

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)**

**RAFAELA DE CÁSSIA FRANZOI**

**MANIFESTAÇÕES DO INTERLOCUTOR NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS  
ESCRITAS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**MARINGÁ-PR  
2009**

**RAFAELA DE CÁSSIA FRANZOI**

**MANIFESTAÇÕES DO INTERLOCUTOR NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS  
ESCRITAS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras, Área de Concentração: Estudos Linguísticos.

Orientador: Prof. Dr. Renilson José Menegassi

**MARINGÁ-PR  
2009**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

F837m Franzoi, Rafaela de Cássia  
Manifestações do interlocutor nas produções textuais  
escritas no ensino fundamental / Rafaela de Cássia Franzoi.  
-- Maringá : [s.n.], 2009.  
123 p. : il., color.

Orientador : Prof. Dr. Renilson Jose Menegassi.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de  
Maringá. Programa de Pós-graduação em Letras, 2009.

1. Linguística. 2. Produção textual. 3. Interlocutor. 4.  
Interação. 5. Mediação. 6. Ensino Fundamental. I.  
Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-graduação  
em Letras.

Cdd 21.ed. 418

À minha mãe, grande  
amor da minha vida!



## **AGRADECIMENTO ESPECIAL**

Ao professor Dr. Renilson José Menegassi, por acreditar nos seus orientandos, proporcionado conhecimento e crescimento acadêmico e profissional; respeitando os limites de cada um, ao posicionar-se como interlocutor/real/educador/mediador durante o processo da construção desta pesquisa. É um verdadeiro exemplo de Educador, Mediador, Orientador e Mestre.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu Grande Pai do Céu, Deus, por estar presente em minha vida em todos os momentos, propiciando-me oportunidades maravilhosas, que me fazem, a cada instante, crescer como profissional, como pessoa, como sua filha; por me carregar no colo nos períodos difíceis, demonstrando que eu alcançaria a vitória.

À Nossa Senhora Aparecida e Santa Rita de Cássia, que intercedem por mim.

À minha mãe, Joana, grande amor da minha vida, por seu amor incondicional; pelo seu carinho; pelas palavras de força; pelos sorrisos; pelas orações constantes; por acreditar e me incentivar em todos os momentos; por compreender a minha ausência; pela sua presença em minha vida, que me faz lutar cada dia mais.

Ao professor Dr. Renilson José Menegassi, por acreditar e estender a mão no momento em que eu estava parada no meio do caminho, prestes a permanecer por lá, sem obter essa grande conquista.

Ao meu irmão, Rulian, pelo grande apoio e carinho; por me aguentar em muitos momentos, compreendendo as exigências dos meus estudos e do meu trabalho.

Ao meu pai, Valdomiro, por torcer para que eu alcançasse mais essa meta; por ter me ajudado financeiramente para que eu atingisse essa grande vitória.

À minha querida Dona Rita, pelas orações constantes.

À minha madrinha, Raimunda, pelas orações; por torcer e acreditar que eu alcançaria essa vitória; por todos os momentos em que me ajudou; pelo carinho e amor de mãe; por me entregar nos braços de Nossa Senhora Aparecida.

Às professoras, Dr<sup>a</sup>. Alba Maria Perfeito e Dr<sup>a</sup>. Ismara Eliane Vidal de Souza Tasso, pelas contribuições por ocasião do Exame de Qualificação.

Aos membros do Grupo de Pesquisa “Interação e Escrita” (UEM/CNPq – [www.escrita.uem.br](http://www.escrita.uem.br)), pelos conhecimentos compartilhados; pelos estudos realizados; pelo crescimento como pesquisador; pela força e amizade verdadeira.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras, pelas experiências e ensinamentos compartilhados.

Aos coordenadores e à secretária do Programa de Pós-Graduação em Letras, pela grande paciência.

À direção e coordenação do Colégio Anjos Custódios, Irmã Maria, Kika, Jovita e Marina, por compreender as minhas ausências; pela ajuda e amizade.

Aos alunos da 7ª. série B, do ano letivo de 2008, por contribuírem com relação à coleta de dados.

Aos meus parentes, por transmitirem pensamentos positivos; pelas orações; pelas palavras que renovavam minhas forças para que eu continuasse na caminhada.

À Michele Maimone, pelas grandes conversas; por me ajudar a ver que eu precisava lutar e correr atrás dos meus objetivos, mesmo nos momentos em que eu estava debaixo de grandes tempestades, pois, logo viria o brilho do sol.

Às minhas amigas Jéssika e Dirce, pela grande e verdadeira amizade; pelas orações e palavras de coragem.

À minha amiga Patrícia, Patty, pela grande amizade que brotou por meio do Programa de Pós-Graduação em Letras; pelas palavras de força; pelos períodos que se posicionou como minha interlocutora.

À minha amiga Ângela, amizade fruto do Grupo de Pesquisa “Interação e escrita”, pelas colaborações durante a construção deste trabalho.

Aos meus amigos Jefferson e Leonice; pelos grandes e intensos momentos vividos, durante o período que cursávamos as disciplinas no Programa de Pós-Graduação em Letras.

À minha amiga Priscila, Pri, pela verdadeira e intensa amizade; pelas palavras de carinho, de força; por me ouvir em todos os momentos, posicionado-se, de coração aberto, como uma grande irmã.

Aos meus amigos, Akisnelen, Yumi, Claudia, Silvana, Adriana, Tiago, Alexandre, Rafael, por acreditarem e contribuírem para que eu alcançasse essa vitória.

A todas as pessoas que olharam nos meus olhos, quando eu falava sobre esta pesquisa.

## RESUMO

Esta pesquisa tem o intuito de verificar as manifestações do interlocutor na produção textual escrita, em sala de aula, de Ensino Fundamental, delimitando o grau de importância desse elemento, que é considerado por Bakhtin (2003) o responsável pela compreensão responsiva ativa e um dos eventos essenciais para a realização de produção textual. Propuseram-se a seguinte pergunta de pesquisa e as suas subdivisões: Como ocorrem as manifestações do interlocutor na produção textual escrita escolar?; a) Quais os elementos que demarcam a influência do interlocutor na produção textual escrita em sala de aula?; b) Como a ausência do interlocutor no comando de produção textual se manifesta nos textos dos alunos?; c) As noções de interlocutor real e virtual interferem e se manifestam nos textos dos educandos? Para buscar as respostas, este trabalho constitui-se a partir da perspectiva sócio-histórica de estudo sobre a linguagem, subsidiada nos pressupostos de Bakhtin/Volochinov (1995), Bakhtin (2003) e Vygotsky (1988), expondo reflexões teóricas sobre a linguagem, especificamente a escrita, sua constituição e disponibilidade na formação do discurso, ao considerá-la como produto sócio-histórico em interação social, por meio das enunciações. A pesquisa investigou os textos escritos por educandos da 7ª. série de um colégio de rede privada do município de Marialva, Paraná. Coletaram-se os materiais produzidos por nove estudantes. No entanto, para análise, três alunos foram escolhidos como mostra representativa. Os resultados demonstraram que há influência dos interlocutores por meio do uso de elementos linguísticos. Ao não se delimitar o interlocutor nos comandos de produção textual, os educandos demarcaram vários outros participantes num mesmo enunciado. Além disso, a omissão da imagem do outro propiciou que os alunos definissem a professora da sala de aula como interlocutor/real com função de avaliadora, comprometendo a continuidade de um processo dialógico e a compreensão responsiva ativa. Ao ser exposta a finalidade e o interlocutor, em que se teve a mediação e a explicação da necessidade de delimitar os elementos que condicionam a produção textual, detectou-se uma preocupação em como produzir a crônica, gênero discursivo escolhido para o trabalho, em que os educandos se atentaram à delimitação do seu interlocutor para qual era encaminhada a sua palavra escrita, adequando-a segundo a imagem desse outro. Usufruíram de discursos alheios, que foram assimilados, reelaborados, reacentuados para serem destinados ao participante do processo dialógico. Os educandos demonstraram que possuem internalizada a necessidade de estabelecer um processo dialógico com o outro por meio da palavra escrita.

**Palavras-chave:** interlocutor, produção textual, interação, mediação, Ensino Fundamental.

## ABSTRACT

Interlocutor's manifestations in written textual production in primary school classes are reported. The factor's importance, considered by Bakhtin (2003) as accountable for active responsive comprehension and one of the essential events for the undertaking of textual production, is analyzed. The following research question and its subdivisions have been suggested: In what manner the interlocutor's manifestations occur in written textual production? (a) Which are the factors that limit the interlocutor's influence in written textual production in the classroom? (b) How does the interlocutor's absence in the control of textual production manifests itself in the students' texts? Do the real and virtual interlocutor's notions affect and manifest themselves in the students' texts? Current research work tries to answer these questions foregrounded on the social and historical perspective on the study of language based on theories by Bakhtin/Volochinoc (1995), Bakhtin (2003) and Vygotsky (1988). It investigates the theoretic reflections on language, specifically the written language, its constitution and availability in discourse formation, since it is the social and historical product in social interaction through enunciations. Texts written by seventh-year students of a junior private primary school in the municipality of Marialva PR Brazil were analyzed. Although materials produced by nine students were collected, only three students were selected as samples. Results show that interlocutors are affected by the use of linguistic elements. Since the students do not delimit the interlocutor in the control of textual production, they have pinpointed other participants in the same enunciation. Further, the absence of the other's image provided means by which the students defined the class teacher as the real interlocutor, with the role of evaluator. This factor impaired the continuity of a dialogical process and active responsive comprehension. When the objective and the interlocutor, by whom mediation and explanation of the need to delimit the factors conditioning textual production was triggered, have been brought to the fore, the concern on how to produce an account, the discursive genre selected for the assignment, was detected. Since the students tried to comply with the delimitations exposed by the interlocutor to whom the written text was given, they adjusted the text according to the image of the other. They made their own the others' discourses which they appropriated, reworked and re-emphasized so that they could be given to the participant of the dialogic process. The students had naturalized the establishment of the dialogic process with the other through the written word.

**Key words:** interlocutor; textual production; interaction; mediation; primary school teaching.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Imagens de interlocutores produzidos pelo primeiro comando.....	86
Quadro 2 – Posições assumidas no texto do primeiro comando.....	86
Quadro 3 – Imagens de interlocutores produzidos pelo terceiro comando a).....	98
Quadro 4 – Imagens de interlocutores produzidos pelo terceiro comando b).....	101
Quadro 5 – Imagens de interlocutores produzidos pelo terceiro comando c).....	103
Quadro 6 – Imagens de interlocutores produzidos pelo terceiro comando d).....	104
Quadro 7 – Imagens produzidas pelo quarto comando.....	110
Quadro 8 – Imagens de interlocutores produzidos pelo quinto comando.....	114

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1 – INTERAÇÃO E ESCRITA.....	15
1.1 A linguagem em interação verbal.....	15
1.2 A interação verbal e a escrita.....	20
1.3 As condições para a produção textual.....	28
1.4 O interlocutor e suas características.....	33
CAPÍTULO 2 – CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	38
2.1 Suporte epistemológico da pesquisa.....	38
2.2 Contexto da pesquisa e execuções iniciais.....	39
2.3 Propostas de produções textuais e ações em sala de aula.....	42
2.3.1 A primeira produção textual: ausência do interlocutor.....	45
2.3.2 A segunda produção textual: interlocutor implícito.....	50
2.3.3 A terceira produção textual: interlocutor/real.....	57
2.3.4 A quarta produção textual: interlocutor/real/virtual.....	63
2.3.5 A quinta produção textual: ausência de interlocutor.....	72
CAPÍTULO 3 – AS MANIFESTAÇÕES DO INTERLOCUTOR NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS.....	78
3.1 O interlocutor não delimitado.....	78
3.2 O interlocutor implícito professor.....	89
3.3 O interlocutor real/externo da sociedade.....	95
3.4 O interlocutor/real/virtual/externo da sociedade.....	104
3.5 Sem a delimitação do interlocutor.....	110
3.6 Discussões gerais.....	114
CONCLUSÃO.....	118
REFERÊNCIAS .....	122



## INTRODUÇÃO

Por meio do estudo realizado no Projeto de Iniciação Científica intitulado “O interlocutor na produção de texto no livro didático” (FRANZOI, 2007), vinculado ao Grupo de Pesquisa “Interação e escrita” (UEM/CNPq – [www.escrita.uem.br](http://www.escrita.uem.br)), verificou-se que a maioria dos comandos destinados à produção textual, presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa de 5ª. a 8ª. séries, mais utilizados nas instituições de Ensino Fundamental do Noroeste do estado do Paraná, no período de 2004 e 2005, não delimitavam, adequadamente, a imagem do interlocutor. Essa questão dificulta a construção do enunciado escrito, em sala de aula, impedindo a realização da compreensão responsiva ativa, segundo Bakhtin (2003), apesar dos manuais didáticos declararem que consideravam o destinatário como elemento fundamental para a escrita.

Os materiais analisados foram os livros didáticos de Língua Portuguesa de 5ª. a 8ª. séries mais utilizados nas instituições de Ensino Fundamental do Noroeste do estado do Paraná, no período de 2004 e 2005. As coleções selecionadas foram *Português: Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, e *Português: uma proposta para o letramento*, de Magda Soares.

Por meio desse estudo, verificou-se que não era suficiente, para realizar a produção textual, apenas, a presença do interlocutor, mas, a imagem desse outro, que era exposta no comando para a construção da escrita, interferia na elaboração do texto do aluno, pois os enunciados que propiciavam a produção textual apresentavam problemas com relação à delimitação do tipo de interlocutor: em algumas propostas não se tinha a definição de quem era o outro e, nas demais, configurava-se um interlocutor que favorecia uma escrita para a escola – a redação escolar.

A coleção de Cereja/Magalhães (2002) evidenciou comandos de produções textuais sem definições de interlocutores, nas quais estimulavam-se escritas artificiais. Por outro lado, ambas as obras analisadas tinham propostas de escrita, em que o outro era delimitado como professor ou colega de sala, com função de corretor/avaliador. Porém, em número muito restrito, encontraram-se algumas atividades que desencadeavam produção textual, ao demarcarem o interlocutor virtual como sendo um “amigo de outra sala” e o professor como um outro real: segundo os pressupostos bakhtinianos, tinha-se uma maior possibilidade de realizar, por meio dessas propostas, um trabalho contínuo de escrita, na escola, eliminando aquela totalidade de artificialidade observada na redação escolar.

A partir disso e devido às discussões realizadas no Grupo de Pesquisa sobre as condições necessárias para a produção textual, que considera o outro como um dos elementos essenciais para o processo da construção da escrita, em sala de aula, que propicia a atitude responsiva ativa, de acordo com os preceitos de Bakhtin/Volochinov (1995) e Bakhtin (2003), surgiu o propósito desta presente pesquisa. Assim, esta dissertação teve o intuito de verificar como ocorrem as manifestações do interlocutor na produção textual escrita escolar, de Ensino Fundamental, delimitando o grau de importância desse elemento, essencial para a realização de produção textual escrita. Para isso, objetivou-se caracterizar: a) quais os elementos que demarcam a influência do interlocutor na produção textual, em sala de aula; b) como a ausência do interlocutor no comando de produção de texto se manifesta nos enunciados escritos dos alunos; c) atentar se as noções de interlocutor real e virtual interferem e se revelam nesses enunciados concretos constituídos pelos educandos.

A presente pesquisa considera o interlocutor/outro como uma das principais características para a construção da escrita. No entanto, torna-se importante ressaltar que essa essencialidade resulta da delimitação inicial da finalidade, como ensina Bakhtin/Volochinov (1995) e Bakhtin (2003), ao afirmar que todo enunciado deve, primeiramente, ter uma razão para ser elaborado e, por meio dessa razão, determinam-se o outro e o gênero textual. Consequentemente, propuseram a seguinte pergunta de pesquisa e suas subdivisões:

Como ocorrem as manifestações do interlocutor na produção textual escrita escolar?

a) Quais os elementos demarcam a influência do interlocutor na produção textual escrita em sala de aula?

b) Como a ausência do interlocutor no comando de produção textual se manifesta nos textos dos alunos?

c) As noções de interlocutor real e virtual interferem e se manifestam nos textos dos educandos?

Desse modo, objetivou-se, também, ampliar os estudos sobre o ensino e a aprendizagem da escrita no Ensino Fundamental, realizando uma transposição didática possível da teoria sobre interação e escrita, que está sendo produzida no Brasil, especialmente no que tange ao interlocutor, verificando se ela se adapta à realidade da sala de aula e quais alterações são necessárias.

Nesta dissertação, além da introdução, apresentam-se três capítulos e a conclusão.

No capítulo 1, “Interação e escrita”, evidenciam-se, a partir da perspectiva sócio-histórica de estudo sobre a linguagem, subsidiada nos pressupostos de Bakhtin/Volochinov (1995), Bakhtin (2003) e Vygotsky (1988), reflexões sobre a linguagem, principalmente, as

relações entre a interação e a escrita. Além disso, aborda-se sobre a influência da interação no processo da construção do texto e na compreensão dos interlocutores na formação do discurso escrito. Por fim, expõe-se sobre o interlocutor e a diferença entre produção textual e redação escolar.

No capítulo 2, “Caminhos metodológicos”, apresenta-se como se realizou a pesquisa, para compreender os meios metodológicos utilizados na investigação, que reúnem os pressupostos que originaram o trabalho e a coleta de materiais para a constituição do terceiro capítulo, em que se têm as análises dos textos produzidos.

No capítulo 3, “As manifestações do interlocutor nas produções textuais”, demonstram-se as manifestações do interlocutor na produção textual escrita escolar, destacando quais os elementos que demarcam a influência do outro no enunciado escrito do aluno; como se evidencia a ausência do interlocutor e se as noções de interlocutor real e virtual interferem e se revelam no texto escrito do educando.

Na conclusão, apresenta-se uma interpretação final das análises, resgatando os objetivos iniciais, refletindo sobre as ações que podem propiciar uma atividade adequada de produção textual na escola, a partir de um diálogo entre a teoria evidenciada e os resultados obtidos.

# CAPÍTULO 1

## INTERAÇÃO E ESCRITA

Tem-se o propósito de apresentar, neste capítulo, a partir da perspectiva sócio-histórica de estudo sobre a linguagem, subsidiada nos pressupostos de Bakhtin/Volochinov<sup>1</sup> (1995), Bakhtin (2003) e Vygotsky (1988), reflexões teóricas sobre a linguagem, especificamente as relações entre interação e escrita, constituição e disponibilidade na formação do discurso, ao considerar como produto sócio-histórico em interação social, por meio das enunciações.

Além disso, são expostas discussões a respeito da interação na escrita<sup>2</sup>, destacando sua influência no processo da construção do texto, como, também, na compreensão da participação dos interlocutores na formação do discurso escrito.

Posteriormente, versa-se sobre o interlocutor<sup>3</sup>, um dos elementos essenciais do discurso, sugerido após a demarcação da finalidade, que propicia a constituição de enunciados. Demonstra-se, também, a diferença entre produção textual e redação escolar, destacando a finalidade e o interlocutor como um dos fatores fundamentais para o desenvolvimento da produção textual escrita.

### 1.1 A linguagem em interação social

Ao realizar um trabalho que possui como intuito principal o estudo da produção textual escrita, é necessário considerar o caráter histórico da linguagem, sua diversidade externa e interna, descartando a possibilidade de entendê-la como uma unicidade lógica imanente, pois,

---

<sup>1</sup>Atribui-se à obra “Marxismo e filosofia da linguagem” a autoria de Bakhtin/Volochinov, que representa, assim, parte do Círculo de Bakhtin, como explica Faraco (2006).

<sup>2</sup>De acordo com as discussões realizadas no Grupo de Pesquisa “Interação e escrita” (UEM/CNPq – [www.escrita.uem.br](http://www.escrita.uem.br)), ao qual este trabalho está vinculado, não se concebe a escrita somente como sinônimo de produção textual, mas, sim, como prática social que possui três eixos: a leitura, a produção textual e a análise linguística. Logo, a produção textual é vista como uma das etapas de construção da escrita, sendo que não há como se trabalhar essa etapa sem se considerar os outros dois eixos de ensino, como esclarece Ohuschi (2006).

<sup>3</sup>O termo ‘interlocutor’ é utilizado, com maior frequência, na obra de Bakhtin/Volochinov (1995), ao contrário do que se observa em Bakhtin (2003), que apresenta o termo ‘outro’, ao referir-se àquele que estabelece a compreensão responsiva ativa no processo de interação verbal.

de acordo com Garcez (1998), é uma atividade humana que sofre interferências temporais e depende profundamente do contexto em que ocorre, não podendo ser compreendida como simples produto dos sistemas cognitivos ou de tratamento das informações que são aplicadas no mundo, nem mesmo como resultados que surgem por meio de uma gramática de base biológica.

Dessa forma, tem-se a superação dos conceitos de competência ideal e de comunidade homogênea de fala, que, segundo Garcez (1998), são implícitas nas orientações chomskianas estruturalistas. A linguagem, portanto, depende de fatores socioculturais, principalmente, pelo fato de os falantes usufruírem da língua, de acordo com seu conhecimento prévio, sua experiência de vida, seus objetivos e desejos, desenvolvendo um diferencial de competência em relação à adequação comunicativa. Compreende-se que esse diferencial de competência estabelecido é como a habilidade de produzir novas sentenças de acordo com a situação.

Essa competência de apropriar-se da comunicação, tanto para produzir, quanto para compreender, é desenvolvida em parceria com a noção de adequação, ou seja, é essencial demarcar aspectos: “[...] o quê, com quem, onde e de que maneira falar, levando-se em consideração também a internalização de atitudes, julgamentos, habilidades mentais, valores, motivações a respeito da língua.” (GARCEZ, 1998, p. 47), para que o falante possa construir e entender novas sentenças apresentadas em determinada situação.

Bakhtin/Volochinov (1995) afirmam que o locutor utiliza-se da língua de acordo com suas necessidades de enunciações concretas, no qual tem como centro de gravidade da língua a nova significação que essa adquire no contexto, atentando para o ponto de vista do receptor, que pertence a mesma comunidade linguística e que “também considera a forma linguística utilizada como um signo variável e flexível e não como um sinal imutável e sempre idêntico a si mesmo.” (p.93).

Com isso, é essencial eliminar a distinção qualitativa entre o conteúdo interior e a expressão exterior, como declaram Bakhtin/Volochinov (1995), ao contrário do que pressupõe o pensamento filosófico-linguístico da teoria tradicional do subjetivismo individualista, que defende que todo ato de expressão percorre o caminho do interior para o exterior, em que se torna essencial àquilo que provem apenas do interior, sendo o exterior somente um receptáculo do conteúdo interior. A expressão, assim, se constitui no interior e a sua exteriorização é sua tradução.

Segundo os preceitos de Bakhtin/Volochinov (1995), o centro organizador e formador da expressão não se situam no interior, mas no exterior, sendo a expressão a organizadora da atividade mental, “que a modela e determina sua orientação.” (p.112). Independente do

aspecto da expressão-enunciação, esse é determinado pelas condições reais da enunciação, ou seja, “antes de tudo *pela situação social mais imediata.*” (*Op. Cit.*, p. 112, grifo dos autores).

Em suma, a aquisição da língua depende necessariamente da experiência social, das necessidades e das motivações, em que, num círculo infinito, a própria língua favorece a renovação dessas experiências sociais, dessas necessidades e dessas motivações. A língua, de acordo com os postulados de Bakhtin/Volochinov (1995), constitui-se pela interação de dois indivíduos socialmente organizados, na qual “*A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação.*” (p. 113, grifo dos autores).

Ao considerar tais aspectos, Garcez (1998) também versa que as relações coletivas e sociais e a interação verbal são elementos principais que propiciam a construção da língua, na qual é tratada como uma forma de ação social. Sua função, seu significado e sua interpretação são determinados pela situação da enunciação e pelas condições discursivas. A língua é um produto coletivo e histórico presente num contexto social, por meio de experiências que se multiplicam de maneira contínua e duradoura, “[...] assegurando intrinsecamente uma margem de flexibilidade e indeterminação” (GARCEZ, 1998, p.47-48), pois, isoladamente, nenhum enunciado é capaz de apresentar condições para realizar uma interpretação unívoca.

É fundamental que os diversos contratos sociais: a situação, o contexto, a relação entre interlocutores, leis convencionais e sistema de referência associem-se para estabelecer um determinado enunciado, pois a linguagem só se constitui devido ao fato de pertencer a um universo coletivo, social, repleto de valores discursivos de vários níveis.

Portanto, afirma-se que todo o universo linguístico se constitui, existe e funciona a partir do universo social e coletivo. A língua, contudo, “vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1995, p. 124).

Em relação a isso, Bronckart (1999) expõe que a linguagem humana se apresenta como produção interativa ligada às atividades sociais, “sendo ela o instrumento pelos quais os interactantes, intencionalmente, emitem pretensões à validade relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve.” (p. 34). Wittgenstein, citado por Garcez (1998), reforça a questão da interatividade da linguagem, ao focalizar que o comportamento humano só se concretiza por meio das interações sociais, em que “As formas de vida apóiam-se em jogos da linguagem, ou seja, em atividades verbais cuja função primeira é canalizar e regular as interações sobre as quais se elaboram os conhecimentos humanos.” (p. 48).

Garcez (1998) evidencia, a partir das idéias de Wittgenstein, que o significado de uma palavra só se constitui por meio do uso na língua, isto é, as configurações da linguagem, que são concretizadas pelas interações sociais, se consolidam “na noção de discurso como formas de organização particular que têm as produções linguísticas em função do tipo de atividade humana na qual se interagem.” (p. 48).

A partir do pressuposto de que a linguagem é uma forma de ação social constituída pela interação verbal, torna-se justificável a importância da participação do outro na construção de textos escritos. Bakhtin/Volochinov (1995) versam que a forma e o estilo da enunciação são determinados pela situação e pelos participantes mais imediatos e a sua estrutura interna é constituída segundo “as pressões sociais mais substanciais e duráveis a que está submetido o locutor.” (p. 114).

Desse modo, a interação verbal permite que os indivíduos denominam-se como sujeitos que constroem enunciados concretos, de acordo com a situação social, o contexto, a relação entre os interlocutores, as leis convencionais e o sistema de referência.

Os enunciados, de acordo com Bakhtin (2003), são constituídos de algumas especificidades. Por mais distintas que sejam as enunciações, devido seu volume, conteúdo, construção composicional, elas possuem “como unidades da comunicação discursiva peculiaridades estruturais comuns e antes de tudo *limites* absolutamente precisos.” (p. 274-275).

A primeira característica que define o enunciado como unidade da comunicação discursiva é o fato da alternância dos sujeitos do discurso, dos falantes. Esse falante finaliza seu enunciado com o intuito de passar a palavra ao outro ou de propiciar a compreensão responsiva. Destaca-se que o enunciado é uma unidade real, delimitada pela alternância dos indivíduos do discurso, que termina quando a palavra é transmitida ao outro, como, por exemplo, em um diálogo real, em que se alternam as enunciações dos interlocutores. O diálogo real é a forma mais simples e clássica da comunicação discursiva: “Todo enunciado [...] tem por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto” (BAKHTIN, 2003, p. 275), pois ao passar-se a palavra para o outro, tem-se o fim do enunciado, mas o início do enunciado do outro.

Dessa forma, pode-se afirmar que a interação dialógica entre locutor e interlocutor determina o critério da conclusibilidade que é um aspecto interno do enunciado que possibilita a compreensão responsiva ativa sobre aquilo que é exposto pelo locutor. Essa conclusibilidade é considerada a segunda peculiaridade específica do enunciado vinculada à primeira, na qual é definida como

[...] uma espécie de aspecto interno a alternância dos sujeitos do discurso; essa alternância pode ocorrer precisamente porque o falante disse (ou escreveu) *tudo* o que quis em dado momento ou sob dadas condições. Quando ouvimos ou vemos, percebemos nitidamente o fim do enunciado [...] (BAKHTIN, 2003, p. 280).

Assim, essa percepção de que o enunciado foi finalizado e, conseqüentemente, a possibilidade do surgimento de resposta a esse discurso, destaca-se o primeiro e mais importante critério de conclusibilidade do enunciado: a capacidade de adotar uma compreensão responsiva. Não basta que o enunciado seja apenas compreendido no sentido de língua, é essencial a conclusibilidade para que se possa responder ao enunciado exposto, isto é, que seja possível suscitar uma atitude responsiva ativa no outro.

Portanto, a partir dessa alternância dos sujeitos e a conclusibilidade, que assegura a possibilidade da compreensão responsiva ativa, têm-se três elementos que estão “intimamente ligados no todo orgânico do enunciado” (BAKHTIN, 2003, p. 281).

O primeiro elemento, denominado como exauribilidade do objeto e do sentido, é o tratamento exaustivo do tema do enunciado, “[...] diverso nos diferentes campos da comunicação discursiva” (p. 281), variando segundo as esferas da comunicação verbal.

A exauribilidade semântico-objetal do tema do enunciado é delimitada pela conclusibilidade quando se tem o tema definido e a intenção discursiva demarcada, como, por exemplo, uma idéia defendida pelo autor. O tratamento exaustivo do enunciado pode ser designado como relativo, pois ao conter um mínimo de acabamento, torna-se capaz de despertar a atitude responsiva ativa, segundo o intuito do autor.

Todo objeto é inexaurível, porém,

[...] ao se tornar *tema* do enunciado (por exemplo, de um trabalho científico) ele ganha uma relativa conclusibilidade em determinadas condições, em certa situação do problema, em um dado material, em determinados objetivos colocados pelo autor, isto é, já no âmbito de uma idéia *defendida do autor* (*Op. Cit.* p. 281).

Dessa forma, depara-se com o segundo elemento que está intimamente ligado a esse primeiro: o intuito discursivo. Em cada enunciado se tem a vontade discursiva do falante, ou seja, a intenção discursiva do discurso, que delimita o todo do enunciado, seu volume e as suas fronteiras. “Imaginamos o que o falante *quer* dizer, e com essa idéia verbalizada, essa vontade verbalizada (como a entendemos) é que medimos a conclusibilidade do enunciado” (BAKHTIN, 2003, p. 281), no qual, torna-se possível a determinação do objeto, dos seus



limites e a exauribilidade semântico-objetal do tema, que, por sua vez, evidencia a forma do gênero que será construído o enunciado.

Por isso, os participantes imediatos da comunicação, que se orientam na situação e nos enunciados antecedentes, abrangem fácil e rapidamente a intenção discursiva, a vontade discursiva do falante, e desde o início do discurso percebem o *todo* do enunciado em desdobramento (BAKHTIN, 2003, p. 282).

Ao estabelecer-se numa situação comunicativa, considerando os enunciados e os participantes, é possível compreender o intuito do discurso e as primeiras palavras são suficientes para perceberem o todo do enunciado em um processo de desenvolvimento.

Desse modo, destaca-se o terceiro elemento que é definido como “formas típicas composicionais e de gênero do acabamento” (BAKHTIN, 2003, p. 281), formas estáveis de gênero do enunciado.

De acordo com Bakhtin (2003), a escolha de certo gênero de discurso é determinado pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, pelas questões semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação e pela composição pessoal dos seus participantes, que propiciam a constituição e desenvolvem uma determinada forma de gênero. O intuito discursivo, por sua vez, também, é responsável pela escolha do gênero, pois essa vontade discursiva do falante possibilita a escolha do objeto (tema), com suas fronteiras, determinando a forma do gênero em que o enunciado será estruturado.

Os gêneros proporcionam a organização do discurso. Quando se ouve o enunciado do outro, identifica-se o seu gênero pelas primeiras palavras, advinha-se um determinado volume, sua construção composicional, supõe-se o final. Entretanto, as formas dos gêneros são diversas pelo fato das diferentes situações, da posição social “[...] e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 283).

Ao destacar que a diversidade dos gêneros está relacionada, também, aos participantes da comunicação num processo de interação, tem-se outra peculiaridade do enunciado, que é a relação do próprio falante com o discurso e com os outros participantes da comunicação discursiva.

Sobre essa questão, Bakhtin (2003) expõe que o enunciado concreto é um elo no processo interacional da comunicação discursiva, em um determinado contexto social, entre o falante e os outros participantes da comunicação, pois a experiência individual de qualquer sujeito se constitui e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais de outros. Por isso,

[...] pode-se dizer que qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertence a ninguém; como palavra *alheia* dos outros, cheia de ecos dos outros enunciados; e por último, como a *minha* palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão. (BAKHTIN, 2003, p. 294).

Desse modo, versa-se que os enunciados são plenos das palavras dos outros, que trazem consigo sua expressão, seu tom valorativo, que é assimilado, reelaborado, reacentuado pelo falante num processo interacional com o outro.

Destaca-se que a linguagem depende, necessariamente, dos fatores socioculturais, pois as experiências sociais, as necessidades e as motivações propiciam a aquisição da língua, evidenciando-se como produto coletivo e histórico presente num contexto social, que só se constitui pelo fato de pertencer a um universo coletivo, social, repleto de valores discursivos de vários níveis, no qual se tem a interação verbal como elemento fundamental para sua composição.

Os indivíduos servem da língua para suas necessidades enunciativas concretas e constroem enunciados. Os enunciados, como unidade da comunicação discursiva, possuem especificidades como a alternância dos falantes; a conclusibilidade, que possibilita a compreensão responsiva ativa; a exauribilidade do objeto e do sentido; o intuito discursivo; as formas estáveis de gênero, que proporcionam a organização do discurso; e a relação do próprio falante com o discurso e com os outros participantes.

O enunciado concreto é um elo entre os falantes e os outros participantes da comunicação por meio da interação verbal, nos quais esses enunciados são repletos das palavras dos outros, que possuem sua expressão, seu tom valorativo, que é assimilado, reelaborado, reacentuado pelo falante num processo interacional com o outro. Por isso, é fundamental abordar, na seção seguinte, aspectos mais detalhados sobre essa interação verbal, que contribui para a elaboração dos enunciados concretos, principalmente, quando se tem o propósito de estudo a análise de produções textuais escritas.

## **1.2 A interação verbal e a escrita**

Ao declarar que o enunciado concreto é um elo entre os falantes e os outros participantes no processo da comunicação discursiva, por meio da interação verbal e esta é delimitada como elemento fundamental para a constituição desse enunciado, é essencial destacar, nesta seção, as características dessa interação, que contribui sócio-historicamente

para a construção do texto escrito, principalmente, pelo intuito de realizar, nesta pesquisa, um estudo que possui como *corpus* de análise produções textuais escritas de alunos do Ensino Fundamental.

A língua não se constitui de um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, pois, segundo Bakhtin/Volochinov (1995), a língua “vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema abstrato das formas da língua, nem mesmo no psiquismo individual dos falantes.” (p.124).

Sua verdadeira substância surge do fenômeno social da interação verbal, por meio das enunciações. A interação verbal é considerada elemento fundamental da língua e o discurso só existe na forma de enunciações concretas, a partir da interação dos sujeitos do discurso. Bakhtin/Volochinov (1995) expõem que o processo de enunciação depende da interação de dois indivíduos, locutor e interlocutor, que são organizados social e historicamente.

No entanto, o diálogo não significa, apenas, uma comunicação face a face, mas toda e qualquer comunicação verbal. Bakhtin/Volochinov (1995) consideram o ato dialógico como uma das formas mais importantes da interação verbal.

A partir disso, Antunes (2003) apresenta a definição de interatividade, na qual delimita como uma atividade que é realizada, conjuntamente, por duas ou mais pessoas, em que se têm as ações interdependentes, com os mesmos propósitos. Além disso, expõe que

[...] numa *inter-ação* (“ação-entre”), o que cada um faz depende daquilo que o outro faz também: a iniciativa de um é regulada pelas condições do outro, e toda decisão leva em conta essas condições. Nesse sentido, a escrita é tão interativa, tão dialógica, dinâmica e negociável quanto a fala (p. 45).

Desse modo, reafirma-se que toda a experiência discursiva individual de qualquer pessoa só se desenvolve por meio da interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Declara-se que uma das características da interação verbal é o processo dialógico entre falantes e os outros participantes, locutores e interlocutores, que propiciam a construção de enunciados concretos. Bakhtin/Volochinov (1995) evidenciam que essa interação possibilita a constituição de um produto que comporta duas faces: a palavra.

Revelar que a palavra comporta duas faces significa que ela é determinada tanto pelo fato de que se procede de alguém como pelo fato de que se dirige a alguém, ou seja, a palavra propicia que o locutor se defina em relação ao interlocutor e até mesmo à coletividade, na qual é considerada como “uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se

apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e interlocutor.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1995, p. 113).

Ao encaminhar a palavra ao interlocutor, essa variará, segundo esse outro participante, pois existem alterações no discurso oral ou escrito ao se estabelecer a quem se refere, a que grupo social pertence, se possui relação com o locutor, além do fato de que há “[...] um certo *horizonte social* definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos, um horizonte contemporâneo da nossa literatura, da nossa ciência, da nossa moral, do nosso direito” (*Op. Cit.*, p. 112).

Dessa forma, ao escrever, o produtor busca a compreensão responsiva ativa do enunciado por meio do interlocutor, apresentando características que comprovam a qual grupo social pertence, qual a linguagem social utilizada, qual a sua ocupação na sociedade, tendo, por fim, o propósito de ser coerente com as instâncias desse meio social, delimitando-se social e historicamente.

Por exemplo, os alunos, selecionados para esta pesquisa, por meio do seu discurso escrito, demarcam o seu horizonte social, isto é, deixam marcas linguísticas nos textos produzidos sobre a ideologia do grupo social a que pertencem, demonstrando, também, que constituem grupos de estudantes que frequentam a sétima série do ensino fundamental, de uma instituição privada, de ensino religioso, que possui determinadas condutas e regras. Esse horizonte social se torna contribuinte para a constituição do enunciado escrito.

