

**CARLA ANDRÉIA THADEI NUNES DOS SANTOS**

**A ESCRITA DIALÓGICA:  
Investigando o relacionamento do sujeito com o próprio texto**

ASSIS  
2015

**CARLA ANDRÉIA THADEI NUNES DOS SANTOS**

**A ESCRITA DIALÓGICA:  
Investigando o relacionamento do sujeito com o próprio texto**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP – Universidade Estadual Paulista para a obtenção do título de Mestra em Letras - Proletras (Área de Conhecimento: Linguagens e Letramentos)

**Orientador:** Prof. Dr. Odilon Helou Fleury  
Curado

ASSIS  
2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Biblioteca da F.C.L. – Assis – UNESP

S237e

Santos, Carla Andreia Thadei Nunes dos

A escrita dialógica: investigando o relacionamento do sujeito com o próprio texto / Carla Andreia Thadei Nunes dos Santos. - Assis, 2015

107 f. : il.

Dissertação de Mestrado - Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista.

Orientador: Dr Odilon Helou Fleury Curado

1. Dialogismo. 2. Ambiente de sala de aula. 3. Análise do discurso. 4. Redação. 5. Prosa escolar. I. Título.

CDD 410

Para meu orientador,  
Professor Odilon!

## **AGRADECIMENTOS**

Desejo agradecer a Deus e a todos que confiaram em mim, incentivando e dando a segurança de seguir os estudos desde sempre.

Aos meus pais, pela educação, valores e por lutarem pela escolinha rural da comunidade onde morávamos.

A meu esposo Milton e meus filhos Lucas e Carlos, pelo apoio e compreensão durante essa jornada.

A todos os meus familiares que direta ou indiretamente me ajudaram a aqui chegar.

Aos amigos do Profletras, colocados por Deus em minha vida e que permanecem: Adriana, Bia, Cláudio, Eloíza, José Carlos, José Paulo, Juliana, Marjorie, Mirian, Queila, Regiceli, Rosenes, Silmara e Silvia.

Ao Prof. Dr. Odilon por transmitir um pouco de seu grande conhecimento e guiar-me nesta jornada.

Aos professores do curso Profletras pela contribuição e solicitude.

Às Professoras Luciane e Lúcia, pelas sugestões e apontamentos no exame de qualificação.

Aos meus companheiros de trabalho que prontamente colaboraram para superar os obstáculos que se apresentaram.

Provavelmente aquelas coisas tinham nomes. O menino mais novo interrogou-o com os olhos. Sim, com certeza as preciosidades que se exibiam nos altares da igreja e nas prateleiras das lojas tinham nomes. Puseram-se a discutir a questão intrincada. Como podiam os homens guardar tantas palavras? Era impossível, ninguém conservaria tão grande soma de conhecimentos.

(Graciliano Ramos, *Vidas Secas*)

SANTOS, Carla Andréia Thadei Nunes dos. **A escrita dialógica: investigando o relacionamento do sujeito com o próprio texto**. 2015. 107 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2015.

## RESUMO

O objetivo geral deste trabalho é examinar a relação que estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental estabelecem com o texto que produzem na chamada prova de redação, observando os possíveis traços que evidenciam a dialética construção de si mesmos como sujeitos discursivos e da conseqüente elaboração da representação da funcionalidade discursiva, portanto, dialógica, da língua materna, em sua modalidade escrita. Teórico-metodologicamente fundamentado no aporte sociointeracionista, de orientação vygotskiana, e no dialogismo de Bakhtin, o estudo considera que, sob uma perspectiva dialética, o sujeito e a linguagem se constituem mutuamente em processos interlocutivos. Sabe-se daí que o tipo de relação que o falante mantém com a língua será determinante do modelo da representação que constrói acerca da sua dimensão funcional. Assim, além da natureza da relação estabelecida, importa-nos examinar aspectos desta construção e questões nela implicadas, como fatores que a provocam e os graus de textualidade e de discursividade resultantes. Vale analisar em que proporção o contexto de prova de redação configura-se como instância interlocutiva, dialógica, por meio da qual aquela construção dialética (não) se dá. Qual o impacto disso na medida da constituição do sujeito discursivo? A resposta poderia refletir-se inclusive na natureza, na qualidade e no nível de comprometimento que o falante-aprendiz firma com o seu texto, definidos, tais níveis, por parâmetros dialógicos do ato de escrever, considerados na interação autor-texto-leitor.

**Palavras-chave:** Dialogia; Sujeito; interlocução; Análise.

SANTOS, Carla Andréia Thadei Nunes dos. **The dialogic writing: investigating the subject's relationship with his own text.** 2015. 107 pages. Dissertation (Masters in Letters) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2015.

### **ABSTRACT**

The aim of this study is to assess the relationship that students in 9th grade of elementary school set to the text that produce the so-called test writing, noting the possible traits that would show the dialectic construction of themselves as discursive subject and the consequent development of the representation the discursive functionality, so dialogue, the first language, in its written modality. Theoretical and methodologically grounded in sociointeractionist contribution of Vygotsky's guidance, and dialogism of Bakhtin, the study finds that, from a dialectical perspective, the subject and the language mutually constitute interlocutive processes. It is known from this that the kind of relationship that the speaker has with the language will determine the model of representation that builds on its functional dimension. Thus, besides the established relationship of nature, it's examine aspects of construction and issues involved in it, as factors that cause it and the degrees of textuality and discourse resulting. It is worth examining to what extent the composition test context appears as interlocutive, dialogic instance, by means of which that dialectic construction (not) occurs. How does this impact as the discursive constitution of the subject? The answer could be reflected even in nature, quality and level of commitment that the speaker apprentice firm with his text, defined such levels, dialogical parameters of writing, considered in interaction author-text-reader.

**Keywords:** Dialogy; Subject; Authorship; Analysis.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01: Texto I da Proposta de Redação .....	52
FIGURA 02: Texto II da Proposta de Redação .....	54
FIGURA 03: Texto III da Proposta de Redação .....	56
FIGURA 04: Texto IV da Proposta de Redação .....	58
FIGURA 05: Redação 1 .....	59
FIGURA 06: Redação 2 .....	64
FIGURA 07: Redação 3 .....	69
FIGURA 08: Redação 4 .....	73

## SUMÁRIO

<b>DO PRINCÍPIO</b> .....	11
<b>1 As Luzes</b> .....	15
1.1 Bakhtin e o Dialogismo	15
1.2 Vygotsky: Sociointeracionismo	20
1.3 A heterogeneidade da escrita	22
1.4 O processo de interação social do sujeito mediado pela linguagem: a relação entre o sujeito e seu texto na constituição de ambos	25
1.5 A consciência do autor na definição das formas de ação durante a atividade de produção textual	31
1.6 A textualidade, a continuidade de sentidos e a interlocução	34
1.7 A discursividade e a descentração do eu	39
<b>2 Os Caminhos</b> .....	49
<b>3 Análise dos dados</b> .....	52
3.1 A estrutura linguística das redações: características interativas	52
<b>À GUIA DE CONCLUSÃO</b> .....	80
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	86
<b>ANEXOS</b> .....	88

## DO PRINCÍPIO

O presente trabalho é um resultado do Programa de Mestrado Profissional em Letras, o Profletras, cujo objetivo é a formação do professor de Ensino Fundamental no ensino da Língua Portuguesa de todo Brasil. A observar pelo curso que nos foi oferecido, o Programa atinge seu objetivo, pois ao frequentar as disciplinas e realizar a presente pesquisa, o professor-pesquisador atualiza seus conhecimentos e metodologia de ensino com os mais recentes estudos e pesquisas da área da Educação.

Elaborar um plano de pesquisa sobre a própria prática tem sido uma atividade de constante reflexão, de busca por embasamento teórico cujo objetivo é verificar se as atividades realizadas em sala de aula contribuem para o desenvolvimento dos alunos, conduzindo-os, enquanto sujeitos discursivos, à atuação como cidadãos críticos em nossa comunidade.

Sabe-se que a produção textual artificial, burocratizada pela ambiência escolar e a ela confinada, desarticulada das práticas sociais, sob a orientação de modelos engessados, sem o domínio de elementos coesivos e com a manipulação de argumentos, muitas vezes leva os alunos a elaborarem textos impessoais, lineares, em uma falsa consciência do processo comunicativo, com o predomínio do estudo de aspectos de superfície, como estrutura do gênero textual, gramática normativa, o que chamaremos doravante de “aspectos monológicos” da língua materna, uma vez que levam o aluno a focar sua atenção em questões como ortografia, acentuação, concordância verbal/nominal e afins, porém não antagônicos aos aspectos dialógicos e interlocutivos, pois o fato de o aluno calcular o uso de determinados mecanismos lingüísticos imprime em seu texto a imagem do outro, porém, o foco predomina na preocupação com o uso da norma padrão em uma situação burocratizada, em detrimento dos descritores de instâncias interlocutivas, ou seja, sem vislumbrar “o outro”, conforme Bakhtin

Minha imagem externa não pode vir a ser um elemento de minha caracterização para mim mesmo. Na categoria do *eu*, minha imagem externa não pode ser vivenciada na categoria do *outro*, e eu preciso me colocar a mim mesmo sob essa categoria para me ver como elemento de um mundo exterior plástico-pictural e único. (BAKHTIN, 2011, p.32)

Pensando na mudança dessa realidade nas aulas de língua materna, o desafio é contribuir com reflexões que possibilitem uma melhor compreensão dos processos, fatores e mecanismos relacionados à implementação de formas de ação na escrita desencadeadas pelo reconhecimento do caráter dialógico do ato de escrever por parte do aluno sujeito de seu texto, uma vez que a ausência de tais formas expõe a prevalência da configuração da relação entre estudante e disciplina escolar, em prejuízo daquela que envolve ao falante e a sua língua materna, cuja representação funcional - entendemos por representação funcional do idioma a existência de conhecimento que possibilite o domínio de formas da ação determinante do seu funcionamento, aqui considerado sob a perspectiva dialógica, em práticas sociais de interlocução, ao se ler, ouvir, falar ou escrever - na definição daquelas formas, perde-se em favor da configuração curricular da língua portuguesa.

O caminho escolhido para isso é examinar a produção textual resultante de atividade didática de avaliação de redação de uma turma da série final do ensino fundamental. Análise esta sob o referencial sociointeracionista, em que professor e alunos transformam e são transformados, e, por outro lado, sob uma perspectiva dialética em que sujeito e texto constituem-se mutuamente por interação social, via texto, e com o próprio texto, sempre, pois, mediada pela linguagem.

Convém não se esquecer de que é através da linguagem que o sujeito se relaciona com o mundo; “ela é condição *sine qua non* na apreensão de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir” (GERALDI, 2013, p.4)., assim como os sujeitos se constituem à medida que interagem com o outro, dentro de um contexto social e histórico amplo, as atividades dialógicas, envolvendo trocas de conhecimentos, opiniões, ampliando as capacidades dos participantes, favorecem a construção de significados e possibilitam reflexão sobre si e o mundo, conseqüentemente há a inserção desses cidadãos na sociedade, pois se criam condições de atuarem para melhorias tanto pessoais quanto de sua comunidade.

Tal processo pode ocorrer através de várias linguagens. O presente trabalho visa pesquisar sobre o texto escrito em língua materna, compreender a caracterização do aprendiz como sujeito discursivo, dialógico, que assume, no texto, conforme a relação que estabelecer com ele, seu lugar de escritor, autor do próprio

discurso, por consequência, configurando o lugar do outro, o seu leitor. Neste processo, a relação texto/autor se fundamenta dialeticamente em termos de língua materna/sujeito discursivo, o que tende a levar o falante a interiorizar as funções sociais da escrita, dela apropriar-se e, diferenciando-a da mera disciplina escolar, perceber-se como senhor do seu texto, refletir sobre sua intencionalidade sociodiscursiva, o que exige um alto nível de consciência do processo de escrita. É preciso pensar sobre o que se faz e como se faz, considerando seu leitor, isso possibilita transformar o autor, neste caso, os estudantes, em sujeitos discursivos.

Dessa forma, investigamos, a partir das estruturas linguísticas das redações analisadas, o desenvolvimento ou não da prevalência da condição de sujeito sobre a estante condição de estudante. A não sobreposição deste sobre aquele pode levar os indivíduos autores a tomar a escrita como sua, sendo capazes de produzir textos em que os leitores identificam suas intencionalidades para além dos limites de reproduções temáticas impostas no âmbito das salas de aula, avançando para reflexões sobre essa prática, para a adequada formulação de enunciados, exata utilização de conectores e levantamento de argumentos que sustentem a tese. Isto é,

[...] para atingir seu objetivo fundamental, cabe ao locutor assegurar ao seu interlocutor as condições necessárias para que este: a) seja capaz de *reconhecer* a intenção, isto é, *compreender* qual é o objetivo visado, o que depende da *formulação* adequada do enunciado; b) *aceite* realizar o objetivo pretendido, ou seja, concorde em demonstrar a reação e/ou o comportamento visado pelo locutor. Por isso, este deve realizar *atividades lingüístico-cognitivas* tanto para garantir a compreensão (tais como repetir, parafrasear, completar, corrigir, resumir, exemplificar, enfatizar, etc.) como para estimular, facilitar ou causar a aceitação (fundamental, justificar, “preparar o terreno”, etc.). (KOCH, 2010, p.23)

O objetivo geral deste trabalho é examinar a relação que estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental estabelecem com o texto que produzem na chamada prova de redação, observando os possíveis traços que evidenciaríamos a dialética construção de si mesmos como sujeitos discursivos e da consequente elaboração da representação da funcionalidade discursiva, portanto, dialógica, da língua materna, em sua modalidade escrita. A preservação desta dialética, salientando a interação sujeito/língua materna, possibilitaria circunstâncias favoráveis à ruptura de padrões de linearidades discursivas, ruptura medida na definição de formas de ação por parte do sujeito, que se colocaria na perspectiva de quem enuncia o discurso e

analisa seus próprios enunciados, ao mesmo tempo em que se configuraria em seu texto o espaço do outro.

Como objetivos específicos, nosso estudo busca investigar a estrutura linguística de uma redação escolar na identificação de ações que exponham a natureza da relação do seu autor com o próprio texto, além de procurar reconhecer fatores que motivariam tal relação refletindo sobre as bases de construção da representação funcional-dialógica do texto escrito. Todo texto é constitutivamente dialógico, define-se pelo diálogo entre os interlocutores e pelo diálogo com outros textos; porém, são perceptíveis aulas caracterizadas pela atuação do professor transmissor de conteúdo, por produções textuais engessadas pela preocupação com aspectos estruturais e gramaticais do texto, sem a consideração sociodiscursiva da presença do outro, ponderando-se apenas a perspectiva de que tal atividade seria apenas para a obtenção de nota e/ou satisfazer as exigências do professor. Chamaremos essencialmente “monológico” este contexto de ensino, marcado por jogos de poder e estratégias de controle, típicos do poder hegemônico que caracterizam a organização escolar, podendo refletir-se no texto escrito pelo aluno.

O estudo apresentado neste momento é desenvolvido nos capítulos que compõem esta dissertação, de maneira específica e dando profundidade às particularidades levantadas, exemplificando com trechos dos textos que fazem parte do *corpus* analisado, com o objetivo de refletir sobre as práticas desenvolvidas em sala de aula. Este trabalho se compõe do capítulo intitulado *As Luzes*, formado pelo arcabouço teórico em que se sustenta nossa pesquisa, *Os Caminhos*, indicando os princípios da pesquisa qualitativa e a metodologia utilizada, *Análise de dados*, composto pela análise de quatro redações dos estudantes do ano final do Ensino Fundamental, e a que *Conclusão* chegamos ao final do trabalho.

# 1 AS LUZES

## 1.1 Bakhtin e o Dialogismo

O conceito de dialogismo fundamenta a concepção de linguagem que Bakhtin nos apresenta, por isso a noção de discurso está intrinsecamente relacionada à perspectiva sociointerativa. Para Bakhtin, o discurso é a linguagem em ação, a língua é constituída nas relações sociais, com interação verbal, através da enunciação. O discurso mantém relações com outros discursos existentes, por isso ele não é individual, mas há um diálogo entre os discursos, e o interlocutor só existe enquanto discurso, tendo, assim, a posição do eu e do outro “em todas as formas estéticas, a força organizadora é a categoria axiológica de *outro*, é a relação com o outro, enriquecida pelo excedente axiológico da visão para o acabamento transgrediente” (BAKHTIN, 2011, p. 175).

Sobre as esferas do uso da linguagem, o filósofo distingue os gêneros discursivos primários e os gêneros secundários, além disso, essa distinção não é fixa, os gêneros se tocam, se modificam, se complementam, conforme Machado:

Exatamente porque surgem na esfera prosaica da linguagem, os gêneros discursivos incluem toda sorte de diálogos cotidianos bem como enunciações da vida pública, institucional, artística, científica e filosófica. Talvez por isso os gêneros discursivos tenham ficado à margem de estudos mais sistematizados, deixando o caminho livre para a abordagem dos gêneros literários a partir da *Poética*. Do ponto de vista do dialogismo, porém, a prosaica é a esfera mais ampla das formas culturais no interior das quais outras esferas são experimentadas. Assim, Bakhtin distingue os gêneros discursivos primários (da comunicação cotidiana) dos gêneros discursivos secundários (da comunicação produzida a partir de códigos culturais elaborados, como a escrita). Trata-se de uma distinção que dimensiona as esferas de uso da linguagem em processo dialógico-interativo. Os gêneros secundários – tais como romances, gêneros jornalísticos, ensaios filosóficos – são formações complexas porque são elaborações da comunicação cultural organizada em sistemas específicos como a ciência, a arte, a política. Isso não quer dizer que eles sejam refratários aos gêneros primários: nada impede, portanto, que uma forma do mundo cotidiano possa entrar para a esfera da ciência, da arte, da filosofia, por exemplo. Em contatos como esses, ambas as esferas se modificam e se complementam. Assim um diálogo perde sua relação com o contexto de comunicação ordinária quando entra, por exemplo, para um texto artístico, uma entrevista jornalística ou uma crônica.[...] (MACHADO, 2006, p.155)

O termo diálogo/dialogismo é utilizado de três modos diferentes na obra do autor, dependendo do contexto em que é empregado, mas mantendo uma reação de unidade quando engloba sobre a linguagem, o homem e a vida, pois o caráter dialógico é o que unifica as atividades de linguagem, definindo o homem, através

das relações com o outro. Assim, temos a alteridade construindo a identidade, uma vez que os outros se constituem de maneira dialógica em outro eu. Ou seja, a pessoa constrói a consciência do outro para se construir. É na relação viva, social com os outros seres humanos que o indivíduo se constitui.

Analisando os romances de Dostoiévsky, o filósofo russo observa o embate de muitas vozes sociais, aquelas das personagens, que não são apagadas pela voz do autor não-autoritário, notando que são, portanto, dialógicas, pois não há discurso sem resposta.

Os valores de uma pessoa qualitativamente definida são inerentes apenas ao outro. Só com ele é possível para mim a alegria do encontro, a permanência com ele, a tristeza da separação, a dor da perda, posso encontrar-me com ele no tempo e no tempo mesmo separar-me dele, só ele pode *ser e não ser* para mim. Eu estou sempre comigo, não pode haver vida para mim sem mim. Todos esses tons volitivo-emocionais, só possíveis em relação ao ser-existência do outro, criam para mim um peso-acontecimento particular da vida dele desconhecido por minha vida. Aqui não se trata do grau, mas do caráter da qualidade do valor. Esses tons como que condensam o outro e criam a originalidade do vivenciamento do todo de sua vida, dão colorido axiológico a esse todo. Em minha vida pessoas nascem, passam e morrem, e a vida-morte delas é frequentemente o acontecimento mais importante da minha vida, que lhe determina a existência (os elementos mais importantes do enredo da literatura universal). Os termos de minha própria vida não podem ter essa importância do enredo, minha vida é a existência que abarca no tempo as existências dos outros. (BAKHTIN, 2011, p.96)

O foco central está no outro, uma vez que, na visão do autor, o sujeito se constitui conforme vai ao encontro do outro, por isso esse outro é indispensável na construção do “eu”. Para isso, a interação verbal seria o ponto central do pensamento bakhtiniano, essencialmente dialógico e polifônico, uma vez que a língua é um fenômeno social, histórico e ideológico, sempre dentro de um contexto comunicativo, sob formas estáveis de enunciados.

As esferas do uso da linguagem não são uma noção abstrata, mas uma referência direta aos enunciados concretos que se manifestam nos discursos. A vinculação dos gêneros discursivos aos enunciados concretos introduz uma abordagem linguística centrada na função comunicativa em detrimento até mesmo de algumas tendências dominantes como a função expressiva “do mundo individual do falante”. Quando considera a função comunicativa, Bakhtin analisa a dialogia entre ouvinte e falante como um processo de interação “ativa”, quer dizer, não está no horizonte de sua formulação o clássico diagrama espacial da comunicação fundado na noção de transporte da mensagem de um emissor para um receptor, bastando, para isso, um código comum. Para Bakhtin, tudo o que se afirma sobre a relação falante/ouvinte e da ação do falante sobre um ouvinte passivo não passa de “ficção científica”, um raciocínio raso que desconsidera o papel

ativo tanto de um quanto de outro sem o qual a interação não acontece. (MACHADO in BRAIT, 2006, p.156)

A língua é concretizada pelas enunciações, a linguagem é compreendida por essa situação concreta de enunciação e em determinado contexto, assim, a palavra utilizada apresenta juízo de valor, axiologicamente, ganhando significado e expressividade.

Brait e Melo (2006) apresentam a exemplificação do pensamento bakhtiniano e de seu Círculo sobre a palavra *bem* para explicar os conceitos de enunciado/enunciado concreto e enunciação:

Considerada a dimensão comunicativa, interativa, avaliativa, a palavra *bem* foi enunciada dentro de condições que a tornam um enunciado. Isso significa que esse enunciado implica muito mais do que aquilo que está *incluído* dentro dos fatores estritamente linguísticos, o que vale dizer, solicita um olhar para outros elementos que o constituem. Nesse texto, *Discurso na vida e discurso na arte – sobre poética sociológica*, o enunciado é definido como compreendendo três fatores: (a) o *horizonte espacial comum* dos interlocutores (a unidade do visível – neste caso, a sala, a janela etc.), (b) o *conhecimento e a compreensão* comum da situação por parte dos interlocutores, e (c) sua *avaliação comum* dessa situação.

Nessa perspectiva, o enunciado e as particularidades de sua enunciação configuram, necessariamente, o processo interativo, ou seja, o verbal e o não verbal que integram a situação e, ao mesmo tempo, fazem parte de um contexto maior histórico, tanto no que diz respeito a aspectos (enunciados, discursos, sujeitos etc.) que antecedem esse enunciado específico quanto ao que ele projeta adiante. (BRAIT & MELO, 2006, p.67)

Um enunciado mantém relação com os demais enunciados através da resposta em potencial que o outro teria. Seria sempre uma resposta ao enunciador. O enunciado sempre busca uma resposta do outro, sempre havendo um destinatário, dirigindo-se a alguém, que é um participante do processo de comunicação, pois o sujeito formula o enunciado a partir do outro, de seu ponto de vista.

Por isso, a importância do posicionamento do outro, havendo um eco no discurso ou no comportamento. Isso é o que Bakhtin considera ressonâncias dialógicas, a interação entre enunciados com a formação do pensamento, ressoando as palavras do outro no discurso ou comportamento. Portanto, o enunciado é um diálogo, com uma interação ininterrupta, que incide em textos escritos.

Sobre autor e autoria, ainda em BAKHTIN, Conceitos Chave, Faraco diz

O autor-criador é, assim, quem dá forma ao conteúdo: ele não apenas registra passivamente os eventos da vida (ele não é um estenógrafo desses eventos), mas, a partir de uma certa posição axiológica, recorta-os e reorganiza-os esteticamente.

O ato criativo envolve, desse modo, um complexo processo de transposições refratadas da vida para a arte: primeiro, porque é um autor-criador e não o autor-pessoa que compõe o objeto estético (há aqui, portanto, já um deslocamento refratado à medida que o autor-criador é uma posição axiológica conforme recortada pelo autor-pessoa); e, segundo, porque a transposição de planos da vida para a arte se dá não por meio de uma isenta estenografia (o que seria impossível na concepção bakhtiniana), mas a partir de um certo viés valorativo (aquele consubstanciado no autor-criador). (FARACO, 2006, p.39)

O autor seria um modo de ver o mundo, direcionando o olhar do leitor, pressupondo a alteridade, ou seja, ao passar pela consciência do outro, o autor constitui-se.

