornal, eu avaliaria como Bom!

Imagem 6 Fac-símile da autoavaliação 2.

#### TRANSCRIÇÃO DA AUTOAVALIAÇÃO 2

Como uma boa observadora, analisei muitos pontos benéficos em relação à produção da quinta edição do jornal "MeccAtitude" tais como a relação pessoal entre os integrantes do jornal que me pareceu boa e amigável. Outro ponto muito importante foi a qualidade dos textos aos quais produzimos que por sinal ficaram muito bons.

Alguns pontos negativos foram: a falta de compromisso de alguns alunos e os atrasos. Isto tanto em relação às reuniões da equipe quanto a entrega dos textos.

Num contexto completo da produção do jornal, eu avaliaria como Bom!

O texto é organizado em três parágrafos e atende a alguns requisitos de produção. Opõe aspectos positivos e negativos e conclui com um valor avaliativo "bom!" para a produção do jornal. Portanto, apresenta *unidade de sentido* com coesão, coerência e

textualidade. Porém, em comparação com a crônica, sua expressão verbal é mais contida.

A *sensação medo-confiança* pende para a confiança. Não há em sua escrita qualquer indício de medo. De forma objetiva e concisa, o orador confessa ser uma “boa observadora” e ter analisado “muitos pontos benéficos”. Destaca a relação pessoal entre os integrantes, sua aparente benevolência e amizade e a qualidade dos textos produzidos que “por sinal ficaram muito bons”. O orador qualifica a produção do jornal positivamente depois negativamente, mas não justifica suas afirmações. Diante disso, consideramos que o *ethos* do orador baseia sua autoconfiança na participação em um trabalho coletivo, sente-se, pois, fortalecido pelo clima de colaboração existente na equipe.

A crítica aos aspectos negativos refere-se à “falta de compromisso de alguns” bem como a “atrasos” às reuniões do jornal e à entrega dos textos. Deixa implícito um *ethos* que zela pelo cumprimento de tarefas com objetivos comuns e pela pontualidade. Portanto, uma pessoa séria e focada no trabalho.

Por sua vez, o excesso de confiança em si mesmo pode ter causado alguns deslizes na produção da crônica, como se referir à mesma personagem como “jovem” e “criança”, utilizar o termo “balbúrdia” para uma cena sem barulho, usar o termo “senso de inocência” com sua contradição ou “*nonsense*” (ROCCO, 1981) e a redundância de “*brainstorm*” na “minha mente”. Parece ter havido certa pressa na produção, sem averiguar o sentido e a adequação dos termos escolhidos.

Se a crônica foi escrita com desenvoltura e criatividade, a autoavaliação 2 é limitada por não demonstrar, de fato, como foi a própria participação do Aluno-autor 2 na produção do jornal. De qualquer forma, expressa a *marca de posição do autor*, como em “analisei”, “como boa observadora”, “eu avaliaria como Bom(sic)!” e fala pela equipe ao elogiar a qualidade dos textos “aos(sic) quais produzimos”.

A *autoconsciência de linguagem* fica prejudicada por não justificar suas posições: por que os textos são de qualidade? Por que são muito bons? Qual seu grau de satisfação? E a importância de sua participação? A resposta foi um mero “bom”. Quanto à *qualidade* da autoavaliação 2, consideramos razoável, uma vez que na topicalização do primeiro parágrafo, o Aluno-autor 2 anuncia que analisou “muitos

pontos benéficos” na produção do jornal e usa “tais como”, no plural, para apresentar apenas um exemplo. Já, no segundo parágrafo, topicaliza “alguns pontos negativos” e os descreve até o final.

Existe *polifonia* com relação ao discurso de “espírito de equipe”, termo caro aos profissionais da administração empresarial que investem em pessoas responsáveis, compromissadas, altruístas, comunicativas, pontuais, dinâmicas, idôneas, colaboradoras. O discurso é perceptível pela importância dada pelo Aluno-autor 2 à relação pessoal entre os integrantes e cobrança de maior compromisso e pontualidade de alguns colegas.

Há pouca marca de *criatividade*, pois predomina no texto uma posição racional, focada na realização do trabalho, no cumprimento de objetivos e alcance das metas. Enfim, a falta de aprofundamento da autoavaliação 2 e mesmo de expressividade do orador parecem resultar de uma produção escrita apressada com pouco tempo e disposição.

#### 4.2.3 Análise da reportagem e autoavaliações 3 e 4

A reportagem, publicada na edição nº 4, de novembro de 2014, do Jornal Mural MeccAtitude, é o único gênero produzido em dupla e, por isso, a referência aos autores é feita como Alunos-autores 3 e 4. Já na análise da autoavaliação, usaremos os termos Aluno-autor 3 e Aluno-autor 4, uma vez que a produção é individual.

Primeiramente, observamos na Imagem 7, a primeira versão da reportagem “De vilão a mocinho”, cujo tema é “O uso de aparelho celular pelos alunos”.

### De vilão a mocinho

Nos dias de hoje encontrar um adolescente que não tenha celular virou raridade, em uma pesquisa feita pela equipe do jornal Mecca Atitude com os alunos do período noturno do 1º, 2º e 3º anos do ensino médio, mostra que apenas 10% não possuem um aparelho celular.

De todos os 90% que possuem celular, apenas 12% não tem acesso à Internet, porém esses 88% dos alunos que possuem Internet não usam o celular com maior prioridade para estudos e trabalhos escolares, e sim para redes sociais e músicas, mas quando perguntamos aos estudantes se ele acha que o uso do celular nas escolas poderia ser útil na aprendizagem 64% responderam que acham útil o celular durante as aulas, tanto para cálculos e traduções quanto para pesquisas de conteúdos.

De acordo com a coordenadora [REDACTED] o celular pode até ser um aliado “não há como negar que o celular esta cada vez mais presente na vida de todo o ser humano, e os professores podem encontrar nele uma ferramenta para a aprendizagem, porem tudo com bom senso...” ela também concluiu que é importante a opinião de todos sobre o assunto “ouvindo e debatendo podemos chegar a uma conclusão que beneficie a todos”.

Com base na pesquisa foi possível comprovar que os rapazes citam o uso do celular para trabalhos escolares mais do que as meninas, e que o celular pode sim ser um aliado na escola, e o número de pessoas que não tem um celular em um futuro muito próximo se tornará escasso.

**Imagem 7** Primeira versão da reportagem.

O título sugere uma transformação do aparelho celular de algo ruim, o vilão, em algo bom, o mocinho. Essa metamorfose evidencia o antagonismo muito presente em narrativas, em que o protagonista é colocado diante de personagens maus ou de situações que representam um mal vindouro. O vilão encarna o mal, pode ser humano, animal, monstro, alienígena, máquina, a natureza ou o próprio alter ego do protagonista. O mocinho, por sua vez, identifica-se com o herói, o bom, o justo, o virtuoso. Sua vida, se não desemboca para o lado anti-herói, sem caráter ou amoral, serve de exemplo aos leitores ou espectadores.

Pois bem, o aparelho celular é tratado no texto e no discurso com um protagonismo positivo, apresenta o *ethos* de um personagem que supera sua rejeição, mesmo que infrinja abertamente uma lei estadual que proíbe o uso de telefone celular no horário de aulas (Lei nº 12.730, de 11/10/2007). Uma cena muito comum nas escolas estaduais é ver alunos manipulando o aparelho em plena aula. Parte dessa é

perdida com tentativas do professor em obter a atenção de todos os alunos e pedir que desliguem seus aparelhos.

De qualquer forma, sua aceitabilidade pelos Alunos-autores 3 e 4 deixa-se evidenciar ao longo da reportagem pela *unidade de sentido*, pelas *marcas de posição do autor* e pela *autoconsciência de linguagem*.

A *unidade de sentido* é constatada pela construção coesa e coerente do texto, com articuladores adequados (adição, oposição, comparação, conformidade) e topicalizações progressivas. No primeiro parágrafo, tematiza-se a partir de uma constatação empírica de que adolescente sem celular “virou uma raridade” e revela um fato irrefutável: “apenas 10% [dos alunos] não possuem um aparelho celular”. No segundo parágrafo, anuncia-se o total de portadores do aparelho (90%) e passa-se para uma distribuição de dados quantitativos e qualitativos. O terceiro parágrafo é destinado à opinião de um dos gestores da escola (cuja identidade preferimos não revelar) que afirma haver alguma utilidade no aparelho nas aulas como “ferramenta para a aprendizagem”. E, no último parágrafo, parte-se de uma breve comparação entre alunos e alunas e aponta-se para um futuro em que o aparelho será utilizado por todos, ou melhor, o número de pessoas sem ele “se tornará escasso”. O termo “raridade”, dito no início do texto, é reatado ao final, com o termo “escasso”, resultando em textualidade e discursividade competentes.

Nesse aspecto, percebemos que os Alunos-autores 3 e 4 conduzem o leitor para uma conclusão por raciocínio indutivo. Observa-se, assim, *qualidade* na construção do discurso retórico que se vale de argumentos por evidência (resultados da pesquisa), de autoridade (gestor da escola) e por exemplificação (argumento presente na fala do gestor). Como a reportagem é um gênero midiático que expõe e analisa uma notícia, a *marca de posição do autor* percorre uma linha tênue entre fatos e opinião. No texto, isso ocorre desde o início quando os alunos-autores valem-se do lugar retórico de quantidade que, segundo Ferreira (2010), é quando “uma coisa é melhor que a outra por motivos quantitativos” (FERREIRA, 2010, p. 71). Esse recurso está presente em todo o texto, pois a tese é que o aparelho celular pode ser útil nas aulas. A prova disso é que a maioria dos alunos possui o aparelho e “em um futuro muito próximo” todas as pessoas possuirão. A totalidade é um valor de quantidade muito forte, pois não cabe exceção.

Por outro lado, os resultados permitem uma ponderação com o uso do lugar retórico de qualidade revelado pela forma como os alunos preferem usar seus aparelhos. A maioria dos alunos, 88%, prioriza o celular não para estudos e trabalhos escolares “e sim para redes sociais e músicas”. Porém, apoiados na posição da gestora da escola, os Alunos-autores 3 e 4 apostam na realização de debates entre alunos e professores para se chegar a um meio-termo, ou seja, “uma conclusão que beneficie a todos”. Mais uma vez a *marca de posição do autor* é perceptível pela manipulação da fala da gestora a favor da tese, o que corrobora o lugar retórico como “grandes armazéns de argumentos utilizados para estabelecer acordos com o auditório” (FERREIRA, 2010, p. 69).

A considerar a intencionalidade dos Alunos-autores 3 e 4, percebemos o não-dito como forma de conduzir a leitura e a conclusão do leitor. Ora, não há no texto posição contrária à tese implícita, não há alunos, professores ou outro gestor que apresentem uma posição ou argumentos contrários aos mencionados. O não-dito, como *autoconsciência de linguagem*, oculta o conflito entre alunos e professores causado pelo uso do celular durante as aulas, reclamação constante de professores em reuniões de ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo), no Conselho de Classes e em intervalos na sala de professores, e de alunos que se sentem prejudicados pelas interferências causadas pelo uso inadequado do aparelho. Trata-se, portanto, de atender a um propósito da escrita, de fazer valer a tese implícita, que refrata e reflete aspectos da vida real e a revela no texto ainda que parcialmente.

Retomamos a categoria *qualidade* para destacar o uso de articuladores ou conectores adequados aos propósitos comunicativos. São eles: “porém”, “e sim”, “mas”, “quando”, “se”, “tanto... quanto”, “de acordo”, “até”, “também”, “e que”. Há uso de referência, com anáforas pronominais em “todos”, que retoma “alunos”, e em “ela”, para retomar “a coordenadora”; e anáforas elípticas que se referem a alunos em “apenas 10% não possuem”, “apenas 12% não tem(sic) acesso” e “64% responderam”.

Quanto à macroestrutura do texto, o uso do sistema retórico é caracterizado pela *inventio*, *dispositio*, *elocutio* e *actio*, como descritos no Capítulo I. Na *inventio*, os Alunos-autores 3 e 4 buscam dados a partir da pesquisa feita pela própria equipe do

jornal acerca do uso do celular na escola. Os resultados, tabulados pelo professor editor-chefe, pela professora assessora e por alguns alunos, são utilizados como evidências.

Na *dispositio*, o posicionamento do orador revela-se pelo tratamento dos dados desde o início do texto: há contextualização, apresentação dos resultados, apresentação de opinião de autoridade e conclusão. Tal qual “um edifício que o arquiteto constrói” (TRINGALI, 2014), o sistema retórico na reportagem é materializado num jogo de objetividade e subjetividade. Nesse jogo, no exórdio, ponto de partida da *dispositio*, há o “encaminhamento do assunto” (MOSCA, 2004) quando “o orador movimenta o pathos” (FERREIRA, 2010). Assim, desde o exórdio, o auditório é levado a concordar que o uso do aparelho é um hábito da maioria dos adolescentes, não há volta, é uma “raridade” vê-los sem o aparelho. A narração articula os dados levantados pelos próprios colegas. O auditório é parte integrante da tese, pois foi ouvido na pesquisa na condição de entrevistados, ou seja, é a opinião dos alunos que ecoa nos resultados presentes no texto. Eis aqui a própria confirmação do discurso retórico, que combina argumentos por evidência e de autoridade, lugares de quantidade e qualidade, que garantem a “integração dos argumentos entre si de modo a se sistematizarem” (TRINGALI, 2014). A peroração se dá no último parágrafo com a constatação de que “em um futuro muito próximo” o número de pessoas que não tem um celular “se tornará escasso”.

