



**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE HUMANIDADES
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM
LETRAS – PROFLETRAS**

JOSÉ AUGUSTO PEREIRA DA SILVA

**ESCRITA E CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES NO ENSINO
FUNDAMENTAL: REFLEXÕES SOBRE IDENTIDADE DISCENTE A
PARTIR DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO**

**GUARABIRA/PB
AGOSTO/2015**

JOSÉ AUGUSTO PEREIRA DA SILVA

**ESCRITA E CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES NO ENSINO
FUNDAMENTAL: REFLEXÕES SOBRE IDENTIDADE DISCENTE A
PARTIR DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO**

Dissertação apresentada à Coordenação do
Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS
da Universidade Estadual da Paraíba – Centro de
Humanidades, em cumprimento às exigências
para a obtenção do Título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Juarez Nogueira Lins

**GUARABIRA/PB
AGOSTO/2015**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S586e Silva, José Augusto Pereira da
Escrita e constituição de identidades no ensino fundamental
[manuscrito] : reflexões sobre identidade discente a partir do
gênero artigo de opinião / José Augusto Pereira da Silva. - 2015.
116 p. color.

Digitado.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade
Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2015.
"Orientação: Prof. Dr. Juarez Nogueira Lins, Departamento
de Letras".

1. Sujeito. 2. Linguagem. 3. Identidade. 4. Produção
Escrita. I. Título.

21. ed. CDD 400

JOSÉ AUGUSTO PEREIRA DA SILVA

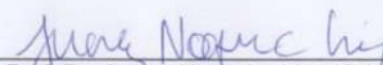
**ESCRITA E CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES NO ENSINO
FUNDAMENTAL: REFLEXÕES SOBRE IDENTIDADE DISCENTE A
PARTIR DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento ao requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

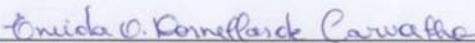
Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovada em: 14 de Agosto de 2015.

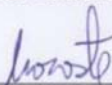
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Juarez Nogueira Lins (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Dra. Eneida Oliveira Dornellas de Carvalho (1ª Examinadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Dra. Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti (2ª Examinadora)
Universidade Federal da Paraíba (UEPB)

*Ao infinito Deus, que nos dá todas as coisas para delas
desfrutarmos, DEDICO.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, em quem encontro força e auxílio quando mais preciso. A ele dirijo a minha gratidão.

Aos meus pais e familiares, a minha esposa Socorro e minha filha Ana Raquel, que me motivam sempre, e a quem devo gratidão, amor e consideração.

Ao professor Dr. Juarez Nogueira Lins pela preciosa atenção e orientação que me fez caminhar pelo caminho mais adequado, quando fui cercado pelas dúvidas, possibilitando a execução desse trabalho.

Aos professores avaliadores (as) desta dissertação, pelas contribuições.

Aos professores do Mestrado, que contribuíram, por meio das disciplinas e debates, para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos colegas de classe pelos momentos de amizade e apoio.

“Todo saber, que não é aplicado para o bem da humanidade, torna-se inútil”.

Auro de Jesus Rodrigues

RESUMO

Partindo das considerações de Hall (2003) e Bauman (2005) que veem a identidade como uma construção social pela linguagem; e, ainda, pela necessidade de novas práticas escolares que se adéquem às necessidades contemporâneas, objetivamos analisar a constituição de identidades discentes a partir do uso da escrita no espaço escolar, mais precisamente nas aulas de Língua Portuguesa (LP) na Escola Estadual Teresa Alves de Moura. As seguintes questões nortearam a pesquisa: ao produzirem o gênero textual artigo de opinião, os alunos se constituem enquanto sujeitos dessa escrita? De que discursos eles se apropriam para constituir os seus discursos – rígido-sólidos ou móvel-líquidos¹? Que “marcas discursivas/identitárias” desses sujeitos pós-modernos se fazem presentes neste gênero textual? De que forma o professor de LP pode contribuir no sentido de facilitar a constituição de sujeitos a partir da produção textual? Nossa hipótese: em virtude de práticas tradicionais, sedimentadas ao longo do processo de ensino-aprendizagem de LP, torna-se possível que, ao produzir um artigo de opinião, a voz do sujeito-aluno seja suprimida por vozes de outros sujeitos. No entanto, acreditamos que o aluno não é apenas um sujeito descaracterizado que, ao produzir o artigo, devolve a palavra dita pela escola, pois ele também traz as suas marcas identitárias. E ainda que o professor de Língua Portuguesa, através de sequências didáticas, pode favorecer a constituição de sujeitos que têm direito à palavra e se constituem a partir dela. O que justifica esta pesquisa é a necessidade de contribuir para a melhoria do ensino-aprendizagem de LP, bem como a formação de novos sujeitos-escritores, donos dos seus dizeres, cidadãos através da palavra escrita. Esta pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e documental, subsidiada pela pesquisa-ação, foi realizada na cidade de Queimadas/PB. O seu *corpus* foi constituído por vinte (20) textos, produzidos por alunos do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental da Escola Estadual Teresa Alves de Moura. Tomamos como referencial teórico as contribuições de Hall (2003, 2014), Bauman (2005), Bakhtin (2011), Moita Lopes (1998; 2003), Dolz e Schneuwly (2004), dentre outros. A análise das produções nos fez ver a presença de elementos linguísticos que remetem tanto à *identidade* antiga (iluminista) quanto à *identidade* contemporânea, sendo oriundos de vários discursos: familiar, escolar, religiosa, midiático. Na realidade, os sujeitos-alunos repetem outros dizeres, já desgastados, sem reflexão – o familiar e o escolar. E não mobilizam, no caso do discurso escolar, os conteúdos para fundamentar seus ditos e refletir sobre os outros discursos, a exemplo do religioso, midiático... A voz da escola se faz presente a partir dos princípios morais, que se juntam aos valores morais familiares para constituir o discurso do discente - voz sem reflexão.

Palavras-chave: Sujeito, Linguagem, Identidade, Produção Escrita,

¹ Quando falamos de discursos rígido-sólidos ou móvel-líquidos, estamos nos referindo, respectivamente, às identidades: iluminista x pós-moderna em Hall e às identidades sólidas x líquidas em Bauman.

ABSTRACT

Based on Hall (2003) and Bauman (2005) that see the identity as a social construction by the language; and, taking into consideration the need of new teaching procedures that path to suit the contemporary needs, we aim to analyze the constitution of identities of students starting from the use of writing in the classroom, specifically, at Portuguese Language (PL) classes at State Elementary School Teresa Alves de Moura. The following questions lead this research: When they write opinion articles as textual gender, can the students be characterized as subjects of this writing? What speeches they appropriate to constitute their own speeches - rigid-solid or movable-liquids¹? What "identity/discursive marks" of these postmodern subjects are present in this textual gender? How the teacher of PL can contribute in order to facilitate the constitution of subjects starting from textual production? Our hypothesis: By virtue of traditional procedures, consolidated through the learning/teaching process of PL, enable that the fact that when producing an opinion article the voice of subject-student can be suppressed by the voices of another subjects. Moreover, we believe that the student is not only a subject mischaracterized, that when writes an article send back the word said by the school, because the student also bring his or her identity marks. In addition, although the teacher of Portuguese Language, through didactic sequences may facilitate the constitution of subjects that have the right to express themselves and constitute themselves based on it. What justifies this research is the need to contribute to the improvement of teaching and learning PL, as well as the formation of new subject-writers, masters of their wording, citizens through the written word. This paper is a documental and bibliographical qualitative research, subsidized by research-action, performed in Queimadas City, state of Paraíba, Brazil. The corpus was composed by twenty (20) texts written by elementary students from eighth and ninth year from State Elementary School Teresa Alves de Moura. We took into consideration as theoretical background the contributions of Hall (2003; 2014), Bauman (2005), Bakhtin (2011), Moita Lopes, (1998; 2003), Dolz and Schneuwly (2004) among others. The analysis of the texts written by students, shows evidence of linguistic elements that bring us back to ancient and contemporary identity, coming from several speeches: familiar, from classroom environment, religious and also from the media. Actually, the subject-students repeat other speeches, already worn out and without reflection – mostly related to family and school. However, they do not mobilize, concerning classroom speeches, the contents as a base to their thoughts and reflect about other speeches, for instance religious ones and also from the media... The voice of school is present based on moral principals that are attached to familiar principals values to constitute the speech of the student – voice without reflection.

Keywords: Identity, Language, Written Production, Subject.

¹ When we mention speech rigid-solid or movable-liquids, we refer, respectively, to illuminist identity x postmodern by Hall and the solid identities x liquids by Bauman.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – Agrupamentos dos Gêneros/Dolz, Noverraz e Schneuwly	92
---	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Localização Geográfica do Município de Queimadas	50
Figura 02 – Esquema da Sequência Didática.....	89

LISTA DE TEXTOS UTILIZADOS NA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Texto 01 – Uma geração sonhadora, mas também realista	96
Texto 02 – O sapo e o boi.....	97
Texto 03 – Gravidez na adolescência.....	98
Texto 04 – Refrigerantes açucarados.....	99
Texto 05 – A cultura da amizade.....	100
Texto 06 – Saudade para quê?.....	102
Texto 07 – Aos jovens.....	103
Texto 08 – Ser jovem.....	104
Texto 09 – O que querem os jovens.....	105

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. APORTES TEÓRICOS	19
1.1. Identidade Cultural: Hall e Bauman	19
1.2. Identidade, Linguagem e Discurso: articulações com o ensino de LP	26
1.3. A Produção de Texto na Aula de Língua Portuguesa: velhas e novas identidades	30
1.3.1. O Ensino Tradicional de Tipologias: identidades rígidas	30
1.3.2. O Ensino do Gênero Textual: identidades móveis, possibilidades de constituição do sujeito pós-moderno	36
1.4. O Gênero Artigo de Opinião e Identidade	42
1.4.1. O Artigo de Opinião: entre conceitos, propriedades e identidade.....	43
2. APORTES METODOLÓGICOS	47
2.1. A Metodologia da Pesquisa.....	47
2.1.1. O Campo da Pesquisa.....	49
2.1.2. Os Participantes da Pesquisa	51
2.1.3. O Objeto e <i>Corpus</i> da Pesquisa.	51
2.1.4. Procedimentos da Pesquisa	52
2.2. Apresentação e Discussão dos Dados.....	53
2.3. Análise dos Resultados da Pesquisa	84
3. PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	87
3.1. Considerações Iniciais	87
3.2. A Sequência Didática por Dolz, Noverraz e Schneuwly	89
3.3. A Descrição da Proposta de Sequência Didática: o gênero textual artigo de opinião	91
3.3.1. Sequência Didática para o Ensino do Gênero “Artigo de Opinião”....	91
3.4. Observações Finais	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109

REFERÊNCIAS	113
ANEXO A - TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL	
ANEXO B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO ALUNO	
ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE	

INTRODUÇÃO

Em virtude, principalmente, do processo de globalização, a sociedade pós-moderna passa por constantes mudanças nas mais diversas áreas: científica, tecnológica, cultural, educacional (HALL, 2003). Essas mudanças têm trazido algumas imposições para os indivíduos e para as instituições – dentre elas, a escola – afetando suas vidas, suas *identidades*. Os indivíduos se veem obrigados a se enquadrar dentro dos novos paradigmas decorrentes dessas mudanças, de modo a se tornarem aptos para atender as demandas que lhes são impostas nos diversos contextos da vida social. A escola, de certa forma, enquanto agência educadora institucionalmente constituída, precisa repensar o seu papel no processo de ensino-aprendizagem, situando-o dentro dos padrões de exigências reclamados pela sociedade atual, que exige novos sujeitos, descentrados, diversos, adaptáveis às novas realidades e circunstâncias.

Nesse universo de aprendizagens e necessidades contemporâneas, nos inserimos nas aulas de Língua Portuguesa (doravante LP). Vemos, então, que a época atual exige que se participe da vida em sociedade de modo tal que se faça uso da linguagem/língua com versatilidade, desenvoltura, clareza e consistência, sob a ótica da discussão, da análise e da reflexão (ANTUNES, 2010), nas mais variadas situações sociais, e numa evidência de independência intelectual e autonomia discursiva. O professor de LP, portanto, não pode fechar os olhos para essas exigências, ignorando que a sociedade em sua volta possa por profundas mudanças, e que ele, enquanto membro da instituição escolar, deve acompanhá-las.

Assim, à luz dessas mudanças e exigências concordamos, a partir dos estudos culturais (HALL, 2003), que as *identidades* sociais que caracterizam os indivíduos da pós-modernidade² estão se fragmentando: se em outras épocas eram fixas, constantes, hoje já não o são mais. Dessa forma, as *identidades* sociais na pós-modernidade se revestem de instabilidade, incerteza e se caracterizam mais por sua pluralidade e diversidade do que pela fixidez e unicidade, o que nos faz compreender que tais mudanças não param, mas seguem o ritmo acelerado da História. Compreendemos também que, no âmbito dos estudos linguísticos, a

² Usamos o termo “pós-modernidade” na perspectiva de Hall (2003), que o utiliza para fazer referência à época atual.

linguagem/língua é atravessada por fatores sócio-históricos (BAKHTIN, 2011), sendo demarcada por uma dimensão discursiva que atravessa a vida dos sujeitos³ que dela fazem uso, tornando-se determinante na construção de *identidades* sociais – destacando-se, aqui, as *identidades* discentes (MOITA LOPES, 1998; 2003).

Assim, este nosso trabalho de pesquisa se situa na intersecção entre os estudos sobre linguagem e os postulados dos estudos culturais, articulando a temática das *identidades* sociais e o uso da linguagem na sua modalidade escrita – a produção escrita no âmbito da escola – conduzindo-nos a uma reflexão sobre o ensino da produção textual nas aulas de LP, realizadas no espaço escolar. O estudo ainda encontra subsídio na Análise do Discurso⁴ (doravante AD), que busca analisar e entender o funcionamento das diversas formas de discurso⁵ caracterizadas em determinados contextos sociais, políticos e históricos, a exemplo da produção escrita de alunos do ensino básico. A AD, segundo Orlandi (2013), constrói-se como proposta para problematizar os discursos estabelecidos.

Nesse contexto, torna-se essencial compreender como a escola tem abordado a produção textual, isto é, que concepção de linguagem/língua/texto está presente nessa abordagem e que tipo de *identidade* está construindo quando coloca em questão o ensino da produção escrita: se uma *identidade* fixa, caracterizada pela supremacia do discurso escolar, presente na forma casual/espontaneísta de se abordar o ensino da produção escrita, sem que o aluno tenha respeitado o seu discurso, ou uma *identidade* móvel, caracterizada pelo respeito ao seu discurso, suas experiências, a partir de uma abordagem do ensino da produção escrita que contemple o texto como um lugar de materialização de vários discursos que se realizam em contextos sociais diversificados.

³ Usamos o termo “sujeito” na perspectiva de Orlandi (2013), que o vê “atravessado pela linguagem e pela história, sob o modo do imaginário”, e que a elas se submete para se constituir como tal pela linguagem, produzindo sentidos. Ou aquele que ocupa um lugar, para dele proferir discursos.

⁴ Nesta pesquisa, optamos por analisar a construção das identidades discentes a partir das teorias dos estudos culturais – Hall e Bauman. No entanto, compreendemos que tal análise também poderia ser feita no contexto das teorias da AD.

⁵ Entendido, no contexto da Análise do Discurso (AD), como prática de linguagem/língua que coloca a palavra em movimento para compreender o homem falando (ORLANDI, 2013).

É comum no espaço escolar – e aqui nos referimos às aulas de LP – a prática de produção textual que traz no seu escopo uma concepção de linguagem marcada pela homogeneidade, como se só existisse uma forma de se produzir textos – imitando os textos de autores consagrados, por exemplo – e como se numa turma de quarenta alunos todos fossem iguais em tudo. Os resultados dessa prática não são os melhores, posto que exames como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), por exemplo, têm mostrado que falta competência discursiva a muitos alunos que se submetem à realização de sua produção textual.

Paralelamente a essa prática, vemos que os estudos em torno da linguagem têm avançado consideravelmente, recebendo contribuições teóricas de vários estudiosos (BAKHTIN, 2011; MARCUSCHI, 2008; GERALDI, 2011; KOCH, 2011, TRAVAGLIA, 2009, dentre muitos outros), de modo que a produção escrita no espaço escolar pode ser realizada dentro de uma concepção interativa de linguagem – aquela que concebe o texto como processo, produto das relações sociais dos usuários da linguagem/língua.

Os gêneros textuais/discursivos surgem, então, como uma alternativa de superação de práticas estanques que permeiam as atividades em torno da produção escrita ainda existentes nas escolas, por possibilitar uma análise da linguagem/língua no seu contexto de uso, ou seja, no seu contexto social. Como os gêneros são, na visão de Bakhtin (2011), o produto das interações sociais dos sujeitos, torna-se evidente que a linguagem/língua só poderá ser compreendida quando abordada na perspectiva dos gêneros.

A linguagem/língua possui uma natureza essencialmente dialógica como afirma Bakhtin (2011), realizando-se nas interações sociais praticadas pelos seus falantes. Ele afirma ainda que é através dos gêneros que os sujeitos interagem. Desse modo, o ensino de LP deve priorizar uma abordagem que leve em conta os contextos sociais de seus usos. Fazer uso da linguagem/língua em um contexto social é, antes de tudo, agir pela linguagem, atuando sobre o outro (o interlocutor) com vários propósitos comunicativos, de modo que é pelo uso da linguagem/língua, enquanto práticas discursivas, que construímos as nossas *identidades* (MOITA LOPES, 1998; 2003).

Como sabemos, as *identidades* são reflexos das relações sociais dos sujeitos, construções sociais que, no espaço escolar, podem ser determinadas por práticas escolares – a produção escrita, por exemplo – que constroem

representações e situam o sujeito, subjetivamente, nas suas relações com o outro, constituindo (ou não) um sujeito ativo, reflexivo, capaz de fazer uso da linguagem com autonomia, revelando as suas “marcas” nessa produção.

Desse modo, neste contexto em que se deve situar o ensino da linguagem/língua, a produção textual nas aulas de LP também precisa atender as exigências da pós-modernidade, possibilitando que os alunos dela se utilizem para revelar competência discursiva, evidenciando a presença de um sujeito que faz uso da linguagem/língua para interagir e se constituir como tal nas mais diversas circunstâncias em que se fizer necessário o uso da escrita.

Nesse cenário de dificuldades e possibilidades em torno do uso da linguagem/língua, algumas questões se destacam, norteando o nosso trabalho de pesquisa e lhe dando sentidos: ao produzirem o gênero textual artigo de opinião, os alunos se constituem enquanto sujeitos dessa escrita? De que discursos eles se apropriam para constituir os seus discursos – rígido-sólidos ou móvel-líquidos⁶? Que “marcas discursivas/identitárias” desses sujeitos pós-modernos se fazem presentes neste gênero textual? De que forma o professor de LP pode contribuir no sentido de facilitar a constituição de sujeitos a partir da produção textual? Nossa hipótese: em virtude de práticas tradicionais, sedimentadas ao longo do processo de ensino-aprendizagem de LP, torna-se possível que, ao produzir um artigo de opinião, a voz do sujeito-aluno seja suprimida por vozes de outros sujeitos. No entanto, acreditamos que o aluno não é apenas um sujeito descaracterizado que, ao produzir o artigo, devolve a palavra dita pela escola, pois ele também traz as suas marcas identitárias. E ainda que o professor de LP, através de estratégias didáticas (sequências didáticas) pode favorecer a constituição de sujeitos que têm direito à palavra e se constituem a partir dela.