Portanto, a estrutura da enunciação é delimitada pela situação social, por mais imediata que seja; pelo meio social, por mais amplo que aparenta ser; e pela alternância dos sujeitos do discurso, pois “os estratos mais profundos da sua estrutura são determinados pelas pressões sociais mais substanciais e duráveis a que está submetido o locutor” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1995, p. 114), significando que a situação social e os interlocutores interferem na constituição do discurso do falante em relação à forma, estilo, no qual o meio social, em que está imerso o locutor, demarca as estruturas da língua a serem utilizadas pelo falante.

A partir disso, evidencia-se uma outra característica da interação verbal que é a delimitação estrutural e composicional do enunciado concreto, que só ocorre por meio da interação entre os sujeitos do discurso, situação e meio social.

Bakhtin/Volochinov (1995) determinam que essa interação entre locutor e interlocutor e a situação social propiciam o processo denominado como monologização da consciência, que ocorre quando a situação social interfere e determina a estrutura do enunciado, num percurso que se inicia no contexto social e vai ao individual, que, posteriormente, ao exteriorizar-se,

adapta o pensamento interior aos aspectos externos. Assim, “é verdade que, exteriorizando-se, o conteúdo interior muda de aspecto, pois é obrigado a apropriar-se do material exterior, que dispõe de suas próprias regras, estranhas ao pensamento interior.” (*Op. Cit.*, p.111).

Esses autores (1995) salientam que qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação, esse será determinado pelas condições reais da enunciação, ou seja, pela situação social mais imediata:

Quando a atividade mental se realiza sob a forma de uma enunciação, a orientação social à qual ela se submete adquire maior complexidade graças à exigência de adaptação ao contexto social imediato do ato de fala, e, acima de tudo, aos interlocutores concretos. (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 1995, p. 117).

Na mesma linha temática de Bakhtin/Volochinov (1995), Vygotsky (1988) denomina o processo de monologização da consciência como internalização: uma reconstrução interna de uma operação externa. Este autor sustenta que, no desenvolvimento da criança, desde o pensamento abstrato, a memorização, o comportamento intencional, as ações que são conscientemente controladas, como as associações e os planejamentos, são características próprias dos seres humanos e que não se constituem isoladamente. Existe um processo que desenvolve o intelectual do indivíduo, por meio de um movimento que se inicia no interpessoal e vai ao intrapessoal, denominado internalização.

Vygotsky (1988) apresenta como exemplo desse processo o desenvolvimento do gesto de apontar: “inicialmente, este gesto não é nada mais do que uma tentativa sem sucesso de pegar alguma coisa, um movimento dirigido para um certo objeto, que desencadeia a atividade de aproximação.” (p.63). Quando a mãe vem ajudá-la, a criança percebe que o seu movimento indica algo e a situação muda completamente, ou seja, o apontar torna-se um gesto para os outros. Verifica-se uma atividade externa: o ato de apontar para o objeto; reconstruída, que passa a ocorrer internamente: o apontar gera a reação de outra pessoa.

Com o tempo, “o movimento de pegar transforma-se no ato de apontar”. “Nesse momento, ocorre uma mudança naquela função do movimento: de um movimento orientado pelo objeto, torna-se um movimento dirigido para uma outra pessoa” (VYGOTSKY, 1988, p. 64). Tem-se, o processo interpessoal transformado num processo intrapessoal, destacando que

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois no nível individual; primeiro *entre* pessoas (*interpsicológica*), e, depois, *no interior* da criança (*intrapicológica*). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a

formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (*Op. Cit.*, p. 64).

Porém, é essencial destacar que todas essas funções que se desenvolvem, por meio desse processo interpessoal num processo intrapessoal, é resultado de uma longa série de eventos que ocorrem ao longo do desenvolvimento.

Ao refletir sobre a prática de produção textual, segundo uma abordagem tradicional, verifica-se uma internalização superficial. Essa internalização ocorre quando não se atinge a transformação do processo interpessoal num processo intrapessoal. No mínimo, há uma operação que inicialmente representa uma atividade externa sendo reconstruída internamente, mas que não atinge a reconstrução conceitual intrapessoal. Por exemplo, observa-se essa situação nas aulas de redação que desenvolvem a atividade prévia com leitura e discussão e, em seguida, a construção do texto em apenas quarenta e cinco minutos. Os alunos, neste caso, não conseguem interagir com os enunciados dos outros, a ponto de assimilá-los como palavras próprias, nem mesmo conseguem operá-los em uma determinada situação, de acordo com sua intenção discursiva. Com isso, os seus textos são reproduções de enunciados apresentados pelo material didático ou expostos pelo professor, sem a necessária reconstrução interna, que estabelece a internalização.

Numa abordagem interacionista, tem-se a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal. Nessa perspectiva, trabalha-se, também, com a atividade prévia: leitura e discussão, porém, preocupa-se com o período de tempo que é necessário para que o educando possa assimilar, por meio da interação, os enunciados dos outros e, por fim, torná-los discurso próprio: propicia-se um período de tempo adequado para que o aprendiz internalize suas experiências externas, assimile-as, reelabore-as, para, por fim, exteriorizá-las como sendo próprias, na qual a escrita passa a acontecer em outro momento, pois

[...] a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciado individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de *assimilação* - mais ou menos criador – das palavras *do outro* (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos. (BAKHTIN, 2003, p. 294-295).

A produção de texto, por exemplo, é uma resposta palpável de como o aluno internalizou o conhecimento; se o processo interpessoal foi transformado num processo

intrapessoal. Ressalva-se que os resultados dessa internalização se dão por meio da compreensão responsiva, como evidencia Bakhtin (2003), pois “desde o início, [...] o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado. [...] Desde o início o falante aguarda a resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva.” (p. 301).

Essa compreensão pode ser ativa ou retardada. A compreensão responsiva ativa ocorre quando o sujeito, ao internalizar determinado conhecimento, coloca-o, imediatamente, em prática. Na compreensão retardada, os resultados do processo de internalização são visíveis pouco depois ou um longo tempo após determinadas operações externas acontecerem internamente.

Vygotsky (1988) versa que a formação do discurso interior não é uma cópia do que existe no interpessoal, mas uma reelaboração deste, como pressupõe Bakhtin (2003), ao salientar que “uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão” (p. 294), tornando-se um novo enunciado.

Além disso, complementa Bakhtin (2003), que, para o falante, a palavra possui três aspectos: palavra da língua neutra, que não pertence a ninguém; palavra alheia dos outros e repleta de ecos dos enunciados dos outros; e como minha palavra. Desse modo, o falante não é “um Adão bíblico” (BAKHTIN, 2003, p 300), aquele que emite palavras sempre novas, imaculadas, mas o enunciado é repleto de opiniões, visões de mundo, correntes de outros interlocutores, ou seja, é constituído de tonalidades dialógicas adquiridas pela interação de outros participantes do discurso.

Portanto, ao atentar-se para o percurso que a palavra realiza do social ao individual, por meio da interação entre locutor e interlocutor, percebe-se uma aproximação entre os preceitos apresentados por Bakhtin/Volochinov (1995) e os postulados afirmados por Vygotsky (1988) sobre a importância da interação para a construção dos enunciados e para a internalização do conhecimento, estabelecendo mais uma característica da interação verbal: propiciar, segundo Bakhtin/Volochinov (1995), a monologização da consciência, ou, como expõe Vygotsky (1988), a internalização a uma reconstrução interna de uma operação externa.

A interação verbal, por sua vez, também, desencadeia a constituição do auditório social do indivíduo, como mencionam Bakhtin/Volochinov (1995). Esse auditório é formado pela interação dos sujeitos participantes do discurso, que possibilita as construções de deduções interiores, motivações, apreciações, compondo o conhecimento prévio do falante, pois “Quanto mais aculturado for o indivíduo, mais o auditório em questão se aproximará do

auditório médio da criação verbal ideológica, mas em todo caso o interlocutor ideal não pode ultrapassar as fronteiras de uma classe e de uma época bem definida (*Op. Cit.*, p. 113).

Com isso, o interlocutor é aquele que está imerso num contexto social real, delimitado socialmente, historicamente e ideologicamente, possibilitando, por meio da interação, que o locutor se constitui como sujeito. Em situação de ensino, Malentachi (2007) declara que

Na sala de aula, vivenciar essa interação é propiciar aos alunos não apenas o partilhar de conhecimentos, produzindo-os continuamente, mas o (re)conhecimento e a experiência da linguagem enquanto oportunidade de conhecer não apenas o outro, mas também a si mesmo e deixar-se conhecer pelo outro. (p. 32).

Portanto, a interação verbal, além de propiciar a elaboração do auditório social do locutor, possibilita que o indivíduo se defina como sujeito num processo interacional como o outro.

Nesta seção, foram expostas características da interação verbal e suas contribuições para a constituição do enunciado concreto, para a compreensão do processo de internalização do conhecimento e para formação do indivíduo como sujeito ativo no discurso, destacando o papel fundamental do interlocutor nesse processo interacional.

Para esta pesquisa, destacam-se como características da interação verbal:

- a) o processo dialógico entre os falantes e os outros participantes do discurso, que desencadeia a construção dos enunciados concretos, ou, como ensinam Bakhtin/Volochinov (1995), possibilita a constituição de um produto que comporta duas faces: a palavra;
- b) a delimitação estrutural e composicional do enunciado concreto;
- c) o processo de monologização da consciência, como definem Bakhtin/Volochinov (1995), e como versa Vygotsky (1988), de internalização a uma reconstrução interna de uma operação externa.

Em relação a esse processo de internalização, resgata-se que, ao considerar a linguagem como ação, imersa num mundo social, produto de um trabalho coletivo e histórico, não se pode considerar que aquilo que é enunciado procede, somente, do interior, como propõe a teoria do subjetivismo individualista, como mencionam Bakhtin/Volochinov (1995), mas, pelo contrário, a orientação social presente no ambiente externo, por meio da interação verbal, é responsável pela organização da atividade mental, interior, que é reelaborada e exteriorizada por meio de enunciações concretas.

Bakhtin/Volochinov (1995) salientam que “O grau de consciência, de clareza, de acabamento formal da atividade mental é diretamente proporcional ao grau de orientação social.” (p. 114), ou seja, não se tem a adequação total da expressão ao mundo interior, mas o



mundo interior realiza um trabalho de adaptação às possibilidades da expressão, que são diretamente direcionadas pelo interlocutor, segundo o contexto social delimitado.

Por fim, esta seção destaca que os resultados das operações internalizadas são observáveis por meio da compreensão responsiva, como sustenta Bakhtin (2003). A compreensão é de caráter responsivo, no qual se tem o intuito de estabelecer um elo na cadeia dialógica das relações sócio-históricas com os outros participantes do discurso, pois,

[...] o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado. O papel dos *outros*, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande, como já sabemos. Já dissemos que esses outros, para os quais o meu pensamento pela primeira vez se torna um pensamento real (e deste modo também para mim mesmo), não são ouvintes passivos mas participantes ativos da comunicação discursiva. Desde o início, o falante aguarda a resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo enunciado se construísse ao encontro dessa resposta. (BAKHTIN, 2003, p. 301).

Por isso, o interlocutor é uma particularidade essencial para a interação verbal, contribuinte fundamental para a constituição do enunciado concreto; para a realização do processo de internalização do conhecimento e para formação do indivíduo como sujeito ativo no discurso. É relevante a apresentação da seção seguinte que aborda sobre as condições para a produção textual em que o interlocutor se constitui como sujeito do diálogo escrito.

### **1.3 As condições para a produção textual**

No contexto escolar, durante muito tempo, ao se referir ao ato de escrever, muitas dificuldades eram enfrentadas pelos alunos, pois, possuíam problemas em construir textos que refletissem a sua postura crítica em relação à sociedade e à cultura, na qual estavam inseridos. Os enunciados escritos eram curtos e/ou fragmentos de um texto maior, que era tomado como base, sem unidade semântica e estrutural. Os professores afirmavam que essa dificuldade era devido à “falta de esforço” e/ou ausência de leitura por parte dos estudantes. No entanto, esses fatos decorriam devido à priorização, no ensino de Língua Portuguesa, ao estudo da gramática, que era compreendida como um conjunto de regras que proporcionavam como falar e escrever “corretamente”.

Por meio de críticas e denúncias a essas práticas escolares feitas pelos estudiosos da Linguística, passou-se a repensar sobre o conteúdo das aulas de português e sobre as maneiras diversas para encaminhar, adequadamente, o ensino/aprendizagem da língua, centrando-se nas práticas de leitura, produção textual e análise linguística. Essa transformação surgiu a partir da

década de 80, quando se recuperaram os estudos bakhtinianos a respeito da constituição da consciência “sínica, e por isso mesmo ideológica, produto das interações verbais concretamente vividas pelos indivíduos no interior das quais internaliza o que lhe é externo” (GERALDI, 1997, p. 19) e a partir de estudos sobre a interação verbal, que propõem o enunciado, oral e escrito, como ponto de partida e de chegada de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua, conforme ensina Geraldi (1997). O texto passa a ser considerado a base para o estudo da língua materna, pois, como produto da interação, entre locutor e interlocutor, desencadeia novos enunciados, isto é, novos textos.

Com isso, evidencia-se uma nova perspectiva teórica, segundo os ensinamentos de Bakhtin (2003) e Bakhtin/Volochinov (1995), que, ao delimitar a língua como fenômeno social, produto da interação verbal, destaca-se que o locutor, ao constituir um enunciado, necessita da interação com o interlocutor/outro, nos quais devem estar organizados social e historicamente, para criar limites precisos ao discurso. Estabelece-se que o locutor é um sujeito ativo, num processo interacional com o outro.

Desse modo, os elementos que constituem o enunciado, de acordo com os pressupostos bakhtinianos, tornam-se indispensável para o ensino/aprendizagem da língua materna, principalmente, no que tange a elaboração de textos escritos. No processo de construção textual, passa-se a orientar o locutor a delimitar a finalidade do seu discurso, os interlocutores/outros, que favorecem a organização da forma e do estilo do discurso: estabelecem a exauribilidade do objeto e o sentido do tema, que propiciam a intenção discursiva e as formas típicas composicionais e de gênero do acabamento. Institui-se a conclusibilidade do enunciado, para atingir a compreensão responsiva ativa, como declara Bakhtin (2003).

Os pressupostos de Bronckart (1999) ressaltam que “todo texto resulta de um comportamento verbal concreto, desenvolvido por um agente situado nas coordenadas do espaço e do tempo.” (p. 93). O produtor precisa atentar para os fatores sociais, históricos e ideológicos, ao constituir seu discurso; deve-se ressaltar o seu papel de emissor, em relação ao mundo subjetivo, a função que assume no meio social, o seu ponto de vista e o efeito que pretende atingir no receptor; refletir sobre a intenção comunicativa; delinear o lugar social de produção textual e delimitar a imagem do receptor.

Por meio desses ensinamentos, novas orientações teórico-metodológicas passam a direcionar o ensino/aprendizagem da língua, em ambiente escolar. E, em relação à construção de enunciados escritos, surge a nomenclatura produção textual. Por essa razão, Geraldi (1997)

sintetiza as condições de produção textual, a partir dos estudos de Bakhtin/Volochinov (1995) e Bakhtin (2003) e expõe as diferenças entre redação escolar e produção de texto.

Primeiramente, a prática de produção de texto não deve ser compreendida como sinônimo de redação escolar, conforme discute Geraldi (1993 e 1997). Redação é uma atividade, em que os alunos devem escrever um texto, para o professor corrigir, no momento proposto por esse educador, com um tema já delimitado. Muitas vezes, solicita-se que os educandos escrevam segundo uma gravura, a partir de uma inspiração, de uma descrição, sem subsídios prévios à escrita.

Nesse caso, o ato de escrever passa a ser uma conclusão de alguma atividade, prevalecendo a homogeneidade de vozes, isto é, a fala do professor, que, com o intuito de finalizar o exercício, impõe suas ideias e seus conceitos. Com isso, o aluno não vê funcionalidade na sua escrita e escrever torna-se o ato de colocar no papel tudo aquilo que o professor quer ler: o educando escreve para o professor e para a escola, descartando a sua liberdade de autoria e a sua subjetividade. O educador é visto não como um interlocutor/real/mediador, mas como um “ditador de dizeres”, que influencia na escolha dos vocábulos que são utilizados pelos produtores. O professor torna-se o único interlocutor com função de corretor.

Esse exercício de escrita, a redação escolar, acontece em uma situação artificial, constituindo uma produção de texto exclusiva para a escola. O aluno, por não ter uma razão para dizer o que lhe é sugerido, demonstra, apenas, que possui competência linguística, ao apropriar-se dos dizeres do professor e/ou do material didático. Anula-se a autoria dos estudantes, que não têm seus conhecimentos de mundo levados em consideração e passa-se a valorizar a quantidade de escrita (forma) e não a qualidade dos enunciados (conteúdo e forma), ao contrário do que expõe Bakhtin/Volochinov (1995), ao afirmar que a expressão comporta o conteúdo (interior) e sua objetivação exterior (forma) em um mesmo grau de importância.

Por outro lado, produção textual é compreendida como uma atividade, em que se constroem enunciados, em uma interação comunicativa, tendo, de acordo com Geraldi (1997), o que dizer, uma razão para dizer o que se tem a dizer, para quem dizer o que se tem a dizer, a constituição do locutor como sujeito que enuncia o que diz para quem diz e estratégias para realizar a exposição desse dizer. Nessa perspectiva, o educador motiva os educandos a escrever, levando-os a pensar sobre os temas, promovendo discussões sobre os assuntos levantados pelo professor e/ou por eles. A sala de aula é delimitada como um espaço para a interação verbal, onde os diálogos entre os sujeitos, locutor e interlocutores, portadores de

diferentes saberes, são ações constantes, concebendo ao aluno o papel de participante ativo numa relação interlocutiva. Por essa razão, a palavra do aluno, seu conhecimento prévio, seu ponto de vista sobre o mundo são indicadores dos caminhos que propiciam a produção textual, juntamente com as leituras e discussões que realizam, com o professor, de outros textos.

Dessa forma, o texto, na produção textual, é considerado um lugar de correlações de enunciados, “que relacionam entre si, pelos mesmos temas de que tratam, pelos diferentes pontos de vistas que os orientam, pela sua coexistência numa mesma sociedade, que constitui nossa herança cultural.” (GERALDI, 1997, p. 22). O enunciado escrito é a entrada para o diálogo com os outros textos, que remetem a discursos passados e que farão surgir textos futuros.

É necessário que o professor posicione-se como interlocutor/real/mediador de seus alunos, ao delimitar a imagem do outro: para quem se pretende encaminhar o discurso; e ao considerar todas as etapas que propiciam a produção textual na escola. O educador tem um papel fundamental: “suas intervenções sistematizadas, durante e após a atividade de produção textual, é que podem favorecer ao aluno a compreensão do funcionamento da língua escrita.” (EVANGELISTA, 1998, p.119).

De acordo com os estudos de Geraldi (1993 e 1997), sintetiza-se que a atividade de produção textual deve ocorrer num processo interacional, iniciando-se com a realização de atividades prévias, que são utilizadas com o propósito de contribuir para o levantamento de idéias e para o estabelecimento da própria opinião a respeito do tema proposto. Sercundes (1997) declara que a atividade prévia é o ponto de partida e o suporte de todo o processo de produção textual.

Para obter um resultado adequado nas atividades de escrita, é fundamental que se apresente uma finalidade, ou seja, que o aluno tenha uma razão para escrever, que não se resume, apenas, ao fato de receber nota. Precisa-se delimitar para quem se escreve, ou seja, quem é o interlocutor: escrever, sem saber para quem, é um trabalho difícil e ineficaz, que não propicia a exauribilidade do objeto e do sentido, a delimitação da intenção discursiva, das formas composicionais e de gênero do acabamento, como, também, não favorece a compreensão responsiva ativa, que é, segundo os preceitos de Bakhtin (2003), o primeiro e o mais importante critério da conclusibilidade do enunciado.

Em relação à escolha das estratégias para se dizer o que se tem a dizer, essas são determinadas em função da imagem que o locutor possui do interlocutor, como declara Menegassi (2003), ao afirmar que “a determinação do interlocutor aponta o tipo de linguagem

empregada no texto, a maneira de expor o assunto, em virtudes do gênero escolhido e do lugar de circulação, conduzindo o autor a uma construção mais adequada do texto.” (p. 57).

Nesse sentido, substituir redação escolar por produção textual implica em admitir esse conjunto de condições que são necessárias à produção de um texto, isto é, deve-se atentar para as particularidades constitutivas do enunciado como ensinam os pressupostos de Bakhtin/Volochinov (1995) e Bakhtin (2003), principalmente, no que se refere ao interlocutor, após a delimitação da finalidade, que possui um papel de suma importância no processo de escrita de textos escolares.

A partir disso, Evangelista (1998) reafirma que o texto escrito decorre de um processo relativamente complexo, que necessita de algumas especificidades que não podem ser sintetizadas. É essencial considerar as condições de produção, evidenciadas por meio dos estudos bakhtinianos, como, por exemplo, a realização de atividade prévia, como ponto de partida para a constituição da escrita; delimitação da finalidade do enunciado; demarcação do interlocutor/outro; constituição do sujeito como autônomo e consciente, que, por meio da alternância do outro, estabelece a conclusibilidade do discurso, reconhecendo o texto como um lugar de ação e interação entre locutor e interlocutor.

O professor possui a responsabilidade de ensinar o aluno a escrever de acordo com essas condições. No entanto, observa-se, ainda, na sala de aula, em algumas instituições de ensino, que esse compromisso não é firmado, pois “constatam-se que, em geral, o professor - e o livro didático - *mandam escrever, mas não ensinam a escrever.*” (EVANGELISTA, 1998, p.115 – grifos da autora). Além disso, os materiais de apoio ao professor não contemplam, adequadamente, nos comandos de produção textual, a finalidade da escrita (MENEGASSI&FUZA, 2006) e a imagem do interlocutor (FRANZOI, 2007). Diante disso, o aluno continua com grande dificuldade, quando se refere à produção textual, tendo problemas com relação à coerência, não demonstrando sua postura como sujeito crítico perante o meio social e cultural em que está inserido.

O educador necessita assumir-se como sujeito mediador, num processo interacional, como, também, atentar-se para o perfil e as características do grupo de educandos, em que se interage, além de participar de um processo, ao contrário “de continuar eternamente reproduzindo métodos ineficientes e práticas uniformizadoras e alienantes, seguindo à risca o livro didático ou o último modismo que se infiltra na escola.” (KLEIMAN, 2000, p. 70).

De acordo com Evangelista (1998), para que ocorram mudanças significativas em relação ao ensino da escrita, é essencial que o professor tenha a compreensão do processo que envolve o ato de escrever, no qual não se oportunize somente a exposição das convenções do

código e “os traços típicos do dialeto padrão, necessários a um texto formal” (p.116), mas que possibilite “as situações de uso da escrita e suas diversidades de realização” (p.116).

É fundamental que o educador compreenda, de fato, que produção textual é um trabalho contínuo de escrita, no qual cada enunciado serve de ponto de partida para novas produções, “que sempre adquirem a possibilidade de serem reescritas, de apresentarem ‘uma terceira margem’.” (SERCUNDES, 1997, p.96), diminuindo a artificialidade da escrita, tornando-a funcional e mais próxima da realidade do aluno.

É importante que o professor considere que o enunciado, como ensina Bakhtin/Volochinov (1995), desde o seu princípio, constrói-se em função de uma reação resposta, em que “Os outros, para os quais meu pensamento se torna, pela primeira vez, um pensamento real (e, com isso, real para mim), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal.” (p.320). Por isso,

Enquanto falo, sempre levo em conta o fundo perceptivo sobre o qual minha fala será recebida pelo destinatário: o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e suas convicções, seus preconceitos [...], suas simpatias e antipatias, etc.; pois é isso que condicionará sua compreensão responsiva de meu enunciado. Esses fatos determinarão a escolha do gênero do enunciado, a escolha dos recursos lingüísticos, ou seja, o estilo do meu enunciado. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1995, p. 321).

O locutor elabora seu enunciado de acordo a finalidade e a imagem que possui do interlocutor, de quem espera, sempre, uma resposta, para estabelecer a conclusibilidade do seu discurso. Com isso, ressalta-se a suma importância que o interlocutor possui no processo de construção da escrita, justificando a seção posterior dedicada a esse elemento e suas características.

#### **1.4 O interlocutor e suas características**

De acordo com os ensinamentos postulados na seção 1.2, a língua se institui do fenômeno social da interação verbal, na forma de enunciações concretas, por meio da interação dos sujeitos do discurso: locutor e interlocutor; que são delimitados social e historicamente. Com isso, revela-se que a palavra comporta duas faces, ao se determinar pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém, tornando-se um território comum do locutor e interlocutor.

Por essa razão, argumenta-se que a função da palavra é encaminhar-se a um interlocutor. Nesse percurso, ela variará de acordo com a imagem desse outro, demonstrando que o enunciado, antes de ser exteriorizado, visa o seu destinatário. Torna-se essencial delimitar que esse discurso nunca será construído da mesma maneira para todos os tipos de interlocutores existentes. Ao se elaborar um dizer, tendo como outro uma pessoa que pertence ao mesmo grupo social que o locutor, o enunciado se constituirá de uma determinada maneira.

Por outro lado, quando se possui como interlocutor um indivíduo que não se refere ao grupo social do produtor, tem-se a construção de um outro tipo de discurso, com características distintas daquele que foi formado segundo a imagem do destinatário, que vivencia no mesmo contexto social que o locutor. A questão da posição na hierarquia social e os laços mais ou menos estreitos entre locutor e interlocutor, evidenciam Bakhtin/Volochinov (1995), interferem na elaboração daquilo que será exposto pelo enunciatador.

Toda compreensão considerada plena e real é de caráter ativo e responsivo, independentemente da forma em que ela se dê: o locutor espera a compreensão ativa responsiva. Isso significa que o falante não constitui um enunciado para receber uma compreensão passiva, que “não corresponde ao participante real da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p. 272). Espera-se “uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução etc.” (BAKHTIN, 2003, p. 272).

Por isso, todo o falante pode ser considerado um respondente, pelo fato de pressupor a existência da língua utilizada, como, também, de enunciados anteriores, conscientizando-se que não é o primeiro indivíduo que utiliza o sistema linguístico para constituir um discurso: nenhum enunciado é totalmente desconhecido, novo, pois “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros” dizeres, em que se suponha que o ouvinte já os conheça. O enunciado é repleto de tonalidades dialógicas. O discurso, que é construído pelo falante, constitui-se do processo de interação com os enunciados dos outros. Esse dizer do outro é citado e nitidamente separado (por aspas no enunciado escrito), em que a alternância dos sujeitos falantes e de sua inter-relação dialógica é repercutida claramente, isto é, a entonação que isola o discurso do outro ou as aspas na escrita são limites que enfraquecem quando a expressão do falante penetra e dissemina no discurso do outro,

que podemos transmitir em tons irônicos, indignados, simpáticos, reverentes (essa expressão é transmitida com o auxílio de uma entonação expressiva – no discurso escrito é como se a adivinhássemos e a sentíssemos graças ao contexto que emoldura o discurso do outro [...]). (BAKHTIN, 2003, p.299)

Portanto, o enunciado possui dupla expressão, ou seja, a alheia e a expressão do enunciado que o acolheu, por meio da alternância dos sujeitos do discurso e suas relações dialógicas, que são nitidamente perceptíveis. Além disso, é composto de uma série de palavras do interlocutor, que propicia a valorização da imagem do outro na comunicação verbal, que não deve ser minimizada, principalmente, ao destacar que o objeto do discurso do falante não é objeto pela primeira vez em um enunciado e nem um dado locutor é o primeiro a falar sobre ele.

O discurso não está voltado somente ao seu objeto, mas refere-se ao enunciado do outro sobre esse objeto, constituindo um aspecto dialógico entre falante e ouvinte, que busca atingir a compreensão responsiva ativa, por isso destaca-se o importante papel do interlocutor na elaboração do enunciado e traça-se o direcionamento a alguém como elemento constitutivo do discurso, tendo os outros como ouvintes participativos, ativos da comunicação discursiva e não interlocutores passivos.

Côncios de que o falante, desde o início, aguarda uma compreensão responsiva ativa, por meio da interação com o seu destinatário, torna-se essencial ressaltar os tipos de interlocutores. Afirma-se que o interlocutor pode ser delimitado com outro externo ou interno. O outro externo se refere ao interlocutor que pertence ao contexto social do locutor, apresentando-se como real, virtual ou superior. O outro interno, ao próprio interlocutor que cada indivíduo possui dentro de si próprio.

O interlocutor real é aquele que possui uma imagem física que influencia, diretamente, o locutor por estar presente durante o processo dialógico, como, por exemplo, “em uma situação escolar, é possível dizer que este interlocutor real é o professor, com o qual o aluno tem um contato face a face, direto.”. Por outro lado, tem-se também a possibilidade de se estabelecer um processo dialógico com um outro/real/externo, que apresenta uma imagem física que direciona a constituição do enunciado do locutor, pertencendo ao mesmo contexto social, porém não se encontrando no momento do processo da comunicação. O interlocutor é virtual quando se delimita a imagem do outro, no qual o locutor não possui contato direto com esse destinatário. É pertencente ao mesmo contexto social locutor, por exemplo,

em um contexto de Concurso Vestibular, o interlocutor virtual do aluno é a banca examinadora que é responsável por ler o que foi produzido e atribuir uma avaliação. Desse modo, o aluno escreve um texto para alguém virtual que não conhece, mas tem consciência de que esse interlocutor já traçou algumas regras de produção que devem ser seguidas para que se tenha um bom texto. Logo, observa-se que mesmo não havendo a presença física desse interlocutor, ele interfere diretamente na escrita do aluno, pois os



estudantes escrevem com o intuito de agradar a banca, que são professores de Língua Portuguesa, e o aluno conhece as características desse interlocutor, e, conseqüentemente, ser aprovado. (MENEGASSI/FUZA, 2006, p.2).

Ohuschi (2006) apresenta a seguinte exemplificação em relação a esses tipos de interlocutores:

[...] imaginemos, como locutor, um acadêmico que apresentará um trabalho científico num determinado congresso. Ele escreverá seu texto em função do público-alvo do evento, pois a imagem das pessoas que assistirão à apresentação de seu trabalho estará nele presente (interlocutor virtual). Pensando nesse interlocutor, o acadêmico adequará a linguagem e produzirá um texto com informações suficientes para a sua compreensão. Assim, ao ter em mente, por exemplo, um público totalmente leigo no assunto que irá expor, procurará ser explicativo, incluir exemplos, ilustrações, enfim, todas as informações necessárias para o seu entendimento. Do contrário, ao imaginar um público conhecedor do assunto, buscará a objetividade para, rapidamente, chegar ao item que deseja enfatizar. Entretanto, antes de encaminhar seu texto para o evento, o acadêmico o entregará ao seu orientador (interlocutor real), em quem também pensará ao escrevê-lo. [...] O orientador, interlocutor real, no papel de mediador, propiciará o diálogo entre o texto e o aluno, por meio de apontamentos que propiciam transformações e conseqüente melhora na escrita do texto, como exemplificamos anteriormente, contudo, ele deve ser cõnscio sobre o interlocutor real e, também, o superior.

Ao encaminhar seu trabalho para publicação nos Anais do congresso, o locutor estará se reportando a uma ideologia dominante, ao conjunto acadêmico, formado por discentes e docentes de graduação e pós-graduação (superdestinatário), que determinam a conduta e o gênero escrito, evidenciando-se a internalização do social no individual. (p. 20).

Determina-se como interlocutor/superior aqueles que são os responsáveis em orientar padrões e regras que são respeitadas ao se produzir um enunciado, evidenciando-se a internalização do social no individual. “No exemplo do Concurso Vestibular, o interlocutor superior é a instituição de ensino superior que impõe seus padrões e faz com que o aluno os siga ao escrever seu texto.” (MENEGASSI&FUZA, 2006, p.2).

Portanto, ao construir um enunciado, leva-se em consideração “o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário” (BAKHTIN, 2003, p.302), isto é, até que ponto o outro está compreendendo o que está sendo exposto pelo falante: “as suas concepções e convicções, os seus preconceitos, as suas simpatias e antipatias” (p.302) proporcionarão a compreensão responsiva ativa do discurso e a delimitação do interlocutor definirá a escolha do gênero do enunciado; a escolha dos procedimentos composicionais e dos meios linguísticos: o estilo do enunciado - a exauribilidade do objeto e do sentido; a intenção discursiva; formas típicas composicionais e de gênero do acabamento.

Sobre a importância do outro na constituição do enunciado, Menegassi (1997) versa que nos textos produzidos por alunos, em ambiente escolar, em que se possuía a demarcação do interlocutor, havia uma “determinação de uma estrutura textual adequada ao interlocutor delimitado, emprego de linguagem adequada ao interlocutor e ao órgão de divulgação do texto e definição das informações a serem apresentadas” (p. 124). Por outro lado, quando não se tinha a definição do interlocutor, o enunciado escrito ficava repleto de informações sobre o tema, no qual o texto se tornava menos atrativo, superficial, sendo denominado como redação.

A delimitação do interlocutor, conforme explicitado, é essencial para o ato da construção do enunciado escrito, que condicionará os outros elementos responsáveis para a realização da produção textual e, conseqüentemente, para a concretização da compreensão responsiva ativa.

Para esta pesquisa, consideram-se os seguintes interlocutores e suas características:

- a) interlocutor/real: outro que pertence ao mesmo contexto social do locutor, que encontra-se presente no momento da constituição do enunciado e influencia diretamente na elaboração do discurso tanto oral quanto escrito, devido a sua presença face-a-face com o aluno;
- b) interlocutor/real/externo: outro que pertence ao mesmo contexto social do locutor, influenciando-o diretamente na constituição do enunciado, mas que não se encontra no momento do processo dialógico;
- c) interlocutor/real/virtual/externo: outro que pertence ao mesmo contexto social do locutor, influenciando-o diretamente na elaboração do enunciado, pois o educando possui uma imagem definida de algum destinatário como referência, porém se torna virtual, devido ao fato de o aluno não conhecer concretamente todos os interlocutores, não se encontrando no momento da constituição do discurso, tendo sua imagem, dessa forma, construída pelo locutor;
- d) interlocutor/interno: outro constituído quando o locutor dialoga com consigo próprio, ou seja, o interlocutor/interno é o outro de si próprio.

Neste capítulo, reuniram-se as reflexões teóricas a respeito do enunciado escrito, considerando-o como produto sócio-histórico da interação entre locutor e interlocutor. Além disso, evidenciaram-se as características da interação verbal, destacando sua influência no processo da construção do discurso. Por fim, apresentaram-se as condições para a produção textual, como, também, a função e as características do interlocutor, que é o elemento delimitado a ser analisado nesta pesquisa.

## CAPÍTULO 2

### CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, tem-se o intuito de apresentar a pesquisa que se realizou, como, também, compreender os caminhos metodológicos utilizados na investigação, que contemplam os pressupostos que originaram o trabalho e a coleta de materiais para a constituição do capítulo posterior, em que se analisam os textos produzidos.

#### **2.1 Suporte epistemológico da pesquisa**

Para compreender a influência do interlocutor na produção textual escrita escolar, no Ensino Fundamental, são analisados os textos produzidos por estudantes, no primeiro bimestre de 2008.

Com esse intuito, optou-se por uma abordagem metodológica qualitativa-interpretativa, segundo os pressupostos de Erickson (1988), Lüdke&André (1986), orientando-se a partir dos conceitos de Bogdan&Biklen (1982) e Vasconcelos (2002).

De acordo com Lüdke&André (1986), versando numa mesma perspectiva de Bogdan&Biklen (1982), há cinco características básicas que configuram o estudo como qualitativo. A primeira afirma que “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (p.11). A segunda delimita que “os dados coletados são predominantemente descritivos” (p.12). Posteriormente, tem-se “a preocupação com o processo é muito maior do que com o produtor” (p.12). A quarta característica é “o ‘significado’(grifo do autor) que os indivíduos dão às coisas e a sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador” (p.12) e, por fim, “a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo” (p.13). Adotam-se, para esta pesquisa, os três aspectos explicitados.

A primeira característica é ter “o ambiente natural como seu principal instrumento” (*Op. Cit.*, p. 11). Neste estudo, tem-se o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e com a situação que se investiga, pois a pesquisadora encontra-se como professora titular da disciplina Laboratório de Texto, da 7ª. série, onde se realizou a coleta de dados.

O segundo aspecto, que justifica esta pesquisa como qualitativa, é em relação aos dados, isto é, “os dados coletados são predominantemente descritivos” (LÜDKE&ANDRÉ, 1986, p.

12). Neste estudo, utilizam-se textos, enunciados concretos, que são repletos de informações que desencadeiam a investigação, como, também, o uso de outros tipos de documentos, como, por exemplo, livro didático e questionário investigativo.

A terceira característica se refere à preocupação que é muito maior com o processo do que com o produto. A produção de texto, no contexto desta pesquisa, é concebida como um dos eixos que propicia a prática social da escrita ao lado da leitura e da análise linguística, e não somente como produto final de um processo. O estudo atenta-se desde a elaboração dos comandos, que propiciam as construções dos textos, aos enunciados concretos expostos pelos alunos nas suas produções.