Entretanto, é na *elocutio* que encontramos “o estilo e as escolhas que podem ser feitas no plano da expressão para que haja adequada forma/conteúdo” (MOSCA, 2004), o que demonstra indícios de *criatividade* dos Alunos-autores 3 e 4 ao associarem a ideia de “raridade” e “escassez” (referência à frequência de pessoas usuárias de aparelho celular) à ideia de “aliado” para contrapor o não-dito ou o implícito do discurso contrário. É também na *elocutio* que culmina o processo do ato retórico ao revelar a superfície textual, com sua significação global, e chegada até o auditório (FERREIRA, 2010). Tudo isso com “correção, clareza, concisão, adequação e elegância” (REBOUL, 1998).

Por fim, a *actio*, no plano formal escrito, é a expressão das palavras escolhidas, a organização do texto e a força dos argumentos que, segundo Ferreira (2010), “definirão a eficácia do discurso”. Trata-se da efetivação do ato comunicativo que, no

caso do jornal MeccAtitude, se dá pela sua publicação. Nesse caso, a força da *actio*, cremos, está também na apresentação de elementos paratextuais, como gráficos da pesquisa em forma de disco, palavras destacadas na cor vermelha, título em tamanho grande e chamativo e a própria disposição da reportagem no quadrante superior à esquerda do jornal mural<sup>50</sup>.

A *polifonia* existente no texto começa pelo título que, ao se valer da relação “vilão x mocinho”, anuncia um discurso bélico, de um suposto enfrentamento entre os que concordam e os que discordam sobre a utilidade do aparelho celular nas aulas. A solução é fornecida no próprio texto com o uso do termo conciliador “aliado”. Ora, no discurso bélico, circulam diversas opções de elementos que compõem um cenário de guerra: o bem, o mal, o aliado, o inimigo, o fogo-amigo, a trégua, a retirada, a rendição, o armistício, a derrota. A escolha do termo “aliado” desarma o discurso pedagógico de professores e gestores que veem o aparelho celular como um “inimigo”. Isso fica evidente no último parágrafo pela retomada do termo “aliado” utilizado como argumento de autoridade na fala da gestora da escola.

Finalmente, para tirar o aparelho celular da condição de vilão e alçá-lo à condição de mocinho, os Alunos-autores 3 e 4 mobilizam os resultados de uma pesquisa e uma entrevista com um gestor da escola. Assim, temos a reportagem analisada como um enunciado com condições de circular como discurso, pois possui, segundo Bakhtin (1997), “uma conclusividade interna”, e é um ato retórico que apresenta eficácia ao considerar o auditório como juízes, que julgam o justo de causas passadas, e como assembleia, que delibera sobre a utilidade, a conveniência, do uso do aparelho como “aliado” (“mocinho”) e não (mais) como “vilão”.

O texto, em sua versão final, foi publicado como segue na Imagem 8.

---

<sup>50</sup> Ver miniatura do jornal em Anexos.

## Reportagem

# Celular: de vilão a mocinho

### Pesquisa revela o que pensam os alunos do Mecca sobre celular na escola

Alunos-autores 3 e 4

**N**os dias de hoje, encontrar um adolescente que não tenha celular virou raridade. Em uma pesquisa realizada pelo Jornal MeccAtitude com 42 alunos do período noturno (1ª, 2ª e 3ª séries Ensino Médio), revelou que apenas 10% não possuem aparelho celular. De todos os 90% que possuem celular, apenas 12% não têm acesso à internet. Porém, dos 88% dos alunos que possuem internet, a maioria não usa o celular com maior prioridade para estudos e trabalhos escolares, e sim para redes sociais e músicas (confira gráficos ao lado). Sobre o uso do celular na escola, 64% acreditam que ele poderia ser útil durante as aulas, tanto para cálculos (35,5%) e traduções (28,5%) quanto para pesquisas de conteúdos (28,5%). De acordo com a vice-diretora do Mecca, [nome] o aparelho celular pode até ser um aliado. "Não há como negar que o celular está cada vez mais presente na vida de todo o ser humano, e os professores podem encontrar nele uma ferramenta para a aprendizagem, porém tudo com bom senso...", afirmou ela. Para Janaina, é importante a opinião de todos sobre o assunto: "Ouvindo e debatendo podemos chegar a uma conclusão que beneficie a todos". Pelo visto, o número de pessoas que não têm um celular em um futuro muito próximo se tornará escasso. E o aparelho, que há quem considere uma extensão do próprio corpo, vai passando de vilão a mocinho.

**Eles x elas**  
Ainda segundo a pesquisa, foi possível comprovar que são os rapazes que disseram usar o celular para trabalhos escolares mais do que as meninas (14% e 9%, respectivamente, das citações). Quanto ao uso nas aulas, os rapazes se dividem: 48% acham ser útil contra 44% que acreditam que não. Já entre as meninas, 84% disseram que o celular pode sim ser um aliado na escola.

**VOCÊ POSSUI APARELHO CELULAR?**

Resposta	Porcentagem
SIM	90%
NÃO	10%

**O SEU CELULAR TEM ACESSO À INTERNET?**

Resposta	Porcentagem
SIM	88%
NÃO	12%

**GERALMENTE, VOCÊ USA O CELULAR PARA QUÊ?**

Uso	Porcentagem
REDES SOCIAIS	28%
OUVIR MÚSICAS	23%
TRABALHO ESCOLAR	13%
JOGAR	11%
ASSISTIR A VÍDEOS	8%
LER NOTÍCIAS	8%
OUTRO	4%

**VOCÊ ACHA QUE O USO DE CELULAR NA ESCOLA PODE SER ÚTIL PARA SUA APRENDIZAGEM?**

Resposta	Porcentagem
SIM	64%
NÃO	29%
NS/NR	7%

**EM QUAIS DISCIPLINAS VOCÊ ACHA QUE É POSSÍVEL USAR O CELULAR?**

Disciplina	Porcentagem
MATEMÁTICA	18%
INGLÊS	17,5%
FÍSICA	9%
GEOGRAFIA	9%
BIOLOGIA	8%
PORTUGUÊS	8%
HISTÓRIA	7,5%
QUÍMICA	7%
ARTE	6,5%
SOCIOLOGIA	5%
FILOSOFIA	5%

**VOCÊ ACHA QUE O USO DE CELULAR NA ESCOLA PODE SER ÚTIL PARA SUA APRENDIZAGEM?**

**ENTRE OS ALUNOS**

Resposta	Porcentagem
SIM	48%
NÃO	44%
NS/NR	8%

**ENTRE AS ALUNAS**

Resposta	Porcentagem
SIM	84%
NÃO	11%
NS/NR	5%

**COMO UTILIZAR O CELULAR NAS AULAS?**

Método	Porcentagem
PARA CALCULAR	31,5%
PARA TRADUZIR CONTEÚDOS	28,5%
PARA CALCULAR	28,5%
OUTROS (MAR, DICIONÁRIO ET)	11,5%

Imagem 8 Fac-símile da reportagem reduzida e recortada do Jornal Mural MeccAtitude.

Após orientações do professor, a reportagem sofreu algumas alterações pontuais: o título tornou-se mais explicativo com o termo “Celular” seguido de dois pontos e o título da primeira versão “de vilão a mocinho”. Foi introduzido um subtítulo, também explicativo, para informar que a reportagem foi feita a partir de uma pesquisa feita com os próprios alunos da escola.

Os gráficos com resultados da pesquisa ocupam cerca de dois terços do espaço da página. Logo, os dados apresentados nesses gráficos precisariam de alguma forma ser utilizados ou, pelo menos, referidos no corpo do texto. Dessa forma, os dados em percentuais foram introduzidos entre parênteses para facilitar a leitura comparativa entre texto e gráficos.

Um entretítulo foi acrescentado para destacar a diferença de atitude entre alunos e alunas quanto ao uso do aparelho celular. No mais, cerca de 90% do texto em sua primeira versão foram preservados.

#### 4.2.3.1 Preocupação com os resultados

De acordo com a autoavaliação 3, na Imagem 9, percebemos grande confiança no processo de escrita da reportagem.

**AUTOAVALIAÇÃO**

Aluno-autor 3

Aspectos **positivos** e **negativos**\* em todas as etapas de produção do jornal MeccAtitude, **edição nº 4**:

---

Particpei do jornal MeccAtitude e acredito que tenha sido uma experiência muito boa, pois nunca tinha participado de algo assim antes. através do tema que foi proporcionado, que por sinal era um tema que chamava a atenção do leitor, tivemos que trabalhar todos em equipe para fazer um texto visto com outros alunos e chegar a resultados para iniciar a reportagem. depois que recebemos o mesmo tema, tivemos duas semanas para criar a reportagem, todas as reuniões foram nas quintas-feiras depois do intervalo, e quando nós não tínhamos mais reuniões, o professor nos auxiliava durante as aulas. todos os alunos se esforçaram muito para que o jornal chegasse a um bom resultado, no final nós conseguimos realmente chegar a um bom resultado, pois a maioria dos temas realmente chamou a atenção dos leitores.

---

Imagem 9 Fac-símile da autoavaliação 3.

### TRANSCRIÇÃO DA AUTOAVALIAÇÃO 3

Particpei do jornal MeccAtitude e acredito que tenha sido uma experiência muito boa, pois nunca tinha participado de algo assim antes. Através do tema que foi proporcionado, que por sinal era um tema que chamava a atenção do leitor, tivemos que trabalhar todos em equipe para fazer entrevistas com outros alunos e chegar a resultados para iniciar a reportagem.

Depois que recebemos o nosso tema tivemos duas semanas para criar a reportagem, todas as reuniões foram nas quintas-feiras depois do intervalo, e quando nós não estávamos nas reuniões, o professor nos auxiliava durante suas aulas e todos os alunos se esforçaram muito para que o jornal chegasse a um bom resultado, no final, nós conseguimos realmente chegar a um bom resultado, pois a maioria dos temas realmente chamou a atenção.

O Aluno-autor 3 descreve sua participação de forma clara e objetiva, faz com que a *sensação medo-confiança* penda para a confiança. Dessa forma, o fato de ter que escrever um texto não representou um medo a ser superado. O aluno-autor confessa que nunca tinha participado “de algo assim antes”, o que revela a falta de oportunidades na escola de se trabalhar em publicações de jornais, revistas, antologias ou livros, em um projeto de escrita coletiva ou em uma oficina de textos. Ao considerar ter sido “uma experiência muito boa”, percebemos a *marca de posição do autor* que, a partir desse ponto, assume a primeira pessoa do plural (“tivemos que trabalhar...”, “recebemos o nosso tema”, “tivemos duas semanas”, “quando nós não estávamos”, “o professor nos auxiliava” e “nós conseguimos”). Nesse sentido, o texto deixa evidente que a participação em uma equipe fortaleceu as relações entre o Aluno-autor 3 e o texto a ser produzido, pois, até a primeira oficina do jornal, a única informação que os alunos têm é que farão parte do jornal mural da escola. Eles não fazem ideia de como funciona uma redação de jornal, mas quando se deparam com tarefas gerais e específicas, critérios a serem seguidos e prazos estipulados coletivamente se dão conta de que será necessário ter seriedade com a pesquisa, compromisso com a escrita e com o leitor e pontualidade na finalização.

Outro aspecto a observar na autoavaliação 3 é que a reportagem dependia da realização de uma pesquisa sobre o uso do aparelho celular pelos alunos. Para tanto, o professor editor-chefe e a professora assessora elaboraram questões fechadas que forneceriam dados sobre o perfil dos alunos, com resultados quantitativos e qualitativos, para que os Alunos-autores 3 e 4 pudessem produzir a

reportagem. Isso exigiu, além dos gêneros midiáticos de cada participante do jornal, um esforço coletivo para entrevistar os alunos durante uma semana. Portanto, os Alunos-autores 3 e 4 tiveram que tabular as respostas e chegar a conclusões que foram utilizadas no texto. Considerar esses fatos revela uma *autoconsciência de linguagem* que traz para o texto aspectos da realidade vivida no cotidiano. Há uma preocupação com o tema, com o processo e com o prazo para a realização da reportagem. O destaque para o esforço dos colegas e o otimismo com o tema considerado chamativo revelam uma preocupação com a recepção dos textos do jornal e, ao mesmo tempo, a necessidade de não se perder o foco.

Nota-se também *qualidade* na produção da autoavaliação 3, organizada em dois parágrafos, com coesão e coerência, textualidade e discursividade. Inicia com o anúncio de um *ethos* confiante e satisfeito com os resultados e utiliza uma sequência tipológica expositiva bem pontuada. No segundo período, intercala uma oração (“que por sinal era um tema que chamava a atenção do leitor”) devidamente pontuada por vírgulas, e utiliza articuladores para expor a finalidade do trabalho em equipe.

No segundo parágrafo, há algumas falhas de pontuação. Uma, após o marcador de tempo em: “Depois que recebemos o nosso tema”; e outra, para iniciar o segundo período em: “Todas as reuniões foram...”, pois se trata de um dado novo no texto. Deveria haver pontos em vez de vírgulas em outros trechos do parágrafo, mas, mesmo assim, a construção verbal é bem feita, com flexões no modo subjuntivo (“chegasse”) e imperfeito do indicativo (“estavamos[sic]”, “auxiliava”) e concordância verbal (em “a maioria dos temas realmente chamou a atenção dos leitores”).