Essa pesquisa justifica-se, assim, pela necessidade de contribuir para a melhoria do ensino-aprendizagem de LP, especialmente na área de produção de texto, alvo de críticas na época dos vestibulares e exames institucionais. Bem como pela formação de novos sujeitos escritores, donos de seus dizeres, cidadãos através da palavra escrita. Constituímos, assim, para a realização desta pesquisa, o seguinte objetivo geral: analisar de que modo os alunos do Ensino Fundamental

⁶ Reiteramos que, quando falamos de discursos rígido-sólidos ou móvel-líquidos, estamos nos referindo, respectivamente, às identidades: iluminista x pós-moderna em Hall (2003) e às identidades sólida x líquida em Bauman (2005)

constituem-se enquanto sujeitos – *identidades* discentes⁷, o objeto da pesquisa – a partir do uso da escrita no espaço escolar – o artigo de opinião - na Escola Estadual Teresa Alves de Moura. Os objetivos específicos, correspondentes aos capítulos desenvolvidos nesta pesquisa, são: no Capítulo II, Aportes Teóricos: discutir a questão da *identidade*, discutir a constituição de *identidades* na aula de língua portuguesa; contextualizar o gênero artigo de opinião. No Capítulo III, Aportes Metodológicos: apresentar a metodologia de pesquisa, apresentar os dados da pesquisa, discutir e analisar os dados da pesquisa. No Capítulo IV, Proposta Didática para o Ensino Fundamental: propor uma sequência didática (Dolz e Schneuwly, 2004) que viabilizem produções textuais com “marcas” identitárias de seus produtores.

O aporte metodológico escolhido foi a pesquisa qualitativa, subsidiada pelas abordagens documental, interpretativista e pesquisa ação. O *corpus* da pesquisa se constituiu de 20 redações, produzidas por 20 alunos do Ensino Fundamental da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Teresa Alves de Moura, no município de Queimadas/PB.

O referencial teórico que dá suporte a esta pesquisa se fundamenta, dentre outros, nos pressupostos de Bakhtin (2011), para quem interação, escrita e gêneros discursivos são elementos constitutivos das práticas sociais dos sujeitos; de Hall (2003, 2014), Bauman (2005), Woodward (2014) e Silva (2014), que abordam os processos identitários na pós-modernidade na perspectiva dos estudos culturais; Moita Lopes (1998; 2003), que traz elementos sobre o discurso e discurso pedagógico, enfatizando os processos identitários dentro das perspectivas da linguagem/língua; Antunes (2003) e Geraldi (2011), que abordam o ensino de LP; Dolz e Schneuwly (2004) que trazem a Sequência Didática para os estudos da linguagem.

Este estudo foi dividido em três capítulos, além desta **introdução**, que sintetiza e apresenta os rumos da pesquisa: o contexto, a justificativa, as questões e uma ideia dos elementos teórico-metodológicos. O primeiro capítulo, os **Aportes Teóricos**, discute escola e Identidade: as novas demandas pós-modernas para a instituição educacional, a noção de *identidade*, a constituição identitária do sujeito, a

⁷ Identidades discentes: um aluno que não apenas repete outros dizeres (da família, da escola, da mídia...), os já ditos, mas reflete sobre esses dizeres (rígidos e móveis), concordando, discordando, complementando-os, acrescentando também marcas do grupo social em que se encontra inserido, no caso, o grupo de alunos.

escola, enquanto espaço social, a constituição das *identidades* linguísticas; antigas e novas identidades na produção de textos na aula de LP, enfatizando os modelos antigo (gramatical) e atual (linguístico). E ainda, o Gênero Artigo de Opinião. No segundo capítulo, **Aportes Metodológicos**, apresenta-se a metodologia da pesquisa, o campo, os sujeitos e os instrumentos da pesquisa e, ainda, a apresentação, discussão e análise dos dados – as 20 (vinte) produções escritas. No terceiro capítulo, **Proposta Didática para o Ensino Fundamental**, apresenta-se a proposta destinada a viabilizar a produção escrita na escola básica. E, finalizando, as Considerações Finais sobre a pesquisa realizada.

1. APORTES TEÓRICOS

1.1. Identidade Cultural: Hall e Bauman

... as identidades nunca são unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação (HALL, 2014, p.108).

A compreensão do processo identitário dos sujeitos, citado por Hall acima, torna-se uma questão de muita relevância para os estudos das ciências humanas e sociais. Do mesmo modo, a abordagem dessa questão identitária se torna significativa para o entendimento dos processos envolvidos na formação dos sujeitos, no nosso caso, o sujeito-discente. Para a realização deste trabalho, fizemos um recorte dos pressupostos disseminados pelos estudos culturais para discutir a questão da *identidade* e a produção escrita, de modo que, no final, possamos compreender como nossos alunos constituem suas *identidades* através da escrita.

Inúmeros autores contemporâneos já discutiram a temática da *identidade*. Porém, neste estudo, discutiremos esse conceito a partir de Hall na obra *Identidade Cultural na Pós-modernidade* e Bauman, na obra *Identidade: uma entrevista a Benedetto Vecchi*. Iniciemos com os pressupostos de Hall (2003) que, ao discutir o processo de construção da *identidade*, declara:

... a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo "imaginário" ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre "em processo", "sempre sendo formada" (2003, p.38).

Hall (2003) trata da incompletude identitária e observa que as *identidades* estão em colapso. A causa, segundo ele, seria a mudança estrutural das sociedades do século XX, nas quais conceitos como o de classe, de gênero, de sexualidade, de etnia, sofreram amplas mudanças. Ainda de acordo com o autor, mudanças estruturais geram mudanças de *identidades* pessoais. O sujeito do século XX sofreu tanto um deslocamento de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmo, caracterizando o que atualmente se denomina "crise de identidade". Essa crise

ocorreu devido às transformações de paradigmas que se fizeram sentir nas sociedades ocidentais, desconstruindo definições tradicionais de saber e de ser pessoa, requerendo novos modos de ser e de saber mediante esses deslocamentos que implicam na “crise de identidade”. Diante desse novo quadro, Hall (2003) apresenta três concepções evolutivas de *identidade*, resumidas a seguir, na caracterização dos sujeitos:

O *sujeito iluminista* – que se caracteriza como indivíduo centrado, racional consciente, ativo, cujo centro consiste num núcleo interior, cuja emergência era concomitante ao movimento do sujeito e com ele desenvolva, permanecendo essencialmente o mesmo contínuo ou “idêntico” ao longo de sua existência. No fragmento abaixo, uma letra de canção, a ideia de continuidade que constitui esse sujeito:

Eu sou eu (Nilton César)

Eu sou eu, foi meu pai quem me fez assim
Quem quiser que me faça outro
Se achar que eu sou ruim.

Nessa perspectiva, o centro essencial do eu é a *identidade* dessa pessoa que nasceu e deseja permanecer com a mesma *identidade* ao longo de sua existência. Na *identidade* iluminista não havia mobilidade social e ela era considerada fixa, tão fixa quanto a norma gramatical (padrão, ignorando as variedades), tão fixa quanto a tipologia textual – descrição, narração e dissertação. Essa visão se articula à concepção de linguagem como expressão do pensamento, ainda presente hoje na sala de aula.

O *sujeito sociológico* – que refletiu a complexidade inerente ao mundo moderno e as mudanças estruturais desse período. Portanto, não é nem autônomo, nem autossuficiente, mas constituído na sua relação com o outro. Este tipo de sujeito aponta para um sujeito interativo, cuja *identidade* se constrói na relação entre o eu e a sociedade do qual faz parte. No fragmento abaixo, letra de canção, o sujeito tem consciência da necessidade do outro:

Eu sem você (Paula Fernandes)

Sem você, sou caçador sem caça
Sem você, a solidão me abraça
Sem você, sou menos que a metade (...)

O sujeito começava a perceber a necessidade do outro (compreendido enquanto as pessoas, as instituições, enfim, o mundo) para constituir o eu, isto é, a sua *identidade*. Já havia a possibilidade de mobilidade social, no entanto, ainda de modo precário, tornando o sujeito unificado e predizível.

E, finalizando, o *sujeito pós-moderno* – resultante da interação com o mundo através da linguagem, tendo como principal característica o fato de não possuir uma *identidade* fixa, pois na pós-modernidade ela varia conforme as representações e interpelações das culturas. Vejamos, na letra de canção abaixo, essa mobilidade identitária:

Lugar Nenhum (Titãs)

Não sou brasileiro
Não sou estrangeiro
Não sou brasileiro
Não sou estrangeiro
Não sou de nenhum lugar
(...)

Trata-se de uma *identidade* móvel, na qual o eu não é coerente, uma vez que nele habitam *identidades* contraditórias: ser brasileiro/ser estrangeiro, ser de um lugar/ser de lugar nenhum. Conforme o posicionamento de Hall (2003), a concepção de sujeito relacional, pensante, relativa ao sujeito cartesiano, foi rompida em função dos avanços que ocorreram na teoria social e nas ciências humanas, os quais geraram o descentramento do sujeito, antes visto como uno, fixo. Nesta perspectiva, o autor faz referência a alguns descentramentos, responsáveis pela constituição desse novo paradigma identitário, como segue:

O primeiro descentramento está no pensamento marxista que defendia a ideia de que o homem faz história de acordo com as condições que lhe são dadas, ou seja, o centro são as relações sociais. O segundo descentramento está no pensamento ocidental do século XX, que nasce a partir da teoria freudiana do inconsciente, relida por Lacan e que entende que o sujeito é fruto de processos psíquicos inconscientes. Portanto, uma visão voltada para o interior do indivíduo. O terceiro descentramento, segundo Hall, deve-se às contribuições do pensamento saussuriano, que afirmava que a língua é um sistema social, e que ela pré-existe a nós. Para Saussure, os significados estão alojados na língua e na cultura que ela

reflete. Através da linguagem construímos, portanto, o mundo e as *identidades*. O quarto descentramento de *identidade* e de sujeito está nas bases da teoria foucaultiana que destaca o poder disciplinar como uma forma de governo, através da vigilância constante da espécie humana e do controle do indivíduo e dos corpos objetivando, assim, produzir corpos dóceis (FOUCAULT, 1987), os quais, quanto mais compartimentalizados, mais individualizam os sujeitos, mais os tornam manipuláveis e aptos à realização das atividades sociais. O quinto descentramento, por fim, relaciona-se ao movimento feminista, que trouxe novos conceitos de família, de mulher, de sexualidade, de trabalho doméstico, etc.

Percebemos, então, que para Hall (2003), a *identidade* não é dom, nem um dado imutável; é uma construção. Ela é construída pelas relações que o ser, enquanto sujeito histórico, estabelece com outros sujeitos dentro dos processos de construção e de apropriação do conhecimento. A construção da *identidade* pessoal é um processo complexo que se prolonga durante toda a existência humana, na interação com o mundo e com o outro, uma vez que os indivíduos agem e interagem de forma pessoal, na dialética relação do processo de socialização. Enfim, a *identidade* é uma construção que se faz com atributos socioculturais adquiridos pelo indivíduo através da herança cultural, e que confere diferença aos grupos humanos. Onde há *identidade*, há diferença. Dito isso, faz-se necessário discutir a *identidade* e a diferença na perspectiva dos estudos de Silva (2014) e Woodward (2014).

Diante das novas e crescentes mudanças sociais, políticas, econômicas, tecnológicas, dentre outras, a *identidade* tem se destacado como uma questão central nas discussões globais atuais. A diferença, por sua vez, apresenta-se como um importante elemento dos sistemas classificatórios por meio dos quais os significados são produzidos. Woodward (2014) explica que a diferença surge nos processos de marcações simbólicas efetuadas nas novas sociedades, nas estruturas classificatórias que são responsáveis pela organização dos sentidos da vida social e das distinções entre nós e eles, entre o exterior e o centro, entre o sagrado e o profano, entre o feminino e o masculino, entre o professor e o aluno, entre práticas tradicionais e modernas e assim por diante.

A diferença, como se percebe, se compõe sob a forma de posições binárias, celebrando a sua presença no centro dos sistemas de significação da cultura. Nesta relação entre os dois termos de uma posição binária (eu x outro, sim x não, por exemplo) se desenvolve um desequilíbrio necessário de poder entre eles.

Normalmente, no caso do binarismo, o eu e o outro, a diferença pode ser construída negativamente por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como o outro – eu, o professor e o outro, o aluno; a norma e o outro, o erro, por exemplo. Contudo, ela também pode ser positivamente celebrada como fonte de diversidade, heterogeneidade e hibridismo nos movimentos sociais que buscam ressignificar as *identidades*.

Para Silva (2014) e Woodward (2014) a *identidade*, tal como a diferença, é uma relação social, resultado de um processo de produção simbólica e discursiva. Esses autores evidenciam, assim, a necessidade de tratar a *identidade* como uma construção social, enfatizando a dimensão política que se apresenta na configuração da mesma nos novos movimentos sociais que surgem no cenário global. E, neste contexto, a diferença é considerada um elemento central para a produção de *identidades* e, portanto, ambas – *identidade* e diferença - estão ligadas ao poder de determinar as construções sociais:

A identidade e diferença estão, pois, em estreita conexão com a relação de poder: o poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes (SILVA, 2014, p.81).

Por isso, a construção da *identidade* discente se constrói a partir da sua relação com outras categorias do universo escolar, e envolve conteúdos, professores, gestores, pais, normas... Desse modo, a *identidade* do aluno, enquanto importante sujeito da escola, poderá se tornar visível ou não no cenário social, visto que a questão envolve, fundamentalmente, as relações de poder, nas quais “a identidade e a diferença têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com a disputa em torno dessa atribuição” (SILVA, 2014, p. 96). Veremos, em seguida, a questão da *identidade* contemporânea na perspectiva de Bauman.

No contexto dos estudos sociológicos, o fenômeno da *identidade* ganha importância em razão da ausência de pertencimento, insegurança e instabilidade que caracteriza essa nossa época, mergulhada no processo de globalização econômica, política e cultural. Nesse cenário, Bauman (2005) vê a *identidade* como:

...algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço, ‘um objetivo’; como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e protegê-la lutando ainda mais – mesmo que, para que essa luta seja vitoriosa, a verdade sobre a

condição precária e eternamente inconclusa deva ser, e tenda a ser, suprimida e laboriosamente oculta. (BAUMAN, 2005, p. 21-22)

Dessa forma, o autor nos faz compreender que a *identidade* não é um fenômeno pronto e acabado com o qual podemos conviver com naturalidade, previsibilidade e exatidão. Pelo contrário, ela se caracteriza como um processo, em constante construção – visto também em Hall (2003) - presente em nossas vidas, de modo que “a fragilidade e a condição eternamente provisória da identidade não podem ser mais ocultadas” (BAUMAN, 2005, p. 22).

A *identidade*, portanto, não tem mais a firmeza de uma rocha, pois “tudo que é sólido, desmancha-se no ar”, dizia Berman (2002). Então, a *identidade* não pode ser garantida para toda a vida: ela é negociável e revogável, independentemente das ações que o sujeito pratica, dos caminhos pelos quais resolve trilhar. Assim, na ótica de Bauman (2005, p. 19), “as ‘identidades’ flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta”. Somos afetados, queiramos ou não, pelo outro e pelo que nos é exterior, seguindo no ritmo das mudanças provocadas em nós.

Assim, não devemos mais falar em *identidade* ao estilo antigo (*identidades* rígidas), pois a época pós-moderna em que nos encontramos - com toda sua complexidade e imposições – não nos permite que assim nos posicionemos, posto que no “admirável mundo novo das oportunidades fugazes e das seguranças frágeis, as identidades ao estilo antigo, rígidas e inegociáveis, simplesmente não funcionam” (BAUMAN, 2005, p. 33). Hoje, impera a flexibilidade, a mobilidade, a liquidez, em lugar da solidez de ontem.

A liquidez, que se molda às circunstâncias ao sabor da instabilidade/incerteza, então, parece ser o fator que melhor define os passos do sujeito nos caminhos da constituição do seu eu – o sujeito líquido, tão instável, tão incerto. Essa instabilidade/incerteza, dentro do contexto de perplexidade que caracteriza a época pós-moderna, permeia todas as ações do sujeito, das mais simples às mais complexas, chegando a afetar, inclusive, os seus relacionamentos pessoais, de modo que estar fixo, estar sem alternativa, passa a ser algo cada vez mais malvisto e uma atitude condenável (BAUMAN, 2005). Assim sendo, este autor nos faz perceber que o sujeito da “época líquida”, por muitas razões, não se fixa a uma *identidade* única, pois está sempre a torcer e moldar sua *identidade*, conforme as circunstâncias e as imposições do cotidiano. O sujeito assume cada vez mais

identidades. Enquanto isso, outras já estão esperando por ele, para ocupar o espaço das anteriores:

Você assume uma identidade num momento, mas muitas outras, ainda não testadas, estão na esquina esperando que você as escolha. Muitas outras identidades não sonhadas ainda estão por ser inventadas e cobiçadas durante a sua vida. Você nunca saberá ao certo se a identidade que agora exhibe é a melhor que pode obter e a que provavelmente lhe trará maior satisfação (BAUMAN, 2005, p. 91)

Esse jogo alucinante de *identidades* deriva da insatisfação com o corpo, com a roupa, com a alimentação, com o trabalho, com a aprendizagem, com a vida. Isso leva o sujeito a constantemente buscar outras *identidades*. Estas, na visão de Bauman, portanto, se configuram como algo que se busca sempre, incerto, inacabado, instável, que faz parte das atividades humanas, fazendo do indivíduo um ser complexo, inconstante, instável, que procura assumir uma *identidade* momentânea, segundo as conveniências da situação em que se encontra. Como exemplo, vejamos um trecho do texto produzido por uma aluna, AFP⁸. Ela assim escreve:

Eu como jovem passo muito tempo nas redes sociais, mas não vivo só para elas. Eu também estudo e penso em concluir o estudo e penso em fazer faculdade. Para que isso aconteça, preciso estudar muito.

Isso nos faz ver uma *identidade* moldada às circunstâncias e ao mesmo tempo instável, ora atendendo aos apelos atrativos das tecnologias ora atendendo a necessidade de estudar, procurando nos estudos uma forma de superar essa instabilidade e incerteza que caracterizam a vida na pós-modernidade. Dessa forma, esse sujeito vive uma “crise de identidade”, estando instável quanto à construção e assentamento de sua *identidade* no mundo social.

Entendemos, portanto, que tanto os estudos de Hall quanto os estudos de Bauman abordam a questão da *identidade* pelo viés da instabilidade, do movimento, do pertencimento e da relação com o outro, de modo que os processos sociais e históricos influenciam a demarcação da construção identitária dos sujeitos da época atual. A *identidade*, nesse cenário, se encontra em crise, é instável, fragmentada,

⁸ Neste exemplo e nos demais em que citamos textos de alunos, preferimos, por questões éticas e legais, preservar suas identidades, mencionando apenas as iniciais de seus nomes. O texto completo pode ser lido na parte que compreende a análise.

assumindo aspectos múltiplos por se realizar nos espaços sociais e históricos ocupados pelos sujeitos – sejam docentes, discentes, pais, gestores...

1.2. Identidade, Linguagem e Discurso: articulações com o ensino de LP

... as identidades adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas. (WOODWARD, 2014).

Como é do nosso conhecimento, só podemos pensar em *identidade* em um contexto sócio-histórico, a partir do envolvimento dos sujeitos, dos seus relacionamentos, de suas diferenças, de suas crenças e de suas interações por meio da linguagem/língua⁹. Assim, “todo uso da linguagem envolve ação humana em relação a alguém em um contexto interacional específico” (MOITA LOPES, 2003, p. 19). A temática das identidades está, portanto, relacionada ao uso da linguagem nas interações verbais existentes entre os indivíduos. Dessa maneira, a noção de linguagem atrelada à história, ao sujeito e ao ideológico¹⁰ constitui a noção de discurso. E para falarmos em discurso, precisamos compreender a natureza dialógica da linguagem/língua, ou seja, vê-la enquanto lugar de interação social, onde os sujeitos realizam uma atividade discursiva. Brandão (2012) reafirma esse dizer quando diz que a linguagem enquanto discurso é interação, é um modo de produção social e lugar privilegiado de manifestações ideológicas.

O discurso, portanto, passa a ser o lugar de construção identitária ou, como diz Moita Lopes (2003), a *identidade* é o resultado de uso da linguagem/língua enquanto práticas discursivas. A *identidade*, portanto, configura-se como um processo em permanente construção, sendo de natureza relacional, se constituindo, também, nas interações discursivas dos sujeitos, que fazem uso da linguagem/língua para se constituírem, por exemplo, enquanto sujeito-aluno.

⁹ Quando falamos em linguagem/língua nos referimos aos aspectos sociais que ela carrega consigo enquanto instrumento de mediação entre o homem e sua realidade. A linguagem/língua, portanto, precisa ser analisada dentro da sociedade, no contexto de interação entre os seus usuários, quando estes dela se utilizam para agir uns sobre os outros, produzindo discursos.