A partir da visão de diálogo com enunciado, podemos concluir que no monólogo<sup>1</sup> os enunciados são emitidos por uma única pessoa, pois seria composto por uma única voz, reconhecendo a si mesmo e a seu objeto, sem a presença do outro. Nesse caso, o falante não observa a presença do outro, não tem uma visão dialógica ou polifônica, privilegia o individual, sem uma negociação entre os interlocutores, sem a interferência na elaboração do enunciado. Portanto, o monologismo não percebe essa concepção sociointeracionista da linguagem.

De acordo com Fiorin (2010), ao refletir sobre os conceitos de *intertextualidade* e *interdiscursividade*, todo texto é um intertexto: outros textos estão presentes nele, em níveis variáveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis.

A *intertextualidade* é a maneira real de referência ao outro, tomada como posição discursiva: paródias, alusões, estilizações, citações, ressonâncias, repetições, reproduções de modelos, de situações narrativas, de personagens, variantes lingüísticas, lugares comuns etc.

Para Fiorin (2010), a questão do interdiscurso aparece sob o nome de *dialogismo*. Este ocorre sempre entre discursos. Há um embate entre dois discursos, o do locutor e o do interlocutor. Efetivamente, dialogismo, em Bakhtin, é o princípio

---

<sup>1</sup> -Como adiante veremos, não é demais lembrar, reportando-nos também a Vygotsky, além do próprio Bakhtin, que, em sua origem, o monólogo é dialógico, isto é, a voz do autor é constituída, em sua gênese, no social. A pluralidade de vozes com as quais o indivíduo toma contato em sua fase inicial de socialização é introjetada, num processo que Vygotsky chama de interiorização. O interpessoal evolui para o intrapessoal.

constitutivo da linguagem, pelo seu modo real de funcionamento. O real se apresenta para nós semioticamente, o que implica que nosso discurso não se relaciona diretamente com as coisas, mas com outros discursos, que semiotizam o mundo. Essa relação entre os discursos é o dialogismo, não temos relações com as coisas, mas com os discursos que lhes dão sentido, é o modo de funcionamento real da linguagem. Como não existe objeto que não seja cercado, envolto, embebido em discurso, todo discurso dialoga com outros discursos, toda palavra é cercada de outras palavras.

O texto é duplamente dialógico, pois apresenta a relação entre os interlocutores e outra com outros textos, havendo a reversibilidade e a constituição dos sujeitos no diálogo. Se na monologia a comunicação é unilateral, na dialogia os efeitos provocados sobre o interlocutor também têm importância, uma vez que a resposta influencia o enunciado seguinte. Por isso, os interlocutores são constituídos pelas interações sociais de que participam. Essas trocas discursivas são, portanto, marcadas pela presença da pluralidade e da alteridade.

Fiorin (2010) faz reflexões sobre o Círculo de Bakhtin, que entende as relações dialógicas como espaços de tensão entre os enunciados. Fiorin (2010) afirma que o dialogismo deve ser entendido como um espaço de luta entre as vozes sociais, podendo-se dizer que a relação dialógica é contraditória. Como o sermão de Vieira, de que faz uso para exemplificar que, na esfera do discurso religioso, opõe-se ao discurso Jansenista, manifestando uma voz ativista e pragmática, numa relação polêmica com o que foi chamado de quietismo, que sustenta que a perfeição consiste na anulação da vontade.

No “simpósio universal”, atuam forças centrípedas e centrífugas. As ditaduras são centrípetas; as democracias, centrífugas. Faraco (2006), como já citado anteriormente, aponta a existência de jogos de poder entre as vozes que circulam socialmente, não há neutralidade na circulação de vozes. Esses jogos têm uma dimensão política, não circulam fora do exercício do poder, *não diz o que se quer, quando se quer, como se quer*.

Fiorin (2010) indica que há um outro dialogismo, quando as vozes são incorporadas no interior do discurso, segundo Bakhtin, a concepção estreita do

dialogismo ou formas externas, visíveis do dialogismo. Para Fiorin (2010), há duas maneiras básicas de incorporar distintas vozes no enunciado:

- a) Aquela em que o discurso do outro é citado e separado, como o discurso direto e o discurso indireto, as aspas, a negação.
- b) Aquela em que enunciado é bivocal, ou seja, internamente dialogizado, como a paródia, a estilização, a polêmica velada ou clara, o discurso indireto livre.

Para Fiorin (2010), a utopia bakhtiniana é a resistência aos processos centrípetos, ou seja, centralizador, o dialogismo incessante é a única forma de preservar a liberdade do ser humano e do seu inacabamento; uma relação, portanto, em que o outro nunca é reiterado; em que os sujeitos não se fundem, mas cada um preserva sua própria posição de extra-espacialidade e excesso de visão e a compreensão daí advinda. Encontraremos esses dois casos nas análises das redações.

## **1.2 Vygotsky: Sociointeracionismo**

O desenvolvimento intelectual do sujeito se inicia na infância, a partir das interações sociais e das condições de vida, postulando os Planos Genéticos de Desenvolvimento, que caracterizam o funcionamento psicológico do ser humano. São eles: a filogênese, que se refere à história da espécie humana; a ontogênese, sobre a história do indivíduo da espécie; a sociogênese, que trata da história do meio cultural no qual o sujeito vive, com suas maneiras de cultura que interferem no psicológico; e a microgênese, que diz respeito ao microscópico do desenvolvimento, em uma análise separada da espécie, com foco definido.

A relação do homem com o mundo é mediada pelos instrumentos e signos, os primeiros, como as ferramentas concretas; os segundos ocorrem pela experiência pessoal ou ensinamento compartilhado. Os signos são construídos pela representação simbólica da cultura na qual o indivíduo está inserido, por isso o principal lugar cultural onde esse fenômeno ocorre é na língua. Desse modo, o pensamento e a linguagem ocorrem na língua, pois ela internaliza essa forma de linguagem.

É no significado que se encontra a unidade das duas funções básicas da linguagem: o intercâmbio social e o pensamento generalizante. São os significados que vão propiciar a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real, constituindo-se no filtro através do qual o indivíduo é capaz de compreender o mundo e agir sobre ele. (OLIVEIRA, 2005, p.48)

A partir dessa concepção, o desenvolvimento humano se dá de fora para dentro. O sujeito é imerso no mundo com uma cultura manifestada e, com a aprendizagem, ocorre o desenvolvimento, realizando ações que possibilitam tal aprendizado.

Esse processo de transformação de significados ocorre de forma muito clara nas fases iniciais da aquisição da linguagem, quando tanto o vocabulário da criança quanto seu conhecimento sobre o mundo concreto em que se vive crescem muito rapidamente a partir de sua experiência pessoal. Mas os significados continuam a ser transformados durante todo o desenvolvimento do indivíduo, ganhando contornos peculiares quando se inicia o processo de aprendizagem escolar. Então se realiza a intervenção deliberada do educador na formação da estrutura conceitual das crianças e adolescentes. As transformações de significado ocorrem não mais apenas a partir da experiência vivida, mas, principalmente, a partir de definições referências e ordenações de diferentes sistemas conceituais, mediadas pelo conhecimento já consolidado na cultura. (OLIVEIRA, 2005, p 50)

Nesse ponto, a intervenção pedagógica é vista pelo autor como algo que se observa durante a ocorrência do fenômeno do desenvolvimento, agindo pelo que está para ocorrer. Assim, a ZDP, Zona de Desenvolvimento Proximal, compreende o intervalo de dois extremos, o nível de desenvolvimento real, ou seja, até onde a criança já está desenvolvida, e o nível de desenvolvimento potencial, ou seja, ao que a criança ainda pode chegar. Por isso, a intervenção pedagógica encontra-se na ZDP. Essa intervenção é cultural porque o sujeito aprende enquanto interage com as informações da intervenção com a cultura do mundo, que define, portanto, os caminhos do desenvolvimento do indivíduo.

De acordo com Vygotsky (1989), o pensamento e a linguagem têm origens diferentes: a do primeiro não é verbal e a do segundo não é intelectual, cruzando as trajetórias de desenvolvimento de ambos por volta de dois anos. Eles se encontram para dar uma nova forma de comportamento; o pensamento torna-se verbal e a linguagem racional, e, a partir de certo ponto, a linguagem penetra no subconsciente para se constituir na estrutura do pensamento da criança. A relação entre o pensamento e a palavra é um processo contínuo que vai e vem, sofrendo alterações. É através das palavras que o pensamento acede à existência.

Apesar disso, não é possível “vestir o pensamento com palavras” (Vygotsky, 1989, p.125), pois ele sofre muitas alterações até chegar à fala. Há o discurso interior, para o próprio locutor, e o discurso externo, para os outros. Este último exige a vocalização, verter os pensamentos em palavras. Estas, por sua vez, possuem sentidos que superam seu significado de dicionário, pois carregam para o indivíduo todos os acontecimentos psicológicos que ela desperta na consciência.

O discurso interior é um discurso para o próprio locutor; o discurso externo é um discurso para os outros. Seria na verdade surpreendente que uma diferença de funcionamento tão radical não afetasse as estruturas de ambos os tipos de discurso. A ausência de vocalização, por si só, não é mais do que uma consequência da natureza específica do discurso interior e não é, nem um antecedente do discurso exterior, nem a sua reprodução na memória, antes é em certo sentido, o contrário do discurso exterior. Este último consiste em verter os pensamentos em palavras, consiste na sua materialização e na sua objetivização. Com o discurso interior, pelo contrário, o processo é invertido: o discurso volta-se para dentro, para o pensamento. Por consequência, as suas estruturas têm que ser diferentes uma da outra. (VYGOTSKY, 1989, p.130)

O discurso exterior possui traços do discurso interior como predicação, declínio da oralidade, predominância do sentido sobre o significado, a aglutinação etc. A transição do primeiro para o segundo é um processo complexo, pois envolve o outro, precisa ser inteligível a esse.

Já o pensamento difere do discurso interior, pois o primeiro não é constituído por palavras, pois está em sua totalidade naquele momento. Para exprimi-lo, as palavras são necessárias. Assim, a transição entre o pensamento e as palavras passa pelo significado e sentido que elas têm, o que tende a problematizar-se na interlocução, especialmente na escrita. O processo de lexicalização, neste caso, requer, em favor da clareza, objetividade e adequação, uma vivência linguística, experiências discursivas. Além disso, não basta compreender apenas as palavras do discurso do outro, é necessário compreender seu pensamento e suas motivações, o envolvimento volitivo-afetivo desse sujeito.

### **1.3 A heterogeneidade da escrita**

Correa (2004) apresenta-nos os três eixos que orientam a circulação dialógica do escrevente pelo seu imaginário sobre a escrita: (I) o eixo da representação da escrita a partir do oral, quando o aluno tenta a transcrição do falado para o escrito;

(II) o segundo eixo seria o seu imaginário sobre o código escrito institucionalizado, ligado à escolarização; e o (III) eixo que marca a relação do estudante com o já escrito/falado e o lido/ouvido:

[...] conceituo o modo heterogêneo de constituição da escrita como o encontro entre as práticas sociais do oral/falado e ouvido/lido, considerada a dialogia com o já falado/escrito e ouvido/lido. Como elementos centrais dessa concepção, considero a circulação dialógica do escrevente – que pressupõe, com Bakhtin, o princípio dialógico da linguagem – e a imagem que o escrevente faz da escrita, tomada como parte de um imaginário socialmente partilhado, modo de recuperar a presença das práticas sociais na produção discursiva dos seus agentes. Não se trata, pois, no que se refere a esse imaginário, de uma representação tomada como falsificação do real (falsificação, por exemplo, do que, de fato, seria a escrita). Pelo contrário, por meio dela, materializam-se, linguisticamente, as relações reais entre os agentes sociais e a escrita, consideradas as práticas sociais de que, direta ou indiretamente, a escrita faz parte. (*Id.*, p.9)

Para o autor, a fala e a escrita são os modos de enunciação associados às práticas sociais de oralidade e de letramento, ou seja, a fala e a escrita são fatos linguísticos, atrelados às práticas sociais.

Por essa semiótica, a escrita não poderia ser reduzida a seu material significativo, a partir de uma visão apenas formal, ou ao papel apenas instrumental de registro. Seria preciso entendê-la, em seu processo de produção, como um ato de enunciação. Vendo-se a escrita em seu processo de produção, não como produto, constata-se que ela não pode ficar restrita ao material significativo (e o sujeito precisa ter esta percepção). Com isso, avaliar textos escritos exige atenção para marcas presentes que indiquem o processo de constituição dos mesmos.

Outro aspecto que apontaria indícios do modo heterogêneo de constituição da escrita seriam as marcas de oralidade em enunciados escritos. Tais indícios apontariam que a dicotomização entre falado x escrito não é uma finalidade do processo de aquisição da escrita, pois isso é uma característica constitutiva e interior à escrita. Nessa relação entre o letrado e o escrito também é preciso analisar a relação entre o sujeito e a linguagem, pois o escrevente é fundamental nesse processo. As representações que o escrevente faz do oral/escrito evidenciam a imagem que o sujeito tem de sua escrita, o que possibilita mostrar pontos de ruptura da cadeia discursiva. Correa afirma

Considerar a heterogeneidade da escrita no que se refere à relação entre o falado e o escrito é assumir o seu caráter de prática social, ou seja, é defini-la pela convivência com outras práticas e não pela proposição (suposição

de fronteiras precisas). Desse modo, perde-se uma distinção, cujo papel frequentemente serviu a imposições de regras normativas nem sempre justificáveis no ensino da língua, mas ganha-se em novas perspectivas de estudo, como a da abordagem dos gêneros discursivos do ponto de vista dos encontros entre essas práticas (e dos saberes que lhes correspondem), mesmo daqueles gêneros considerados como típicos do oral e do escrito. No entanto, não por meio da dicotomização metodológica entre práticas orais e letradas, por um lado, e fatos linguísticos falados e escritos, por outro. A manutenção dessa oposição – ainda que só em termos metodológicos – pode abrir espaço para a consideração da autonomia (e da pureza) da escrita e, por via dessa suposta pureza, contribuir para manter o ensino normativo da língua, renovando as velhas justificativas para a sua escolha, atentas ao fracasso e não ao sucesso do aluno. Vale lembrar que, mesmo considerando a influência das teorias linguísticas do ensino de Língua Portuguesa, tais preconceitos têm-se mantido ou têm tomado outras formas, talvez porque, embora consistentes e interessantes, muitas delas não dão conta da heterogeneidade do texto do aluno, nem nutrem o trabalho em sala de aula com uma perspectiva particularizada – indiciária, diria – das representações que, no texto, o aluno constrói e registra. (CORREA, 2004, p.160)

Ao passo que, a visão que o escrevente tem da escrita e sua circulação dialógica são partes do imaginário socialmente partilhado, ou seja, a representação que um grupo adquiriu sobre a escrita, na escola, no vestibular etc.. Ao analisar as redações de candidatos ao vestibular, o autor faz algumas considerações a respeito do segundo eixo

A partir das regularidades linguísticas estabelecidas, duas propriedades podem ser tomadas como características da representação que o escrevente faz deste segundo eixo: a da integração e a do distanciamento.

Os próprios fatores presentes no evento vestibular favorecem a mobilização de recursos sintático-semânticos de integração e de distanciamento. Não são, portanto, categorias da língua que pudessem ser descritas de uma vez por todas, para qualquer ocorrência. Trata-se, ao contrário, de um modo bastante instável de utilização daqueles recursos. Ou seja, as condições de produção dessa escrita contribuem para a flutuação do escrevente quanto à variedade linguística, ao registro e ao gênero escolhidos. Nos pontos de *individuação*, podem ocorrer tanto esses tipos de flutuação quanto tentativas de alçamento ou mesmo ultrapassagens em relação à variedade, ao registro ou ao gênero imaginados pelo escrevente como adequados à ocasião. É, pois, no hiato produzido por esse salto em direção à representação do código escrito institucionalizado que as propriedades de integração e de distanciamento se definem como tais no que se refere a esse eixo de circulação imaginária do escrevente. (CORREA, 2004, p. 225)

O autor faz uso do termo *individuação* tanto no tratamento do sujeito como na abordagem das pistas linguísticas para evitar a ideia de sujeito assujeitado, como a ideia de indivíduo. A textualização é o trânsito entre o interior e o exterior, o discurso como produtor do interdiscurso, havendo a constituição do sujeito nesse processo.

A respeito do terceiro eixo, o da dialogia com o já falado/escrito, que se relaciona-se com os outros dois anteriores,

Dizer, portanto, que os *fragmentos* indiciativos da circulação do escrevente por esse eixo são marcas do processo de leitura em que esse escrevente se situa não significa simplesmente considerar a atividade concreta de ler livros e jornais, por exemplo. Mais do que isso, significa observar, por meio desses pontos de individuação, como o sujeito negocia com (como lê) o que marca como a sua exterioridade. Esse território instável do sujeito e de seu discurso, é, pois, o resultado de como o escrevente lida com o que lê – no sentido mais amplo da palavra –, ou seja, é resultado do confronto de perspectivas que ele constrói em seu texto. Dito ainda de outro modo, esses *pontos de individuação* marcam o acontecimento da escrita do vestibulando como a confluência mais ou menos previsível, mais ou menos aleatória dos ecos de suas práticas sociais do oral/falado e do letrado/escrito. (CORREA, 2004, p.288)

Em sua conclusão, o autor sugere introduzir um novo discurso sobre a escrita nas práticas pedagógicas, trazendo práticas linguísticas em seu amplo uso, explorando a reflexão do aluno sobre a escrita e sobre sua própria constituição como sujeito escrevente.

#### **1.4 O processo de interação social do sujeito mediado pela linguagem: a relação entre o sujeito e seu texto, na constituição de ambos**

O processo de interlocução entre os sujeitos se dá pela linguagem, no nosso caso em estudo, pela interação verbal. Por isso é preciso admitir que a língua não está pronta, ela é (re) construída no processo interlocutivo, sendo utilizada segundo as necessidades específicas do momento de interlocução. Ao mesmo tempo, o sujeito também não está pronto, ele se constitui à medida que interage com os outros, ele é social, porque a linguagem é um trabalho social de interação, também histórico porque essas relações o constituem. Portanto essa construção do sujeito não se dá fora de um contexto social e histórico. Ela se dá pela troca de conhecimentos, vivências, conceitos entre os sujeitos que fazem parte desse processo. Conforme Geraldi (2013), temos três eixos nesse âmbito: a historicidade da linguagem, o sujeito e suas atividades linguísticas e o contexto social das interações verbais.

Durante as aulas, nesse processo de interação, os temas trabalhados são oriundos dos “conteúdos de ensino” predeterminados, cabendo aos alunos absorverem o conhecimento já pronto, em detrimento da construção do conhecimento por parte deles. Por isso,

Construir sentidos no processo interlocutivo demanda o uso de recursos expressivos: estes têm situacionalmente a garantia de sua semânticidade; e têm esta garantia precisamente por serem recursos expressivos que levam inevitavelmente o outro a um processo de compreensão, e este processo depende também das expressões usadas e não só de supostas intenções que o interlocutor atribua ao locutor. (GERALDI, 2013, p.10)

Saber falar não é apenas saber previamente os recursos expressivos disponíveis, aprendidos em sua vivência ou durante as aulas de língua materna, essa capacidade advém de operações de construção de sentidos dessas expressões no momento da interlocução entre um sujeito que enuncia e o outro, seu interlocutor. O trabalho linguístico é importante na constituição da linguagem, pois através dos processos interacionais, construímos sentidos e, como material, temos a língua, resultado de trabalhos anteriores. Em cada discurso, as expressões tomam sentidos diferentes, determinados pelo contexto. O autor ainda explicita:

- a) a *situação histórico-social* é o espaço no qual se dão as interações entre os sujeitos. Elas não se dão “metafisicamente”, sem restrições.[...]
- b) toda *interação* é uma relação entre um eu e um tu, intersubjetiva em que se tematizam representações das realidades factuais ou não;
- c) a relação interlocutiva se concretiza no trabalho conjunto, compartilhado, dos seus sujeitos, através de *operações* com as quais se determina, nos discursos, a semânticidade dos recursos expressivos utilizados.
- d) os *discursos* produzidos são necessariamente significativos, pois “só se pode conceber sua existência enquanto ligada a um processo pelo qual eu e tu se aproximam pelo significado” (OSAKABE, 1989:21);
- e) o *trabalho social* e histórico de produção de discursos produz continuamente a *língua* enquanto sistematização aberta, o que permite, por seu turno, o movimento contínuo de produção de discursos, embora não seja a língua condição suficiente para que estes ocorram. (*Id.*, p.13)

Esse trabalho está sempre produzindo o que o autor chama de “sistematização aberta” porque, a cada uso das expressões, há uma transformação de sentidos, com uma tendência à diferenciação a cada uso dessas expressões ou, então, repetindo, com o retorno das mesmas expressões com os mesmo significados. Essa produção de um sistema de referências nas relações interativas, com formação social, constituindo sujeito que vai incorporando nos processos interlocutivos de que participam, transformando sujeito e a linguagem. O trabalho de construção dos sujeitos pode ocorrer em dois níveis

Aquele da produção histórica e social de *sistemas de referência* em relação aos quais os recursos expressivos se tornam significativos e aquele das *operações discursivas* que, remetendo aos sistemas de referência, permitem a intercompreensão nos processos interlocutivos apesar da vagueza dos recursos expressivos utilizados. Nestas operações pode-se dizer que há ações que fazem *com* a linguagem e ações que se fazem *sobre* a linguagem; no agenciamento de recursos expressivos e na produção de sistemas de referências pode-se dizer que há um ação *da* linguagem. (GERALDI, 2013, p.16)

Esses três tipos de ações que se fazem *com* a linguagem, *sobre* a linguagem e *da* linguagem entrecruzam-se e são permitidas porque a linguagem tem a reflexibilidade como característica essencial, refletindo sobre si mesma. Por isso concluímos que não se aprende uma língua incorporando vocabulário, gramática ou pela apreensão de princípios. Aprender a linguagem é um ato de reflexão sobre a linguagem, através das interações que praticamos, ou seja, dialogicamente, durante a produção e a compreensão.

As ações que se fazem *com a linguagem* ocorrem quando o sujeito se coloca no lugar do outro, examinando a situação a partir de seu ponto de vista e do outro, agindo sobre esse outro, com certa intenção, aproximando os sujeitos pelo significado, um sistema de referências, no qual os recursos expressivos são significativos. Essas ações são guiadas pelos objetivos visados pelo sujeito, de modo refratado, de acordo com sua ótica, em função do que pretende realizar, incidindo e interferindo sobre o outro.

Enquanto a coerção (física ou simbólica) incide diretamente sobre as ações dos sujeitos, determinando-as ou proibindo-as, independentemente do grau de “convencimento” ou “persuasão” dos agentes a propósito das vantagens ou desvantagens de agir (ou deixar de agir) de uma determinada forma, as ações lingüísticas sobre o outro incidem sobre as motivações para agir. Como estas motivações podem ser de diferentes ordens e resultam dos diferentes modos de como cada sujeito se põe diante do mundo, alterar tais motivações demanda construir, pelo discurso e para o interlocutor novas motivações que alterem as anteriores ou que as reforcem, já que a adesão dos sujeitos a suas crenças e a suas representações do mundo é sempre de intensidade variável. (GERALDI, 2013, p.28)

As ações que se fazem *com* a linguagem são guiadas pelos objetivos pretendidos e dependem principalmente dos recursos usados. O locutor escolhe como se expressar em função do seu interlocutor, construindo sua compreensão de mundo, em função de seus objetivos. Nessa ação, os dados do mundo são transformados em discurso em dois sentidos: por serem apresentados como construção específica do real e, por outro lado, porque se transformam em

argumentos a favor de um ponto de vista. A consciência desse sujeito se forma, extraindo um sistema de referências e construindo sua compreensão do mundo.

A respeito das ações que se fazem *sobre* a linguagem, o Geraldi (2013) faz uma comparação para distinguir as *ações com* a linguagem das *ações sobre* a linguagem

As ações sobre a linguagem, ainda que tenham presente o interlocutor, tomam como objeto os próprios recursos lingüísticos e obviamente também visam ao interlocutor e a produção de sentidos. O campo privilegiado, mas não único, das ações sobre a linguagem são os recursos expressivos para os quais a atenção do outro é chamada. O uso de certo recurso expressivo poderia implicar o agenciamento de contrapalavras usualmente invocadas no processo de compreensão de tal recurso repressivo: a ação sobre ele pode tanto enfatizar uma ou outra destas contrapalavras, como pode desviar o interlocutor das contrapalavras mais frequentemente invocadas, em benefício de outras raramente invocadas. (GERALDI, 2013, p.42)

Essas ações trabalham sobre o estabilizado historicamente e o novo desse discurso, com o uso de recursos específicos para a produção do novo, e esse novo pode estabilizar-se subsequentemente. Por isso tais ações criam novas determinações relativas da língua, tornando-se hegemônicas em um momento histórico posterior, criando novas formas de representação do mundo e pela construção de sentidos novos.