O discurso predominante no texto revela uma preocupação com os resultados, o que remete a um discurso comum do meio empresarial e que tem chegado às escolas públicas como propostas de parceiros da educação: pensar a escola a partir da tríade missão, visão e valores<sup>51</sup>, ou seja, introduzir na escola práticas empresariais

---

<sup>51</sup> Segundo Maroeuli, a visão estratégica é constituída pelos sonhos da empresa, é a sua maior aspiração, aonde pretende chegar e o que pretende ser. A missão, por sua vez, pode ser entendida como o papel que a empresa terá perante a sociedade, quais os benefícios trazidos por sua atividade produtiva. E os valores são formados pelo conjunto de preceitos morais, éticos e filosóficos que movem a organização na direção de seus objetivos, determina a forma de proceder diante de seu público interno e externo e representam os limites dentro dos quais a empresa e seus membros conduzirão suas ações. In: MAROUELI, Carlos A. Missão, visão e valores: o que são e qual a sua

que visem resultados. Essa *polifonia* é, obviamente, inconsciente, pois os adolescentes não possuem experiência amadurecida em relações trabalhistas, mas sabem que existem regras e princípios nos locais de trabalho e que atuar em equipe é fundamental para se manter em um primeiro emprego. Há que se ressaltar que durante três anos (2010-2012), a escola foi parceira de uma entidade ligada a uma instituição financeira que investiu verba e ofereceu modelos pedagógicos que visavam resultados a partir de metas bem delineadas. Por esse tempo, a escola tornou-se um dos polos de uma experiência pedagógico-empresarial que, posteriormente, seria consolidada como produto oferecido aos gestores de sistemas de ensino.

Já a *criatividade* não parece ter espaço no texto que acaba por ser essencialmente formal, objetivo e descritivo. Há poucas manifestações de um estilo pessoal e o que se percebe, além da preocupação com os resultados, é a constatação de que o tema chamativo (“uso de aparelhos celulares pelos alunos”) resultou em textos chamativos, como fica evidente no final: “realmente chamou a atenção dos leitores”.

#### 4.2.3.2 Uma experiência nova

Da mesma forma que o texto anterior, a autoavaliação 4, na Imagem 10, a seguir, revela um autor preocupado com resultados e que expressa pouco de si mesmo.

**AUTOAVALIAÇÃO**  
Aluno-autor 4

Aspectos **positivos** e **negativos\*** em todas as etapas de produção do jornal MeccAtitude, edição nº 4:

Participar do jornal MeccAtitude foi uma experiência nova, pois nunca tinha feito isso antes, por isso fazer parte do equipe do jornal foi legal, pois a partir de uma pesquisa feita pelos próprios alunos foi possível escrever uma reportagem interessante.

Enquanto isso os outros integrantes da equipe estavam se empenhando em fazer suas partes, como entrevistas, charge, etc, que era muito importante para construir o jornal.

Em todo o momento recebemos orientações do professor, além das reuniões que aconteciam aos quintos-feiras; o professor também dava suas auxílios durante as aulas.

No final, graças a união e comprometimento do equipe e do professor foi possível concluir esse trabalho; que ao meu ver teve um ótimo resultado.

Imagem 10 Fac-símile da autoavaliação 4.

#### TRANSCRIÇÃO DA AUTOAVALIAÇÃO 4

Participar do Jornal MeccAtitude foi uma experiência nova, pois nunca tinha feito isso antes, por isso fazer parte da equipe do Jornal foi legal, pois a partir de uma pesquisa feita pelos próprios alunos foi possível escrever uma reportagem interessante.

Enquanto isso os outros integrantes da equipe estavam se empenhando em fazer suas partes, como entrevistas, charge, etc., que era muito importante para construir o Jornal.

Em todo momento recebemos orientações do professor, além das reuniões que aconteciam as quintas-feiras, o professor também dava seus auxílios durante as aulas.

No final, graças a união e comprometimento da equipe e do professor, foi possível concluir esse trabalho, que ao meu ver teve um ótimo resultado.

Há semelhança entre as autoavaliações 3 e 4 e isso se explica pelo fato de que os Alunos-autores 3 e 4 produziram a reportagem juntos. Durante três semanas, compartilharam informações, trocaram mensagens, discutiram formas de escrever o texto e o que escrever. Tudo isso limitado pelo espaço de uma lauda jornalística (1.400 toques, ou seja, 20 linhas de 70 caracteres contando os espaços) ou, no caso do jornal MeccAtitude, cerca de 1.500 caracteres (contando os espaços). Essa “parceria” está refletida nas autoavaliações 3 e 4, pois revelam que os alunos-autores também conversaram ou combinaram sobre o que registrar de suas experiências.

Por isso, buscamos pontos de convergência entre as duas autoavaliações. Primeiramente, o Aluno-autor 4 confessa que ter participado do jornal foi uma “experiência nova” porque “nunca tinha feito isso antes”. Define a sua participação na equipe como “legal”. Destaca a pesquisa feita pelos alunos como fator que resultou em uma reportagem interessante. Nesse aspecto, o Aluno-autor 4 valoriza mais o trabalho em equipe e, para tanto, mobiliza uma das operações de argumentação (GERALDI, 2003), como a de causa e consequência. Causa: “pesquisa feita pelos próprios alunos”. Consequência: “escrever uma reportagem interessante”. Conclusão: “fazer parte da equipe do jornal foi legal”.

No segundo parágrafo, destaca o empenho dos colegas e a importância de seus textos “entrevistas, charges etc.” para compor o jornal, como partes essenciais de um todo. Por fim, no terceiro parágrafo, há uma sequência tipológica argumentativa de causa e consequência, que demonstra *qualidade* na produção. Causa: “união e

comprometimento da equipe e do professor”. Consequência: possibilidade de “concluir esse trabalho”. Conclusão: “ao(sic) meu ver teve um ótimo resultado”.

Em termos gerais, concluímos que as autoavaliações 3 e 4 apresentam *unidade de sentido, marca de posição do autor, autoconsciência de linguagem, qualidade, alguma polifonia, nenhuma criatividade e a sensação medo-confiança* com predomínio da confiança.

#### 4.2.4 Análise do artigo de opinião 2 e autoavaliação 5

O artigo de opinião 2, intitulado “Leitura é tudo”, foi publicado na edição nº 8, de maio de 2016, do Jornal Mural MeccAtitude, a partir do tema “Hábitos de leitura no Mecca”.

#### Leitura é tudo

Aluno-autor 5

Atualmente os jovens preferem trocar um bom livro por algo que aparentemente seja mais interessante, por exemplo, o computador, a televisão, o telefone celular, ou outros aparelhos tecnológicos, deixando assim de conhecer o mundo mágico que os livros nos trazem. Já outros jovens preferem assistir a um filme relacionado com as histórias contadas nos livros achando assim que achou um meio mais fácil e rápido de entender o conteúdo, porém o filme nunca traz a informação completa.

Quando a maioria não tem o hábito da leitura, os poucos que leem, muitas das vezes não são capazes de interpretar o que de fato está lá, pois hoje em dia todos usam as famosas, e essas abreviações rotineiras nos fazem meio que “esquecer” como a escreve na gramática correta, e isso nos dificulta no dia-a-dia em lugares que é exigido uma maior formalidade tanto na escrita como na oral, como em empresas, reuniões, ou até mesmo na escola em trabalhos em forma de seminário.

Sabemos que a leitura é fundamental em nossas vidas, pois é através dela que podemos adquirir um maior conhecimento que poderão nos auxiliar futuramente.

Enfim, a leitura é tudo, está presente em cada dia de nossas vidas mesmos em coisas simples, sem ela não conseguiremos chegar a lugar algum no futuro, seja em nossos empregos, escola, etc.

Notamos a *marca de posição do autor* já no título do artigo “Leitura é tudo”. Essa tese é retomada no texto e sustentada por argumentos bem construídos que mobilizam o *pathos* do auditório e buscam sua adesão. O texto é organizado em quatro parágrafos e apresenta, apesar de algumas falhas de coesão, *unidade de sentido* e *qualidade* textual e discursiva, topicalizações, progressões temática e semântica e referenciação.

No primeiro parágrafo, a tematização e a progressão trazem uma crítica aos jovens que trocam um “bom livro” por “aparelhos tecnológicos”. Ao deixarem de ler, abrem mão de “conhecer o mundo mágico que os livros nos trazem”. Além de assumir a primeira pessoa, o Aluno-autor 5, como orador que possui um *ethos* qualificado – posto que é autoridade, compõe um jornal da escola e assina seu texto – convida o leitor, auditório particular formado por seus colegas, para refletir sobre o ato de ler. O termo “mundo mágico da leitura” revela uma *autoconsciência de linguagem*, que refrata o gosto por livros e reflete a importância de ler, aspectos da vida real compartilhado com o leitor. Observamos que o orador negocia a distância com o auditório quando, primeiro, ao referir-se aos jovens, de forma generalizada, pondera sua posição com o termo “aparentemente seja mais interessante”, pois demonstrará que há motivos para achar os livros também interessantes.

Há *polifonia* a partir de um discurso pedagógico e ao mesmo tempo literário, pois o “mundo mágico” remete a livros de literatura ficcional que são lidos na escola desde a alfabetização e à responsabilidade social em propiciar a leitura às crianças também fora da escola. Há, no segundo período do parágrafo, interdiscursividade com o discurso da modernidade ou da tecnologia, que oferece meios para abreviar ações e obter facilidades. Assim, assistir a um filme com roteiro adaptado de um livro parece ser uma vantagem para se ganhar tempo. O Aluno-autor 5 argumenta que “o filme nunca traz a informação completa”. E mesmo que trouxesse, são linguagens diferentes. Parece haver ainda uma crítica velada aos colegas da escola que quando precisam fazer trabalhos de pesquisa, como leitura e seminário, buscam na internet vídeos comentados, resumos prontos, análises críticas sobre o conteúdo proposto, para abreviar o tempo e o esforço de uma leitura completa.

Já o segundo parágrafo apresenta alguns problemas de construção de enunciados. Há omissão do vocábulo “abreviações” em “todas usam as famosas...” e, em

seguida, a retomada do termo omitido que poderia ser substituído por um pronome relativo “que”. Na oração seguinte, a anáfora “a” que se refere às “famosas abreviações rotineiras” não possui concordância. Também não há concordância em “lugares que é exigido uma maior formalidade”. Aqui, constatamos a antiga lição de Aristóteles (2013) de que “a composição escrita deve ser de fácil leitura e de fácil pronúncia, o que representa uma unidade” e, para tanto, deve-se evitar o uso de muitos conectivos e de frases que não permitam uma fácil pontuação (ARISTÓTELES, 2013, III, p. 225).

Por outro lado, no plano do discurso, há uma crítica ao excesso de uso de abreviações muito comuns nas redes sociais, em trocas de mensagens rápidas em que as palavras e a pontuação são utilizadas com poucos critérios e sem revisão alguma. O argumento é que, afora a maioria das pessoas sem hábito de leitura, “os poucos que leem” não conseguem interpretar o texto lido por não observarem a norma-padrão na escrita. Isso, segundo o orador, afeta a produção de textos mais formais tanto escritos quanto orais como ocorre em situações de aula (seminários), de trabalho (rotina) e da vida social (reuniões). A distância com o auditório é mantida de forma intercalada com aproximações e dispersões a partir da utilização de palavras como “a maioria”, “os poucos”, “todos” e “nos”.

O quarto parágrafo explicita a importância da leitura e se aproxima do leitor com a construção “Sabemos que a leitura é fundamental...”, justificada pela aquisição de conhecimento como auxílio futuro, o que revela uma visão utilitária da leitura.

Porém, no último parágrafo, o Aluno-autor 5 prepara a conclusão com “Enfim”, retoma a tese “a leitura é tudo” e destaca a presença da leitura em “mesmos(sic) em coisas simples”. Conclui que sem leitura não há futuro para ninguém.

O Aluno-autor 5 apresenta certa *criatividade* ao mesclar os discursos tecnológico e literário e colocá-los em contraposição. Cita o computador, a televisão e o telefone celular em substituição ao “mundo mágico dos livros”.

A considerar o sistema retórico, os dois primeiros parágrafos concentram a *inventio* e a *dispositio*. Do “estoque do material, de onde se tiram os argumentos, as provas e outros meios de persuasão relativos ao tema do discurso” (MOSCA, 2004, p. 28), o orador vale-se de comparação (ou analogia) entre a atração dos aparelhos

tecnológicos e a magia dos livros e mobiliza o *pathos* do auditório como juiz para considerar a utilidade da leitura. Dessa forma, apela ao senso comum e ao senso crítico do auditório, pois associa a utilidade da leitura como condição de garantia de futuro. Na *dispositio*, o exórdio se dá por um distanciamento do orador com o tema (“Atualmente os jovens...”, “Já outros jovens...”), e a narração ocorre no segundo parágrafo, com argumentos por exemplificação: as “abreviações rotineiras”, “isso nos dificulta no dia-a-dia”, formalidade exigida nas “empresas”, em “reuniões” e “na escola em trabalhos em forma de seminário”. A explicitação da tese se dá como confirmação no terceiro parágrafo (“a leitura é fundamental”) e na peroração, no último parágrafo, o orador apela para um discurso apodítico em que só há futuro pela leitura: “sem ela [a leitura] não conseguiremos chegar a lugar algum”. Parece restar ao leitor decidir pela inevitável aposta na leitura, por sua necessidade e utilidade demonstradas.