¹⁰ Por ideológico entendemos: um conjunto de representações que um grupo hegemônico tenta impor sobre outros grupos. A linguagem/língua é, nas palavras de Bakhtin (2011), marcada pela ideologia. Assim, torna-se evidente que a *identidade*, que se realiza nos vários contextos discursivos, também será marcada ideologicamente.

Desse modo, não há discurso que não esteja atrelado a um sujeito e a um contexto de produção. Não faz sentido, então, a produção de um discurso em que aquele que seria o sujeito não é sujeito do seu dizer. É o caso do sujeito aluno que, sem um contexto de produção, não traz o seu dizer para o texto, não traz as suas marcas identitárias. Moita Lopes (2003) reforça essa perspectiva quando diz que é impossível pensar o discurso sem um sujeito inserido em um contexto de produção, pois, o discurso provém de alguém situado socio-historicamente que, ao enunciar, traz as marcas identitárias desse lugar social – o lugar de aluno, por exemplo.

Isso quer dizer que quando usamos a linguagem não o fazemos com um interlocutor ou usuário simplesmente, mas com, por exemplo, um homem mulato, bissexual, jovem, de classe trabalhadora, brasileiro, enfermeiro, etc., ou seja, a partir de suas marcas sócio-históricas... (MOITA LOPES, 2003, p. 19-20).

Portanto, o aluno, ao se posicionar na produção escrita, traz as marcas do lugar social em que se insere: sua família, seus amigos, sua religião, sua escola. A *identidade* discente, desse modo, apresenta-se inscrita sob o ângulo das diversas práticas discursivas presentes no cotidiano social em que o aluno está inserido. É o resultado de práticas discursivas realizadas em contextos sócio-históricos, que trazem à luz aspectos de nossa subjetividade a partir das nossas interações cotidianas, sempre que fazemos uso da linguagem no nosso cotidiano (MOITA LOPES, 2003).

Desse modo, quando dois sujeitos interagem pela linguagem, o discurso resultante dessa interação traz à tona a *identidade* de ambos – do professor e do aluno, por exemplo - de modo que aquilo que a pessoa é, isto é, sua *identidade*, é revelada no discurso e pelo seu discurso. Nesse contexto a *identidade*, portanto, deve ser entendida como sendo uma construção social, pela linguagem. Além de Moita Lopes (2003), Coracini (2003 e 2007), também na área dos estudos da linguagem, faz-nos ver as implicações oriundas da articulação entre *identidade* e linguagem.

Para Coracini (2007), a formação discursiva¹¹ (FD) do sujeito é, em parte, responsável pela construção da *identidade*. A FD é a responsável por definir as

¹¹ A Formação Discursiva, no contexto da Análise do Discurso (AD), é compreendida, em linhas gerais, como aquilo que pode ou não ser dito, a partir de uma determinada situação sócio-histórica. (ORLANDI, 2013).

relações de poder – o que pode e deve ser dito, onde, quando, de que modo. Isso nos faz compreender a importância da linguagem para a constituição do sujeito, o que implica dizer que, de certa forma, o outro estará sempre interferindo no eu, ou seja, na nossa representação. Para a autora, o outro constrói ao longo da vida a nossa imagem – somos o que o outro pensa que somos (CORACINI, 2003). E a imagem que os outros têm de nós constitui a nossa *identidade*, ou melhor, uma das nossas *identidades*.

Essa representação está atravessada por fatores culturais, que vêm à tona através do dizer do outro. Inconscientemente, carregamos esse dizer que herdamos dos nossos antepassados ou assimilamos daqueles que estão a nossa volta (familiares, amigos, professores...), seja através de textos escritos ou orais, seja através de atitudes ou valores. Ao produzir um discurso, trazemos esses dizeres que povoam nossa memória, dizeres que não sabemos exatamente de onde vieram, nem em que momento vieram, ou seja, “um saber anônimo, esquecido” (CORACINI, 2007, p. 59).

Enfim, esses dizeres possibilitam novos dizeres orais e/ou escritos, como a produção de gêneros textuais/discursivos enquanto “tipos relativamente estáveis de enunciados”, conforme Bakhtin (2011, p. 262), a exemplo do artigo de opinião. Este e os demais gêneros existentes se constituem a partir da articulação da linguagem com os aspectos históricos e sociais. O gênero artigo de opinião se configura, assim, como um discurso, e este, na sua relação com a historicidade, com o social e com a linguagem/língua, deve ser definido como “efeito de sentidos” (ORLANDI, 2013, 21), prática discursiva entre interlocutores.

E nessa articulação entre sujeito, linguagem e sociedade, vemos que, da mesma forma como o discurso é construído pelos sujeitos que dele participa, também o são as *identidades* - é por meio do discurso que as pessoas constroem suas *identidades* sociais e se posicionam no mundo (HALL, 2003). As *identidades* sociais, dentre elas a *identidade* discente, são construídas no discurso durante os processos de construção de significados. E, nesse contexto, constroem-se as *identidades*, que não estão prontas nem acabadas, mas são construídas durante os processos discursivos.

No entanto, não raras vezes, vemos escolas que caminham na contramão das perspectivas apontadas acima, talvez por não compreender que os seus espaços são ocupados por sujeitos situados na contemporaneidade, momento de

grande mobilidade da linguagem e da *identidade*. Desse modo, não é mais possível conceber a linguagem enquanto um sistema abstrato, nem se deve insistir na constituição de *identidades* rígidas – velhas *identidades*, que por muito tempo estabilizaram o mundo social, e se encontram em declínio, fazendo surgir novas *identidades* e fragmentando o indivíduo moderno. (HALL, 2003). Ignorando tais realidades, muitas escolas ainda mantêm, nos dias de hoje, currículos engessados, conteúdos que não correspondem à realidade atual, práticas metodológicas que direcionam o ensino para uma única direção, enquanto outras direções se mostram mais viáveis.

No que diz respeito ao ensino de LP, ainda é muito comum a presença de determinadas práticas cristalizadas, rígidas, compreendidas como únicas à disposição dos sujeitos alunos: práticas centradas apenas nas categorizações de “certo” ou “errado”, na proposta de uma leitura fixa, sem direito à (re) criação, sem dar margem à exteriorização da imaginação e no incentivo de uma produção textual na qual os alunos não escrevem livremente, sobre algo que conhecem, estrutural e tematicamente, mas são obrigados a copiar modelos, às vezes, fora do contexto em que eles exercem suas práticas de linguagem.

Sendo assim, torna-se necessário que essas práticas escolares sejam repensadas e deixem de assumir a *identidade* rígida que ainda as caracteriza e se direcionem para as *identidades* pós-modernas, ou seja, aquelas *identidades* que “flutuam no ar” (BAUMAN, 2005, p. 19), para o ensino plural, das múltiplas linguagens, da diversidade linguística, dos diferentes gêneros textuais (não apenas da redação), enfim, das múltiplas possibilidades de uso da linguagem para constituição de sujeitos discentes – conscientes, reflexivos, donos de seus dizeres, cidadãos do mundo. Para isso, o ensino de LP deve ser realizado na perspectiva de que língua, discurso e *identidade* sejam elementos indissociáveis no processo de interação humana, seja através da palavra oral ou da palavra escrita – não fixa, normatizada, mas móvel, inacabada e sujeita às mudanças socioculturais e linguísticas. Por fim, desconsiderando essa ideia de inacabamento identitário no ensino de LP, mais precisamente no ensino de produção textual, foco do nosso estudo, ainda é possível visualizar antigas e novas práticas, velhas e novas *identidades* – redações e produção de gêneros textuais, como veremos a seguir.

1.3. A Produção de Texto na Aula de Língua Portuguesa: velhas e novas identidades

Neste tópico, abordaremos as questões que giram em torno da produção escrita na escola, mais precisamente nas aulas de LP. Queremos destacar dessas questões duas práticas muito comuns que envolvem a produção textual no ensino de LP: uma (mais “antiga”, ou melhor, mais tradicional) baseada na tipologia textual, constituindo o que comumente chamamos de “redação”; outra (mais “nova”, ou melhor, mais atual) baseada em estudos mais recentes que consideram o gênero textual/discursivo como o ponto de partida para sua prática. Com isso, queremos mostrar, ainda que implicitamente, as implicações que essas práticas trazem para a constituição da *identidade* do aluno enquanto usuário da linguagem/língua, principalmente na sua modalidade escrita. As ideias aqui expostas encontram respaldo em autores como Soares (1998), Travaglia (2009), Geraldi (2011), Bezerra (2003, 2010), Bakhtin (2011), Dolz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2008; 2010; 2011), Koch (2011; 2009), Koch e Elias (2013), Antunes (2003), Bazerman (2006) e nos PCN (1998).

1.3.1. O Ensino Tradicional de Tipologias: identidades rígidas

Iniciamos esse tópico fazendo a seguinte indagação: até que ponto as práticas de produção de textos (ou redação), que privilegiam apenas a sua tipologia – a trilogia narração, descrição e dissertação – contribuíram e/ou contribuem para a formação de um sujeito autônomo, capaz de atender as demandas que a sociedade atual lhe impõe, isto é, a denominada sociedade líquida, onde os sólidos se derretem (BAUMAN, 2005)? Em busca de uma resposta para essa pergunta e para compreendermos as práticas de produção de texto escrito, caracterizadas como sendo “tradicionais”, ainda muito comuns nas aulas de LP na atualidade - por estarem enraizadas nas práticas pedagógicas de muitos professores, flutuando por diversas escolas brasileiras, sejam públicas ou privadas – precisamos compreender a concepção de linguagem que dá sustentação a essas práticas e, por extensão, a concepção de texto que é adotada para legitimá-las.

Assim, voltemos no tempo, pois é na segunda metade do século XX que duas concepções de linguagem ganharam destaque no cenário educacional

brasileiro, influenciando as práticas de produção textual escrita e contribuindo, decididamente, para um ensino de LP que, hoje, denominamos de “tradicional”.

Até a década de 60, a concepção de linguagem predominante era “linguagem como expressão do pensamento”, que continha a premissa de que as pessoas não se expressavam bem porque não pensavam (TRAVAGLIA, 2009; GERALDI, 2011). Isso trouxe consequência para a forma de se conceber a língua, que passou a assumir um caráter estritamente gramatical, sendo elevada à condição de sistema, de modo que, quem fala e escreve “bem”, é quem faz uso correto das normas relativas a esse sistema (SOARES, 1998), ou seja, de sua gramática. Língua e gramática, assim, passam a ser identificadas como uma só coisa, como afirma Travaglia (2009), quando diz que a língua é a variedade padrão ou culta e as outras formas de uso da língua, desvios, erros, deformações, degenerações... Há, portanto, uma unidade linguística. Nessa perspectiva, o texto passa a ser caracterizado como representação do pensamento do autor. Em oposição a esse pensamento, Hall (2003), mesmo não sendo um teórico dos estudos da linguagem, chama-nos a atenção para o seguinte fato:

Falar uma língua não significa apenas expressar nossos pensamentos mais interiores e originais, significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais (HALL, 2003, p. 40).

No entanto, apesar dessa proposição apontar para os aspectos sócio-históricos da linguagem, na concepção de linguagem – expressão do pensamento – aqui discutida, o texto passa a ser objeto de interesse nas aulas de LP apenas em razão de seus aspectos gramaticais. Bem com, sua aceitação para estudo e análise dependia de ele estar enquadrado na categoria de “literário”, pois eram os textos literários¹² os únicos textos aceitos socialmente na época, isto é, até a década de 60, servindo de modelo para a produção textual na/da escola.

Conforme Bezerra (2003), a concepção de texto presente nos livros didáticos da época apontava para o fato de que só o texto literário era ideal para os estudantes imitarem e aprenderem a escrever. Produzir textos imitando os modelos pré-estabelecidos, portanto, representava a certeza de se expressar claramente o pensamento, pois à escrita era atribuída essa função, sem levar em conta os fatores

¹² Conforme Soares (1998), o uso exclusivo do texto literário nas aulas de Língua Portuguesa remonta ao século XVIII, através das antologias. É somente na década de 70 do século XX, conforme Bezerra (2003) que outros textos (não literários) passaram a ser objeto de ensino nessas aulas.

sócio-históricos presentes nesse processo. Assim, nesse contexto em que a abordagem textual se apresentava, o aluno tornava-se um mero “captador” dos pensamentos do outro quando o assunto era a leitura de um texto; e um sujeito sem voz, tendo como papel nesse cenário apenas o de “repetidor” da voz do outro quando o assunto era a escrita de um texto.

O texto¹³ que segue, por exemplo, dentro dessa perspectiva de linguagem/língua, seria totalmente descartado quanto aos recursos linguístico-discursivos que apresenta para o ensino da LP, servindo apenas para compreensão/extração de aspectos gramaticais de sua superfície:

Socorro

Ele foi cavando, cavando, cavando, pois sua profissão – coveiro – era cavar. Mas, de repente, na distração do ofício que amava, percebeu que cavara demais. Tentou sair da cova e não conseguiu. Levantou o olhar para cima e viu que, sozinho, não conseguiria sair. Gritou. Ninguém atendeu. Gritou mais forte. Ninguém veio. Enrouqueceu de gritar, cansou de esbravejar, desistiu com a noite. Sentou-se no fundo da cova, desesperado. A noite chegou, subiu, fez-se o silêncio das horas tardias. Bateu o frio da madrugada e, na noite escura, não se ouvia um som humano, embora o cemitério estivesse cheio de pipilos e coaxares naturais do mato. Só pouco depois da meia-noite é que lá vieram uns passos. Deitado no fundo da cova o coveiro gritou. Os passos se aproximaram. Uma cabeça ébria apareceu lá em cima, perguntou o que havia: “O que é que há?”

O coveiro então gritou desesperado: “Tire-me daqui, por favor. Estou com um frio terrível!” “Mas coitado!” – condoeu-se o bêbado – “Tem toda a razão de estar com frio. Alguém tirou a terra de cima de você, meu pobre mortinho”. E, pegando a pá, encheu-a de terra e pôs-se a cobri-lo cuidadosamente.

Assim sendo, seria comum isolar uma oração do texto, como esta: “Ele foi cavando, cavando, cavando...” para em seguida formular perguntas do tipo: “Quem é o sujeito dessa oração?” “Em que forma nominal se encontram os verbos que aparecem nessa oração?” etc. Do mesmo modo, a produção textual, seguindo essa visão estritamente gramatical na análise da língua, se resumiria a uma paráfrase do referido texto, visto como expressão da “boa linguagem” e, por consequência, digno de ser imitado pelos alunos. Estão lançados, portanto, a partir dessas práticas textuais, os fundamentos para o ensino de produção de textos com base na sua

¹³ Esse texto é uma fábula de Millôr Fernandes, extraído do livro didático Língua, Literatura & Redação, de João Domingues Maia, publicado pela Editora Ática no ano de 1989. O uso desse texto se limita, no referido livro, a identificação, por parte do aluno, das palavras que recebem o acento gráfico.

tipologia, sendo essas práticas consolidadas na concepção de linguagem subsequente.

Na década de 70, uma “nova” concepção de linguagem - denominada de “código ou instrumento de comunicação” - surge no cenário educacional brasileiro, sinalizando para uma linguagem concebida como um mero “instrumento” ou “ferramenta” que podia ser usada para transmissão de uma mensagem ou informação. Como salienta Travaglia (2009), nessa concepção o falante transmite uma mensagem a um ouvinte. Dessa forma, a língua passa a ser vista como um código, capaz de transmitir uma mensagem a um receptor (GERALDI, 2011), devendo ser usada de maneira transparente, preestabelecida e sob o signo de uma convenção linguística que facilitasse a comunicação. Com isso, vemos que os aspectos sociais que caracterizam o uso da língua (o contexto de produção, o contexto social do falante) não são levados em consideração, pois o que importa nessa concepção é a língua enquanto código, que “seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionada para que a comunicação se efetive” (TRAVAGLIA, 2009, p. 22).

Nesse contexto em que a língua se configura, o texto – agora não somente de cunho literário, mas também de cunho jornalístico, como notícia e reportagem, por exemplo – passou a ser objeto de ensino nas aulas de LP como unidade comunicativa completa, cuja mensagem deveria ser decodificada pelos leitores (BEZERRA, 2003), além da ênfase nos aspectos gramaticais que não poderiam ser esquecidos, herança da concepção anterior. Assim, o texto se tornou, nas aulas de LP, “simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte” (KOCH, 2011, p. 16). Houve um pequeno avanço, do ponto de vista do uso da diversidade do gênero textual, mas as práticas de uso da linguagem na sala de aula continuaram as mesmas.

A produção textual, por conseguinte, como é possível depreender, considerando a linguagem como instrumento de comunicação, seguia padrões preestabelecidos, a partir de uma condição de atividade puramente reprodutora. Produzir um texto, nesse modelo de abordagem do uso da linguagem/língua, limitava-se a escrever sobre um determinado tema proposto, sendo que o que mais importava não era o texto em si, mas os elementos da comunicação: emissor, receptor, mensagem, código, etc. e sua estrutura: narração, descrição, dissertação (BEZERRA, 2003). Assim, nessa forma de abordar a produção escrita, vemos que o

sujeito-aluno é relegado à condição de um “decodificador” de mensagens em relação à leitura do texto, tendo uma participação secundária em se tratando da escrita do texto.

Como exemplo, apresentamos o fragmento de texto¹⁴ abaixo que, no contexto das ideias dessa concepção de linguagem/língua, serviria apenas para identificação dos elementos da comunicação e extração de informação de sua superfície:

A que partiu

É uma doçura fácil ir aprendendo devagar e distraidamente uma língua. Mas às vezes acontece uma coisa triste, e a gente sem querer acha que a língua é que está errada.

Eu tinha, na carteira, o número do telefone de uma velha conhecida, em Paris. No dia seguinte ao de minha chegada disquei para lá. A voz convencional e gentil de uma *concierge* respondeu que ela não estava. Perguntei mais alguma coisa e a voz insistiu:

-Elle n'est pás là, Monsier. Elle est partie.

Eu não tinha grande interesse no telefonema, que era apenas cordial. Mas o mecanismo sentimental de uma pessoa que chega a uma cidade estrangeira é complexo e delicado. Eu esperava ouvir do outro lado aquela voz conhecida, trocar algumas frases, talvez combinar um jantar “qualquer dia destes”. Daquele número de telefone parisiense na minha carteira eu fizera, inconscientemente, uma espécie de apoio; e ele me falhava...

Assim, perguntas do tipo: “Qual o código utilizado pela zeladora?” “Que função da linguagem predomina no texto?” “Com quem o autor do texto queria falar?” etc. seriam exploradas em detrimento dos recursos linguístico-expressivos presentes no texto, que possibilitariam que se estudasse o referido texto considerando os efeitos de sentidos pretendidos por seu autor ao fazer uso da linguagem/língua. Quanto à produção textual, o texto em questão serviria apenas de pretexto, sendo exigido dos alunos que produzissem um texto sobre um tema qualquer, no qual estivessem presentes os elementos da comunicação, e seguisse a tipologia narrativa do texto-modelo.

¹⁴ O texto em questão é uma crônica de Rubem Braga, também extraído do livro didático Língua, Literatura & Redação, de João Domingues Maia, publicado pela Editora Ática no ano de 1989. Como já dissemos acima, o uso desse texto se restringe, nessa obra, à identificação dos elementos da comunicação e à extração de informações de sua superfície.

A produção textual, portanto, tendo em vista os postulados disseminados por essas duas concepções de linguagem predominantes nas décadas de 60 e 70, respectivamente, passou a ser ensinada nas aulas de LP, priorizando-se a tipologia textual. Em suma, a produção textual “eficiente” exigia dos alunos que fizessem uso da norma padrão da língua (entenda-se regras gramaticais) e reconhecessem a estrutura (narração, descrição e dissertação) do texto-padrão clássico que deveria ser imitado. Quem se enquadrasse nessas exigências, portanto, estaria apto (?) para escrever qualquer texto.

No contexto social atual, resultante de um mundo cada vez mais globalizado, com o avanço científico e tecnológico exigindo novas demandas para a sociedade, esse modelo de prática de produção textual não atende mais a essas demandas, sendo necessário que a escola, por meio de seu corpo docente – e aqui nos referimos aos professores de LP – repense essas práticas.