Por outro lado, Erickson (1988), ao aludir ao conjunto de enfoques da investigação observacional participativa, prefere utilizar o termo pesquisa interpretativa, por ser mais abrangente que muitos outros casos, por exemplo, etnografia ou estudo de casos, e, além disso, evita a conotação de definir os enfoques como, essencialmente, não-quantitativos.

Com isso, Vasconcelos (2002) versa que, em pesquisas de cunho qualitativo ou interpretativo, necessita-se que

o pesquisador 1) escolha o local onde efetuará o estudo e estabelece os contatos necessários para a entrada em campo; 2) busca sistematicamente os dados já selecionados por ele como mais importante para compreender e interpretar o fenômeno; 3) empreende a tentativa de encontrar os princípios subjacentes ao fenômeno ou de explicar aquela realidade delimitada. Para cumprir essas etapas ou passos, a estratégia ou técnica empregada na coleta ou construção dos dados recai sobre as opções: observação sistemática e/ou entrevista e/ou análise documental. (p. 283).

Para esta pesquisa, adota-se o termo qualitativo-interpretativo, considerando que, utilizando-se desses termos, os estudos, na área educacional, em relação à sala de aula, ao livro didático e à interação professor-aluno, desencadeiam novas percepções do fenômeno educacional, como argumenta Vasconcelos (2002).

## **2.2 Contexto da pesquisa e execuções iniciais**

De acordo com os ensinamentos evidenciados no Capítulo 1, o enunciado possui como função encaminhar-se a um interlocutor, no qual varia segundo a imagem que delimita desse outro, pois o discurso, tanto oral como escrito, antes de ser exteriorizado, demarca o seu destinatário. Não se constrói um enunciado da mesma maneira para todos os tipos de interlocutores existentes. Bakhtin (2003) versa que o outro possui uma influência excepcional

na elaboração do discurso, ao determinar a escolha do gênero, dos procedimentos composicionais, dos meios linguísticos, do estilo: a delimitação do interlocutor é essencial para a produção de textos escritos.

Para compreender como acontecem as manifestações do interlocutor na produção textual escrita de alunos, esta pesquisa investigou os textos escritos construídos por educandos da 7ª. série do Ensino Fundamental, de um colégio de rede privada do município de Marialva, Paraná. Essa é uma instituição de formação religiosa que atende uma clientela de classes média e alta, na qual oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. A escolha por essa série originou-se pelo fato de ser o início do último ciclo do Ensino Fundamental, pressupondo-se que as características para a produção da escrita já foram desenvolvidas.

O local selecionado surgiu pela questão da pesquisadora ser docente efetiva da disciplina Laboratório de Texto, nesse estabelecimento, desde 2005. Essa disciplina tem o propósito de trabalhar com os diferentes gêneros discursivos, destacando suas características e funções; demarcando e conscientizando o aluno da importância das condições de produção para a construção do texto. Além disso, propicia que o indivíduo se torna aluno-escritor capaz de produzir textos coerentes e eficazes, na qual sua escrita seja um portador para estabelecer comunicação, como delimitam Bakhtin/Volochinov (1995), ao versarem que a palavra é o território comum entre locutor e interlocutor.

Entretanto, é comum encontrarmos em escolas do estado do Paraná, principalmente, nas particulares, o ensino da disciplina Língua Portuguesa dividido em três outras áreas: Literatura, Gramática e Redação, com um professor para cada uma delas. Na escola selecionada como ambiente de investigação para esta pesquisa, a disciplina Língua Portuguesa é dividida em duas outras: Português e Laboratório de Texto; as quais são ministradas pela mesma professora, neste caso, pela pesquisadora deste trabalho.

Embora, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) proponham a não fragmentação das disciplinas, argumentando que há priorização em algumas áreas e a pouca disponibilidade para o desenvolvimento de outras, essa divisão persiste em muitas redes de ensino no Brasil.

Os alunos participantes são estudantes da 7ª. série, turma B, do Ensino Fundamental, que constituem uma sala com vinte e seis educandos. Em média, eles possuem de onze a doze anos e estudam juntos desde os primeiros anos escolares, demonstrando um grande vínculo de amizade, que proporciona uma liberdade maior de participação ao declarar o que pensam. Em geral, considera-se uma turma participativa, crítica e disciplinada.

Em relação ao critério para a escolha desses alunos, foram selecionados para a investigação:

- a) três alunos considerados como excelentes: educandos que atingiram média final entre 9,0 a 10,0 pontos, na disciplina de Laboratório de Texto, no término do terceiro ciclo (6<sup>a</sup>. série);
- b) três alunos medianos: estudantes com média final entre 7,0 a 8,9 pontos, na disciplina de Laboratório de Texto, no término do terceiro ciclo (6<sup>a</sup>. série);
- c) três alunos razoáveis: aprendizes que atingiram média final entre 6,0 a 6,9 pontos, na disciplina de Laboratório de Texto, no término do terceira ciclo (6<sup>a</sup>. série).

Estabelecidos os critérios, procedeu-se à coleta dos materiais produzidos por esses nove estudantes. No entanto, para análise, dentre esses três alunos considerados excelentes, escolheram-se os textos elaborados, apenas, por um deles, como mostra representativa. Esse educando, portanto, tornou-se o representante dos demais que possuem as mesmas características, ou seja, enquadram-se num grupo que atingiu média final entre 9,0 a 10,0. Da mesma maneira, para a investigação dos três alunos definidos como medianos, escolheu-se, somente, um estudante, com a função de representar aqueles que atingiram média final entre 7,0 a 8,9. Teve-se o mesmo procedimento em relação àqueles que se classificaram como razoáveis, ao atingirem uma média final entre 6,0 a 6,9 pontos.

A escolha dos textos produzidos pelos alunos razoáveis deveu-se ao fato de que eles possam demarcar, em seu enunciado escrito, o interlocutor, mesmo tendo um baixo rendimento em relação à escrita, demonstrando que possuem um domínio na relação interativa comunicacional com o outro. É considerável destacar que os alunos com média inferior a 6,0 pontos também podem delimitar o outro em seu texto escrito, mesmo possuindo um baixo rendimento em relação ao ato de escrever, assemelhando-se aos que alcançaram uma média entre 6,0 a 6,9. Por isso, como uma mostra representativa desse grupo, que possuem um baixo rendimento em relação à escrita, escolheram-se os alunos que atingiram média final entre 6,0 a 6,9 pontos como representantes dos demais.

De acordo com as solicitações da direção do colégio e da coordenação pedagógica, o professor necessita elaborar, a cada bimestre, um plano de ensino, que contemple os objetivos gerais, metas específicas, conteúdos, tratamento didático, avaliação e número de aulas previstas para a execução das atividades, com o propósito de esquematizar o que será ensinado, para quê e como esse ensino acontecerá na sala de aula.

Uma semana antes do início do ano letivo de 2008, entre os dias cinco a oito de fevereiro, a pesquisadora construiu o planejamento bimestral que atendesse, também, aos

objetivos desta pesquisa e que seria aplicado, especificamente, nas duas últimas semanas do mês de fevereiro, atingindo os meses de março e abril.

Foi adotado, segundo a direção do colégio e da coordenação pedagógica, o livro *Todos os Textos: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos*, de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, 7ª. série, 3ª. ed., Editora Atual, 2007, devendo ser utilizado como material didático durante todo o período letivo de 2008. Esse foi material de apoio para elaborar as atividades prévias às produções textuais, como, também, suporte para a construção dos comandos que propiciaram a construção dos textos, que foram documentos para a investigação neste estudo.

Esse livro didático é formado por quatro unidades. Cada uma possui três capítulos e uma oficina de criação. No entanto, para o primeiro bimestre, escolheu-se a segunda unidade “Do jornal para a literatura”, tendo em foco o gênero textual crônica. Essa preferência foi devido à observação dos textos que compõem cada capítulo: a segunda unidade oferece textos mais interessantes e que poderiam incomodar os alunos, convidando-os à reflexão e à polêmica, ao contrário da primeira unidade, que disponibilizava, como foco, o gênero textual receita e textos que não propiciariam a curiosidade dos educandos, que frequentam uma 7ª. série do Ensino Fundamental.

A partir disso, a pesquisadora organizou o seu planejamento bimestral, delimitando quais os textos que seriam utilizados como atividades prévias e construiu os comandos para a produção textual. Foram elaborados:

- a) um comando de produção de texto que não possui marca de interlocutor;
- b) uma proposta que não demarca, explicitamente, o interlocutor, mas, implicitamente, tem-se o professor como o outro;
- c) um enunciado de produção que apresenta um interlocutor real/ externo da sociedade;
- d) um comando de escrita com interlocutores real, virtual, externo da sociedade;
- e) uma proposta de construção de texto que não possui a delimitação do interlocutor.

Desse modo, têm-se comandos de produções de textos com diferentes delimitações de interlocutores. Cada proposta de escrita resultou em textos a serem analisados.

### **2.3 Propostas de produções textuais e ações em sala de aula**

Torna-se essencial descrever as ações que antecederam a aplicação desses comandos de produções textuais, evidenciadas na seção 2.2, para compreender o percurso que proporcionou a construção de cada um dos textos, segundo cada comando delimitado.

Na primeira aula, expôs-se aos alunos sobre os assuntos que seriam abordados durante o primeiro bimestre, justificando, de imediato, a ação de iniciar-se com a segunda unidade do material didático adotado: “Do jornal para a literatura”. Estabeleceu-se o estudo e a produção de crônicas, evidenciando que utilizaria o livro didático, apenas, com o intuito de trabalhar com os textos que eram apresentados como atividades prévias às construções dos enunciados escritos.

Os comandos, com suas respectivas orientações, seriam modificados pela pesquisadora e apresentados em momento oportuno, desconsiderando-se aqueles expostos pelo material didático. Ao justificar essa alteração, não houve nenhum questionamento por parte dos alunos. Nesse momento, esses não sabiam que seus futuros textos seriam objetos de estudo desta pesquisa.

Posteriormente, a pesquisadora exibiu um pouco da história da crônica, expondo seu surgimento, delimitando suas características gerais. Durante esse período, os estudantes não elaboraram nenhuma pergunta a respeito do gênero textual. Simplesmente, fizeram anotações das informações que eram exibidas.

Em seguida, mostrou-se o texto “Viagens e áreas de risco”, de João Baptista Galhardo, como um primeiro exemplo do gênero.

### **Viagens e áreas de risco**

João Baptista Galhardo

A imprensa noticia que se corre o risco de não haver vacina suficiente contra a febre amarela. Percebe-se que isso se deve, em grande parte, aos hipocondríacos que mesmo não estando em situação perigosa procuram uma prevenção desnecessária. Dizem os especialistas que a hipocondria é o medo persistente de se ter uma doença. Uma pessoa com esse distúrbio tende a interpretar sensações e funções corporais normais, como sintoma de doença grave. Sofrem putativamente. Tenho dois amigos hipocondríacos, aliás, vizinhos, que trocam remédios pelo muro. Não agüentam uma liquidação de medicamentos. Tomam tudo. Um deles, viciado em injeção de B12, tomou uma dúzia de B1, em promoção, por economia. Já vacinaram o cachorro, o periquito, a tartaruga e até um urso de pelúcia das crianças.

Há muitos anos anunciou-se que chá de ipê roxo curaria câncer. A Praça Pedro de Toledo tinha uma frondosa árvore dessa espécie. Em curto espaço de tempo ela desapareceu. Foi arrancada à canivete. No meu tempo de criança, uma curandeira do bairro esparramou o boato de que a ingestão das "bolinhas pretas" expelidas pelos coelhos preveniria gripe. Elas chegaram a ser vendidas. Não sei se minha mãe me deu ou não. Mas como não me lembro de ter tido gripe, fico em dúvida. Quanto à eficiência e à ingestão...

As Autoridades têm orientado que só as pessoas que moram ou se locomoverem para áreas suspeitas devem procurar os Postos de vacinação.

A verdade, porém, é que existem lugares onde a possibilidade de morrer é maior. Ninguém agüenta a epidemia da violência para a qual as profilaxias tentadas se mostram ineficientes. Área de risco é a dos semáforos. Área de risco são as praias do litoral brasileiro, principalmente se a pessoa portar um relógio, uma carteira ou uma correntinha



dourada. Área de risco é o interior da própria casa sem grade e sem cachorro. Motocicleta mata mais que o bacilo de Koch, também chamado *Mycobacterium tuberculosis*. Balas perdidas mais que a dengue ou febre-quebra-ossos provocada pelo mosquito *Aedes Egypti*.

Infecções hospitalares, remédios falsificados, que pululam por aí e diagnósticos equivocados matam mais que leptospirose, dengue ou leishmaniose.

Um cidadão foi parar no Pronto Socorro Público com febre alta, dores no corpo, dizendo que fora picado por um mosquito que poderia ser transmissor da dengue. Disse-lhe o atendente: “Você verificou se era macho ou fêmea?

- Como é que é?

- É isso mesmo! Sem essa informação fica difícil o diagnóstico.”

A dengue é transmitida através da picada de uma fêmea. O macho não oferece perigo porque se alimenta apenas de seiva de plantas.

É claro que deve haver reforçada atenção para onde se viaja, tendo em vista doenças regionais e ou sazonais.

Prudência, sim. Pânico, não.

A cautela é sempre necessária em toda e qualquer locomoção. E cuidado com o comportamento.

Um empresário participou de uma Feira Mundial na Ásia e acabou se divertindo exageradamente com mulheres damas do local.

No retorno, foi ao WC do avião e percebeu que seu pênis estava totalmente azul e inchado. Preocupado, procurou médicos brasileiros e todos lhe deram o mesmo diagnóstico: doença sexualmente transmitida por asiáticas.

“- Mas, Doutor, o que fazer?

- Tem que cortar...”

Contou para a mulher que pediu o divórcio, deixando-o sem patrimônio.

“Tome essa quantia”, disse ela. “Volte para a Feira! Os médicos de lá devem ter solução. Já estão acostumados com a doença.”

Foi. Visitou um profissional.

“- Você esteve recentemente nesta cidade?

- Sim.

- Divertiu-se demais com as mulheres daqui?

- Sim.

- Procurou médicos brasileiros?

- Sim.

- Eles disseram que precisa cortar?

- Sim.

- Esses médicos brasileiros!!!!

- Por quê? Não precisa amputar?

- Não.

- Que ótimo. Graças a Deus. Não precisa cortar mesmo?

- Claro que não. Ele cai sozinho!!!!!!”

(<http://www.jornaldeararaquara.com.br/home.pas?codmat=36306&pub=2&edicao=19> de Janeiro de 2008.).

Após a leitura do texto, alguns estudantes, tentaram relacionar as características discutidas com aquelas que eram evidentes no texto em estudo, por exemplo, discursaram que crônicas são publicadas, geralmente, em jornais e se alimentam de fatos, de acontecimentos diários. É importante manifestar que essas declarações só aconteceram por meio da mediação da pesquisadora, que estimulava discussões e instigava os educandos com perguntas: onde o

cronista procurou o assunto para sua crônica? Que tipo de assunto o cronista escolheu como ponto de partida para seu texto?

Por meio dessa interação, ocorreram discussões, com o intuito de demarcar as características que delimitavam o texto como gênero crônica. Em seqüência, atentaram para o papel do produtor, que deve posicionar-se no texto; levaram em consideração a imagem do interlocutor, que influencia na escolha da variedade linguística, segundo os preceitos de Bakhtin (2003).

Ao término dessa aula, a pesquisadora discursou que esse gênero possui como finalidade divertir os leitores e/ou levá-los a refletir criticamente sobre determinada situação, sobre a vida e os comportamentos humanos. Advertiu que, ao produzir uma crônica, é fundamental demarcar a finalidade do seu texto e, imediatamente, delimitar para quem se escreve, ou seja, quem é o interlocutor, que são elementos influentes na constituição do enunciado. Justifica-se esse discurso por meio dos conceitos evidenciados por Bakhtin (2003), quando afirma que a inteireza de um enunciado se assegura pela possibilidade da resposta, que é determinada por três elementos: exauribilidade temática; intenção discursiva; formas típicas composicionais e de gênero do acabamento; que estão intimamente ligados à finalidade e ao interlocutor.

### 2.3.1 A primeira produção textual: ausência do interlocutor.

Na terceira e quarta aulas, realizou-se o estudo da crônica “Mulheres ao volante...”, de Luís Fernando Veríssimo. Essa atividade foi considerada como prévia à primeira proposta de produção textual. Esse texto não constava no livro didático trabalhado. Ele foi retirado da apostila “Dom Bosco”, Língua Portuguesa, Ensino Fundamental, 7ª. série/ 8º ano.

**O que a expressão “mulheres ao volante” significa para você?  
Luís Fernando Veríssimo conta o que pensa sobre o assunto na crônica a seguir.**

#### Texto 1

#### Mulheres ao volante...

“Mulher ao volante”. Essa frase foi dita, nos últimos cinquenta anos, com diversas entonações. Eu mesmo devo ter apontado o dedo e dito “Mulher ao volante!” quando vi, pela primeira vez uma mulher dirigindo. Era nos estados Unidos, durante a Segunda Guerra Mundial, e eu era um garoto. Os homens estavam na guerra, e as mulheres tomavam seus lugares nas fábricas e em empregos antes inimagináveis. “Mulher ao volante”, dito em pânico, vem da época em que as mulheres ainda não tinham aquela familiaridade com o carro que em nós, homens, era transmitida geneticamente.

Era como se uma tribo primitiva tivesse descoberto a metralhadora, mas ainda não se dera conta de seus efeitos letais. As mulheres dirigiam com uma impetuosidade algo suicida, para disfarçar seu pouco jeito com aquele brinquedo de homem. O melhor era sair de perto. “Mulher ao volante...” dito assim, com reticências e resignação, vem do tempo em que as mulheres já dominavam a máquina, mas insistiam em desprezar coisas tipicamente masculinas como lógica, linha reta e sinalização. Coisas que para os homens era questão de honra, como estacionar encostado ao meio fio, para elas eram detalhes insignificantes. Então os homens diziam “mulher ao volante...” como quem diz “i]o que se pode esperar?” E suspiravam.

Hoje, “mulher ao volante” não quer dizer nada muito diferente de “homem ao volante”. E eu ia escrever que isso é uma pena, mas me contive, porque vivemos numa época em que as palavras valem pouco e, ao mesmo tempo, valem tudo. Dizer que você sente falta da diferença entre homens e mulheres atrás de um volante (porque justamente por não dar ao carro tanta importância quanto o homem, a mulher era uma motorista menos neurótica) é ser condescendente.

Querendo elogiar a mulher, você a está diminuindo, pois está dizendo que ela não é igual ao homem. Não adianta dizer que a acha melhor do que o homem. Como você é homem, só está dizendo que ela é melhor que você por uma deferência. Seu elogio é uma forma de discriminação; declarar-se machista é uma afronta à mulher, mas declarar-se antimachista é suspeito. O verdadeiro antimachista é o machista que combate a ascensão da mulher porque teme ao seu poder, pois no fundo se acha inferior. Mas quem diz que é machista pode estar dizendo isso só para agradar a mulher e se diminuir aos seus olhos. Logo, sendo um abjeto não-machista declarado. Ou então...

Mas o que eu queria dizer é que a “mulher ao volante” que provoca suspiros resignados e uma irritação carinhosa nos homens era melhor do que a “mulher ao volante”, que anda dirigindo como... bem, como um homem. Pelo menos aquela, quando cortava a nossa frente, era por uma falta de cálculo, não de caráter. Ela era incapaz de xingar a nossa mãe, o máximo que conseguia era nos olhar feio. E ela nunca participava do jogo de intimidações que os homens disputavam no trânsito, na busca de espaço e afirmação. Agora ela se neutralizou também. Ficamos iguais no pior sentido. Ou será que eu só tenho saudade do tempo em que podíamos intimidá-las sem que elas revidassem?

Luís Fernando Veríssimo. Mulheres ao volante. In: **Quatro Rodas** : Abril, p. 72, jan. 1996  
(Adaptado)

(Apostila Dom Bosco. Língua Portuguesa, 7ª. série/8º ano, p. 74-75)

A realização dessas aulas processou-se, primeiramente, com a retomada das discussões realizadas no encontro anterior, principalmente, ao que se referiam às características do gênero textual crônica e aos elementos essenciais para a constituição do enunciado escrito, segundo Geraldí (1997). Entregou-se uma cópia desse texto selecionado para cada um dos alunos e solicitou-se a sua leitura silenciosa. Posteriormente, a pesquisadora fez uma leitura em voz alta e iniciou uma discussão, com os membros que constituíam aquele ambiente de investigação, sobre as características que justificariam o texto como gênero crônica, propiciando uma interação comunicativa, concebendo ao aluno o papel de participante ativo na relação interlocutiva. Destacou-se o lugar de publicação original, o objetivo do texto, a linguagem utilizada, o interlocutor, o narrador. Questionava-os a respeito do fato eventual que poderia ter inspirado Luís Fernando Veríssimo a escrever essa crônica, na qual a maioria dos

alunos argumentou que Veríssimo inspirou-se em um acidente que envolvia mulheres, veículos e trânsito e/ou poderia ter presenciado uma cena em que se tinha uma mulher, totalmente, nervosa, neurótica dirigindo um veículo como os homens.

Em seguida, as questões referentes ao texto foram entregues e pediu-se que os estudantes as respondessem.

1. Preencha o quadro com as características que permitem classificar o texto **Mulheres ao Volante...** como crônica.

<b>Local de publicação original</b>	Revista Quatro Rodas: Editora Abril, jan.1996, p.72
<b>Objetivo do texto</b>	Provocar reflexão crítica sobre a mudança de comportamento das mulheres no trânsito; relações entre homens e mulheres.
<b>Linguagem</b>	Coloquial (Informal culta)
<b>Narrador</b>	Primeira pessoa

2. O texto **Mulheres ao Volante...** é uma crônica. Que episódio ou fato eventual poderia ter inspirado Luís Fernando Veríssimo a escrevê-la?

**Sugestão de resposta** — Qualquer notícia, reportagem, pesquisa ou fato do dia-a-dia com tema relacionado às mulheres dirigindo veículos no trânsito.

3. A pontuação do título do texto permite uma interpretação.

a) Por que o autor usou as reticências?

**Sugestão de resposta** — O sinal de reticências pode indicar que o autor espera que o leitor complemente a frase.

b) Que entonações diversas é possível dar à frase **Mulheres ao Volante...**? Indique-as por meio de pontuação. Depois leia as frases que você escreveu para um colega, discutindo com ele o sentido das frases a cada mudança de pontuação.

Mulheres ao volante!

Mulheres ao volante?

Mulheres ao volante.

Mulheres, ao volante!

Mulheres ao volante!...

Mulheres ao volante?...

**Orientação ao professor 2.** Ajude a turma a observar que, combinadas com pontos de interrogação ou de exclamação, as reticências acrescentam à frase particularidades de significado. Oriente a leitura das várias frases.

c) Retire o sinal de reticências do título e dê um novo final a ele.

Mulheres ao volante A critério do aluno.

4. Segundo o cronista, a expressão "mulher ao volante" pronunciada com diferentes entonações já indicou sentimentos bem diferentes. Explique quando essa expressão foi usada nos sentidos indicados e por quê.

a) Para indicar pânico, como em "mulher ao volante!".

**Sugestão de resposta** — Na época da Segunda Guerra Mundial, quando as primeiras mulheres começaram a dirigir e não tinham familiaridade com o carro.





b) Para revelar resignação, como em “mulher ao volante...”

Remete ao tempo em que as mulheres já dominavam o carro, mas ainda preservavam as características tipicamente femininas para dirigir, tais como, desprezo pela lógica, ignorância da sinalização e da linha reta.

c) Para identificar igualdade com a expressão “homem ao volante”.

Conforme o autor, atualmente, porque homens e mulheres estão iguais no pior sentido, pois dirigem de maneira cada vez mais neurótica.

5. A crônica caracteriza-se pelo uso da linguagem coloquial (informal culta) e discurso direto. Quais expressões do texto são de uso coloquial?

**Orientação ao professor 3.** Ajude os alunos a concluírem que esse texto é uma conversa do autor com o leitor a quem ele se dirige diretamente e, por vezes, até inclui no texto, tratando-o por “você”, sem formalidades. A pessoalização, as reflexões em primeira pessoa, as repetições de palavras e expressões, a estratégia para fazer o leitor tomar partido, discutindo a questão com ele, são recursos que aproximam o texto da fala, da oralidade. Linguagem coloquial: é o registro ou variante lingüística em que fonética, morfologia, vocabulário e sintaxe são próprios da linguagem informal culta.

6. Releia o terceiro e o quarto parágrafos do texto para resolver as questões.

- a) Explique a afirmação do autor: “...vivemos numa época em que as palavras valem pouco e, ao mesmo tempo, valem tudo”.

**Sugestão de resposta** — O autor afirma que as palavras estão cada vez mais descartáveis, banais; ao mesmo tempo, qualquer comentário banal pode ser interpretado com peso e valor que não tem.

- b) Qual dos ditados populares a seguir poderia melhor resumir as informações desses parágrafos? Justifique sua escolha.

- ( ) Água mole em pedra dura tanto bate até que fura.  
 ( ) Não se deve chorar sobre o leite derramado.  
 ( x ) Se correr o bicho pega, se ficar o bicho come.

**Sugestão de resposta** — Os homens nunca serão compreendidos, qualquer que seja a opinião deles sobre as mulheres no volante.

7. Hoje, segundo a crônica, a mulher dirige como o homem. Que aspecto passou a caracterizar essa situação?

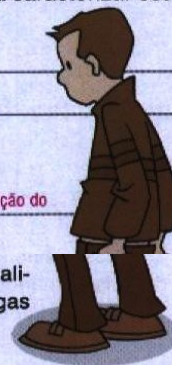
A neurose. Segundo o cronista, a mulher hoje usa o carro para competir e demonstrar poder, assim como os homens.

8. O que pode sugerir a pergunta do último parágrafo do texto?

O cronista abre a possibilidade de estar sendo veiadamente machista. Dessa maneira, ele antecipa uma possível interpretação do

texto por parte de alguns leitores (ou leitoras).

9. Reflita: Luís Fernando Veríssimo, nessa crônica, optou pela generalização ao analisar condutas femininas e masculinas no trânsito. Converse com o professor e os colegas sobre essa generalização e registre a conclusão do grupo.



**Orientação ao professor 4.** Comente as questões que se dizem universais, relacionadas às diferenças, aos preconceitos e às concepções entre homens e mulheres. Amplie os conhecimentos dos alunos, explicando-lhes que esse é um processo mental em que se caracterizam situações particulares para aplicações universais. A **generalização precipitada** consiste em enunciar uma lei ou regra geral mediante dados não-representativos ou insuficientes. Por exemplo, todas as mulheres dirigem mal, pois vi um acidente em que o motorista era uma mulher. Está claro que é um erro julgar a habilidade ao volante de todas as mulheres considerando somente tal amostragem.

Outro exemplo: perguntei a seis de meus amigos o que eles acharam das novas medidas do governo e todos disseram que eram ruins.

Logo essas medidas são impopulares.

Ao término da aula, a pesquisadora retomou as questões que foram respondidas pelos estudantes, solicitando-lhes que evidenciassem suas conclusões sobre aquilo que foi perguntado, propiciando um processo interacional, em que os alunos declaravam suas opiniões, discutindo e confrontando com as opiniões dos outros estudantes.

É essencial destacar que a pesquisadora assumiu uma metodologia de trabalho em que a atividade de escrita é definida como um processo contínuo e a atividade prévia é considerada o ponto de partida para a produção textual (SERCUNDES, 1997), que, por sua vez, não é a finalização de nenhum exercício, é parte de um processo de aprendizagem contínua, que pode desencadear outras propostas de ensino. O aluno não tem que, simplesmente, escrever para finalizar uma leitura, a atividade prévia desencadeia a produção textual que é uma etapa no processo da escrita.

Na quinta aula, apresentou-se a primeira proposta de produção textual. Essa não possuía marca de interlocutor, pois, tinha-se o intuito de verificar como a ausência do outro no comando de produção de texto se manifestava na escrita escolar. Essa atividade, inicialmente, expôs dois textos: Texto 1 e Texto 2, os quais solicitava a sua leitura pelos estudantes. Em seguida, difundiu-se a instrução para a construção do enunciado escrito.

### Proposta de produção

Leia o texto 1 e o texto 2.



### Texto 2

Trecho da entrevista com a procuradora Luiza Nagib, publicada na revista **Veja**, janeiro de 1999, por Angélica Santa Cruz.

**Veja** – O que é “se fazer respeitar?” É falar grosso e pisar duro?

**Luiza** – A masculinização é uma bobagem. Até bem pouco tempo atrás, as mulheres se masculinizavam para entrar no mercado de trabalho em profissões dominadas por homens. Na prática, elas apenas reforçam o estereótipo de que o bom era o masculino. As mulheres inglesas ganharam muito mais direitos com suas manifestações e protestos do



que Margaret Thatcher no cargo de primeiro-ministra. Isso porque ela fazia questão de ocultar suas características femininas para ser como um homem no poder. Como diz o cientista político italiano Noberto Bobbio, a grande revolução deste século é das mulheres. E é mesmo. Isso significa que é preciso abrir espaço público para elas e o doméstico para os homens.

(Apostila Dom Bosco. Língua Portuguesa, 7ª. série/8º ano, p. 100)

Agora, redija uma crônica com o tema “Homem e mulher: papéis iguais ou diferentes na sociedade atual?”. Faça um rascunho e só passe seu texto a limpo depois de realizar uma revisão cuidadosa.

Os alunos foram orientados a realizar a leitura dos textos, que davam suporte temático à produção, e do comando e, por fim, pediu-se que produzissem a crônica, segundo as orientações apresentadas na proposta.

Entretanto, nessas instruções, não se destacou, em momento algum, os elementos necessários para condicionar a escrita como produção textual, segundo os preceitos bakhtinianos (2003). Isso significa que não se demarcou a finalidade, o interlocutor, o portador textual, houve, somente, a delimitação do gênero ao indicar uma constituição de enunciados baseados na ordem “redija uma crônica”. Isso decorreu devido ao intuito de verificar como a ausência do interlocutor no comando de produção textual se manifesta nos textos dos alunos.

Esses estudantes, por sua vez, não fizeram nenhuma pergunta a respeito dessas questões ou, como declara Geraldi (1997), baseado nos argumentos bakhtinianos, não se preocuparam em ter uma razão para dizer o que se tem a dizer, em ter para quem dizer, ou seja, não se atentaram à finalidade da escrita, ao interlocutor, à linguagem, à delimitação do conteúdo, à intenção discursiva, de acordo com Bakhtin (2003).

Por outro lado, a pesquisadora manteve-se como mediadora no processo de escrita até o final da atividade prévia. Ao entregar a primeira proposta de produção de texto, deixou de estabelecer uma interação com os alunos. Os educandos tiveram quarenta e cinco minutos para produzirem a crônica, segundo as instruções da primeira proposta textual.

### **2.3.2 A segunda produção textual: interlocutor implícito.**

Na sexta aula de Laboratório de Texto, retomaram-se as características do gênero textual crônica, ao realizar o estudo do texto “Vacacões e homens”, de Moacyr Scliar, que constava no

primeiro capítulo do livro didático *Todos os Textos: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos* (2007).

### Vacas e homens

*Meia vaca é vendida por R\$ 1,6 milhão.* A vaca nelore Olímpica da Mara velha se tornou, no último sábado, o animal mais caro do país e, possivelmente, do mundo. Metade dela foi arrematada durante leilão na Exposição Internacional do Nelore por R\$ 1,6 milhão.

(Dinheiro, 24 set. 2002.)

Ele leu a manchete do jornal (com muita dificuldade, como sempre; na escola, havia sido mal e mal alfabetizado) e, de início, não a entendeu. Meia vaca tinha sido vendida? Como? Por quê? Quem compraria meia vaca? E que metade da vaca havia sido comprada, a da frente ou a de trás? Vencendo a timidez, perguntou ao gerente do supermercado em que trabalhava o que significava aquela história. O homem riu muito e explicou: na verdade, não se tratava de meia vaca, tratava-se de pessoas que se associavam para comprar uma vaca. Por causa do preço, claro.

Ah, sim o preço. Aquilo era coisa impressionante, R\$ 1,6 milhão. Muito dinheiro, ainda que o gerente tivesse ponderado que, em dólar, até não era tanto. Mas, para ele, que não gastava em dólar, tratava-se de uma quantia astronômica. Pegou um lápis e um papel e pôs-se a calcular (em contar, até que não se saía tão mal). E chegou à conclusão de que, com seu salário, jamais poderia comprar uma vaca daquelas, mesmo trabalhando toda a vida, mesmo trabalhando várias vidas. Talvez pudesse adquirir, da preciosa vaca, a ponta de um chifre. Ou uns pêlos da cauda. Ou um fragmento do casco. Vaca fina não era coisa para seu bico.

E então lembrou-se da vaca que seu pai tinha, quando moravam no interior. Não era uma vaca de elite, como dizia a notícia, nem se chamava Olímpica; seu nome era Mimososa. Era boa para eles a vaca Mimososa. Dava-lhes leite, verdade que numa quantidade não muito grande para aquela família de seis filhos; mas era um leite bom e, quando eles tomavam aquele leite, sentiam-se revigorados, esperançosos até. Tão esperançosos que um dia decidiram vir para a cidade e começar vida nova. Foi o que fizeram, mas essa vida não se revelara muito boa para a família; os pais e duas irmãs haviam morrido, um irmão estava no hospital, um outro na cadeia, acusado de roubo... Ele, pelo menos, estava empregado. Com saudades da mimososa, mas empregado. Com seu salário, nunca poderia comprar meia vaca de elite. Mas um consolo lhe restava: se se tratasse de uma vaca inteira, a frustração seria ainda maior. Com um suspiro que lembrou, a ele próprio, o termo mugido da Mimososa sendo ordenhada, voltou ao trabalho – que consistia, naquela manhã, em colocar embalagens de leite na gôndola do supermercado.

(Moacyr Scliar. *Folha de São Paulo*, 30/9/2002)

(CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Todos os textos: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos*. São Paulo : Atual, 2007, p.50-51)

Iniciou-se a utilização do material didático adotado pela instituição de ensino. O estudo do texto “Vacas e homens” foi delimitado como atividade prévia à segunda proposta de produção textual.



Em posição de mediadora, assumindo a atividade prévia como ponto de partida para a produção de texto, de acordo com os preceitos de Sercundes (1997), solicitou-se a leitura silenciosa do texto. Em seguida, fez-se uma leitura em voz alta e posteriormente, estabeleceu-se uma conversa informal com os alunos, questionando-os sobre as semelhanças e as diferenças entre os textos “Mulheres ao volante...” e “Vacac e homens”. De imediato, os educandos expuseram que o assunto era diferente. Outros afirmaram que a crônica de Veríssimo estava em primeira pessoa e “Vacac e homens” expunha um narrador na terceira pessoa. Ressaltaram que o texto possuía poucos personagens, que a história se iniciava quando os fatos principais da narrativa estavam para acontecer, num espaço e tempo limitado.

Por outro lado, ao observarem o local de publicação original da crônica, discursaram sobre a imagem dos interlocutores, atentando para a variedade linguística adotada no texto “Vacac e homens”. E, assim, registraram, com a mediação da pesquisadora, no caderno da disciplina, todas as características que justificavam o texto de Moacyr Scliar como pertencente ao gênero crônica.

Na aula seguinte, retomaram-se as anotações por meio de uma conversa rápida e informal, em que alguns estudantes liam os dados anotados. Em seguida, solicitou-se a realização da interpretação textual, que se encontrava logo após o texto “Vacac e homens”, no livro didático.

**1.** O texto lido é uma crônica. O trecho em letras menores que aparece logo abaixo do título do texto faz parte de uma notícia que foi publicada no jornal *Folha de S. Paulo*, no caderno Dinheiro.

a) Antes de serem publicadas em livros, as crônicas costumam ser veiculadas em jornais e revistas. Em que jornal essa crônica foi publicada?

No jornal *Folha de S. Paulo*.

b) Onde o cronista procurou assunto para sua crônica?

No noticiário do jornal.

c) Que tipo de assunto o cronista escolheu como ponto de partida para seu texto?

Um fato circunstancial da vida real.

**2.** A crônica é quase sempre um texto curto, com poucas personagens, que se inicia quando os fatos principais da narrativa estão por acontecer. Por essa razão, o tempo e o espaço são limitados. Na crônica lida:

a) Quais são as personagens envolvidas na história?

O funcionário e o gerente de um supermercado.





b) Onde e quando acontecem os fatos?

No supermercado, pela manhã.



c) Qual é o tempo de duração desses fatos?

Poucos minutos: o tempo de a personagem perguntar ao gerente o que significava meia vaca ser vendida, ouvir a explicação e voltar ao trabalho.

3. Na crônica, o narrador pode ser observador ou personagem. De que tipo é o narrador na crônica "Vacac e homens"? Justifique sua resposta.

Narrador-observador, pois ele não participa da história, como demonstra o emprego de verbos e pronomes na 3ª pessoa: "Ele leu a manchete do jornal ... e, de início, não a entendeu".

4. O cronista tem a atenção voltada para fatos do dia-a-dia ou veiculados em notícias de jornal e os registra com humor, sensibilidade, crítica e poesia.

a) A história narrada na crônica lida pode acontecer na vida real? Justifique sua resposta.

Sim, pois o fato que dá início à história é a leitura de uma notícia realmente publicada em um jornal; e a sequência dela é a descrição de uma reação que um leitor pode ter ao ficar sabendo do fato noticiado.

b) Compare o texto da crônica com o texto da notícia publicada pelo jornal. Qual narrativa, na sua opinião, é feita com mais sensibilidade? Por quê?