A *elocutio* e a própria *actio* estão presentes na escolha das palavras e suas expressões, na organização do texto e na força dos argumentos (REBOUL, 1998). Como plano da expressão, o orador usa adjetivações antitéticas em “bom [livro]” para contrapor “[algo] aparentemente mais interessante [computador, televisão, aparelho celular]”; em “[filme como um meio] mais fácil e rápido” para contrapor “[informação] completa [do livro]”; em “famosas [abreviações] rotineiras” que contrapõe “[o esquecimento da gramática] correta”; e em “[a leitura é] tudo” para contrapor “[chegar a] lugar algum”. Esse jogo de oposição de ideias confere *qualidade* e certa *criatividade* ao texto.

Após algumas orientações do professor, o Aluno-autor 5 reescreveu o texto com ajustes, conforme observamos na Imagem 12, versão final do artigo de opinião 2.

press.com/2016/06/04/artigo-de-opiniao-ler-e-tudo/

atitude  
Escola Estadual Pe. Romeo Mecca - Itapevi - SP



## ARTIGO DE OPINIÃO – LER É TUDO

Aluno-autor 5

Atualmente, os jovens preferem trocar um bom livro por algo que aparentemente seja mais interessante, por exemplo, o computador, a televisão, o telefone celular ou outros aparelhos tecnológicos. Deixam assim de conhecer o mundo mágico que os livros nos trazem. Já outros jovens preferem assistir a um filme relacionado com as histórias contadas nos livros. Acreditam que dessa forma acharam um meio mais fácil e rápido de entender o conteúdo. Porém, o filme nunca traz a informação completa.

Quando a maioria não tem o hábito da leitura, os poucos que leem muitas vezes não são capazes de interpretar o que de fato está lá, pois usam a famosa internetês, cheia de abreviações rotineiras que nos fazem meio que “esquecer” como se escreve de acordo com a norma-padrão. Isso nos dificulta no dia-a-dia em lugares que se exige uma maior formalidade tanto na escrita como na oralidade, como em empresas, reuniões ou até mesmo na escola com trabalhos manuscritos ou em forma de seminário.

Sabemos que a leitura é fundamental em nossas vidas, pois é por meio dela que podemos adquirir um maior conhecimento que poderá nos auxiliar futuramente. Enfim, a leitura é tudo, está presente em cada dia de nossas vidas mesmo nas coisas mais simples. Sem ela não conseguiremos chegar a lugar algum.

**Imagem 12** Versão final do artigo de opinião 2 publicado no *blog* do jornal.

No primeiro parágrafo, eliminam-se dois gerúndios desnecessários “deixando assim” e “achando” e iniciam-se novos períodos em “Deixam assim” e “Acreditam” (em lugar de “acham” para evitar a repetição do verbo achar). Esse recurso acata a “antiga lição” de Aristóteles (2013) sobre o tamanho apropriado das frases e atende à gramática normativa, sempre resgatada por professores que, com razão, abominam o uso indiscriminado de gerúndios.

No segundo parágrafo, usam-se os termos “internetês”, explicado por “abreviações rotineiras”, e “norma-padrão” em vez de “gramática correta”, uma vez que amplia o sentido de escrita adequada ao uso social. Entre pequenas adequações, no final, acrescenta-se o termo “manuscritos” para trabalhos escolares devido à modalidade escrita referida anteriormente.

O último parágrafo é incluído ao final do terceiro, pois ambos apontam para a conclusão. Suprime-se a frase final para evitar repetição de ideias e a inadequação do uso de “etc.” como última palavra do texto.

#### 4.2.4.1 Participação solitária

A Autoavaliação 5, na Imagem 13, a seguir, revela algo, no mínimo, curioso.

**AUTOAVALIAÇÃO**

Aluno-autor 5

Aspectos **positivos** e **negativos\*** em todas as etapas de produção do jornal MeccAtitude, edição nº 8:

minha participação neste jornal foi bem solitária. E foi meio que proposital, pois me dou melhor sozinha em relação a trabalho.

Quando fui escolhida para esse projeto minha primeira reação foi medo, medo de não conseguir e de decepcionar o professor, porque afinal ele depositou sua confiança em meu trabalho. Mas depois foi gratificante saber que as pessoas leriam meu artigo.

O bom foi ver colegas e até professores lendo e gostando (acredito eu), e ver também que está intacto o jornal na sala de aula, ninguém rasgou e nem rabiscou.

Imagem 13 Fac-símile da autoavaliação 5.

**TRANSCRIÇÃO DA AUTOAVALIAÇÃO 5**

Minha participação neste Jornal foi bem solitária. E foi meio que proposital, pois me dou melhor sozinha em relação a trabalho.

Quando fui escolhida para esse projeto minha primeira reação foi medo, medo de não conseguir e de decepcionar o professor, porque afinal ele depositou sua confiança em meu trabalho. Mas depois foi gratificante saber que as pessoas leriam meu artigo.

O bom foi ver colegas e até professores lendo e gostando (acredito eu) e ver também que está intacto o Jornal na sala de aula, ninguém rasgou e nem rabiscou.

O Aluno-autor 5 revela um *ethos* feminino e confessa ter sentido medo como “primeira reação” quando foi escolhido para compor a equipe do jornal. Explica a natureza do medo: “não conseguir” produzir o texto e, conseqüentemente, “decepcionar o professor”, pois ele “depositou sua confiança” no trabalho. Como o medo é uma paixão que, segundo Aristóteles (2013), nos faz padecer ou nos perturba, pois é gerado pela “representação de um mal vindouro de caráter destrutivo ou penoso”, vemos que o orador teme não completar o “trabalho” a ser realizado. Por extensão, teme sua incompetência. O medo, entretanto, de decepcionar seu professor é, de certa forma, um medo de causar mal ao outro. Chama atenção, por sua vez, o fato de preferir participar de forma “solitária” no projeto, justificado por assim se “dar melhor sozinha em relação a trabalho”. Tal preferência mostra o *ethos* de alguém tímido, introvertido, mas que se sente gratificado quando outros reconhecem o valor de sua produção.

Dessa forma, por mais que o Aluno-autor 5 tenha optado por ficar “solitária” no grupo, a sua produção escrita revela uma preocupação com a recepção do auditório. Lembremos que, como bem explica Geraldi (2003), “o outro é a medida: é para o outro que se produz o texto”. O aluno-autor sabe, intuitivamente, que o outro está presente ali “como condição necessária para que o texto exista” (GERALDI, 2003, p. 102).

Após a publicação, observou a reação dos leitores e achou “bom” ver seus colegas professores “lendo e gostando”. Sua introspecção também se revela no próprio artigo ao construir a expressão “mundo mágico” dos livros, pois é uma pessoa que gosta de ler, ou seja, realizar uma tarefa normalmente solitária.

De qualquer forma, a autoavaliação 5 possui *unidade de sentido, tomada de posição do autor, autoconsciência de linguagem, qualidade, polifonia, criatividade e sensação medo-confiança* com a superação do medo. O orador não explicita, mas a superação do medo ocorre ao saber ou perceber que havia um propósito de escrita, com leitores reais e que o texto precisaria se adequar ao gênero artigo de opinião. Isso está implícito no segundo período do segundo parágrafo, com o uso da conjunção adversativa “mas” que expressa a mudança de expectativa do medo para um sentimento de gratificação, mediado e causado pela confiança, que, conforme Aristóteles (2013), é o oposto do medo.

Embora seja um texto curto, sua composição macroestrutural está bem distribuída. O orador não comenta sobre a participação dos outros colegas e de seus textos diretamente. No terceiro parágrafo, afirma achar bom ver o jornal intacto na sala de aula, sem rabiscos ou rasuras. Parece haver no discurso retórico uma referência ao discurso artístico de que o artista, por mais tímido que seja, encontra vazão na arte para expressar seus sentimentos e ideias. O mesmo vale para o fato de preferir trabalhar sozinha, mas se alegrar ao compartilhar o seu texto, sua obra. Assim, percebemos sua *autoconsciência de linguagem e polifonia*.

A *qualidade* de seu texto está na organização, na escolha de palavras e articuladores, como em “E foi meio que...”, “pois me dou melhor”, “quando fui...”, “porque afinal ele”, “e até professores”, e “e ver também que”. Há *tomada de posição do autor* em “minha participação”, “me dou”, “minha primeira reação”, “confiança em meu trabalho”, e “meu artigo”. Mas, é em “(acredito eu)”, assim isolado por parênteses, como alguém que espreita pela fresta da cortina, que o orador revela ser autêntico no que diz, pois sabe que por trás de seu texto tem um autor-pessoa diferente daquele autor-criador (BAKHTIN, 1997), ou ainda, alguém que exerce uma função-autor e que procura os lugares no texto para driblar suas dispersões (FOUCAULT, 1969).

Enfim, com rara espontaneidade vista em alunos desse nível escolar, o Aluno-autor 5 relata sua singela participação no projeto e expõe toda a sua fragilidade e medo. Contudo, ao expô-los, escreve com certa *criatividade*, modula sua fala e consegue fluidez e concatenação no texto, como observamos na correlação dos termos em progressão temática: participação – solitária – proposital – medo – decepcionar – confiança – gratificante – colegas – professores – lendo – gostando – acredito.

### **4.3 Algumas conclusões**

Desde o início, nosso objetivo era investigar como o medo se instala no aluno diante de uma situação de produção escrita e como esse mesmo medo é superado quando as condições dadas para essa atividade são favoráveis, contextualizadas e não burocráticas. Concomitantemente a esse embate entre medo e confiança, também investigamos a constituição de um *ethos* de autor no processo da escrita que se preocupa com o dizer e com a recepção do texto.

Elaboramos, para tanto, sete categorias para análise a partir de possibilidades textuais e discursivas observadas em quatro gêneros midiáticos publicados no Jornal Mural MeccAtitude (dois artigos de opinião, uma crônica e uma reportagem) e cinco autoavaliações feitas pelos alunos-autores após a publicação do jornal.

No quadro a seguir, apresentamos um balanço sobre a presença das marcas de autoria tanto nos gêneros midiáticos quanto nas autoavaliações analisadas.

<b>Categorias/ gêneros</b>	<b>Unidade de sentido</b>	<b>Marca de posição do autor</b>	<b>Autoconsciência de linguagem</b>	<b>Qualidade</b>	<b>Polifonia</b>	<b>Criatividade</b>	<b>Sensação Medo/confiança</b>
Artigo de opinião 1	X	XX	X	XX	XXXX	X	-
Autoavaliação 1	X	XXX	XX	X	X	X	X
Crônica	X	XX	XXX	XX	XX	X	-
Autoavaliação 2	X	X	-	-	X	-	X
Reportagem	X	XX	X	XX	XX	X	-
Autoavaliação 3	X	X	X	X	X	-	X
Autoavaliação 4	X	X	X	X	X	-	X
Artigo de opinião 2	X	XX	X	XX	XX	X	-
Autoavaliação 5	X	X	X	X	X	X	X

**Quadro 4** Frequência das marcas de autoria nos textos produzidos pelos alunos-autores.

O Quadro 4 apresenta, por meio da letra X, a frequência com que cada marca de autoria ocorre nos textos analisados. Constatamos que todos os textos possuem *unidade de sentido*, *marca de posição do autor* e *polifonia*. A *marca de posição do autor* e a *polifonia* ocorrem mais vezes nos dois artigos de opinião, na crônica, na reportagem e na autoavaliação 1, pois são gêneros que favorecem um diálogo mais aberto com o auditório, com negociação de distâncias e cessão da voz a terceiros. A autoavaliação 2, por sua vez, não apresenta *autoconsciência de linguagem*, *qualidade* e *criatividade*, parece ter sido produzida com certa pressa e sem muito cuidado, o que diverge da crônica produzida pelo mesmo aluno-autor que apresenta todas as marcas de autoria por nós verificadas. As autoavaliações 3 e 4 também

apresentam pouca ou nenhuma criatividade, são textos em que predomina uma descrição mais formal e objetiva da feitura do jornal.

É possível constatar ainda que a *sensação medo-confiança* é observável apenas nas autoavaliações, que revelam, em tom de relato confessional, um pouco do processo da produção do jornal e a própria participação do aluno-autor. Das cinco autoavaliações analisadas, duas expressam inicialmente medo e três, confiança. De qualquer modo, esse medo inicial é superado quando o aluno-autor percebe que não está só e que há propósitos claros no trabalho a ser realizado.

Dessa forma, a análise das marcas de autoria permite-nos afirmar que o medo de escrever na escola existe e ocorre quando o aluno não se sente seguro ou capaz de produzir um texto. Porém, quando há um propósito, procedimentos de autoria e um leitor real, a confiança supera o medo inicial. E o jornal contribui para isso.

Também constatamos que o medo pode se instalar pela incerteza de cumprir a tarefa e assim decepcionar o professor e os colegas. No fim, a satisfação compensa a dúvida e, certamente, a experiência torna o aluno mais confiante para que, em uma próxima proposta de produção escrita tanto em um projeto quanto em atividades permanentes na sala de aula, o faça com desenvoltura e competência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso percurso chega a um final provisório, atraca em um porto de passagem para algumas reflexões. De início, propusemo-nos a investigar como o medo se instala no aluno quando convidado a produzir textos na escola. E como esse medo interfere na constituição de sua autoria. Precisávamos dar conta ainda de compreender como se constitui o *ethos* desse aluno que escreve para um auditório real e em que situação se escreve. A busca por respostas a esses questionamentos nos enveredou por três caminhos: a retórica aristotélica, a autoria e a produção escrita na escola.