A respeito das ações *da* linguagem, o autor relembra

Como já vimos, não só a linguagem se constitui pelo trabalho dos sujeitos; também estes se constituem pelo trabalho lingüístico participando de processos interacionais. E esse constituir-se dos sujeitos há uma ação da própria linguagem, que pode ser focalizada sob dois ângulos (o mínimo): um das constrações mais estritamente lingüísticas, em que a própria “sistematização aberta” da língua interfere nas formas de construção de raciocínios lógico-linguísticos, outro relativamente aos sistemas de referências historicamente constituídos, dentro dos quais o sistema lingüístico se torna significativo: nascemos num mundo de discursos preexistentes e os sistemas de referências que eles revelam são incorporados pelo falante, constituindo, na expressão de Bakhtin, o material concreto da consciência dos sujeitos. (GERALDI, 2013, p.51)

As ações *da* linguagem promovem interferência nas possibilidades estruturais da própria língua, acarretando o que o autor chama de “desvios”. Ela própria faz restrições aos tipos de ações que com ela se pode fazer. A consciência do sujeito se constitui e opera através do material sígnico que obtém nas interações sociais. Ou seja, tanto na interferência na percepção e de raciocínio lógico-discursivo, quanto na constituição de um modo de ver o mundo, as ações da linguagem limitam e estabilizam formas de raciocínio e formas de compreensão do mundo.

Dentro dos três tipos de ações destacadas na citação acima, estão inseridas atividades que representam diferentes níveis de reflexão: linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas.

a) *As atividades lingüísticas* são aquelas que, praticadas nos processos interacionais, referem ao assunto em pauta, “vão de si”, permitindo a progressão do assunto. As reflexões que aqui se fazem, tanto no agenciamento dos recursos expressivos pelo locutor quanto na sua compreensão pelo interlocutor, não demandam interromper a progressão do assunto de que se está tratando. Como vimos, elas demandam, na compreensão responsiva, um certo tipo de reflexão que se poderia dizer quase “automática”, sem suspensão das determinações do sentido que se pretendem construir na intercompreensão dos sujeitos. (GERALDI, 2013, p.20)

Tais atividades se dão em situações do dia a dia, quando se faz uso da linguagem com intenções, dentro de um contexto. Na escola busca-se a reprodução dessa atividade, porém raramente para uma situação de interação social. As atividades linguísticas também estão presentes nos processos interacionais e resultam de reflexão para tornar os recursos expressivos em objeto do sujeito.

Essas atividades incidem ora sobre aspectos “estruturais” da língua (como nas reformulações e correções auto e heteroiniciadas), ora sobre aspectos mais discursivos como o desenrolar dos processos interativos (por exemplo, numa conversação com mais de três sujeitos, A dia a B *Por que você não fala?* Ou quando o locutor demanda de seu interlocutor que tome seu turno em esquemas interacionais do tipo pergunta/resposta, quando este parece não querer responder), ora sobre aspectos mais amplos da própria interação, incidindo sobre sua própria organização (por exemplo, quando se suspende o tratamento de um tema num debate para fixar o término do próprio encontro). (GERALDI, 2013, p. 25)

As atividades epilinguísticas são aquelas que fazem comparações, transformando e experimentando novas construções, que levam o sujeito a diversificar os recursos expressivos, operando sobre sua própria linguagem, fazendo hipóteses e iniciando uma prática de construção de objetos linguísticos mais complexos.

Sobre as atividades metalinguísticas, o autor as descreve

*Atividades metalinguísticas* são aquelas que tomam a linguagem como objeto não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interativo, mas conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua. Trata-se, aqui, de atividades de conhecimento que analisam a linguagem com a construção de conceitos, classificações, etc. Enquanto tais, elas remetem a construções de especialistas e, em consequência, à formação cultural dos sujeitos. Dependendo do nível de escolaridade dos sujeitos intervenientes num processo interativo, é possível detectar nele a presença de certos conceitos gramaticais e portanto uma atividade metalinguística, cuja pertinência, em cada ocasião, é definir parâmetros mais ou menos estáveis para decidir sobre questões como erro/acerto no uso, pronúncia, etc. de expressões; na construção de

sentenças ou na significação dos recursos linguísticos utilizados. (GERALDI, 2013, p.25)

Ou seja, as atividades metalinguísticas estão associadas à teoria gramatical, com denominações, classificações e sistematização da língua. Esses três tipos de atividades, linguística, epilinguística e metalinguística, entrecruzam-se quando o sujeito faz uso da linguagem, em produção de discursos.

Como as interações verbais são situadas em um contexto social e o ensino da língua é interferido pelo sistema escolar, e este último, pelo sistema social, a linguagem também é atingida, pois há procedimentos de exclusão; procedimentos de classificação, ordenação e distribuição; e procedimentos de rarefação dos sujeitos falantes. O controle dos discursos ocorre pelo controle de suas possibilidades de surgimento, quanto maior o controle de interação dos sujeitos, maior o controle dos discursos e da produção de sentidos.

Os *mecanismos externos de controle* evidenciam a proibição, pois não se pode dizer o que se quer, a quem se quer, quando se quer. Fazem a distinção entre a razão e a loucura; a oposição entre o verdadeiro e o falso, a vontade de uma verdade, a verdade de uma determinada época.

Os *mecanismos internos de controle* ocorrem no interior dos discursos, um controlando o outro, pelas interpretações e comentários; a autoria com identidade e coerência; a disciplina com procedimentos, métodos, assuntos. A autoria e a disciplina fazem parte desse mecanismo de controle, pois a primeira exige que o autor de sua fala de hoje seja coerente com sua fala de ontem; a segunda estabelece regras para os discursos que se fazem.

Há, ainda, os *mecanismos de controle dos sujeitos*, a rarefação dos sujeitos, através do sistema de apropriação dos saberes produzidos e herdados; das sociedades de discurso, que constroem e interferem no processo de apropriação do saber; e da doutrina, que liga indivíduos pela aceitação de enunciados e rejeição a outros. Existe um sistema de apropriação dos saberes produzidos e herdados, a escola seria um exemplo típico.

Espera-se que, nas interações, as enunciações dos sujeitos incidam sobre temas não proibidos para a interação em curso; que o locutor siga o princípio de racionalidade na troca; que o locutor fale a verdade; que o interlocutor, na compreensão, comente enunciado e enunciação do locutor; considere quem está falando; compreenda sua fala dentro de certa configuração (que tem seus princípios e regularidades) de como se fala (por

exemplo, num diálogo, espera-se a troca de turnos de fala, que os analistas da conversação têm mostrado seguir determinadas regularidades); é o locutor que, enunciando, se constitui como locutor, e, portanto, como alguém motivado para falar sobre o assunto porque tem uma contribuição a fazer, é do locutor que se cobra o sistema de referência que usa; ao locutor se atribui e ele se auto-atribui determinado lugar do qual fala. (GERALDI, 2013, p.67)

O controle exposto pode ser associado ao ensino de língua materna, pois o uso da linguagem revela diferentes graus dos mecanismos de controle.

### **1.5 A consciência do autor na definição das formas de ação durante a atividade de produção textual**

O ponto de partida no processo de ensino-aprendizagem da língua materna tem como prioridade a produção de textos orais e escritos, bem como será o ponto de chegada, porque é aqui que a língua se mostra em sua totalidade. Nessa atividade, o sujeito tem o trabalho de produção de discursos, pois articula um ponto de vista sobre o mundo, sem mera reprodução, com uma formação discursiva, articulando a novidade de cada discurso e de seu texto. Por isso a distinção entre *produção de texto e redação*: no primeiro caso, produzem-se textos para a escola, no segundo, produzem-se na escola. (GERALDI, 2013).

A competência escritora é desenvolvida quando o aluno tem o que dizer; uma razão para dizer aquilo; a quem dizer; que o locutor se constitua como um sujeito dessa ação; e que ele escolha estratégias para realizar as ações anteriores, constituindo-se como locutor comprometido com o que diz. Baseado nisso, podemos observar na escola que “há muita escrita e pouco texto (ou discurso), precisamente porque se constroem nestas atividades, para cada um dos aspectos apontados acima, respostas diferentes daquelas que se constroem quando a fala (e o discurso) é para valer” (GERALDI, 2013, p.137).

Criar condições que contornem a artificialidade, nas quais haja interação entre os sujeitos, revelando-se autores, apresenta-se como uma necessidade. Inicialmente, com projeto de produção de textos para interlocutores reais ou possíveis, os envolvidos com razões internas para dizer, motivados com o trabalho, o vivido como ponto de partida de reflexões para ter o que dizer, escolhendo estratégias selecionadas ou construídas em função do que se tem a dizer, para dizer a quem se diz.

A reflexão sobre a linguagem, tomando as atividades epilinguísticas como início para reflexões aprofundadas, partindo de textos dos alunos, levando à reescrita de seus textos, comparando diferentes formas de construção de textos, levando os alunos a compreender que há múltiplas configurações textuais, variedades linguísticas, para que, confrontando, haja a aprendizagem, permitem que os sujeitos retomem, aumentem seus conhecimentos sobre a linguagem.

Para Pécora (1983, p.94), o efetivo domínio da escrita ocorre como um desdobramento da práxis linguística e jamais como uma mera assimilação de técnicas e padrões, porque estes são vulneráveis ao jogo do poder que conspira contra a identidade do sujeito.

Esse fracasso é evidenciado nas redações, com o uso do lugar-comum e de clichês, sempre com uma colagem de frases feitas e acabadas, retiradas de fontes não muito diversificadas, em que a presença do sujeito estaria latente apenas na forma mais ou menos caprichosa com que dispunham as letras, com estratégias de preenchimento, mobilizando artifícios formais para atender às exigências de uma tarefa escolar. Falta o processo ativo de elaboração de um discurso que preserve a individualidade do autor.

Seguem essa mesma linha textos com incompletude da oração, onde os processos se perdem na relação que estabelecem entre si, ou então, o contrário, períodos longos, construções extensas, repletas de inserções e inversões seriam eficientes, o mesmo ocorre com a noção confusa de algumas construções, o usuário saberia de que se trata, mas ele não prevê seu leitor, prova morais e argumentos fundados e encerrados na noção de dever.

qualquer produção lingüística apenas se recobre de um *valor* discursivo na medida em que instaura o que poderia ser chamado de *estratégia da interlocução*, vale dizer, na medida em que o reconhecimento do sentido dessa produção implique o reconhecimento de uma *ação entre sujeitos de linguagem*. Obviamente qualquer utilização de linguagem supõe a existência de um determinado usuário, de uma pessoa que a utiliza, mas essa pessoa ou usuário não são necessariamente *sujeitos de linguagem*. Para tanto, *é necessário que a utilização que foi feita, o uso lingüístico efetivo, garante a criação de um espaço aberto as intersubjetividades em jogo*. Isso significa dizer que é a irredutibilidade desse ato de linguagem, a sua especificidade em relação a todos os outros permitidos pela linguagem, *que institui a identidade de seu usuário, caracteriza-o como agente e não como paciente de linguagem*. Mas, uma vez que a linguagem não é jamais propriedade exclusiva de uma só pessoa, uma vez que o sentido de uma produção implica a sua leitura, a especificidade desse ato deve instaurar igualmente a identidade de seu interlocutor, através do que foi chamado de

*jogo de imagens. Ou seja, nesse caso, é possível falar apropriadamente em sujeito apenas quando ele é afirmado por um ato único de linguagem: quando as personalidades envolvidas nesse ato não se diluem nos limites das condições de produção desse ato, mas, ao contrário. (PÉCORA, 1983, p.70)*

Os problemas da argumentação não são apenas problemas de manipulação de determinados artifícios, mas devem ser encarados como problemas que afetam as condições de produção do discurso, pois explicita se o autor formulou estratégia de interlocução, fazendo sentido, obtendo o reconhecimento de uma ação entre os sujeitos de linguagem, que, para serem sujeitos realmente é necessário o uso linguístico efetivo, com um espaço aberto a intersubjetividades.

Discursos extremamente genéricos, com noções que vão se desdobrando no texto, mas nada acrescentam umas às outras, redundando em generalidade. Do mesmo modo que a utilização de noções que remetem a valores consagrados, sem a utilização de argumentos, evidenciando que não há ação particular de um sujeito de linguagem. Desse modo

*Em última análise, portanto, pode-se dizer que os fracassos mais evidentes examinados por esta tese contam a mesma história: a história da transformação das condições de produção da escrita em condições de reprodução, e a transformação de seu espaço em cúmplice privilegiado de um processo de desapropriação dos sujeitos da linguagem. (PÉCORA, 1983, p.87)*

Landsmann (2006) afirma que processos automáticos de produção permitem relato coerente, porém isso é diferente do planejamento da coerência do relato, facilmente identificável pelo excesso de conjunções, de formas adverbiais e formas pronominais ou sujeitos explícitos, garantindo coesão apenas em nível superficial.

Um texto de qualidade resulta do processo de transformação do próprio conhecimento, modificando-se durante o processo de composição, resolvendo problemas, pois gerar ideias é apenas um dos momentos desse processo, mas não garante a qualidade do texto, gerar formas retóricas é um aspecto do processo de produção que se origina com a geração de ideias.

Transformar o conhecimento, completando o trabalho inicial, resolvendo problemas no espaço de conteúdo, com operações de inferências, verificação de hipóteses, comparações; e no espaço retórico, com múltiplas representações da realidade retórica, que alteram o *como dizer para*. “É preciso existir uma interação

entre o espaço de conteúdo e o espaço retórico”, como resultado de um trabalho consciente e controlado, ou seja, com o comprometimento do sujeito, sobre as próprias representações, com um objetivo, um plano e uma consideração da audiência.

O segredo do bom texto estaria na possibilidade de serem colocados problemas retóricos, isto é, problemas de planejamento, organização, adequação à circunstância e de efetividade persuasiva. Se quando escrevemos não nos questionarmos sobre as possibilidades de compreensão do leitor, não estaremos nos colocando problemas retóricos. (LANDSMANN, 2006, p.102)

De acordo com a autora, para a transformação do conhecimento a cultura escolar deve ser reconstruída, com problematização de formas retóricas, trabalhando a precisão gráfica e ortográfica, a organização gráfica e sintática, clareza e exposição, convicção e argumentação, no contexto de atividades com um propósito claro de uma audiência definida.

### **1.6 A textualidade, a continuidade de sentidos e a interlocução**

De acordo com Koch e Travaglia (2001) a coerência textual está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto em uma situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto.

Para haver coerência é preciso que haja possibilidade de estabelecer no texto alguma forma de unidade ou relação entre seus elementos, podendo ser semântica, entre conteúdos, ou pragmática, entre as ações que realizamos ao falar. Textos sem continuidade são considerados como incoerentes, e por isso não seriam considerados propriamente textos, mas um conjunto aleatório de elementos sem sentido geral, porque é a coerência que dá textualidade à sequência linguística, ela está no processo que coloca texto e usuários em relação em determinada situação.

Os autores referem-se à divisão de tipos de coerência que contribui para observarmos seus aspectos *semântico* (significados), *pragmático* (sequência de atos

de fala), *estilístico* (uso de elementos linguísticos do mesmo estilo ou registro) e *sintático* (uso de conectivos, pronomes etc).

[...] Mas é preciso ter sempre em mente que a coerência é um fenômeno que resulta da ação conjunta de todos esses níveis e de sua influência no estabelecimento do sentido do texto, uma vez que a coerência é, basicamente, um princípio de interpretabilidade e compreensão do texto, caracterizado por tudo de que o processo aí implicado possa depender, inclusive a própria produção do texto, à medida que o produtor do texto quer que seja entendido e o constitui para isso, excetuadas situações muito especiais. (KOCH & TRAVAGLIA, 2001, p.40)

A coerência está ligada à coesão, pois esta última é a ligação, a relação, os nexos que se estabelecem entre os elementos que constituem a superfície textual, podendo ser *referencial*, através de componentes que remetem a um mesmo referente, como a *substituição* por anáforas, catáforas ou por pronomes, advérbios etc, ou como a *reiteração* através de sinônimos, hiperônimos e afins.; e *seqüencial*, por *recorrência*, através de paralelismos, paráfrases, ritmo, rima etc, e por mecanismos que possibilitam a progressão por meio de manutenção temática com termos de um mesmo campo lexical e permitem os encadeamentos por justaposição ou conexidade. A coesão auxilia no estabelecimento da coerência, mas não é garantia de se obter um texto coerente.

[...] a relação da coesão com a coerência existe porque a coerência é estabelecida a partir da seqüência linguística que constitui o texto, isto é, os elementos da superfície linguística é que servem de pistas, de ponto de partida para o estabelecimento da coerência. A coesão ajuda a estabelecer a coerência na interpretação dos textos, porque surge como uma manifestação superficial da coerência no processo de produção desses mesmos textos. (KOCH & TRAVAGLIA, 2001, p.41)

Mesmo com seqüências linguísticas coesas, há algumas construções em que o leitor não consegue estabelecer um sentido global, para isso, os autores afirmam

Embora a coesão auxilie no estabelecimento da coerência, ela não é garantia de se obter um texto coerente. Na verdade, como observa Charolles, 1989, os elementos linguísticos da coesão não são nem necessários, nem suficientes para que a coerência seja estabelecida. Haverá sempre necessidade de recurso a conhecimentos exteriores ao texto (conhecimento de mundo, dos interlocutores, da situação, de normas sociais, etc.). (*Id.*, p.42)

O texto pode ser incoerente se não for adequado à situação, observando a intenção comunicativa, objetivos, destinatário, regras sócio-culturais etc. Decorrendo a construção da coerência de uma multiplicidade de fatores linguísticos, discursivos, cognitivos, culturais e interacionais. Os elementos linguísticos servem como pistas

para ativação dos conhecimentos armazenados na memória, para elaboração de inferências etc.

Segundo os autores, o *conhecimento de mundo* tem papel decisivo no estabelecimento da coerência, pois é a partir desse conhecimento que construímos um modelo do mundo representado em cada texto, o mundo textual. Nossas vivências e experiências são armazenadas em blocos de alguns conhecimentos cognitivos:

- a) Os *frames* – conjuntos de conhecimentos armazenados na memória debaixo de um certo “rótulo”, sem que haja qualquer ordenação entre eles; ex: *Carnaval* (confete, serpentina, desfile, escola de samba, fantasia, baile, mulatas, etc.), *Natal*, *viagem de turismo*;
- b) Os *esquemas* – conjuntos de conhecimentos armazenados em sequência temporal ou causal; ex.: como pôr um aparelho em funcionamento, um dia na vida de um cidadão comum;
- c) Os *planos* – conjunto de conhecimentos sobre como agir para atingir determinado objetivo, por exemplo, como vencer uma partida de xadrez;
- d) Os *scripts* – conjuntos de conhecimentos sobre modos de agir altamente estereotipados em dada cultura, inclusive em termos de linguagem, por exemplo, os rituais religiosos (batismo, casamento, missa), as fórmulas de cortesia, as praxes jurídicas;
- e) As *superestruturas* ou *esquemas textuais* – conjunto de conhecimentos sobre os diversos tipos de textos que vão sendo adquiridos à proporção que temos contato com esses tipos e fazemos comparações entre eles. (KOCH & TRAVAGLIA, 2001, p.60)

Esses modelos são culturalmente determinados e por nós aprendidos através da vivência em sociedade. Nossos conhecimentos vão construir um mundo textual, representado em cada texto, não como cópia fiel do mundo real, porque cada autor recria o mundo sob uma ótica ou ponto de vista.

Com o *conhecimento partilhado* entre produtor e receptor será menor a necessidade de explicitude do texto, uma vez que o receptor suprirá as lacunas, por isso, produtor e receptor precisam ter conhecimento em comum:

Para que um texto seja coerente, é preciso haver um equilíbrio entre informação dada e informação nova. Se um texto contivesse apenas informação nova, seria ininteligível, pois faltariam ao receptor as bases (âncoras) a partir das quais ele poderia proceder ao processo cognitivo do texto. De outro lado, se o texto contivesse somente informação dada, ele seria altamente redundante, isto é, “caminharia em círculos”, sem preencher seu propósito comunicativo. (*Id.*, p.64)

Havendo desequilíbrio entre informação dada e informação nova, pois somente com a primeira seria redundante e apenas com a segunda seria ininteligível, faltaria ao receptor base para processar cognitivamente o texto.

Seguindo com os fatores de construção de coerência, temos a *inferência*, quando o receptor, baseado em seu conhecimento de mundo, estabelece uma relação não explícita entre dois elementos do texto que ele busca compreender e interpretar. Isso é exigido por quase todos os textos, o receptor atingirá os diversos níveis do implícito para alcançar uma compreensão mais profunda.

Para os autores, os *fatores de contextualização* que “ancoram” o texto na situação comunicativa, podem ser data, local, timbre e ajudando a situar o texto, assim como os recursos perspectivos ou prospectivos, como autor, título, início do texto.

A *situacionalidade* pode ser vista da situação para o texto, que determina em que medida a situação interfere na produção/recepção do texto, a interferência daquela sobre este; e do texto para a situação, quando o autor recria o mundo real de acordo com sua intenção, seus objetivos, pois o mundo textual não é idêntico ao mundo real. Ainda há o aspecto de que um texto que é coerente em determinada situação, não o é em outra, a depender da situacionalidade. Em textos tipicamente orais a coerência depende muito mais do contexto situacional em comparação com textos tipicamente escritos, porque naqueles os elementos da situação cooperam no estabelecimento de relações entre os elementos do texto em mais alto grau do que nestes. Todavia, há casos de textos escritos muito dependentes da situação. Koch & Travaglia (2001) citam as placas indicativas de direção, de silêncio em hospitais etc. A depender da relação que se estabelece entre o sujeito e a linguagem, de modo geral, e entre o sujeito e o modo escrito de enunciar, de modo específicos, no que isso tem de relação também com a representação que o sujeito faz do outro, o produto desse modo de enunciar – a escrita – pode caracterizar-se como intimamente dependente de seu contexto situacional, independentemente da base semiótica usada em sua constituição

A *informatividade* diz sobre a previsibilidade, pois um texto será tanto menos informativo quanto mais previsível ou esperada for a informação por ele trazida.

É a informatividade, portanto, que vai determinar a seleção e o arranjo das alternativas de distribuição da informação no texto, de modo que o receptor possa calcular-lhe o sentido com maior ou menos facilidade, dependendo da intenção do produtor de construir um texto mais ou menos hermético, mais ou menos polissêmico, o que está evidentemente, na dependência da situação comunicativa e do tipo de texto a ser produzido. (KOCH & TRAVAGLIA, 2001, p.72)

A questão da informatividade também está diretamente ligada à relação do sujeito com o modo escrito de enunciar, com o outro e com a dialogia com o já lido/ouvido/escrito.

A *focalização* diz respeito à concentração do produtor e receptor, os autores exemplificam como se fosse uma câmera que acompanha o produtor e o receptor no momento em que um texto é processado.

A *intertextualidade* é um fator importante, porque recorremos ao conhecimento prévio de outros textos para o processamento cognitivo, esse fator pode ser de forma, e/ou de conteúdo (implícito e explícito).

Há ainda a *intencionalidade* e *aceitabilidade*. A primeira refere-se ao modo como o emissor usa o texto para atingir suas intenções, pois não existem textos neutros, para isso ele usa textos adequados para esse fim, a segunda é a contraparte da primeira, o receptor vai tentar estabelecer sua coerência. Os autores ainda complementam com a questão da argumentatividade

A intencionalidade tem relação estreita com o que se tem chamado de *argumentatividade*. Se aceitamos como verdade que não existem textos *neutros*, que há sempre alguma intenção ou objetivo da parte de quem produz um texto, e que este não é jamais uma “cópia” do mundo real, pois o mundo é *recriado* no texto através da *mediação* de nossas crenças, convicções perspectivas e propósitos, então somos obrigados a admitir que existe sempre uma argumentatividade subjacente ao uso da linguagem. (KOCH & TRAVAGLIA, 2001, p.80)

A intencionalidade deixa marcas no texto, orientando os enunciados segundo uma perspectiva dada. Tais marcas podem ser tempos verbais, operadores e conectores, modalizadores, que podem levar o receptor a construir a sua leitura do texto.

A *consistência* e *relevância*: a primeira exige que cada enunciado do texto seja consistente com os anteriores, que não seja contraditório; e a *relevância* dos enunciados é importante para o mesmo tópico discursivo. Os autores lembram sobre

a relevância tópica, quando tópicos são utilizados para marcar a relevância de partes textuais.

Aqueles que interagem na situação comunicativa querem consumir uma intenção comunicativa. O receptor procurará estabelecer sentido para a sequência que recebe, construindo as relações de sentido que não estão explícitas no texto, através do contexto, para que faça sentido, constituindo a coerência: “*não existe o texto incoerente em si, mas que o texto pode ser incoerente em/para determinada situação comunicativa*” (KOCH & TRAVAGLIA, 2001, p.89). Ou seja, o texto somente será incoerente se o emissor não o adequar à situação, ponderando sua intenção comunicativa, objetivos, destinatários, regras sócio-culturais etc. Sendo fundamental a capacidade de cálculo de sentido do receptor.