No contexto social da atualidade, decodificar um texto para repetir sua estrutura não é suficiente para fazer de alguém um escritor. Mais do que isso, torna-se essencial produzir e atribuir sentido ao texto escrito, seja na condição de leitor, seja na condição de escritor, para poder agir na/pela linguagem, constituindo-se sujeito do discurso.

As *identidades*, como nós já falamos na seção 2.1, caracterizam-se pela fluidez, pela flexibilidade, seguindo o ritmo de um mundo globalizado que impõe novas demandas à sociedade, principalmente em se tratando do uso da escrita. Assim sendo, a produção textual, nas aulas de LP, deve preparar o aluno para atender a essas demandas, de modo que ele se constitua sujeito do seu dizer, do seu discurso. Nesse contexto, porém, acreditamos que a forma de abordar a produção textual escrita, considerando apenas sua tipologia, não é suficiente para constituir sujeitos autônomos no uso da linguagem/língua, pela ênfase excessiva que se dá à forma, ao tipo textual, imprimindo ao aluno que se aproprie de um modelo de texto por conveniência da escola e não pela necessidade dele enquanto sujeito inserido em uma sociedade letrada.

Fica evidente, dessa forma, considerando o que foi até aqui exposto acerca das práticas de produção de textos nas aulas de LP, considerando apenas sua tipologia, que a representação do sujeito e a constituição de sua *identidade* se assentam na rigidez com que essas práticas de abordagem da produção escrita são postas em prática, a partir de seu caráter reprodutor, sem que ele (o sujeito) tenha

condições de (re) criar os sentidos do texto, levando um pouco de suas experiências para as entrelinhas do texto escrito. O sujeito, exposto a essas práticas de produção textual, por conseguinte, vê-se impossibilitado de se assumir como tal, ficando na condição de repetidor dos discursos e ideologias veiculadas, sem questionamentos, sem voz e sem a possibilidade de se tornar autônomo no uso da linguagem. Diante desse fato, portanto, surge a necessidade de uma abordagem da produção textual na perspectiva dos gêneros textuais/discursivos, como veremos na seção que segue.

1.3.2. O Ensino do Gênero Textual: identidades móveis, possibilidades de constituição do sujeito pós-moderno

Vimos, na seção 2.3.1, os postulados que fundamentam as práticas de produção textual escrita, tendo como parâmetros a tipologia do texto. Nesta seção, pretendemos discorrer sobre as práticas de produção de textos que caminham na contramão do que já falamos anteriormente, ou seja, considerando não mais a sua tipologia, mas os gêneros textuais/discursivos e os fatores neles imbricados. Assim, para compreendermos o trabalho com a produção textual escrita, tendo como parâmetros os gêneros textuais/discursivos, precisamos voltar ao tempo nos estudos linguísticos e verificarmos como isso ocorreu, e as implicações dessas mudanças para o ensino da produção de textos nas aulas de LP.

Como sabemos, é precisamente na década de 80 que uma nova concepção de linguagem – a linguagem como forma de interação – vem à tona, trazendo em seu escopo a necessidade de se conceber a linguagem/língua não mais considerando apenas seus elementos estruturais, mas também seus aspectos sócio-históricos e intersubjetivos.

Assim, essa concepção de linguagem, diferentemente das concepções anteriores, busca nas interações sociais dos sujeitos que fazem uso da linguagem explicações para compreender o seu funcionamento. Com isso a linguagem, conforme Travaglia (2009), passa a ser lugar de interação humana, pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma determinada situação de comunicação e em um dado contexto sócio-histórico-ideológico.

No texto¹⁵ que segue, podemos ver um exemplo de uso da linguagem/língua nessa perspectiva de interação:

Permita-me discordar do ministro Marco Aurélio Mello. Eu não sou culpado, senhor ministro. Após anos de decepção com os administradores do nosso sofrido Brasil, optei por votar no candidato que capitaneava o partido que empunhava as bandeiras da ética, da moral e da boa gestão dos recursos. Devotei a esse candidato meus argumentos para convencer várias pessoas a apostar no novo com suas propostas de revolucionar e dar nova cara ao nosso país. E, assim, votei no Lula, candidato dos Partidos dos Trabalhadores. Eu não tenho culpa do que se viu após sua ascensão ao poder. Eu não tenho culpa de que altos figurões do Partido dos Trabalhadores estejam atrás das grades, condenados judicialmente por crimes. Sou vítima, pois esses marginais – creio que não tenham sido todos condenados, independentemente de partido - se lançam com avidez ao Erário com a crença de que sempre foi assim e assim há de ser para sempre. Que bom que sua instituição está se insurgindo contra isso. Então, ministro, não o autorizo a me culpar. O PT roubou minhas esperanças (Ronaldo Mutz).

O texto supracitado nos faz ver que o seu autor sente-se impactado pelo discurso do Ministro Marco Aurélio de Mello, culpando a todos os brasileiros (eleitores) pela situação caótica – do ponto de vista moral e ético - em que o país se encontra. Assim, ele reage, apresentando um discurso que se constrói em oposição ao anterior, de seu interlocutor. Portanto, são essas trocas verbais, discursivas, de reflexão, de convergência, de divergência, de apoio, de desprezo, de apelo, de sentimentos, que situam o uso da linguagem/língua num contexto que vai muito além de uma pura e simples comunicação, ou seja, num contexto de interação.

É nesse contexto, portanto, que compreendemos que os sujeitos envolvidos na interação comunicativa, ao fazer uso da linguagem, mais do que exteriorizar seus pensamentos e transmitir informações, fazem uso dela para agir e atuar uns sobre os outros, mediante efeitos de sentido construídos a partir de um contexto sócio-histórico e ideológico, evidenciando que esses sujeitos são seres sociais e que, como tais, desempenham um papel social no processo de interação. Em outros termos, é por meio da linguagem que o sujeito atua na sociedade. Geraldi (2011, p. 41), ratifica “o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo

¹⁵ Esse texto é uma carta do leitor, extraído da Veja, edição 2361, de 19 de fevereiro de 2014. O mesmo está disponível em: www.veja.abril.com.br/acervodigital/home.aspx. Acesso em 16 de junho de 2015.

compromissos e vínculos que não preexistiam à fala”. A linguagem, como vemos, constitui o sujeito e, através dela, ele constitui o mundo.

Como consequência, a concepção de língua, derivada dessa concepção de linguagem, coloca-a em um lugar de constante movimento. Movimento que caracteriza a mudança, a mobilidade identitária (HALL, 2003), propriedade também da linguagem enquanto instrumento de interação. Ao usar a língua, o indivíduo não somente exterioriza o pensamento, ou transmite uma mensagem, ele interage, age sobre o interlocutor (TRAVAGLIA, 2009). Dessa forma, o ensino de língua materna deixa de privilegiar as regras gramaticais no seu uso fixo e descontextualizado, para dar lugar a um ensino que se ocupa com o uso da língua em situações concretas de interação entre os sujeitos que dela faz uso. Essa concepção de linguagem nos parece mais apropriada para tempos de crise identitária,

vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (HALL, 2003, p. 7).

Crise que requer mudanças em todos os níveis, em todas as instituições, na escola, na aula de PL. No caso da aula de LP, para que isso se concretize, o ensino da produção de textos/gêneros orais e escritos, não pode ter como foco apenas as questões morfosintáticas presentes na superfície textual, mas deve ir além, focalizando aspectos mais amplos e essenciais, como seu gênero, sua orientação temática, sua coesão, sua coerência, seus implícitos, sua intertextualidade, sua intencionalidade, sua relevância sociocomunicativa, suas marcas argumentativas, os objetivos pretendidos por seu autor, para citar alguns exemplos.

É somente nesse contexto, como sugere Soares (1998), que a língua passa a ser vista como enunciação/discurso e não apenas como instrumento de comunicação. Dessa maneira, o uso de alguma variante linguística, longe de ser relegada, justifica-se pelo contexto de uso efetivo da língua e pela necessidade que o sujeito falante/escritor tem de se fazer compreender para alcançar um objetivo. Conforme Marcuschi (2008), a língua é observada em seu funcionamento sócio-histórico e cognitivo em que os sentidos se produzem situadamente e não de forma abstrata e autônoma

O texto, por sua vez, assume uma posição de destaque no ensino de português, atentando-se para as suas diversas formas de uso: os gêneros

textuais/discursivos. Como, na sociedade atual, há uma enorme variedade de textos resultante das relações sociais que caracterizam a vida em sociedade, torna-se recomendável, conforme Bezerra (2010), que o ensino de língua portuguesa gire em torno do texto, de modo a desenvolver competências linguísticas, textuais e comunicativas dos alunos,

O texto, então, é alçado a uma dimensão altamente privilegiada por tornar-se um elo entre os sujeitos da interação comunicativa, que podem trocar experiências e se fazerem compreender, ou seja, “o texto passa a ser o próprio *lugar da interação*” (KOCH, 2011, p. 17, grifo da autora) e os interlocutores se constituem, nesse contexto, como sujeitos ativos, com direito à voz, podendo externar seus pensamentos, suas visões de mundo.

Nessa perspectiva em que o texto é concebido, a sua compreensão não se limita a decodificação de fonemas, sílabas, palavras, frases ou informações presentes apenas na sua superfície. Pelo contrário, compreender um texto requer que ele seja visto numa dimensão que vai além de seus aspectos linguísticos, contemplando os fatores sócio-históricos e discursivo-ideológicos subjacentes à prática interativa de uso da linguagem/língua.

Nesse contexto, ocorre que muitas vezes nos dirigimos a uma pessoa para dizer uma coisa quando, na verdade, queremos dizer outra. Por exemplo, podemos dizer a um aluno que ele chegou tarde à escola fazendo uso da seguinte expressão: “*Maria, você chegou muito cedo hoje*”. Neste caso, o nosso interlocutor, compreendendo os aspectos extralinguísticos presentes na interação verbal, pode captar nossas intenções a partir dos implícitos que o texto oferece, ou seja, daquilo que está, não na sua superfície, mas nas suas entrelinhas, como a ironia, por exemplo. Assim, nesse contexto em que se situa o ensino de língua materna, os textos devem ser tomados como objeto de ensino sempre em consideração aos gêneros a que pertencem (PCN 1998).

A escrita, tendo em vista a mobilidade/dinamicidade da linguagem/língua e o caráter interativo do texto, torna-se uma prática altamente dialógico-interativa, rompendo com as práticas tradicionais que enfatizavam a imitação de modelos previamente estabelecidos com ênfase apenas nos seus aspectos gramaticais (ortografia, concordâncias, regências etc.) e nas suas estruturas: narração, descrição e dissertação, como ocorria nas concepções anteriores. Assim sendo, produzir textos, longe de ser um dom ou uma atividade simplista e mecanizada de

copiar modelos, passa a ser uma atividade complexa que envolve vários fatores. Como postula Antunes (2003), uma visão interacionista da escrita supõe encontro, parceria e envolvimento entre sujeitos para que, assim, aconteça o encontro das ideias, informações e intenções.

Dessa forma, compreende-se que o uso da escrita para a construção do texto deve ter sempre em vista os sujeitos da interação, ou seja, o escritor e o leitor, além do contexto que motive a produção escrita. Com isso, fica evidente que toda produção textual envolve uma interação entre sujeitos e, nesse contexto, assumir a escrita de um texto exige que se tenha o que dizer, a quem dizer e como dizer (PCN, 1998), compartilhando ideias e sentimentos. Portanto, a produção textual escrita ganha importância por seu caráter interativo e dialógico, servindo de meio para que os sujeitos interajam numa perspectiva de língua que não se resume a um código nem a expressão do pensamento, mas que abarca todos os aspectos sócio-históricos subjacentes à vida de seus usuários que, nas entrelinhas dessa concepção de linguagem, passam a ser caracterizados como sujeitos ativos, que agem uns sobre os outros para construir o sentido do texto (KOCH; ELIAS, 2013).

Dentre os teóricos que contribuíram para a disseminação dessa concepção de linguagem que traz no seu escopo a produção textual tendo como ponto de partida os gêneros textuais/discursivos, e não mais a tipologia textual, destacamos Bakhtin (2011), que analisou a linguagem considerando sua dimensão dialógica, e outros estudiosos da Linguística contemporânea que puderam contribuir no sentido de ampliar e ressignificar as ideias bakhtinianas, como veremos mais adiante.

Na visão de Bakhtin (2011, p. 262), os gêneros discursivos aparecem como elementos estruturadores do discurso, estando presentes nas diversas atividades sociais humanas, devendo ser entendidos como “tipos *relativamente estáveis* de enunciados” (grifo do autor) e caracterizados pelo seu conteúdo temático, composicional e estilístico. Desse modo compreendemos que, nessa concepção de linguagem enquanto processo interativo, os discursos se realizam nos gêneros e estes, por sua vez, materializam-se em textos. Assim, o discurso, o gênero e o texto passam a ganhar destaque no ensino de LP porque “quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade” (BAKHTIN, 2011, p. 285). Para este autor, os gêneros textuais/discursivos são inúmeros, assim como o são as atividades humanas, numa evidência de que eles, na visão do autor, são os

resultados das diversas atividades sociais dos sujeitos, razão por que se apresentam em número ilimitado e bastante diversificados.

Neste contexto, é importante ressaltar, com base em Koch (2009), que a concepção bakhtiniana de gênero não o coloca na condição de um objeto estático, até porque nesta concepção a língua não é estática, como o é nas concepções anteriores. Pelo contrário, sendo o produto das relações sociais dos sujeitos, os gêneros estão sujeitos a mudanças em razão das transformações sociais que caracterizam a vida em sociedade.

Marcuschi (2010, p. 22), tendo como referência Bakhtin, afirma que “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto”, o que implica dizer que, quando falamos, o fazemos por um gênero. Assim, linguagem, produção escrita e gênero textual se inter-relacionam de modo que a linguagem, enquanto fator de interação, reprodução e alteração social, e a produção escrita se realizam no âmbito do gênero textual. Desse modo, para esse autor, gêneros textuais são “formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos” (MARCUSCHI, 2010, p.26). Com isso, entendemos que os gêneros textuais representam textos concretos – carta, e-mail, currículo, artigo de opinião, bilhete, reportagem, notícia, dentre outros – presentes no nosso cotidiano e considerados na sua função social e de uso.

Além de Bakhtin (2011) e Marcuschi (2010), já mencionados, ainda podemos citar duas importantes contribuições quando se trata do estudo do gênero textual. Dentre inúmeros estudiosos, destacamos Dolz e Schneuwly (2004), para quem o trabalho escolar, no domínio da produção de linguagens, deve ser feito sobre os gêneros. Eles veem as práticas de linguagem como aquisições acumuladas historicamente pelos grupos sociais e enfatizam esse caráter sócio-histórico dos gêneros. Ainda afirmam que os gêneros ocupam papel central no ensino da escrita e da fala e propõem, desse modo, uma direção para o uso do gênero como objeto e instrumento de ensino nas escolas. No entanto, advertem que o trabalho com o gênero é um processo lento e complexo e demanda tempo. Citamos, ainda, Charles Bazerman (2006), que metafóricamente caracteriza gênero como forma de vida. Ele diz:

Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, jeito de ser. Eles são molduras da ação social. Eles são ambientes de aprendizado. Eles são locais onde o significado é construído. Gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações pelas quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares que alcançamos para criar ação comunicativa inteligível com outros e são os sinais que usamos para explorar o desconhecido (BAZERMAN, 2006, p.59).

Essa concepção de Bazerman, assim como as anteriores, também articula a linguagem ao social, ou seja, é direcionada aos aspectos sociais das comunidades. Nessa perspectiva, os gêneros podem incorporar interesses e valores de um grupo social em particular e reforçar regras sociais e relações entre produtores de textos e seus leitores. E desse modo, os textos podem ter efeitos de mudanças – conhecimentos, crenças, valores, atitudes – sobre a vida das pessoas de uma determinada comunidade.

Por fim, enfatizamos que as práticas de produção de textos escritos na escola, no contexto de uma concepção de linguagem como interação dos sujeitos, não podem ser desconectadas dos citados estudos sobre os gêneros textuais/discursivos. Sendo assim, resta à escola romper com as práticas tradicionais de produção de textos, fortemente enraizadas nos livros didáticos e na postura metodológica de alguns professores, trazendo para o seu espaço textos concretos, resultantes dos processos de interação dos sujeitos. Acreditamos que a escola, ao adotar essa perspectiva interacional da linguagem, rompendo com as práticas que favorecem um ensino de produção textual estanque, estará contribuindo não somente para uma nova maneira de abordagem da linguagem/língua no contexto da sala de aula, mas também estará criando as bases para fazer de seus alunos cidadãos conscientes, em condições de se posicionarem como sujeitos pela linguagem, pelo gênero artigo de opinião, que descreveremos a seguir.

1.4. O Gênero Artigo de Opinião e Identidade

Nesta seção, discutiremos o gênero artigo de opinião, recuperando sua definição e características, bem como seus aspectos discursivos e identitários. Para isso, recorreremos a autores como Rodrigues (2000 e 2007), Bräkling (2000), Köche, Boff e Marinello (2013), Bakhtin (2011), Rabaça e Barbosa (2002) e os PCN (1998).

1.4.1. O Artigo de Opinião: entre conceitos, propriedades e identidade

Podemos perceber a importância do gênero artigo de opinião nas palavras que seguem:

O gênero textual “artigo de opinião” desempenha importante papel na sociedade, pois é um meio de interação entre o autor e os leitores [...]. Utilizar, portanto, esse gênero nas aulas de Língua Portuguesa pode ser um caminho para alcançar com maior eficácia os objetivos do ensino de língua materna. É com o uso do texto que se estabelece a comunicação, ampliam-se ideias e pontos de vista, garantindo-se um melhor entendimento da sociedade e, conseqüentemente, o aperfeiçoamento das relações que nela se estabelecem (BOFF, KÖCHE e MARINELLO, 2009, não paginado).

Dada a devida importância ao gênero, como visualizamos acima, e considerando-o como o lugar onde os seus usuários podem realizar uma atividade discursiva, com finalidades e intenções diversas, fazendo prevalecer suas opiniões e convicções, escolhemos para estudo o gênero textual artigo de opinião. Este e os demais gêneros, orais e escritos, são recomendados pelos PCN (1998) no que diz respeito também à produção textual. Sendo assim, o gênero textual artigo de opinião se configura como um instrumento que pode atender perfeitamente a propositura de constituição de sujeitos a partir da escrita, dado a sua relevância sociodiscursiva, que possibilita a participação do aluno enquanto sujeito de seu discurso, enquanto cidadão (RODRIGUES, 2000).

O gênero textual artigo de opinião é próprio da modalidade escrita da língua, pertencendo ao domínio discursivo¹⁶ jornalístico e estando presente, sobretudo, na mídia impressa. Nesse contexto, o produtor do artigo de opinião é um articulista: jornalista ou pessoa especializada que assina o texto, desfrutando de certo prestígio na instituição jornalística e entre o seu público leitor. Conforme Rodrigues (2007), um autor da elite, autorizado pela empresa jornalística para assumir a palavra.

Rabaça e Barbosa, fazendo uso de uma visão jornalística do termo, definem o artigo do seguinte modo:

¹⁶ MARCUSCHI (2010, p.24) define domínio discursivo como sendo uma “esfera ou instância discursiva ou de atividade humana”. O domínio discursivo aponta para a natureza do discurso, indicando se o mesmo é jornalístico, religioso, político, etc.

Artigo

Texto jornalístico interpretativo e opinativo, mais ou menos extenso, que desenvolve uma ideia ou comenta um assunto a partir de uma determinada fundamentação. Geralmente assinado, o artigo difere do editorial por não apresentar enfaticamente, como este, uma "receita" para a questão em prática, nem apresentar necessariamente a opinião da empresa jornalística... (RABAÇA e BARBOSA, 2002, não paginado).

Essa definição, de cunho jornalístico, é mais abrangente e adequada para o gênero artigo de opinião, por trazer em seu escopo a ideia de um "texto opinativo" e por colocar o artigo como espaço de discussão de ideias que precisam ser fundamentadas. O artigo, então, na visão dos autores, é alçado à condição de um texto essencialmente argumentativo.