Conforme a sabedoria chinesa, nessa jornada de mil milhas, o nosso primeiro passo foi o de resgatar os principais aspectos da retórica antiga, com foco no *ethos* e nas paixões do medo e da confiança. Inevitavelmente, deparamo-nos com alguns oásis como os gêneros retóricos, o sistema do discurso retórico e um tesouro perdido contendo uma antiga lição do Estagirita.

Na segunda parada, buscamos compreender a natureza da autoria. Conhecemos a morte do autor e a possibilidade de um reviver nas dispersões discursivas do texto e na negociação de distâncias com o leitor. Fomos iluminados por conceitos primordiais para o trabalho com autoria que apresentam o texto e a linguagem como a materialização das relações sociais, que refletem e refratam aspectos da vida real.

Mas, a jornada ainda encontraria pela frente a necessária compreensão dos meandros do processo da produção escrita na escola. Numa perspectiva pedagógica e linguística, conhecemos mazelas e sucessos, problemas e caminhos, para a prática da escrita. Nesse sentido, a abordagem dos gêneros midiáticos como objetos de ensino – e ao mesmo tempo estratégicos para a prática escrita – revelou-se fundamental para esta pesquisa. Por fim, encontramos refúgio nas experiências com jornal escolar advindas de uma França entreguerras. Experiências que enriqueceram a nossa observação sobre o tecelão e seu tear.

Com todo esse arcabouço teórico e a partir de um projeto de autoria de jornal escolar, que propicia as condições concretas para o trabalho com produção escrita na escola, elaboramos sete categorias para análise de textos com foco na constituição de autoria. Assim, constatamos que as marcas ou indícios de autoria

em um texto pressupõem a presença, em maior ou menor grau, de *unidade de sentido, marca de posição do autor, autoconsciência de linguagem, qualidade, polifonia, criatividade e sensação medo-confiança*.

Das análises feitas em quatro produções para o Jornal Mural MeccAtitude, concluímos que, quando se tem um propósito claro, condições concretas e contextualização temática, o processo de produção escrita apresenta-se mais atraente e menos penoso ao aluno. O medo, quando existe de fato, cede espaço para a confiança que se fortalece pela gratificação com a recepção do texto.

Em um projeto de autoria como o analisado, o tempo para a *inventio*, em que se reúne o que dizer, mostra ser o suficiente para que haja uma pesquisa e reflexões sobre o tema. Dificilmente isso ocorreria em uma ou duas aulas apenas. E mesmo que o professor apresentasse um conteúdo referencial, já haveria ali uma espécie de filtro, pois a seleção feita pelo professor implica quase sempre em opções pessoais que são inevitavelmente carregadas de opinião, ideologia, crença.

Nesse sentido, entre a primeira versão, a reescrita e a versão final, o aluno-autor que já mobilizara a *dispositio* e a *elocutio*, a partir da troca de textos e impressões com o outro, seja um colega ou o próprio professor, tem mais condições de perceber a necessidade de manter uma distância ideal com o auditório. Assim, pode operar com mais segurança nos planos geral e local do texto, bem como desenvolver sua capacidade de linguagem e, com a prática, até mesmo um estilo pessoal. Também pode, a partir do confronto entre seu texto e os gêneros produzidos por profissionais de comunicação (CASSANY, 2008), aprofundar seus conhecimentos sobre a natureza dos gêneros midiáticos e sua estrutura composicional.

É importante ainda que o aluno-autor perceba que o jornal mural não é um fim em si mesmo, mas antes um meio para propiciar uma experiência de autoria na escola. Por mais que se trate de imitação da realidade, o aluno que assume o papel de jornalista, articulista, cronista, crítico ou cartunista, apropria-se de modos de dizer que antes não encontravam espaço para se manifestar. Com isso, levará em sua bagagem de vida um “arquivo vivo da aula” e deixará um “traço que possa testemunhar em seu favor” (FREINET, 1974).

Dessa forma, o projeto de autoria Jornal Mural MeccAtitude fornece as condições objetivas e subjetivas para a constituição de um *ethos* autorizado de orador, na condição de aluno-autor, que, além de credibilidade proporcionada pelo papel de jornalista, reúne a confiança do auditório, por meio de benevolência, honradez e virtude. Aspectos que contribuem para a formação de um aluno que supera o medo de escrever, pois encontra propósito e meios para verbalizar com proficiência seu pensamento, suas ideias e suas emoções. Enfim, exerce o seu lugar de Autor na escola.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, Jean M. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2008.

AGUIAR, Eliane A. *Escrita, autoria e ensino: um diálogo necessário para pensar a constituição do sujeito-autor no contexto escolar*. 2010. Tese de Doutorado. 306 p. Faculdade de Educação da USP. Arquivo em formato PDF disponível em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042010-160955/pt-br.php>>. Acesso em 20 set. 2015.

ARISTÓTELES. *Retórica*. Trad. Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2013.

\_\_\_\_\_. *Retórica*. Volume VIII, Tomo I (coord. Antônio Pedro Mesquita). Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa – Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2005.

\_\_\_\_\_. *Arte retórica e arte poética*. Trad. Antonio Pinto de Carvalho. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

\_\_\_\_\_. *Retórica das paixões*. Prefácio de Michel Meyer; Trad. de Isis Borges B. da Fonseca. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. *Ética a Nicômaco*. In: Aristóteles. Col. “Os Pensadores”. Trad. L. Vallandro e G. Bornheim. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Hétérogénéité montrée et hétérogénéité consitative: éléments pour une approche de l'autre dans le discours*. DRLAV – Revue de Linguistique, 1982, 26, p. 91-151.

BAHIA, Juarez. *Jornal, história e técnica*. As técnicas do jornalismo. São Paulo: Ática, 1990.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 12. ed., 2006[1929].

- \_\_\_\_\_. *A estética da criação verbal*. 2. ed. Trad. feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARTHES, Roland. A morte do autor. In: *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004[1968].
- BENVENISTE, Émile. Da subjetividade na linguagem. In: *Problemas de linguística geral*. São Paulo: Nacional, 1976[1966].
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2004, p. 117-126.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 2003.
- CASSANY, Daniel. *Oficina de textos*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- CHARTIER, Roger. Entrevista concedida a Cristina Zahar, para a *Revista Nova Escola*, ano XXII, n. 204, ago. 2017.
- \_\_\_\_\_. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: UNESP, 1999.
- COMENIUS, Iohannes Amos. *Didáctica Magna*. Introdução, Trad. e notas de Joaquim Ferreira Gomes. EbookBrasil: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001, XXXII-4.
- COSTA, Sérgio R. *Dicionários de gêneros textuais*. 3. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- COSTA, José R. O.; GUEDES, Mariza A. A avaliação dos indício de autoria. In: GARCEZ, Lucília H. C.; CORRÊA, Vilma Reche (orgs.). *Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores*. Brasília: Cebraspe, 2016, p. 92-100.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*.

- Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- DUCROT, Oswald. *Princípios de semântica geral: dizer e não dizer*. São Paulo: Cultrix, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Le dire et le dit*. Paris: Minuit, 1984.
- FARACO, Carlos A. Autor e autoria. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 37-60.
- FARIAS, Sandra M. B. *O monstro do medo e a leitura na escola*. 126 p. São Paulo: PUC-SP (Dissertação de Mestrado), 2013.
- FERRARI, Márcio. *Célestin Freinet, o mestre do trabalho e do bom senso*. Nova Escola, outubro 2008. Disponível em <<https://novaescola.org.br/conteudo/1754/celestin-freinet-o-mestre-do-trabalho-e-do-bom-senso>>. Acesso em 08 fev. 2017.
- FERREIRA, Luiz Antonio. Retórica e determinação dos sentidos: as perguntas da escola e as respostas da vida. In: MOSCA, Lineide L. S. *Retórica e argumentação em práticas sociais discursivas*. Coimbra: Grácio Editor, 2016, p. 141-158.
- \_\_\_\_\_. Contornos retóricos do medo. In: MAGALHÃES, Ana L.; \_\_\_\_\_ (orgs.). *A retórica do medo*. 1. ed. São Paulo: Grupo ERA, 2012.
- \_\_\_\_\_. *Leitura e persuasão: princípios de análise retórica*. São Paulo: Contexto, 2010.
- FERREIRA, Maria Cristina L. (Coord). *Glossário de termos do discurso*. Porto Alegre, Instituto de Letras/ UFRGS, 2001.
- FISCHER, Steven R. *História da leitura*. Trad. Claudia Freire. São Paulo: UNESP, 2006.

FIORIN, José L. Argumentação e discurso. *Bakhtiniana*, São Paulo, n. 9 (1), p. 53-70, Jan./Jul. 2014.

\_\_\_\_\_; SAVIOLI, Francisco Platão. *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 2008.

FOUCAULT, Michel. (1971) *A ordem do discurso*. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. *O que é um autor?* França: *Bulletin de la Société Française de Philosophie*, 63. ano, n. 3, julho-setembro de 1969, p 73-104. (Société Française de Philosophie, 22 de fevereiro de 1969; debate com M. de Gandillac, L. Goldmann, J. Lacan, J. d'Ormesson, J. Ullmo, J. Wahl).

FREINET, Célestin. *Pedagogia do bom senso*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. *O jornal escolar*. Lisboa: Estampa, 1974. Disponível em <<http://salaaberta.com.br/wp-content/uploads/2015/06/o-jornal-escolar-freinet.pdf>>. Acesso em 20 dez. 2016.

G1. “O segredo é treinar”, diz aluno do PI nota mil na redação do ENEM 2016. *Portal G1* (PI), 20/01/2017, às 18h34. Disponível em <<http://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2017/01/o-segredo-e-treinar-diz-aluno-do-pi-nota-mil-na-redacao-do-enem-2016.html>>. Acesso em 22 mar. 2017.

GARCIA, Ana Luiza M.; RANGEL, Egon de O. Um espaço para o exercício da autoria? *Na Ponta do Lápis – Olimpíada de Língua Portuguesa – Escrevendo o Futuro*, ano X, n. 24, maio de 2014, p. 12-15.

GERALDI, João Wanderely. Enraizamento em tempos de aprendizagem. In: PASSARELLI, Lílian M. G. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. 1. ed. São Paulo: Telos, 2012.

\_\_\_\_\_. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2004, p. 129-133.

\_\_\_\_\_. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

- GRANGER, Gilles. G. O problema das significações. Trad. Scarlet Zabetto Marton. In: *Filosofia do estilo*. São Paulo: Perspectiva, 1974[1968], p. 133-168.
- GUIMARÃES, Elisa. Entrevista com a professora Elisa Guimarães. São Paulo: *Revista Verbum*, n. 12, p. 4-10, out. 2016. Entrevista concedida a Elioenai Piovezan e Roberta Souza Piovezan.
- HALLIDAY, Michael; HASAN, Ruqaiya. *Cohesion in spoken and written English*. Londres, s/n, 1973.
- KOCH, Ingedore V. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- \_\_\_\_\_ ; ELIAS, Vanda M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2010.
- \_\_\_\_\_. *O texto e a construção de sentidos*, 9. ed. São Paulo: Contexto, 2008[1997].
- LAHUD, Michel. *A semiologia segundo Granger*. Discurso 6. São Paulo: Dep. de Filosofia da FFLCH/USP, 1975, p. 105-131
- LEGRAND, Louis. *Célestin Freinet*. Trad. e org. José Gabriel Perissé. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 2010.
- LEMOS, Cláudia. T. G. Redações de vestibular: algumas estratégias. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 23, 1977.
- LYONS, John. *Introdução à linguística teórica*. Trad. Rosa Virgínia Mattos e Hélio Pimentel. São Paulo: Nacional: USP, 1979, p. 12.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Doze conceitos em análise do discurso*. Org. Sírio Possenti e Maria Cecília Perez de Souza; trad. Adail Sobral. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- MAGALHÃES, Ana Lúcia. O medo na escola: aspectos retóricos e filosóficos. In: \_\_\_\_\_ ; FERREIRA, Luiz Antonio (orgs.). *A retórica do medo*. 1. ed. São Paulo: Grupo ERA, 2012.

- MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 151-166.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita*. Atividades de retextualização, 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- MARTINS FILHO, Eduardo Lopes. *Manual de Redação e Estilo de O Estado de S. Paulo*, 3. ed. rev. ampl. São Paulo: O Estado de S.Paulo, 1997.
- MEYER, Michel. Prefácio. In: ARISTÓTELES. *Retórica das paixões*. Trad. de Isis Borges B. da Fonseca. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- \_\_\_\_\_. As bases da retórica. In: CARRILHO, Manuel M. (org.). *Retórica e comunicação*. Trad. Fernando Martinho. Porto: ASA, 1994, p. 31-70.
- MILLER, Stela. O trabalho epilinguístico na produção textual escrita. *GT Alfabetização, Leitura e Escrita*, n. 10. Marília: Unesp, s/d, p. 1. Disponível em <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/1507/o-trabalho-epilinguistico-na-producao-textual-escrita>>. Acesso em 21 mar. 2017.
- MIRANDA, Iraildes Dantas. *Manual de Redação* (Folha de S.Paulo) resumido. São Paulo: Unifamma, s/d. Disponível em: <<http://www.acmcomunicacao.com.br/wp-content/midias/Manual-de-Redacao-Folha-de-SP.pdf>>. Acesso em 09 mar. 2017.
- MOSCA, Lineide do Lago Salvador. Velhas e novas retóricas, convergências e desdobramentos. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Retóricas de ontem e de hoje*, 3. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2004, p. 17-54.
- ORLANDI, Eni. *Discurso e leitura*. São Paulo: Ed. Unicamp: Cortez, 1988.
- OSAKABE, Haqira. *Argumentação e discurso político*. São Paulo: Kairós, 1979.
- OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1977.
- PARRET, Herman. *Les théories linguistiques peuvent-elles être idéologiquement neutres? Ou l'histoire d'un démon qui s'appelle véridicction*. Actes du Congrès

International 'Strutture Semiotiche e Strutture Ideologique'. Université de Palerme, décembre 1976.