### **1.7 A discursividade e a descentração do eu**

De acordo com Brait (2005, p.88) “a natureza dialógica da linguagem é um conceito que desempenha papel fundamental no conjunto das obras de Mikhail Bakhtin, funcionando como célula geradora dos diversos aspectos que singularizam e mantêm vivo o pensamento desse produtivo teórico”. A autora situa o *ato de criação* como marco zero do pensamento desse escritor. No conceito de enunciação, enquanto interação, o sujeito apresenta a competência avaliativa e interpretativa nesse processo interativo, julgando a situação que interfere diretamente na organização do enunciado, Bakhtin e Medvedev afirmam que “a criação ideológica não existe em nós, mas entre nós” (*Id.*,p.93), reafirmando o permanente diálogo entre o indivíduo e a sociedade, instaurado pela linguagem.

Segundo a mesma autora, o dialogismo apresenta uma dupla e indissolúvel dimensão.

Por um lado, o dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como o elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem.

Por outro lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, se instauram e são instaurados por esses discursos. E aí, dialógico e dialético aproximam-se, ainda que não possam ser confundidos, uma vez que Bakhtin vai falar do eu que se realiza no nós,

insistindo não na síntese, mas no caráter polifônico dessa relação exibida pela linguagem. (BRAIT, 2005, p.95)

Nesse diálogo entre os discursos e as relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos, o leitor recebe um conjunto de vozes que indicam a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. Com a onipresença dessa heterogeneidade constitutiva, “o falante, ao explicitar a presença do outro, expressa o desejo de dominância” (BRANDÃO, in BRAIT, 2005, p.270), ele “localiza o outro e delimita o seu lugar para circunscrever o próprio território”. (Idem)

Portanto, a fala e a escrita estão inseridas numa situação de comunicação onde há relações intersubjetivas em que falante-ouvinte, escritor-leitor constituem-se como sujeitos do discurso. Eles estão presentes desde a origem do texto, na medida que, desde o momento inicial de sua produção, há uma preocupação com o destinatário, o leitor, que se institui em duas instâncias: a primeira, quando o escritor está atento ao seu destinatário e mobiliza estratégias que tornem possível e facilitem a comunicação; a segunda, no nível linguístico-semântico, com o movimento da leitura, a elaboração de sentidos feita pelo leitor, dando concretude ao texto.

Ainda, de acordo com Brandão (Brait, 2005, p.271), citando Maingueneau (1990), na segunda instância, onde o leitor se institui, há um trabalho de recriação balizado pelo movimento de *expansão*, quando o texto permite a proliferação de sentidos, uma vez que é cheio de lacunas que o leitor preenche, e o movimento de *filtragem*, quando o locutor utiliza-se de estratégias para restringir essa proliferação, guiando o leitor a selecionar a interpretação pertinente. Por outro lado, o leitor orienta o autor, pois este último escolhe estratégias adequadas para obter a comunicação, e também pelo fato de que o leitor constrói um universo de significação resultante do diálogo com o autor, mediado pelo texto. Ou seja, a leitura tem o papel de co-enunciação.

Associando esses conceitos a Vygotsky, Góes (2013), quando trata de analfabetismo restrito, diz que a diferenciação funcional da escrita avança dependendo da qualidade das experiências escolares com a produção e análise de textos

A diferenciação funcional da escrita pode ou não avançar dependendo da qualidade das experiências, sobretudo das escolares, com a produção e análise de textos. O desencadeamento desse processo requer que o escritor comece a considerar as implicações do caráter dialógico do ato de escrever, tomando, ao mesmo tempo, o dizer do texto como objeto de

atenção e o leitor como um sujeito que constrói sentidos a partir de pistas do texto. Supomos que dentre outras condições para esse refinamento está a possibilidade de interação com um “representante do leitor”, um interlocutor imediato que aponte para o sujeito as exigências de compreensão do leitor, visto ser fundamental a participação de outros, no jogo de relações face a face que se dão em torno do texto. Nessa interlocução sobre o caráter significativo e comunicativo da escrita, pode-se configurar o leitor, primeiro representado (ou personificado) pelo interlocutor imediato que negocia sentidos, analisando e operando com a criança sobre o texto. (GÓES, 2013, p.111)

Para Landsmann (2006) trata-se não só de saber fazer, mas de pensar sobre o que e como se faz, pois a atenção da criança está centrada no objeto a que o conceito se refere e não no ato de conceitualizar o objeto, ou seja, está centrada mais no objeto do dizer, sobre o que se diz, do que no próprio dizer, no que e no como se diz. Segundo Góes, 2013, a partir de Vygotsky, a linguagem se constitui no funcionamento comunicativo, envolvendo regulações recíprocas entre criança e outros. Desse processo, diferencia-se o funcionamento individual, quando a linguagem volta para si, com a auto-organização e a autorregulação. Assim, a escrita se torna um meio de ação reflexiva, permitindo ao sujeito formular enunciados e torná-los objetos de análise para avaliar adequação, consistência etc. Principalmente porque, nas revisões textuais, as crianças preocupam-se mais com questões de superfície, como ortografia, omissão de palavras, do que a preocupação com seu leitor. Góes (2013) conclui que as condições para que haja essa preocupação depende de práticas pedagógicas

Complexas formas de mediação e diferentes agentes estão envolvidos na vinculação entre escrita e pensamento reflexivo. Considerando o contexto de sala de aula, há ações mediadas pelo professor, que coordena os movimentos de desencadeamento, elaboração e destinação do texto. Há o interlocutor (professor ou outra pessoa) que funciona como mediador da consideração do leitor e da análise do texto. Como agentes importantes aparecem, ainda, os pares da criança, coautores, comentadores etc. (GÓES, 2013, p.123)

Em sua pesquisa, Góes (2013) constatou que, ao considerar o lugar do outro em seu texto, o escritor configura-se como sujeito de seu texto, tomado como objeto, há a interação de um sujeito que enuncia o discurso e analisa os próprios enunciados, ou seja, o sujeito passa a pensar sobre seus enunciados.

Os movimentos de centração e descentração são importantes na consideração de interpretações da relação escritor/leitor e da constituição do autor. Há uma centração no objeto da ação sendo realizada, no objeto do dizer, uma ilusão

de monossímia, por parte da criança, que imagina o sentido pretendido como o único sentido a ser apreendido.

De fato, há um movimento de diferenciação de perspectivas, mas que é derivado de uma capacidade dialógica tácita e pouco reflexiva, sendo que as perspectivas do eu (escritor) e do outro (leitor) se configuram reciprocamente no processo de escritura – um processo que, dependendo das condições sociais de sua realização, pode trazer para a criança a demanda ou oportunidade de uma tomada de seu dizer como objeto de atenção e análise. (GÓES, 2013, p.125)

Reconhecer o caráter dialógico do ato de escrever desencadeia a elevação das formas de ação na escrita, levando o sujeito a considerar o leitor e o texto, configurando o lugar do leitor, o outro, e o lugar do escritor, observando o texto como objeto de interação entre um sujeito que enuncia o discurso e um sujeito que analisa seu próprio enunciado, com um funcionamento individual, pelo qual o sujeito passa a pensar sobre seus enunciados. A autora conclui

Finalmente, queremos sugerir que uma direção produtiva para o estudo da constituição do escritor está na busca da compreensão sobre os diversos planos da dialogia implicados na produção escrita, os quais abrangem a relação da criança com vários outros: o outro para quem a criança diz – seus leitores; o outro de quem toma palavras para dizer – seus modelos; o outro sobre quem diz – suas personagens; o outro que é participante do processo de produção do texto (pares e professores que atuam como comentadores, coautores ou correvisores). A essas instâncias de dialogia articula-se também a relação da criança consigo própria, como escritora e leitora de seu texto. (GÓES, 2013, p.124)

Sobre essa conclusão podemos afirmar que levar o aluno a compreender sua relação com o outro: seus leitores, seus modelos, sobre quem ele diz, seus pares e consigo próprio, como escritor e leitor, deveria ter presença importante nos processos de produção textual na escola

Garcez (1988, p.49), ao dialogar Vygotsky e Bakhtin, sobre o outro, afirma “É a partir do pressuposto teórico de que a linguagem é uma forma de ação que desenvolveremos a reflexão sobre os modos de participação do outro na produção de textos”, uma visão bakhtiniana que a autora associa às reflexões vygotskianas “sobre a origem social do funcionamento mental e do conhecimento sobre o papel fundamental da mediação do outro e do signo no processo de desenvolvimento intelectual”.

O uso da linguagem, real e concreto, depende de aprendizagem que se realiza nas interações sociais e culturais. A perspectiva sociointeracionista da aquisição e desenvolvimento da linguagem vê esse fenômeno como um

processo contínuo de construção negociada e solidária do objeto lingüístico, observável tanto na ampliação do universo oral como na do universo escrito. (GARCEZ, 1988, p.50)

Sobre a internalização, segundo Vygotsky o percurso do desenvolvimento intelectual vai do social para o individual. A origem das funções psicológicas superiores, tanto na filogênese como na ontogênese, é buscada nas relações sociais, no processo social e histórico em que há um movimento constante de recriações e reinterpretação de informações, conceitos e significados.

Ocorre a passagem de um pensamento pré-verbal, a expressão emocional espontânea que não tem estatuto de signo, para a linguagem pré-intelectual, uso da inteligência prática para alívio emocional, e, finalmente, para a linguagem racional e o pensamento verbal. “Na filogênese, o trabalho exerce função essencial nessa última etapa, pois, exigindo instrumentos, planejamento e ação coletiva organizada, proporciona a comunicação social e transforma o biológico em sócio-histórico”.

Na ontogênese, há um processo de internalização de signos e de práticas sociais que permite ao indivíduo o desenvolvimento do pensamento verbalizado. Essa noção de internalização, fundamental para a compreensão da teoria de Vygotsky (1930a: 63) esclarece: “Chamamos de internalização a reconstrução interna de uma operação externa”. (GARCEZ, 1988, p.51)

Aquilo que para Bakhtin é monologização da consciência, para Vygotsky é a internalização, ambos com a precedência do social sobre o individual. Para Vygotsky, esse movimento do social para o individual marca a gênese da linguagem e das práticas intelectuais, onde a linguagem é mediadora.

A fala externa, comunicativa para os outros, é o primeiro momento do processo de internalização. A segunda instância seria voltada para a ação interna do indivíduo, para si, para sua organização interior, nitidamente planejadora e auto-reguladora. Entre essas duas há uma fase temporária, transitória de uma para outra, que seria o pensamento verbalizado ou a fala egocêntrica, a qual permite a apropriação da fala social. Portanto

O diálogo precede a fala monologizada, ou seja, a fala externa, comunicativa, *para o outro*, é a matriz de significações da fala *para si*, a qual está a serviço da orientação mental, da compreensão consciente e permite o desenvolvimento da imaginação, organização, memória, vontade. (GARCEZ, 1988, p.52)

Bakhtin vê o percurso do social para o individual acentuando a permanência e intensidade do caráter dialógico da fala, mesmo quando monologizada. Para ele, a monologização é relativa, pois o discurso do indivíduo nunca deixa de estar impregnado das vozes de que foi originariamente constituído e nunca deixa de interagir com outros discursos com os quais tem alguma ligação. Desse modo, “a monologização seria um processo de transformação do caráter dialógico da enunciação: a princípio, a linguagem é orientada para o outro de forma concreta, e em seguida continua orientada para o outro, mas esse outro no monólogo toma uma outra dimensão” (GARCEZ, 1988, p.53)

Garcez (1988) coloca ainda que o desenvolvimento das funções mentais superiores ocorre social e individualmente, mediados pela experiência sociocultural pela linguagem, exigindo participação mútua dos atores no desenvolvimento do sujeito e devendo considerar a contribuição do próprio sujeito e a participação relativa do outro para compreender melhor a articulação entre os processos de internalização e as instâncias interativas.

Essa noção de mediação aproxima novamente os dois pensadores, a reflexão sobre os processos interativos e os modos de participação do outro na construção do discurso escrito.

Bakhtin construiu formulações que vêm ao encontro das ideias de Vygotsky sobre o processo de internalização na fase inicial de apropriação da linguagem, mas suas reflexões enveredam pelo uso sociocultural da linguagem por intermédio do recorte de discursos, estruturas enunciativas muito mais complexas que as primeiras formas de comunicação humanas. A noção de discurso tem um princípio dialógico inerente a si mesmo de três ordens:

- a) é dialógico porque a enunciação tem uma orientação social, é orientada para o outro e é por ele determinada;
- b) é dialógico porque sua compreensão depende de formulação ativa de resposta e contrapalavras;
- c) é dialógico porque é essencialmente polifônico. (*Id.* p.56)

O texto escrito, por ser uma ação com sentido, constitui-se como uma forma de relação dialógica que transcende as meras relações linguísticas, é uma unidade significativa que mantém relação com outras esferas e valores exigindo a compreensão como resposta, e esta configura-se como caráter dialógico da ação, pois é parte de todo processo de escrita.

Por isso aprendizagem é um processo que depende da participação ativa do outro. Com jogos interacionais, o par mais desenvolvido leva a criança a atuar de forma que, gradativamente, torna-se independente, ampliando fronteiras de seu desenvolvimento real. A criança aprende melhor quando há um profundo envolvimento nas tarefas, orientado por informações oportunas do professor ou seu próximo.

Tendo a mediação do outro e do signo como ferramenta para transformar, o desenvolvimento das funções mentais superiores ocorre pelo social e pelo individual, ambos com utilização da mediação da experiência sociocultural, e pela linguagem, o signo em questão. Garcez (1988) indica que Vygotsky observou a participação do outro como mediador do desenvolvimento da criança nesse processo: a ajuda do adulto pode levar a criança a resolver questões mais complexas do que seria capaz de resolver sozinha. Essa interação exige participação mútua dos atores para desenvolvimento do sujeito, pois o sujeito não é passivo, ele contribui no processo de apropriação. Assim

A Zona de Desenvolvimento Real, ZDR, como a margem de atuação em que a criança sozinha obtém sucesso, e a Zona de Desenvolvimento Proximal, ZDP, como a margem de atuação em que, com a ajuda de um par mais desenvolvido, a criança pode atuar em limites mais amplos que os da Zona de Desenvolvimento Real. (GARCEZ, 1988, p.54)

Garcez (1988) indica que as formulações de Bakhtin estão de acordo com as idéias de Vygotsky sobre o processo de internalização na fase inicial de apropriação da linguagem, mas suas reflexões seguem pelo uso sociocultural da linguagem por intermédio do recorte de discursos. A noção de discurso tem princípio dialógico inerente a si mesmo, porque a enunciação tem uma orientação social, sendo orientada para o outro e por ele determinada; porque sua formulação depende de formulação ativa de resposta; e porque é essencialmente polifônico.

Garcez (1988) indica que, para Bakhtin, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação, as condições reais, a situação social, de enunciação que determina o aspecto da expressão-enunciação. O signo emerge do processo de interação entre a consciência individual e uma outra. Portanto não há uma construção imanente do discurso, pois sua formulação

está relacionada às condições de produção e às direções proposicionais em um determinado contexto. Por isso o discurso é dialógico, ele se organiza em função do outro, em Vygotsky temos a organização da ação mental individual, preservando o caráter dialógico mesmo da fala monologizada.

A resposta aos atos de fala também torna o discurso dialógico, porque, segundo Bakhtin, faz parte da palavra querer ser ouvida, ou seja, buscar a compreensão responsiva ilimitada, por isso a compreensão é a forma de ação fundadora da interlocução. Todo discurso busca ser compreendido. Não há apenas um destinatário real, concreto, identificável, nem apenas mais um destinatário virtual, secundário, possível ideal, mas também há um destinatário terceiro que sobrepassa o próprio diálogo e é formado por um conjunto ideológico ao qual o autor pertence e ao qual quer satisfazer, responder, refutar, contradizer. Assim, o destinatário superior também orienta a enunciação.

O outro apresenta, portanto, o papel de parceiro no diálogo, permite que o eu se constitua como enunciador e compreenda sua própria enunciação, a partir da possibilidade de compreensão do outro e é fornecedor da matéria-prima do discurso, pois todo discurso tem, na sua origem, outras vozes que não apenas a do locutor.

Nesta fundamentação teórica também é importante diferenciar texto e discurso

O texto é uma unidade lingüística, um exemplar concreto e único, o produto material de uma ação verbal, que se caracteriza por uma organização de elementos ligados entre si, segundo regras coesivas que asseguram a transmissão de uma mensagem de forma coerente. O discurso caracteriza-se por suas vinculações à situação, ou seja, exige a consideração de elementos extratextuais provenientes do contexto em que está inserido. Na configuração de um texto, os vários tipos de discurso identificam-se por configurações lingüísticas específicas e conjugam-se, funcionando de acordo com os objetivos a serem alcançados. (GARCEZ, 1988, p.66)

O enunciador toma decisões durante o processo de construção do seu enunciado, como na elaboração do mundo discursivo, a escolha de um modo de apresentação do conteúdo referencial; adoção de uma seqüencialidade ou organização linear e a opção por implicar ou não os parâmetros da situação do

texto. Juntamente com o objetivo, o destinatário e o conteúdo profissional, tais decisões vão constituir em um gênero.

Em sua fundamentação teórica, a Garcez (1988) afirma que “o texto do aprendiz está imerso numa rede de outros textos de seu próprio ambiente escolar e mantém com eles essas relações dialógicas” e que a produção de texto deveria ser orientada “na direção dessas articulações mais amplas, dessas discussões ideológicas em grande escala, com todos os recursos enunciativos que exigem”, apontando que “a pesquisa interdisciplinar sobre a produção escrita na escola poderá vir a trazer contribuições relevantes” (p.68). Afirma também que na consolidação do processo de autonomia na escrita, podem ser identificadas fases de incorporações das palavras do outro em textos de jovens e adolescentes. Assim,

O autor do texto defronta-e com diversos níveis de dialogia na elaboração do texto:

- a) um convívio com as pautas de escrita adotadas na comunidade e que servem de referencial constante, e, nesse sentido, um texto relaciona-se com os outros textos disponíveis na sociedade;
- b) uma interação contínua com o par mais desenvolvido, do qual provêm as orientações escolares;
- c) uma troca solidária com os seus pares;
- d) um exercício permanente de reformulação mental da figura do interlocutor virtual do texto. (*Id.*, p.68)

A compreensão do processo da escrita está vinculada ao estudo das práticas interacionais escolares, das quais o indivíduo participa, na sua história de desenvolvimento, como sujeito enunciador.

A pesquisa de Garcez (1988) refere-se também ao contexto de produção em sala de aula, pois as maiores dificuldades de professores e alunos são provenientes do caráter artificial da atividade, o estudante não tem consolidadas as representações para formar, no sentido bakhtiniano, seu destinatário superior, uma vez que nas redações escolares a intenção é mostrar a competência de enunciação, em detrimento da intenção discursiva; a idéia de destinatário virtual é distorcida, pois temos a simulação – a redação será lida pelo professor – e não a comunicação real;

a noção de autoria não está bem definida, apresentando imitação ou cópias de clichês; há um acervo indefinido e imaturo de crenças, de gêneros e modelos, mas o discurso escrito pretende ser parte de uma discussão ideológica em grande escala, pois responde a algo, refuta, confirma, antecipa respostas e objeções potenciais.

No capítulo seguinte, intitulado *Os caminhos*, trataremos da metodologia utilizada para realizar a presente pesquisa.

## 2. OS CAMINHOS

As bases do tipo de pesquisa que optamos são de acordo com Lüdke & André (1986), do estudo de caso qualitativo, como toda pesquisa qualitativa, visa à descoberta, enfatiza a interpretação em contexto, busca retratar a realidade de forma completa e profunda, usa uma variedade de fontes de informação, revela experiência vicária e permite generalizações naturalísticas, porque o pesquisador relata suas experiências para o leitor. Além disso, os estudos de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível, em relação aos demais relatórios de pesquisa.

De acordo com Lüdke & André (1986), o desenvolvimento desse tipo de pesquisa abrange três fases: a primeira aberta ou exploratória, a segunda mais sistemática, em termos de coleta de dados, e a terceira consistindo na análise e interpretação sistemática dos dados e na elaboração do relatório.

Segundo Lüdke & André (1986) a fase *exploratória* se coloca como fundamental para uma definição mais precisa do objeto de estudo, pois o plano inicial vai se delineando à medida que o estudo é desenvolvido. Questões ou pontos críticos vão sendo explicitados, reformulados ou abandonados à proporção que se verifica maior ou menor relevância. É nela que os contatos iniciais para entrada de campo são estabelecidos, localizar os informantes e as fontes de dados necessárias para o estudo e proceder à *coleta sistemática* de informações, utilizando instrumentos mais ou menos estruturados, técnicas mais ou menos variadas, de acordo com o objeto estudado.

De acordo com Lüdke & André (1986) a *análise sistemática* e a *elaboração de relatório* se dão desde a primeira fase, pois não se completam como sequência linear, mas se interpolam em vários momentos, num movimento constante de confronto entre teoria e empiria – é quando surge a necessidade de juntar informações, analisá-las, e torná-las disponíveis, por escrito ou por apresentações visuais ou auditivas etc. Aos informantes para que seja possível captar as reações imediatas sobre a validade do que foi apreendido.

Para Lüdke & André (1986) generalizações permitidas pelo estudo de caso dependerá muito do tipo de leitor ou do usuário do estudo. Essa pesquisa parte do princípio de que o leitor vá usar o conhecimento tácito para fazer as generalizações

e desenvolver novas ideias, novos significados, novas compreensões, principalmente quando as bases comuns de diferentes estudos de caso são reconhecidas, permitindo uma ampliação e maior solidez no conhecimento do objeto estudado. Concluindo

(...) podemos dizer que o estudo de caso “qualitativo” ou “naturalístico” encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor o problemas da escola. Ao retratar o cotidiano escolar em toda sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade. (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p.24)

Como método de coleta de dados, a observação precisa ser controlada e sistemática, predeterminados o objeto de estudo e “como” observar. Como diretrizes gerais temos: seu conteúdo caracteriza-se descritivo, com descrição dos sujeitos, reconstrução de diálogos, descrição de locais, de eventos especiais, de atividades, inclusive o comportamento do observador; e reflexivo, com observações pessoais feitas durante a coleta, suas especulações, sentimentos, problemas, ideias, impressões, pré-concepções, dúvidas, incertezas, surpresas e decepções. Essas reflexões podem ser analíticas, metodológicas, dilemas éticos e conflitos, mudanças na perspectiva do observador, esclarecimentos necessários.

O registro dessas observações pode se dar por anotações escritas, ou combinadas com transcrição de gravações, ou através de filmes, fotografias, slides e outras opções que se fizerem necessárias. Quanto mais próximo do momento de observação, maior sua acuidade.

A análise documental busca identificar informações factuais nos documentos, que podem ser leis, cartas, memorandos, diários pessoais, inclusive a redação escolar, uma vez que nosso interesse é estudar a expressão do indivíduo, sua linguagem, constituindo-se em uma fonte estável, podendo ser consultada várias vezes e servir de base a diferentes estudos. A análise dos dados qualitativos, sua categorização e registro basear-se-ão no arcabouço teórico e nos objetivos gerais e específicos desta pesquisa.

A partir da pesquisa bibliográfica estabelecemos uma relação entre os fundamentos apresentados e os procedimentos investigativos na definição, na constituição e na análise do *corpus*, qual seja, um conjunto de quatro textos escolhidos aleatoriamente, produzidos individualmente por um grupo de estudantes, em uma situação de sala de aula. Associado à nossa observação como

professora/pesquisadora, o estudo a ser desenvolvido evidencia e comprova aquilo que é previamente indicado na seção inicial.

Esta pesquisa foi realizada em uma escola pública da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, com textos de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental que evidenciam características heterogêneas quanto às competências leitora e escritora.

Optamos pela sequência de ações descritas abaixo:

- a) Levantamento do *corpus*, ou seja, redações oriundas de uma avaliação rotineira, prevista pela disciplina para obtenção de nota de Redação, com o gênero artigo de opinião;
- b) Análise da estrutura linguística dos textos de quatro alunos, escolhidos aleatoriamente;
- c) Nos textos analisados, estudo dialogia existente nos textos produzidos pelos alunos (marcado pela medida da interação do sujeito com a sua língua materna, em oposição a uma interação meramente mecânica do estudante com a disciplina escolar).

O retorno à instituição de ensino se dará com a apresentação dos resultados à equipe gestora, ao corpo docente e aos alunos, incitando novas reflexões da comunidade escolar, objetivando o aprimoramento das práticas nos processos de ensino e de aprendizagem.