No âmbito dos estudos linguísticos, o artigo de opinião tem sido objeto de estudos por parte de vários pesquisadores, que têm analisado o seu uso nos manuais didáticos e no espaço escolar, sugerindo algumas alternativas para a sua abordagem nas aulas de LP. Para Bräkling (2000), o gênero artigo de opinião se caracteriza como:

um gênero de discursivo em que se busca convencer o outro de determinada ideia, influenciá-lo, transformar os seus valores por meio de um processo de argumentação a favor de uma determinada posição assumida pelo seu produtor e de refutação de possíveis opiniões divergentes (p.226).

O artigo de opinião, dessa forma, se constitui enquanto elo linguístico-discursivo, entre o produtor de um texto e o seu leitor, de modo que o produtor tenta fazer valer suas ideias e convicções, esperando que elas sejam aceitas pelo segundo, o leitor/interlocutor.

Köche, Boff e Marinello (2013) enfatizam que o artigo de opinião consiste em um gênero textual argumentativo que objetiva analisar, avaliar e responder a uma questão controversa. Com isso, a argumentação aparece no artigo de opinião como um elemento que lhe é próprio, servindo de ferramenta para persuasão e convencimento. Os participantes da interação reconhecem e assumem o trabalho avaliativo do autor, de modo que, nesse gênero, o que importa é a análise e a posição ideológica do seu autor frente ao fato em evidência, ou seja, a perspectiva ideológico-discursiva expressa pelo autor do texto, que traz à tona uma reflexão de caráter persuasivo-argumentativo – seja uma convicção, um julgamento, um sentimento ou a constituição de uma *identidade* pela linguagem persuasiva.

No que diz respeito à relação entre o artigo de opinião (linguagem/discurso) e a *identidade*, partimos da ideia de que o jogo entre ambos não pode ser considerado fora de um contexto sócio-histórico. A *identidade*, vista como fenômeno plural e dinâmico, encontra na linguagem/discurso um dos aspectos determinantes de sua constituição. Ela se constrói – argumentativamente – com base nos modos de tomada da palavra, na organização enunciativa do discurso e na “manipulação” dos dizeres histórico-sociais. Sendo assim, a *identidade* é sempre algo a construir, não é fixa e resulta de escolhas do sujeito, e leva em conta, evidentemente, os discursos já proferidos por outros, isto é, os já-ditos. É essa situação dialógica que determina a *identidade* dos parceiros do ato de troca verbal – o produtor do artigo e o leitor.

Como o dialogismo é um componente essencial da linguagem (BAKHTIN, 2011;1997), sua presença é certa nos diversos gêneros textuais/discursivos, como notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião entre outros. Desse modo, essa visão bakhtiniana de dialogismo é também importante nesta nossa pesquisa, visto que procuraremos identificar os discursos que os sujeitos discentes trazem para o seu texto, constituindo suas *identidades*.

Neste contexto, é certo que o dialogismo, isto é, o contato com o já-dito também estará presente nos textos produzidos no espaço escolar. Como sabemos, quando o aluno é convidado a produzir um artigo de opinião, imprimirá no seu texto suas marcas, atravessadas pelos vários discursos com os quais teve ou vem tendo contato no seu meio social.

Assim, não será difícil constatar, no texto por ele produzido, a presença de outros discursos, como o da família, da escola, da mídia, da religião, do professor, dentre outros. Alguns desses discursos aparecerão com um caráter mais oficial, por estarem ligados a uma fonte institucionalmente constituída, como é o caso da escola, por exemplo; outros já não poderão ser assim concebidos, por estarem relacionados a uma fonte sem os mesmos privilégios, surgindo nas interações cotidianas com os colegas, nas “informalidades” dessas interações.

Há de se constatar, também, que alguns desses discursos serão mais frequentes nos textos dos alunos e outros nem tanto, a depender da frequência a que eles se expuserem a esses discursos. Dessa forma, torna-se essencial, conforme Orlandi (1998), que a escola – e aqui mais uma vez nos referimos aos professores de LP - trabalhe a produção textual a partir dos vários discursos que

circulam na sociedade, isto é, as vozes dos outros, os outros dizeres, nas mais diferentes esferas de sua produção, de modo a fazer com que o aluno se insira nesses discursos e os (re)signifique para se constituir sujeito do seu dizer, deixando suas marcas.

Finalizando essa reflexão em torno do gênero artigo de opinião, em sua articulação com a *identidade*, reconhecemos que este gênero, dado o seu caráter sócio-discursivo, como já dissemos acima, é o lugar onde o aluno revela e constrói a sua *identidade*, deixando transparecer quem é ou quem gostaria de ser, imprimindo no papel suas marcas que só podem ser percebidas por quem reconhece a dimensão sociointerativa da linguagem/língua, nas várias formas e instâncias de usos.

Assim, diante da necessidade de, através da palavra, o sujeito discente se definir como alguém capaz de argumentar, trazer marcas do seu grupo social para o seu discurso e constituir *identidades*, nós propusemos uma sequência didática, descrita no capítulo IV, como veremos adiante, abordando o gênero artigo de opinião.

2. APORTES METODOLÓGICOS

2.1. A Metodologia da Pesquisa

Compreendemos que todo trabalho de pesquisa precisa estar vinculado a um tipo de pesquisa que lhe dê um direcionamento metodológico claro e consistente para sua realização. Do mesmo modo, compreendemos que há uma vasta literatura voltada para a classificação dos tipos de pesquisa, das mais diversas áreas da Ciência, trazendo diversas formas de classificação dos tipos de pesquisa a ser realizada.

Sendo assim, não sendo nossa pretensão trazermos uma discussão detalhada em torno desse assunto, situamos esta nossa pesquisa nas acepções propostas por Chizzotti (2006): Pesquisa qualitativa, de base interpretativista, cuja linha metodológica a qualifica como pesquisa documental e pesquisa-ação. Em sua obra “Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais”, o autor nos dá alguns esclarecimentos sobre o tema. Quando discorre acerca da pesquisa qualitativa, ele assim se reporta:

A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise [...] O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível. Após esse tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científica, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (CHIZZOTTI, 2006, p. 28-29).

Desse modo, a pesquisa qualitativa pode ser compreendida no contexto de sua realização, por envolver pessoas, fatos e locais em torno do objeto pesquisado, possibilitando uma interpretação dos significados do objeto de pesquisa. No caso da nossa pesquisa, esta tem como local a sala de aula de uma escola pública; as pessoas nela envolvidas são os alunos e seu objeto de pesquisa são as *identidades* sociais (das quais falaremos melhor na seção que segue). A pesquisa qualitativa se diferencia da quantitativa porque esta, conforme o autor (*op. cit.* p. 29), “recorre à quantificação como única via de assegurar a validade de uma generalização”. Como a pesquisa qualitativa é fundamentada por teorias interpretacionistas (*op. cit.* p. 30),

podemos afirmar que ela possui um caráter que se volta para a interpretação dos dados.

Inscrevendo-se numa linha metodológica, a pesquisa qualitativa pode ter várias vertentes, das quais citamos a documental¹⁷ e a pesquisa-ação, por acreditarmos que elas podem constituir a base desta nossa pesquisa.

A pesquisa documental é aquela que se realiza a partir da análise de documentos. Conforme Santos (2000), a pesquisa documental pode ser realizada em fontes como, dentre outras, cartas, pareceres, atas, relatórios, notas, diários, projetos de lei, ofícios, mapas, testamentos, inventários. Assim, podemos entender por documento:

Qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Inclui impressos, manuscritos, registros audiovisuais, sonoros, magnéticos e eletrônicos, entre outros. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023, 2002, p. 2).

Dessa forma, compreendemos que os textos produzidos pelos alunos constituem um documento, razão por que situamos esta pesquisa na vertente da pesquisa documental.

A pesquisa-ação surge, conforme Chizzotti (2006), com raízes predominantemente psicossociológicas e terapêuticas, sendo ampliada, a partir dos anos 70, para outros domínios das ciências sociais com relevância e contorno novos. Tendo como criador o norte-americano Kurt Lewin, a pesquisa-ação:

Pressupõe diversas fases espirais. Inicia-se com o planejamento ou projeto a partir da ideia global de uma situação problema ou de um objetivo desejável que se quer alcançar. A delimitação do objetivo e o meio de alcançá-lo nem sempre são muito claros; é necessário, pois, examiná-los à luz dos meios disponíveis e buscar maiores informações sobre o problema que se quer resolver ou sobre o objetivo que se pretende atingir, para se chegar à identificação ou descoberta do fato quando, se define a natureza do problema e as finalidades da ação, a fim de que o agir tenha uma base objetiva e eficaz e os agentes obtenham resultados satisfatórios. (CHIZZOTTI, 2006, p. 81).

No âmbito educacional, a pesquisa-ação ganha importância a partir do pensamento de estudiosos como Jonh Elliot e Lawrence Stenhouse. Conforme

¹⁷ Chizzotti não faz alusão direta à pesquisa “documental”, mas o uso do “etc.” depois de uma lista que traz, dentre outras, a “pesquisa-ação”, faz-nos mencionar esse termo.

Pereira (2013, p. 67), as ideias de Elliot ganham importância por trazer “para os formadores de professores e para os professores [...] a dimensão da pesquisa-ação como meio de produzir conhecimento sobre os problemas vividos pelo profissional”. Nesse sentido, o professor deixa de ser um mero reproduzidor do conhecimento para assumir o papel de pesquisador. Assim, Pereira, citando Elliot, diz que pesquisa-ação é:

uma atividade empreendida por grupos com o objetivo de modificar suas circunstâncias a partir de valores humanos partilhados; não deve ser confundida com um processo solitário de autoavaliação; é uma prática reflexiva de ênfase social que se investiga e o processo de se investigar sobre ela (PEREIRA, 2013, p. 72).

Com isso, compreendemos que a pesquisa-ação, no contexto educacional, visa a uma busca constante por mudança e transformação da realidade vivenciada pelo professor e outros agentes inseridos no processo educacional. No caso particular da presente pesquisa - cujo objetivo recai sobre o modo como os alunos constituem-se enquanto sujeitos a partir do uso da escrita no espaço escolar – a realidade a ser mudada se volta para a abordagem da produção escrita nas aulas de LP. Por isso, nós a situamos na vertente da pesquisa-ação.

Portanto, pelo que expusemos acima, reiteramos que esta pesquisa se insere, quanto à sua natureza, na pesquisa qualitativa/interpretativista que, em razão de seus contornos metodológicos, se desdobram em pesquisa documental e pesquisa-ação.

2.1.1. O Campo da Pesquisa

A pesquisa foi realizada no município de Queimadas, localizado na Região Metropolitana de Campina Grande, estado da Paraíba. Sua população em 2013 foi estimada pelo IBGE em 42.586 habitantes, distribuídos em 409 km² de área. Na figura 01, abaixo, vemos a localização da referida cidade:

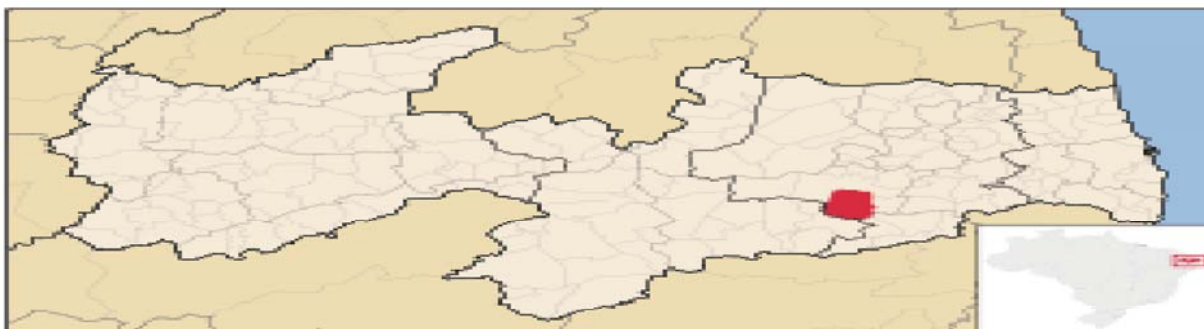


Figura 01 – Localização Geográfica do Município de Queimadas – Fonte: IBGE/2010

Neste município, de acordo com o censo escolar IBGE (2010), há um total de 11.341 alunos, sendo 8.107 da rede municipal, distribuídos em 72 escolas e 3.234 alunos da rede estadual. No bairro do Ligeiro, onde realizamos a pesquisa, localiza-se a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Teresa Alves de Moura, nosso principal espaço de pesquisa. Os dados analisados na presente pesquisa foram coletados nesta escola, em turmas do 8º e 9º anos, das quais o pesquisador desta pesquisa é docente. A escolha por esta escola se deu em razão de o pesquisador fazer parte do seu corpo docente, lecionando a disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, incluindo-se as turmas acima mencionadas, cujos alunos se configuram como sujeitos desta pesquisa, como veremos melhor na seção 3.1.2.

Essa instituição de ensino, inaugurada em outubro de 2012, passou a funcionar em janeiro de 2013, oferecendo educação escolar nos níveis fundamental e médio, funcionando nos três turnos e abrigando em torno de 500 alunos, além de funcionários e professores.

No entanto, é oportuno salientar que, mesmo sendo uma escola nova, isto é, recém - construída e inaugurada, as condições de trabalho para o exercício da docência não são adequadas, visto que ela não possui biblioteca, nem sala de informática, nem ginásio poliesportivo, nem laboratório, nem equipe pedagógica. Enfim, os únicos instrumentos de trabalho disponíveis para o professor se resumem ao quadro, ao giz e a alguns livros didáticos. As salas de aulas são amplas, comportando em torno de sessenta (60) carteiras, porém pouco ventiladas, sem nenhum aparelho de refrigeração e sem nenhum equipamento tecnológico que possa auxiliar na execução das aulas.

Por fim, esclarecemos que a referida escola está situada em uma área de transição entre o ambiente rural e o urbano. Enquanto bairro pertencente ao

município de Queimadas, o Ligeiro se caracteriza como uma zona rural desse município, com vários povoados, sítios e criações de animais em seu entorno, o que lhe deixa com aspectos de ambiente puramente rural. Como o Ligeiro faz limite com o distrito industrial de Campina Grande, demarcando o limite entre os municípios de Campina grande e Queimadas, é possível perceber algumas influências do ambiente urbano, como posto de combustíveis e indústrias.

2.1.2. Os Participantes da Pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa são constituídos por 20 (vinte) alunos, sendo 10 (dez) do 8º ano e 10 (dez) do 9º, com faixa etária entre 13 e 15 anos, matriculados no Ensino Fundamental Regular. Alguns desses alunos moram nas ruas existentes em torno da escola. Outros moram mais distantes, em sítios e povoados tipicamente rurais, sendo necessário, para o seu deslocamento até à escola, um transporte escolar disponibilizado pelo município no qual a referida escola está inserida. Sem esse transporte, muitos se veem impossibilitados de comparecer à escola, faltando às aulas com frequência e, às vezes, evadindo-se da mesma. Constatamos que a maioria desses alunos possui telefone celular com acesso à internet, vivendo em constante interação, por meio desses aparelhos, com o mundo em sua volta, com os outros. Alguns participam das discussões em torno dos temas objetos de leitura e análise nas nossas aulas. Outros se mostram mais tímidos e pouco se destacam nessas discussões não impedindo, no entanto, a realização desta pesquisa.

Salientamos, por fim, que a escolha por essa fase de ensino (8º e 9º anos do fundamental) deu-se em razão do Mestrado Profissional em Letras – Profletras - ser destinado aos docentes do referido nível de ensino, exigindo deles, como trabalho final para a conclusão do curso, uma proposta de intervenção que atenda as demandas dos discentes que o frequentam.

2.1.3. O Objeto e *Corpus* da Pesquisa

Tomando por objeto de pesquisa as *identidades* discentes (contemporâneas) na produção escrita – ou seja, as marcas identitárias desses sujeitos-alunos, pós-modernos - presentes no gênero artigo de opinião e, tendo em

vista os objetivos desta pesquisa, selecionamos para análise 20 redações¹⁸, sendo 10 (dez) do 8º ano e 10 (dez) do 9º ano.

2.1.4. Procedimentos da Pesquisa

Os dados desta pesquisa foram obtidos através da coleta de textos escritos pelos alunos do 8º e 9º anos da escola acima mencionada, nas aulas de LP, ministradas por este professor-pesquisador. Inicialmente, fizemos a leitura de um texto dissertativo e pedimos que os alunos escrevessem um texto também dissertativo. O texto produzido teve como tema: **“O que pensam e o que querem os jovens de hoje?”**.

A razão pela escolha desse tema para as produções textuais encontra justificativa no fato de estarmos falando sobre *identidades* discentes para alunos que começaram a vivenciar as experiências e expectativas da vida juvenil bem recentemente; e também por entendermos que esse tema seria do interesse deles, que teriam uma oportunidade para falarem dessa fase da vida em que estão vivendo.

Compreendemos que o tema **“O que pensam e o que querem os jovens de hoje?”** não é dos mais polêmicos, próprios do artigo de opinião, mas é um tema que suscita discussões, que possibilita várias vertentes temáticas e que, por isso, permite ao aluno trazer à luz a sua visão de mundo, de vida, de jovem e os discursos que ancoram tais posicionamentos.

A produção textual teve a duração de duas (2) aulas de quarenta e cinco (45) minutos cada, realizadas no mês de julho de 2014, logo após o recesso escolar. Inicialmente, distribuimos um texto com os alunos, fizemos uma breve explanação sobre o texto lido, enfatizando seu tema e sua tipologia, predominantemente dissertativa. Nessa explanação explicamos, em linhas gerais, a estrutura de um texto dissertativo. Em seguida, fizemos uma solicitação de produção textual, pedindo que os alunos produzissem um texto também dissertativo a partir do que lhes ensinamos, tendo como tema **“O que pensam e o que querem os jovens de hoje?”**, como já salientamos.

¹⁸ A produção de texto, puramente escolar e geralmente descontextualizada, denominamos de “redação” – antiga denominação dada à produção textual - que ainda hoje é utilizada nas escolas, principalmente por influência do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

Dessa produção textual, resultaram vinte e nove (29) textos, sendo quatorze (14) dos alunos do 8º ano e quinze (15) dos alunos do 9º ano. Constatamos, evidentemente, a ausência de alguns alunos para essa produção textual, alguns por falta justificada, outros por evasão escolar mesmo. Desses textos produzidos, aleatoriamente selecionamos vinte (20) para serem objetos de análise desta pesquisa, sendo dez (10) textos dos alunos do 8º ano e dez (10) dos alunos do 9º ano, como veremos a seguir.

2.2. Apresentação e Discussão dos Dados

Apresentamos a seguir uma sequência das 20 (vinte) produções escritas¹⁹ por alunos do Ensino Fundamental II – 8º e 9º anos. O texto (1) que segue foi produzido por AASN – iniciais do nome do produtor do texto²⁰ – aluno do 8º ano, a partir da temática proposta e da apresentação/discussão do texto motivador abaixo, extraído do Livro Didático de Língua Portuguesa.

Maioridade penal

ANDRÉ MARQUES*

Quando falamos em maioridade, consideramos a matéria complexa na forma dos aspectos jurídicos e sociais, haja vista que visualizamos no cenário atual um processo de crescimento do número de adolescentes na prática de posturas criminosas [...].

Recente pesquisa, realizada pelo Instituto DataFolha, demonstra que 93% dos cidadãos brasileiros são favoráveis à redução da maioridade penal, para 16 anos [...].

Não podemos deixar de mencionar que cidadãos brasileiros estão sempre desprotegidos do Estado, que é falho no sistema de segurança, além de outras deficiências que não cabe neste espaço demonstrar, sendo, portanto, os brasileiros notórios reféns de menores de 18 anos. Inquestionavelmente, os problemas relacionados aos menores infratores quase sempre estão ligados à cultura, economia, às questões sociais, ao uso de entorpecentes e álcool, à influência de más companhias, ao mundo consumista, onde as anomalias estatais fazem com que medidas alternativas, como as socioeducativas, não sejam eficientes.

Visualizamos neste cenário, ainda, que as punições em relação a atos infracionais não são eficazes, pois são medidas repressivas, e de certa forma acabam contribuindo para o crescimento do envolvimento de crianças e adolescentes na criminalidade, sendo grande falácia os argumentos que a redução da maioridade penal seria a melhor solução para puni-los e ressocializar esses indivi-

¹⁹ Ao longo da apresentação, procuramos preservar a grafia original de cada texto. Portanto, em alguns momentos podemos nos deparar com inadequações ortográficas, sintáticas, semânticas, dentre outras.