PASSARELLI, Lílian M. G. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. 1. ed. São Paulo: Telos, 2012.

PÊCHEUX, Michel. *Les vérités de la palice*. Paris: Maspero, 1975.

PÉCORA, Alcir. *Problemas de redação*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992[1983]. Col. Texto e Linguagem.

PERELMAN, Chaïm. *O império retórico: retórica da argumentação*. Lisboa: ASA, 1999.

\_\_\_\_\_; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação – A nova retórica*. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996 (5ª tiragem 2002).

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Trad. Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987 [1964].

POSSENTI, Sírio. Gramática e política. In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2004, p. 129-133.

\_\_\_\_\_. Índícios de autoria. *Perspectiva*, Florianópolis, vol. 20, n. 01, p. 105-124, jan/jun 2002.

REBOUL, Olivier. *Introdução à retórica*. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Justiça e direito)

ROCCO, Maria. T. F. Escola, meios e a relação professor-aluno. *Revista Comunicação & Educação*. São Paulo, n. 13, set/dez 1998, p. 73-88. Entrevista concedida a Roseli Fígaro.

\_\_\_\_\_. *Crise na linguagem: a redação no vestibular*. São Paulo: Mestre Jou, 1981.

ROJO, Roxane H. R. *Gêneros do discurso no Círculo de Bakhtin - ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas*. In: 4th International Symposium on Genre Studies/Anais do 4º Simpósio

Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. Tubarão: Unisul, 2007, p. 1761-1775. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/117.pdf>>. Acesso em 24 jan. 2011.

\_\_\_\_\_. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas In: J. L. Meurer, A. Bonini, & D. Motta-Roth (Org.), *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

\_\_\_\_\_; CORDEIRO, Gláís. S. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 31-39.

TRINGALI, Dante. *A retórica antiga e as outras retóricas: a retórica como crítica literária*. São Paulo: Musa, 2014, p. 158-169.

VYGOTSKY, Lev. S. *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Antídoto, 1979, p. 199.

## **ANEXOS**

## Anexo 1 – Pauta de assuntos da 11ª edição (maio de 2017) do Jornal Mural MeccAtitude, com explicações básicas sobre gêneros midiáticos e distribuição dos textos aos alunos-autores.



### PAUTA – 11ª EDIÇÃO

- |   |                          |    |                                 |
|---|--------------------------|----|---------------------------------|
| 1 | EDITORIAL: _____         | 8  | RESENHA CRÍTICA: _____          |
| 2 | REPORTAGEM: _____        | 9  | NOTAS 1 E 2 / VOCÊ SABIA: _____ |
| 3 | NOTÍCIA 1: _____         | 10 | CHARGE: _____                   |
| 4 | NOTÍCIA 2: _____         | 11 | TIRINHA: _____                  |
| 5 | NOTÍCIA 3: _____         | 12 | CRÔNICA: _____                  |
| 6 | ENTREVISTAS: _____       | 13 | IMAGENS / TEXTOS-LEGENDA: _____ |
| 7 | ARTIGO DE OPINIÃO: _____ |    |                                 |

#### GÊNEROS TEXTUAIS MIDIÁTICOS E ASSUNTOS

**1 - EDITORIAL:** Saudação aos leitores, breve comentário sobre os assuntos da 11ª edição (DEMOCRACIA, ATIVIDADES ESCOLARES, MAIS EDUCAÇÃO, ENTREVISTAS, CRÔNICA, ARTIGO DE OPINIÃO, RESENHA DE FILME E OUTROS), lembrar que todo conteúdo das edições anteriores está no site do Jornal: [www.jornalmeccatitude.wordpress.com](http://www.jornalmeccatitude.wordpress.com). **(O texto é argumentativo e em tom de conversa com o leitor).** (800 caracteres)

**2 - REPORTAGEM:** Texto informativo que **expõe e analisa o assunto** apresentado. **ASSUNTO:** Produzir reportagem sobre a **DEMOCRACIA**: o que é, como surgiu, como funciona nos dias atuais, e na escola? O que pensam os alunos, professores, funcionários, gestores e pais. **(O texto é informativo e expõe e analisa o assunto, explica com detalhes).** (1.500 caracteres)

**3, 4 e 5 - NOTÍCIAS:** Texto informativo que relata fatos do cotidiano. **ASSUNTO 1: PROJETO DE MAQUETE (prof. Wagner):** informar o que é, como acontece, quem realiza (professores e turmas), com qual conteúdo, dirigido a quem, outros detalhes. **TEMA 2: MAIS EDUCAÇÃO:** O que é, como funciona, quem participa, como, qual a importância, mais detalhes. **TEMA 3: GRÊMIO ESTUDANTIL:** resultado da eleição, quem participa, quando, onde, quem coordena, como se preparam, com quais objetivos, outras informações. **(Notícias são relatos de fatos cotidianos, escrevem-se de forma objetiva e precisa, na terceira pessoa. Utiliza-se a estrutura de lide [abertura], com informações sobre o que, quem, onde, quando, como e por que do fato relatado).** (800 caracteres)

**6 - ENTREVISTAS:** Texto informativo que apresenta as opiniões de entrevistados sobre um tema no estilo “pergunta e resposta”. Entrevistar dois professores de áreas diferentes e que ainda não foram entrevistados (consultar o site do MeccAtitude). **Tema para perguntas:** A importância da prática docente no processo de aprendizagem. Relação aluno-professor e aluno-aluno. **(A entrevista é precedida de informações sobre os entrevistados: nome completo, área e instituição de formação e tempo de trabalho no Mecca).** (800 caracteres)

**7 - ARTIGO DE OPINIÃO:** Texto argumentativo que defende um ponto de vista (tese) sobre uma questão polêmica. **ASSUNTO: LIMITES DA DEMOCRACIA.** Apresentar e discutir o tema, posicionar-se e utilizar argumentos coerentes que sustentem a ideia. Apresentar proposta de solução. **(O texto é argumentativo, pode ser escrito na primeira pessoa, mas respeitando a norma padrão e a formalidade da língua).** (800 caracteres)

**8 - RESENHA CRÍTICA:** Texto argumentativo que analisa criticamente um objeto cultural (filme, livro, peça de teatro, CD musical, exposição de artes etc.). **ASSUNTO:** escolher um filme ou livro relacionado à DEMOCRACIA. **(Na resenha, o autor defende uma opinião sobre a obra analisada, apresenta argumentos e comprovações e conclui recomendando-o [ou não] ao leitor/público).** (800 caracteres)

**9(a) - NOTAS:** Textos informativos curtos sobre o cotidiano da escola, bairro ou cidade. **ASSUNTO 1: PAINEL (Profa. Maria Helena):** O que é, por que é importante, como é realizado na escola, por quem. **ASSUNTO 2: REPOSIÇÃO DE AULAS:** O que é, por quê, quando, como, quem, importância. **(O texto deve ser objetivo e preciso; a nota é uma notícia bem curta).** (300 caracteres cada nota)

**9(b) - VOCÊ SABIA?:** Texto expositivo que apresenta um assunto curioso e esclarecedor ao leitor em tom didático. Pesquisar e reescrever o texto. **ASSUNTO: DEMOCRACIA.** (400 caracteres)

**10 - CHARGE:** Desenho de humor com visão crítica sobre um assunto do cotidiano. Se não souber desenhar, apresentar a ideia, por escrito. **ASSUNTO: DEMOCRACIA. (A charge possui geralmente um formato retangular, com um único plano, com ou sem texto verbal).**

**11 - TIRINHA:** Desenho com uma breve história de humor ou reflexão. **ASSUNTO: DEMOCRACIA.** Se não souber desenhar, apresentar a ideia, por escrito. **(É um texto narrativo que utiliza linguagem verbo-visual, organizado em quadrinhos, e final surpreendente).**

**12 - CRÔNICA:** Texto narrativo com impressões pessoais sobre um assunto do cotidiano e com tom de conversa com o leitor. Pode ser humorado, irônico, crítico ou poético. **ASSUNTO: ATITUDES DEMOCRÁTICAS.** (800 caracteres)

**13 – IMAGENS COM TEXTOS-LEGENDA:** Fotos e ilustrações que acompanham o texto para ampliar a compreensão do leitor. Para esta edição, o editor de imagens deverá pesquisar imagens e produzir fotos (quando necessário) sobre os assuntos da pauta. Manter contato com os colegas para a realização de fotos. Ao final, deverá produzir textos para legendas das fotos/imagens.

# Anexo 2 – Miniatura da 4ª edição do Jornal Mural MeccAtitude (novembro de 2014).

jornalmeccatitude.wordpress.com

# JORNAL MeccAtitude

**4ª edição**  
EXPEDIENTE  
Editor-chefe: Prof. Eliane Povoa  
Redatores: Amanda Albino (3A),  
Ana Paula Maciel (3B), Bruna Santana (3C),  
Elaine Silva (3D), Helton Moura (3E),  
Jaine Rodrigues (3F), Jéssica Silva  
(3G), Joice Romão (3H),  
Daniele Silva (3I),  
Daniele Silva (3J),  
O trabalho argumentativo não requer necessariamente a opinião dos editores.

O jornal mural MeccAtitude é uma publicação da EE Padre Romeu Mecca (DE Itapetininga) - Edição nº 4 - Novembro de 2014.

## Editorial

### Que venha 2015!

Esta é a 4ª e última edição de 2014 do Jornal MeccAtitude, que está cheia de novidades para você. Nesta edição, abordamos um tema muito polêmico nas escolas: o Projeto Musical. O SARESP e a mudança da gestão do Mecca. Na seção de entrevistas, professores falam sobre suas aulas e apresentam propostas de melhoria. O artigo de opinião desta edição traz uma discussão sobre o preconceito étnico racial nas diferentes áreas do charge, "língua, voz" saberei?, crônica, resenha crítica e notas informais. Enfim, em principal gênero textual que circula nos jornais, o artigo de opinião. Com esta 4ª edição do MeccAtitude, nós, alunos das 3ª séries, estamos concluindo o Ensino Médio e esperamos que o projeto do Jornal continue. Por isso, aguarda a próxima edição do ano que vem e prepare-se, pois o próximo a fazer parte da Redação do Jornal pode ser você.

Valeu, galera!  
(Isabelle Lemos)

## Charge

Lírcio Santos



## Notas

### Estagiário x jovem aprendiz

Fernanda Almeida

O jovem aprendiz tem entre 14 e 24 anos de idade e está matriculado em um curso técnico ou profissionalizante. Já o estagiário pode ter qualquer idade e trabalhar em alguma empresa. Já o estagiário possui idade igual ou superior a 16 anos, possui CPF e RG e está matriculado em um curso superior de nível médio. O MeccAtitude possui uma seção de notas, onde os alunos podem compartilhar suas experiências e opiniões sobre diferentes atividades educacionais. O estágio não é obrigatório, mas é uma atividade educacional que exerce a prática na empresa e teoria fora da empresa.

### Oficina de Horta na Escola

Fernanda Almeida

A oficina Horta na Escola faz parte do projeto MeccAtitude (governo do Estado de São Paulo) e é voltada para alunos do 3º e 4º ano do Ensino Fundamental. O objetivo é promover a aprendizagem de conteúdos curriculares e extracurriculares, além de sensibilizar os alunos para a importância da agricultura urbana e rural. A oficina é realizada em parceria com a Secretaria de Educação e tem como objetivo ensinar os alunos a plantar e cuidar das hortas. Os alunos aprendem sobre a importância da agricultura urbana e rural, além de aprender a cuidar das hortas. A oficina é realizada em parceria com a Secretaria de Educação e tem como objetivo ensinar os alunos a plantar e cuidar das hortas. Os alunos aprendem sobre a importância da agricultura urbana e rural, além de aprender a cuidar das hortas.

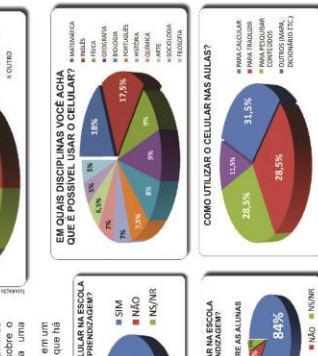
O Projeto MeccAtitude foi criado em 2013, para proporcionar aos alunos do Ensino Médio, Profém, neste ano, todos os alunos do ensino médio, uma experiência diferente. O projeto MeccAtitude é uma publicação mensal, que aborda temas atuais e relevantes para a comunidade escolar. O projeto MeccAtitude é uma publicação mensal, que aborda temas atuais e relevantes para a comunidade escolar. O projeto MeccAtitude é uma publicação mensal, que aborda temas atuais e relevantes para a comunidade escolar.