Resposta pessoal. Sugestão: A crônica, porque enfoca a incredulidade de um funcionário de supermercado diante do fato de meia vaca custar 1,6 milhão; o significado desse valor em comparação com o salário dele; a nostálgica lembrança que o funcionário tem da vaca Mimosa, que pertencera à sua família quando ele vivia no interior; a vida da família na cidade; a situação atual do funcionário e o emprego que ele tem.

c) Levando em conta o que você sentiu ao ler essa crônica, assinale o item que traduz o objetivo desse gênero de texto:

- Tratar cientificamente de um assunto.
- Informar os leitores de um jornal sobre determinado assunto.
- Divertir os leitores ou levá-los a refletir criticamente sobre a vida e os comportamentos humanos.



5. Leia este texto:

### A crônica vira embrulho?

[...] Ela [a crônica] não foi feita originariamente para o livro, mas para essa publicação efêmera que se compra num dia e no dia seguinte é usada para embrulhar um par de sapatos ou forrar o chão da cozinha. Por se abrigar neste veículo transitório, o seu intuito não é o de escritores que pensam em "ficar", isto é, permanecer na lembrança e na admiração da posteridade; e a sua perspectiva não é a dos que escrevem do alto da montanha, mas do simples rés-do-chão. Por isso mesmo consegue quase sem querer transformar a literatura em algo íntimo com relação à vida de cada um e, quando passa do jornal ao livro, nós verificamos meio espantados que a sua durabilidade pode ser maior do que ela própria pensava. [...]

(Antonio Candido. "A vida ao rés-do-chão". In: Carlos Drummond de Andrade et alii. *Para gostar de ler* — Crônicas. São Paulo: Ática, 1992. p. 6.)



Observe a data da publicação da notícia “Meia vaca é vendida por R\$ 1,6 milhão” e a data da publicação da crônica “Vacac e homens”. Na sua opinião, os dois textos “viraram embrulho”? Justifique sua resposta.

Resposta pessoal. Sugestão: A notícia sim, porque sua atualidade é de um dia, é passageira, mas a crônica não, pois, apesar de ter tomado a notícia como assunto, acaba sendo independente dela; além disso, narra com sensibilidade e espírito crítico uma história fictícia; publicada em livro ou lida em jornal, pode divertir outros leitores e fazê-los refletir sobre a vida e o comportamento humanos.

6. Observe a linguagem empregada na crônica “Vacac e homens”.

a) Os fatos são narrados de forma impessoal e objetiva, isto é, em linguagem jornalística?

Não.

b) Como os fatos são narrados?

De forma pessoal e subjetiva, de acordo com a visão particular do cronista.

c) Em relação à linguagem, a crônica está mais próxima do noticiário geral de um jornal ou de textos literários, como o conto, a fábula, o poema?

Está mais próxima de textos literários.

d) Que tipo de variedade lingüística é adotada na crônica: a variedade padrão formal ou a variedade padrão informal? Justifique sua resposta.

A variedade padrão informal, simples e direta, próxima do leitor, como se vê nos trechos “Por causa do preço, claro”, “Ah, sim, o preço”, “Vaca fina não era coisa para seu bico”.

7. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, conclua: Quais são as principais características da crônica? Respondam, levando em conta os critérios a seguir.

• finalidade do gênero: Divertir os leitores e/ou levá-los a refletir criticamente sobre a vida e os comportamentos humanos.

• perfil dos interlocutores: Locutor: escritor; destinatário: leitores de jornal ou o público em geral.

• suporte/veículo: Jornal, revista, sites da Internet, livro.

• tema: Assuntos colhidos no noticiário jornalístico ou no cotidiano.

• estrutura: Texto curto, com poucas personagens, que se inicia quando os fatos principais da narrativa estão por acontecer; apresenta tempo e espaço reduzidos.

• linguagem: Pessoal, subjetiva, artística, empregada geralmente na variedade padrão informal.

Professor: Com as conclusões dos grupos, sugerimos montar na lousa um quadro com as principais características da crônica.



Fabio R. Martins

Ao término da aula, a pesquisadora retomou as questões que constituíam a interpretação textual, que foram respondidas pelos estudantes, solicitando-lhes que evidenciassem suas conclusões sobre aquilo que foi questionado, estabelecendo um processo interacional, em que os alunos declaravam suas opiniões, discutindo e confrontando com as opiniões dos outros estudantes.

No dia dezessete de março de 2008, exibiu-se a segunda proposta de produção textual. Nessa atividade, o comando não demarcava, explicitamente, o interlocutor, mas o professor e os colegas da sala de aula eram definidos, implicitamente, como o outro, pois o texto construído seria exibido em um mural na sala de aula. Com essa não delimitação explícita do destinatário, tinha-se o propósito de verificar qual a influência do interlocutor implícito na produção textual escrita, em sala de aula.

Esse segundo comando exibia, de imediato, uma notícia para ser lida, antes que os alunos se defrontassem com as orientações para a elaboração do texto. A notícia era intitulada “A casa do pedreiro virou biblioteca - Morador de São Gonçalo, no Rio, bateu de porta em porta para receber livro”. Posteriormente, seguiam-se as instruções para a escrita.

### **Proposta de produção**

Leia esta notícia:

#### **A casa do pedreiro virou biblioteca**

##### **Morador de São Gonçalo, no Rio, bateu de porta em porta para receber livros**

SOCIEDADE  
Henry Chu  
Los Angeles Times  
SÃO GONÇALO

Carlos Leite mal consegue ler, mas os livros mudaram sua vida. Dois anos atrás, ele fazia uma construção para uma pessoa que ia se desfazer de seis volumes de uma enciclopédia. Leite pediu para ficar com eles. Assim, nasceu um sonho.

Ele decidiu bater de porta em porta na cidade da Baixada Fluminense, pedindo livros indesejados às pessoas. Nenhuma contribuição era pequena demais. Amigos foram convencidos a ajudá-lo. A biblioteca, que abriu as portas em março de 2004, tem 10 mil volumes de todo tipo.

Para Leite, porém, os livros são um mistério. De família pobre, ele abandonou a escola no terceiro ano e hoje, aos 51, é analfabeto funcional. Mas sabe a importância os livros. “Pode ser tarde para mim, um pedreiro, mas não para os outros.”

Assim floresceu a paixão que tem consumido seu tempo livre e transformou sua casa numa biblioteca pública, gratuita e aberta à vizinhança pobre neste subúrbio do Rio. Quem visita a casa de Leite encontra garotos fazendo lição no que era seu quarto. Adultos folheiam títulos no que era a sala. Um festival de brochuras e livros sobre quase todo assunto imaginável, alguns em estado lamentável, cobre todo espaço disponível das paredes.

O espaço para os livros é tão precioso que Leite e a companheira, Maria da Penha, se mudaram para um quartinho nos fundos. “Este é o único espaço que temos para dormir. Os livros nos chutaram para fora. Se não tomarmos cuidado vão nos chutar para fora deste quartinho também”.

**Ele é analfabeto funcional, mas sabe da importância da leitura para a vida**

Um grande cartaz pintado à mão no telhado da casa anuncia: Biblioteca Comunitária, Rua 18. O que Maria da Penha e Leite fizeram é notável quando se considera o desafio que é criar o hábito de ler num país com um dos níveis mais baixos de leitura do mundo. O americano e o inglês médios lêem 5 livros por ano. Na França 7. No Brasil, menos de 2.

Os brasileiros são prejudicados pela falta de acesso. Autoridades dizem que quase 1 mil dos 5 500 municípios do País não têm bibliotecas públicas. Um estudo de 2001 estima que 16% da população tem 75% de todos os livros no Brasil. Além disso, o analfabetismo continua alto, com 16 milhões de brasileiros com mais de 15 anos incapazes de ler ou escrever.

O governo brasileiro lançou uma série de iniciativas para melhorar a situação, inclusive com redução de impostos e campanha para criar bibliotecas. Mas Leite e Maria da Penha não quiseram esperar.

(O Estado de S. Paulo, 5/10/2003)

(CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Todos os textos: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos*. São Paulo : Atual, 2007, p. 54-55)

Agora, inspirando-se no fato relatado no texto, escreva uma crônica narrativa. Siga as instruções:

- a) Adote um ponto de vista. Sua crônica poderá revelar sua visão pessoal sobre a situação ou a visão de uma das pessoas envolvidas na história: o pedreiro, sua companheira, um(a) garoto(a) ou adulto que costuma frequentar a biblioteca comunitária, etc;
- b) Aborde a situação procurando ir além dos fatos acontecidos. Narre com sensibilidade ou, se quiser, com humor. Como sua crônica deverá ser narrativa, lembre-se de mencionar onde aconteceu o fato e de especificar o tempo (se era de noite, de manhã etc.). Faça a apresentação das personagens e, se quiser dar mais dinamismo à narrativa, utilize o discurso direto. Procure contar o fato de uma forma que envolva o leitor, despertando nele o interesse pela narração e a vontade de chegar ao final dela. Se possível, guarde uma surpresa para o fim, de modo a fazer o leitor refletir ou achar graça. Escreva de forma simples e direta, procurando proximidade com o leitor, e empregue em seu texto a variedade padrão informal ou outra, de acordo com as personagens envolvidas;
- c) Lembre-se, também, dos seus objetivos. Você quer divertir o leitor, sensibilizá-lo ou fazê-lo refletir sobre a situação que será abordada?;
- d) Faça um rascunho e só passe seu texto a limpo depois de realizar uma revisão cuidadosa.

Solicitou-se, ao entregar essa proposta, a leitura silenciosa do texto que antecedia o comando e que dava suporte temático à produção textual. A pesquisadora orientou os estudantes que realizassem a leitura do texto, do comando e construíssem a crônica, de acordo com as instruções impressas na folha distribuída.

Nessas orientações, não se delimitaram os elementos necessários para propiciar produção textual, segundo os ensinamentos de Bakhtin (2003), ou seja, não demarcaram a finalidade, o portador textual e o interlocutor apareceu implicitamente, sendo o professor e os

colegas da sala de aula, pois o texto construído seria exibido em um mural na sala. Nesse caso, o outro implícito seria, à princípio, a pesquisadora e os colegas que constituíam aquele ambiente de estudo.

Esses educandos não fizeram nenhum questionamento a respeito desses elementos, isto é, não se preocuparam com a finalidade da escrita, com o interlocutor explícito, com a variedade linguística, com a delimitação do conteúdo e nem com a intenção discursiva, de acordo com Bakhtin (2003).

A pesquisadora manteve-se como mediadora no processo de escrita até o final da atividade prévia. Entretanto, ao entregar essa segunda proposta de escrita, deixou de estabelecer a interação com os alunos. Os educandos tiveram quarenta e cinco minutos para produzir a crônica, segundo as instruções da segunda proposta textual.

Ao dar continuidade à aplicação das propostas de produção, com o intuito de coletar dados para a investigação deste estudo, a pesquisadora, na aula posterior a realização dessa segunda atividade, iniciou o trabalho com a atividade prévia que antecedia a terceira proposta para a construção do texto escrito.

### **2.3.3 A terceira produção textual: interlocutor/real.**

Para o desenvolvimento do estudo prévio da temática, utilizaram-se três aulas de quarenta e cinco minutos. Em princípio, definiu-se que o texto em estudo seria “Lombada”, publicado, originalmente, no jornal *O Estado de S. Paulo*, 21/11/1997, que constituía o terceiro capítulo, denominado como “A crônica argumentativa”, da unidade “Do jornal para a literatura”, do livro didático.

Imagine que nas escolas de todo o país os alunos não usam livros, cadernos, mapas e lápis. O professor é coisa do passado. Cada aluno, tendo um monitor e um teclado diante de si, recebe, diretamente de um disquete, a aula esquematizada no monitor. E, assim, individualmente, observando as transformações na tela, interage com a música e aprende a lição do dia. Depois da aula, em casa, no computador doméstico, via Internet, faz, em grupo, a lição de casa.

Na sua opinião, isso é possível? Com a popularização do computador, o livro impresso em papel está com os dias contados? Veja, na crônica a seguir, o ponto de vista do cronista Luís Fernando Veríssimo sobre o assunto.

#### **Lombada**

O computador, ao contrário do que se pensava, não salvará florestas. Dizem que com o computador aumentou o uso do papel em todo mundo, e não apenas porque a cada novidade eletrônica lançada no mercado corresponde um manual de instrução, sem falar numa embalagem de papelão. O computador estimula as pessoas a imprimir coisas. Como hoje qualquer um pode ser editor, paginador e ilustrador sem largar o mouse, a tentação

de passar sua obra para o papel é quase irresistível. E nada dá uma impressão de permanência como a impressão, ainda menos uma tela ondulante que pode desaparecer com o mero toque numa tecla errada. Mesmo forrando a proverbial gaiola do papagaio, um papel impresso tem mais nobreza e perenidade do que qualquer cristal líquido.

Um livro está operacional no momento em que você o abre. Um disquete não substitui um livro. Um disquete dentro de um drive dentro de um módulo acoplado a um monitor, desde que seja compatível, substitui um livro. Ninguém jamais lhe perguntará que disquetes você levaria para uma ilha deserta. Para o disquete valer um livro, você teria que viajar com um computador e a ilha teria que ter uma usina elétrica ou um revendedor de pilhas, o que a descredenciaria como deserta e invalidaria a enquête.

Mas desconfio que o que salvará o livro será o supérfluo, o que não tem nada a ver com conteúdo ou conveniência. Até que lancem disquetes com cheiro sintetizado, nada substituirá o cheiro de papel e tinha nas suas duas categorias inigualáveis, livro novo e livro velho. E nenhuma coleção de disquetes ornamentará da informática, da cibernética, do virtual e do instantâneo, acrescente-lhe isto: falta lombada. No fim, o livro deverá sua sobrevivência à decoração de interiores.

(*O Estado de S. Paulo*, 2/11/1997)

(CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Todos os textos: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos*. São Paulo : Atual, 2007, p. 76-77)

Ao seguir os procedimentos anteriores, solicitou-se a leitura individual do texto “Lombada”. Em seguida, a pesquisadora leu-o em voz alta. A partir disso, houve, por meio da mediação e interação com os alunos, a retomada das características observadas nos textos estudados, como, “Viagens e áreas de risco”, “Mulheres ao volante...”, “Vacas e homens”, atentando-se para a diferença entre os textos “Vacas e homens” e “Lombada”.

Com isso, os alunos concluíram que “Vacas e homens” era uma crônica narrativa, composta por poucos personagens, que se iniciava quando os fatos principais da história estavam para acontecer, num espaço e tempo limitados. Tinha-se um narrador-observador. Por outro lado, o texto “Lombada” não se limitava a contar fatos, pois o cronista defendia seu ponto de vista a respeito da possibilidade do computador substituir o livro impresso, colocando-se, explicitamente, na crônica, estabelecendo uma comunicação direta com o leitor, numa linguagem padrão. Os estudantes determinaram o texto “Lombada” como crônica argumentativa. Registraram-se, no caderno da disciplina, todas essas características que justificavam o texto “Lombada” como pertencente ao gênero crônica argumentativa.

Posteriormente, pediu-se que os alunos levantassem algumas idéias a respeito do assunto abordado no texto “Lombada”. Os educandos tiveram que registrar suas opiniões, em seus cadernos, sobre as seguintes perguntas que foram propostas pela pesquisadora, para, depois, evidenciá-las aos membros que constituíam aquele ambiente de estudo:

- a) Quando eu penso nesse fato, qual a primeira idéia que vem à mente?
- b) Qual é a minha opinião a respeito desse fato?
- c) O que eu senti quando soube dessa situação?



- d) O que as pessoas estão dizendo sobre isso?
- e) Qual é a solução para isso?
- f) Esse fato está relacionado com minha realidade? Por quê?

O intuito dessas questões era propiciar a discussão sobre o tema exaurido na crônica. Manifestaram-se várias opiniões sobre como seria se, no país, todos os alunos não usassem livros, cadernos, lápis e caneta, mas computadores; se cada aluno tivesse um monitor e um teclado diante de si e se as aulas fossem esquematizadas no monitor; se, com a popularização do computador, o livro impresso em papel estaria com os dias contados.

Identificaram a finalidade do gênero, o perfil dos interlocutores, o suporte textual, o tema e como este foi explorado pelo cronista; assim como, a estrutura do texto, a linguagem selecionada e compreenderam que, para construir qualquer enunciado escrito, é primordial que se valorizem esses elementos, como versa Bakhtin (2003).

Na aula seguinte, retomaram-se essas anotações por meio de uma conversa rápida e informal, em que alguns estudantes declaravam os dados anotados e solicitou-se a realização da interpretação textual, que se encontrava logo após o texto “Lombada”, no livro didático.

- 1.** Você aprendeu que a crônica é um texto curto que apresenta a visão pessoal do cronista sobre um fato colhido no noticiário ou no cotidiano. Partindo dessa afirmação, pode-se dizer que o texto “Lombada” é uma crônica? Por quê?

Sim, porque revela a visão do cronista sobre um fato do cotidiano.

- 2.** Diferentemente das crônicas narrativas, o texto lido não se limita a contar fatos. Nele, o cronista defende seu ponto de vista a respeito de um assunto: a possibilidade de o computador substituir os livros.

- a) Qual é a opinião mais comum a respeito desse assunto?

A de que a popularização do computador levará à substituição do livro e à diminuição do consumo de papel, salvando florestas.

- b) Qual é o ponto de vista defendido pelo cronista?

O de que o computador não substituirá o papel ou o livro.

- c) Que argumentos o autor apresenta no 1º parágrafo para fundamentar seu ponto de vista?

Os argumentos de que o computador estimula as pessoas a verem seus trabalhos impressos e dá pouca segurança, pois um toque numa tecla errada pode fazer desaparecer o que está na tela do computador.

- d) E no 2º parágrafo?

O argumento de que, para ler textos, o livro acaba sendo mais prático do que o computador.



3. No último parágrafo, o cronista conclui o texto com um argumento surpreendente, sem relação com a enumeração de vantagens e desvantagens do computador e do livro. De acordo com esse parágrafo, o que na verdade vai salvar o livro?

Seu uso na decoração de interiores, possibilitado pelas lombadas.

4. Observe a linguagem empregada na crônica lida.

- a) O cronista apresenta seus argumentos sobre o assunto em questão de forma pessoal e subjetiva, em linguagem artística, ou de forma impessoal, objetiva, em linguagem jornalística?

Os argumentos são apresentados de forma pessoal e subjetiva, em linguagem artística.

- b) Que trecho da crônica confirma que o cronista se coloca explicitamente na crônica, estabelecendo uma comunicação direta com o leitor?

O trecho: "Mas desconfio que o que salvará o livro".

- c) Que tipo de variedade lingüística o cronista adota: a variedade padrão ou uma variedade não padrão?

A variedade padrão.



5. A crônica argumentativa procura convencer o leitor de que o ponto de vista de seu autor a respeito de determinado assunto está certo. Você concorda com o ponto de vista defendido pelo cronista, isto é, o de que o computador não substituirá o papel ou o livro? Justifique sua resposta.

Resposta pessoal.

6. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, concluem: Quais são as principais características da crônica argumentativa? Respondam, levando em conta os critérios a seguir.

- finalidade do gênero: Apresentar o ponto de vista do cronista sobre um assunto do cotidiano ou do noticiário.

- perfil dos interlocutores: Locutor: escritor; destinatário: público em geral.

- suporte/veículo: Jornal, revista, sites da Internet, livro.

- tema: Assuntos colhidos no noticiário jornalístico ou no cotidiano.

- estrutura: Texto curto, que expõe argumentos para fundamentar a opinião do cronista; pode apresentar uma conclusão surpreendente.

- linguagem: Pessoal, subjetiva, artística, empregada geralmente na variedade padrão.

Professor: Com as conclusões dos grupos, sugerimos montar na lousa um quadro com as principais características da crônica argumentativa.



Essa interpretação textual foi discutida, nesse mesmo dia, em que os educandos expuseram suas opiniões, estabelecendo um processo interacional. No dia trinta e um de março de 2008, exibiu-se a terceira proposta de produção textual, que apresentava um interlocutor real/externo da sociedade. Tinha-se, por meio desse comando, o intuito de identificar se a noção de interlocutor real/externo interferiria e se manifestaria nos textos dos estudantes.

### Proposta de produção

Escreva uma crônica argumentativa inspirada no seguinte texto jornalístico.

## Oportunismo disfarçado

### Chiadeira contra a classificação por faixa de horário e idade expõe a verdadeira intenção das TVs

São os pais responsáveis pelo que as crianças assistem na TV. Essa é a mensagem da propaganda que a Globo vem exibindo. Nela, uma menina tem os olhos vendados por várias camadas de mãos adultas que saem do vídeo até o rosto ser revelado.

O comercial, encerrado com a frase “cidadania, a gente vê por aqui”, diz que os programas da rede aberta têm uma classificação por idade, mas que “ninguém melhor do que os pais para saber o que os seus filhos devem assistir”, garante que “a televisão brasileira oferece informação, diversão e entretenimento de qualidade e de graça” e arremata dirigindo-se diretamente ao telespectador: “Os limites é você quem dá”.

Esse anúncio “institucional”, ou seja, pago pela própria emissora para divulgar mensagens de seu interesse, pode parecer meio gratuito para a maior parte da massa telespectadora, mas não é. Primeiramente ele não é “de graça”, assim como também não o é a programação que o brasileiro recebe em casa. A Globo emite uma opinião se antecipando à portaria que o Ministério da Justiça promete (para a semana que vem) com o texto do Manual da Nova Classificação Indicativa para a programação da TV, discutido quase três anos por representantes de ministérios, das emissoras e entidades de defesa dos direitos da criança.

Classificar, neste caso, significa estabelecer faixas de horários apropriados para públicos de diferentes faixas etárias. Isso já existe e cada emissora adota um jeito diferente — todos bem sutis — para indicar aos pais a idade recomendada pela Justiça para ver seus programas. O Ministério da Justiça indica o horário para a exibição de determinado programa e qual a idade apropriada para ter acesso ao conteúdo.

Como se pode ver pelo anúncio, a Globo — assim como suas concorrentes — é contra essa indicação e, de antemão, cria terreno para a desqualificação da portaria antes da publicação. Por estímulo das emissoras ou por ignorância, profissionais da televisão movimentam-se também contra a medida. Documento distribuído pela Associação dos Roteiristas, presidido pelo autor Marcílio Moraes (que assina a novela *Vidas Opostas*, da Record), fala em repúdio ao “ressurgimento da censura” e, em nome dos autores e roteiristas de TV, clama por “liberdade de expressão”.

É muito fácil, neste país que viveu em regime de exceção por muito tempo e sofreu com uma pesada ditadura militar, se inflamar diante de argumentos que profetizam a volta da censura ou ameaçam a liberdade de expressão. Mas neste caso, falar em censura é puro oportunismo.

Oportunismo das emissoras que se portam como donas da televisão e não concessionárias de um serviço público. Que repudiam qualquer controle social do veículo e defendem o mercado como o único regulador. A tese é a seguinte: se o programa tem audiência é porque o público quer. Então, em última instância, o telespectador é o único responsável pela qualidade do que entra em sua casa.

Não é verdade, nós não somos responsáveis pela qualidade da programação que a TV nos oferece. Há décadas, gente preocupada com a qualidade da programação entregue na casa da maioria dos brasileiros (98% segundo dados do IBGE) defende o controle social da televisão, mas não encontra respaldo no poder concedente (governo federal).

Não é possível que neste enorme País, em que uma parcela gigantesca da população só tenha acesso à informação e cultura pelo vídeo, ninguém olhe para o conteúdo da programação. Estabelecer uma classificação indicativa é pouco.

Em algum momento este País precisa começar a olhar para a televisão como concessão pública, portanto, sujeita a uma regulamentação que tenha como principal beneficiário o consumidor. Ou seja, nós telespectadores.

E-mail: leilareis@terra.com.br

(O Estado de S. Paulo, 4/2/2007.  
Editorial do caderno TV & Lazer.)

(CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Todos os textos: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos*. São Paulo : Atual, 2007, p.79)

Siga as instruções:

- a) Localize no texto uma frase que possa servir de ideia principal para sua crônica argumentativa. Por exemplo: “São os pais responsáveis pelo que as crianças assistem na TV”; “se o programa tem audiência é porque o público quer”; “o telespectador é o único responsável pela qualidade do que entra em sua casa”; “Estabelecer uma classificação indicativa é pouco”;
- b) Pense no leitor. Sua crônica será lida pela coordenadora pedagógica da escola, que é a responsável pela seleção dos textos que são publicados no Jornal Marialva em Foco. Lembre-se dos seus objetivos. Além de levar o leitor a refletir sobre o assunto, você quer também diverti-lo ou sensibilizá-lo?;
- c) Antes de escrever, planeje a apresentação do seu ponto de vista sobre o assunto. Liste argumentos que o desenvolvam e, para enriquecê-los, exemplifique, cite frases de especialistas no assunto, retiradas do texto lido ou de outras leituras que você tenha feito a respeito do tema;
- d) Procure argumentar de uma forma que envolva o leitor, despertando nele o interesse pelo texto e a vontade de lê-lo até o final. Se possível, dê à crônica um final surpreendente. Utilize uma linguagem simples e direta, de acordo com a variedade padrão, mas, com certa informalidade, buscando proximidade com o leitor;
- e) Faça um rascunho e só passe seu texto a limpo depois de realizar uma revisão cuidadosa.

Semelhante aos comandos anteriores, este disponibilizava, ao aluno, um texto para leitura prévia, antes de expor as orientações para a elaboração do discurso escrito. Apresentou-se uma notícia: “Oportunismo disfarçado - Chiadeira contra a classificação por faixa de horário e idade expõe a verdadeira intenção das TVs”, solicitando que se construísse uma crônica argumentativa inspirada nesse texto jornalístico. Após a exposição do texto, a atividade disponibilizava os passos para a constituição da produção.

Ao entregar essa proposta, solicitou-se a leitura silenciosa do texto que antecedia o comando e que dava suporte temático à produção textual. A pesquisadora orientou os estudantes que realizassem a leitura do texto e do comando, lembrando-os daqueles elementos essenciais para a constituição do enunciado, como: a finalidade, o interlocutor, o portador textual, a linguagem, o tema, o gênero, a delimitação das estratégias para se dizer o que se tem a dizer, que propiciam a exauribilidade do objeto e do sentido, a delimitação da intenção discursiva, das formas composicionais e de gênero do acabamento, que contribuem para a compreensão responsiva ativa, como afirma Bakhtin (2003).

Posteriormente, pediu-se a construção da crônica, de acordo com as instruções impressas na folha distribuída. Ressaltou-se que eles estariam elaborando uma crônica argumentativa, inspirada no texto jornalístico apresentado na proposta, no qual o

interlocutor/real/externo seria a coordenadora pedagógica da escola, que é a responsável pela seleção dos textos que são publicados no *Jornal Marialva em Foco*. Esse outro foi escolhido, pois se enquadrava na posição de interlocutor real/externo diante daqueles que produziram os textos, ou seja, interlocutor real porque os alunos a conheciam e tinham contato direto com essa coordenadora, no ambiente escolar. Por outro lado, ela era considerada como um outro externo devido ao fato de não ser membro integrante da sala de aula e por não estar presente, junto aos educandos, no momento da elaboração da crônica.

Diferentemente das atitudes anteriores, nessa proposta de escrita, percebeu-se uma preocupação em como produzir a crônica argumentativa, que seria lida pela coordenadora pedagógica. Esses educandos aparentaram-se preocupados com a escrita, faziam questionamentos a respeito da ortografia de algumas palavras, dirigiam-se até à pesquisadora para trocar ideias sobre aquilo que estavam expondo no texto, pediam que fizesse a leitura do que já havia escrito e solicitavam sugestões.

Por outro lado, a pesquisadora manteve-se como mediadora durante todo o processo, assumindo papel de co-produtora desses alunos. Os educandos tiveram quarenta e cinco minutos para produzir a crônica argumentativa, segundo as instruções da terceira proposta textual.

#### **2.3.4 A quarta produção textual: interlocutor/real/virtual.**

Ao dar sequência à coleta de dados para esta pesquisa, iniciou-se o trabalho com a atividade prévia que antecedia à quarta proposta para a produção textual. Para o desenvolvimento desse estudo prévio, foram utilizadas duas aulas de quarenta e cinco minutos. Selecionou-se o texto “Liberdade, oh, liberdade”, de Danuza Leão, publicado, originalmente, no jornal *Folha de S. Paulo*, 3/3/2002, que constituía o terceiro capítulo do livro didático “Entre liberdade e a opressão”.

## **Entre a liberdade e a opressão?**

*Mas que coisa chata! Há hora pra acordar, pra ir à escola, pra dormir... Não pode isso, não pode aquilo... Coma isso, não beba aquilo... Vai sair? Com quem? A que hora vai chegar? Será que é preciso dar satisfação de tudo o que eu penso e quero?  
Como eu queria ser livre! Livre!*



## LIBERDADE, OH, LIBERDADE

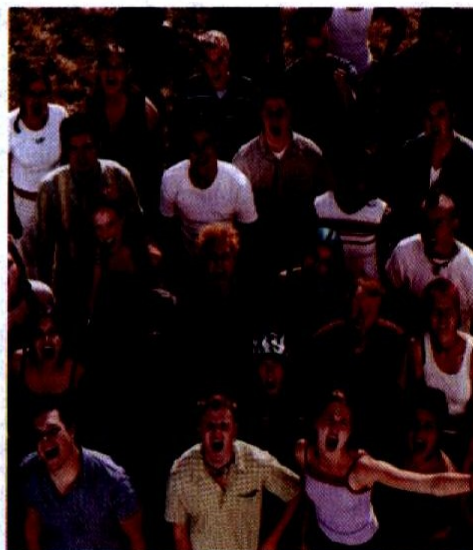
**T**odo mundo quer ser livre; a liberdade é o bem mais precioso, almejado por homens e mulheres de todas as idades, e a luta para conquistá-la começa bem cedo.

Desde os primeiros meses de idade, você só pensa em uma coisa: fazer apenas o que quer, na hora que quer, do jeito que quer.

Crianças de meses rejeitam a mamadeira de três em três horas, mas choram quando têm fome — querem comer na hora que escolherem —, e quando um pouco mais grandinhas brigam para não vestir a roupa que a mãe escolheu. Ficam loucas para ir sozinhas para o colégio, e quando chegam em casa além do horário previsto, ai de quem perguntar onde elas estiveram. “Por aí” é o que respondem, quando respondem — e as mães que enlouqueçam.

Quando adolescentes, as coisas pioram: querem a chave do carro (e a da casa), e quando começam a sair à noite e os pais tentam estabelecer uma hora para chegar, é guerra na certa, com as devidas consequências: quarto trancado, onde ninguém pode entrar nem para fazer uma arrumação básica. Naquele território ninguém entra, pois é o único do qual ele se sente dono — e, portanto, livre. A partir dos 12 anos, o sonho de todos os adolescentes é morar num apart — sozinhos, claro.

Mas o tempo passa, vem um namoro mais sério, e quem ama não é — nem quer ser — livre (para que o outro também não seja). Dá para quem está namorando sumir por três dias? Claro que não. Se for passar o fim de semana na casa da avó que mora em outra cidade, vai ter que dar o número do telefone — e isso lá é liberdade? E dos celulares, melhor nem falar.



Michael Jung/Stone/Getty Images

Aí um dia você começa a achar que, para ser livre mesmo, é preciso ser só; começa a se afastar de tudo e cancela o amor em sua vida — entre outras coisas. Ah, que maravilha: vai aonde quer, volta na hora em que bem entende, resolve se o almoço vai ser um sanduíche ou na-da, sem ninguém para reclamar da geladeira vazia, trocar o canal de televisão ou reclamar porque você está fumando no quarto. Ah, viver em to-tal liberdade é a melhor coisa do mundo. Mas a vida não é simples, um dia você acorda pensando em se mudar de casa; fica horas pesando os prós e contras, mas não consegue decidir se deve ou não. Pensa em refrescar a cabeça e ir ao cinema, mas fica na dúvida — enfrentar a fila, será que vale a pena? Vê a foto de uma modelo na revista e tem vontade de cortar o cabelo — mas será que vai ficar bem? Acaba não fazendo nada, e depois de tantos anos sem precisar dar satisfação da vida a ninguém, começa a sentir uma estranha nostalgia.

Como seria bom se tivesse alguém para dizer que é uma loucura fazer uma tatuagem; alguém que te aconselhasse a não trocar de carro agora — pra que, se o seu está tão bom? Que mostrasse o quanto você foi injusta com aquela amiga e precipitada quando largou o marido, o quanto foi rude com a faxineira por uma bobagem. Que falasse coisas que iam te irritar, desse conselhos que você iria seguir ou não, alguém com quem você pudesse brigar, que te atormentasse o juízo às vezes, para você poder reclamar bastante. Alguém que dissesse o que você deve ou não fazer, o que pode e o que não pode e até mesmo te proibisse de alguma coisa.



E que às vezes notasse suas olheiras e falasse, de maneira firme, que você está muito magra e talvez exagerando na dieta; alguém que percebesse que, faltando dez dias para o final do mês, você só tem 50 reais na carteira e perguntasse se você não está precisando de alguma coisa. E que dissesse sempre, em qualquer circunstância, “vai dar tudo certo”.

Que falta faz um pai.

(Danuza Leão. *Folha de S. Paulo*, 3/3/2002.)

(CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: Linguagens*. São Paulo : Atual, 2002, p. 113-114)

Semelhante aos procedimentos anteriores, solicitou-se a leitura individual do texto “Liberdade, oh, liberdade”. Em seguida, a pesquisadora leu-o em voz alta e, assumindo o papel de mediadora num processo contínuo para a construção da escrita, retomou as características da crônica argumentativa, lembrando-os dos textos estudados. Esse levantamento de informações só foi possível por meio da interação entre a pesquisadora e os alunos. Eles resgataram que a crônica é um texto curto, com visão pessoal do cronista sobre um determinado fato que ocorreu em situação cotidiana, como, também, observaram a idéia principal do texto, as situações e os exemplos que o constituíam, a linguagem empregada, quem seriam os interlocutores, qual é o ponto de vista do cronista sobre o determinado assunto. Posteriormente, anotaram, no caderno da disciplina, todos esses dados que justificaram o texto “Liberdade, oh, liberdade”, como crônica argumentativa.

Na aula seguinte, retomaram-se esses registros, por meio de uma conversa informal, e encaminhou-se à realização da interpretação textual, que se encontrava logo após o texto em estudo, que foi fotocopiada e entregue aos educandos.

**1.** A autora defende um ponto de vista a respeito da importância que tem a liberdade na vida das pessoas. Qual é esse ponto de vista e em que fases da vida o ser humano aspira pela liberdade?

*Ela defende o ponto de vista de que a liberdade é o bem mais desejado pelo ser humano em todas as fases da vida.*

**2.** No 4º parágrafo do texto, a autora diz que, na adolescência, “as coisas pioram”.

a) Por que há conflitos entre pais e adolescentes? *Os conflitos ocorrem porque os adolescentes se rebelam contra as normas impostas pelos pais, como as de horário para chegar em casa.*

b) Que palavras empregadas pela autora reforçam a idéia de que o lar se transforma num campo de batalha? *As palavras guerra e território, que sugerem lutas e demarcação de espaços e fronteiras.*

c) Se o quarto é o único espaço do qual o adolescente se sente o dono, deduza: Que envolvimento ele tem com o restante da casa e com os problemas do lar? *Nenhum envolvimento; geralmente não se sente dono nem responsável pelo resto da casa; também não se interessa pelos problemas gerais da família.*

**3.** De acordo com o texto, “o sonho de todos os adolescentes é morar num apart — sozinhos, claro”.

a) Das regalias que há no lar, quais o adolescente encontraria num apart-hotel? *Comida, roupa lavada e faxina.*

b) O adolescente tem condições concretas de manter um apart-hotel? *Não.*



4. Segundo a autora, a fase do “namoro mais sério” modifica a visão que até então a pessoa tinha de liberdade. “Quem ama”, diz ela, “não é — nem quer ser — livre”.

a) Explique essa contradição. Se a pessoa quer a sua liberdade, então precisa dar liberdade ao outro. Por amor, o ser humano começa a sacrificar sua liberdade para garantir a fidelidade do outro.

b) Levante hipóteses: Por que, a respeito dos telefones celulares, a autora diz “melhor nem falar”?

Porque os celulares põem fim a certa “liberdade” do indivíduo, pois permitem que alguém, a distância, controle tudo o que o outro está fazendo.

5. Morar sozinho é uma das etapas na conquista da liberdade. De acordo com o texto:

A pessoa tem liberdade total para fazer o que deseja, sem dar satisfações a outra pessoa.

a) Que vantagens há em morar sozinho?

b) E quais são as desvantagens?

A falta de um interlocutor para trocar idéias, para opinar sobre as mínimas coisas: corte de cabelo, ir ao cinema, etc.



Malick Chamoun/Getty Images

6. Releia este trecho:

“depois de tantos anos sem precisar dar satisfação da vida a ninguém, começa a sentir uma estranha nostalgia.”

Veja alguns dos sentidos que a palavra **nostalgia** tem no dicionário:

**nostalgia:** s.f. 1 melancolia profunda causada pelo afastamento da terra natal [...] 3 saudades de algo, de um estado, de uma forma de existência que se deixou de ter; desejo de voltar ao passado.

(Dicionário Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.)

a) No texto em estudo, a nostalgia se deve à falta de quê? De conselhos, broncas, proibições e consolo.

b) Que outro sentido ganha, nesse momento, tudo aquilo que antes parecia insuportável ao adolescente? Ganha um sentido de carinho, de amor, de preocupação, de companheirismo, etc.