²⁰ Por questões éticas e legais, preservamos a identidade dos alunos produtores dos textos aqui analisados, mencionando apenas as iniciais de seus nomes.

duos, que muitas vezes sequer são socializados. Desta forma, apresentar propostas legislativas visando à redução da menoridade penal com a modificação do disposto no artigo 228 da Constituição federal é outra grande falácia, pois o artigo 60, § 4º, inciso IV de nossa Carta Magna não admite que sejam objeto de deliberação de emenda à Constituição os direitos e garantias individuais, pois se trata de cláusula pétrea.

Do que precisamos é de prevenção à criminalidade, que está diretamente associada às políticas sociais e não à repressão que não trouxe até os dias atuais resultados positivos. Afinal, não é a severidade da pena que previne a criminalidade, e sim a certeza de sua aplicação e sua eficácia de inclusão social.

**André Marques, advogado e escritor, é consultor e doutorando em direito e membro da Comissão de Segurança Pública e Política Criminal da Ordem dos Advogados do Brasil Seccional de Goiás.*

MARQUES, André. *Jornal do Brasil* (digital). Rio de Janeiro, 9 jul. 2013. Seção Sociedade Aberta. Disponível em: <<http://www.jb.com.br/sociedade-aberta/noticias/2013/07/09/majoridade-penal/>>. Acesso em: 8 abr. 2014.

Extraído do livro didático "Projeto Athos: língua portuguesa", em 2015

Os jovens no dia de hoje

01. Os jovens de hoje parecem que não
02. ligam para suas próprias vidas.
03. Eles não pensam em torno de sua
04. própria vida, é o que tá acontecendo ao
05. seu redor, para não fazerem tudo
06. na vida é tudo como um piscar de olhos,
07. mais não sabemos o que tá acontecendo
08. por que não ligamos para nada se para
09. nós mesmos pra ler e se divertir.
10. Mas tudo na vida para e os jovens de
11. hoje só querem se divertir.
12. A maioria dos jovens tá entrando
13. no mundo da criminalidade e
14. e o mundo da prostituição e a maioria
15. não conseguem sair dessa vida ou
16. acabam sendo mortos, por causa dessa
17. vida.

Texto 1. Fonte: Produção escolar. Julho de 2014.

No seu texto, AASN fala dos jovens em sua volta, enfatizando como eles se comportam. Para AASN, os jovens de hoje só pensam em se divertir e em aproveitar os dias de juventude. Ele enfatiza: "Eles (os jovens) não pensam em torno de sua própria vida, é o que tá acontecendo ao seu redor [...] não sabemos o que tá

acontecendo porque não ligamos para nada so para nós mesmos pra curtir e se divertir”.

Vemos que, na concepção de AASN, os jovens estão mais concentrados em suas vidas, pensando em “diversão”, em “prazer”, em “curtição”, sem uma preocupação com o amanhã, de modo que palavras/expressões como “não ligamos para nada”, “curtir” e “se divertir” aparecem relacionadas às *identidades* contemporâneas, com a qual parece se identificar, como se deduz quando faz uso da expressão “não ligamos”.

Hall (2003) nos faz ver que as *identidades* estão declinando, de modo a deixar o indivíduo moderno mais fragmentado. Acreditamos que AASN se enquadra dentro dessa caracterização identitária proposta por Hall, pois sua atenção se volta só para si, para o seu mundo juvenil, sem compreender a dimensão da vida em sua volta, em sociedade.

AASN finaliza seu texto fazendo alusão aos jovens que optam por um estilo de vida que culmina com a morte. Ele diz: *“A maioria dos jovens estão entrando no mundo da criminalidade e da prostituição e a maioria não conseguem sair dessa vida ou acabam sendo mortos por causa dessa vida”.*

Quando atentamos para os termos usados por AASN – como “curtir”, “divertir”, “criminalidade”, “prostituição” – vemos que tais termos são próprios da pós-modernidade, que mais se enquadram na *identidade* pós-moderna do que na *identidade* antiga, o que nos faz perceber que AASN faz uso, provavelmente, de um discurso recorrente na mídia para construir seu texto.

Portanto, vemos que AASN situa seu discurso em torno do estilo de vida dos jovens. E, como é comum nessa forma de abordar a produção textual, ele traz esse discurso para seu texto em resposta ao tema do texto que motivou essa sua produção textual.

O texto (2), apresentado na página seguinte, foi produzido por LFS, do 8º ano, que abordou a questão do tráfico, ancorado pelo texto motivador:

Jovens no tráfico

01 Os jovens de hoje estão cada
 02 dia no tráfico.
 03 O tráfico está cada dia mais
 04 acabando com os jovens, com drogas
 05 pesadas como o crack, cocaína e etc.
 06 Essas drogas viciam, e isso faz o
 07 jovem abandonar os estudos para
 08 ficar na rua, usando droga. Tem
 09 muitas escolas usam o tempo para
 10 isso, como colégios com maior período
 11 escolar, colocando esportes, atividades e
 12 outros. Com isso o jovem fica mais
 13 na escola do que na rua.
 14 Isso infelizmente ainda é comum
 15 nas ruas. Isso não pode continuar
 16 Assim se não os jovens não teram
 17 uma vida saudável no futuro.
 18

Texto 2. Fonte: Produção escolar. Julho de 2014.

No seu texto, LFS fala sobre o que pensa dos jovens, demonstrando preocupação com o rumo que muitos deles estão dando à sua vida, ao se envolverem com o tráfico de drogas. Ele inicia seu texto afirmando: “Os jovens de hoje estão cada dia no tráfico. O tráfico está cada dia mais acabando com os jovens, com drogas pesadas como crack, cocaína e etc.”. Com isso, vemos que palavras como “tráfico”, “crack”, “cocaína” e “drogas”, remetem à *identidade contemporânea*, estando muito presentes na mídia. Assim, é provável que essa visão que LFS tem dos jovens resida no fato de presenciar inúmeros comentários, tanto no seu contexto social como por meio da mídia, sobre a questão que discorre.

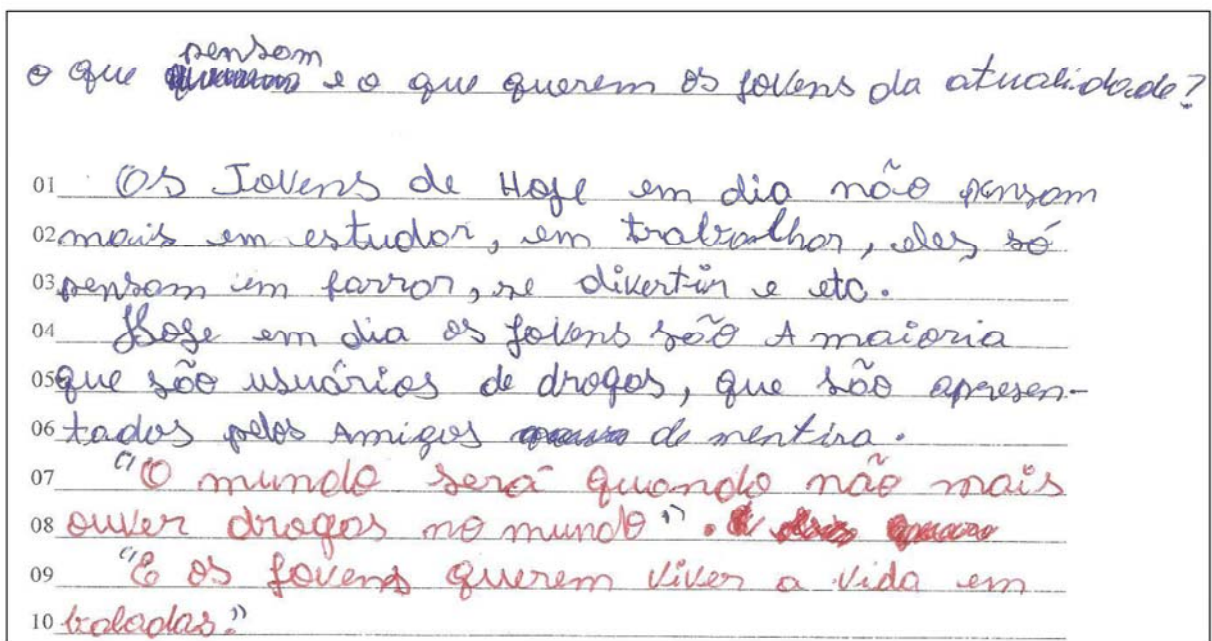
Vemos, também, que LFS vê a educação como uma alternativa para tirar os jovens das drogas. Ele afirma: “... como colégios com maior período escolar, colocando esportes, atividade e outros. Com isso o jovem fica mais na escola do que na rua”. Assim, palavras como “escola” em oposição à “rua”, evidencia que LFS, de certa forma, compreende a importância dos estudos para a vida do jovem,

acreditando que a escola de tempo integral pode ser uma alternativa para impedir que o jovem entre no mundo das drogas. A nosso ver este é um discurso atual, das instituições educativas.

Percebemos que LFS situa o seu discurso em torno do estilo de vida dos jovens em sua volta, demonstrando preocupação e, certamente, sentindo-se inseguro em meio a todo esse caos social que caracteriza a vida de muitos jovens, o que evidencia a crise por que passa as *identidades* sociais na atualidade, como sugere Hall (2003).

Portanto, LFS finaliza seu texto dizendo: “*Isso não pode continuar assim se não os jovens não terem uma vida saudável no futuro*”. A preocupação com o futuro, então, aparece como um elemento muito comum, estando relacionada á *identidade* antiga (iluminista), sendo muito frequente no discurso familiar.

O texto (3), que segue, foi produzido por LFML, do 8º ano:



Texto 3. Texto 3. Fonte: Produção escolar. Julho de 2014.

LFML inicia seu texto falando sobre o estilo de vida dos jovens, enfatizando o desinteresse deles pelos estudos e pelo trabalho. Ele enfatiza: “*Os jovens de hoje em dia não pensam mais em estudar, em trabalhar, eles só pensam em farrar, se divertir e etc*”. Desse modo, vemos que palavras como “estudar” e “trabalhar”, presentes no texto de LFML, remetem à *identidade* antiga, sugerindo que esse

jovem está em constante contato com o discurso familiar e escolar²¹, que impõe essa obrigação ao jovem. Por outro lado, e em oposição às primeiras, “farrar” e “se divertir” são palavras que se relacionam à *identidade* pós-moderna, absorvidas por esse jovem no contato com o discurso da mídia e, certamente, com o discurso de sua “turma”. Com isso, LFML se mostra contrário ao comportamento assumido por muitos jovens, voltado exclusivamente para a diversão, sem um referencial que projete suas vidas para um futuro melhor.

Isso nos faz compreender que LFML é um jovem que consegue distinguir como inadequados certos comportamentos entre os jovens que lhe cercam, desejando um mundo sem drogas: “*O mundo será (melhor?) quando não mais houver drogas no mundo*”. Essas palavras de LFML soam como um anseio presente na vida de muitos jovens, evidenciando que na sociedade contemporânea existe uma verdadeira crise de valores.

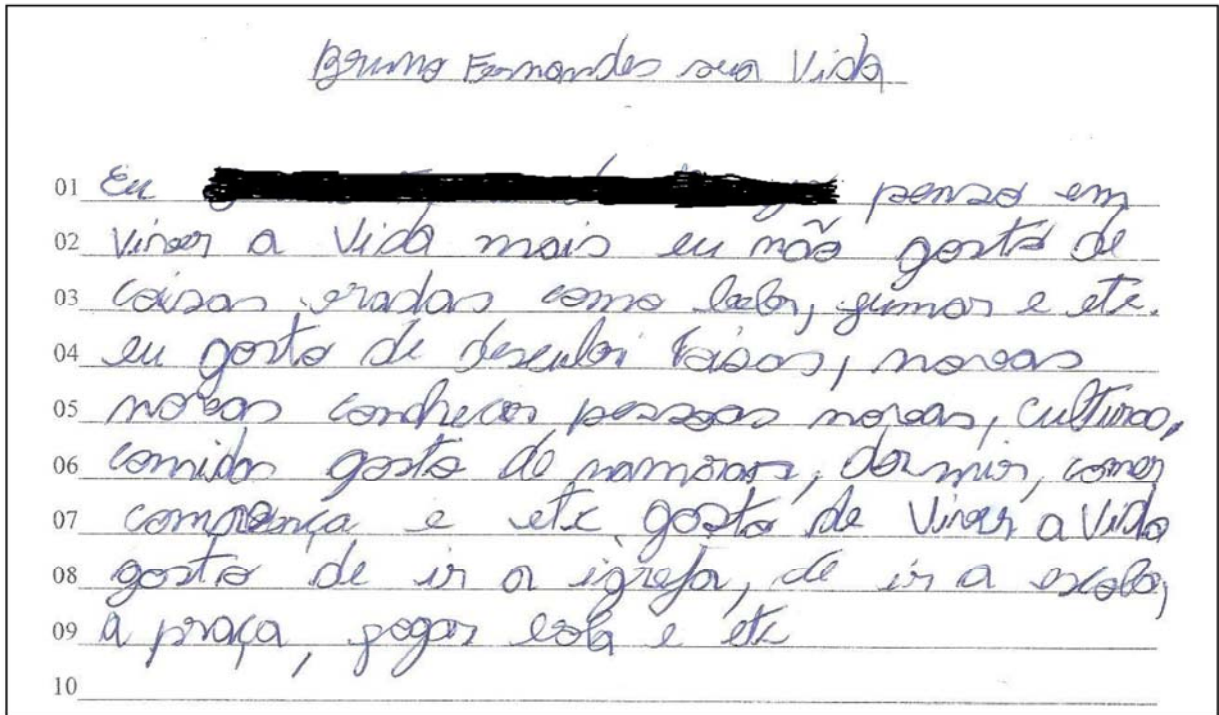
Vemos em Hall (2003) que as *identidades* estão em crise, possibilitando que as pessoas vivam em um constante estado de incerteza e insegurança por tudo que ocorre consigo e em sua volta. Isso nos faz pensar que LFML também se encontre nesse estado, de modo a trazer esse tema para o seu texto.

LFML finaliza seu texto dizendo: “*Possa ser que alguns jovens hoje não valorizam a família e a educação. Porém elas são importantes para mim*”. Mais uma vez, vemos o quanto esse jovem está atravessado pelo discurso da família e da escola, o que nos faz compreender que a palavra “educação”, muito mais que um estilo de vida que se opõe à “curtição” e à “diversão”, aparece no texto desse jovem indicando a possibilidade de ascensão social, de melhora de vida, de busca pela estabilidade, algo muito comum na *identidade* antiga.

Assim, percebemos que LFML situa sua fala na descrição do estilo de vida assumido por vários jovens, fazendo referência às drogas na vida deles.

O texto (4), na página seguinte, foi produzido por BFA, do 8º ano:

²¹ Partindo do princípio de que a escola não constrói apenas conteúdos pedagógicos, mas também valores e princípios, quando falarmos do *discurso escolar*, nós estaremos falando desses princípios e valores instituídos pela instituição escolar.



Texto 4. Fonte: Produção escolar. Julho de 2014.

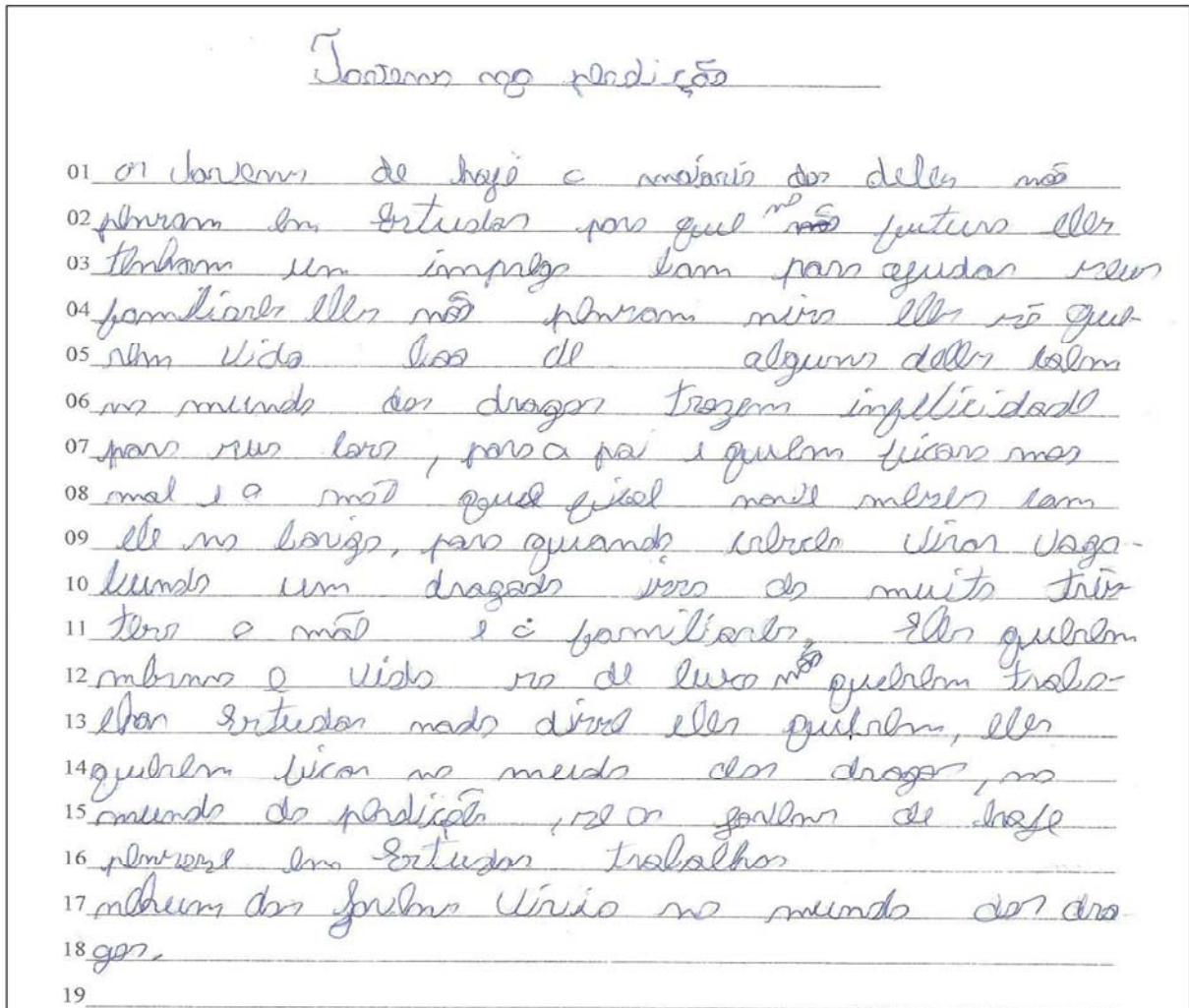
BFA escreve seu texto para falar de seus hábitos e gostos, acrescentando algumas restrições: “*Eu penso em viver a vida mais eu não gosto de coisas erradas como beber, fumar e etc.*”. Desse modo, BFA revela possuir, já internalizada, uma concepção de que “beber” e “fumar” constituem “coisas erradas”, ainda que sejam práticas sociais permitidas em nossa sociedade. Como sabemos, a *identidade* tem um caráter relacional, sendo formada a partir das relações interpessoais (WOODWARD, 2014). Sendo assim, certamente BFA tem internalizado essa concepção por orientação familiar, ou por estar em contato com o discurso religioso, que impõe uma distinção entre o que é “certo” e o que é “errado”.

BFA prossegue seu texto falando do que gosta: “*Eu gosto de descobrir coisas, novas novas conhecer pessoas novas, cultura, comida gosto de namorar, dormir, comer [...] e etc.*”. Com isso, BFA revela viver uma vida comum aos jovens de sua idade, absorvendo um estilo de vida que melhor se identifica com a *identidade* pós-moderna, acreditando que é dessa forma que se aproveita a fase juvenil em que se encontra.

Portanto, vemos que o uso de palavras/expressões como “descobrir coisas novas”, “conhecer pessoas novas”, “cultura”, “gosto de namorar”, remetem à *identidade* contemporânea, surgindo a partir do contato com discursos diversos,

sobretudo o discurso midiático que apresenta a “aventura”, o “descobrir” como marcas da vida juvenil, ou o discurso de sua “turma.