## Reportagem

### Celular: de vilão a mocinho Pesquisa revela o que pensam os alunos do Mecca sobre celular na escola

Bruna Alcântara e Jaine Rodrigues

Nos dias de hoje, encontrar um adolescente que não tenha um celular é quase impossível. Os alunos que possuem internet, a maioria não usa o celular apenas para mensagens e redes sociais, mas também para pesquisas, vídeos, músicas, jogos e aplicativos. A pesquisa realizada pelo Jornal MeccAtitude com 42 alunos do período noturno (1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio), revelou que apenas 10% não usam o celular. De todos os 90% que possuem celular, apenas 12% não têm acesso à internet. Profém, com 88% dos alunos que possuem internet, a maioria não usa o celular apenas para mensagens e redes sociais, mas também para pesquisas, vídeos, músicas, jogos e aplicativos. A pesquisa realizada pelo Jornal MeccAtitude com 42 alunos do período noturno (1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio), revelou que apenas 10% não usam o celular. De todos os 90% que possuem celular, apenas 12% não têm acesso à internet.



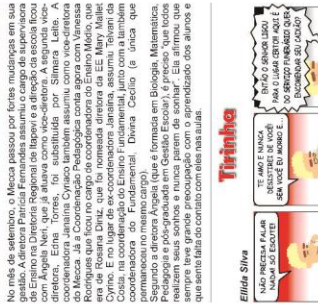
Seu celular qualquer tipo de tecnologia ou sistema, isso deve ser excluído de nossa sociedade. E não é preciso participar de grupos políticos para lutar contra o racismo. Alunos defendem a liberdade de expressão e a diversidade. Um artigo de opinião discute o racismo e a importância de lutar contra ele. O artigo de opinião discute o racismo e a importância de lutar contra ele. O artigo de opinião discute o racismo e a importância de lutar contra ele.

O Projeto MeccAtitude foi criado em 2013, para proporcionar aos alunos do Ensino Médio, Profém, neste ano, todos os alunos do ensino médio, uma experiência diferente. O projeto MeccAtitude é uma publicação mensal, que aborda temas atuais e relevantes para a comunidade escolar. O projeto MeccAtitude é uma publicação mensal, que aborda temas atuais e relevantes para a comunidade escolar. O projeto MeccAtitude é uma publicação mensal, que aborda temas atuais e relevantes para a comunidade escolar.

### Projeto Musical acontece no dia 28 de novembro

Daniele Silva

O Projeto Musical foi criado em 2013, para proporcionar aos alunos do Ensino Médio, Profém, neste ano, todos os alunos do ensino médio, uma experiência diferente. O projeto MeccAtitude é uma publicação mensal, que aborda temas atuais e relevantes para a comunidade escolar. O projeto MeccAtitude é uma publicação mensal, que aborda temas atuais e relevantes para a comunidade escolar. O projeto MeccAtitude é uma publicação mensal, que aborda temas atuais e relevantes para a comunidade escolar.



O Outubro Rosa é uma campanha de conscientização sobre o câncer de mama. O artigo de opinião discute a importância de lutar contra o câncer de mama. O artigo de opinião discute a importância de lutar contra o câncer de mama. O artigo de opinião discute a importância de lutar contra o câncer de mama.

O Projeto MeccAtitude foi criado em 2013, para proporcionar aos alunos do Ensino Médio, Profém, neste ano, todos os alunos do ensino médio, uma experiência diferente. O projeto MeccAtitude é uma publicação mensal, que aborda temas atuais e relevantes para a comunidade escolar. O projeto MeccAtitude é uma publicação mensal, que aborda temas atuais e relevantes para a comunidade escolar. O projeto MeccAtitude é uma publicação mensal, que aborda temas atuais e relevantes para a comunidade escolar.

### Saresp: avaliar para mudar

Ana Paula Maciel

O SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) aconteceu nos dias 11 e 12 de novembro (terça e quarta-feira) em todas as escolas de todo o Estado de São Paulo. O SARESP é aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e tem como objetivo avaliar o desempenho dos alunos em diferentes disciplinas. O SARESP é aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e tem como objetivo avaliar o desempenho dos alunos em diferentes disciplinas.

O SARESP é aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e tem como objetivo avaliar o desempenho dos alunos em diferentes disciplinas. O SARESP é aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e tem como objetivo avaliar o desempenho dos alunos em diferentes disciplinas. O SARESP é aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e tem como objetivo avaliar o desempenho dos alunos em diferentes disciplinas.

O SARESP é aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e tem como objetivo avaliar o desempenho dos alunos em diferentes disciplinas. O SARESP é aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e tem como objetivo avaliar o desempenho dos alunos em diferentes disciplinas. O SARESP é aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e tem como objetivo avaliar o desempenho dos alunos em diferentes disciplinas.

O Projeto MeccAtitude foi criado em 2013, para proporcionar aos alunos do Ensino Médio, Profém, neste ano, todos os alunos do ensino médio, uma experiência diferente. O projeto MeccAtitude é uma publicação mensal, que aborda temas atuais e relevantes para a comunidade escolar. O projeto MeccAtitude é uma publicação mensal, que aborda temas atuais e relevantes para a comunidade escolar. O projeto MeccAtitude é uma publicação mensal, que aborda temas atuais e relevantes para a comunidade escolar.

### A escola e seus desafios

Amanda Albino

Os desafios da escola são muitos e variados. A escola precisa lidar com a diversidade dos alunos, com a falta de recursos e com a pressão da sociedade. A escola precisa lidar com a diversidade dos alunos, com a falta de recursos e com a pressão da sociedade. A escola precisa lidar com a diversidade dos alunos, com a falta de recursos e com a pressão da sociedade.

Os desafios da escola são muitos e variados. A escola precisa lidar com a diversidade dos alunos, com a falta de recursos e com a pressão da sociedade. A escola precisa lidar com a diversidade dos alunos, com a falta de recursos e com a pressão da sociedade. A escola precisa lidar com a diversidade dos alunos, com a falta de recursos e com a pressão da sociedade.

Os desafios da escola são muitos e variados. A escola precisa lidar com a diversidade dos alunos, com a falta de recursos e com a pressão da sociedade. A escola precisa lidar com a diversidade dos alunos, com a falta de recursos e com a pressão da sociedade. A escola precisa lidar com a diversidade dos alunos, com a falta de recursos e com a pressão da sociedade.



# Jornal MeccAttitude

6ª edição  
jornalmeccattitude.wordpress.com

**Notícias**  
**Sala de Leitura pronta**  
Gabriela Mendes

**Grêmio Estudantil em ação**  
Alessandra Aguiar

**Entrevistas**  
**"O ato de ensinar também será um ato de aprender"**  
Rafael Figueiredo

**Resenha crítica**  
**"Menino de carvão" denuncia o trabalho infantil no país**  
Andressa Pereira

**Tirinha**  
Felipe Vitas

**Preconceito**  
**Você sabia?**  
Victoria Poliwski

**Artigo de opinião**  
**Cada pessoa uma escolha**  
Mariana Santana

**Crônica**  
**Preconceito démodé**  
Luciane Vitoria

**Editorial**  
**Caminhos a percorrer**  
Clá, pessoal.

**Charge**  
Felipe Vitas

**Notas**  
**Acessibilidade no Mecca: o que é?**  
Victoria Poliwski

**Reposição de aulas**  
Victoria Poliwski

**De olho no futuro**  
Pesquisa revela que maioria dos alunos do Mecca quer fazer faculdade  
Pamela dos Santos e Vitória Lisboa

**Resultado surpreende direção**  
A vice-diretora do Mecca, Roberta Souza Povezan, realizou uma pesquisa com 302 alunos do Ensino Médio no Mecca. A pesquisa avaliou 37 alunos e 25 alunas e constatou dados interessantes que podem ser conferidos a seguir...

**Ex-aluno do Mecca cursa Arquitetura**  
Um ex-aluno do Mecca, Ingrid Vezziar (20 anos), que concluiu o Ensino Médio em 2013, está cursando o 1º semestre de Arquitetura na Universidade Nove de Julho (Uninove) e disse: "Não tenho bolas, pago mensalidades normais".

**Resenha crítica**  
"Menino de carvão" denuncia o trabalho infantil no país. O filme narra a história de um menino de 6 anos e seis meses que vive em uma comunidade de trabalhadores em uma fazenda de café em São Paulo...

**Tirinha**  
Felipe Vitas

**Preconceito**  
Você sabia? Aqui estão dois fatos curiosamente "vergonhos" sobre a história do Brasil que não são conhecidos por muitos brasileiros...

**Artigo de opinião**  
Cada pessoa uma escolha. Quando nos deparamos com o palavra preconceito, pare-se um conceito negativo. Mas, por que nos dá essa ideia equivocada com visões preconceituosas? Em que momento nos tornamos preconceituosos?...

**Editorial**  
Caminhos a percorrer. Olá, pessoal. Vimos com muita alegria a edição do Jornal MeccAttitude. Essa é uma oportunidade para todos nós, alunos, professores e funcionários da escola Pedro Romão Mecca. Vamos poder perceber coisas produzidas no interior da nossa escola, coisas até mesmo desconhecidas e através delas mil de comunicação serão reveladas.

**Charge**  
Felipe Vitas

**Notas**  
Acessibilidade no Mecca: o que é? "Acessibilidade" é um conceito que vem sendo utilizado cada vez mais em todas as áreas da vida, desde a arquitetura até a tecnologia...

**Reposição de aulas**  
Victoria Poliwski

**Crônica**  
Preconceito démodé. Outro dia estive em uma entrevista na TV onde uma menina disse: "Eu não quero ser preconceituosa". Ela falou isso com um ar de quem sabe o que está falando...

**Entrevista**  
Alessandra Aguiar

**Entrevista**  
Rafael Figueiredo

**Entrevista**  
Andressa Pereira

**Entrevista**  
Felipe Vitas



# Anexo 5 – Miniatura da 8ª edição do Jornal Mural MeccAtitude (maio de 2016).

## Notícias

### Boletim na Secretaria Digital

Leilliane Marques

Nome	Matrícula	Nota	Assinatura
Aluno 1	12345	8,5	[Assinatura]
Aluno 2	67890	7,2	[Assinatura]
Aluno 3	11111	9,1	[Assinatura]
Aluno 4	22222	6,8	[Assinatura]
Aluno 5	33333	8,9	[Assinatura]
Aluno 6	44444	7,5	[Assinatura]
Aluno 7	55555	8,3	[Assinatura]
Aluno 8	66666	7,0	[Assinatura]
Aluno 9	77777	8,7	[Assinatura]
Aluno 10	88888	7,4	[Assinatura]

A Secretaria Escolar Digital é um programa inovador criado para otimizar e facilitar todas as atividades que envolvem a gestão diária da escola. Os professores, alunos e pais têm acesso a esse programa.

No caso dos alunos, para acessar, basta informar o número do RA, digitar o nome e o e-mail cadastrado no sistema. Já os pais, basta informar o e-mail e a primeira letra do sobrenome. Na nova atualização, os pais ou responsáveis também podem acessar esse portal. Os responsáveis basta solicitar um login na direção da unidade.

A importância desse programa é fundamental, principalmente para os pais ou responsáveis participarem mais de perto da rotina escolar dos filhos.

Por sua vez, as escolas e diretores do ensino utilizam o portal para acompanhar o desempenho dos alunos, bem como, os professores e responsáveis sobre a vida escolar dos alunos, como agendamento de reuniões, por meio de mensagens (Voz/Zoom).

## Entrevistas

### "Hábito de leitura é para todos"

Kallyn Ferreira

Nesta edição, os professores entrevistados são Regiane Meira da Silva (Sociologia), em seu segundo ano licenciando no Mecc, e Chilla Cristina Aquino (Psicologia e História), na 1ª licenciatura em História.

**JMA: Professora Regiane, na sala de aula que tipo de Regiane: Na verdade a Sociologia não é só ler livros, mas sim uma leitura da realidade. Os livros como base de reflexão, porém a realidade deve estar associada a realidade para criar um tipo de contextualidade e desenvolver o hábito de ler.**

**JMA: Com qual frequência você trabalha a leitura com os alunos? Qual o tipo de texto que você utiliza? Como você avalia a realidade, o real e do cotidiano. E isso, como já disse, desenvolver a contextualidade do saber.**

**JMA: - Professora Chilla, por que é importante os alunos terem gosto pela leitura? Chilla: A leitura é fundamental na vida dos alunos para desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de argumentação. Isso é algo que não se aprende apenas na sala de aula, mas sim através da leitura. Sem a leitura o aluno tem muita dificuldade em compreender o mundo ao seu redor.**

**JMA: Todos precisam adquirir o hábito da leitura, mesmo que seja uma história em quadrinhos e que posteriormente possam ler textos mais complexos. Como você incentiva os alunos a lerem? Sim, leitura, o outro não consegue se desenvolver totalmente, até precisa se conscientizar que a leitura não é para o momento, ela precisa ser incorporada ao cotidiano. Garantir que seja um cidadão ativo e participativo dentro da sociedade.**

**JMA: Como você avalia a leitura em casa? Como os pais acompanham e o que facilita a concentração e o entendimento de textos.**

## Resenha crítica

### Na vibre dos 15

Isabella Oliveira

De volta aos estudos, o segundo livro de escrita e blogueira Bruna Vieira, é um livro para quem quer aprender a escrever e com a curiosidade. O livro é dividido em 15 capítulos e cada capítulo aborda um aspecto diferente da escrita. O livro é muito interessante e fácil de ler, além de trazer muitos exemplos práticos para quem está começando a escrever.



Table: De volta aos estudos. Autora: Bruna Vieira. Editora: Garamond. Ano: 2013. Páginas: 224 páginas.