No capítulo que segue, *Análise dos dados*, apresentamos a proposta de redação utilizada pelo professor e as redações, com suas respectivas análises.

### 3 ANÁLISE DOS DADOS

#### 3.1 A estrutura linguística das redações: características interativas

A proposta de redação

FIGURA 01: Texto I da Proposta de Redação

## A inveja desvendada

Pesquisa revela que esse sentimento é processado na mesma região cerebral que a dor física. Saiba como controlá-lo

*Claudia Jordão e Carina Rabelo*

Certa vez, um homem, extremamente invejoso de seu vizinho, recebeu a visita de uma fada, que lhe ofereceu a chance de realizar um desejo. "Você pode pedir o que quiser, desde que seu vizinho receba o mesmo e em dobro", sentenciou. O invejoso respondeu, então, que queria que ela me arrancasse um olho. Moral da história: o prazer de ver o outro se prejudicar prevaleceu sobre qualquer vontade. É por meio dessa fábula que a psicanalista austríaca Melanie Klein (1882-1960) definiu na obra "Inveja e Gratidão", um dos principais estudos já feitos sobre o tema, o comportamento de quem vive intensamente esse sentimento.

Ao mesmo tempo que o ciúme é querer manter o que se tem e a cobiça é desejar aquilo que não lhe pertence, a inveja é não querer que o outro tenha. O mais renegado dos sete pecados capitais é uma emoção inerente à condição humana, por mais difícil que seja confessá-la. Afinal, todo mundo, em algum momento da vida, já sentiu vontade de ser como alguém. Há até um lugar no cérebro reservado para a inveja. Pela primeira vez, uma pesquisa científica mostra onde ela e o *shadenfreude* - palavra alemã que dá nome ao sentimento de prazer que o invejoso experimenta ao presenciar o infortúnio do invejado - são processados na mente humana.



Em novembro passado, nos Estados Unidos, o ex-âncora de telejornal Larry Mendte, 51 anos, além de demitido, foi condenado a pagar uma multa de US\$ 5 mil (R\$ 10,1 mil) e a prestar 250 horas de serviços comunitários por violar o e-mail de sua colega de bancada, Alycia Lane, 36 anos. Por dois anos, Mendte enviou mensagens se fazendo passar por ela para veículos de imprensa e colegas de trabalho. Durante o caso, admitiu ter inveja por causa do salário anual de US\$ 780 mil (R\$ 1,6 milhão) de Alycia. "O meu papel na emissora estava sendo reduzido quando ela me falou que era a nova estrela", disse, à época.

Assim como os demais sentimentos, a inveja vem de berço. Segundo Melanie Klein, até mesmo os bebês nutrem esse sentimento. Eles invejam o seio materno, capaz de alimentá-los e confortá-los. A emoção, no entanto, começa a se tornar mais visível na primeira infância e se manifesta na forma de cobiça. Pedro, 5 anos, e Isabela, 4, são primos e estudam juntos. "Eles disputam tudo: a atenção da família, dos professores, dos colegas", diz a educadora Caroline de Oliveira, 32 anos, mãe de Pedro. "Isabela é mais de cobiçar os brinquedos do primo, e ele, por sua vez, disputa a atenção das pessoas quando ela se destaca." Para lidar com a atenção, a mãe explica para o filho que não é possível ter tudo o tempo todo. "Tento prepará-lo para lidar com essa sensação, que estará sempre presente."

A psicóloga Sueli, da USP, assina em baixo. "É importante eliminar os sentimentos de inferioridade e baixa autoestima e mostrar o outro lado", explica. "Se a pessoa não é boa em algo, certamente será em outra coisa." Afinal de contas, a melhor maneira de domar o sentimento da inveja é, assim como fez o ator Birindelli, identificá-lo e aprender a lidar com ele. Graças a seu esforço, ele hoje circula satisfeito com a jaqueta de couro que tanto invejou no outro e, finalmente, comprou.

*Colaborou Rodrigo Cardoso*

Fonte: [http://www.istoe.com.br/reportagens/19773\\_A+INVEJA+DESVENDADA](http://www.istoe.com.br/reportagens/19773_A+INVEJA+DESVENDADA) acesso em 19/10/2013

FIGURA 02: Texto II da Proposta de Redação

## Ver atualizações de amigos no Facebook causa inveja e infelicidade, conclui estudo

REUTERS (EMAIL)  
Publicado 22/01/13 - 16h22



LONDRES — Testemunhar as férias, a vida amorosa e o sucesso profissional dos amigos no Facebook pode provocar inveja e causar sentimentos de infelicidade e solidão, segundo pesquisadores alemães.

Um estudo realizado em conjunto por duas universidades alemãs encontrou uma inveja desenfreada no Facebook, a maior rede social do mundo, que agora tem mais de 1 bilhão de usuários e produziu uma plataforma inédita para comparações sociais.

Os pesquisadores descobriram que uma em cada três pessoas sentiu-se pior e mais insatisfeita com a própria vida depois de visitar o site, enquanto pessoas que passaram por lá sem contribuir foram as mais afetadas.

— Ficamos surpresos ao ver quantas pessoas têm uma experiência negativa do Facebook, com a inveja fazendo-as se sentirem sozinhas, frustradas ou com raiva — disse a pesquisadora Hanna Krasnova, do Instituto de Sistemas da Informação na Universidade Humboldt de Berlim. — A partir de nossas observações, algumas dessas pessoas vão então sair do Facebook ou pelo menos reduzir o uso que fazem do site — disse Krasnova, aumentando a especulação de que o Facebook poderia chegar a um ponto de saturação em alguns mercados.

Pesquisadores da Universidade Humboldt e da Universidade Técnica de Darmstadt descobriram que fotografias de férias eram a maior causa de ressentimento, com mais de metade dos incidentes de inveja provocados por imagens de viagens no Facebook.

A interação social foi a segunda causa mais comum de inveja, com os usuários podendo comparar quantas felicitações de aniversário receberam em relação a amigos no Facebook e quantos “curtir” ou comentários foram feitos em fotos ou posts.

— O acompanhamento passivo provoca emoções amargas, com os usuários invejando principalmente a felicidade dos outros, o modo como os outros passam as férias e como socializam — disseram os pesquisadores no estudo “Inveja no Facebook: Uma Ameaça Oculta à Satisfação da Vida dos Usuários?”, divulgado nesta terça-feira.

— A presença disseminada e onipresente da inveja em Sites de Redes Sociais é mostrada para minar a satisfação de vida dos usuários — afirmaram.

### **Pessoas na casa dos 30, as que mais invejam a felicidade familiar**

Eles descobriram que pessoas com trinta e poucos anos eram mais propensas a invejar a felicidade familiar, enquanto as mulheres eram mais propensas a invejar a atratividade física. Esses sentimentos de inveja fizeram alguns usuários se gabarem mais sobre suas conquistas no site administrado pela Facebook Inc. para aparecerem sob uma luz melhor.

Os homens postavam mais conteúdo autopromocional no Facebook para fazer com que as pessoas soubessem sobre suas realizações, enquanto as mulheres destacavam sua boa aparência e vida social.

Os pesquisadores basearam suas descobertas em dois estudos envolvendo 600 pessoas, e os resultados devem ser apresentados em uma conferência sobre sistemas de informação na Alemanha, em fevereiro.

O primeiro estudo analisou a escala, o âmbito e a natureza de incidentes de inveja provocados pelo Facebook, e o segundo em como a inveja estava relacionada ao uso passivo do Facebook e à satisfação com a vida.

Os pesquisadores disseram que os entrevistados em ambos os estudos eram alemães, mas esperavam que os resultados fossem os mesmos internacionalmente, já que a inveja é um sentimento universal e possivelmente impacta o uso do Facebook.

“Do ponto de vista de um provedor, nossas descobertas assinalam que os usuários frequentemente veem o Facebook como um ambiente estressante, que pode, no longo prazo, por em perigo a sustentabilidade da plataforma”, concluíram os pesquisadores.

fonte: <http://oglobo.globo.com/tecnologia/ver-Atualizacoes-de-amigos-no-facebook-causa-inveja-infelicidade-conclui-estudo-7368699#ixzz2iJEf0ehu> acesso em 20/10/2013

FIGURA 03: Texto III da Proposta de Redação

## Como lidar com a inveja sem culpa

*A melhor forma de superar esse sentimento é direcioná-lo para ações positivas*

**\*Maria de Lima**

A inveja tem inspirado artistas de diversos gêneros e de todos os tempos. Da mesma forma, tem provocado tragédias desde o princípio da humanidade, sendo a mais antiga o assassinato de Abel por seu irmão, Caim.

Esse sentimento, próprio do ser humano, é temido e negado por todos. Embora ninguém admita, a inveja atinge homens, mulheres, jovens, velhos, pobres, ricos, sábios e ignorantes. Mas, experimente fazer uma pesquisa entre seus colegas. Provavelmente descobrirá que é mais fácil as pessoas confessarem que odeiam alguém do que admitir que sentem inveja. Isso ocorre porque desde crianças fomos ensinados a ver a inveja como sentimento pejorativo, feio, proibido. O tabu é tanto que ela chega a ser usada como sinônimo de ciúme, só para suavizar o termo.

O invejoso deseja tudo de bom que o outro tem e geralmente superestima a felicidade alheia. Ver com lente de aumento as conquistas do outro e esquece-se das próprias.

Os dois lados da inveja

A inveja não é apenas negativa. Não há nada de errado em invejar-se alguém, desde que esse sentimento seja direcionado para ações positivas. Quando saudável, a inveja pode até estimular as pessoas a lutarem por suas metas.

Digamos que um colega de trabalho consiga uma promoção. O invejoso "saudável" pensaria: "se ele conseguiu eu também consigo". Vou trabalhar para isso.

Já o invejoso negativo acharia que o colega é incompetente, foi promovido porque é um bajulador e faria tudo para desqualificá-lo. A inveja negativa é marcada pelo ressentimento, pelo desejo de destruição.

Como lidar com a inveja

\* Admita que sente inveja e aceite esse fato sem julgamento ou sentimento de culpa.

\* Em vez de evitar a pessoa a quem você inveja, tente se aproximar dela. Demonstre admiração por suas conquistas. Veja-a como um exemplo de que

você também pode conseguir o que deseja. De repente, ela pode oferecer-lhe dicas valiosas de como obter o que você quer.

Questione o motivo de sua inveja. O objeto desejado está a seu alcance? Que você pode fazer para obtê-lo? Se estiver fora de seu alcance, aceite sua realidade. A aceitação é dom. Lembre-se: isso não significa que você seja incapaz de conseguir outras realizações. Não quer dizer também que o outro seja melhor do que você. Apenas deve ter tido uma história diferente, ter aproveitado melhor as oportunidades ou pode ter tomado as melhores decisões.

Quando você é motivo de inveja

\* Tente ser compassivo - Ainda que sinta-se menosprezado pelo invejoso, isso não quer dizer que ele não goste de você. Ele pode apenas desejar o que você tem ou ser como você é.

\* Procure ver as qualidades boas do invejoso, fale sobre os pontos fortes dele, faça um elogio sincero. Sendo compreensivo, você terá mais chances de conquistar o respeito e até a amizade dele.

\* Seja discreto. Você não precisa espalhar sua felicidade para todos. Divida-a só com pessoas amigas mais próximas, que torçam por você e tenham atitudes positivas. Mesmo assim, saiba que você sempre terá alguma coisa, ou qualidade, que provoca inveja. O jeito é perdoar o invejoso e seguir em frente.

FIGURA 04: Texto IV da Proposta de Redação

OTELO DE SHAKESPEARE



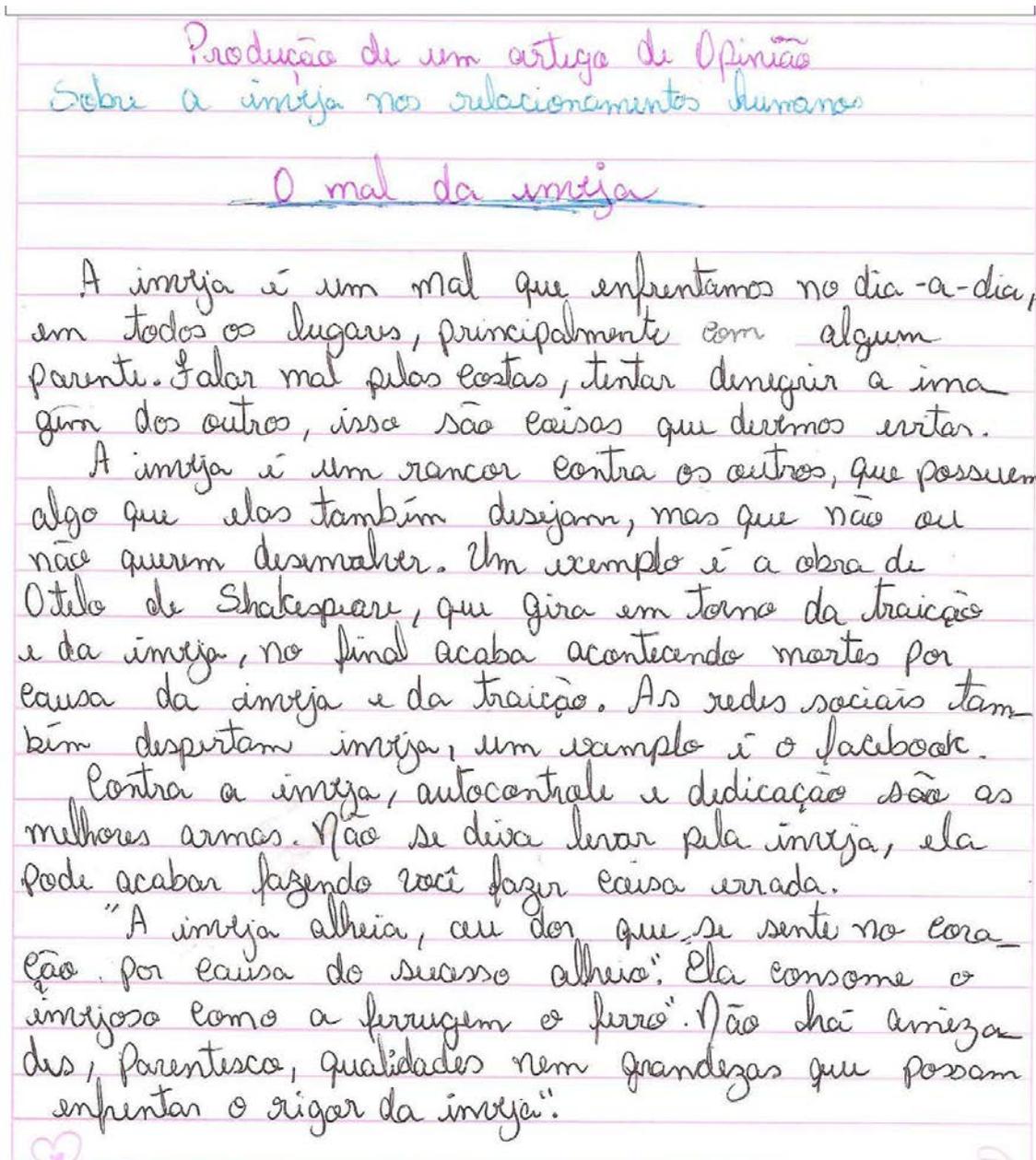
Baseado nos seus estudos e nos textos acima, produza um texto dissertativo-argumentativo com no máximo 25 linhas sobre o tema:

A INVEJA NOS RELACIONAMENTOS HUMANOS.

**Observações:**

- Seu texto deve:
  - ser redigido em norma culta escrita do português;
  - conduzir a uma proposta de intervenção para a temática em questão;
  - respeitar os direitos humanos.
- O texto não deve ser escrito em forma de poema (versos) ou narração.
- O texto com até 7 (sete) linhas escritas será considerado texto em branco.
- O rascunho pode ser feito na última página deste Caderno.
- A redação deve ser passada a limpo na folha própria e escrita a tinta.

FIGURA 05: Redação 1



O aluno/escrevente se põe a dissertar sobre a inveja e para isso busca apresentar a introdução, no primeiro parágrafo, desenvolvimento, no segundo e terceiro parágrafos, e conclusão no último. A estrutura nos leva a considerar Correa (2004), que, ao identificar a heterogeneidade da escrita, chama de segundo eixo a representação do imaginário que o aluno tem do código escrito institucionalizado, tentando preencher a quantidade de linhas solicitadas na proposta de redação, em atenção às exigências feitas pelo professor sobre a estrutura de um texto dissertativo-argumentativo, com base em um modelo engessado, o que nos remete,

também, ao terceiro eixo, o da relação do escrevente com o já lido/ouvido escrito/falado, ou seja, com modelos de textos que se “enquadrem” nas exigências da proposta.

A busca pelo modelo possivelmente advém de uma atitude de aluno, que vê aí a necessidade de satisfazer as expectativas do professor e, pois, de obter uma nota que lhe assegure a aprovação na disciplina. Como resultado, percebemos um fragilizar da figura do sujeito discursivo proporcional à projeção, na atividade redacional, de ações e estratégias de escrita próprias do estudante. Importa menos dizer, expressar uma opinião, seja qual for, do que mostrar para o professor-leitor que “sabe a lição”.

O preenchimento de um modelo pré-estabelecido e o esforço por um desempenho que permita a obtenção de uma boa nota deslocam o foco do texto como instância interlocutivo-discursiva, o que dificulta ao aluno se perceber como sujeito e compreender a função social da escrita. Tem-se um escrevente que não reflete sobre o *como escrever*, apenas segue o esquema de redação apresentado pelo professor.

Alguns indícios que indicariam a presença do aluno/escrevente no texto quando ele realiza uma remissão a prováveis relações familiares, visível, por exemplo, em “algum parente”. Percebe-se aí que ele traz para o seu texto o discurso que ouve em casa, sobre algum parente invejoso. O item 5 do excerto abaixo aparenta estar associado, no caso da redação em causa, à presença da fala dos familiares, como senso comum, no universo do estudante, havendo, assim, a dialogia que Correa (2004) aponta:

[...] abordo várias formas de aparecimento de outro enunciador no texto do escrevente: (1) assimilação da voz da instituição como tentativa de adequação ao perfil do aluno por ela desejado; (2) remissão a outros enunciadores com pretensão de ironia, de atribuição negativa ou de simulação de um outro; (3) remissão, mediante discurso direto, a autor citado na coletânea ou a outro qualquer; (4) indecisão quanto à identificação ou não da fala do locutor com a do discurso citado; (5) sustentação do dizer no que se estabelece como a voz do senso comum. Todas essas formas de emergência de outro enunciador caracterizam-se como efeitos de polifonia no texto do escrevente. (CORREA, 2004, p.255)

A mesma dialogia pode ser observada no parágrafo conclusivo da redação, quando o escrevente utiliza as aspas para os trechos “*A inveja alheia, ou dor que se sente no coração, por causa do sucesso alheio*”. *Ela consome o invejoso como a ferrugem o ferro. “Não há amizades, parentesco, qualidades nem grandezas que possam enfrentar o rigor da inveja*”. Podendo ser associada aos itens 4 e 5 do excerto acima, que podem ser tanto cópias de outro discurso, como do senso comum. Estas formas de dialogia mostram que o estudante apresenta o discurso de outro no seu texto, como se o uso das aspas deixasse mais importantes os enunciados, havendo um apagamento do sujeito, que se retira de cena, para trazer uma fala axiologicamente superior à sua.

A presença de outro discurso também pode ser observada no segundo parágrafo, quando faz referência à obra *Otelo, o mouro* de William Shakespeare. Ao utilizar o enredo da obra como argumento de exemplificação, faz o que Correa (2004) chama de remissão à coletânea, pela tentativa de parafrasear com adaptação do conhecimento do escrevente, pois na proposta da redação há citação da referida obra.

Quanto à questão da coerência e coesão do texto, podemos perceber alguns indícios de utilização de elementos anafóricos, coesivos, que possibilitam a coerência textual. De acordo com Koch e Travaglia (2001),

[...] por *coesão* se entende a ligação, a relação, os nexos que se estabelecem entre os elementos que constituem a superfície textual. Ao contrário da coerência que é subjeacente, a coesão é explicitamente revelada através de marcas lingüísticas, índices formais na estrutura da sequência lingüística e superficial do texto, o que lhe dá um caráter linear, uma vez que se manifesta na organização seqüencial do texto. (KOCH & TRAVAGLIA, 2001, p. 40)

Esse recurso é utilizado pelo estudante no primeiro parágrafo, com o uso do pronome demonstrativo “*isso*”, pois indica “*falar mal pelas costas, tentar denegrir a imagem dos outros*” e resume “*isso são coisas que devemos evitar*”. Porém, outros recursos coesivos poderiam ser utilizados para que se evitasse a repetição do termo “*inveja*”.

Na coerência textual, podemos observar no segundo parágrafo que há uma falha na argumentação. Ao tentar definir “*inveja*” conclui o período com as coordenadas: “*mas que não ou não querem desenvolver*”. É possível observar que o

escrevente não se colocou no lugar do “outro”, qual seja, o seu leitor/corretor, ao fazer a revisão da produção. Ainda conforme Koch e Travaglia (2001),

A coerência está ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida com um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto”. (KOCH & TRAVAGLIA, 2001, p. 21)

Sendo assim, aparentemente há a falta da palavra “*conseguem*” ou algo similar, para se ter uma coesão entre as orações e se chegar à coerência do período: “*mas que não conseguem ou não querem desenvolver*”.

Outra ocorrência associada à coerência textual pode ser observada no período final do segundo parágrafo: “*As redes sociais também despertam inveja, um exemplo é o facebook*”. Ao referir-se à rede social, o enunciador deveria prever que seu leitor necessita de uma explicação maior do porquê de essa rede despertar inveja, deixando, novamente, portanto, de colocar-se no lugar do outro, seu leitor. A propósito, sobre o outro, Bakhtin (2011) explica que

Essa distância concreta só de mim e de todos os outros indivíduos – sem exceção – para mim, e o excedente de minha visão por ele condicionado em relação a cada um deles (desse excedente é correlativa uma certa carência, porque o que vejo predominantemente no outro em mim mesmo só o outro vê, mas neste caso isso não nos importa, uma vez que na vida a inter-relação “*eu-outro*” não pode ser concretamente reversível para mim) são superados pelo conhecimento, que constrói um universo único e de significado geral, em todos os sentidos totalmente independente daquela posição única e concreta ocupada por esse ou aquele indivíduo; para ele não existe tampouco a relação absolutamente irreversível “*eu e todos os outros*”; “*eu e o outro*” para o conhecimento, por serem concebidos, constituem uma relação relativa e reversível, uma vez que o sujeito do conhecimento como tal não ocupa um lugar concreto determinado na existência. (BAKHTIN, 2011, p.21)

Podemos perceber que na revisão de seu rascunho para a prova de redação, o aluno não teve a capacidade de “descentrar-se do eu”, o que é observado por Brandão (2005):

Ler torna-se, então, uma atividade de co-enunciação, o diálogo que o autor trava com o leitor possível, cujos movimentos ele antecipa no processo de geração do texto e também como atividade de atribuição de sentido ao texto promovido pelo leitor no ato da leitura. (BRANDÃO, 2005, p.272)

Através desses indícios, constata-se que o aluno escreve apenas para o professor avaliar, e, talvez, para si mesmo, o que compromete bastante a função social do seu texto, apenas escolar. Não há preocupação com o interlocutor, que

obviamente seria o corretor; portanto, o texto não se caracteriza pela explicitude verbal, fator que lhe produz certas deficiências formais, a repercutir semanticamente em sua estrutura. Pécora (1983) observa que

Antes de mais nada é preciso reconhecer, então, a existência de uma contradição entre o quadro das condições específicas da escrita e a situação histórica que tem determinado a postura da escola na formação do conhecimento dessa modalidade; no bolo dessa contradição surge a lista que aí está. Quer dizer, os fracassos que a compõem se alimentam e proliferam em torno do antagonismo representado pela linguagem instituída – cuja reprodução se radicaliza no ensino da escrita – diante da linguagem como uma forma de ação intersubjetiva e pragmática que é pressuposta pelo quadro das condições específicas da produção escrita. Em outras palavras, esse bloco de fracassos alerta para o fato de que o efetivo domínio da escrita apenas pode se dar como um desdobramento da práxis lingüística e jamais como uma mera assimilação de técnicas e padrões – sobretudo porque estes são sempre vulneráveis ao jogo do poder que conspira contra a identidade do sujeito, figura inalienável do jogo múltiplo da linguagem. (PÉCORA, 1983, p.94)

Portanto, o texto analisado não se destaca pela função social, mas como uma atividade burocrática. Não constrói o social; não é um texto interlocutivo-dicursivo, porque não funciona socialmente, mas um artefato escolar e burocrático, até em virtude de as aulas tradicionais não levarem conta um desenvolvimento real dos estudantes. Landsmann (2006) afirma sobre as representações do escrever que, além do conhecimento das propriedades formais e instrumentais da escrita, há o tipo de conhecimento, mas principalmente, o que se encaixa na redação analisada, o nível de consciência, quando o conhecimento deixa de ser implícito para ser manipulado na realização de uma tarefa, não só transformando o meio, mas também transformando a si próprio: a natureza constitutivamente dialógica da linguagem.