O texto (5), que segue, é de RSL, do 8º ano:



Texto 5. Fonte: Produção escolar. Julho de 2014.

RSL começa seu texto falando do comportamento dos jovens em sua volta, destacando que eles não valorizam os estudos e o trabalho. Ele enfatiza: “Os jovens de hoje a maioria deles não pensam em estudar para que no futuro eles tenham um emprego bom para ajudar seus familiares”. Assim, vemos que palavras/expressões como “estudar”, “futuro” e “emprego bom” aparecem nesse texto para indicar aspectos da *identidade* antiga, sendo provenientes do discurso familiar e escolar, com os quais esse jovem tem contato. Com isso, vemos que RSL vê os estudos como um meio para conseguir um bom emprego e, por consequência, poder ajudar sua família. Aliás, se ter um “emprego bom” é um ideal tradicional, remetendo à

identidade antiga, podemos dizer também que é um ideal da geração pós-moderna, em face da liquidez que caracteriza a sociedade atual.

RSL também enfatiza a questão das drogas, quando afirma que muitos jovens têm sido vítimas delas. Ele afirma: “... *alguns deles (dos jovens) caem no mundo das drogas trazem infelicidades para seus lares...*”. O uso do termo “drogas”, por sua vez, se enquadra na *identidade* pós-moderna, surgindo do contato desse jovem com os discursos que criminalizam o seu uso, e que estão presentes na mídia. No entanto, RSL compreende que os estudos e o trabalho podem ajudar os jovens a se livrarem das drogas: “*se os jovens de hoje pensasse em estudar trabalhar nenhum dos jovens vivia no mundo das drogas*”. Assim, “estudar” e “trabalhar” despontam, na visão desse jovem, como fatores que ajudam a evitar que o jovem se envolva com as drogas, apontando para a *identidade* antiga, sendo o resultado do contato com outros discursos, como o familiar e o da instituição escolar.

Entendemos que a temática das drogas no texto de RSL também surge como resposta à interação que teve com o texto motivador. No entanto, seu discurso não se limita apenas a esse tema. Vemos que ele consegue ver nos estudos e no trabalho uma alternativa que contribui para afastar os jovens das drogas.

O texto (6), abaixo, é de EPSJ, do 8º ano:

A adolescência.

01 A adolescência é uma das fases
 02 da vida mais importantes porque
 03 é na adolescência que você vai escolher
 04 o que você quer da vida se vai estudar
 05 ou partir para uma vida que
 06 é muito pior que estudar é se promendo
 07 do crime das drogas e do roubo.
 08 Eu quero estudar não posso dizer
 09 o nome porque não sei o de ninguém
 10 posso tomar.

EPSJ fala, nesse texto, sobre a adolescência. Para ele, a adolescência é um período de decisões:

A adolescência é uma das fases da vida mais importantes porque é na adolescência que você vai escolher o que você quer da vida se vai estudar ou partir para uma vida que é muito pior que estudar ir pro mundo do crime das drogas e do roubo (EPSJ, 2014).

Vemos, então que EPSJ expõe seus conflitos interiores, entendendo que precisa tomar decisões em relação à sua vida. Isso nos faz ver a liquidez das *identidades* sociais na pós-modernidade (BAUMAN, 2005), pois em outras épocas o jovem não carregava consigo o peso de ter que tomar decisões sendo ainda tão jovem.

Ao fazer uso da palavra “estudar”, EPSJ traz à tona um ideal próprio da *identidade* antiga, revelando uma linha discursiva que tem origem na família e se estende à escola, pois são essas instituições que incentivam o jovem ao estudo. As palavras “crime”, “drogas” e “roubo”, por sua vez, remetem à *identidade* contemporânea, e estão presentes em discursos diversos, como o da mídia, por exemplo, que muito enfatiza essas coisas.

Percebemos também que EPSJ situa as decisões que tem de tomar entre dois mundos: o do estudo e o do crime, o que nos faz entender que os estudos, para ele, não são uma experiência das melhores. Ele acrescenta, já no final do seu texto: “*Eu quero estudar não posso dizer amanhã porque não sei a decisão que posso tomar*”. Assim, é possível perceber, nessas palavras de EPSJ, que este jovem está mergulhado em um mundo de incertezas, algo que caracteriza a *identidade* pós-moderna.

Portanto, vemos que EPSJ faz uso do seu texto/discurso para falar dos conflitos de seu mundo interior, subjetivo, fazendo também menção às drogas, numa tentativa de responder, como já era esperado, ao texto/discurso que motivou essa sua produção textual.

O texto (7), na página seguinte, é de autoria de JRSR, do 8º ano:

Os jovens e os adolecentes

01 Muitos jovens hoje em dia so
 02 pensam em coisas ruins, so querem
 03 saber de praticar o mal, como,
 04 fumar maconha, roubar, matar
 05 e tambem outros so que tem
 06 saber de putaia.

07 E o que os jovens querem hoje
 08 em dia e so destruir a sua
 09 propria vida começam a beber cachaça,
 10 depois estao fumando maconha e
 11 depois começam a roubar e depois
 12 muitos jovens chegam até a mata
 13 peroads ai nao vai ocabar so com
 14 a sua vida mais com a de
 15 muitos inocentes.

16

Texto 7. Fonte: Produção escolar. Julho de 2014

JRSR, nesta sua produção, fala sobre o que presencia entre os jovens em sua volta. Ele inicia seu texto dizendo: “Muitos jovens hoje em dia so pensam em coisas ruins, so querem saber de praticar o mal, como, fumar maconha, roubar, matar...”.

Vemos, então, que JRSR revela ser um jovem consciente do que acontece em sua volta, compreendendo que determinadas práticas não são socialmente aceitas. Expressões como “coisas ruins”, “praticar o mal” e “fumar maconha” caracterizam a *identidade* antiga, sendo provenientes de vários discursos, como o religioso, que estabelece, em termos de atitudes, a dicotomia bem/mal, determinando o que se deve ou não praticar; e o discurso da mídia, que está sempre abordando a questão das drogas e da violência entre os jovens. Isso nos faz compreender que esse jovem está em contato com esses discursos no seu dia a dia, de modo a trazê-los para o seu texto.

JRSR também consegue perceber que muitas das nossas escolhas, em torno do estilo de vida que adotarmos, trazem consequências graves. Ele afirma: “E

o que os jovens querem hoje em dia é só destruir a sua própria vida começam a beber cachaça depois estão fumando maconha...”. Ao fazer uso da expressão “destruir a própria vida”, JRSR traz à tona uma constatação que presenciamos todos os dias: a morte de jovens envolvidos com a criminalidade, algo muito comum na contemporaneidade em que nos encontramos, sendo proveniente do discurso midiático. “Cachaça” e “maconha”, por sua vez, são palavras que remetem à *identidade* contemporânea, revelando, no discurso desse jovem, a presença de uma crise de valores nas escolhas de muitos jovens da atualidade.

O aumento do consumo de drogas entre os jovens e, como consequência, o aumento da violência, tem impactado a vida das pessoas, contribuindo decididamente para uma vida de incerteza e insegurança, marcas das *identidades* sociais da pós-modernidade (HALL, 2003). Talvez JRSR esteja vivenciando essa incerteza e insegurança, de modo a trazê-las para o seu texto a partir de um olhar sobre o que ocorre em sua volta.

Desse modo, percebemos que JRSR, talvez se valendo do discurso da mídia que muito propaga a violência entre os jovens, ou mesmo presenciando essa violência em seu meio social, focaliza o estilo de vida de muitos jovens em sua volta, enfatizando as drogas como elemento central na vida desses jovens.

O texto (8), abaixo, foi produzido por JLLB, do 8º ano:

Adolescentes no mundo do crime

01 Há coisa pior que o mundo do crime? Não,
 02 pois já muitos adolescentes já cada dia mais
 03 se envolvendo no mundo do crime roubando,
 04 matando e fumando. Nos jovens estamos entrando no
 05 mundo do crime ^{mesmo} já partir dos 12 anos pra cima já
 06 se começa a virar criminoso e quem paga o pato
 07 são os pais por que ele é de me por, já partir
 08 daí ele é influenciado a cometer crimes

09 e até matar outras pessoas.
 10 A minha ideia seria a lei na maioria-
 11 idade penal que a partir dos 16 anos se joram
 12 já é de maior e já deve arcar com as con-
 13 seqüências e ser preso com direito a fiança.
 14 Os jovens precisam se tocar de que o crime
 15 tem ida mas não tem volta e essa pessoa
 16 que vai e não voltar um dia pode ser você.
 17

Texto 8. Fonte: Produção escolar. Julho de 2014

JLLB, nesta sua produção textual, fala sobre o fato de muitos jovens estarem entrando no submundo do crime ainda muito novo. Ele inicia seu texto com uma interrogação: *“Há coisa pior que o mundo do crime? Não, pois á muitos adolescentes a cada dia mais se envolvendo no mundo do crime roubando, matando e fumando...”*. Assim, palavras como “crime”, “roubando”, “matando” e “fumando”, evidenciam, no discurso de JLLB, a crise de valores existente entre os jovens da atualidade, estando relacionadas à *identidade* contemporânea e sendo provenientes, principalmente, do discurso da mídia.

Dessa maneira, JLLB se mostra perplexo com o crescimento da violência entre os jovens, acreditando que a diminuição da maioria penal possa conter tal prática: *“A minha ideia seria a lei na maioria penal que a partir dos 16 anos o jovem já é de maior e já deve arcar com as conseqüências e ser preso com direito a fiança”*. Nesse ponto, percebemos que JLLB se apropria dos discursos, presentes principalmente nas mídias, que tratam da criminalização de jovens envolvidos em atos de violência contra a população, algo cada vez mais comum nos nossos dias e que se identifica com a *identidade* pós-moderna.

As *identidades* sociais estão em crise (HALL, 2003), fazendo com que as pessoas vivam mergulhadas na incerteza e na insegurança. Assim, constatamos que JLLB se enquadra nesse contexto, quando discorre sobre o que percebe em sua volta, isto é, os jovens se envolvendo com drogas e com a violência.

Percebemos, por fim, que JLLB situa seu discurso em torno do estilo de vida de muitos jovens em sua volta, destacando o fato de entrarem logo cedo no submundo das drogas, gerando, com isso, violência para suas vidas.

O texto (9) foi escrito por NJN, do 8º ano:

Os jovens e a solidão

01 Os jovens de hoje só querem curtir, e
 02 a festas e etc... mais porque os jovens querem curtir
 03 porque gostam e querem se divertir. Pode ser mais
 04 também um problema que todos passam ou já
 05 passaram a solidão.

06 Os jovens procuram ser cada vez mais
 07 felizes e para isso eles passam por cima de tudo
 08 felicidade é a melhor parte da vida mais também
 09 tem muitas partes negativas como solidão, a muitas
 10 formas de ~~solidão~~ solidão tipo, gostar de uma menina
 11 e ela não gostar de você, pai e mãe não li (lhe) da
 12 da atenção em casa, não ter amigos assim
 13 nem próximos que você confia e passa de conversa
 14 com ele.

15 Se todos desse mundo um ao outro
 16 diminuiria bastante a solidão de todos e pens-
 17 formaria o mundo em um lugar melhor
 18

Texto 9. Fonte: Produção escolar. Julho de 2014.

NJN, neste seu texto, aborda a temática da solidão, enfatizando que os jovens de hoje pensam em curtir a vida como forma de fugir da solidão. Ele diz: “Os jovens de hoje só querem curtir, e (ir) a festas, e etc... mais porque os jovens querem curtir (?) porque gostam e querem se divertir (?) pode ser mais também um problema que todos passam ou já passaram a solidão”. Assim, percebemos que palavras como “curtir”, “festas”, “se divertir” e “solidão” remetem à identidade contemporânea. Nesse ponto, porém, percebemos uma contradição, própria da pós-modernidade: apesar de “curtir” e “se divertir”, o jovem se sente solitário.

Para NJN, a solidão tem várias origens. Ele diz: “a (há) muitas formas de solidão tipo, gostar de uma menina e ela não gosta de você, pai e mãe não li (lhe) da

atenção em casa, não ter amigos assim bem próximos”... Dessa forma, mesmo considerando a juventude a melhor fase da vida, esse jovem vê que a solidão está sempre batendo à porta do jovem, seja por não ter uma namorada, seja por não receber a atenção devida dos pais, ou por falta de amigos próximos. Com isso, vemos que, na pós-modernidade, tanto as relações familiares quanto as relações interpessoais estão fragmentadas, gerando esses conflitos na vida juvenil.

NJN termina seu texto assim: “*Se todos desse atenção um ao outro diminuiria a vontade (da) a solidão de todos e transformaria o mundo em um lugar melhor*”. Com isso, vemos que a solidão, na ótica desse jovem, é uma experiência extremamente negativa, estando relacionada à falta de atenção, isto é, à fragmentação das relações interpessoais, algo comum à pós-modernidade, de modo que a ausência da solidão “transformaria o mundo em um lugar melhor”. Neste ponto, percebemos que esse jovem faz uso de um discurso que lhe é próprio para expressar um ideal da *identidade* contemporânea: tornar o mundo em um lugar melhor. Um desejo cada vez mais comum na pós-modernidade.

Sendo assim, vemos que, nesse primeiro texto, NJN traz à tona uma *identidade* em conflito, confusa, fragmentada e até certo ponto paradoxal. Perguntamo-nos: como pode alguém “curtir” a vida e, ainda assim, viver em solidão? Mas à luz de Bauman (2005) e Hall (2003) isso é possível, visto que as *identidades* dessa época pós-moderna se caracterizam como algo incerto, fragmentado, de aspectos múltiplos e, certamente, paradoxais. NJN se mostra solitário, carente de atenção. Certamente em face da complexidade da vida pós-moderna que, por exemplo, obriga os pais a saírem de casa mais cedo e chegarem mais tarde em busca da sobrevivência, não podendo dar mais atenção aos filhos.

Nesse seu texto, portanto, NJN traz uma temática que não se relaciona à temática do texto motivador, como ocorreu com vários textos aqui analisados. Como já salientamos anteriormente, a temática que propusemos para esta produção textual, mesmo não sendo das mais polêmicas, permite várias vertentes discursivas, o que justifica essa linha temática proposta por NJN.

O texto (10), que segue na página seguinte, é de MBSB, do 8º ano:

01 O QUE PENSAM?! ADORARIA DIZER O QUE
 02 PENSAM, OS JOVENS TEM UMA CABEÇA
 03 MUITO COMPLICADA, TUDO NA VIDA DELES
 04 É CONFUSÃO, O PRIMEIRO AMOR É SEMPRE
 05 ~~UMA~~ ~~UMA~~ ~~UMA~~ UMA GUERRA E
 06 SEMPRE O QUE TEM "PR" PARECE O
 07 FIM DO MUNDO.
 08 NÃO TEMOS RESPONSABILIDADE, NEM
 09 COM O QUE SE PREOCUPAR SÓ NOS PREO
 10 CUPAMOS EM SE ENCAIXAR EM ALGUM
 11 LUGAR, EM TER AMIGOS TER UMA
 12 VIDA SOCIAL, UM NAMORADO F.F.L.
 13 IR BEM NA ESCOLA E EM CASA
 14 O QUE QUEREM, ATENÇÃO
 15

Texto 10. Fonte: Produção escolar. Julho de 2014.

Em seu texto, MBSB fala sobre o comportamento juvenil, enfatizando que o jovem de hoje é muito complicado: “Os jovens tem uma cabeça muito complicada, tudo na vida deles é confusão, o primeiro amor é sempre uma guerra...”. Assim sendo, para MBSB, os jovens vivem em um contexto social marcado por constantes conflitos, o que é próprio da modernidade, como bem sugerem palavras como “complicada”, “confusão” e “guerra”.

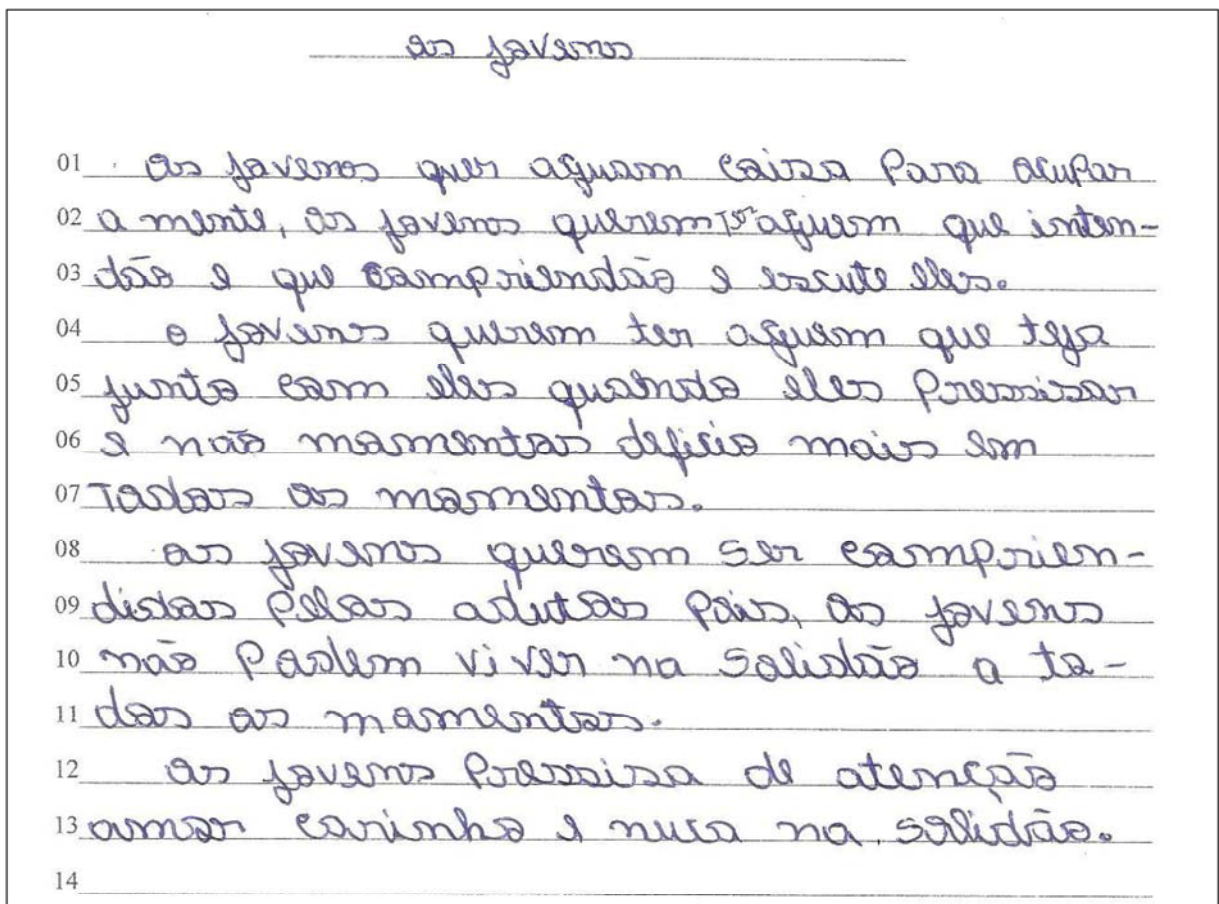
MBSB ainda acrescenta: “Não temos responsabilidade, nem com que se preocupar só nos preocupamos em se encaixar em algum lugar...”. Assim, “não ter responsabilidade” e se preocupar apenas “em se encaixar em algum lugar” remetem à *identidade* contemporânea, fazendo-nos perceber a liquidez que caracteriza a pós-modernidade (BAUMAN, 2005) Com isso, MBSB revela o sentimento que todo jovem traz consigo: o de ser aceito no seu meio, entre seus amigos, entre seus familiares, algo próprio da época atual.

Assim, vemos nesse primeiro texto de MBSB a exposição de uma *identidade* que vive em constante conflito, buscando seu espaço, procurando aceitação, querendo ser compreendida pelo mundo adulto. Isso contribui, de certa forma, para

que o jovem da pós-modernidade viva em constante crise de *identidade*, em busca de seu espaço, de ser aceito.