## Grêmios em ação

Francisca de Aquino



Ministro do Grêmios dos alunos para 2016

No dia 14 de abril os alunos do Mecc participaram de uma reunião de trabalho com o professor responsável pelo curso de Direito. O objetivo da reunião foi discutir a viabilidade de um curso de Direito no Mecc. Os alunos apresentaram um projeto de curso e o professor explicou as condições necessárias para a criação de um curso. A reunião foi muito produtiva e os alunos ficaram muito satisfeitos com o resultado.

## Formando leitores

Bianca de Lira

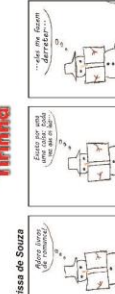
Não confunda: a biblioteca da escola é na verdade Sala de Leitura, que é um cantinho pensado para os alunos e tem como objetivo proporcionar um espaço agradável para a leitura. A sala é equipada com livros, revistas e jornais, além de uma estante para os livros. O objetivo é incentivar os alunos a lerem e desenvolver o hábito da leitura.



A Sala de Leitura possui um acervo diversificado de livros e revistas, abrangendo diversas áreas do conhecimento. O objetivo é proporcionar aos alunos um espaço agradável para a leitura e desenvolver o hábito da leitura. A sala é equipada com livros, revistas e jornais, além de uma estante para os livros.

Para mais informações, acesse a página no Facebook.

## Tirinha



**Leitosa de Souza:** Você sabia? Índia é o país que mais lê.



**Alencar Nunes:** Índia é o país que mais lê.

www.jornalmeccattitude.wordpress.com

8ª edição

# MeccAtitude

Editorial: Prof. Roberto Souza Pinho, Assistente: Prof. Roberto Souza Pinho, Lílian de Souza (PA), Alana de Souza (PB), Francisca de Aquino (PC), Jéssica Roberto (PD), Lílian de Souza (PE), Lílian de Souza (PF), Lílian de Souza (PG), Lílian de Souza (PH), Lílian de Souza (PI), Lílian de Souza (PJ), Lílian de Souza (PK), Lílian de Souza (PL), Lílian de Souza (PM), Lílian de Souza (PN), Lílian de Souza (PO), Lílian de Souza (PP), Lílian de Souza (PQ), Lílian de Souza (PR), Lílian de Souza (PS), Lílian de Souza (PT), Lílian de Souza (PU), Lílian de Souza (PV), Lílian de Souza (PW), Lílian de Souza (PX), Lílian de Souza (PY), Lílian de Souza (PZ).

## Reportagem

### Leitura na vida dos alunos

Leitura é o caminho para o conhecimento, a cultura e a cidadania. Ler é um hábito que deve ser cultivado desde a infância. Neste artigo, vamos explorar como a leitura influencia a vida dos alunos e como podemos incentivar esse hábito.

**Motivo principal:** mais por prazer (58%), e curiosidade (48%) assim como os alunos (50% e 44%, respectivamente). Já entre os professores, a maioria lê mais por prazer (73%) do que por curiosidade (36%). Outro motivo para os docentes é se preparar para próximas aulas (22%).

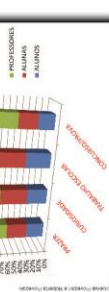
**Leitura em casa:** 64% dos alunos afirmam ler em casa, enquanto 36% afirmam não ler. Entre os que leem em casa, o maior motivo é o prazer (73%), seguido pela curiosidade (36%).

**Biblioteca:** Sobre visita à biblioteca, 72% dos alunos já foram, sendo a Sala de Leitura a mais visitada (72%).

**Leitura compartilhada:** O MeccAtitude quis saber se os alunos já leram para alguém. Desse total, 47% disseram que sim e leram para pais, mães ou irmãos, 20% disseram que não, 17% disseram que não sabem e 16% disseram que não.

**Postura:** A maioria dos alunos prefere ler sentados (69%) e a maior parte das aulas costumam de ler deitados (52%).

**Quando ler, o que geralmente faz com qual objetivo?**



**Artigo de opinião:** Leitura é tudo

Atualmente, os jovens preferem ficar em casa, jogando videogame ou assistindo televisão. A leitura é considerada uma atividade chata e pouco interessante. No entanto, a leitura é essencial para o desenvolvimento pessoal e profissional. Ela nos ajuda a entender o mundo ao nosso redor e a tomar decisões mais conscientes.

Além disso, a leitura nos ajuda a desenvolver a capacidade de argumentação e a melhorar a nossa escrita. Ela é uma ferramenta poderosa para quem quer se destacar no mundo profissional. Portanto, é importante incentivar os jovens a lerem mais e a desenvolver o hábito da leitura.

Muitas vezes não são capazes de interpretar o que os livros estão dizendo. Isso acontece porque eles não estão lendo com atenção e não estão fazendo conexões entre o que estão lendo e o mundo real. É importante ensinar os alunos a lerem com atenção e a fazer conexões entre o texto e a realidade.

Além disso, é importante incentivar os alunos a lerem livros de diferentes gêneros e estilos. Isso ajuda a desenvolver a capacidade de interpretação e a melhorar a nossa escrita. Portanto, é importante incentivar os alunos a lerem mais e a desenvolver o hábito da leitura.

Em suma, a leitura é tudo. Ela é uma ferramenta poderosa para quem quer se destacar no mundo profissional. Ela nos ajuda a entender o mundo ao nosso redor e a tomar decisões mais conscientes. Portanto, é importante incentivar os alunos a lerem mais e a desenvolver o hábito da leitura.

## Devaneios de um conto

Jeremias Rocha

Entre um silêncio e outro eu era desparado por minha curiosidade que me levava a aprofundar-me cada vez mais. No silêncio, percebi o quanto o silêncio é importante em sua vida. Ele me ajudou a entender o mundo ao meu redor e a tomar decisões mais conscientes.

Além disso, o silêncio me ajudou a desenvolver a capacidade de argumentação e a melhorar a nossa escrita. Ele é uma ferramenta poderosa para quem quer se destacar no mundo profissional. Portanto, é importante incentivar os alunos a lerem mais e a desenvolver o hábito da leitura.

Muitas vezes não são capazes de interpretar o que os livros estão dizendo. Isso acontece porque eles não estão lendo com atenção e não estão fazendo conexões entre o que estão lendo e o mundo real. É importante ensinar os alunos a lerem com atenção e a fazer conexões entre o texto e a realidade.

Além disso, é importante incentivar os alunos a lerem livros de diferentes gêneros e estilos. Isso ajuda a desenvolver a capacidade de interpretação e a melhorar a nossa escrita. Portanto, é importante incentivar os alunos a lerem mais e a desenvolver o hábito da leitura.

## Crônica

Jeremias Rocha

Entre um silêncio e outro eu era desparado por minha curiosidade que me levava a aprofundar-me cada vez mais. No silêncio, percebi o quanto o silêncio é importante em sua vida. Ele me ajudou a entender o mundo ao meu redor e a tomar decisões mais conscientes.

Além disso, o silêncio me ajudou a desenvolver a capacidade de argumentação e a melhorar a nossa escrita. Ele é uma ferramenta poderosa para quem quer se destacar no mundo profissional. Portanto, é importante incentivar os alunos a lerem mais e a desenvolver o hábito da leitura.

Muitas vezes não são capazes de interpretar o que os livros estão dizendo. Isso acontece porque eles não estão lendo com atenção e não estão fazendo conexões entre o que estão lendo e o mundo real. É importante ensinar os alunos a lerem com atenção e a fazer conexões entre o texto e a realidade.

Além disso, é importante incentivar os alunos a lerem livros de diferentes gêneros e estilos. Isso ajuda a desenvolver a capacidade de interpretação e a melhorar a nossa escrita. Portanto, é importante incentivar os alunos a lerem mais e a desenvolver o hábito da leitura.

www.jornalmeccattitude.wordpress.com

8ª edição

# MeccAtitude

Editorial: Prof. Roberto Souza Pinho, Assistente: Prof. Roberto Souza Pinho, Lílian de Souza (PA), Alana de Souza (PB), Francisca de Aquino (PC), Jéssica Roberto (PD), Lílian de Souza (PE), Lílian de Souza (PF), Lílian de Souza (PG), Lílian de Souza (PH), Lílian de Souza (PI), Lílian de Souza (PJ), Lílian de Souza (PK), Lílian de Souza (PL), Lílian de Souza (PM), Lílian de Souza (PN), Lílian de Souza (PO), Lílian de Souza (PP), Lílian de Souza (PQ), Lílian de Souza (PR), Lílian de Souza (PS), Lílian de Souza (PT), Lílian de Souza (PU), Lílian de Souza (PV), Lílian de Souza (PW), Lílian de Souza (PX), Lílian de Souza (PY), Lílian de Souza (PZ).

## Editorial

### O que você acha de ler?

O que você acha de ler? É o que você acha de aprender mais? Duas perguntas que se encaram, pois ler é um ato valioso para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional. A leitura nos ajuda a entender o mundo ao nosso redor e a tomar decisões mais conscientes. Ela é uma ferramenta poderosa para quem quer se destacar no mundo profissional.

Além disso, a leitura nos ajuda a desenvolver a capacidade de argumentação e a melhorar a nossa escrita. Ela é uma ferramenta poderosa para quem quer se destacar no mundo profissional. Portanto, é importante incentivar os alunos a lerem mais e a desenvolver o hábito da leitura.

Muitas vezes não são capazes de interpretar o que os livros estão dizendo. Isso acontece porque eles não estão lendo com atenção e não estão fazendo conexões entre o que estão lendo e o mundo real. É importante ensinar os alunos a lerem com atenção e a fazer conexões entre o texto e a realidade.

Além disso, é importante incentivar os alunos a lerem livros de diferentes gêneros e estilos. Isso ajuda a desenvolver a capacidade de interpretação e a melhorar a nossa escrita. Portanto, é importante incentivar os alunos a lerem mais e a desenvolver o hábito da leitura.

## Chorges

Matheus Nobre

A leitura no século XXI...  
A leitura é uma atividade essencial para o desenvolvimento pessoal e profissional. Ela nos ajuda a entender o mundo ao nosso redor e a tomar decisões mais conscientes. Ela é uma ferramenta poderosa para quem quer se destacar no mundo profissional.

Além disso, a leitura nos ajuda a desenvolver a capacidade de argumentação e a melhorar a nossa escrita. Ela é uma ferramenta poderosa para quem quer se destacar no mundo profissional. Portanto, é importante incentivar os alunos a lerem mais e a desenvolver o hábito da leitura.

Muitas vezes não são capazes de interpretar o que os livros estão dizendo. Isso acontece porque eles não estão lendo com atenção e não estão fazendo conexões entre o que estão lendo e o mundo real. É importante ensinar os alunos a lerem com atenção e a fazer conexões entre o texto e a realidade.

Além disso, é importante incentivar os alunos a lerem livros de diferentes gêneros e estilos. Isso ajuda a desenvolver a capacidade de interpretação e a melhorar a nossa escrita. Portanto, é importante incentivar os alunos a lerem mais e a desenvolver o hábito da leitura.

## Notas

Da Redação

Visita a UMC confirmada  
No dia 26 de outubro, alunos de 2º e 3º anos da Mecca visitaram o Campus Vila Lobos, da Universidade Mogi das Cruzes (UMC). A visita foi muito interessante e os alunos aprenderam muito sobre a história da instituição e o trabalho desenvolvido pelos professores e funcionários.

Além disso, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer o trabalho desenvolvido pelos professores e funcionários da instituição. Foi uma experiência muito enriquecedora e os alunos ficaram muito satisfeitos com o resultado.

## Nota

Da Redação

Visita a UMC confirmada  
No dia 26 de outubro, alunos de 2º e 3º anos da Mecca visitaram o Campus Vila Lobos, da Universidade Mogi das Cruzes (UMC). A visita foi muito interessante e os alunos aprenderam muito sobre a história da instituição e o trabalho desenvolvido pelos professores e funcionários.

Além disso, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer o trabalho desenvolvido pelos professores e funcionários da instituição. Foi uma experiência muito enriquecedora e os alunos ficaram muito satisfeitos com o resultado.

Muitas vezes não são capazes de interpretar o que os livros estão dizendo. Isso acontece porque eles não estão lendo com atenção e não estão fazendo conexões entre o que estão lendo e o mundo real. É importante ensinar os alunos a lerem com atenção e a fazer conexões entre o texto e a realidade.

Além disso, é importante incentivar os alunos a lerem livros de diferentes gêneros e estilos. Isso ajuda a desenvolver a capacidade de interpretação e a melhorar a nossa escrita. Portanto, é importante incentivar os alunos a lerem mais e a desenvolver o hábito da leitura.

## Nota

Da Redação

Visita a UMC confirmada  
No dia 26 de outubro, alunos de 2º e 3º anos da Mecca visitaram o Campus Vila Lobos, da Universidade Mogi das Cruzes (UMC). A visita foi muito interessante e os alunos aprenderam muito sobre a história da instituição e o trabalho desenvolvido pelos professores e funcionários.

Além disso, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer o trabalho desenvolvido pelos professores e funcionários da instituição. Foi uma experiência muito enriquecedora e os alunos ficaram muito satisfeitos com o resultado.

Muitas vezes não são capazes de interpretar o que os livros estão dizendo. Isso acontece porque eles não estão lendo com atenção e não estão fazendo conexões entre o que estão lendo e o mundo real. É importante ensinar os alunos a lerem com atenção e a fazer conexões entre o texto e a realidade.

Além disso, é importante incentivar os alunos a lerem livros de diferentes gêneros e estilos. Isso ajuda a desenvolver a capacidade de interpretação e a melhorar a nossa escrita. Portanto, é importante incentivar os alunos a lerem mais e a desenvolver o hábito da leitura.