FIGURA 06: Redação 2

(Quem a inveja pode causar)

A inveja é um sentimento que todos temer dentro de nós, ela pode causar danos a nossa vida, e nosso psicólogos, como é retratado na peça de teatro Otelo de Shakespeare, que após uma armadilha feita pelo ego para afetar Otelo acaba causando uma tragédia. Isso não temer inveja temer que nos ocupas com coisas que fazem bem a mim. É por isso que se você necessita disso, se que você tem já está bem.

O psicanalista Melanie Klein diz que a inveja surge a partir do sentimento de impotência, por não possuir o bem do outro. Isso pode virar um sentimento destrutivo. A inveja desperta o sentimento de culpa, e de tristeza, gerando confusão. Mesmo sem a pessoa que inveja ~~se~~ tentar lutar para conseguir o que quiser.

Quando a pessoa é invejada e pressurosa que ela pense se é necessário retribuir, com mais inveja ou com uma boa ação, se está se sentindo mal por sofrer inveja, e quem que está na vida, não tem o mesmo sentimento por esta pessoa, pense em agredido, para parar de sentir inveja e ser feliz com quem tem e que suba na vida, por uma boa ação resulto em outro.

A inveja é um fenômeno universal, que faz parte da estrutura da psiquismo, e atua sobre a cultura humana e a organização social. Ela pode surgir desde um bem material até um sentimento ou aparência física, pode causar transtornos nos pessoas e suicídios. Mas ao mesmo tempo pode nos ajudar a lutar por alguma causa boa, como "se ele tem nos lutar para ter também" nos curim mesmo ainda é um sentimento de inveja, e que pode se tornar uma coisa ruim.

Ao analisarmos a presente redação, podemos associá-la ao segundo eixo da gênese da escrita tratado por Correa (2004), especificado no item 1.3, na página 23 desta dissertação, o eixo do imaginário que o aluno tem da escrita institucionalizada, podemos observar que o estudante segue um modelo pré-estabelecido de dissertação, provavelmente orientado pelo professor, com introdução, apresentando o tema, desenvolvimento, conclusão, com busca por

argumentação, contra-argumentação e proposta de intervenção, ao mesmo tempo em que demonstra a relação do escrevente com o já lido/ouvido ou escrito/lido, os modelos de texto exigidos pelo professor, conforme indica Correa (2004) como sendo o terceiro eixo da heterogeneidade da escrita.

No primeiro parágrafo, pode-se observar a apresentação do assunto tratado, com a opinião do aluno de que *“ela pode causar danos a nossa vida, e nosso psicológico”*, o aluno argumenta, com essa afirmação, valendo-se do exemplo da obra de Shakespeare e da opinião de um especialista, no caso, *Melanie Klein*. No segundo parágrafo, em que aproveita trechos da proposta de redação, havendo uma dialogia com esta proposta. Novamente, vemos uma figura do sujeito fragilizada para predominar a figura do estudante. Sua intencionalidade discursiva não é o foco da atividade, mas demonstrar ao professor que segue o modelo ensinado nas aulas de redação.

Essa postura de estudante pode ser observada no terceiro parágrafo, que se inicia com *“Quando a pessoa é invejada é preciso que ela”*, podemos perceber a intenção de contra-argumentar, adiantando-se a uma eventual observação do seu leitor, o outro, de que não apenas podemos invejar, como ser invejado, e indica como a pessoa deveria agir em uma situação semelhante. O que poderia nos levar a perceber uma intencionalidade discursiva, pode ser também sintoma das aulas de redação, que apresentam sempre *“receitas”* a serem seguidas, com a orientação do professor da necessidade de contra-argumentos.

Tal observação se aplica ao último parágrafo, quando o aluno busca por resumir o já escrito nas linhas anteriores, oscilando entre duas visões sobre o sentimento da inveja *“mas assim mesmo ainda é um sentimento de inveja, e que pode se tornar uma coisa ruim”*. Talvez pela tentativa de aumentar a expressividade de seu texto, surgem ocorrências de redundância. Esses indícios da circulação do escrevente pelo imaginário sobre o que seria o código escrito de acordo com o modelo de texto escrito institucionalizado, ou seja, como ele acredita que deve ser a redação, na tentativa de aproximação do seu dizer ao modelo de texto institucionalizado, caracterizando o que Correa (2004), chama de segundo e terceiro eixos da heterogeneidade da escrita. Na caracterização estrutural da redação analisada, percebemos características próprias do estudante que segue a fórmula de redação ensinada nas aulas, em detrimento do sujeito discursivo, que analisaria a

melhor forma de estruturar seu texto, havendo, assim, a dissociação sujeito/estudante.

Esse preenchimento de um modelo pré-estabelecido e o esforço por um desempenho que permita a obtenção de uma boa nota desloca o foco do texto como instância interlocutivo-discursiva, o que dificulta ao aluno se perceber como sujeito e compreender a função social da escrita. Tem-se um escrevente que não reflete sobre o *como escrever*, apenas segue o “esquema” de redação apresentado pelo professor. Essa atitude do aprendiz em detrimento da figura do sujeito e o contexto de produção demonstram que a redação não representa a funcionalidade da língua, mas apenas um meio para obtenção de nota na disciplina de língua portuguesa, logo, em oposição dialética, institui-se a figura do estudante, não a do sujeito que utiliza a linguagem, dicotomizando-os, quando deveria haver a convergência.

Ainda sobre o imaginário do aluno, a presença do fenômeno da hipercorreção apresenta indícios no trecho *“quando a pessoa é invejada é preciso que ela pense se é necessário retribuir, com mas inveja ou com uma boa ação”*. Sobre esse aspecto, Correa afirma:

Configura-se o fenômeno da hipercorreção, claramente vinculado à representação que o escrevente faz do interlocutor, do código escrito institucionalizado e do lugar que ele próprio ocupa. Este último – contra o que indicam suas próprias expectativas – evidencia-se como sendo o lugar do “erro” (talvez das estratégias que ele atribui, genérica e indevidamente, à oralidade), a partir do qual projeta o lugar da “correção” (o das estratégias de que tem notícia pela escolarização da língua e que ele representa como as do institucionalizado para a escrita). (CORREA, 2004, p. 195).

A escolha da conjunção *mas* com o advérbio *mais*. No presente caso, o aluno, ao estar em dúvida sobre qual uso fazer, optou pela grafia sem o fonema *i*, tipicamente incluído na oralidade, uma escolha que demonstra essa preocupação com a escrita institucionalizada, podendo indicar uma circulação pelo imaginário sobre a escrita institucionalizada, buscando aproximar-se dela. Portanto não é simplesmente uma inadequação. Porém, não houve um trabalho de revisão, uma pesquisa por parte do estudante sobre o uso de tais termos e, conseqüentemente, não houve uma situação que o ajudasse a refletir sobre a linguagem, a dialética construção do sujeito que constitui e é constituído pela linguagem.

A grafia de alguns vocábulos, como “oque”, “pesa”, “ajudala” dão indícios da situação na qual o estudante escreve para o professor-avaliador, no contexto de uma atividade tipicamente escolar. As ações mobilizadas pelo aprendiz para elaborar esta atividade diferem substancial e qualitativamente daquelas requeridas em uma situação interlocutiva cotidiana, determinada por fatores histórico-sociais, exatamente porque são mobilizadas pelo aprendiz, não pelo sujeito do discurso. Há um trabalho a ser desenvolvido a respeito das ações que se fazem com a linguagem, sobre a linguagem e da linguagem (GERALDI, 2013), em um ambiente dialético e dialógico, para que o aluno seja sujeito de seu texto, que é produzido para uma situação específica de uso da língua materna escrita que não seja exclusivamente para a obtenção de nota, fugindo, assim, do aspecto monológico das aulas e do texto sem função social, pois o sujeito de seu texto buscaria adequar a linguagem à modalidade exigida, aprendendo dentro do texto a utilização das regras da norma padrão estudadas. Aliás, sobre isso, Pécora (1983) afirma que análises como essa

(...) não tem nada a ver com o julgamento das capacidades linguísticas e mentais do público, por outro lado, ele é decisivo para avaliar o domínio que esse público tem da própria escrita, e até que ponto o processo de alfabetização ainda é responsável pelos fracassos do desempenho escrito na universidade. (PÉCORA, 1983, p.31)

Associando o que Pécora (1983) com as ocorrências na redação do aluno, podemos verificar que realmente há uma deficiência no processo de alfabetização e letramento, sintoma resultante da dicotomização sujeito/linguagem, a língua portuguesa, em favor da relação estudante/disciplina de língua portuguesa, quando a imposição de poder hegemônico sobre o aluno, com o controle no ambiente escolar se sobrepõe às atividades com o uso da língua materna escrita para fins sociais contextualizados e específicos.

Ainda sobre a dialogia com outros textos, podemos observar, além da referência e breve resumo da obra *Otelo, o mouro*, no primeiro parágrafo, a utilização do discurso indireto da “psicanalista Melanie Klein” apresentando-se como reproduções temáticas da proposta de redação. As expressões “*ser feliz com oque tem*”; “*suba na vida*”; “*uma boa ação resulta em outra*” marcariam a presença do senso-comum, demonstrando que as interações do dia-a-dia influenciaram o

escrevente a usar tais termos por considerar que todos os aceitariam. O estudante faz uso de termos oriundos do senso-comum e a reprodução do tema, talvez, pela preocupação de que possam ter boa aceitação em sua redação para obtenção da nota, marcando os jogos de poder presentes na instituição, com um destaque para a dicotomização sujeito/estudante.

O primeiro período da conclusão, “*A inveja é um fenômeno universal, que faz parte da estrutura do psiquismo, e atua sobre a cultura humana e a organização social*” também apresenta indícios de um outro discurso inserido no texto, oriundo da proposta de redação, cuja escolha, provavelmente tenha ocorrido para utilizar um argumento de autoridade, previamente indicado pelo professor, não como uma escolha refletida e ponderada sobre o impacto do uso desse recurso sobre o seu leitor, mas, novamente, como uma preocupação em seguir orientações do professor, com exclusiva preocupação com a obtenção de nota.

Ao analisarmos a presente redação escolar associamos claramente seus aspectos ao que Geraldi afirma:

A escolha de um tal centro, de imediato, nos coloca no interior de uma discussão relativa ao *sujeito* e seu trabalho de produção de discursos, concretizados nos textos. A aposta pode parecer ingênua para aqueles que enquadram todo o discurso no interior de uma determinada *formação discursiva*, dentro da qual nada de novo se diria e apenas se repetiria o já dito. Como vimos em 1.3., não se aposta nesta perspectiva, mas também não se acredita no sujeito como fonte *exnihilo* de seus discursos e seus sentidos. Na produção de discursos, o sujeito articula, aqui e agora, um ponto de vista sobre o mundo que, vinculado a uma certa formação discursiva, dela não é decorrência mecânica, seu trabalho sendo mais do que mera reprodução: se fosse apenas isso, os discursos seriam sempre idênticos, independentemente de quem e para quem resultam. Minha aposta não significa que o sujeito, para se constituir como tal, deva *criar* o novo. A novidade, que pode estar no reaparecimento de velhas formas e de velhos conteúdos, é precisamente o fato de o sujeito *comprometer-se* com sua palavra e de sua *articulação* individual com a formação discursiva de que faz parte, mesmo quando dela não está consciente (*Id.* p. 135)

O estudante, ao produzir a redação *para a escola*, mesmo que inconscientemente, afinal segue modelos engessados, com hipercorreção e com

trechos da proposta de redação, apresenta uma escolha dentre várias opções, e isso pode apresentar uma articulação daquilo que escreve. Porém supomos que seja a escolha do estudante para a disciplina, em detrimento de um sujeito que escreve com uma intenção comunicativa. Pécora (1983) ilustra a situação “ o que essas ocorrências deixam entrever é que, atrás de cada uma delas, está presente, não um sujeito de discurso, mas um aluno e sua *carga escolar*: cada qual procurando empreender da forma menos comprometedora possível a pequena via crucis gráfica que lhe cabe por dever e por lição de casa” (p.68), ou no caso, para a prova de redação. Podemos inferir que *produzir texto na escola* com uma função social pré-estabelecida, não apenas com a finalidade de obtenção de nota, sob o controle hegemônico do ambiente escolar, pode ser que seja o caminho de inserção do estudante na vida social, tornando-se o sujeito que usa a linguagem, que reflete sobre o uso dessa linguagem, com preocupações mais aprofundadas, comprometendo-se com seu texto. O sujeito transformando a linguagem e a linguagem transformando o sujeito, assim seria a aula dialógica, que não teria como foco a produção de textos monológicos, sem função social.

FIGURA 07: Redação 3

... Se cada um cuidasse do seu vida ...

opinião:

Na minha opinião a "imagem" é uma coisa muito feia, que os outros não podem ver nada na sua frente que ela fica com imagem. Os pessoas tem imagem de um relacionamento ou por uma coisa que a pessoa tem e não não, esse problema é um dos piores, quando um amigo seu ~~foi~~ tem um relacionamento e a pessoa fica de cabeça grande por que não quer os 2 juntos.

Já se muita coisa sobre a "imagem" a pessoa é tão cega que nem percebe que tá se movendo de imagem dos outros.

Eu acho que a solução desse problema é a pessoa se tocar e cuidar mais da sua vida, e outros não fica adicionando as coisas dos outros.

A palavra "imagem" já dá um tom forte, e uma intenção ruim, se cada um cuidasse dos seus corpos e não fosse adicionando as coisas dos outros, você não teria imagem.

Então se tá "imagem" é uma coisa muito feia. ...!!!!

www.neymaroficial.com 

O aspecto dialógico da gênese da escrita por Correa (2004) que podemos perceber no título ...Se cada um cuidasse da sua vida..., como também no uso de lugares comuns, de reticências, *emoticons* e pontos de exclamação tipicamente utilizados em aplicativos e sites de relacionamentos, apresentando como mais um indício da gênese da escrita através da dialogia com outros textos. Tais indícios

podem ser associados à busca do aluno em seguir a proposta, preocupando-se com as exigências do professor. Porém, fazendo apenas repetições temáticas, sem uma dialética construção do sujeito que constitui e é constituído pela linguagem.

Para ilustrar essas associações, também podemos destacar “ *a pessoa tem inveja de um relacionamento ou por uma coisa que a pessoa tem e você não*”, “*a pessoa fica de olho grande*”, “*que nem percebe que ta se morrendo de inveja*”, “*a pessoa se toca e cuidar mais da sua vida*”, “*you não teria inveja*” e o parágrafo final “*Gente se toca ,inveja” é uma coisa muito feia ☺ ...!!!!*”. Ao lermos tais trechos é perceptível que além dos vocábulos terem sofrido alterações que se distanciam da norma padrão da língua escrita e da linguagem formal, o que é pedido na proposta. Percebemos também a inexperiência do aluno em situações de uso da linguagem formal da língua escrita, muito provavelmente por ter a presença de um estudante que teve aulas da disciplina de língua portuguesa, mas não houve o desenvolvimento da linguagem para situações da vida real de um sujeito que a utiliza com um fim social. Ou seja, o aprendiz mobilizam ações para elaborar a atividade de produção de redação que diferem substancial e qualitativamente das requeridas em uma situação interlocutiva cotidiana, determinada por fatores histórico-sociais, exatamente porque são mobilizadas pelo aprendiz, não pelo sujeito do discurso.

Outro aspecto a ser notado é que, logo abaixo do título, o estudante escreve a palavra *opinião* e utiliza os dois-pontos, para logo em seguida apresentar sua visão sobre o tema *inveja*, demonstrando a tentativa de apresentar um recorte sobre o tema. Inicia afirmando que “*inveja*” é “*uma coisa muito feia*”, argumentando o porquê de pensar assim “*que os outros não poder ver nada na frente que já fica com inveja*”. No parágrafo seguinte, percebemos a tentativa de exemplificação do argumento utilizado. Com a construção “*Esses problemas é um dos piores*” é possível associar a indícios de reflexão sobre o tema tratado, porém superficial, talvez seguindo um modelo já apresentado pelo professor na aula, aparenta ser um texto formulado sem um trabalho bem elaborado no processo de produção de texto, pois não apresenta argumentos consistentes, apenas lugares-comuns, ilustrando a pouca familiaridade do aluno com o gênero solicitado. Góes (2013) afirma:

De fato, há um movimento de diferenciação de perspectivas, mas que é derivado de uma capacidade dialógica tácita e pouco reflexiva, sendo que as perspectivas do eu (escritor) e do outro (leitor) se configuram reciprocamente no processo de escritura – um processo que, dependendo das condições sociais de sua realização, pode trazer para a criança a demanda ou oportunidade de uma tomada de seu dizer como objeto de atenção e análise. (GÓES, 2013, p.125)

A redação apresenta diversas insuficiências gramaticais e léxico-semântico-cognitivas, revelando pouco domínio da língua materna escrita, uma defasagem entre a escrita e o nível de escolaridade em que se encontra. Sua capacidade expressiva é limitada às expressões utilizadas em situações informais em detrimento de uma linguagem formal culta exigida no gênero produzido, denunciando que a relação dialógica entre sujeito e linguagem não foi construída adequadamente no decorrer de seu histórico escolar. A ruptura da língua portuguesa em uso social pelas exigências da disciplina curricular comprovam que o modo de ensino dicotomizam essas duas como também o sujeito do estudante, não sendo suficiente para garantir um bom aprendizado das linguagens e, conseqüentemente, para garantir que o aluno produza um bom texto.

Na verdade, comunicar-se através do coloquial não se constata como dificuldade para o aluno, porém, a necessidade de expressar-se formalmente, na escrita, delata problemas no processo de ensino e de aprendizagem, pois as características observáveis na presente redação comprovam tal observação. Ao produzir textos mais complexos, o que traz a exigência de uma capacidade mais aprofundada de constituição textual, o aluno não demonstra essa capacidade, seu desempenho linguístico limitado é comprovado na presente redação, pois é superficial e apresenta várias limitações da linguagem, que neste caso exige a norma culta da língua escrita, revelando o desconhecimento do aluno nos campos semântico e sintático exigidos na proposta de redação.

Sujeito e estudante deveriam convergir na escola, instituição responsável pelo ensino da língua materna. Na redação apresentada não há esta convergência, mas uma dicotomização, novamente importa mais mostrar que está seguindo as orientações para receber uma boa nota do que expressar a opinião selecionando e organizando argumentos eficientes. A ausência do comprometimento do sujeito com essa produção dá indícios de que o estudante o elabora apenas para nota, podendo incluir em todo seu histórico como estudante que tenta demonstrar sua capacidade individual dessa competência, mas que não

participou de um trabalho coletivo e cooperativo de uso da língua escrita, com intenções, nem para um fim específico de vivência da língua portuguesa.

O processo de produção para o desenvolvimento de um usuário proficiente da linguagem escrita não se apresenta como foco, apenas o produto final é a preocupação para a obtenção de nota e satisfazer as expectativas do professor avaliador. Essa limitação do trabalho podem ser sintomas da ausência de situações comunicativas que permitiriam a formação de um sujeito escrevente que se compromete com seu texto porque sabe que tem um objetivo real de utilização, como uma atividade discursiva sócio-comunicativa, envolvendo uma prática de escrita, um evento de letramento como atividade da vida social, ou seja, características dialógicas de contexto escolar e de texto, pois todo texto é dialógico, também, pela função que tem em sociedade. Portanto podemos perceber aspectos predominantemente monológicos na redação analisada.

FIGURA 08: Redação 4

A inveja faz mal para todas as  
 pessoas pois com a inveja as pessoas  
 querem o mal da outra um exemplo de  
 como isso faz mal nos...  
 De mais em mais inveja por ter ela a inveja  
 as pessoas brigam e até matam uns  
 dos outros.  
 É mais difícil não e diferentes pessoas  
 brigam e se manda pelo inveja e os mais  
 ontingíveis são eles porque ~~em~~ nos tempos  
 que invitar ter inveja como fazer isso  
 invitar a inveja é fácil e se não  
 copiar as coisas das outras não colocam  
 defeito como um exemplo uma garota tem  
 uma roupa bonita e a outra fala sua  
 sua está feia isso é inveja outro exemplo.  
 Invitar as outras pessoas mas há que pensa  
 que isso não faz mal há que diz que  
 a inveja não faz briga e me mente então  
 um com sua opinião mas a minha é  
 que sim a inveja faz tudo de mal  
 a solução seria não olhar para nada  
 das outras e sim para sua.



Ao analisarmos a presente redação, notamos já no primeiro período uma construção linear: *“A inveja faz mal para todas as pessoas”*, utilizada pelo aluno, apenas para cumprir a obrigação imposta pelo professor. O aluno formula um princípio de tese, seguindo orientações da aula de redação, mostrando indícios da dissociação entre sujeito/estudante. O primeiro transformaria seu texto, pois a dialética construção do sujeito discursivo e da conseqüente elaboração da representação da funcionalidade discursiva, portanto, dialógica, da língua materna, em sua modalidade escrita, não nos é apresentada, pois a presença do estudante obrigado pelo jogo de poder da instituição, sendo obrigado a formular, mesmo que superficialmente uma tese para o tema de redação apresentado, apenas reprodução temática. A interação sujeito/língua materna possibilitaria circunstâncias favoráveis à ruptura de padrões de linearidades discursivas, ruptura medida na definição de formas de ação por parte do sujeito, que se colocaria na perspectiva de quem enuncia o discurso e analisa seus próprios enunciados, ao mesmo tempo em que se configuraria em seu texto o espaço do outro, seu leitor.

Problemas de construção de parágrafos, como o primeiro *“A inveja faz mal para todas as pessoas pois com a inveja as pessoas quere o mal da outra um explo de como isso faz mal a nos.”* Ser completado como exemplificação pelo segundo parágrafo *“Vemos na novela por ter ela a (inveja) as pessoas brigam e ate madam uns aos outros.”* . Ou o terceiro que apresenta problemas de coesão, com repetições, falhas na pontuação, uso inadequado de conectivos, podemos observar a repetição do conector *“e”*, ocorrências do verbo ser no presente do indicativo, sem acentuação, o que podemos inferir pelo contexto. Recorrentes ocorrências de apagamento/troca de letras *“iveja”, “outa”, “explo”, “madam” “outos”, “cobisar”*; problemas de concordância *“pessoas briga”* e tantas outras transgressões revelam ausência de domínio da norma padrão, dando indícios de que houve uma assimilação linguisticamente inadequada imposta pela escola e pela disciplina de língua portuguesa, uma ausência de trabalho de revisão, conseqüência de experiências com a linguagem em situações comunicativas que permitiriam o exercício e a formação da condição de sujeito de seu texto em uma situação na qual o estudante escreve para o professor-avaliador, no contexto de uma atividade tipicamente escolar. As ações mobilizadas pelo aprendiz para elaborar esta atividade diferem substancial e qualitativamente daquelas requeridas em uma

situação interlocutiva cotidiana, determinada por fatores histórico-sociais, exatamente porque são mobilizadas pelo aprendiz, não pelo sujeito do discurso, mas de um estudante que produz textos para obtenção da nota de redação, ou seja, uma inabilidade discursiva de quem não se coloca no lugar do outro, o seu leitor, Sobre isso, Pécora (1983), na análise de redações de vestibulandos,

(...) constatava justamente o fracasso daquelas redações para se instituírem como um espaço de intersubjetividades, como uma forma de ação entre autor e leitor, como uma experiência de significação. Isso ficava muito claro, por exemplo, na análise do lugar comum. A maioria absoluta das redações – quando se fala em problemas de escrita escolar, jamais falta quorum – pautada a sua reflexão por uma colagem mal ajambrada de frases feitas e acabadas, retiradas de fontes não muito diversificadas. Por aí e por outras análises realizadas sobre outros temas, o que ficava patente era que todas aquelas redações, aqueles milhares de folhas de papel preenchidas à mão, não tinham de seu senão a forma mais ou menos caprichosa com que dispunham as letras umas atrás das outras. Tratava-se, portanto, de uma falsa produção, de uma falsificação do processo ativo de elaboração de um discurso capaz de preservar a individualidade de seu sujeito e de renová-la, desdobrá-la, na leitura de seus possíveis interlocutores. (PÉCORA, 1983, p.13)

A falsa produção, a que Pécora se refere, permanece e pode apresentar-se como um dos fatores de produção de textos como o analisado, concebido apenas para aferir uma nota ao aluno, uma *falsificação no processo*, como o excerto afirma. Outro fator que podemos associar à escrita institucionalizada através de moldes de redação, é que, apesar de tantos desvios de norma padrão, a redação possui introdução, desenvolvimento e conclusão, embora precários, dando indícios de que, provavelmente, fora orientado sobre aspectos estruturais do gênero redação escolar. Não há a preocupação em expressar uma opinião sustentada por argumentos consistentes ou contra-argumentação que observa o lugar do outro/leitor, temos um fragilizar do sujeito discursivo, novamente, quando a figura do estudante se impõe para tentar demonstrar ao professor/avaliador que sabe a lição.