7. Comparada com o início do texto, a frase “Que falta faz um pai”, do final, é surpreendente.

Representa a família como um todo: a mãe, os irmãos, a companhia, a solidariedade, o companheirismo, etc.

a) A palavra **pai** foi empregada conotativamente. Que sentidos ela apresenta no contexto?

b) Levante hipóteses: Até alguém chegar a essa nova forma de ver o mundo, quantos anos terão se passado?

c) O reconhecimento, nesse estágio da vida, de que “sente falta do pai”, indica que o ser humano amadureceu? Por quê? b) Parece que a cronista se refere a adultos com mais de 30 anos, que já passaram por muitas experiências.

Resposta pessoal. Sugestões: Sim, pois esse reconhecimento significa que as coisas estão sendo vistas de vários ângulos, que a pessoa aprendeu a ponderar, a ser mais tolerante, etc. Ou: Não, porque revela carência.

8. Em sua trajetória de vida, o ser humano sofre profundas mudanças. De acordo com o texto, essas mudanças fazem com que ele deixe de valorizar a liberdade? Justifique sua resposta.

Resposta pessoal. Sugestão: Não, ele apenas passa a ter uma visão diferente, menos radical, de liberdade. Passa a ver, por exemplo, que ser livre não é necessariamente ser só e que as demais pessoas nem sempre exercem opressão sobre nós. Sua preocupação pode ser, inclusive, uma forma de amor.

## ■ A LINGUAGEM DO TEXTO

1. A forma superlativa analítica “mais grande” não é recomendada para a variedade padrão da língua.

a) Como ficaria o trecho “e quando um pouco mais grandinhas” (2º parágrafo), se a autora quisesse ser rigorosa em relação à variedade padrão formal? e quando maiores

b) Compare a forma que o trecho teria na variedade padrão com a do trecho original. Qual delas é mais informal? A do trecho original. Professor: Eis uma boa oportunidade para retomar a questão da adequação linguística. O texto é uma crônica jornalística, o que dá maior liberdade ao autor. Em outras situações, entretanto, talvez seja mais adequado empregar a forma própria da variedade padrão.

2. O 3º parágrafo do texto é um bom exemplo de como uma única palavra ou palavras da mesma família podem apresentar mais de um sentido, dependendo do contexto. Compare estes trechos:

“Ficam loucas para ir sozinhas para o colégio”

“Por aí é o que respondem, quando respondem — e as mães que enlouqueçam.”

Nesse contexto, as formas **ficam loucas** e **enlouqueçam** têm sentido semelhante ou diferente? Por quê?

Têm sentido diferente; no 1º trecho, **ficam loucas** significa “querem muito”, “desejam”; no 2º trecho, **enlouqueçam** significa “elas que se danem; elas que morram de



Responda às questões a seguir. Se necessário, releia a crônica “Liberdade, oh, liberdade”, de Danuza Leão.

1. Você aprendeu que a crônica é um texto curto, que apresenta a visão pessoal do cronista sobre um fato colhido no noticiário do jornal ou no cotidiano. A crônica “Liberdade, oh, liberdade” revela a visão da cronista sobre um fato veiculado no jornal ou sobre fatos do cotidiano?  
*Revela a visão pessoal da cronista sobre fatos do cotidiano.*
2. A crônica “Liberdade, oh, liberdade” é diferente das crônicas narrativas ficcionais, pois não se limita a contar fatos. É uma crônica argumentativa, na qual a cronista defende seu ponto de vista sobre a liberdade nas diferentes fases da vida do ser humano. No 1º parágrafo, ela expõe a idéia principal que pretende desenvolver em todo o texto. Qual é essa idéia?  
*Todos os seres humanos em todas as idades querem ser livres.*
3. A partir do 2º parágrafo, a cronista enumera várias situações e exemplos que comprovam a idéia principal. Destaque uma ou duas manifestações do ser humano na sua luta por liberdade:
  - a) na infância; *Chorar na hora em que quer comer, vestir a roupa que escolheu, ir sozinho à escola.*
  - b) na adolescência; *Querer a chave do carro e da casa; não ter hora pra voltar; quarto desarrumado com entrada proibida; desejo de morar em apart-hotel sozinho.*
  - c) na fase adulta. *Morar sozinho e ser dono do seu tempo e de seu comportamento.*
4. Como é comum nos textos argumentativos, a crônica explora o assunto sob vários ângulos e chega, inclusive, a considerar uma situação em que não se deseja a liberdade: quando se ama. Qual é a explicação dada para esse comportamento contraditório em relação às outras fases da vida?  
*Não se quer ser livre para que o(a) namorado(a) também não seja.*
5. Na fase adulta, segundo a cronista, a pessoa começa a sentir as desvantagens de ser livre. A partir de que frase do 6º parágrafo isso fica evidente? *A partir de “Mas a vida não é simples, e um dia...”.*
6. Essa crônica pode ser dividida em três partes: idéia principal, desenvolvimento e conclusão.
  - a) Que frase resume a conclusão da crônica? *“Que falta faz um pai.”*
  - b) O desenvolvimento da crônica foi construído por meio de exemplos, e a cronista assume duas posições diante do ato de ser livre. Quais são elas? *Na 1ª, ela se coloca inteiramente a favor da liberdade; na 2ª, ser livre é bom, mas ser livre e só, sem interlocutores, é ruim.*
  - c) Você concorda com o ponto de vista da cronista sobre esse assunto? Por quê? *Resposta pessoal.*
7. Observe a linguagem empregada na crônica. *Os argumentos são apresentados de forma pessoal e subjetiva, numa linguagem artística.*
  - a) A cronista apresenta seus argumentos sobre a liberdade de forma pessoal, subjetiva, numa linguagem artística, ou de forma impessoal, objetiva, numa linguagem científica ou jornalística?
  - b) Que tipo de variedade lingüística a cronista adota: a variedade padrão ou uma variedade não padrão?  
*Predominantemente a variedade padrão.*
8. Troque idéias com seus colegas de grupo e concluem: Quais são as características de uma crônica argumentativa?  
*Apresenta o ponto de vista do cronista sobre um assunto do cotidiano; trata o tema de forma subjetiva; expõe argumentos que fundamentam a opinião do cronista; pode apresentar uma conclusão surpreendente; emprega geralmente a variedade padrão; utiliza um vocabulário simples e estilo direto.*  
*Professor: Com as conclusões dos grupos, sugerimos montar coletivamente na lousa um quadro com as características básicas da crônica argumentativa.*

(CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: Linguagens*. São Paulo : Atual, 2002, p. 114-115-118)

Ao término da aula, a pesquisadora retomou as questões que constituíam a interpretação textual, que foram respondidas pelos estudantes, solicitando que os mesmos evidenciassem suas conclusões sobre aquilo que foi questionado.



No dia nove de abril de 2008, expôs-se a quarta proposta de produção textual, que apresentava um interlocutor real/virtual/externo da sociedade, com o propósito de delimitar se as imagens dos interlocutores real e virtual interfeririam e se manifestariam nos textos dos educandos.

### Proposta de produção

Leia os textos a seguir.

## Doente há 11 anos, jovem diz que seu peso ideal é 41 kg

**Alex, 27, desenvolveu anorexia na adolescência e sabe que está doente; ele relaciona o transtorno a conflitos familiares**

**Supervisor de alimentos, o baiano não suporta o cheiro de comida e quer se curar; atualmente, está internado para tratamento em SP**

DA REPORTAGEM LOCAL

O baiano Alex desenvolveu anorexia durante a adolescência. Apesar de sempre ter sido magro, aos 16 anos passou a restringir os alimentos. Atribui a origem do transtorno alimentar a conflitos familiares.

Hoje, aos 27 anos, 46 kg distribuídos em 1m70 de altura, Alex continua insatisfeito com o corpo. “Por mim, o ideal seria estar com 41 kg”, afirma. Ele chegou a pesar 39 kg e ainda assim queria emagrecer mais.

Nos últimos meses, o ex-estudante de filosofia passava dias sem comer nada, mesmo sendo supervisor de alimentos em uma lanchonete em São Paulo. Quando conseguia ingerir algo, vomitava.

Há quase um mês, após sucessivos desmaios provocados por um quadro grave de desnutrição e com medo de morrer, ele foi internado no Ambulim do HC de São Paulo. Recebe cinco porções de alimentos por dia, mas precisa ser vigiado para não provocar vômitos. A seguir, trechos da entrevista.

(CLÁUDIA COLLUCCI)

**FOLHA — Quando e como você desenvolveu anorexia?**

**ALEX —** Desde os 16 anos, mas a doença veio se agravar na fase adulta. Comecei a restringir os alimentos porque meu pai achava que eu comia muito, dava bronca. Fiquei com isso na cabeça e fui perdendo a vontade de comer. Quando comia, sentia-me culpado e vomitava.

**FOLHA — Nessa época você já se sentia gordo?**

**ALEX —** Não. A distorção da minha imagem começou por volta dos 18 anos. Olhava no espelho e me achava gordo, tinha pavor de engordar mais. Cheguei a pesar 39 kg e ainda me sentia gordo. Nessa época, meu pai e minha mãe brigavam muito, meu pai batia nela. Quando eu presenciava as cenas, corria para vomitar.

**FOLHA — Quando você sentiu que havia perdido o controle da doença?**

**ALEX —** Quando me mudei para São Paulo, há cinco anos. Eu não tinha mais ninguém para me vigiar. Antes, meus amigos me policiavam. Aqui em São Paulo cheguei a ficar dias sem comer, às vezes, nem água eu bebia. Quando conseguia, o pouco que eu comia botava para fora em seguida. Por fim, comecei a desmaiar. Uma vez, roubaram o meu celular.

**FOLHA — Como você se sente trabalhando com alimentos?**

**ALEX —** É horrível. Onde eu trabalho tem doce, salada, lanches, pizza e eu tenho de supervisionar tudo. É estressante olhar para a comida. Abrir o forno e sentir o cheiro é uma tortura para mim. Tenho a sensação de que até o cheiro vai me engordar. Sinto-me gordo, acho que tenho barriga. Por mim, o ideal seria estar com 41 kg e não com 46 kg. Sei que é uma doença, que meu peso atual está bem abaixo do ideal. Meu sonho é ficar curado.

### depoimento

**Aos 16, garoto anoréxico teve dez recaídas**

DA REPORTAGEM LOCAL

Alisson, 16, cursa o 1º ano do ensino médio em uma escola pública de São Paulo e luta contra a anorexia e bulimia. Leia o seu depoimento:

“Eu pesava 72 quilos. Sentia que as pessoas se afastavam de mim e achava que era porque eu era gordo. Gordo era a pior palavra que eu podia ouvir, morria de vergonha de ir a praias, clubes, sentia muita vergonha de mostrar meu corpo.

Muitas pessoas falavam para eu tomar vergonha na cara e



fazer um regime. Aquilo ficou na minha cabeça e foi aí que resolvi fazer um regime rigoroso, sem aconselhamento de médicos. Tomava sopas de baixíssimas calorias, comia apenas frutas, legumes e verduras.

Mas, no dia 9 de julho [de 2006], minha mãe fez uma comida magnífica e eu comi excessivamente. Depois fui ao banheiro vomitar tudo. E daí não parei mais. Todos os dias vomitava umas cinco vezes. Em 20 dias, emagreci quase 15 kg. Depois de quatro meses, estava com 52 kg e doente. Não sentia gosto dos alimentos, tinha mau hálito muito forte, muita fraqueza e dores fortes no estômago.

No dia 6 de novembro, meu amigo me viu vomitando no banheiro da escola e contou para a professora, que contou para minha mãe.

Quando soube da notícia, minha mãe chorou muito e eu prometi que ia parar. Só que não

foi tão simples. Já tive umas dez recaídas.”

## depoimento

### ‘O preconceito com homens é bem maior’

DA REPORTAGEM LOCAL

A seguir, o depoimento do estudante Vitor Adrien, 20, que há três anos chegou a pesar 40 kg.

“Sempre fui magro mas, em 2003, cheguei a 58 kg. Comecei a me sentir estranho. A coisa piorou em 2004, quando descobri que tinha transtorno bipolar. Os remédios do tratamento me engordavam. Comecei a passar dias sem comer ou comendo pouco, chegando a pesar 40 kg, IMC de 13,8.

Como já fazia tratamento para o transtorno, apenas alteraram para um remédio que me dava apetite. Cheguei a 64 kg, e,

no início de 2006, abandonei o tratamento.

Fiquei bem até dezembro, quando começaram as recaídas, quatro no total. Atualmente, estou numa delas. Nesta semana, perdi 3 kg, fiquei com 52 kg, IMC de 18.

Minha família sabe, mas não comenta muito a respeito. No início, só faziam comidas gordurosas e eu ficava sem comer. Então, preferiram mudar para uma alimentação menos calórica e toda hora me oferecem algo.

Já conheci dois garotos com o problema. Um deles até ajudou a desmentir que a tal anorexia só recai em mulheres e homossexuais. Na última vez que tivemos contato, ele, que tem 1,78 m de altura, estava com 46 kg. A mídia tem colocado esse problema como algo restrito às mulheres. Mas existem sim homens anoréxicos e o preconceito é bem maior.”

## SAIBA MAIS SOBRE A ANOREXIA

### Fases da doença

#### O que é

A anorexia é um transtorno alimentar no qual a busca implacável por magreza leva a pessoa a recorrer a estratégias para perda de peso, ocasionando importante emagrecimento. Tem cunho psiquiátrico

#### Causa

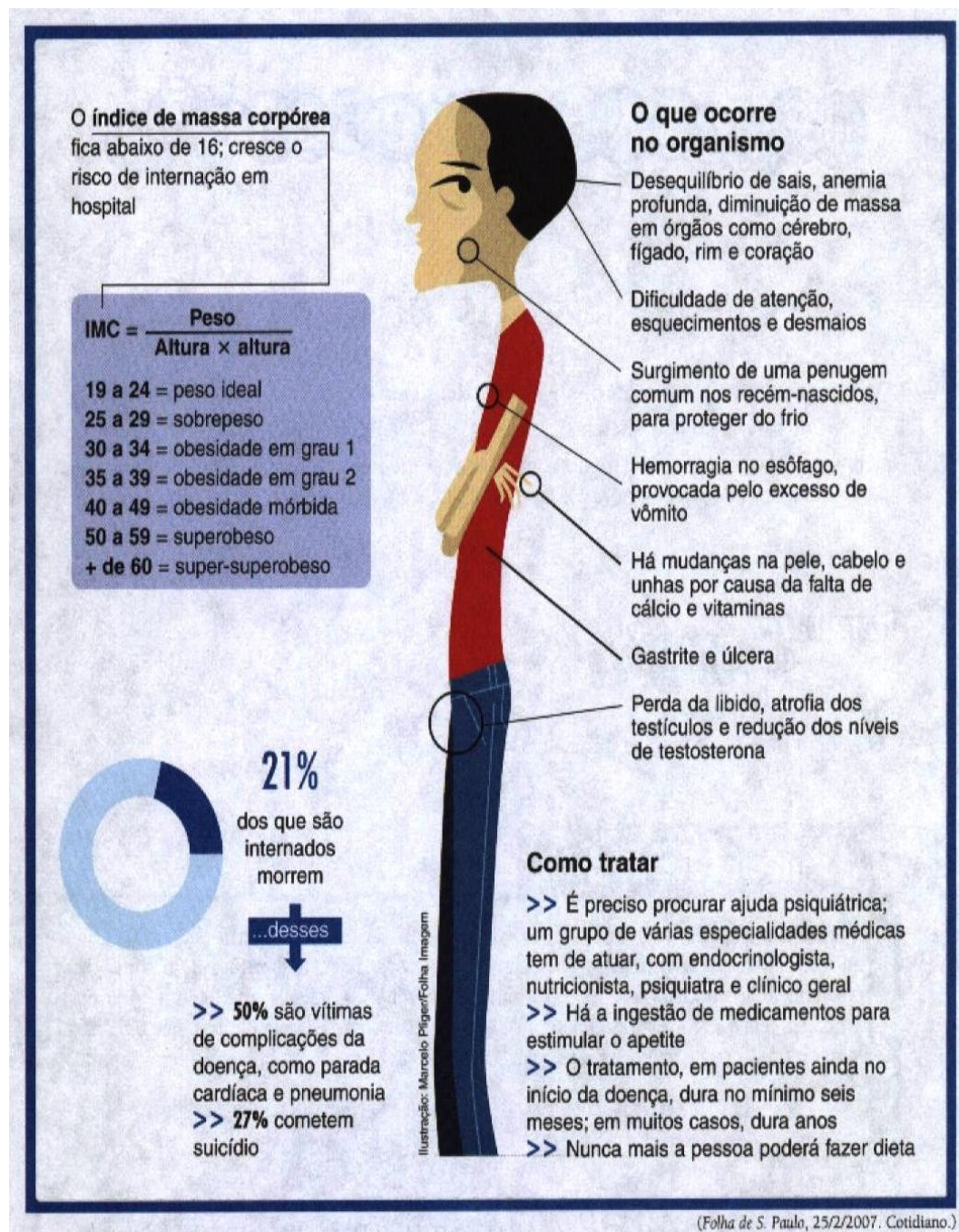
Não é conhecida. As hipóteses vão de distúrbios psiquiátricos causados por alterações neuroquímicas cerebrais, predisposição genética e até o conceito atual de moda que determina a magreza como símbolo de beleza e elegância

### Os indícios da doença

- 1º O menino começa uma dieta por achar-se gordo. Amigos e parentes dizem que já está magro, mas ele não acredita e mantém a dieta
- 2º Tem início a rejeição a eventos sociais que incluem comida, como jantares, festas de casamento. Surgem os vômitos depois das refeições para livrar a culpa
- 3º O organismo dá os alertas: sensação freqüente de frio, esquecimentos, queda de pressão, irritabilidade e desmaios.







(CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Todos os textos: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos*. São Paulo : Atual, 2007, p.81-83)

O texto lido trata da anorexia masculina, assunto pouco difundido, pois os jornais, revistas e televisão costumam mostrá-lo como um problema que só afeta mulheres. A doença, entretanto, não escolhe sexo e pode continuar se disseminado entre os jovens, em decorrência da pressão social representada pelo culto ao corpo magro, considerado belo. Na sua opinião, ser gordo ou gorda é “não ter vergonha na cara”? Todo adolescente que vive conflitos familiares é um anoréxico em potencial? É certo fazer regimes sem apoio médico ou desenvolver um transtorno alimentar (anorexia ou bulimia) para ser magro e

aceito pelo grupo do qual fazemos parte? Escolha uma dessas questões, se preferir, ou formule outra sobre esse assunto, e escreva uma crônica argumentativa, defendendo seu ponto de vista. Ao expor sua opinião, não se preocupe em se expressar de forma apenas objetiva. Procure defender seu ponto de vista de maneira poética, sensível, pessoal e criativa.

Ao escrever, siga as instruções:

- a) Antes de escrever, planeje a apresentação do seu ponto de vista sobre o assunto. Liste argumentos que o desenvolvam e, para enriquecê-los, exemplifique, cite frases de especialistas no assunto, retiradas do texto lido ou de outras leituras que você tenha feito a respeito do tema;
- b) Pense no leitor. Sua crônica será exposta em murais nas academias de cultura física de sua cidade: local em que o há pessoas que veem culto ao corpo magro como reverenciado. Lembre-se dos seus objetivos. Além de levar o leitor a refletir sobre o assunto, você quer também diverti-lo ou sensibilizá-lo?;
- c) Procure argumentar de uma forma que envolva o leitor, despertando nele o interesse pelo texto e a vontade de lê-lo até o final. Se possível, dê à crônica um final surpreendente. Utilize uma linguagem simples e direta, de acordo com a variedade padrão, mas com certa informalidade, buscando proximidade com o leitor;
- d) Faça um rascunho e só passe seu texto a limpo depois de realizar uma revisão cuidadosa.

Após a entrega da proposta para a elaboração do texto, pediu-se a leitura silenciosa daqueles enunciados escritos: “Doente há 11 anos, jovem diz que seu peso ideal é de 41 kg- Alex, 27, desenvolveu anorexia na adolescência e sabe que está doente; ele relaciona o transtorno a conflitos familiares”; que antecederiam o comando e davam suporte temático à produção textual. Houve orientações que lembravam dos elementos essenciais para a constituição da escrita, como, por exemplo, a finalidade, o interlocutor, que são expostos por Bakhtin (2003).

Solicitou-se a construção da crônica argumentativa, de acordo com as instruções impressas na folha distribuída, ressaltando que o texto constituído seria exposto em murais nas academias de cultura física da cidade: local em que há pessoas que veem o culto ao corpo magro como reverenciado. Tinham-se, nessa situação, interlocutores reais/virtuais externos da sociedade, que eram pessoas que frequentavam esse local. Delimitados como reais, pois os educandos conheciam muitos indivíduos que usufruíam do ambiente; como virtuais, porque existiam outras pessoas, não conhecidos pelos alunos, mas que possuíam as mesmas características dos interlocutores reais e os mesmos interesses, em uma sociedade externa da sala de aula.

Como na terceira proposta, nessa percebeu-se, também, uma preocupação em como produzir a crônica argumentativa, que seria exposta nas academias de cultura física. Os alunos aparentaram-se preocupados com a escrita, faziam questionamentos a respeito da ortografia de algumas palavras, dirigiam-se até à pesquisadora para trocar ideias sobre aquilo que

estavam expondo no texto, pediam que fizesse a leitura do que já haviam escrito e solicitavam sugestões.

A pesquisadora manteve-se como mediadora durante todo o processo, assumindo papel de co-produtora desses alunos. Os educandos tiveram quarenta e cinco minutos para produzir a crônica argumentativa, segundo as instruções da quarta proposta textual.

A partir desse momento, pressupõe-se que os alunos, que participaram desses processos que desencadearam as produções textuais, internalizaram a importância de delimitar a finalidade e, conseqüentemente, o interlocutor, que estão, intimamente, ligados à exauribilidade temática, à intenção discursiva, às formas típicas composicionais do gênero e do acabamento, que possibilitam a constituição do enunciado e a compreensão responsiva ativa, como versa Bakhtin (2003).

Com isso, a pesquisadora encaminhou seu trabalho com o intuito de chegar ao final da coleta de dados. Para isso, apresentou aos alunos a última atividade prévia, que desencadeou a quinta proposta de produção textual.

### **2.3.5 A quinta produção textual: ausência de interlocutor.**

Para esse estudo prévio, utilizou-se do texto “O homem trocado”, de Luís Fernando Veríssimo, exposto no livro didático.

#### **O homem trocado**

O homem acorda da anestesia e olha em volta. Ainda está na sala de recuperação. Há uma enfermeira do seu lado. Ele pergunta se foi tudo bem.

- Tudo perfeito - diz a enfermeira, sorrindo.
- Eu estava com medo desta operação...
- Por quê? Não havia risco nenhum.
- Comigo, sempre há risco. Minha vida tem sido uma série de enganos...

E conta que os enganos começaram com seu nascimento. Houve uma troca de bebês no berçário e ele foi criado até os dez anos por um casal de orientais, que nunca entenderam o fato de terem um filho claro com olhos redondos. Descoberto o erro, ele fora viver com seus verdadeiros pais. Ou com sua verdadeira mãe, pois o pai abandonara a mulher depois que esta não soubera explicar o nascimento de um bebê chinês.

- E o meu nome? Outro engano.
- Seu nome não é Lírio?
- Era para ser Lauro. Se enganaram no cartório e...

Os enganos se sucediam. Na escola, vivia recebendo castigo pelo que não fazia. Fizera o vestibular com sucesso mas não conseguira entrar na universidade. O computador se enganara, seu nome não apareceu na lista.

- Há anos que a minha conta de telefone vem com cifras incríveis. No mês passado tive que pagar mais de R\$ 300,00.
- O senhor não faz chamadas interurbanas?

- Eu não tenho telefone!  
 Conheceu sua mulher por engano. Ela o confundira com outro. Não foram felizes.  
 - Por quê?  
 - Ela me enganava.  
 Fora preso por engano. Várias vezes. Recebia intimações para pagar dívidas que não fazia. Até tivera uma breve, louca alegria, quando ouvira o médico dizer:  
 - O senhor está desenganado.  
 Mas também fora um engano do médico. Não era tão grave assim. Uma simples apendicite.  
 - E se você diz que a operação foi bem...  
 A enfermeira parou de sorrir.  
 - Apendicite? - perguntou, hesitante.  
 - É. A operação era para tirar o apêndice.  
 - Não era para trocar de sexo?  
 (Luís Fernando Veríssimo. *Seleção de crônicas do livro Comédias da vida privada*. Porto Alegre : L&PM, 1996, p. 11-8.)

(CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Todos os textos: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos*. São Paulo : Atual, 2007, p. 65-66)

Semelhante aos procedimentos anteriores, assumindo a concepção de escrita como processo contínuo de trabalho, a pesquisadora, interagindo com os educandos, fez a leitura e o estudo do texto selecionado, atentando-se para as características que o definiam como crônica de humor. Eles evidenciaram que essa crônica, geralmente, apresenta uma situação inicial ou uma fala que desencadeia o riso, a utilização de poucos personagens, pois o texto é curto e o espaço delimitado, como observaram no texto “Vacas e homens”. Além disso, atentaram para a questão do narrador e comentaram que, muitas vezes, esse tipo de enunciado escrito apresenta um desfecho inesperado. Discutiram sobre a finalidade, o interlocutor e a linguagem de maneira mais detalhada.

Todas essas informações foram registradas no caderno da disciplina, com a mediação dessa pesquisadora. Posteriormente, realizaram a interpretação textual, que se encontrava após o texto.

1. Nas crônicas de humor, é comum haver uma situação inicial ou uma fala que gera outras situações de humor. Na crônica “O homem trocado”, a partir de que fala do protagonista são introduzidas as várias situações engraçadas que ocorreram com ele?

A partir da fala “— Comigo, sempre há risco.

Minha vida tem sido uma série de enganos...”.

### A vida é uma comédia?

Entre os diversos tipos de crônica cultivados pelos escritores brasileiros, a crônica de humor tem se destacado pela receptividade do público. Isso se deve ao talento de escritores como Luis Fernando Verissimo, Mario Prata, Stanislaw Ponte Preta, Carlos Eduardo Novaes, Moacyr Seliar.

A crônica de humor chegou com sucesso inclusive à televisão, com a série *A comédia da vida privada*, baseada na obra homônima de Luis Fernando Verissimo, o mais notável cronista de humor da atualidade.



2. A crônica de humor é quase sempre um texto curto, com poucas personagens. O tempo e o espaço são limitados. Na crônica em estudo:

a) Quais são as personagens principais envolvidas na história?

Um homem e uma enfermeira.

b) O protagonista é tratado de modo superficial, como se fosse um indivíduo comum, ou é tratado de modo mais aprofundado psicologicamente? Por quê?

Ele é tratado de forma superficial, pois pouco se conhece de seu mundo interior, de seus sentimentos. A narração se limita ao relato dos fatos engraçados que aconteceram com ele.

c) Onde a história acontece? Na sala de recuperação de um hospital.

d) Qual é o tempo de duração da história?

Poucos minutos; o tempo de o homem contar à enfermeira os enganos pelos quais passou em sua vida e a enfermeira contar a ele sobre o engano médico final.

3. A crônica de humor normalmente apresenta situações rápidas, em que a fala das personagens assume um papel importante para a construção da história.

a) Que tipo de discurso predomina na crônica lida: o direto ou o indireto?

O discurso direto.

b) O que o emprego desse tipo de discurso confere à narrativa? Justifique sua resposta.

O emprego do discurso direto confere à narrativa mais dinamismo e movimento, tornando-a mais viva, expressiva e divertida.

4. Na crônica de humor, o narrador pode ser observador ou personagem. Qual é o tipo de narrador presente na crônica "O homem trocado"? Justifique sua resposta.

Narrador-observador, pois ele não participa da história, como demonstra o emprego de verbos e pronomes em 3ª pessoa nos trechos narrativos, como em "O homem acorda da anestesia e olha em volta. [...] Ele pergunta se foi tudo bem".



Cena da série de TV A comédia da vida privada.

### Um homem nu?

O melhor ponto de partida para quem quer escrever crônicas de humor é imaginar situações geradoras de humor. O cronista Fernando Sabino, por exemplo, produziu uma das crônicas de humor mais conhecidas de nossa literatura, "O homem nu", a partir de uma situação simples e perfeitamente possível: pela manhã, um morador de um prédio diz à mulher que não atenda à campainha, pois vão receber a visita do cobrador da televisão e, não tendo dinheiro, é melhor fingirem que não há ninguém em casa. Porém, quando a mulher vai à cozinha fazer o café, o marido, nu, quer pegar o pão que o padeiro colocou próximo à porta de entrada do apartamento. Olha para os lados e, não



5. A crônica de humor normalmente se encaminha para um desfecho inesperado.

a) Na crônica "O homem trocado", qual é a surpresa final?

A revelação de que foi feita uma cirurgia para mudança de sexo em vez de uma cirurgia de apendicite.

b) Há, antes do final da história, alguma pista explícita desse desfecho?

Não.

c) Se houvesse antecipação do desfecho, o texto continuaria engraçado?

Provavelmente não, pois o humor está exatamente no efeito inesperado que o desfecho causa.

d) Essa característica da crônica de humor aproxima-se de outro gênero textual cuja finalidade é divertir. Que gênero é esse?

A anedota.

6. Nas crônicas, o registro de fatos do dia-a-dia ou veiculados em notícias de jornal é feito de modo a levar o leitor a se divertir ou refletir criticamente sobre a vida e os comportamentos humanos. Na sua opinião, a narrativa feita na crônica de humor lida apresenta esses mesmos objetivos? Justifique sua resposta.

Resposta pessoal. Espera-se que o aluno responda que sim. Além de divertir, essa crônica leva a uma reflexão sobre o azar que algumas pessoas têm e faz uma crítica aos erros cometidos pelos médicos

7. Observe a linguagem empregada na crônica lida. Que tipo de variedade lingüística é adotado na crônica de humor: a variedade padrão formal ou a variedade padrão informal?

A variedade padrão informal, em linguagem simples e direta, próxima do leitor.

8. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, concluam: Quais são as principais características da crônica de humor? Respondam, levando em conta os critérios a seguir.

- finalidade do gênero: Divertir os leitores e, muitas vezes, também fazer uma crítica aos comportamentos humanos.
- perfil dos interlocutores: Locutor: escritor; destinatário: público em geral.
- suporte/veículo: Jornal, revista, sites da Internet, livro.
- tema: Episódios engraçados colhidos no noticiário jornalístico ou no cotidiano.

...vendo ninguém, sai para o corredor. Nesse momento, um vento forte fecha a porta, e ele fica preso do lado de fora. Aperta a campainha, mas a mulher, pensando que é o cobrador, não atende. Imagine quantas situações engraçadas nascem a partir daí.

Essa crônica rendeu outras criações. Em 1994, o cronista publicou *A nudez da verdade* (Ática), uma novela que recria e amplia as situações da crônica. Em 1997, Hugo Carvana, com roteiro baseado nos textos de Fernando Sabino, dirigiu o filme *O homem nu*, estrelado pelo ator Cláudio Marzo.



Cena do filme *O homem nu*.



- **estrutura:** Texto curto, com poucas personagens, que se inicia quando os fatos principais da narrativa estão por acontecer; apresenta tempo e espaço reduzidos; tem final surpreendente.
- **linguagem:** Pessoal, subjetiva, artística, simples e direta, próxima do leitor, empregada geralmente na variedade padrão informal.  
Professor: Com as conclusões dos grupos, sugerimos montar na lousa um quadro com as principais características da crônica de humor.

(CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Todos os textos: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos*. São Paulo : Atual, 2007, p. 66-68)

Ao término da aula, a pesquisadora retomou as questões que constituíam a interpretação textual, que foram respondidas pelos estudantes, solicitando que os mesmos apresentassem suas conclusões sobre aquilo que foi questionado.

No dia dezesseis de abril de 2008, tinha-se programado a aplicação da quinta proposta de produção textual. Porém, esse comando, que desencadeava a construção do texto escrito, não possuía a imagem delimitada do interlocutor, pois solicitava-se, apenas, que continuasse a narração de uma das três histórias, construindo uma crônica, diferenciando-se da terceira e da quarta proposta, em que o outro estava demarcado. Essa instrução era semelhante à primeira atividade de escrita desenvolvida com os alunos, no início das investigações, que se propôs a observar como a ausência do interlocutor, no comando de produção textual, se manifestava nos enunciados escritos dos educandos. Esse comando construído propositalmente para essa última etapa do estudo tinha o intuito de verificar se, de fato, o aluno internalizou os elementos, que são essenciais para a construção do discurso escrito, principalmente, em relação à necessidade da delimitação da imagem do outro, como pressupôs a pesquisadora ao término da aplicação da quarta proposta de produção textual. Para isso, teve-se a aplicação dessa quinta atividade de escrita.

### **Proposta de produção**

A seguir, você vai ler o início de três histórias diferentes. Escolha um deles e dê continuidade à narração, criando uma crônica.

Um homem foi procurar uma vidente. Ela leu a sua mão, em silêncio. Depois espalhou as cartas na sua frente e as examinou longamente. Finalmente olhou a bola de cristal. E concluiu:

- Você vai morrer num lugar com água.

(Luis Fernando Verissimo. "Suspiros". In: *Seleção de crônicas do livro Comédia da vida privada*. cit, p. 63).

A jovem senhora estava colocando as suas meias fumê, vestindo-se para ir a um jantar quando ouviu um barulho na sala. Distraída, assim mesmo como se encontrava, nos trajos mais íntimos, foi até lá ver o que era. Foi aí que deu com o homem sentado no sofá. Ela

arregalou os olhos de espanto, ficou embatucada, olhando para o homem, mas este nem ao menos se preocupou com seu susto. Continuou sentado no sofá. Ela - logo que teve forças – correu para o quarto, trancou a porta e telefonou para a amiga.  
(Stanislaw Ponte Preta. “Madame e o freguês”. In: *Sérgio Porto (Satanislaw Ponte Preta)*. São Paulo: Abril Educação, 1981. p. 51)

Morando sozinha e indo à cidade em um dia de festa, uma senhora de Ipanema teve a sua bolsa roubada, com todas as suas jóias dentro. No dia seguinte, desesperada de qualquer eficiência policial, recebeu um telefonema:  
- É a senhora de quem roubaram a bolsa ontem?  
- Sim.  
- Aqui é o ladrão, minha senhora.  
(Paulo Mendes Campos. “Os bons ladrões”. In: *Para gostar de ler*. São Paulo: Ática, 1991. v.1, p.54)

(CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Todos os textos: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos*. São Paulo : Atual, 2007, pp. 68-69)

Para evitar qualquer tipo de influência, por parte da pesquisadora, na coleta desses últimos registros para a pesquisa, ela não compareceu à sala de aula nesse dia. Desse modo, o comando foi aplicado por uma outra professora, de área distinta, que não tinha condições de apresentar uma imagem influenciadora diante da constituição dos enunciados, como se observou nas aulas anteriores.

Os estudantes não obtiveram a mediação da professora para a construção do texto como aconteceram nas últimas propostas. Seguiram, apenas, as instruções evidenciadas na folha que lhes fora entregue.

Por outro lado, segundo o depoimento da professora que substituiu a pesquisadora, os alunos fizeram muitos questionamentos a respeito de como produzir a determinada crônica, como, por exemplo, se precisavam copiar o fragmento que, segundo o comando era necessário; se usariam linguagem informal ou formal; se podiam modificar o começo, enfim, segundo os relatos, a aula foi um pouco tumultuada, devido a esses questionamentos.

De imediato, pode-se determinar que essas dúvidas surgiram devido à falta da delimitação da finalidade, do interlocutor, enfim, dos elementos que propiciam a constituição do enunciado escrito, como ensina Bakhtin (2003), conforme se analisa no próximo capítulo.

Neste capítulo, portanto, evidenciaram-se os caminhos metodológicos da pesquisa, abordando-se sobre os procedimentos preliminares que desencadearam o propósito deste trabalho; o suporte metodológico; o contexto da pesquisa; os comandos para as propostas de produções textuais; os relatos das ações, em sala de aula: que foram anotações de diário de sala, pois não houve gravações; que desencadearam a coleta dos dados que são analisados posteriormente.

### CAPÍTULO 3

## AS MANIFESTAÇÕES DO INTERLOCUTOR NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS

Neste capítulo, analisam-se e discutem-se as manifestações do interlocutor na produção textual escrita escolar, ressaltando-se: a) quais os elementos que demarcam a influência do outro nos enunciados escritos, construídos pelos alunos; b) como a ausência do interlocutor no comando de produção textual se declara nos textos dos educandos; c) se as noções de interlocutor/real e virtual interferem no discurso escrito dos estudantes.

Todas as análises são construídas sobre as produções escritas dos alunos H, I e L, como amostras representativas dos demais sujeitos participantes da pesquisa. Levam-se em consideração apenas as primeiras versões construídas, pois um processo de refacção textual, provavelmente, modificaria os resultados das análises. Assim, a pesquisa tem consciência dos seus limites em relação a essa escolha metodológica.

### 3.1 O interlocutor não delimitado

Na primeira proposta de produção de texto, tinha-se o intuito de verificar a ausência do interlocutor nos enunciados escritos dos alunos. Para isso, solicitava-se que o estudante construísse uma crônica. Houve a desconsideração dos elementos necessários para condicionar uma escrita como produção de texto, ou seja, não se demarcou a finalidade, o interlocutor, o portador textual, segundo os ensinamentos de Bakhtin (2003).

Ao analisar os textos dessa primeira proposta, produzidos pelos alunos: H, I e L, observou-se que os educandos demarcaram imagens de interlocutores em seus enunciados escritos, sendo que o comando de produção textual não delimitava um interlocutor preciso.

O texto do aluno H:

*O domínio das mulheres*

*Às vezes fico pensando, o que será que a mulher importa na nossa sociedade. Para mim acho que importa pouco, ou estou enganado? Mas como enganado se tem uma frase clássica “mulher ao volante, perigo constante. Às vezes fico em dúvida, porque ninguém completa esta frase, quando o homem interfere: “Homem do lado, perigo dobrado”. Mas agora tenho certeza que “elas” não são tão inúteis assim, porque no trânsito elas não querem se metidar, que nem os homens. Mas estou esquecendo de que quando precisa concerta o carro, retificar motor quem que faz tudo isto, os homens é claro. Mas o mundo muda tanto que elas estão invadindo estes espaços.*

*Às vezes, ou sempre, as mulheres são bem espertas, querem casar com homens bonitos e ricos só para não trabalhar e não economizar no cartão de crédito, inclusive*

*jóias caras, de ouro que elas “não gostam”. Mas quando a classe é baixa são elas que limpam a casa, cuidam dos filhos, fazem a comida, lavam louça. É acho que me engano quando digo eu elas são “folgadas”. Quando chegamos cansado do trabalho, são estas pessoas do sexo feminino que agradam. E estas pessoas estão cada vez mais conquistando seu espaço, inclusive nos serviços pesados. E também há casos em que as Garotas recebem mais que nós.*

*Mas e os homens, vão ficar parados, deixando-as deita e rolar e conquistando nosso espaço. Bem enfim aquela pergunta que deixei no começo estava realmente enganado, pois as mulheres são extremamente importantes nas nossas vidas; e vão dominar o mundo.*

(Aluno H, 7ª. série - 25/02/08)

Ao analisar as primeiras frases do texto, “*Às vezes fico pensando, o que será que a mulher importa na nossa sociedade. Para mim acho que importa pouco*”, verifica-se que o aluno iniciou seu discurso escrito, estabelecendo um diálogo com um interlocutor, que, provavelmente, o fez refletir sobre qual a importância da mulher na sociedade. Esse outro participante do processo dialógico, conseqüentemente, propiciou a constituição de uma resposta: “*Para mim acho que importa pouco*”. Ao utilizar o verbo achar, o locutor expôs sua opinião sobre a importância do papel da mulher na sociedade, interagindo com o seu interlocutor, demonstrando que a palavra procede de alguém com o propósito de se dirigir a alguém. Bakhtin/Volochinov (1995) ensinam que é a palavra que faz com que o locutor se defina em relação ao interlocutor. Tem-se, nesses primeiros enunciados do Aluno H, o início de um processo dialógico com o outro.

Posteriormente, ao questionar: “*ou estou enganado?*”, o educando permanece com esse processo dialógico com o interlocutor, que, possivelmente, possui uma opinião oposta a do locutor, induzindo-o a pensar que poderia estar enganado. No entanto, ao responder ao questionamento, o educando utilizou a conjunção adversativa “*Mas*” para posicionar-se opostamente ao interlocutor. Para enfatizar que, realmente, a mulher não possui papel importante na sociedade, o estudante acrescenta que “*As vezes fico em dúvida, porque ninguém completa esta frase, quando o homem interfere: ‘Homem do lado, perigo dobrabro’.*”

Com isso, passa-se a refletir quem seria o leitor desse enunciado construído por esse aluno. À princípio, delimita-se como interlocutor/real a professora da sala de aula: única pessoa que iria ler o texto e que ocasionou discussões, durante a atividade prévia à produção, a respeito da posição machista do homem e qual a importância da mulher na sociedade. O interlocutor é real quando pertence ao mesmo contexto social do locutor, que se encontra presente no momento da constituição do enunciado e influencia diretamente na elaboração do discurso tanto oral quanto escrito, devido a sua presença face-a-face.

Ao considerar a professora como interlocutor/real, o educando H tenta enquadrar o seu enunciado escrito segundo o perfil desse outro/real, pois, a professora assumiu uma posição feminista nas atividades prévias, demonstrando, ao recolher o texto construído, que iria corrigi-lo. Bakhtin/Volochinov (1995) versam que, ao encaminhar a palavra ao interlocutor, essa variará de acordo com o outro participante, existindo alterações no discurso ao se estabelecer a quem se refere.

Por isso, ao colocar que *“Mas, agora tenho certeza que “elas” não são tão inúteis assim, porque no trânsito elas não querem se medir, que nem os homens”*, acredita-se que com a expressão *“Mas, agora”*, ele lembrou de enunciados que foram expostos pela professora, como, também, que esta era feminista, demonstrando que *“agora”* seria possível acreditar que a mulher pudesse ter algum valor na sociedade, pois a professora é do sexo feminino e se considera importante para a sociedade. No entanto, o aluno H volta a deixar marcas linguísticas nesse mesmo fragmento, demonstrando que, por outro lado, ainda há mulheres que são definidas como seres inúteis, ou seja, que não possuem nenhuma importância na sociedade. Comprova-se essa afirmação ao observar o pronome relativo do caso reto *“ela”*, escrito entre aspas, representando que algumas mulheres não são tão inúteis, mas que há seres do sexo feminino inúteis. Além disso, o intensificador *“tão”* indica que elas não são totalmente inúteis, mas que continuam com uma porcentagem dessa característica.

Quando usou a expressão *“Bem enfim”*, deixou evidente que terminaria seu enunciado escrito, segundo o que agradaria o seu interlocutor/real/professora/feminista. O termo *“Bem”* suscita que, se em algum momento, no texto, ele se posicionou ao contrário do que a professora defendia, deveria-se anular essas colocações e considerar que ele estaria, realmente, enganado: *“Bem enfim aquela pergunta que deixei no começo estava realmente enganado, pois as mulheres são extremamente importantes nas nossas vidas; e vão dominar o mundo”*, pois, como expôs no título, as mulheres dominarão. H constituiu o seu discurso, de acordo com a imagem do seu interlocutor: ao atentar-se às expressões *“Bem enfim”*, observa-se que se tem uma marca de diálogo entre o locutor e interlocutor; resgatando os conceitos abordados por Bakhtin/Volochinov (1995), ao afirmarem que o enunciado tanto oral como escrito se constitui e varia de acordo com a delimitação do interlocutor.

A ausência do outro no comando para a construção dessa escrita ocasionou, também, a delimitação do homem/machista como interlocutor/virtual/externo. O interlocutor é virtual/externo quando pertence ao mesmo contexto social do locutor, influenciando-o diretamente na elaboração do enunciado, mas que não se encontra no momento da constituição do discurso, tendo sua imagem construída pelo locutor.

No último parágrafo do texto, dialogou-se com esse interlocutor/virtual/externo/homem machista ao declarar “*Mas e os homens, vão ficar parados, deixando-as deita e rolar e conquistando nosso espaço.*”, em que o locutor H se enquadra como membro desse grupo, ao usar o pronome possessivo “*nosso*”, questionando os homens e si mesmo se ficariam parados, deixando as mulheres conquistarem os seus espaços.

Nesse texto, não se apresentaram marcas linguísticas que delimitassem um diálogo com outros tipos de interlocutores além do outro/real/professora/feminista e do interlocutor/virtual/externo/homem/machista.

O texto do educando I:

*“Direitos iguais ou diferentes?”*

*Na sociedade atual, eu, tenho observado muitas diferenças entre o homem e a mulher, mesmo que eles sejam da mesma espécie humana. Acho que isso é tão ridículo que acaba sendo idiota.*

*Eu, por exemplo, raramente vejo uma mulher na presidência de um país, talvez ela governe até melhor do que os homens. Tem uma outra questão também que eu acho estranha: uma menina, por exemplo, que fica com todo mundo, fica com fama, e muito mal falada. Agora veja um menino, ele pode ficar com Marialva, mas não terá mais fama que uma menina pegaria se ficasse com o colégio, às vezes, é até bonito para o grupinho do garoto.*

*Eu acho isso uma coisa muito estranha, por que todos temos direitos iguais na sociedade.*

*Eu mesma vou confessar, acho estranho ver uma mulher dirigindo com seu marido ao lado, sentado. Não sei bem o motivo, mas acho que é porque me acostumei com os homens ao volante.*

*Mas algumas coisas também não são muito vantajosas para os homens, por exemplo, aquele homem que trabalha o dia inteiro para ganhar seu dinheiro, chega em casa exausto no outro dia, cadê o dinheiro? Sim, meu caro, sua esposa gastou tudinho. Geralmente a mulher gasta o dinheiro que o homem ganhou com tanto sacrifício!*

*Mas algumas vezes, enquanto o folgado do homem dorme, a mulher está lá, limpando a bendita casa! O homem nem para ajudar a limpar a casa serve, com exceção de alguns, enquanto a mulher limpa a casa ele está lá sentado no sofá vendo seu futebol! Nem para fazer uma comidinha esse cidadão serve!*

*Não estou criticando os homens porque sou mulher, só estou comentando que ando percebendo na sociedade.*

*Será que um dia seremos iguais, tendo assim direitos iguais?*

(Aluno I, 7ª. série – 25/02/08)

Ao iniciar a análise do texto produzido pelo aluno I, atenta-se que o título é uma pergunta: “*Direitos iguais ou diferentes?*”, feita a alguém, com o objetivo de obter uma resposta, que virá de um destinatário, pois toda compreensão plena e real, como versa Bakhtin (2003), é de caráter ativo e responsivo independente da forma em que ela se dê: ao

constituir um enunciado se espera “uma resposta, uma concordância, uma participação, uma execução etc.” (p.272).

Considera-se que se utilizam as aspas para indicar que o enunciado não é constituído pelo locutor que o declara. É possível afirmar que, ao usar esse recurso no título, o aluno demonstrou que aquele discurso pertence a outro locutor. Porém, Bakhtin (2003) ensina que uma vez que se opera um discurso “em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão” (p.294), tornando-se um novo enunciado, pois, para o falante, a palavra existe em três aspectos: palavra da língua neutra, que não pertence a ninguém; palavra alheia dos outros e repleta de ecos dos enunciados dos outros e, também, como minha palavra.

Ao retomar a atividade prévia mediada pela professora, no qual o assunto discutido foi sobre os direitos iguais entre homens e mulheres, acredita-se que esse enunciado, que constitui o título, pode ter sido elaborado pela professora e utilizado pelo aluno em seu texto.

Com isso, ao atentar-se para o primeiro parágrafo: “*Na sociedade atual, eu, tenho observado muitas diferenças entre o homem e a mulher, mesmo que eles sejam da mesma espécie humana. Acho que isso é tão ridículo que acaba sendo idiota*”, tem-se o educando dialogando com esse interlocutor, que elaborou o discurso que foi utilizado como título, colocando-se entre aspas. Nesse momento, o locutor respondeu se os direitos são iguais ou diferentes, estabelecendo uma comunicação com um outro que, provavelmente, construiu a pergunta: “*Direitos iguais ou diferentes?*”; pois o discurso, segundo Bakhtin (2003), não está voltado somente ao seu objeto, mas refere-se ao enunciado do outro sobre esse objeto, propiciando um aspecto dialógico entre falante e ouvinte, que busca atingir a compreensão responsiva ativa.

Ao supor que a única pessoa que leria esse texto seria a professora da sala de aula, com um perfil feminista, o discurso escrito encaminhou-se a essa educadora. O estudante enquadrou seu enunciado segundo a imagem que possuía desse interlocutor/real/professora/feminista, declarando-se, também, feminista ao expor: “*Acho que isso é tão ridículo que acaba sendo idiota.*”, posteriormente, ao exemplificar que é muito ridícula a diferença entre o homem e mulher, pois as mulheres poderiam agir muito melhor que os homens: “*Eu, por exemplo, raramente vejo uma mulher na presidência de um país, talvez ela governe até melhor do que os homens*”. Nesse fragmento, realiza-se o que Bakhtin/Volochinov (1995) ensinam: ao dirigir a palavra ao outro, essa variará de acordo com esse outro participante, que desencadeiam alterações no discurso oral e escrito ao se estabelecer a quem se refere, a que grupo pertence, se possui relação com o locutor. Torna-se

possível afirmar que a professora/feminista é o interlocutor/real, com quem o educando estabeleceu um diálogo, defendendo uma atitude, também, feminista.

No terceiro parágrafo do texto, I evidenciou que considerava a desigualdade algo muito estranha: *“Tem uma outra questão também que eu acho estranha: uma menina, por exemplo, que fica com todo mundo, fica com fama, e muito mal falada. Agora veja um menino, ele pode ficar com Marialva, mas não terá mais fama que uma menina pegaria se ficasse com o colégio, às vezes, é até bonito para o grupinho do garoto.”*, pois os direitos são iguais: *“Eu acho isso uma coisa muito estranha, por que temos direitos iguais na sociedade”*. Nesse momento, observa-se que o aluno tentou responder, novamente, a pergunta instaurada no título, colocando-se como integrante do grupo que defende os direitos iguais: *“temos direitos iguais”*, exemplificando o porquê de considerar *“tão ridículo que acaba sendo idiota”* as diferenças entre homens e mulheres.

No quinto parágrafo do texto, o aluno I passou a delimitar, como fez o estudante H, uma outra imagem de interlocutor, que não era a professora da sala de aula. Evidencia-se que, nesse momento, ele parou de dialogar com o interlocutor/real/professora/feminista e passou a questionar um outro/virtual/externo/homem: *“Mas algumas coisas também não são muito vantajosas para os homens, por exemplo, aquele homem que trabalha o dia inteiro para ganhar seu dinheiro, chega em casa exausto no outro dia, cadê o dinheiro?”*. Esse diálogo com o outro/virtual/externo/homem pode ser claramente observado quando ele respondeu para esse outro participante: *“Sim, meu caro, sua esposa gastou tudinho. Geralmente a mulher gasta o dinheiro que o homem ganhou com tanto sacrifício!”*. As expressões *“meu caro”*, *“sua esposa”* confirmam esse tipo de interlocutor. No penúltimo parágrafo: *“Não estou criticando os homens porque sou mulher, só estou comentando que ando percebendo na sociedade.”*, detecta-se, novamente, uma interação comunicativa com esse interlocutor/virtual/externo/homem: ao afirmar que *“Não estou criticando os homens porque sou mulher”*, o locutor estaria negando uma possível afirmação masculina de que se criticam os homens porque o falante I era uma mulher. Justifica-se, portanto, a presença de um interlocutor/virtual/externo/homem que propiciava uma possível compreensão responsiva ativa, segundo os pressupostos bakhtinianos.

No entanto, o texto analisado não apresenta apenas esse tipo de interlocutor/virtual/externo, tem-se, também, a imagem de outro/virtual/externo, como sendo as mulheres/donas-de-casa: *“Mas algumas vezes, enquanto o folgado do homem dorme, a mulher está lá limpando a bendita casa! O homem nem para ajudar a limpar a casa serve, com exceção de alguns, enquanto a mulher limpa a casa ele está lá sentado no sofá vendo seu*



*futebol! Nem para fazer uma comidinha esse cidadão serve!*”. O locutor I também dialoga com um interlocutor/virtual/externo/mulher, especificamente, dona de casa, criticando o homem e demonstrando sua posição feminista, concordando, possivelmente, com o discurso de mulheres que são donas-de-casa e que possuem um marido folgado. Ao usar as expressões como, por exemplo: “*o folgado do homem dorme*”, “*O homem nem para ajudar*”, justificam essa afirmação.

No fragmento final de seu texto, ao usufruir do verbo na primeira pessoa do plural: “*seremos*”: “*Será que um dia seremos iguais, tendo assim direitos iguais?*”; é possível declarar que o estudante I delimita, além da professora/feminista, os colegas da sala de aula como interlocutores/reais, pois o verbo se refere ao pronome pessoal do caso reto, nós, que inclui o locutor e os outros seres que ocupavam aquele ambiente da construção da escrita.

Nesse texto produzido pelo educando I, não se apresentaram marcas linguísticas que delimitassem um diálogo com outros tipos de interlocutores além dos interlocutores/reais: professora/feminista e colegas da sala de aula; outros/virtuais/externos: homens e mulheres/donas-de-casa.

Por fim, tem-se o texto do aluno L:

*Homem e mulher, papeis iguais na sociedade, Homem trabalha com onibus, caminhões, mulheres muito difícil você ver mulher dirigindo ônibus e caminhões talvez os homens tenham mais facilidade em direção de altomoveis como dizem por ai “mulher ao volante perigo constante”. Depende da mulher tem mais facilidade em direção de altomoveis, também tem medo de dirigir.*

*Em caso de trabalho depende se for um trabalho médico os homens são melhores por causa de sangue essas coisas mulheres não gostam muito. Em caso de escolas eu acho mulher melhor para dar aula mas os homens como professor eu acho que eles são mais legais. Mas mulheres explicam melhor é mais fácil entender mas mesmo assim eu vou mal. Mas eu garanto para vocês que as mulheres tem o mesmo papel na sociedade.*

(Aluno L, 7ª. série – 25/02/08)

Ao analisar o texto construído pelo educando L, que não possui título, observa-se que esse autor iniciou o seu enunciado escrito argumentando que os homens possuem facilidades para desenvolver atividades, que as mulheres, por genética, não são tão capazes de executar: “*Homem e mulher, papeis iguais na sociedade, Homem trabalha com onibus, caminhões, mulheres muito difícil você ver mulher dirigindo ônibus e caminhões talvez os homens tenham mais facilidade em direção de altomoveis como dizem por ai “mulher ao volante perigo constante”*”. O locutor, ao versar que “*talvez os homens tenham mais facilidade*”, como, que “*mulher ao volante perigo constante*”, posiciona-se machista, declarando que, realmente,

existem diferenças entre esses seres, no qual o homem é superior devido a sua ótima capacidade de realizar as ações, respondendo à pergunta do tema apresentado na proposta para a elaboração da escrita: “*Homens e mulheres: papéis iguais ou diferentes na sociedade atual?*”; constituída pela professora. O aluno estava ciente de que o comando foi elaborado pela educadora e que iria ler o seu discurso escrito.

Ao responder essa questão, acredita-se que o estudante dialoga com a professora da sala de aula, que recolheria esse texto para leitura. Com isso, delimita-se, à princípio, como interlocutor/real a professora da sala de aula. Ao expor que “*Depende da mulher tem mais facilidade em direção de altomoveis, também tem medo de dirigir.*” e “*Em caso de trabalho depende se for um trabalho médico os homens são melhores por causa de sangue essas coisas mulheres não gostam muito*”, comprova-se esse processo dialógico com o outro/real/professora, pois a expressão “*Depende*”, utilizada nos dois enunciados, indica que algo lhe foi questionado, como, por exemplo: todas as mulheres tem dificuldades de dirigir?; E no trabalho, elas, também, são incapazes? Possivelmente, essas indagações foram propostas pela professora em sala de aula, durante a atividade prévia. Geraldi (1997) declara que o enunciado escrito é a entrada para o diálogo com os outros textos, que remetem a discursos passados e que farão surgir textos futuros.

No entanto, ao colocar no último parágrafo: “*Mas eu garanto para vocês que as mulheres tem o mesmo papel na sociedade.*”; o locutor L, ao usufruir do pronome de tratamento “*vocês*”, delimita, além da professora da sala de aula, os colegas, que constituem esse ambiente de produção, como interlocutores/reais.

É visível a posição machista do educando L nos quatro primeiros parágrafos do texto. No penúltimo: “*Em caso de escolas eu acho mulher melhor para dar aula mas os homens como professor eu acho que eles são mais legais. Mas mulheres explicam melhor é mais fácil entender mas mesmo assim eu vou mal.*”, o locutor tenta adequar o seu discurso segundo a imagem do interlocutor/real/professora/feminista, ao usar expressões como “*eu acho mulher melhor para dar aula*”, “*mulheres explicam melhor é mais fácil entender.*”. Porém, não o faz completamente, pois afirma, por meio da conjunção adversativa “*mas*”, que os homens são melhores: “*mas os homens como professor eu acho que eles são mais legais*”; “*mas mesmo assim eu vou mal*”. Expôs que os seres do sexo masculino sobressaem em relação aos do sexo feminino. Apenas, no último parágrafo, o estudante demarca que “*as mulheres tem o mesmo papel na sociedade.*”, aproximando seu enunciado escrito à imagem do outro/real/professora/feminista.

Nesse texto, não se apresentaram marcas linguísticas que delimitassem um diálogo com outros tipos de participantes além dos interlocutores/reais: professora/feminista e colega da sala de aula.

Observa-se que, mesmo não apresentando uma possível imagem de interlocutor no comando de produção textual, os alunos delimitaram interlocutores reais e virtuais, demonstrando o que Bakhtin/Volochinov (1995) e Bakhtin (2003) ensinam: o enunciado se constitui do fenômeno social da interação verbal entre locutor e interlocutor, em que a palavra varia de acordo com a imagem que se estabelece do outro com o qual se dialoga, com o propósito de atingir a compreensão responsiva ativa.

No Quadro 1, têm-se os tipos de interlocutores demarcados nos textos escritos produzidos pelos alunos H, I e L.

Quadro 1 – Imagens de interlocutores produzidas pelo primeiro comando.

<b>Texto</b>	<b>Tipo de interlocutor</b>
Texto do aluno H	real/professora/feminista virtual/externo/homem
Texto do aluno I	real/professora/feminista reais/colegas da sala de aula virtual/externo/mulher/dona-de-casa virtual/externo/homem
Texto do aluno L	real/professora reais/colegas de sala de aula

No Quadro 2, apresentam-se as posições que os alunos assumiram no texto ao dialogar com esses interlocutores, tentando enquadrar o seu discurso escrito segundo a imagem do outro participante definido por eles, com o intuito de estabelecer uma compreensão responsiva ativa. Os educandos sentem necessidade de estabelecer uma relação interativa comunicacional com o outro.

Quadro 2 – Posições assumidas no texto do primeiro comando.

<b>Aluno</b>	<b>Fragmento do texto</b>	<b>Posição Feminista</b>	<b>Posição Machista</b>
H	<i>“Às vezes fico pensando, o que será que a mulher importa na nossa sociedade. Para mim acho que importa pouco, ou estou enganado? Mas como enganado se tem uma frase clássica “mulher ao volante, perigo constante. Às vezes fico em dúvida, porque ninguém completa esta frase, quando o homem interfere: “Homem do lado, perigo dobrado”.”</i>		X

H	<i>“Mas agora tenho certeza que “elas” não são tão inúteis assim, porque no trânsito elas não querem se metidar, que nem os homens.”</i>		X
H	<i>“Mas estou esquecendo de que quando precisa concerta o carro, retificar motor quem que faz tudo isto, os homens é claro.”</i>		X
H	<i>“Mas o mundo muda tanto que elas estão invadindo estes espaços.”</i>		X
H	<i>“Às vezes, ou sempre, as mulheres são bem espertas, querem casar com homens bonitos e ricos só para não trabalhar e não ecomizar no cartão de crédito, inclusive jóias caras, de ouro que elas “não gostam”.”</i>		X
H	<i>“Mas quando a classe é baixa são elas que limpam a casa, cuidam dos filhos, fazem a comida, lavam louça. É acho que me engano quando digo eu elas são “folgadas”. Quando chegamos cansado do trabalho, são estas pessoas do sexo feminino que agradam. E estas pessoas estão cada vez mais conquistando seu espaço, inclusive nos serviços pesados. E também há casos em que as Garotas recebem mais que nós.”</i>		X
H	<i>“Mas e os homens, vão ficar parados, deixando-as deita e rolar e conquistando nosso espaço.”</i>		X
H	<i>“Bem enfim aquela pergunta que deixei no começo estava realmente enganado, pois as mulheres são extremamente importantes nas nossas vidas; e vão dominar o mundo.”</i>	X	
I	<i>“Na sociedade atual, eu, tenho observado muitas diferenças entre o homem e a mulher, mesmo que eles sejam da mesma espécie humana. Acho que isso é tão ridículo que acaba sendo idiota.”</i>	X	
I	<i>“Eu, por exemplo, raramente vejo uma mulher na presidência de um país, talvez ela governe até melhor do que os homens. Tem uma outra questão também que eu acho estranha: uma menina, por exemplo, que fica com todo mundo, fica com fama, e muito mal falada. Agora veja um menino, ele pode ficar com Marialva, mas não terá mais fama que uma menina pegaria se ficasse com o colégio, às vezes, é até bonito para o grupinho do garoto.”</i>	X	
I	<i>“Eu acho isso uma coisa muito estranha, por que todos temos direitos iguais na sociedade.”</i>	X	
I	<i>“Eu mesma vou confessar, acho estranho ver uma mulher dirigindo com seu marido ao lado, sentado. Não sei bem o motivo, mas acho que é porque me acostumei com os homens ao volante.”</i>	X	
I	<i>“Mas algumas coisas também não são muito vantajosas para os homens, por exemplo,</i>	X	

	<i>aquele homem que trabalha o dia inteiro para ganhar seu dinheiro, chega em casa exausto no outro dia, cadê o dinheiro? Sim, meu caro, sua esposa gastou tudinho. Geralmente a mulher gasta o dinheiro que o homem ganhou com tanto sacrifício!”</i>		
I	<i>“Mas algumas vezes, enquanto o folgado do homem dorme, a mulher está lá, limpando a bendita casa! O homem nem para ajudar a limpar a casa serve, com exceção de alguns, enquanto a mulher limpa a casa ele está lá sentado no sofá vendo seu futebol! Nem para fazer uma comidinha esse cidadão serve!”</i>	X	
I	<i>“Não estou criticando os homens porque sou mulher, só estou comentando que ando percebendo na sociedade. Será que um dia seremos iguais, tendo assim direitos iguais?”</i>	X	
L	<i>“Homem e mulher, papeis iguais na sociedade, Homem trabalha com onibus, caminhões, mulheres muito difícil você ver mulher dirigindo ônibus e caminhões talvez os homens tenham mais facilidade em direção de altomoveis como dizem por ai “mulher ao volante perigo constante”.”</i>		X
L	<i>“Depende da mulher tem mais facilidade em direção de altomoveis, também tem medo de dirigir.”</i>		X
L	<i>“Em caso de trabalho depende se for um trabalho médico os homens são melhores por causa de sangue essas coisas mulheres não gostam muito.”</i>		X
L	<i>“Em caso de escolas eu acho mulher melhor para dar aula mas os homens como professor eu acho que eles são mais legais. Mas mulheres explicam melhor é mais fácil entender mas mesmo assim eu vou mal.”</i>		X
L	<i>“Mas eu garanto para vocês que as mulheres tem o mesmo papel na sociedade.”</i>	X	

Nos textos analisados, a não delimitação do outro no comando para a produção textual propiciou a demarcação de vários interlocutores em um mesmo enunciado, dificultando a escolha das estratégias para se dizer o que se tem a dizer, segundo os estudos de Geraldi (1997), apresentando, dessa forma, uma linguagem informal, repleta de repetições.

### 3.2 O interlocutor implícito professor

Na segunda proposta de produção de texto, tinha-se o intuito de verificar qual a influência do interlocutor/professor na produção textual escrita em sala de aula. Para isso, solicitava-se que o estudante construísse uma crônica narrativa. Houve a desconsideração da finalidade que é considerada uns dos elementos necessários para condicionar uma escrita como produção textual. O interlocutor foi delimitado, implicitamente, sendo o professor; o gênero, a crônica narrativa; e os murais da sala de aula, o portador textual, que constavam no comando.

No entanto, a partir das ideias de Bakhtin (2003) nota-se que para se obter um resultado adequado nas atividades de escrita, é essencial que o comando de produção textual apresente uma finalidade, em que o aluno possua uma razão para escrever, que não seja, apenas, para receber nota; que tenha um interlocutor definido, que propicie a exauribilidade do objeto e do sentido, a delimitação discursiva, das formas composicionais e de gênero de acabamento, favorecendo a compreensão responsiva ativa, que é o primeiro e o mais importante critério da conclusibilidade do enunciado.

Ao analisar os textos produzidos pelos alunos H, I e L, observou-se que os locutores demarcaram, explicitamente, a professora e os colegas da sala de aula, como interlocutores/reais, sendo que o comando delimitava a professora e os colegas como outros/reais implícitos.

O texto do aluno H:

#### *Um Brasil Melhor*

*Carlos Leite, nome de uma pessoa importante, um pedreiro com um grande sonho, pouco no Brasil possuem o sonho de Carlos Leite. Ele que mal conseguia ler. Quando estava em uma construção de uma pessoa, que tinha seis volumes de enciclopédia, não sabia o que fazer. Iria jogá-los todos fora... mas o pedreiro disse para que se ela quisesse desse para ele. Ela não pensou e entregou a ele, como se livrasse de roupa velha, aliviada. Mas ele achou um desperdício, pois quem seria a pessoa que jogaria seis volumes de enciclopédia no lixo. Mas ele estava feliz de ter isto nas mãos.*

*E depois disso teve uma grande idéia, onde essa idéia poderia mudar o Brasil. Ele sabia que pessoas ricas se enchem de livros e não sabem aproveitá-los. Bateu porta a porta pedindo livros. Precisou de várias pessoas para poder carregar os livros. E sua casinha virou uma biblioteca, de livre acesso para aquelas pessoas pobres de seu bairro. Ele deixou a escola no terceiro ano. Hoje, aos 51, é analfabeto e para ele, os livros são um mistério. Crianças faziam lição, Adultos folheavam títulos e agora o que lhe restava para dormir. Mas não se importava, sabia que estava “fabricando” pessoal com o gosto pela leitura, cidadão brasileiros.*



*Toda vez que iria dormir, refletia porque que os políticos, que ganham “ões” de dinheiro não constroem bibliotecas nas áreas pobres, de livre acesso. Mas ele sabiam que falavam, protestavam por um Brasil melhor. Mas Carlos Leite não protestou nem falou. De porta a porta conseguiu livros, e antes “deles”, ele fez sua parte.*

(Aluno H, 7ª.série – 17/03/08)

Ao analisar a primeira frase do texto “*Carlos Leite, nome de uma pessoa importante*”, verifica-se que o educando não explicou quem era Carlos Leite e por que essa pessoa era considerada importante. O locutor, desde o princípio, acreditou que o seu interlocutor iria recordar que o personagem principal da narrativa se tornou importante ao ter sua história de vida publicada em um jornal de grande circulação social, ou seja, que Carlos Leite era um pedreiro, que montou uma biblioteca em sua casa e afirmava que mesmo sendo um analfabeto funcional, sabia da importância da leitura para um adequado desenvolvimento do indivíduo.

Dessa forma, H passa a dialogar com esse interlocutor, que resgataria as informações que foram omitidas pelo aluno desde o princípio do seu enunciado escrito. Com isso, torna-se possível delimitar que a professora e os colegas da sala de aula foram os interlocutores/reais, que executariam essa tarefa de lembrar dados da história, pelo fato de conhecer a notícia. Além disso, os textos foram expostos no mural da sala de aula: a professora e os colegas da sala, que teriam contato direto com essas produções.

A partir disso, a professora e os colegas da sala de aula passaram a ser os interlocutores/reais, pois pertencem ao mesmo contexto social do locutor, encontram-se presente no momento da constituição do texto escrito, influenciando diretamente na elaboração do discurso, tanto oral quanto escrito, pelo fato da sua imagem face-a-face com o educando.

O educando, ao enunciar “*um pedreiro com um grande sonho, pouco no Brasil possuem o sonho de Carlos leite. Ele que mal conseguia ler*”, não evidenciou qual era o grande sonho desse personagem. Os interlocutores/reais professora e colegas da sala de aula tiveram que resgatar que o grande sonho desse homem era construir uma biblioteca e para isso bateu de porta em porta na cidade da Baixada Fluminense, pedindo livros indesejáveis às pessoas para constituir a biblioteca em sua residência, conforme constava no material didático trabalhado em sala de aula, seção 2.3.2, Capítulo 2.

Posteriormente, o educando não explicou qual o motivo que Carlos “*mal conseguia ler*”, deixando a tarefa, novamente, aos interlocutores/reais de retomar que Carlos Leite, 51 anos, era de uma família pobre, que abandonou a escola no terceiro ano, tornando-se analfabeto funcional, porém sabia da importância dos livros na vida das pessoas.

No início do segundo parágrafo, essa situação se repetiu quando o educando H prosseguiu com a narração, não apresentando os fatos necessários para a compreensão adequada da história, acreditando que os interlocutores/reais professora e colegas da sala de aula conheciam todos os detalhes da notícia: *“E depois disso teve uma grande idéia, onde poderia mudar o Brasil”*. O locutor, neste trecho, não comentou qual seria essa *“grande idéia”*, que *“poderia mudar o Brasil”*, deixou a responsabilidade para a professora retomar que a idéia era a organização de uma biblioteca pública na casa do pedreiro Carlos Leite.

A professora e os colegas se tornaram outros/reais que deveriam recordar os fatos relatados na notícia, para compreender as informações omitidas pelo locutor H. O estudante não se preocupou em explicitar alguns dados, deixando seu enunciado escrito repleto de lacunas, acreditando que era desnecessário repetir alguns fatos que eram de conhecimento dos outros/reais professora e os colegas da sala de aula.

Dessa forma, observa-se que, ao escrever, o estudante H delimitava a imagem dos seus interlocutores como seres que conheciam a notícia *“A casa do pedreiro virou biblioteca”*, pois ao omitir dados, mentaliza-se que os outros participantes do processo dialógico já os conheciam, sendo desnecessários repeti-los, estabelecendo uma tentativa de interação comunicativa com os seus interlocutores, aproximando-se dos ensinamentos de Bakhtin/Volochinov (1995, p. 321), que afirmam que, ao evidenciar enunciados, sempre leva-se em consideração

o fundo perceptivo sobre o qual minha fala será recebida pelo destinatário: grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e suas convicções, seus preconceitos [...], suas simpatias e antipatias, etc.; pois é isso que condicionará sua compreensão responsiva de meu enunciado. Esses fatos determinarão a escolha do gênero do enunciado, a escolha dos recursos lingüísticos, ou seja, o estilo do meu enunciado.

No entanto, a omissão de informações não é a maneira mais adequada para se manter um processo dialógico entre locutor e interlocutor, pois pode ocorrer a não compreensão dos enunciados expostos pelo falante, comprometendo a compreensão responsiva ativa.

O aluno H apenas em dois momentos: *“Quando [...] pois quem seria a pessoa que jogaria seis volumes de enciclopédia no lixo. Mas ele estava feliz de ter isto nas mãos.”* e *“Toda vez que iria dormir,[...] De porta a porta conseguiu livros, e antes “deles”, ele fez sua parte.”* relatou adequadamente as informações necessárias para que os interlocutores compreendessem a história narrada, sem resgatar dados contidos na notícia. Nesse texto, não

se apresentaram marcas linguísticas que delimitassem um diálogo com outro tipo de interlocutor diferente da professora e dos colegas da sala de aula.

O texto do educando I:

*Era uma segunda feira de manhã e eu estava indo até a biblioteca do meu bairro fazer tarefa de história. Chegando lá fui direto às enciclopédias. Minha amiga Júlia também iria fazer o trabalho comigo, mas logo desanimei quando ela escreveu:*

*Tarefa de História, nome: Júlia, série: 7b.*

*Fiquei indignada com aquela situação será que o analfabetismo estava tão alto assim.*

*Bom está bem, eu vim do Rio de Janeiro, mas não pensei que eles escreviam tão mal assim. Resolvi ensinar ela a escrever certo. Até que ela aprendeu bem, mas ela me falou que na escola onde ela estudava a professora não ensinava os alunos a escrever certo, só às vezes.*

*Não estava acostumada com aquela realidade, minha escola era de gente fina no Rio, agora esta...*

*Bom e a conversa não parava por aí.*

*Quando ela escreveu: os seres humanos são evoluídos.*

*Quase cáí dura! Mais uma vez ensinei-a à escrever certo.*

*Ela me falou que o governo não pagava os professores, por isso eles viviam nessa situação. E falou também que no ano que vêm pararia de estudar, pois estava grávida.*

*Então perguntei:*

*- Grávida? Júlia! Como? Você tem quantos anos?*

*- Eu? Tenho 13! Descobri que estava de barriga ontem! Não é o máximo. Eu acho que já estudei muito!*

*O quê? Muito? Você só está na 7ª. série!*

*- Então!*

*Levamos um papo rápido, que não deu em nada. Mas de uma coisa eu sei:*

*Precisamos prestar mais atenção na educação Brasileira, pois enquanto uns estão gastando dinheiro à toa, outras pessoas como Júlia estão aí, analfabetas!*

*Resolvi então levar um papo com Carlos Leite, e descobri que mesmo sendo analfabeto, ele se esforça para que outras pessoas não sejam como ele, pois ele sabe que no futuro estas pessoas vão enfrentar dificuldades que só a educação pode superar.*

*Pequenos gestos como o de Leite, podem realizar grandes mudanças.*

(Aluno I, 7ª. série – 17/03/08)

Ao iniciar a análise do texto produzido pelo aluno I, verifica-se que o locutor, posicionando-se em primeira pessoa, contou a história de uma menina chamada Júlia, que conheceu quando foi estudar em uma escola pública. O narrador personagem e Júlia estavam na 7ª. série. Esta cometia muitos erros ortográficos. Quando foram realizar um trabalho em equipe, na biblioteca do bairro, o narrador descobriu a grande dificuldade que a amiga possuía em relação à escrita, ajudando-a.