Gostaríamos de chamar a atenção para as marcas de outros discursos presentes na redação, como a referência a “todo mundo”, e também a presença de um discurso contrário ao do apresentado pelo aluno: “*mas há que dis que a inveja não taz brigia e ne morte cada um com sua opinião nas a minha e que sim*”. Podemos constatar que o aluno prevê um leitor de opinião contrária à sua, porém não o tenta convencer sobre sua visão, apenas insere “*cada um com sua opinião*”. O que nos leva a observar tal indício sob o terceiro eixo apresentado por Correa

(2004), como o eixo do imaginário sobre o código escrito institucionalizado, quando o aluno tenta seguir um modelo de texto apresentado pelo professor, que provavelmente o orientou a contra-argumentar, prevendo uma opinião diversa. Porém tais observações nos fazem associar novamente a um estudante que escreve um texto para obtenção de nota na disciplina de língua portuguesa em detrimento de um sujeito que utilizaria outros discursos para elaborar, dentro de uma situação sócio-discursiva, um gênero textual específico à situação real de comunicação. Sobre os *Problemas de redação* analisados por Pécora (1983),

O terceiro tipo de problema, relativo a empregos lexicais inadequados, refere-se exatamente a *uma sobreposição às condições específicas de produção da escrita de uma concepção de escrita que é veiculada pela escola*. Isto é, refere-se a uma imagem histórica das condições de produção que está presente no processo de aprendizado da escrita e que atua sobre o desempenho do virtual produtor. Essa imagem histórica que dá origem ao problema revela sobretudo a existência de uma contradição no próprio processo escolar que deveria conduzir o aluno ao aprendizado da escrita. Em vez disso, *ele gera uma falsa condição de produção de modalidade*, uma falsa necessidade de expressão erudita que apenas dificulta a efetivação do aprendizado. Aí está a origem dos problemas mais típicos verificados no âmbito da oração. Mais especificamente, essa contradição histórica determina, primeiro, a incapacidade do processo escolar em garantir ao aluno o domínio das normas específicas da escrita; segundo, a restrição da escrita a um domínio consagrado no interior da própria escola. Portanto, em ambos os casos, esse processo escolar contraditório acaba operando uma redução das virtuais relações entre sujeito e linguagem. (PÉCORA, 1983, p.45)

Essa observação no texto nos faz pensar que, em sua constituição todo texto é dialógico, pois além de conversar com outros textos há o diálogo entre os interlocutores, porém as aulas de língua portuguesa centradas em transmissão de conteúdo, preocupações com aspectos estruturais e gramaticais, sem a observação da característica sociodiscursiva de um texto que existe em um contexto de sociedade, não apenas para obtenção de nota. Por isso, características monológicas são encontradas nesse texto, pelo contexto de ensino e produção da redação e que fazem com que identifiquemos aspectos desse tipo no texto analisado.

Quanto à questão da coerência textual, pode-se observar que o aluno não faz uso de elementos organizacionais de pontuação. Portanto, apesar da falta de elementos coesivos de pontuação, podemos compreender a ligação entre os parágrafos, através de inferências ativando nosso conhecimento de mundo,

estabelecendo uma continuidade de sentido. Muito provavelmente essa inaptidão do aluno em utilizar organizadores textuais seja a ausência de condições efetivas de avaliação social do leitor em sua história escolar, o que resulta na construção de estruturas lingüísticas com prejuízo da precisão, da clareza, da explicitude verbal, uma vez que o aluno não se preocuparia com o leitor de fora da aula.

As diversas inaptidões gramaticais, lexicais e semânticas, observadas no decorrer de todo texto, demonstram-nos um limitado desenvolvimento da capacidade discursiva e uma disciplina de língua portuguesa que foi estudada, no decorrer da escolaridade do aluno, que não atingiu o objetivo de desenvolver a linguagem, já que sua capacidade discursiva não está correspondendo ao nível de escolaridade em que o aluno se encontra, comprovado pela pouca intimidade com a linguagem escrita, cujo contexto de produção exige a observação da norma padrão da língua escrita, ou da capacidade discursiva de um sujeito que prevê o outro, e, conseqüentemente, seus conhecimentos não são suficientes para produção de um texto de qualidade.

Com todos esses aspectos analisados, não podemos deixar de analisar a presente redação de acordo com Marcuschi (2010),

[...] busca-se construir aqui um modelo para analisar o grau de consciência dos usuários da língua a respeito das diferenças entre fala e escrita observando a própria atividade de transformação. Serão identificadas as operações mais comuns realizadas na passagem do texto falado para o texto escrito. Esta passagem ou transformação é uma das formas de realizar o que denomino *retextualização*.

A *retextualização*, tal como tratada neste ensaio, não é um processo mecânico, já que a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização. Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem compreendidos da relação oralidade-escrita (MARCUSCHI, 2010, p.46)

Por isso, podemos concluir que não foi desenvolvida a capacidade do aluno de retextualização, com a percepção de que a escrita não é a representação da fala, que essas duas dimensões possuem características próprias e que uma não existe em detrimento da outra, cada ocasião exige um gênero textual que pode ser oral ou escrito. Em um sentido geral, Góes (2013) afirma

Os movimentos de centração e descentração importam, sem dúvida, na consideração de interpretações na relação escritor/leitor e da constituição

do autor. Todavia, essa discussão tem que englobar a relação do sujeito com seu próprio texto. O que ocorre na escrita que não atende a muitas demandas comunicativas não é apenas uma falta de flexibilidade na tomada de perspectiva, mas sobretudo, uma centração no objetivo da ação sendo realizada, isto é, no objeto do dizer e, talvez uma forte ilusão de monossemia, por parte da criança, que imagina o sentido pretendido como o único sentido a ser apreendido. (GÓES, 2013, p. 124)

Portanto, podemos perceber a dicotomização ente sujeito/estudante. A presença de um estudante que tenta seguir as orientações do professor da disciplina de língua portuguesa, mas que provavelmente não teve a capacidade sócio-discursiva desenvolvida, principalmente porque as situações de produção escrita em seu histórico escolar foram artificiais, sem previsão da presença do outro, suas produções não se apresentam como a concretização de uma atividade sócio-discursiva contextualmente determinada, não há uma função social para suas redações, ao invés de experiências com a linguagem em situações comunicativas que permitem o exercício e a formação da condição de sujeito, também o desenvolvimento da linguagem, com capacidades dialógicas reflexivas, com um objetivo social, vivendo a língua em funcionamento, portanto, as características dialético e dialógicas principais do ensino de língua materna são substituídas por um contexto monológico de ensino e produção de texto.

## À GUIA DE CONCLUSÃO

A pesquisa em causa tem a proposta de investigar e compreender, no texto escrito em língua materna, a caracterização do aprendiz como sujeito discursivo, dialógico, que assume, no texto que produz, conforme a relação que estabelece com ele, seu lugar de escritor, autor do próprio discurso, configurando-se, nestes termos, por consequência, o lugar do outro, o seu leitor.

Guiamo-nos pelas luzes do dialogismo de Bakhtin (2011), cuja filosofia é também descrita por Fiorin, a quem devemos o auxílio à compreensão da noção de interação pela linguagem. Também contamos com os aportes histórico-culturais de Vygotsky (1989), de orientação sociointeracionista, além do trabalho de Oliveira (2005), que nos remete ao desenvolvimento histórico-social do indivíduo, e da pesquisa sobre a Heterogeneidade da escrita de Correa (2004), a nos descrever o que entende como três eixos principais da gênese da escrita, quais sejam, a oralidade, o imaginário que o aluno faz da escrita na instituição de ensino e a dialogia. Ainda destacamos, como fundamento teórico, as relevantes considerações de Geraldi (2013), com foco na linguagem como processo de interação social e na relação entre sujeito e seu texto.

Como complemento, buscamos refletir sobre a importância da consciência do autor na definição das formas de ação durante a atividade de produção textual, com base no trabalho de Pécora (1983) e Landsmann (2006). Foram-nos muito úteis o levantamento de questões acerca da textualidade, da continuidade de sentidos e da interlocução, a partir das contribuições de Koch & Travaglia (2001); a discursividade; e a descentração do eu, com base nas produções de Brait (2005), Brandão (2005) e Góes (2013), cujos trabalhos também seguem as luzes de Bakhtin e Vygotsky.

Como objetivos gerais nos propusemos examinar a relação que estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental estabelecem com o texto que produzem na chamada prova de redação. Como objetivos específicos, nosso estudo pretendeu investigar a estrutura linguística da redação como atividade tipicamente escolar, buscando a identificação de ações que exponham a natureza da relação do seu autor com o próprio texto, além de procurar reconhecer fatores que motivariam tal

relação, refletindo sobre as bases de construção, por parte do aprendiz, da representação funcional-dialógica do texto escrito.

Verificamos que as constatações obtidas ratificam os pressupostos formulados na introdução e que norteavam nossa pesquisa, uma vez que as redações analisadas em seu aspecto central consistem em produções temáticas impostas no âmbito das salas de aula, com a presença da perspectiva de que tal atividade, burocrática, apresenta-se apenas para a obtenção de nota, razão pela qual o aluno tende a limitar-se à busca, segundo seu nível de conhecimento da disciplina de português, da satisfação das exigências postas pelo professor, a quem efetivamente dirige, para alcançar a aprovação escolar. Restrito à disciplina, o estudante não percebe a discursividade da sua língua materna e nem a si mesmo como sujeito deste discurso, que assim se dissocia da daquela, reflexo da aludida dicotomização da relação sujeito/linguagem, em favor da estanque estudante/disciplina de língua portuguesa.

Constatamos que as análises realizadas sobre o *corpus* apontam produções textuais artificiais, burocratizadas pelo ambiente escolar e sem função na vida em sociedade, ou seja, desarticuladas das práticas sociais, sob a orientação de modelos engessados, passados durante as chamadas “aulas de redação”, sem o domínio de elementos coesivos ou a manipulação de argumentos. Os alunos são levados à produção de textos impessoais, lineares, em uma falsa consciência do processo comunicativo, salientando-se, em decorrência, o predomínio do estudo de aspectos de superfície, com preocupações predominantemente sobre a estrutura do gênero textual ou ausência de competência para o uso da gramática normativa. Por isso, pelo aluno ter como preocupação central unicamente o professor-avaliador, na figura do outro, muito perde o texto em sua função sócio-discursiva, desconsiderando-se os descritores de instâncias interlocutivas.

Concluimos também que as estruturas linguísticas analisadas no *corpus* refletem os aspectos que tendem ao monológico na língua materna, marcado por jogos de poder e estratégias de controle, típicos do poder hegemônico que caracteriza a organização escolar. A noção de autoria, por contingência, não fica bem definida, favorecendo imitações ou cópias de clichês, de gêneros e modelos, sem o avanço para reflexões sobre essa prática, para a adequada formulação de enunciados, para

a utilização social de conectores e levantamento de argumentos que sustentem a tese, ou seja, com uma intenção discursiva que pretenda ser parte de uma discussão ideológica em grande escala, respondendo a algo, refutando, confirmando, antecipando respostas e objeções potenciais. Os possíveis traços que evidenciam a dialética construção de si mesmos como sujeitos discursivos e da consequente elaboração da representação da funcionalidade discursiva, portanto, dialógica, da língua materna, em sua modalidade escrita, não se configuram nas redações, pois temos ações do estudante direcionadas à disciplina de língua portuguesa, em detrimento do sujeito e do desenvolvimento, em sua dimensão sócio-histórica, da linguagem, ou seja, nesse caso, da língua portuguesa.

Não há uma prevalência da condição de sujeito, pelo contrário, há um estudante preocupado em seguir as orientações do professor, sem o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva de tomar a escrita como sua. Não é possível identificar a intencionalidade dos textos escritos, a não ser com reproduções temáticas para satisfazer o leitor/avaliador, no caso o professor que afere uma nota, marcando os jogos de poder e estratégias de controle. Algumas produções apresentam usos de conectores e uma tentativa de argumentação, mas que não passam de preocupações com os moldes do gênero solicitado ou a utilização desses conectores para sanar preocupações com questões de superfícies da redação. A dialética construção do sujeito discursivo mesmo e da consequente elaboração da representação da funcionalidade discursiva, portanto, dialógica, da língua materna, em sua modalidade escrita, não nos é apresentada, pois a preservação desta dialética, salientando a interação sujeito/língua materna, possibilitaria circunstâncias favoráveis à ruptura de padrões de linearidades discursivas, ruptura medida na definição de formas de ação por parte do sujeito, que se colocaria na perspectiva de quem enuncia o discurso e analisa seus próprios enunciados, ao mesmo tempo em que se configuraria em seu texto o espaço do outro.

Pudemos notar, no conjunto de redações, que os alunos apresentam características heterogêneas quanto ao desenvolvimento da competência escritora, por isso o trabalho pedagógico com base na concepção de professor que ensina vislumbrando um aluno ideal não poderia ser o caminho a seguir, uma vez que as

diferenças não combinam com a aula tradicional, com um professor dirigindo-se a um aluno e esse último sendo avaliado por um trabalho, a redação, produzida individualmente, sem uma funcionalidade sócio-discursiva.

As análises indicam que as ações sobre a linguagem, com a linguagem e da linguagem poderiam contribuir para o desenvolvimento de um sujeito que transforma a linguagem e é transformado por essa mesma linguagem. Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem, pois atividades envolvendo o uso da língua escrita são atividades da vida social, coletivas e cooperativas, envolvendo vários participantes, com diferentes saberes. Esses últimos são mobilizados segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns. A aquisição da linguagem se dá de forma histórica e social, gradual e a partir da interação histórico-culturalmente determinada.

A criança adquire a competência linguística gradualmente, compreendendo a intencionalidade comunicativa à sua volta, na interação dialógica com o meio. Para isso, o aluno deve querer aprender. O professor age como mediador, e o aluno como protagonista. Técnicas de revisão e reescrita do texto são imprescindíveis, pois a participação do aluno/enunciador no processo de escrita deve passar também pelo processo interativo de comentário do texto, como fazer a leitura e compreensão do texto em primeira versão, negociar a interpretação e fazer o julgamento de valor, propor e testar mudanças e, principalmente, construir a reversão dos papéis de enunciador/interlocutor, colocando-se no lugar do outro.

Partir do pressuposto de que a apropriação da linguagem e das práticas sociais acontecem, seguindo o percurso do social para o individual, observando as funções superiores da mente, ou seja, o pensamento abstrato, como comportamento intencional e as ações conscientemente controladas, são circunstâncias imprescindíveis ao desenvolvimento avançado da escrita, que ocorre por meio das relações sociais, pois, no processo de desenvolvimento e inserção social, o indivíduo faz, segundo Bakhtin, a monologização da consciência, ou internalização, de acordo com Vygotsky, emergindo do social para o individual. Esses processos estão implícitos no desenvolvimento e amadurecimento da escrita, ou seja, na ação de reciprocidade do desenvolvimento do sujeito que transforma a linguagem ao

mesmo tempo em que é também transformado por ela. Práticas coerentes, que respeitem os alunos, que estejam dentro do modelo ideológico de letramento, num modelo crítico, levando-os a serem cidadãos críticos na sociedade onde estão inseridos, e conscientes de serem agentes transformadores de sua realidade.

A proposta de intervenção abaixo sugerida, elaborada sob orientação do arcabouço teórico desta dissertação, além dos trabalhos de Rojo (2000) e Solé (1998), Koch (2010), Machado (2006), Marcuschi (2008), Dionísio & Machado (2010), Schnewly & Dolz (2010), Faraco (2006), Faraco & Tezza (2013), Freitas (2006) e Kleiman (1995), pode apresentar-se como uma estratégia para atingir os objetivos da escola no ensino de língua materna. O gênero principal trabalhado vem apenas como uma sugestão, pois o foco central dessas atividades é o processo de produção sob o aporte teórico do sociointeracionismo e do dialogismo/dialética.

**1ª atividade:** A sala organizada em círculos, somente as cadeiras e apresentação da intenção de desenvolver um Projeto, cujo material de produção final seria um livro de contos, discussão e socialização das opiniões sobre o trabalho a ser executado;

**2ª atividade:** leitura dos contos baseada no livro *Estratégias de Leitura* da Izabel Solé (1998):

*Venha ver o pôr do sol*, de Lygia Fagundes Teles

*A noite em que os hotéis estavam cheios*, de Moacyr Scliar

*Infância*, de Graciliano Ramos;

**3ª atividade:** organizados em duplas, os alunos pesquisam por contos na sala de leitura da escola, biblioteca municipal e em blogs literários. Cada dupla seleciona um conto de que mais gosta para apresentação à turma;

**4ª atividade:** leitura dos contos trazidos pelos alunos.

**5ª atividade:** simultaneamente às atividades de sala de aula, organizados em duplas, os alunos pesquisam com familiares, amigos e vizinhos sobre histórias e causos da nossa comunidade;

**6ª atividade:** em duplas, primeira produção dos contos baseada na pesquisa realizada;

**7ª atividade:** releitura dos contos apresentados à turma, estudo do gênero e suas peculiaridades;

**8ª atividade:** as duplas fazem uma revisão da primeira produção, com base no que foi estudado sobre o gênero;

**9ª atividade:** trabalho em grupo de 4 alunos ( 2 duplas) para uma dupla revisar o texto da outra utilizando dicionários, livros didáticos, minigramáticas, sempre com mediação do professor;

**10ª atividade:** reescrita do texto baseada nas observações das atividades anteriores;

**11ª atividade:** trabalho em grupos de 6 alunos (3 duplas) para ilustrarem seus contos, o que poderia ser realizado com a ajuda da professora de Disciplina de Arte;

**12ª atividade:** leitura à turma dos contos produzidos e eleição dos textos a serem publicados: cada aluno votaria em três contos, os mais bem votados seriam publicados;

**13 atividade:** aprovação da comissão, composta pelas professoras da Sala de Leitura, cuja função é analisar os textos, antes de serem publicados, com o objetivo de verificar inadequações quanto à proposta do projeto e da escola.;

**14ª atividade:** na sala de informática elaboração de modelos de convites para a noite de lançamento, eleição do modelo que seria enviado às famílias, autoridades e jornais regionais e demais membros da comunidade;

**15ª atividade:** pesquisa e estudo por frases para dedicatórias;

**16ª atividade:** noite de lançamento do livro com os alunos/autores autografando exemplares para a comunidade presente;

**17ª atividade:** leitura das reportagens e opiniões publicadas na região sobre o livro dos alunos.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 2005.
- BRAIT, B.; MELO, R. Enunciado/ enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT (org.). **Bakhtin, conceitos chave**. São Paulo: Contexto, 2006.
- BRANDÃO, Helena N.. Escrita, leitura, dialogicidade. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 2005.
- CORRÊA, M. L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- DIONÍSIO, Angela Paiva, MACHADO; Ana Rachel Machado; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. de Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. Campinas, Mercado de Letras, 2004.
- FARACO, C. A. Autor e autoria. In: BRAIT (org.). **Bakhtin, conceitos chave**. São Paulo: Contexto, 2006.
- FARACO, Carlos Alberto e TEZZA, Cristóvão. **Prática de texto: para estudantes universitários**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- FIORIN, J. L. Interdiscurividade e intertextualidade. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 161-193.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky & Bakhtin – Psicologia e Educação: um intertexto**. 4 ed. São Paulo: Ática, 2006.
- GARCEZ, Lucília. **A escrita e o outro**. Brasília: Editora UnB, 1998.
- GERALDI, João W. **Portos de passagem**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- GÓES, Maria Cecília R. de. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: Ana Luiza B. SMOLKA & GÓES, Maria Cecília, R. de GÓES (orgs.) **A linguagem e o outro no espaço escolar**. 10 ed. Campinas/SP: Papyrus, 2013.
- JUNQUEIRA, Fernanda G. C.. **Confronto de vozes discursivas no contexto escolar: percepções sobre o ensino de gramática da língua portuguesa**. Rio de Janeiro, 2003. 250p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, Ingedore G. V. **Inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, Ingedore G. V. & TRAVAGLIA, Luiz C. **A Coerência Textual**. São Paulo: Contexto, 2001.

LANDSMANN, Liliana T. **Aprendizagem da língua escrita – processos evolutivos e implicações didáticas**. 3 ed. Trad. De Cláudia Schilling. São Paulo: Ática, 2006.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT (org). **Bakhtin, conceitos chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Marta K. de. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Spione, 2005.

PÉCORA, Alcir. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky - Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.

ROJO, R. Modos de transposição didática dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: Rojo, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6.ed. Porto Alegre, RS: ArtMed, 1998.

VYGOTSKY, Lev S.. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jeferson L. Camargo. 2 ed. Martins Fontes: São Paulo, 1989.

## ANEXOS

## Anexo A – Redação 1

Produção de um artigo de Opinião  
Sobre a inveja nos relacionamentos humanos

O mal da inveja

A inveja é um mal que enfrentamos no dia-a-dia, em todos os lugares, principalmente com algum parente. Falar mal pelas costas, tentar denegrir a imagem dos outros, isso são coisas que devemos evitar.

A inveja é um rancor contra os outros, que possuem algo que eles também desejam, mas que não ou não querem desmascarar. Um exemplo é a obra de Otelo de Shakespeare, que gira em torno da traição e da inveja, no final acaba acontecendo mortes por causa da inveja e da traição. As redes sociais também despertam inveja, um exemplo é o Facebook.

Contra a inveja, autocontrole e dedicação são as melhores armas. Não se deixa levar pela inveja, ela pode acabar fazendo você fazer coisa errada.

"A inveja alheia, cui dor que se sente no coração por causa do sucesso alheio". Ela consome o invejoso como a ferrugem o ferro". Não há amizades, parentesco, qualidades nem grandezas que possam enfrentar o rigor da inveja".

## Anexo B – Redação 2

### Como a inveja pode causar

A inveja é um sentimento que todos temos dentro de nós, ela pode causar danos a nossa vida, e como psicólogos, como é retratado na peça de teatro Otelo de Shakespeare, que após uma armadilha feita pelo Yago para afetar Otelo acaba causando uma tragédia. Para não termos inveja temos que nos ocupar com coisas que fazem bem a mim. É preciso ~~que~~ se você necessita disso, se você não tem já está bem.

O psicanalista Melanie Klein diz que a inveja surge a partir do sentimento de impotência, por não possuir o bem do outro. Ou pode ser um sentimento destrutivo. A inveja desperta o sentimento de culpa, e de tristeza, gerando confusão. Mesmo sem a pessoa que inveja ~~se~~ tentar lutar para corrigir o que quiser.

Quando a pessoa é invejada e percebe que ela pensa se é necessário retribuir, com mais inveja ou com uma boa ação, se está se sentindo mal por sofrer inveja, e quem que está na vida, não tenha o mesmo sentimento por esta pessoa, pense em ajudá-lo, para parar de sentir inveja e ser feliz com quem tem e que acaba na vida, por uma boa ação resulta em outro.

A inveja é um fenômeno universal, que faz parte da estrutura da psiquismo, e atua sobre a cultura humana e a organização social. Ela pode surgir desde um bem material até um sentimento ou aparência física, pode causar transtornos nas pessoas e suicídios. Mas ao mesmo tempo pode nos ajudar a lutar por alguma causa boa, como "se ele tem você lutar para ter também" mas assim mesmo ainda é um sentimento de inveja, e que pode se tornar uma coisa ruim.

## Anexo C – Redação 3

... Se cada um cuidasse do seu Voto ...

opinião:

Na minha opinião a "imagem" é uma coisa muito feia, que os outros não podem ver nada na sua frente que já fica com imagem.

Os pessoas tem imagem de um relacionamento ou por uma coisa que a pessoa tem e não não, Estes problemas é um dos piores, quando um amigo seu ~~foi~~ tem um relacionamento e a pessoa ficou de cabeça grande por que não quer os 2 juntos.

Já vi muita coisa sobre a "imagem" a pessoa é tão cega que nem percebe que tá se mostrando de uma das outras.

Eu acho que a solução desse problema é a pessoa se tocar e cuidar mais do seu voto; e outros não ficar cobrindo os casos / do lado.