O educando, seguindo as instruções do comando, ao construir uma crônica narrativa, posicionando-se como uma das pessoas que frequentavam a biblioteca comunitária criada por Carlos Leite, omitiu informações essenciais que facilitariam a compreensão do texto por

interlocutores que não conheciam a notícia “Casa do pedreiro virou biblioteca”. Desse modo, detecta-se que o locutor passa a dialogar com interlocutores que resgatariam os dados que foram omitidas pelo aluno I, como observou-se no texto do estudante H. Torna-se possível delimitar que a professora e os colegas da sala de aula foram os interlocutores/reais desse processo dialógico, pois, além de relembrarem dados da notícia, teriam contato direto com o texto que seria exposto no mural da sala de aula. Com isso, a professora e os colegas passaram a ser são os outros/reais, demarcados pelo locutor I.

Ao atentar para o primeiro parágrafo do texto, o estudante I expôs que *“estava indo a biblioteca do meu bairro fazer tarefa de história. Chegando lá fui direto às enciclopédias”*. Na sequência, afirmou que frequentava uma escola que não era tão *“fina”*: *“Não estava acostumada com aquela realidade, minha escola era de gente fina no Rio, agora esta...”*; como também, *“que o governo não pagava os professores, por isso eles viviam nessa situação”* e que era necessário *“prestar mais atenção na educação Brasileira, pois enquanto uns estão gastando dinheiro à toa, outras pessoas como Júlia estão por aí, analfabetos!”*. Porém, ele não explicou qual era a biblioteca, nem comentou qual era o seu bairro, como era a nova escola que estava frequentando e quem eram essas pessoas que gastavam dinheiro *“à toa”*.

No entanto, ao relembrar da notícia, torna-se possível encontrar os complementos para esses enunciados. Essa mesma situação se observa no penúltimo e último parágrafos, quando o falante I comentou sobre o personagem Carlos Leite: *“Resolvi então levar um papo com Carlos Leite, e descobri que mesmo sendo analfabeto, ele se esforça para que outras pessoas não sejam como ele, pois ele sabe que no futuro estas pessoas vão enfrentar dificuldades que só a educação pode superar.”*, apenas demonstrando que esse personagem era analfabeto, que realizou gestos importantes: *“Pequenos gestos como o de Leite, podem realizar grandes mudanças”*, não declarando quais seriam esses gestos. Nesse caso, os interlocutores/reais/professora e os colegas da sala de aula resgatariam as informações omitidas.

Justifica-se que alguns dados do texto foram omitidos por I, solicitando, implicitamente, que esses outros participantes do discurso resgatassem essas informações da notícia trabalhada em sala de aula, estabelecendo um diálogo com a professora e os colegas, que compreenderiam as lacunas, numa tentativa de propiciar a compreensão responsiva ativa, como ensina Bakhtin (2003). Nesse texto, não se apresentaram marcas linguísticas que delimitassem um diálogo com outro tipo de interlocutor diferente da professora e dos colegas da sala de aula.

Por fim, tem-se o texto do aluno L:

*A casa virou biblioteca*

*A casa de um pedreiro virou biblioteca?*  
*A prefeitura desse município não tem competencia para fazer uma aos cidadãos que tem que fazer, esse é trabalho da prefeitura, se não fosse esse cidadão vários alunos não teriam lugar para pesquisar tarefas, trabalhos etc...*  
*Os cidadãos teriam que reclamar sobre esse assunto pelo menos a prefeitura teria que doar livros para que o pedreiro substituem os velhos doar coisas para que melhorasse a biblioteca, ou doase dinheiro para que almentace o espaço para eles os donos durmirem pelo menos.*

(Aluno L, 7ª. Série – 17/03/08)

Ao analisar o texto construído, observa-se que esse autor iniciou seu discurso escrito com a frase interrogativa “*A casa de um pedreiro virou biblioteca?*”, retomando a notícia, solicitando ao interlocutor que relembresse as informações expostas, para compreender o que seria evidenciado no seu enunciado escrito.

A partir desse primeiro momento, L passou a delimitar a imagem do seu outro, que era alguém que conhecia a história publicada no jornal, pois ele omitiu dados que só seriam compreendidos por aqueles que soubessem da notícia, como é visível nos textos construídos pelos locutores H e I. No entanto, acredita-se que essa omissão de informações ocorreu pelo fato de o aluno achar desnecessário, com receio de propiciar a repetição, pois se tinha a figura do seu interlocutor definido: aquele que conhecia a notícia e que iria ler o seu discurso escrito, ou seja, a professora e os colegas da sala de aula.

Com isso, retoma-se os pressupostos de Bakhtin (2003), pois, ao exteriorizar-se um enunciado, levam-se em consideração as atitudes responsivas do outro, ou seja, a imagem do interlocutor, que favorece à escolha das estratégias para se dizer o que se tem a dizer.

Desse modo, a professora e os colegas da sala de aula são os interlocutores/reais, que conheciam o conteúdo da notícia exposta no comando para a realização da produção textual e que iriam ler o texto exposto no mural da sala de aula. Tem-se um processo dialógico com esses outros/reais: professora e colegas da sala de aula; como é possível, também, observar nos textos dos alunos H e I.

Ao prosseguir, detecta-se que o locutor não construiu uma crônica narrativa, apesar de ter dialogado com esses interlocutores/reais, evidenciando alguns dados e omitido outros, que só são compreendidos por indivíduos que leram a notícia na sala de aula, como, por exemplo: “*A prefeitura desse município não tem competencia para fazer uma aos cidadãos que tem que fazer, esse é o trabalho da prefeitura, se não fosse esse cidadão vários alunos não teriam*

*lugar para pesquisar tarefas, trabalhos etc...*”. Refere-se ao município onde morava Carlos Leite: município do subúrbio do Rio, e ao próprio Carlos Leite, morador dessa região.

Posteriormente, o educando novamente omitiu enunciados, dificultando que outros interlocutores, diferentes da professora e dos colegas da sala de aula, compreendessem seu texto. Comprova-se isso ao comentar, por exemplo, que *“a prefeitura teria que doar livros para que o pedreiro substituísem os velhos”*: os outros/reais teriam que lembrar que alguns livros doados estavam em situações lamentáveis e que o pedreiro era Carlos Leite.

Justifica-se que os dados do texto produzido pelo educando L remetem à notícia “Casa do pedreiro virou biblioteca”, estabelecendo, dessa forma, um diálogo com a professora e os colegas da sala de aula, que conheciam o conteúdo desse texto publicado e que leriam esse discurso escrito. No texto construído por L não se apresentaram marcas lingüísticas que delimitassem um diálogo com outro tipo de interlocutor além desses abordados.

Os textos produzidos por H, I e L possuem a professora e os colegas da sala de aula como interlocutores/reais, que foram delimitados como outros com a função de propiciar o processo dialógico, ao completar as “lacunas” semânticas deixadas pelos locutores em seus enunciados escritos.

### **3.3 O interlocutor real/externo da sociedade**

Na terceira proposta de produção de texto, tinha-se o propósito de verificar se a noção de interlocutor real/externo interferiria e se manifestaria nos textos dos educandos. Nas instruções desse comando, pediu-se que construíssem uma crônica argumentativa, inspirada no texto jornalístico “Oportunismo disfarçado” - seção 2.3.3, Capítulo 2, no qual o interlocutor seria a coordenadora pedagógica da escola, que era a responsável pela seleção dos textos publicados no *Jornal Marialva em Foco*.

Esse outro foi escolhido por se enquadrar na posição de interlocutor/real/externo, já que os alunos a conheciam e tinham contato direto com essa coordenadora, no ambiente escolar. Por outro lado, externo devido ao fato de não ser membro integrante da sala de aula e por não estar presente no momento da elaboração da crônica argumentativa. Bakhtin (2003) e Bakhtin/Volochinov (1995) destacam que o locutor, ao constituir um enunciado, necessita da interação com o interlocutor/outro, que devem estar organizados social e historicamente, para criar limites precisos aos discursos.

Durante a realização dessa proposta, a professora se manteve presente como mediadora, pois, de acordo com Evangelista (1998, p. 119), o educador possui um papel fundamental:



“suas intervenções sistematizadas, durante e após a atividade de produção textual, é que podem favorecer ao aluno a compreensão do funcionamento da língua escrita.”.

Além disso, destacam-se os elementos necessários para a constituição da produção textual. Retomam-se os ensinamentos apresentados por Geraldí (1997), em que se constroem enunciados, em uma interação comunicativa, tendo o que dizer, uma razão para dizer o que se tem a dizer, para quem dizer o que se tem a dizer, propiciando, de acordo com Bakhtin (2003), a exauribilidade do objeto e do sentido, a delimitação da intenção discursiva, das formas composicionais e de gênero do acabamento, favorecendo a compreensão responsiva ativa.

O texto do aluno H:

*Televisão e crianças*

*Emissoras de televisão, como a Globo, diz que são os pais responsáveis pelo o que as crianças assistem na TV. Esta e outras emissoras acham que a classificação da programação é um ato de cidadania. Mas será mesmo, ou elas tem a certeza A Globo classifica, mas fala que quem é o melhor controlador do que as crianças assistem são os pais.*

*Globo e concorrentes são contra esta classificação. Elas podem até classificar programas, mas, nem ligam quem assiste o que. Querem mais a audiência, ou seja, querem o dinheiro.*

*Mas nem tudo é culpa das emissoras, porque os pais tem um papel. Por exemplo, de manhã só tem desenho para as crianças, onde classificação é livre. Passando o dia até a noite, chegam as novelas. É claro que crianças adoram novelas. Porém se a classificação aparece acima de dez anos, os pais vão tirar da sua tradicional novellhia para que os filhos não assistam, de jeito nenhum. Preferem deixar todos da família assistirem só para não perder um capítulo.*

*Será que os pais vão ter essa opinião. Ficar com o “bundão” no sofá, em vez de dizer “Filho, vá ler um livro”. Porém sem apoiá-lo, só mandano Agora os pais merecem um grande puxão de orelhas. Porque não incentivam seus filhos a serem leitores, e não só os filhos os pais também lerem, porque não adianta só falar, precisam por tudo em prática.*

*A televisão substitui um bom livro? Os pais devem ensinar os filhos a serem críticos com a classificação? Será que vi um ar de dúvida no ar?! Claro que a televisão não substitui um bom livro, pois se acaba a energia. Vai enventar um super jeito de ligá-la de novo. Ou será melhor umas velinhas e ler. E seria bom os pais ensinarem direito o que os filhos dever assistir, parem serem cidadãos.*

*Bom isto todos já sabe, sabem e sabem. Agora só falta por tudo isto em prática.*

( Aluno H, 7ª. Série – 31/03/08)

Ao analisar o texto construído pelo aluno H, verifica-se que, ao possuir como interlocutor/real/externo a coordenadora pedagógica da escola, que selecionaria os enunciados escritos para serem publicados no *Jornal Marialva em Foco*, o aluno expôs informações que agradariam esse interlocutor/real/externo, afirmando que os pais possuíam a responsabilidade do que as crianças deveriam assistir, ação semelhante da coordenadora pedagógica, que, em

todo momento na escola, por meio de reuniões, tem o intuito de conscientizar os pais de suas responsabilidades com relação aos filhos. Tem-se a adequação do enunciado, segundo a imagem do interlocutor. Bakhtin/Volochinov (1995) versam que, ao encaminhar a palavra ao interlocutor, essa variará de acordo com o outro participante, pois existem alterações no discurso quando se define a quem se refere, a que grupo social pertence, se possui relação com o locutor.

A partir disso, observa-se que o educando se preocupou em apresentar a mesma opinião da coordenadora, estabelecendo um processo dialógico entre locutor e interlocutor, com o intuito de agradar esse outro/real/externo, a fim de que esse interlocutor escolhesse o seu texto para ser exibido no Jornal. Observou-se isso ao atentar para os primeiros enunciados, como, por exemplo: *“Emissora de televisão, como a Globo, diz que são os pais responsáveis pelo que as crianças assistem na TV.”*

Para reforçar a idéia central dessa crônica argumentativa, em que os pais são responsáveis pelo o que seus filhos assistem na TV, o educando usufruiu de dados que foram expostos na notícia presente no comando de produção, como *“Esta e outras emissora acham que a classificação da programação é um ato de cidadania. Mas será mesmo, ou elas tem a certeza. A globo classifica, mas fala que quem é o melhor controlado do que as crianças são os pais.”*, permanecendo com a exposição de informações que, supostamente, agradariam a coordenadora pedagógica: outro/real/externo da sociedade.

No terceiro parágrafo, H retoma a idéia central do seu texto, ao declarar *“Mas nem tudo é culpa das emissoras, porque os pais tem um papel. Por exemplo, de manhã só tem desenho para as crianças, onde classificação é livre. Passando o dia até a noite, chegam as novelas. É claro que crianças adoram novelas. Porém, se a classificação aparece acima de dez anos, os pais vão tirar da sua tradicional novelhina para que os filhos não assistam, de jeito nenhum. Preferem deixar todos da família assistirem só para não perder um capítulo.”*, mantendo o diálogo com esse interlocutor/real/externo.

Isso é visível, também, no quarto parágrafo, em que o locutor utiliza de um discurso pedagógico com o propósito de interagir com o outro/real/externo/coordenadora pedagógica, adequando seu enunciado escrito a imagem do outro: *“Agora os pais merecem um grande puxão de orelhas. Porque não incentivam seus filhos a serem leitores, e não só os filhos os pais também lerem, porque não adianta só falar, precisam por tudo em prática.”*. Com relação à apropriação de outros discursos para utilizá-los como enunciados próprios, Bakhtin (2003) argumenta que o enunciado é um elo entre os falantes e os outros participantes da comunicação por meio da interação verbal, nos quais esses são repletos das palavras dos

outros, que possuem sua expressão, seu tom valorativo, que é assimilado, reelaborado, reacentuado pelo falante num processo interacional com o outro.

Ao observar o penúltimo parágrafo, em que o aluno questionou se “*A televisão substitui um bom livro? Os pais devem ensinar os filhos a serem críticos com a classificação? Será que vi um ar de dúvida no ar?! Claro que a televisão não substitui um bom livro, pois se acaba a energia. Vai inventar um super jeito de liga-la de novo.*”, e, ao responder que a televisão não substituiria um bom livro, tem-se a continuidade do diálogo, com a coordenadora pedagógica.

O texto construído por H remeteu ao interlocutor/real/externo da sociedade, conforme se observa pelo Quadro 3.

Quadro 3 – Imagens de interlocutores produzidos pelo terceiro comando a)

<b>Tipo de interlocutor</b>	<b>Fragmento do Texto</b>
<b>Interlocutor/real/externo: coordenadora pedagógica</b>	<i>“Emissoras de televisão, como a Globo, diz que são os pais responsáveis pelo o que as crianças assistem na TV. Esta e outras emissoras acham que a classificação da programação é um ato de cidadania. Mas será mesmo, ou elas tem a certeza A Globo classifica, mas fala que quem é o melhor controlador do que as crianças assistem são os pais.”</i>
<b>Interlocutor/real/externo: coordenadora pedagógica</b>	<i>“Globo e concorrentes são contra esta classificação. Elas podem até classificar programas, mas, nem ligam quem assiste o que. Querem mais a audiência, ou seja, querem o dinheiro”.</i>
<b>Interlocutor/real/externo: coordenadora pedagógica</b>	<i>“Mas nem tudo é culpa das emissoras, porque os pais tem um papel. Por exemplo, de manhã só tem desenho para as crianças, onde classificação é livre. Passando o dia até a noite, chegam as novelas. É claro que crianças adoram novelas. Porém se a classificação aparece acima de dez anos, os pais vão tirar da sua tradicional novellhia para que os filhos não assistam, de jeito nenhum. Preferem deixar todos da família assistirem só para não perder um capítulo.”</i>
<b>Interlocutor/real/externo: coordenadora pedagógica</b>	<i>“Será que os pais vão ter essa opinião. Ficar com o “bundão” no sofá, em vez de dizer “Filho, vá ler um livro”. Porém sem apoiá-lo, só mandano.”</i>
<b>Interlocutor/real/externo: coordenadora pedagógica</b>	<i>“Agora os pais merecem um grande puxão de orelhas. Porque não incentivam seus filhos a serem leitores, e não só os filhos os pais também lerem, porque não adianta só falar, precisam por tudo em prática.”</i>
<b>Interlocutor/real/externo: coordenadora pedagógica</b>	<i>“A televisão substitui um bom livro? Os pais devem ensinar os filhos a serem críticos com a classificação? Será que vi um ar de dúvida no ar?! Claro que a televisão não substitui um bom livro, pois se acaba a energia. Vai enventar um super jeito de liga-la de novo. Ou será melhor umas velinhas e ler.”</i>

<b>Interlocutor/real/ externo: coordenadora pedagógica</b>	<i>“E seria bom os pais ensinarem direito o que os filhos dever assistir, parem serem cidadãos. Bom isto todos já sabe, sabem e sabem. Agora só falta por tudo isto em prática.”</i>
--	--

Com isso, observou-se que o aluno assumiu a coordenadora pedagógica da escola como interlocutor/real/externo, delimitando seu discurso escrito, segundo a imagem desse outro, com o intuito de promover a compreensão responsiva ativa, como versam os pressupostos de Bakhtin (2003).

O texto do aluno I:

<p style="text-align: center;"><i>“Não recomendado para menores de 12 anos”</i></p> <p><i>Semana passada assisti um filme na TV, e observei que no canto da tela apareceu “12”. Fiquei curiosa e resolvi pesquisar; descobri então que significava: “não recomendado para menores de 12 anos”. Sabe... deis daquela dia venho me perguntando: se a indicação aparece só na tela da TV, como que as pessoas vão saber se os jovens assistem ou não programas não recomendados?</i></p> <p><i>Cheguei à conclusão, então, que os responsáveis e os que podem controlar o que assistimos somos nós mesmo, e nossos pais. Mas derrepente os pais não têm tempo de ficar sentando, no sofá, esperando para ver a recomendação da TV, neste caso, cabe a nós mesmo, nos monitorar, saber o que é bom assistir ou os benefícios de assistir um programa não recomendado. Alguns filmes, por exemplo, tem cenas que não seria bom uma pessoa de 12 anos assistir por conter cenas de nudez, violência, morte, ou até por não ter vocabulário apropriado.</i></p> <p><i>Eu, por exemplo, vou confessar que não dou muita atenção às recomendações.</i></p> <p><i>Sabe, às vezes uma criança, inocente, de 6 à 9 anos, assiste um filme cheio de morte, dor, violência... que benefícios ganhará esta pessoa vendo tão horrorosas cenas? Esta criança vai assistir sem entender nada, vendo aquelas coisas tão feias! Sei que alguns de vocês, assim como várias pessoas pensam que essas crianças precisam ver e conhecer o mundo que ás espera lá fora e que isso não é um simples filme, mas sim relatos e cenas da realidade. Mas penso também que para ensinar sobre o mundo lá fora existem os pais, e até a própria vida nos ensina.</i></p> <p><i>Essas crianças estão em uma fase tão boa, que não vale a pena ás preocupar assim, deixá-las com medo não é a saída!</i></p> <p><i>Agora eu me pergunto: será que os cidadãos realmente seguem estas recomendações?</i></p> <p><i>Penso que não, mas acho que os filmes de hoje em dia, vêm muito diversificados, e que às vezes, em alguns filmes, o produtor não pensa no público que vai assistir. Mas também acho que a recomendação não é desculpa para passarem um único filme várias vezes, o filme “a lagoa azul”, por exemplo, na globo este filme já passou muitas vezes!</i></p> <p style="text-align: right;"><i>(Aluno I, 7ª. série – 31/03/08)</i></p>
---

Ao iniciar a análise do texto produzido pelo aluno I, verifica-se que o locutor relatou ao interlocutor uma situação que havia ocorrido com ele: *“Semana passada assisti um filme na TV, e observei que no canto da tela apareceu ‘12’. Fiquei curiosa e resolvi pesquisar; descobri então que significava: ‘não recomendado para menores de 12 anos’.*”. A presença desse outro se tornou visível, principalmente quando o educando utilizou a palavra *“Sabe”*: *“Sabe... deis daquela dia venho me perguntando: se a indicação aparece só na tela da TV,*

*como que as pessoas vão saber se os jovens assistem ou não programas não recomendados?*”, para reter atenção do seu outro, para que esse participasse do processo dialógico.

Posteriormente, o aluno evidenciou a resposta para a pergunta que elaborou no final do primeiro parágrafo: *“Cheguei à conclusão, então, que os responsáveis e os que podem controlar o que assistimos somos nós mesmo, e nossos pais.”*, explicando que os responsáveis, em controlar o que se deveria assistir, eram os pais e os próprios indivíduos. Ao responder dessa maneira, seu discurso se aproximou dos enunciados orais da coordenadora pedagógica, interlocutor/real/externo, delimitado pelo comando de produção textual. A partir disso, detecta-se que esse estudante dialogou com a coordenadora pedagógica, ao usufruir de discursos pedagógicos. Porém, os enunciados são repletos de palavras dos outros, que são assimilados, reelaborados, reacentuados pelo falante num processo interacional com o interlocutor, de acordo com Bakhtin (2003).

Com o intuito de manter esse processo dialógico com o interlocutor/real/externo, que escolheria uma crônica argumentativa para ser exposta no jornal da escola, o locutor reproduz o ponto de vista da coordenadora, evidenciado na escola, em que os pais são os responsáveis pelos programas que as crianças assistem, mas, nem sempre monitoram os filhos que já estão, por exemplo, na 7ª. série, afirmando que *“Mas derrepente os pais não têm tempo de ficar sentando, no sofá, esperando para ver a recomendação da TV, neste caso, cabe a nós mesmo, nos monitorar, saber o que é bom assistir ou os benefícios de assistir um programa não recomendado. Alguns filmes, por exemplo, tem cenas que não seria bom uma pessoa de 12 anos assistir por conter cenas de nudez, violência, morte, ou até por não ter vocabulário apropriado.”*. Utiliza-se, também, um discurso moralista, utilizado pela escola e pelos pais, para interagir com esse interlocutor/real/externo, pois a experiência discursiva individual de qualquer pessoa só se desenvolve por meio da interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros.

Em seguida, o aluno I declarou: *“Eu, por exemplo, vou confessar que não dou muita atenção às recomendações.”*. Ao usufruir da locução verbal *“vou confessar”*, subtede-se que essa confissão foi ao interlocutor/real/externo/coordenadora pedagógica, que orientava que se devia prestar atenção à classificação indicativa da programação.

Novamente, no quarto parágrafo, o educando utilizou a palavra *“Sabe”* com o intuito de reter a atenção do interlocutor/real/externo aos seus exemplos: *“Sabe, às vezes uma criança, inocente, de 6 à 9 anos, assiste um filme cheio de morte, dor, violência... que benefícios*

*ganhará esta pessoa vendo tão horrorosas cenas? Esta criança vai assistir sem entender nada, vendo aquelas coisas tão feias!”.*

No entanto, ao expor “*Sei que alguns de vocês, assim como várias pessoas pensam que essas crianças precisam ver e conhecer o mundo que ás espera lá fora e que isso não é um simples filme, mas sim relatos e cenas da realidade.*”, I delimitou um outro interlocutor diferente da coordenadora pedagógica. Ao utilizar o pronome de tratamento “*vocês*” e a expressão “*várias pessoas*”, direcionou seu discurso às pessoas que pensavam que as crianças precisavam ver e conhecer o mundo cruel dos adultos desde pequenos, assistindo todas as programações possíveis. Dessa forma, demarcou-se um interlocutor/virtual/externo, que seriam os leitores que teriam acesso ao *Jornal Marialva em Foco*.

Posteriormente, o educando voltou a dialogar com a coordenadora pedagógica, posicionado-se diferentemente do interlocutor/virtual/externo: “*Mas penso também que para ensinar sobre o mundo lá fora existem os pais, e até a própria vida nos ensina. Essas crianças estão em uma fase tão boa, que não vale a pena ás preocupar assim, deixá-las com medo não é a saída!*”.

Com isso, verifica-se que o aluno I delimitou, além da coordenadora pedagógica como interlocutor/real/externo, os leitores do *Jornal Marialva em Foco*, como interlocutor/virtual/externo, conforme se observa pelo Quadro 4.

Quadro 4 – Imagens de interlocutores produzidos pelo terceiro comando b)

<b>Tipo de interlocutor</b>	<b>Fragmento do texto</b>
<b>Interlocutor/real/externo: coordenadora pedagógica</b>	<i>“Semana passada assisti um filme na TV, e observei que no canto da tela apareceu “12”. Fiquei curiosa e resolvi pesquisar; descobri então que significava: “não recomendado para menores de 12 anos’.”</i>
<b>Interlocutor/real/externo: coordenadora pedagógica</b>	<i>“Sabe... deis daquela dia venho me perguntando: se a indicação aparece só na tela da TV, como que as pessoas vão saber se os jovens assistem ou não programas não recomendados?”</i>
<b>Interlocutor/real/externo: coordenadora pedagógica</b>	<i>“Cheguei à conclusão, então, que os responsáveis e os que podem controlar o que assistimos somos nós mesmo, e nossos pais.”</i>
<b>Interlocutor/real/externo: coordenadora pedagógica</b>	<i>“Mas derrepente os pais não têm tempo de ficar sentando, no sofá, esperando para ver a recomendação da TV, neste caso, cabe a nós mesmo, nos monitorar, saber o que é bom assistir ou os benefícios de assistir um programa não recomendado. Alguns filmes, por exemplo, tem cenas que não seria bom uma pessoa de 12 anos assistir por conter cenas de</i>



	<i>nudez, violência, morte, ou até por não ter vocabulário apropriado.”</i>
<b>Interlocutor/real/externo: coordenadora pedagógica</b>	<i>“Eu, por exemplo, vou confessar que não dou muita atenção às recomendações.”</i>
<b>Interlocutor/real/externo: coordenadora pedagógica</b>	<i>“Sabe, às vezes uma criança, inocente, de 6 à 9 anos, assiste um filme cheio de morte, dor, violência... que benefícios ganhará esta pessoa vendo tão horrorosas cenas? Esta criança vai assistir sem entender nada, vendo aquelas coisas tão feias!”</i>
<b>Interlocutor/virtual/externo: leitores do Jornal Marialva em Foco</b>	<i>“Sei que alguns de vocês, assim como várias pessoas pensam que essas crianças precisam ver e conhecer o mundo que às espera lá fora e que isso não é um simples filme, mas sim relatos e cenas da realidade.”</i>
<b>Interlocutor/real/externo: coordenadora pedagógica</b>	<i>“Mas penso também que para ensinar sobre o mundo lá fora existem os pais, e até a própria vida nos ensina. Essas crianças estão em uma fase tão boa, que não vale a pena às preocupar assim, deixá-las com medo não é a saída!”</i>
<b>Interlocutor/real/externo: coordenadora pedagógica</b>	<i>“Agora eu me pergunto: será que os cidadãos realmente seguem estas recomendações? Penso que não, mas acho que os filmes de hoje em dia, vêm muito diversificados, e que às vezes, em alguns filmes, o produtor não pensa no público que vai assistir. Mas também acho que a recomendação não é desculpa para passarem um único filme várias vezes, o filme “a lagoa azul”, por exemplo, na globo este filme já passou muitas vezes!”</i>

O texto do aluno L:

<p><i>Classificação de Idade</i></p> <p><i>As televisões colocam programas de menores de idade mas os pais não ligam e acabam deixando os filhos assistirem depois reclama que a televisão passa coisas de maiores, mas os pais que não se informam por que eles não prestam a atenção na identificação.</i></p> <p><i>O que adianta a televisão por a identificação de idade e os pais deixam seus filhos assistirem o certo é a televisão ficar um mês sem identificação só para ver se os pais iriam dar mais atenção para o que o filho assiste.</i></p> <p><i>Os pais deixam os filhos acordados até tarde da noite, será que eles deviam colocar programas anoite de maiores? Mas e se tiverem crianças com insônia e assistem programas de menores, daí sim os pais tem que reclamar.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>(Aluno L, 7ª. Série – 31/003/08)</i></p>
--

Ao analisar o texto produzido pelo aluno L, detecta-se que o estudante iniciou o seu enunciado, dizendo que os pais não se interessavam pelos programas que as crianças estavam assistindo, ao dizer que *“As televisões colocam programas de menores de idade mas os pais não ligam e acabam deixando os filhos assistirem depois reclama que a televisão passa*

*coisas de maiores, mas os pais que não se informam por que eles não prestam a atenção na identificação.*”. Observa-se que o locutor L se preocupou em expor a mesma opinião da coordenadora pedagógica, que, segundo o comando para a construção do texto – seção 2.3.2, Capítulo 2, era o interlocutor/real/externo da sociedade. Dessa forma, é possível declarar que houve a delimitação da coordenadora pedagógica como interlocutor/real/externo, conforme se detectou, também, nos textos dos alunos H e I. O educando delimitou um diálogo com o interlocutor/real/externo, argumentando que os pais possuíam a responsabilidade em relação aos programas que eram assistidos pelas crianças, usufruindo de um discurso pedagógico e moralista, pra interagir com esse outro participante do diálogo.

No segundo parágrafo, por exemplo, encontrou-se, novamente, a imagem desse interlocutor: *“O que adianta a televisão por a identificação de idade”*, no qual o educando dialogou com esse outro/real/externo, isto é, com a coordenadora pedagógica, como, também, ao declarar que *“os pais deixam seus filhos assistirem o certo é a televisão ficar um mês sem identificação só para ver se os pais iriam dar mais atenção para o que o filho assiste.”*.

Com isso, observa-se que esse texto foi construído segundo a imagem de um interlocutor/real/externo: coordenadora pedagógica; conforme se observa pelo Quadro 5.

Quadro 5 – Imagens de interlocutores produzidos pelo terceiro comando c)

<b>Tipo de interlocutor</b>	<b>Fragmento do texto</b>
<b>Interlocutor/real/externo: coordenadora pedagógica</b>	<i>“As televisões colocam programas de menores de idade mas os pais não ligam e acabam deixando os filhos assistirem depois reclama que a televisão passa coisas de maiores”</i>
<b>Interlocutor/real/externo: coordenadora pedagógica</b>	<i>“mas os pais não ligam e acabam deixando os filhos assistirem depois reclama que a televisão passa coisas de maiores, mas os pais que não se informam por que eles não prestam a atenção na identificação.”</i>
<b>Interlocutor/real/externo: coordenadora pedagógica</b>	<i>“O que adianta a televisão por a identificação de idade”</i>
<b>Interlocutor/real/externo: coordenadora pedagógica</b>	<i>“os pais deixam seus filhos assistirem o certo é a televisão ficar um mês sem identificação só para ver se os pais iriam dar mais atenção para o que o filho assiste.”</i>
<b>Interlocutor/real/externo: coordenadora pedagógica</b>	<i>“Os pais deixam os filhos acordados até tarde da noite, será que eles deviam colocar programas anoite de maiores? Mas e se tiverem crianças com insônia e assistem programas de menores, daí sim os pais tem que reclamar.”</i>

Enfim, mesmo apresentado a imagem precisa de um interlocutor/real/externo da sociedade, há possibilidade de se delimitar outros participantes para o processo dialógico, conforme se observa pelo Quadro 6.

Quadro 6 – Imagens de interlocutores produzidos pelo terceiro comando d)

<b>Texto</b>	<b>Tipos de interlocutores</b>
Aluno H	real/ externo/coordenadora pedagógica
Aluno I	real/externo/coordenadora pedagógica virtual/externo/leitor do <i>Jornal Marialva em Foco</i>
Aluno L	real/externo/ coordenadora pedagógica

### 3.4 O interlocutor/real/virtual/externo da sociedade

Na quarta proposta de produção de texto, tinha-se o propósito de delimitar se a imagem do interlocutor real e virtual interferiria e se manifestaria nos textos dos educandos. Nas instruções desse comando, pediu-se que construíssem uma crônica argumentativa, solicitando-se que expusesse se ser gordo ou gorda era não ter vergonha na cara e/ou se todo adolescente que vivia em conflitos familiares era um anoréxico em potencial e/ou se era certo fazer regimes sem apoio médico ou desenvolver um transtorno alimentar (anorexia ou bulimia) para ser magro e aceito pelo grupo do qual fazem parte - seção 2.3.4, Capítulo 2. Dessa forma, estabeleceu-se o gênero textual e a finalidade para escrita, respectivamente.

Além disso, demarcaram-se as pessoas que frequentavam academias de cultura física da cidade, onde os locutores residiam como interlocutores/reais/virtuais/externos da sociedade, assim como o mural, na academia, como o local de circulação.

Esses interlocutores foram delimitados como reais, pois os educandos conheciam muitos indivíduos que usufruíam desse ambiente; como virtuais, porque existiam outras pessoas não conhecidas pelos alunos, mas que possuíam as mesmas características dos interlocutores reais, com os mesmos interesses, em uma sociedade externa à sala de aula.

Com isso, resgatam-se os estudos de Geraldi (1993 e 1997), subsidiados pelos pressupostos bakhtinianos de que, para alcançar um resultado adequado nas atividades de escrita, é essencial que se apresente uma finalidade, em que o aluno tenha uma razão para escrever; um interlocutor, que propicia, de acordo com Bakhtin (2003), a exauribilidade do objeto e do sentido, a delimitação da intenção discursiva, das formas composicionais e de gênero do acabamento, favorecendo a compreensão responsiva ativa.

A professora se manteve como mediadora durante todo o processo da construção do texto, assumindo papel de co-produtora desses alunos, eliminando a função de interlocutor/real/avaliador de textos, numa visão tradicional de sala de aula.

Dessa forma, ao motivar os educandos sobre essas condições de produção, o educador os motivará a escrever, levando-os a refletir sobre os temas, promovendo discussões sobre os assuntos levantados pelo professor e/ou por eles. A sala de aula é delimitada como um lugar de interação verbal, onde os diálogos entre locutor e interlocutor, que possuem diferentes saberes, são ações constantes, concebendo ao aluno o papel de participante ativo numa relação interlocutiva. A palavra do aluno, seu conhecimento prévio, seu ponto de vista são indicadores dos caminhos que propiciam a produção textual, juntamente com as leituras e discussões de outros textos, que realizam com o professor.

Ao analisar os textos da quarta proposta produzidos pelos alunos H, I e L, observou-se que os educandos H e I demarcaram imagens de interlocutores/reais/virtuais/externos da sociedade. No entanto, o estudante L delimitou a professora da sala de aula como interlocutor/real, não definindo nenhum outro/real/virtual/externo da sociedade.

O texto do aluno H:

#### *Magreza*

*Anorexia é um transtorno alimentar no qual a busca implacável por magreza leva a pessoa a recorrer a estratégia para perda de peso. É causado por um “brain wash” (lavagem cerebral), onde as pessoas gravam uma mensagem boba na mente como: “você come muito”; “tome vergonha na cara e faça um regime!” e acabam fazendo a dieta, sem acompanhamento médico, e, quando todos acham que essa pessoa já está saudável continua o regime.*

*Pessoas, jovens principalmente, adoram estes transtornos alimentares. Porque sempre estão magras ao externo, ou podem comer desesperadamente e depois cutucam a garganta e... jogam tudo para fora. Médicos e especialistas sempre reclamam que a sociedade está obesa cada vez mais. E aí as pessoas tentam emagrecer, mas às vezes a genética atrapalha. E depois os médicos só falam, mas adoram um churrasco com uma cervejinha.*

*E isso afeta parte das mulheres, porque quando as mulheres entram na academia de modelos e possui um regime burocrático, onde magreza é considerado (pelas donas da empresa) que é a coisa mais linda.*

*E agora não são só mulheres, homens também estão entrando no rumo. Outro dia ouvi um fato de que jovem era anorexo, porque os pais enfezavam o garoto de que ela comia demais. Ele diz que era magro, mas não insistia em emagrecer.*

*É acho que o mundo está na posição de rotação e translação estão rodando ao contrário, e a Terra está virando quadrado.*

(Aluno H, 7ª. Série – 09/04/08)

Ao observar o início do texto desse aluno, percebe-se que H tentou explicar o que seria anorexia, ao dizer que “Anorexia é um transtorno alimentar no qual a busca implacável por

*magreza leva a pessoa a recorrer a estratégia para perda de peso*”. Para isso, provavelmente pensando em chamar a atenção do seu interlocutor, o estudante utilizou palavras estrangeiras e linguagens informais para aproximar o seu enunciado escrito e o leitor, por exemplo: “*É causado por um ‘brain wash’ (lavagem cerebral), onde as pessoas gravam uma mensagem boba na mente como: ‘você come muito’; ‘tome vergonha na cara e faça um regime!’ e acabam fazendo a dieta, sem acompanhamento médico, e, quando todas acham que essa pessoa já está saudável continua o regime.*”. Começou-se, com isso, a delimitar a imagem desse interlocutor, que seriam pessoas que usufruíam de gírias, estrangeirismo, linguagens informais. Evidenciou-se, a princípio, que os adolescentes, que frequentam a academia de cultura física da cidade, que usufruíam desses discursos mediáticos, repletos de informalidades, seriam os interlocutores/reais/virtuais/externos da sociedade, com quem H dialogava.

Resgata-se que Bakhtin (2003) afirma que o enunciado concreto é constituído pelo processo interacional da comunicação discursiva, em que os discursos são repletos das palavras dos outros, que são assimilados, reorganizados e exteriorizados pelo falante.

No segundo parágrafo, o locutor especificou os jovens como outros/reais/externos, que eram, segundo o aluno, indivíduos que adoravam esses transtornos alimentares: “*Pessoas, jovens principalmente adoram estes transtornos alimentares.*”. A partir disso, o estudante passou a dialogar com esses jovens, que frequentavam as academias de cultura física, expondo os pontos que esses indivíduos precisariam atentar em relação à doença, por exemplo: “*Porque sempre estão magras ao extremo ou podem comer desesperadamente e depois cutucam a garganta e jogam tudo para fora.*”. O aluno utilizou-se de palavras que são usufruídas pelos jovens, como, “*cutucam a garganta*”. Além disso, H tentou advertir seus interlocutores a respeito das orientações que são expostas pelos médicos: “*Médicos e especialistas sempre reclamam que a sociedade está obesa cada vez mais. E aí as pessoas tentam emagrecer, mas às vezes a genética atrapalha. E depois os médicos só falam, mas adoram um churrasco com uma cervejinha.*”.