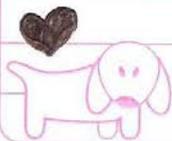
A palavra "imagem" já dá um tom feio, e uma intimidade ruim, se cada um cuidasse dos seus casos e não fosse cobrindo os casos dos outros, não não teriam imagem.

Então se toca "imagem" é uma coisa muito feia. = ... !!!!!



## Anexo D – Redação 4

A inveja faz mal para todas as  
 pessoas pois como a inveja as pessoas  
 querem o mal da outra um exemplo de  
 como isso faz mal nos...  
 De mais mal merela por ter ela a inveja  
 as pessoas brigam e até matam uns  
 dos outros.  
 É mais difícil não e diferente pessoas  
 brigam e se manda pela inveja e as mãs  
 ontigilas são eles pequenos ~~exemplos~~ <sup>exemplos</sup> tempos  
 que initor ter inveja como fazer isso  
 initor a inveja é fácil e se não  
 copiar os coisas das outras não colar  
 defeito como um exemplo uma garota tá  
 uma roupa bonita e a outra fala sua  
 sua está feia isso é inveja outro exemplo.  
 Initor as outras pessoas mas há que pensa  
 que isso não faz mal há que diz que  
 a inveja não faz brigas e me mente sobre  
 um com sua opinião mas a minha é  
 que sim a inveja tá tudo de mal  
 e solução seria não olhar para nada  
 das outras e sim para sua.



## Anexo E – Proposta de Redação

### Proposta de redação

#### Texto I

A inveja desvendada

Pesquisa revela que esse sentimento é processado na mesma região cerebral que a dor física. Saiba como controlá-lo

*Claudia Jordão e Carina Rabelo*

Certa vez, um homem, extremamente invejoso de seu vizinho, recebeu a visita de uma fada, que lhe ofereceu a chance de realizar um desejo.

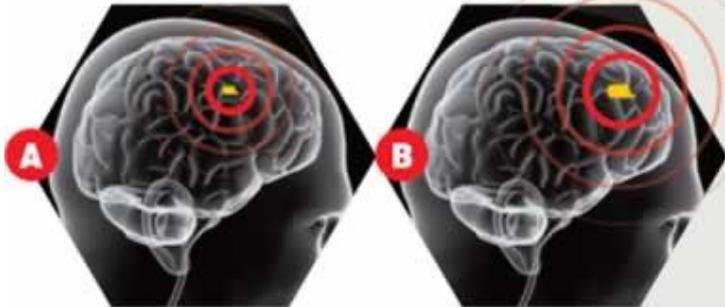
"Você pode pedir o que quiser, desde que seu vizinho receba o mesmo e em dobro", sentenciou. O invejoso respondeu, então, que queria que ela me arrancasse um olho. Moral da história: o prazer de ver o outro se prejudicar prevaleceu sobre qualquer vontade. É por meio dessa fábula que a psicanalista austríaca Melanie Klein (1882-1960) definiu na obra "Inveja e Gratidão", um dos principais estudos já feitos sobre o tema, o comportamento de quem vive intensamente esse sentimento.

Ao mesmo tempo que o ciúme é querer manter o que se tem e a cobiça é desejar aquilo que não lhe pertence, a inveja é não querer que o outro tenha. O mais renegado dos sete pecados capitais é uma emoção inerente à condição humana, por mais difícil que seja confessá-la. Afinal, todo mundo, em algum momento da vida, já sentiu vontade de ser como alguém. Há até um lugar no cérebro reservado para a inveja. Pela primeira vez, uma pesquisa científica mostra onde ela e o *shadenfreude* - palavra alemã que dá nome ao sentimento de prazer que o invejoso experimenta ao presenciar o infortúnio do invejado - são processados na mente humana.

## O CÉREBRO DO INVEJOSO

### DOR

Ao sentir inveja, a região do córtex singulado anterior do cérebro (A), a mesma onde é processada a dor física, é ativada. Quanto mais intenso o sentimento, maior a atividade registrada no local (B)



### PRAZER

Ao experimentar o *shadenfreude*, palavra alemã para o sentimento de prazer que o invejoso tem ao notar o infortúnio do invejado, a região do estriado ventral do cérebro é ativada. É nessa área que os sentimentos prazerosos são processados (C)

De autoria do neurocientista japonês Hidehiko Takahashi, do Instituto Nacional de Ciência Radiológica, em Tóquio, o estudo "Quando a sua Conquista É a minha Dor e a sua Dor É a minha Conquista: Correlações Neurais da Inveja e do Shadenfreude" foi publicado recentemente pela prestigiada revista científica americana Science. Por meio de ressonância magnética realizada em 19 voluntários (dez homens e nove mulheres), na faixa etária dos 20 anos, foi possível identificar onde os sentimentos são processados no cérebro. Ao sentir inveja, a região do córtex singulado anterior é ativada.

O interessante é notar que é nesse mesmo local que a dor física se processa. **"A inveja é uma emoção dolorosa"**, afirma Takahashi. O shadenfreude, por sua vez, se estabelece no estriado ventral, exatamente onde se processa a sensação de prazer. "O invejoso fica realizado com a desgraça do invejado", diz o pesquisador. Durante a pesquisa, Takahashi induziu os voluntários a imaginarem um cenário que envolvia outros três

personagens, do mesmo sexo, faixa etária e profissão que eles. Dois deles seriam, hipoteticamente, mais capazes e inteligentes.

Dessa comparação nasce a inveja, especialmente quando as pessoas são muito parecidas. Ou seja, é mais comum uma mulher se incomodar com outra, da mesma faixa etária e profissão, do que com alguém com características totalmente diferentes. "Trata-se de um sentimento caracterizado pela sensação de inferioridade", explica o neurocientista Takahashi. "Quando há essa sensação, é porque houve comparação e a pessoa perdeu."

O ator Roberto Birindelli perdeu muitas batalhas, mas parece ter vencido a guerra. Ao longo de seus 46 anos, a inveja sempre o perseguiu. Na escola, nutria o sentimento pelos colegas de classe que conquistavam as garotas com facilidade. Na vida adulta, sofria quando um colega ator conseguia um teste para o melhor papel de uma produção.

O sentimento o corroía tanto que ele chegou a invejar o modo como uma determinada jaqueta de couro caía bem em um conhecido. "O que me deixava mal era saber que a roupa não ficaria tão boa em mim", confessa Birindelli. "A minha inveja se repetia em tantos palcos quanto houvesse situações de comparação." Insatisfeito em se projetar o tempo todo nos outros, o ator foi em busca de auto-conhecimento.

Descobriu o eneagrama (técnica para estudo do comportamento humano), fez terapia e mergulhou na meditação. "Percebi que o problema era comigo", reconhece. "Sou inseguro em relação à maneira como a sociedade me vê." Amparado, aprendeu a lidar com a questão. "Hoje em dia, sempre que vou sentir inveja de alguém, me pergunto: ser como ele é melhor do que ser quem sou?", explica Birindelli, que está no ar na novela "Poder Paralelo", da Record. **Além da insegurança, a baixa autoestima, o sentimento de incapacidade e a sensação de injustiça são características comuns aos invejosos.** "Pessoas bem resolvidas e esclarecidas tendem a ter menos inveja", diz o psiquiatra José Thomé, da Associação Brasileira de Psiquiatria.

Mas por que há pessoas muito invejosas e outras que passam a vida quase sem sentir essa emoção? A psicóloga Sueli Damergian, professora da Universidade de São Paulo (USP), acredita que o segredo está em não ultrapassar a linha da afeição. "A inveja é sempre fruto da admiração", diz. "Se ela ficar restrita a isso, pode funcionar como impulso para o desenvolvimento." O problema é quando essa barreira é rompida. "Se o impulso destrutivo for muito forte, o invejoso passa a viver a vida do outro e isso pode ser danoso tanto para ele quanto para o invejado."



### **EU QUERO Isabela e Pedro manifestam a inveja por meio da cobiça**

Em casos patológicos, que, segundo especialistas, são mais comuns do que se imagina, quem sofre do mal é capaz de caluniar, perseguir, e, em casos mais extremos, desejar a morte do invejado. Há, também, os que somatizam. Nessas situações, podem apresentar quadro depressivo, autodestrutivo, agressividade e tendências suicidas. O psiquiatra Thomé acredita que, salvo os casos patológicos, **as pessoas têm livre-arbítrio para viver ou eliminar a inveja. "É um sentimento muito primitivo, que deve ser trabalhado."**

Entre a inveja destrutiva e a construtiva, a artista plástica Roberta Martinho, 34 anos, ficou com a segunda. Garota curiosa, ela teve consciência do sentimento ainda na pré-adolescência. Queria ser como o Visconde de Sabugosa, personagem de Monteiro Lobato, em "O Sítio do Pica-Pau Amarelo" - é recorrente a inveja de personagens fictícios ou pessoas distantes do convívio, como as celebridades. Seu segundo contato com a emoção, dessa vez mais realista, foi por meio da professora de história. "Invejava a cultura, a erudição e a inteligência dos dois", diz Roberta. Numa versão light do sentimento, ela nem chegou a desejar o infortúnio de seus invejados. "Queria ser como eles, mas não me sentia inferiorizada nem injustiçada", diz.

A maneira que encontrou para lidar com a questão foi mergulhar nos livros. "Ler muito, estudar, pesquisar", diz. Quando a pessoa consegue fazer com que o sentimento, em tese negativo, impulse ações positivas, ela o transforma no que os especialistas chamam de inveja criativa.

"Inveja, ciúme e raiva são tão importantes quanto a visão, a sexualidade e a alimentação", defende o psiquiatra Carlos Byington. "Todos eles trazem informações importantes para formar e transformar a própria identidade." Hoje, Roberta é frequentadora assídua de biblioteca e museu. E diz não sentir mais inveja de nada, nem de ninguém. "Descobri que as pessoas são únicas e que não devemos seguir padrões alheios."

Comum em toda a sorte de relações humanas, a inveja está presente até mesmo dentro de casa. As irmãs Júlia e Lídia Loyola, 25 e 23 anos, respectivamente, e suas meias-irmãs Fernanda e Gabriela Fernandes, 17 e 13, moram juntas e compartilham da incômoda emoção. Filhas da mesma mãe e de pais diferentes, estão sempre se comparando e lamentando aquilo que não são.

As mais velhas invejam a vida cheia de oportunidades das mais novas. "Aos 15 anos, quando precisava de dinheiro, trabalhava", diz Júlia. "A Fê não precisa disso." Fernanda reconhece. "Não fico tripudiando, mas reconheço que me sinto recompensada por ter vantagens em relação às

minhas irmãs mais velhas, apesar de elas estudarem tanto", diz. "Ao mesmo tempo, queria ser como elas: tirar boas notas e não ficar de castigo."

## INVEJOSOS X INVEJADOS

**1**




**ANTONIO SALIERI**  
(1750-1825)

Seis anos mais velho que Mozart, o compositor italiano não suportava a precocidade do concorrente. Anos após a morte do rival, Salieri corroía-se pela imortalidade da sua obra

**2**




**CHARLES SAINTE-BEUVE**  
(1804-1869)

Considerado um dos maiores críticos literários da França, Sainte-Beuve agonizava diante do brilhantismo do escritor. Cobiçava a esposa e invejava o status do rival – bonito, famoso e rico aos 20 anos

**3**




**BERTOLT BRECHT**  
(1898-1956)

Ao se mudar para os EUA, o dramaturgo alemão ficou indignado ao perceber que ninguém sabia escrever o seu nome, enquanto Thomas Mann era o escritor imigrante mais aplaudido no País

**4**




**MICHELANGELO**  
(1475-1564)

O consagrado Michelangelo sentiu-se ameaçado pelo brilho de Rafael, oito anos mais novo. Insistia que o garoto o plagiava e criava dificuldades na sua relação com o papa

**RAFAEL SANZIO**  
(1483-1520)



### ***"Invejava a cultura, a erudição e a inteligência dos dois"***

Roberta Martinho, 34 anos, sobre a ex-professora de história e o personagem Visconde de Sabugosa, de Monteiro Lobato

**O ambiente de trabalho, por sua vez, também é terreno fértil para os invejosos.** Uma pesquisa das universidades de Warwick e Oxford, na

Inglaterra, mostra que nem sempre se inveja a maneira de ser do rival, mas suas posses. No experimento, os entrevistados poderiam ganhar ou "queimar" o dinheiro do concorrente, sob o custo de perder parte de sua verba - 62% dos participantes escolheram se voltar contra o outro.

Segundo a psicóloga Glaucia Maria Verdiani, autora da tese de mestrado "Um Estudo sobre a Inveja no Ambiente Organizacional", pelo Centro Universitário de Araraquara (SP), é provável que esse sentimento esteja impregnado em 100% das relações profissionais.

"Em uma equipe de 30 pessoas, é possível que todos invejem alguém, em algum nível", revela. A emoção pode ter origem em qualquer um e partir para diferentes direções. Acontece entre pessoas do mesmo cargo, funcionários de funções inferiores e superiores. "Há chefes invejosos de seus subordinados, que são mais jovens, mais dispostos e, muitas vezes, mais talentosos", diz Sueli.



***"O ex-marido da minha colega me disse que ela tinha ódio mortal de mim e queria me destruir"***

Claudia Neves, designer, 28 anos

Aos 28 anos, a designer Claudia Neves foi vítima da inveja em seu local de trabalho. Até seis meses atrás, ela era a única funcionária entre vários homens do departamento em que trabalhava, numa agência de publicidade em São Paulo. Sua vida profissional virou de pernas para o ar com a chegada de outra garota, da mesma idade, que passou a dar expediente numa função com remuneração menor. No início, as duas se davam bem - ao menos aparentemente. Até que a nova colega passou a evitá-la e agir de maneira estranha.

"Ela não fazia o tipo feminina e, de repente, começou a me pedir dicas de maquiagem", conta Claudia. Além disso, mais gordinha, passou a se preocupar com a quantidade de calorias que ingeria. "Essa neurose começou depois que os meninos compararam o corpo dela com o meu",

diz. Com o tempo, o melhor amigo de Claudia se afastou. E seu supervisor passou a implicar com seu trabalho.



A designer desconfia que foi vítima de calúnias. "Certa vez, meu chefe foi grosseiro comigo", conta. "Nessa hora, pude ver no rosto dela que estava rindo por dentro." Triste com a situação, Claudia pediu para ser demitida. "O ex-marido dela me disse que ela tinha ódio mortal de mim e queria me

destruir", conta. Apesar da atitude drástica que teve de tomar, ela não acredita que a colega tenha saído vitoriosa. "Ela conseguiu me eliminar, mas estou muito feliz fora de lá", afirma.

Em novembro passado, nos Estados Unidos, o ex-âncora de telejornal Larry Mendte, 51 anos, além de demitido, foi condenado a pagar uma multa de US\$ 5 mil (R\$ 10,1 mil) e a prestar 250 horas de serviços comunitários por violar o e-mail de sua colega de bancada, Alycia Lane, 36 anos. Por dois anos, Mendte enviou mensagens se fazendo passar por ela para veículos de imprensa e colegas de trabalho. Durante o caso, admitiu ter inveja por causa do salário anual de US\$ 780 mil (R\$ 1,6 milhão) de Alycia. "O meu papel na emissora estava sendo reduzido quando ela me falou que era a nova estrela", disse, à época.

Assim como os demais sentimentos, a inveja vem de berço. Segundo Melanie Klein, até mesmo os bebês nutrem esse sentimento. Eles invejam o seio materno, capaz de alimentá-los e confortá-los. **A emoção, no entanto, começa a se tornar mais visível na primeira infância e se manifesta na forma de cobiça.** Pedro, 5 anos, e Isabela, 4, são primos e estudam juntos. "Eles disputam tudo: a atenção da família, dos professores, dos colegas", diz a educadora Caroline de Oliveira, 32 anos, mãe de Pedro. "Isabela é mais de cobiçar os brinquedos do primo, e ele, por sua vez, disputa a atenção das pessoas quando ela se destaca." Para lidar com a atenção, a mãe explica para o filho que não é possível ter tudo o tempo todo. "Tento prepará-lo para lidar com essa sensação, que estará sempre presente."

A psicóloga Sueli, da USP, assina em baixo. "É importante eliminar os sentimentos de inferioridade e baixa autoestima e mostrar o outro lado", explica. "Se a pessoa não é boa em algo, certamente será em outra coisa." Afinal de contas, a melhor maneira de domar o sentimento da inveja é, assim como fez o ator Birindelli, identificá-lo e aprender a lidar com ele. Graças a seu esforço, ele hoje circula satisfeito com a jaqueta de couro que tanto invejou no outro e, finalmente, comprou.

*Colaborou Rodrigo Cardoso*

Fonte:

[http://www.istoe.com.br/reportagens/19773\\_A+INVEJA+DESVENDADA](http://www.istoe.com.br/reportagens/19773_A+INVEJA+DESVENDADA)

acesso em 19/10/2013

## Texto II

# Ver atualizações de amigos no Facebook causa inveja e infelicidade, conclui estudo

REUTERS (EMAIL)

Publicado: 22/01/13 - 16h22



LONDRES — Testemunhar as férias, a vida amorosa e o sucesso profissional dos amigos no Facebook pode provocar inveja e causar sentimentos de infelicidade e solidão, segundo pesquisadores alemães.

Um estudo realizado em conjunto por duas universidades alemãs encontrou uma inveja desenfreada no Facebook, a maior rede social do mundo, que agora tem mais de 1 bilhão de usuários e produziu uma plataforma inédita para comparações sociais.

Os pesquisadores descobriram que uma em cada três pessoas sentiu-se pior e mais insatisfeita com a própria vida depois de visitar o site, enquanto pessoas que passearam por lá sem contribuir foram as mais afetadas.

— Ficamos surpresos ao ver quantas pessoas têm uma experiência negativa do Facebook, com a inveja fazendo-as se sentirem sozinhas, frustradas ou com raiva — disse a pesquisadora Hanna Krasnova, do Instituto de Sistemas da Informação na Universidade Humboldt de Berlim. — A partir de nossas observações, algumas dessas pessoas vão então sair do Facebook ou pelo menos reduzir o uso que fazem do site — disse Krasnova, aumentando a especulação de que o Facebook poderia chegar a um ponto de saturação em alguns mercados.

Pesquisadores da Universidade Humboldt e da Universidade Técnica de Darmstadt descobriram que fotografias de férias eram a maior causa de ressentimento, com mais de metade dos incidentes de inveja provocados por imagens de viagens no Facebook. A interação social foi a segunda causa mais comum de inveja, com os usuários podendo comparar quantas felicitações de aniversário receberam em relação a amigos no Facebook e quantos “curtir” ou comentários foram feitos em fotos ou posts.

— O acompanhamento passivo provoca emoções amargas, com os usuários invejando principalmente a felicidade dos outros, o modo como os outros passam as férias e como socializam — disseram os pesquisadores no estudo — *Inveja no Facebook: Uma Ameaça Oculta à Satisfação da Vida dos Usuários?*”, divulgado nesta terça-feira.

— A presença disseminada e onipresente da inveja em Sites de Redes Sociais é mostrada para minar a satisfação de vida dos usuários — afirmaram.

### **Pessoas na casa dos 30, as que mais invejam a felicidade familiar**

Eles descobriram que pessoas com trinta e poucos anos eram mais propensas a invejar a felicidade familiar, enquanto as mulheres eram mais propensas a invejar a atratividade física. Esses sentimentos de inveja fizeram alguns usuários se gabarem mais sobre suas conquistas no site administrado pela Facebook Inc. para aparecerem sob uma luz melhor.

Os homens postavam mais conteúdo autopromocional no Facebook para fazer com que as pessoas soubessem sobre suas realizações, enquanto as mulheres destacavam sua boa aparência e vida social.

Os pesquisadores basearam suas descobertas em dois estudos envolvendo 600 pessoas, e os resultados devem ser apresentados em uma conferência sobre sistemas de informação na Alemanha, em fevereiro.

O primeiro estudo analisou a escala, o âmbito e a natureza de incidentes de inveja provocados pelo Facebook, e o segundo em como a inveja estava relacionada ao uso passivo do Facebook e à satisfação com a vida.

Os pesquisadores disseram que os entrevistados em ambos os estudos eram alemães, mas esperavam que os resultados fossem os mesmos internacionalmente, já que a inveja é um sentimento universal e possivelmente impacta o uso do Facebook.

—Do ponto de vista de um provedor, nossas descobertas assinalam que os usuários frequentemente veem o Facebook como um ambiente estressante, que pode, no longo prazo, por em perigo a sustentabilidade da plataforma”, concluíram os pesquisadores.

fonte: <http://oglobo.globo.com/tecnologia/ver-atualizacoes-de-amigos-no-facebook-causa-inveja-infelicidade-conclui-estudo-7368699#ixzz2iJEf0ehu> acesso em 20/10/2013

### **Texto III**

#### **Como lidar com a inveja sem culpa**

***A melhor forma de superar esse sentimento é direcioná-lo para ações positivas***

#### **\*Maria de Lima**

A inveja tem inspirado artistas de diversos gêneros e de todos os tempos. Da mesma forma, tem provocado tragédias desde o princípio da humanidade, sendo a mais antiga o assassinato de Abel por seu irmão, Caim.

Esse sentimento, próprio do ser humano, é temido e negado por todos. Embora ninguém admite, a inveja atinge homens, mulheres, jovens, velhos, pobres, ricos, sábios e ignorantes. Mas, experimente fazer uma pesquisa entre seus colegas. Provavelmente descobrirá que é mais fácil as pessoas confessarem que odeiam alguém do que admitir que sentem inveja. Isso ocorre porque desde crianças fomos ensinados a ver a inveja como sentimento pejorativo, feio, proibido. O tabu é tanto que ela chega a ser usada como sinônimo de ciúme, só para suavizar o termo.

O invejoso deseja tudo de bom que o outro tem e geralmente superestima a felicidade alheia. Ver com lente de aumento as conquistas do outro e esquece-se das próprias.

Os dois lados da inveja

A inveja não é apenas negativa. Não há nada de errado em invejar-se alguém, desde que esse sentimento seja direcionado para ações positivas. Quando saudável, a inveja pode até estimular as pessoas a lutarem por suas metas.

Digamos que um colega de trabalho consiga uma promoção. O invejoso "saudável" pensaria: "se ele conseguiu eu também consigo". Vou trabalhar para isso.

Já o invejoso negativo acharia que o colega é incompetente, foi promovido porque é um bajulador e faria tudo para desqualificá-lo. A inveja negativa é marcada pelo ressentimento, pelo desejo de destruição.

Como lidar com a inveja

\* Admita que sente inveja e aceite esse fato sem julgamento ou sentimento de culpa.

\* Em vez de evitar a pessoa a quem você inveja, tente se aproximar dela. Demonstre admiração por suas conquistas. Veja-a como um exemplo de que você também pode conseguir o que deseja. De repente, ela pode oferecer-lhe dicas valiosas de como obter o que você quer.

Questione o motivo de sua inveja. O objeto desejado está a seu alcance? Que você pode fazer para obtê-lo? Se estiver fora de seu alcance, aceite sua realidade. A aceitação é dom. Lembre-se: isso não significa que você seja incapaz de conseguir outras realizações. Não quer dizer também que o outro seja melhor do que você. Apenas deve ter tido uma história diferente, ter aproveitado melhor as oportunidades ou pode ter tomado as melhores decisões.

Quando você é motivo de inveja

\* Tente ser compassivo - Ainda que sinta-se menosprezado pelo invejoso, isso não quer dizer que ele não goste de você. Ele pode apenas desejar o que você tem ou ser como você é.

\* Procure ver as qualidades boas do invejoso, fale sobre os pontos fortes dele, faça um elogio sincero. Sendo compreensivo, você terá mais chances de conquistar o respeito e até a amizade dele.

\* Seja discreto. Você não precisa espalhar sua felicidade para todos. Divida-a só com pessoas amigas mais próximas, que torçam por você e tenham atitudes positivas. Mesmo assim, saiba que você sempre terá alguma coisa, ou qualidade, que provoca inveja. O jeito é perdoar o invejoso e seguir em frente.

#### **Texto IV**

#### ***OTELO DE SHAKESPEARE***



**DOM CASMURRO DE MAHADO DE ASSIS****PROPOSTA DE REDAÇÃO**

***Baseado nos seus estudos e nos textos acima, produza um texto dissertativo-argumentativo com no máximo 25 linhas sobre o tema: A INVEJA NOS RELACIONAMENTOS HUMANOS.***

**Observações:**

- Seu texto deve:
  - ser redigido em norma culta escrita do português;
  - conduzir a uma proposta de intervenção para a temática em questão;
  - respeitar os direitos humanos.
- O texto não deve ser escrito em forma de poema (versos) ou narração.
- O texto com até 7 (sete) linhas escritas será considerado texto em branco.
- O rascunho pode ser feito na última página deste Caderno.
- A redação deve ser passada a limpo na folha própria e escrita a tinta.