Posteriormente, no terceiro parágrafo, o educando direcionou seu diálogo às mulheres, que frequentavam a academia, definindo-as como interlocutores/reais/virtuais/externos, quando afirma que “*E isso afeta parte das mulheres, porque quando as mulheres entram na academia de modelos e possui um regime burocrático, onde magreza é considerado (pelas donas da empresa) que é a coisa mais linda.*”, exemplificando que eram as mulheres que buscavam o corpo magro apenas para se enquadrar nas agências de modelo – como se o autor estivesse chamando atenção das mulheres, para que ficassem atentas, pois os donos de

agências de modelo exigem um corpo extremamente magro, obrigando as mulheres a fazerem regimes obrigatórios – “*regimes burocráticos*” – para permanecerem como modelos.

Por outro lado, H delimitou, também, os homens, que freqüentavam esse ambiente onde seriam expostas as produções textuais, como interlocutores/reais/virtuais/externos da sociedade, ao expor que os seres do sexo masculino, algumas vezes, se preocupam demasiadamente com o culto ao corpo, ao declarar que “*E agora não só são as mulheres, homens também estão entrando no rumo. Outro dia ouvi um fato de que jovem era anorexo, porque os pais enfernizavam o garoto, de que ela comia demais. Ele diz que era magro, mas não insistia em emagrecer.*”.

Dessa maneira, observa-se que o aluno demarcou os jovens, as mulheres e os homens, que frequentavam a academia como interlocutores/reais/virtuais/externos da sociedade.

O texto do aluno I:

*O mal da anorexia*

*Ei, você... leitor, sim você mesmo que está aí nesta academia, certamente em busca do corpo ideal... sabe, meu caro amigo, eu acho certíssimo querer um corpo lindo como uma modelo; mas acho que também que é preciso ter cautela, paciência e auto-estima. Sabe leitor, se você é “histórica” ou quer mais do que tudo um corpo ideal, sente vergonha de si mesmo ou se olha no espelho e fica transtornado, cuidado!*

*A anorexia vêm sendo uma coisa cada vez mais freqüente na vida das pessoas. A busca por um corpo ideal ou perfeito têm aumentado tanto que o povo busca meios mais rápidos e acessíveis que acabam optando pela bulimia e acaba ficando anoréxicos. Mas agora, responda o que adianta estar magérrima se sentindo mal consigo mesmo?*

*Pois é, sabe, eu conheço um menino que têm esse problema, ele diz que era mais feliz quando era gordo, pois agora, mesmo sabendo que está um “palito”, ainda se sente mal. Ele diz que se olha no espelho e se vê um “bujão”. Ele têm 27 anos, pesa 46 kg e mede 1 m 70 de altura. E ainda se acha gordo. Acho isso uma coisa psicológica, acho que estas pessoas deveriam sim procurar ajuda médica. Anorexia mata!*

*Eu penso que as pessoas mais “cheinhas” não têm que ter vergonha de si, e os pais às vezes podem ser culpados, porque às vezes eles ficam reclamando e falando para a crianças que estão gordas.*

*A mídia também não fica de fora, pois nas novelas aparecem aquelas atrizes lindas, com corpo de sereia, ou até casos de pessoas com anorexia que são lindas e magras, é claro, que os telespectadores vão ficar com vontade de ser assim.*

*Se você não se sente bem consigo mesmo e quer emagrecer, faça isso de forma saudável, sempre acompanhado de ajuda médica.*

(Aluno I, 7ª. Série – 09/04/08)

Ao analisar o texto do educando I, observa-se que o locutor evidenciou, no primeiro parágrafo do texto, a imagem do seu interlocutor, chamando-o de “*leitor*”, ao utilizar o recurso do vocativo: “*Ei, você... leitor, sim você mesmo*”, especificando-o como aquele leitor que frequentava a academia, que buscava um corpo ideal: “*sim você mesmo que está aí nesta academia, certamente em busca do corpo ideal*”.



Ao atentar-se ao diálogo que esse aluno estabeleceu com o outro, posteriormente, verifica-se que o estudante demarcou a mulher, à princípio, como interlocutor/real/virtual/externo, quando, por exemplo, utilizou o artigo indefinido “uma” e a palavra “histórica”, que se referia, certamente, ao seres do sexo feminino – dificilmente se define um homem como histórico. I afirmou “*sabe, meu caro amigo, eu acho certíssimo querer um corpo lindo como uma modelo; mas acho que também que é preciso ter cautela, paciência e auto-estima. Sabe leitor, se você é ‘histórica’ ou quer mais do que tudo um corpo ideal, sente vergonha de si mesmo ou se olha no espelho e fica transtornado, cuidado!!*”.

Porém, quando usufruiu das palavras “transtornados” e “anoréxicos”, demarcou não somente a mulher, mas, também, os homens, pois, se fosse apenas ao sexo feminino, esses enunciados deveriam estar no feminino. Com isso, o homem, que frequenta a academia, torna-se um interlocutor/real/virtual/externo da sociedade, que passa a dialogar com esse locutor. É possível resgatar o que Bakhtin/Volochinov (1995) declaram: a palavra ao ser encaminhado ao seu interlocutor variará segundo a imagem que possui desse outro, pois existem mudanças no discurso, quando se delimita o perfil do outro participante que interage no processo dialógico.

No final do segundo parágrafo, o aluno voltou a dialogar com a imagem da mulher ao declarar: “*Mas agora, responda o que adianta estar magérrima se sentindo mal consigo mesmo?*”, expondo a continuidade do processo dialógico, por exemplo, ao usufruir da expressão “*Pois é, sabe*”. Desse modo, é possível afirmar que esse educando definiu o homem e a mulher, que frequentam a academia, como interlocutores/reais/virtuais/externos da sociedade.

O texto do aluno L:

*Anorexia na adolescência*

*O menino Alex diz que era gordo, seu pai diz a ele que ele era gordo o menino traumatizado com isso fez um regime sem consultar um médico. E certo fazer regime sem consultar um médico? Não nesse caso o menino desenvolveu anorexia.*

*Ele diz que tudo que come vomita e tinha os amigos para policiar ele mas quando ele se mudou para São Paulo ele diz que ja ficou 2 dias sem comer e beber água e dismaiava na rua ele diz que uma vez roubaram o seu celular.*

(Aluno L, 7ª. Série – 09/04/08)

Ao analisar o texto do aluno L, observou-se que esse locutor fez um relato superficial da notícia “Doente há 11 anos, jovem diz que seu peso ideal é 41 kg”, exposta na quarta proposta para a construção do texto - seção 2.3.4, Capítulo 2. Nesse caso, o educando não realizou uma crônica argumentativa. Ao citar sobre o menino Alex, não declarou os dados suficientes para

que um interlocutor/real/virtual/externo pudesse compreender quem, realmente, seria esse rapaz chamado Alex – expôs informações genéricas, por exemplo: “*O menino Alex diz que era gordo, seu pai diz a ele que ele era gordo o menino traumatizado com isso fez um regime sem consultar o médico.*”.

Além disso, não defendeu um ponto de vista, ou seja, não afirmou se ser gordo ou gorda é não ter vergonha na cara ou que todo adolescente que vive conflitos familiares é um anoréxico em potencial ou ainda se é certo fazer regimes sem apoio médico ou desenvolver um transtorno alimentar (anorexia ou bulimia) para ser magro e aceito pelo grupo do qual fazem parte.

No entanto, o locutor, ao não demarcar o interlocutor/real/virtual/externo da sociedade como solicitava o comando para a construção da escrita, definiu a professora da sala de aula como interlocutor/real. Essa, por sua vez, compreenderia esse enunciado escrito, mesmo tendo vários dados omitidos, pois foi quem apresentou a notícia no comando para a elaboração do texto. Essa omissão foi executada devido ao fato de o locutor dialogar com a professora que, segundo ele, já obtinha as informações da notícia, sendo desnecessário repeti-las ou explicá-las. Atenta-se que o locutor L possui consciência de que seu discurso é encaminhado a alguém e a omissão de informações, ação inadequada que compromete a compreensão responsiva ativa, é uma tentativa de propiciar o processo dialógico entre locutor e interlocutor.

Dessa forma, é possível argumentar que, mesmo não constituindo um texto escrito adequado, o educando tenta estabelecer comunicação com o seu outro/real/professora da sala de aula. No entanto, a omissão de dados não é a forma mais adequada para se propiciar a compreensão responsiva ativa, que poderá ser comprometida devido à falta de compreensão por parte do interlocutor, pois é necessário, como versa Bakhtin (2003), que ocorra a exauribilidade do objeto e do sentido, que é o tratamento exaustivo do tema do enunciado, para que ocorra a conclusibilidade temática que assegura a possibilidade de resposta.

Com isso, verificou-se que, mesmo que o comando para a elaboração do texto apresentou uma imagem de interlocutor/real/virtual/externo da sociedade, o aluno L denominou a professora da sala de aula como outro/real, não delimitando o interlocutor sugerido pela proposta de produção textual, diferentemente, dos alunos H, I, conforme se observa pelo Quadro 7.

Quadro 7 – Imagens produzidas pelo quarto comando

<b>Texto</b>	<b>Tipos de interlocutores</b>
Aluno H	real/virtual/externo: jovens, mulheres e homens.
Aluno I	real/virtual/externo: homens, mulheres.
Aluno L	real/ professora da sala de aula.

### 3.5 Sem a delimitação do interlocutor

Na quinta proposta de produção de texto, tinha-se o intuito de verificar como se manifestaria o interlocutor nos enunciados escritos dos alunos, segundo um comando que não delimitava os elementos necessários para a elaboração de um texto escrito: não se possuía uma finalidade, um interlocutor definido que possibilitaria, segundo Bakhtin (2003), a exauribilidade do objeto e do sentido, a delimitação discursiva, das formas composicionais e de gênero do acabamento. Solicitava-se apenas que os alunos continuassem uma das três histórias apresentadas, construindo uma crônica, diferenciando-se da terceira e quarta propostas, em que se tinha a demarcação do outro exposto nos comandos para a elaboração dos textos.

Os alunos possuíam a consciência da necessidade da finalidade, do interlocutor, do portador textual, do gênero, que foram elementos trabalhados anteriormente pela professora, nas atividades prévias, onde assumia papel de mediadora no processo da constituição da escrita.

Essa instrução foi semelhante à primeira atividade de escrita desenvolvida com os estudantes, no início da investigação, que se propôs a observar como a ausência do interlocutor, no comando de produção textual, se manifestava nos enunciados escritos dos educandos.

Ao analisar os textos dessa última proposta produzidos pelos alunos H, I e L, observou-se que os estudantes demarcaram a imagem dos interlocutores em seus discursos escritos, sendo que o comando de produção textual não delimitava um interlocutor preciso.

O texto do aluno H:

<p><i>Morte mal planejada</i></p> <p><i>Um homem foi procurar uma vidente. Ela leu a sua mão, em silêncio. Depois espalhou as cartas na sua frente e as examinou longamente. Finalmente olhou a bola de cristal. E concluiu.</i></p> <p><i>- Você vai morrer num lugar com água.</i></p> <p><i>Ele, no espanto, deu um pulo e foi tirar satisfações:</i></p>
--

- *Como a senhora sabe?!*

- *Eu vejo, eu sinto eu... tudo! – disse a vidente.*

*Então o moço se sentou e começou a pensar. Depois de tanto refletir perguntou:*

- *Mas e se eu tomar chuva? E se cair uma gota de suor?*

*Então ela, ironizada respondeu:*

- *Não exagere, é um lugar com muita água!*

*Ele então se levantou, nervoso, e se foi, deixando no ar uma passagem de não ter acreditado naquelas palavras.*

*Depois daquele dia, surgiram problemas, vários inúmeros problemas. Então para relaxar, resolveu passear um pouco. Só que estava cansado de viver. Então, resolveu acampar às beiras da caxoeira.*

*E lhe passou pela cabeça aquela frase “você vai morrer num lugar com água. Então com essa lavagem cerebral resolveu dar um mergulho, para desligar todo o organismo. E quando foi pular o inesperado aconteceu. Houve uma morte mal planejada. Deu de cabeça na pedra.*

(Texto do Aluno H, 7ª. Série – 16/04/08)

Ao analisar o texto produzido pelo aluno H, verifica-se que o educando, ao dar continuidade em uma das histórias, seguindo o que foi proposto pelas instruções apresentadas no comando, delimitou a professora da sala de aula como um interlocutor/real/externo/avaliador, que iria conferir se, de fato, ele cumpriu o que tinha sido sugerido. Nesse caso, o outro/real tem a função de corrigir seu texto e não de propiciar uma compreensão responsiva ativa, segundo os pressupostos de Bakhtin (2003). De acordo com Menegassi (1997), ao ter a professora como interlocutor/real/externo/avaliador, o aluno leva em consideração as expectativas desse outro.

O locutor escolheu um dos fragmentos das histórias, copiou-o, “*Um homem foi procurar uma vidente. Ela leu a sua mão, em silêncio. Depois espalhou as cartas na sua frente e as examinou longamente. Finalmente olhou a bola de cristal. E concluiu.*”, completando-o e finalizando esse enunciado escrito. A imagem do educador como interlocutor/externo/avaliador fez com que o estudante H cumprisse a ordem exposta no comando da melhor maneira possível.

Em nenhum momento, o locutor H usufruiu de discursos que pudessem remeter a um diálogo com um outro participante do contexto social em que está inserido, além da professora da sala de aula. O que justifica a professora da sala de aula como outro/real/externo/avaliador é o cumprimento das expectativas desse interlocutor expostas na proposta de produção textual – seção 2.3.2, Capítulo 2. Por outro lado, não se construiu uma crônica narrativa, mas uma continuidade de um enredo composto por personagens.

O texto da aluna I:

*Cascão*

*Um homem foi procurar uma vidente. Ela leu a sua mão, em silêncio. Depois espalhou as cartas na sua frente e as examinou longamente. Finalmente olhou a bola de crista. E concluiu:*

*- Você vai morrer num lugar com água.*

*O homem aflito, decidiu que iria mudar de cidade, pois morava em uma praia. E decidiu também que nunca mais teria contato com água a não ser no inevitável banho.*

*Foi direto para uma imobiliária, procurar uma casa onde não houvesse mar, bem longe dali. Depois de comprar a casa em uma chácara pequena, o homem já se mudou para lá.*

*Chegando lá, o homem foi se acomodando no pequeno cômodo da velha casa, mal terminou de arrumar suas coisas quando um homem bateu em sua porta e disse:*

*- Ô cumpadi, tudo bão? Eu sô u Nêlsu, vizinho aqui da chácara! O senhor num qué é pesca cumigo?*

*- Pescar? – disse o homem – Não senhor, seu... Nelson, eu não gosto de água!*

*- Ora, mais, o senhor compra uma chácara cou um buntio e inormi rio, e num gosta de pesca? Ora essa... essi povo da cidade grande é tudo um bando de...*

*- Rio? – interrompeu o homem – Rio? Como assim? Você quer dizer água?*

*- Sim sinhô, água!*

*O homem no mesmo dia se mudou para a África. Chegando lá o homem se acomodou em uma simples casa:*

*- Nossa... até que emfim paz! E vejam só tem até TV!*

*O homem ligou a TV, quando achou que finalmente estava protegido da morte o jornalista disse:*

*- Cuidado! Você que mora na África! Nossos satélites estão apontando possibilidade de dilúvio!*

*Novamente o homem saio do país, foi para o deserto de saara quando um judeu gritou:*

*- Água, descobri água!*

*O homem cansado de sua vida nômade, desidratado e pobre, decidiu voltar à casa da vidente. E chegando lá, foi logo dizendo:*

*- Senhora... a senhora têm certeza que morrerei na água?*

*- Água?.. que água.. a sim o senhor é aquele rapaz da pegadinha né? Não... aquilo foi só pegadinha... o senhor vai morrer de desidratação!*

(Texto do Aluno I., 7ª. Série – 16/04/08)

Ao analisar o texto produzido pelo aluno I, verifica-se que o locutor também delimitou a professora da sala de aula como interlocutor/real/externo/avaliador, pois, simplesmente, seguiu as instruções sugeridas pelo comando para a elaboração do texto, ou seja, copiou um dos fragmentos das histórias apresentadas, “*Um homem foi procurar uma vidente. Ela leu a sua mão, em silêncio. Depois espalhou as cartas na sua frente e as examinou longamente. Finalmente olhou a bola de cristal. E concluiu.*”, e a finalizou, cumprindo uma solicitação da professora da sala de aula.

Dessa forma, I dialogou com um interlocutor/real/externo/avaliador/professora da sala de aula, que ofereceu esse comando. Essa delimitação demonstrou que a aluna possuía a consciência da necessidade de estabelecer comunicação dialógica com outro, mesmo que seja por meio do cumprimento de instruções.

O educando I não usufruiu de discursos que pudessem estabelecer um diálogo com o outro participante do contexto social em que está inserido. Como o aluno H, não elaborou uma crônica narrativa, somente continuou um enredo composto por personagens.

Enfim, o texto do aluno L:

*A senhora esperta*

*Morando sozinha e indo à cidade em um dia de festa, uma senhora de Ipanema teve a sua bolsa roubada, com todas as suas jóias dentro. No dia seguinte, desesperada de qualquer eficiência policial, recebeu um telefonema:*

*- É a senhora de quem roubaram a bolsa ontem?*

*- Sim.*

*- Aqui é o ladrão, minha senhora.*

*- E o que tem, roubou está roubado.*

*- Sim mas só tem coisa de baixo valor.*

*A senhora pensou, com todas minhas coisa e ele acha que é bijoteria, ela disse onde era a casa dela. Ali duas horas o ladrão apareceu em sua casa.*

*A senhor tinha chamado a policia e ele foi para roubar a casa dela.*

*A policia chegou prendeu o ladrão e devolveu tudo as coisas dela e o ladrão falou que ia se vingar do velho esperto.*

(Texto do Aluno L, 7ª. série -16/04/08)

Ao analisar o texto produzido pelo aluno L, verifica-se que o locutor também delimitou a professora da sala de aula como interlocutor/real/externo/avaliador. O educando, simplesmente, seguiu as instruções do comando para a elaboração do texto, ou seja, copiou um dos fragmentos das histórias apresentadas: “*Morando sozinha e indo à cidade em um dia de festa, uma senhora de Ipanema teve a sua bolsa roubada, com todas as suas jóias dentro. No dia seguinte, desesperada de qualquer eficiência policial, recebeu um telefonema:*

*- É a senhora de quem roubaram a bolsa ontem?*

*- Sim.*

*- Aqui é o ladrão, minha senhora.”; e a finalizou.*

Acredita-se que, ele dialogou com a professora que elaborou esse comando, ao cumprir o que lhe foi imposto, construindo uma continuidade para o fragmento escolhido. Não evidenciou discursos que estabelecessem um processo dialógico com o outro participante diferente da professora da sala de aula.



Com isso, a professora foi demarcada como interlocutor/real/externo/avaliador, que iria corrigir o enunciado escrito. Por outro lado, essa delimitação demonstrou que o aluno possuía a consciência da necessidade de se estabelecer comunicação dialógica com outro, mesmo que seja por meio do cumprimento de instruções.

No entanto, como os alunos H e I, L não realizaram adequadamente o que foi sugerido pela proposta de escrita. Elaborou um texto contendo um enredo com personagens e não uma crônica narrativa.

No Quadro 8, é possível verificar o interlocutor produzido pelo quinto comando, nos textos analisados pelos alunos H, I e L.

Quadro 8 – Imagens de interlocutores produzidos pelo quinto comando.

<b>Texto</b>	<b>Tipos de interlocutores</b>
Aluno H	real/ professora da sala de aula
Aluno I	real/ professora da sala de aula
Aluno L	real/ professora da sala de aula

Por meio dessas análises apresentadas, é possível observar que o aluno sentiu dificuldade em construir uma crônica narrativa, pelo fato de o comando, primeiramente, não delimitar, como afirma Geraldi (1997), que se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer, se tenha para quem dizer o que se tem a dizer, que o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz para quem diz e que se escolham as estratégias para realizar a construção do enunciado escrito. Em seguida, acredita-se que os fragmentos apresentados para serem continuados também tenham impedido a autoria adequada dos estudantes, dificultando a elaboração dos textos.

No entanto, ao cumprir de maneira regular as instruções do comando, pode-se afirmar que o aluno possui uma determinada consciência da necessidade de estabelecer um processo dialógico com o outro participante, pois, ao tentar cumprir com seus deveres, levava em consideração as expectativas do seu interlocutor.

Portanto, um comando adequado para a produção de texto é fundamental para que o aluno construa textos coerentes capazes de promover a compreensão responsiva ativa.

### **3.6 Discussões gerais**

As análises realizadas evidenciaram, à princípio, que os alunos, mesmo não possuindo uma imagem de interlocutor delimitada, buscam demarcar um outro que participa do

processo dialógico. Na prática se verificam os ensinamentos de Bakhtin/Volochinov (1995) e Bakhtin (2003), quando versam que a palavra comporta duas faces, pelo fato de que se procede de alguém como pelo fato de que se dirige a alguém, no qual o locutor se define como sujeito ao interagir com esse interlocutor.

Dessa forma, quando os alunos H, I e L definiram os seus interlocutores, tinham o intuito de se constituir como sujeito num contexto social. Além disso, observa-se o quanto é importante que o educador considere que o enunciado se constitui do fenômeno social da interação verbal entre locutor e interlocutor, em que a palavra varia de acordo com a imagem que se estabelece do outro com o qual se dialoga, com o propósito de atingir a compreensão responsiva ativa.

Com isso, o professor compreende que os estudantes necessitam da imagem de um interlocutor para quem o discurso escrito será encaminhado, pois, como versam Bakhtin/Volochinov (1995), há alterações tanto no discurso oral quanto escrito, quando se estabelece para quem se refere o enunciado. Nos textos dos estudantes H, I e L, observaram-se, em vários momentos, esse processo de adequação do discurso de acordo com o perfil do outro participante do processo dialógico, em que, geralmente, apropriavam-se de discursos alheios para manter o diálogo existente. Geraldi (1997) versa que o enunciado escrito é a entrada para o diálogo com os outros textos que remetem a discursos passados e que farão surgir novos textos.

Em relação a isso, é fundamental compreender que essa apropriação já era uma atitude adequada definida por Bakhtin (2003, p. 249), que declara que uma vez ao operar um discurso “em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão.”, tornando-se um novo enunciado, pois, para o falante, a palavra existe em três aspectos: palavra da língua neutra, que não pertence a ninguém; palavra alheia dos outros e repleta de ecos dos enunciados dos outros e, também, como minha palavra, no qual o enunciado é um elo entre os falantes e os outros participantes da comunicação por meio da interação verbal.

No entanto, as análises dos discursos escritos pelos locutores H, I e L demonstraram que as influências dos interlocutores podem ser verificadas por elementos como: frases interrogativas; conjunção adversativa; pronomes possessivos e demonstrativos; aspas; omissões de informações; discursos pedagógicos, mediáticos e moralistas; gírias; estrangeirismos; linguagens informais; vocativo; adjetivos. A não delimitação do interlocutor nos comandos para a constituição da escrita ocasiona a demarcação, automaticamente, da professora da sala de aula como interlocutor/real com função de avaliador, como, também,

ocasiona a presença de vários interlocutores em um mesmo enunciado, dificultando à escolha das estratégias para se dizer o que se tem a dizer, segundo Geraldi (1997).

Com este trabalho, é possível ressaltar que, para se obter um resultado adequado nas atividades de escrita, como, por exemplo, ocorreram na terceira e na quarta propostas, o comando de produção textual precisa apresentar uma finalidade para se escrever; um interlocutor definido, que propicie a exauribilidade do objeto e do sentido; a delimitação discursiva, das formas composicionais e do gênero do acabamento, favorecendo a compreensão responsiva ativa, que é o primeiro e mais importante critério da conclusibilidade do enunciado.

Por isso, compreende-se a dificuldade que os alunos H, I e L sentiram ao executar a quinta proposta de produção textual e, principalmente, entende-se o porquê que os estudantes delimitaram a professora como interlocutor/real/externo/avaliador, cumprindo, regularmente, a proposta sugerida: não se tinham um comando adequado que propiciasse a produção textual.

Os alunos, nesse percurso de trabalho, entre comandos adequados e inadequados, apresentaram alguns textos que possuíam lacunas que deveriam ser completadas pelos interlocutores. No entanto, ao omitir informações, como foi possível verificar nas análises que constituem a seção 3.2, acredita-se que se tinham o intuito de estabelecer um diálogo com o outro participante à medida que esse fosse completando os enunciados. Essas lacunas, porém, não são consideradas formas adequadas para se desenvolver um processo dialógico entre locutor e interlocutor, pois pode ocorrer a não compreensão dos enunciados expostos pelo falante, comprometendo a compreensão responsiva ativa.

O educador necessita compreender que os pressupostos teóricos são os suportes para uma prática coerente de produção textual. É essencial que ele se mantenha como mediador num processo interacional com o educando, pois, o professor possui um papel fundamental: “suas intervenções sistematizadas, durante e após a atividade de produção textual, é que podem favorecer ao aluno a compreensão do funcionamento da língua” (EVANGELISTA, 1998, p.119). Quando motiva os educandos sobre as condições de produção, o educador os motivará a escrever, levando-os a pensar sobre os temas, promovendo discussões sobre os assuntos levantados pelo professor e/ou por eles.

A sala de aula é delimitada como um lugar de interação verbal, onde os diálogos entre os sujeitos, locutor e interlocutor, que possuem diferentes saberes, são ações constantes, concebendo ao aluno o papel de participante ativo numa relação interlocutiva. A palavra do estudante, seu conhecimento prévio, seu ponto de vista são indicadores dos caminhos que

propiciam a produção textual, juntamente com as leituras e as discussões de outros textos, que realizam com o professor.

Portanto, ao realizar uma transposição didática da teoria sobre interação e escrita, que está sendo produzida no Brasil, principalmente no que se refere ao interlocutor, verifica-se, por meio desta pesquisa, que ela se adapta à realidade da sala de aula.

## CONCLUSÃO

Nesta pesquisa, o intuito principal foi verificar as manifestações do interlocutor na produção textual escrita escolar, de Ensino Fundamental, ampliando os estudos sobre o ensino e a aprendizagem da escrita, ao realizar uma transposição didática possível da teoria sobre interação e escrita, que está sendo produzida no Brasil, especialmente no que se refere ao interlocutor, verificando se ela se adapta à realidade da sala de aula e quais alterações são necessárias. Para isso, delimitaram-se três objetivos específicos, os quais se retomam para sintetizar os resultados demonstrados nas análises.

Em relação ao primeiro objetivo: quais os elementos que demarcam a influência do interlocutor na produção textual escrita; observou-se a presença de frases interrogativas, como, por exemplo, quando o educando H expôs: “*ou estou enganado?*”; uso da conjunção adversativa: *mas*, que foi utilizada para posicionar-se opostamente ao interlocutor; emprego de expressões: “*Bem enfim*”, “*Mas agora*”, para adequar o discurso escrito, de acordo com a imagem desse outro participante do processo dialógico, como, também, de pronomes possessivos e demonstrativos; utilização do recurso das aspas para demonstrar que usufruíram de discursos alheios, como, quando o estudante I apresentou o título: “*Direitos iguais ou diferentes?*”, limitado pelas aspas; omissões de informações nos textos escritos, constituindo lacunas para serem completadas pelos interlocutores; uso de discursos pedagógicos, mediáticos, moralistas, para aproximar o enunciado do locutor à imagem do outro participante do processo dialógico; gírias, estrangeirismos, linguagens informais, por exemplo, quando o aluno I expôs: “*Ei, você... leitor, sim você mesmo*”; presença de adjetivos que demonstravam o gênero do interlocutor: “*se você é histérica*”; e o cumprimento de instruções delimitadas pelo comando para a elaboração da escrita.

Dessa forma, detectou-se que o interlocutor é elemento intrínseco da interação com o locutor, que determina diretamente a constituição do enunciado, pois a palavra variará a partir da imagem que se delimita do outro participante do processo dialógico, no qual nunca é construído, como ensina Bakhtin (2003), da mesma forma para todos os tipos de interlocutores existentes. Ao se elaborar um discurso, tendo como outro uma pessoa que pertence ao mesmo grupo social que o locutor, o enunciando se constituirá de uma determinada maneira. Por outro lado, quando se possui como interlocutor um indivíduo que não se refere ao grupo social do produtor, tem-se a construção de um outro tipo de discurso, com características distintas daquele que foi formado segundo a imagem do destinatário, que vivencia no mesmo contexto social que o locutor. A questão da posição na hierarquia social e

os laços mais ou menos estreitos entre locutor e interlocutor interferem na elaboração daquilo que é exposto pelo enunciador, conforme se detectou por meio das análises.

Com o segundo objetivo: detectar como a ausência do interlocutor no comando de produção textual se manifestava nos textos dos alunos, verificou-se que os educandos, mesmo não tendo a delimitação do outro no comando para a elaboração do texto, demarcaram imagens de interlocutores em seus enunciados escritos. No entanto, observaram-se várias presenças de outros participantes em um mesmo enunciado, dificultando a escolha das estratégias para se dizer o que se tem a dizer, nos quais usufruíram da omissão de informações, que propiciavam lacunas para serem completadas pelos interlocutores, tentando manter, dessa forma, um diálogo com o locutor.

Demonstra-se que é forte e necessária a presença do interlocutor para a constituição do texto, pois a enunciação é produto da interação entre locutor e interlocutor, em que o locutor constrói seu discurso, segundo a finalidade e a imagem que possui do destinatário, de quem se espera uma resposta, para estabelecer a conclusibilidade do seu enunciado.

Ao instituírem interlocutores em seus discursos escritos, os alunos demonstraram que possuíam internalizado o processo dialógico entre locutor e interlocutor, que é fundamental para a realização da atividade de escrita. Os outros participantes gerados pelos educandos, na primeira, segunda e quinta propostas, que não apresentaram a imagem de interlocutores nos comandos, foram:

- a) real/professora/feminista;
- b) virtual/externo/homem;
- c) reais/colegas da sala de aula;
- d) reais/professora e colegas da sala de aula;
- e) real/avaliador/professora da sala de aula.

Com relação ao terceiro objetivo: atentar se as noções de interlocutor real e virtual interferem e se manifestam nos textos dos educandos, verificou-se que o outro real e virtual, realmente, se manifestaram nos enunciados escritos, interferindo na seleção do vocabulário, na escolha dos discursos alheios, que são assimilados, reelaborados, reacentuados para serem encaminhados aos outros participantes; na maneira como apresentar a ideia principal do texto, nas escolhas das estratégias para se dizer o que se tem a dizer, propiciando um diálogo adequado a partir da presença do interlocutor definido.

As análises mostraram que o interlocutor real demarcado pelo comando foi evidenciado pelos estudantes em seus textos, nos quais se tinham o estabelecimento de um processo dialógico entre locutor e interlocutor, ao apresentarem informações que eram compreendidas

e/ou aceitas pelo interlocutor/real, por meio de uma linguagem adequada ao nível de conhecimento desse destinatário. O interlocutor virtual se fez presente também nos discursos escritos dos falantes, demonstrando que, além do outro/real, existem indivíduos que pertencem ao mesmo contexto social, porém virtuais, não conhecidos específicos do locutor, que podem propiciar e contribuir para o processo dialógico na escrita, favorecendo a compreensão responsiva ativa, que é o primeiro e mais importante critério para a conclusibilidade do enunciado.

A partir desses resultados, reflete-se sobre a importância de se diminuir a artificialidade das atividades de escrita realizadas na escola ao delimitar uma imagem adequada de interlocutor, que propicia o desenvolvimento do processo dialógico entre locutor e interlocutor, considerando os elementos necessários para a realização da produção textual, de acordo com os estudos de Bakhtin/Volochinov (1995), Bakhtin (2003) e Geraldi (1997), inclusive na elaboração dos comandos que orientam os educandos para a constituição do discurso escrito.

Ao definir o outro como um destinatário que propicia a compreensão responsiva ativa, no qual o professor assume papel de mediador, o aluno produz, segundo os resultados obtidos nas análises, textos com linguagens elaboradas e acessíveis ao interlocutor, apresentando-lhe informações que são compreendidas facilmente, estabelecendo um diálogo por meio do texto escrito, vivenciando a escrita na sala de aula como um trabalho de escrita, que possui finalidade, interlocutor, gênero e portador textual. De acordo com Evangelista (1998, p. 119), o educador possui um papel fundamental: “suas intervenções sistematizadas, durante e após a atividade de produção textual, é que podem favorecer ao aluno a compreensão do funcionamento da língua.”.

Observou-se, também, que os alunos selecionados possuem internalizada a necessidade de se delimitar a imagem do interlocutor para encaminhar o seu discurso escrito, demonstrando que possuem um domínio na relação interativa comunicacional com o outro, principalmente o aluno L, que apresentava um baixo rendimento em relação à escrita.

A partir dessas constatações e reflexões, destaca-se a pertinência desta pesquisa ao evidenciar que a transposição didática possível da teoria sobre interação e escrita, principalmente no que se refere ao interlocutor, se adapta à realidade da sala de aula. Como é fundamental a delimitação adequada do outro participante juntamente com os outros elementos que condicionam a realização de produção textual, num trabalho em que o professor se posiciona como mediador num processo interacional com o educando.



Além disso, este trabalho torna-se relevante ao contribuir com outros professores, especialmente de Língua Portuguesa, que possuem interesse em ampliar seus conhecimentos linguísticos sobre o ensino e aprendizagem da escrita vivenciada na sala de aula, viabilizando mudanças para propiciar alunos competentes em relação à construção de enunciados escritos, conscientes da importância do interlocutor no processo dialógico com o locutor, demonstrando sua autonomia e autoria nos textos produzidos.

Para isto, os resultados desta pesquisa se tornarão públicos por meio de apresentações em eventos e futuras publicações, como, também, serão disponibilizados por meio de cópia à coordenação do Ensino Fundamental da instituição onde foram coletados os dados analisados.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo : Parábola, 2003.
- Apostila Dom Bosco. Língua Portuguesa, 7ª. série/8º ano.
- BAKHTIN; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7.ed. São Paulo : Hucitec, 1995.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4.ed. São Paulo : Martins Fontes, 2003.
- BRASIL, SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: 5ª. a 8ª. séries*. Brasília : SEF, 1998.
- BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo : EDUC, 1999.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: Linguagem*, 2.ed. São Paulo : Atual, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Todos os textos: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos*. 7ª. série, 3.ed. São Paulo : Atual, 2007.
- EVANGELISTA, A. A. M. et. al. *Professor-leitor, aluno-autor: reflexões sobre a avaliação do texto escolar*. Intermédio: cadernos CEALE. Belo Horizonte : Formato/Ceale (FAE-UEMG), 1998.
- ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. *In: WITTRICK, M. C. (org.) la investigación de la enseñanza. II. Métodos cualitativos y de observación*. Buenos Aires: Paidós, 1998, p. 194-301.
- FARACO, C. A. *Linguagem & Diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. 2.ed. Curitiba : Criar, 2006.
- FRANZOI, R. C. O interlocutor na produção de texto no livro didático. *In.: MENEGASSI, R. J. (org.). Interação e Escrita: 1º Seminário de Ensino e Aprendizagem de Línguas*. Maringá : Departamento de Letras Editora, 2007.
- GARCEZ, L. H. C. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília : UNB, 1998.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4.ed. São Paulo : Martins Fontes, 1993.
- \_\_\_\_\_. Da redação à produção de textos. *In.: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Orgs.). Aprender e ensinar com textos de alunos*. Vol. 1. São Paulo : Córtext, 1997, p. 17-24.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo : EPU, 1986.

KLEIMAN, A. B. Concepções da escrita na escola e formação do professor. *In: VALENTE, A. (Org.). Aulas de português: perspectivas inovadoras*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 67-82.

MENEGASSI, R. J. A influência do interlocutor na produção textual. *Revista UNIMAR*, Maringá-PR, n.19 (1): p.111-125, 1997.

\_\_\_\_\_. Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos. *Trabalhos Lingüística Aplicada*, Campinas, (42):55-79, Jul./Dez. 2003

\_\_\_\_\_; FUZA, A. F. A finalidade da escrita no livro didático: influências da imagem do interlocutor. *Revista Acta Scientiarum Human and Social Sciences*. Maringá. V.28, n2. 2006.

MALENTACHI, D. A. *As ações colaborativas entre professor e alunos de Ensino Médio na Construção da Escrita*, 2007. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá.

OHUSCHI, M. C. G. *A produção de texto no curso de letras: diagnósticos do ensinar a escrita*, 2006. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. *In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Orgs.) Aprender e ensinar com textos dos alunos*. Vol 1. São Paulo : Cortez, 1997, p.75-97.

SOARES, M. *Português: uma proposta para o letramento*, São Paulo : Moderna, 2002.

VASCONCELOS, S. I. C. C. de. Pesquisas qualitativas de professores de português. *In.: BASTOS, N. B. (org.). Língua Portuguesa: uma visão em mosaico*. São Paulo : IP-PUC-SP/EDUC, 2002, pp. 277-297.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 2.ed. São Paulo : Martins Fontes, 1988.

<http://www.jornaldeararaquara.com.br/home.pas?codmat=36306&pub=2&edicao=19> de janeiro de 2008.