Nesse seu texto, MBSB fala de seu mundo interior, de seus conflitos. Não vemos, portanto, uma relação com o texto motivador, como já justificamos acima.

A partir de agora, prosseguiremos com as produções escritas dos alunos do 9º ano. O texto (11), que segue, foi produzido por AFP:



Texto 11. Fonte: Produção escolar. Julho de 2014.

A análise do texto supracitado nos faz ver a presença de um discurso que revela a existência de uma *identidade* vulnerável, inconstante e em constante busca pelo preenchimento “de um vazio existencial”. A necessidade de ser compreendido e de ter alguém ao seu lado que lhe compreenda, expressa por essa jovem ao longo de todo o seu texto, revela a dimensão da “crise” em que se encontra. Ela Diz: “...os jovens querem ter aguem (alguém) que intendão e que compriendão e escute eles”. Assim, palavras como “entendam”, “compreendam” e “escute” remetem à *identidade* contemporânea, revelando o “mundo” interior dessa jovem.

Conforme vimos em Hall (2003) e Bauman (2005), a *identidade* hoje é caracterizada pela inconstância e fluidez, possibilitando que as pessoas vivam experiências paradoxais. A nosso ver, é justamente isso que está ocorrendo com a jovem AFP, quando assim se reporta: “Os jovens querem ser compreendidos pelos adultos pois os jovens não podem viver na solidão a todos os momentos”. Nesses tempos pós-modernos em que vivemos, marcados, dentre outras coisas, pela presença das redes sociais, por meio das quais o jovem pode se relacionar e ter vários amigos, não era para o jovem viver em solidão. Mas a *identidade* está em crise (Hall, 2003), fazendo com que as pessoas também vivam em crise na contemporaneidade. Dessa forma, palavras como “solidão” e “compreendidos”, remetem para a época atual, na qual as *identidades* sociais se apresentam como líquidas (BAUMAN, 2005), até contraditórias, de modo que se torna possível alguém sentir-se solitário mesmo cercado por pessoas.

Vemos que, nas entrelinhas do texto de AFP, existe um sujeito confuso e carente. Confuso porque teme a solidão, mesmo rodeado por pessoas. Carente porque pede atenção, amor e carinho: “Os jovens pressisa de atenção amor e carinho e nunca na solidão”. Assim, “atenção”, “amor” e “carinho” são palavras que surgem para indicar aspectos da identidade pós-moderna, evidenciando as carências afetivas presentes na vida dessa jovem.

A *identidade* da época pós-moderna não é mais fixa como antigamente o foi (HALL, 2003). Talvez as carências afetivas demonstradas por AFP tenham origem no seu lar, visto que, em face da necessidade de trabalhar para sobrevivência da família, os pais não podem dar mais atenção aos filhos como antigamente o faziam.

Assim, vemos que AFP traz à tona aspectos de sua subjetividade, considerando o que pensa sobre o tema que propusemos para esta produção, de modo a fazer brotar várias vertentes discursivas.

O texto (12), que segue, é de NNS, do 9º ano:

01 que pensam e o que querem os jovens da atualidade

01. Os jovens da atualidade pensam em diversão, lazer, luxo e safadeza,
 02. não necessariamente nessa ordem, e não são todos, tem algumas exceções.
 03. Eles só querem saber de se divertir, não ligam pro futuro, só pensam

04 no presente, o que em parte é bom mas em outra é horrível, pois se eles
 05 não dão a mínima pro futuro como vão sobreviver nesse mundo? Mi-
 06 nha vó sempre diz "Pense no seu futuro por que nesse mundo de ego-
 07 istas ninguém vai te socorrer".
 08 Eu tenho apenas 14 anos, não sei muito sobre a vida, mas o pouco
 09 que sei já dá pra ver que não é fácil viver; cada dia que passa fica mas
 10 complicado, e que se nós jovens não parar pra pensar um pouco no
 11 nosso futuro, deixar a diversão de lado, futuramente o mundo em
 12 que vivemos ficara podre e não sobreviveremos.
 13 Os jovens da atualidade pensam tantas coisas e não querem
 14 nada com a vida.

Texto 12. Fonte: Produção escolar, Julho de 2014.

Percebemos, neste primeiro texto de NNS, que essa jovem traz um discurso que revela sua preocupação com o estilo de vida dos jovens em sua volta. Ela afirma: "Os jovens da atualidade pensam em diversão, lazer, luxo e safadeza...". Assim, palavras como "diversão", "lazer", "luxo" e "safadeza" remetem à *identidade* contemporânea, revelando mais claramente o estilo de vida de muitos jovens da atualidade.

Na sua concepção, todos os jovens deveriam se preocupar com o futuro. Ela justifica: "...pois se eles (os jovens) não dão a mínima pro futuro como vão sobreviver nesse mundo?". A palavra "futuro", que aparece no texto de NNS quatro vezes, está filiada à *identidade* antiga, proveniente de um discurso que se origina no seio familiar, como ela deixa claro quando traz para o seu texto o discurso de sua avó: "minha vó sempre diz: 'pense no seu futuro por que nesse mundo de egoísta ninguém vai te socorrer'".

Como vimos em Hall (2003), as *identidades* estão em crise nessa época pós-moderna e a *identidade* revelada por NNS não é uma exceção, pois está sempre preocupada com o futuro, como forma de garantir sua sobrevivência, de modo a rejeitar uma vida de "curtição" e "diversão", próprias da pós-modernidade.

Bauman (2005) nos faz ver que a pós-modernidade é marcada pela liquidez, ou seja, pela incerteza, pois nada é garantido. Como consequência, a *identidade* também se reveste dessa incerteza, de modo que, em se tratando de sobrevivência, nada nos é garantido. E NNS demonstra ser guiada por essa *identidade* de tal forma

que sua atenção se volta exclusivamente para o futuro, como se o momento presente não lhe fosse satisfatório. Ela diz:

Eu tenho 14 anos, não sei muito sobre a vida, mas o pouco que sei já da praver que não é fácil viver; cada dia que passa fica mas complicado, e que se nós jovens não parar pra pensar um pouco no nosso futuro, deixar a diversão de lado, futuramente o mundo em que vivemos ficarar podre e não sobreviveremos” (NNS, 2014).

Expressões como “não é fácil viver” e “cada dia que passa fica mais complicado” remetem à *identidade* contemporânea, vindas do discurso do próprio jovem, e nos fazem ver a dimensão da insegurança que caracteriza a vida dessa jovem, de modo que sua atenção se volta para o futuro.

Portanto, percebemos que, nessa sua primeira produção, NNS enfatiza o estilo de vida dos jovens, trazendo à tona alguns aspectos de sua subjetividade.

O texto (13), abaixo, é de FNL, do 9º ano:

Jovens de hoje em dia.

01 Os jovens hoje em dia pensam em muitas
 02 coisas. Pensam em seu futuro, as vezes em seu
 03 passado e de tanto pensar menos coisas se ilu-
 04 dem e acabam se sentindo sós, com angustias.
 05 Pensamos em um dia morarmos, ter um emprego
 06 maravilhosos, mais também existem jovens que
 07 pensam em roubar, em se prostituir, em virar
 08 ladrão e etc.

09 Os jovens apesar não poder ter o que não
 10 podem ter, querem ter de qualquer jeito como:
 11 querer ter muito dinheiro, muita luxuria, as
 12 melhores mulheres da mundo. E de tanto querer essas
 13 coisas acabam fazendo besteiras com voce próprio.

14 Poucos jovens tem o pensamento de estudar
 15 e ter um futuro mais que maravilhosos. A
 16 maioria querem está em casa na internet no
 17 facebook ou fazendo outras coisas. Esse é o meu
 18 pensamento sobre os Jovens.

Texto 13. Fonte: Produção escolar. Julho de 2014.

FNL nos faz ver em seu texto uma *identidade* juvenil em constante conflito, pois ele percebe que os jovens em sua volta vivem um estilo de vida que, a princípio, ele não está de acordo. Ele enfatiza essa realidade com as seguintes palavras:

Os jovens hoje em dia pensam em muitas coisas. Pensam em seu futuro, as vezes em seu passado e de tanto pensar nessas coisas se iludem e acabam se sentindo sós, com angústias. Pensamos em um dia namorar, ter um emprego maravilhoso, mais também existem jovens que pensam em roubar, em se prostituir, em virar ladrão e etc (FNL, 2014).

Desse modo, percebemos que palavras/expressões como “iludem”, “se sentindo sós”, “com angústias”, “roubar”, e “se prostituir” remetem à *identidade* contemporânea, algo comum ao jovem da pós-modernidade, sendo oriundas de vários discursos, como o discurso da mídia, que muito enfatiza a questão da violência praticada por jovens. Outras como “futuro” e “ter um emprego maravilhoso” remetem à *identidade* antiga, que enfatiza a estabilidade, estando presente nos discursos familiares, com os quais esse jovem está em contato.

FNL revela uma preocupação muito comum ao jovem pós-moderno, quando enfatiza aspectos relacionados ao seu futuro. Ele diz: “*Poucos jovens tem o pensamento de estudar e ter um futuro mais que maravilhoso*”. Assim, palavras/expressões como “estudar”, e “futuro mais que maravilhoso”, remetem à *identidade* antiga, oriundas do discurso familiar e escolar, e estando em oposição a: “*A maioria querem está em casa na internet no facebook ou fazendo outras coisas*”, uma prática muito comum para o jovem que vivencia a *identidade* da pós-modernidade.

Por fim, Bauman (2005) nos faz ver que a pós-modernidade é líquida, de modo que nada nos é garantido como certo. O que se tem de certo nessa época líquida se traduz em incerteza e insegurança. Talvez isso explique e nos faça compreender melhor a *identidade* de FNL, quando enfatiza a importância dos estudos em seu texto como meio de ascensão social e independência financeira.

O texto (14), na página seguinte, é da aluna MDSM, do 9º ano:

Os jovens não querem nada

01 Eles não ligam muito para o que está a dizer
 02 Os jovens da atualidade não querem mais es-
 03 tudar pois acham que isso é chato e que
 04 estão perdendo tempo. Eles estão submissos
 05 a tantas coisas nos dias de hoje que esquecem
 06 do ponto principal da história. Eles só querem
 07 curtir a vida pois acham que como são
 08 jovens tem mesmo que se divertir, curtir
 09 a vida fazendo muita doidera.
 10 Na minha opinião elas estão loucas e
 11 não sabem o que fazem. Serto que nos
 12 temos que aproveitar a vida, mais também
 13 temos que saber como aproveitar corretamente.

Texto 14. Fonte: Produção escolar. Julho de 2014.

MDSM, em seu texto, revela ser uma jovem capaz de perceber o que ocorre com os jovens em sua volta e o estilo de vida que adotam. Ela escreve: “Os jovens da atualidade não querem mais estudar pois acham que isso é chato e que estão perdendo tempo [...]. Eles só querem curtir a vida pois acham que como são jovens tem mesmo que se divertir, curtir a vida fazendo muita doidera”.

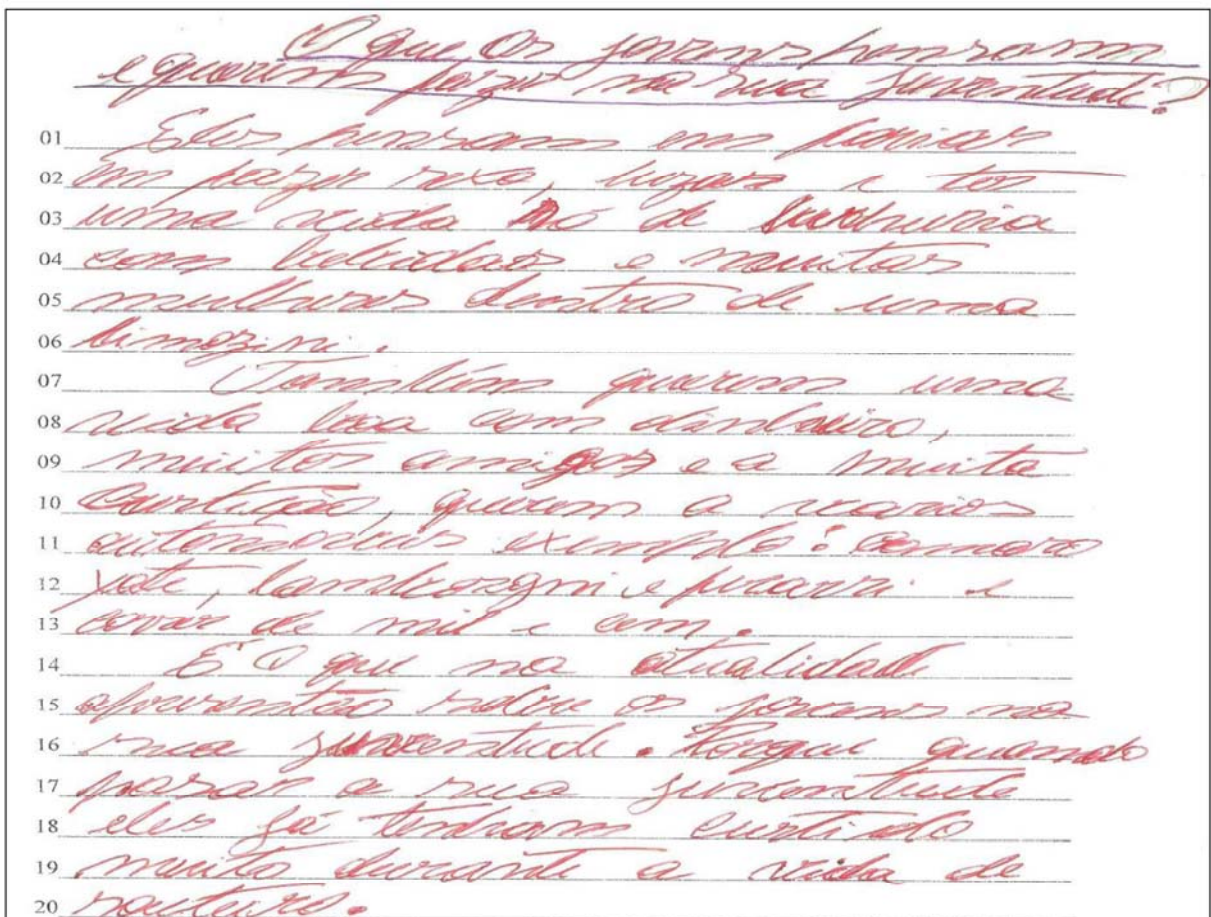
Dessa forma, palavras como “curtir”, “divertir-se” e “doidera” aparecem no texto dessa jovem para caracterizar a *identidade* pós-moderna, com a qual ela parece não comungar. Assim, em oposição à “diversão”, a palavra “estudar” remete à *identidade* antiga, sendo proveniente do discurso familiar e escolar, no qual essa jovem está inserida.

No entanto, numa postura paradoxal e até mesmo contraditória, MDSM compreende que a “curtição” e a “diversão” fazem parte da vida do jovem da época pós-moderna, quando fala, já no final de seu texto: “Serto que nos temos que aproveitar a vida, mais também temos que saber como aproveitar corretamente”. Assim, “corretamente”, na mesma proporção que se opõe à expressão “aproveitar a vida”, sugere também uma concessão, revelando uma *identidade* confusa, em crise.

Provavelmente, essa forma de conceber a vida juvenil, dentro de padrões de comportamento responsável, ocorra por imposição dos pais, em face de princípios morais e/ou religiosos. De qualquer modo, percebemos uma *identidade* que, até certo ponto, se mostra confusa, porque entende que o jovem deve se “divertir” e “curtir” a vida, porém vê que há, para si, imposições que limitam essa diversão. E essa confusão é o reflexo de uma pós-modernidade líquida, marcada pela insegurança e pela incerteza, conforme Bauman (2005).

Nesse seu texto, portanto, MDSM fala sobre o que pensa acerca dos jovens, numa perspectiva em que dá muita ênfase aos aspectos que se relacionam à “curtição” e à “diversão”.

O texto (15), que segue, é de JRAB, do 9º ano:



Texto 15. Fonte: Produção escolar. Julho de 2014.

Em seu texto, JRAB fala sobre os jovens em sua volta, de modo que fica acentuado o estilo de vida que esses jovens vivem, revelando uma *identidade* que se vê em plena liberdade para viver a vida. Ele começa seu texto dizendo: “Eles (os

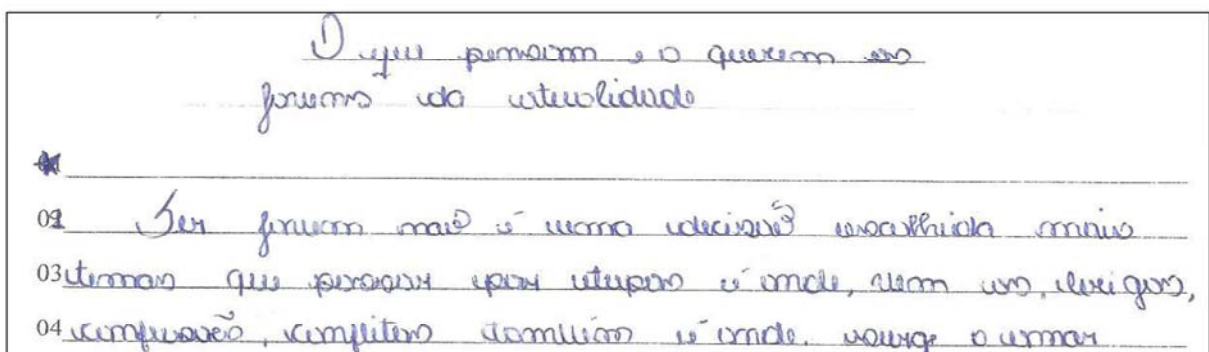
jovens) *pensam em férias em fazer sexo, lazer e ter uma vida só de luchuria com bebidas e muitas mulheres dentro de uma limozine*".

Se em tempos passados o jovem era mais recalcado, por estar subordinado às ordens dos pais, deles dependendo, hoje os jovens são mais ousados, têm mais liberdade, podendo fazer o que bem quiserem, pois a *identidade* da pós-modernidade é líquida, sugerindo um estilo de vida que se adapta às circunstâncias. Desse modo, palavras como "sexo", "luchuria" (luxúria), "bebidas" e "limozine" (limousine) surgem no texto de JRAB para indicar a *identidade* contemporânea, sendo provenientes do discurso midiático que as coloca em um contexto de consumo..

JRAB também traz à tona, quando fala dos jovens em sua volta, uma *identidade* ávida por consumir sem limites, algo muito comum na pós-modernidade líquida, pois hoje, mais de que em outros tempos, temos uma indústria do consumo "especializada", que reconhece a vulnerabilidade dos jovens e sua inclinação pelo consumo. Ele acrescenta: "*Também querem (os jovens) uma vida boa com dinheiro, muitos amigos e muita curtidão, querem vários automóveis exemplo: camaro, yate (iate), lambrorgni (lamborghini) e ferarre (ferrari)...*" Assim, vemos que palavras como "camaro", "iate", "lamborghini" e "ferrari", surgem para trazer à tona o "espírito" consumista da sociedade contemporânea, sendo muito recorrentes no discurso midiático atual, com o qual esse jovem vive em contato.

Portanto, vemos que o texto de JRAB se desenvolve em torno do que ele pensa sobre os jovens, enfatizando o estilo de vida deles, que muito se enquadra na *identidade* da pós-modernidade, e nos fazendo ver uma *identidade* em crise, própria da época contemporânea, que facilmente se deixa levar pelas ideias de consumo muito presentes em nossa sociedade.

O texto (16), que segue, é de JSM, do 9º ano:



05 e vai para dentro.
 06 Os jovens começam uma família onde já querem
 07 sair dos pais, sair como se seu próprio nariz, mas
 08 que ainda não tem idade suficiente. As confusões
 09 também estão ligadas, e isso também.
 10 Onde os conflitos começam a surgir junto
 11 um cara como um menino mas velho. E onde vamos
 12 fazer um hábito mas não vamos mais nada de
 13 crime, vamos drogas; talvez eles ficam mais para
 14 que precisam entender um cara depois da família
 15 eles, mas não estão preocupados, mas vamos aquilo
 16 que não tem cara. E um tempo tudo vai ser
 17 ali, começam a ser independentes de seu mesmo.

Texto 16. Fonte: Produção escolar. Julho de 2014.

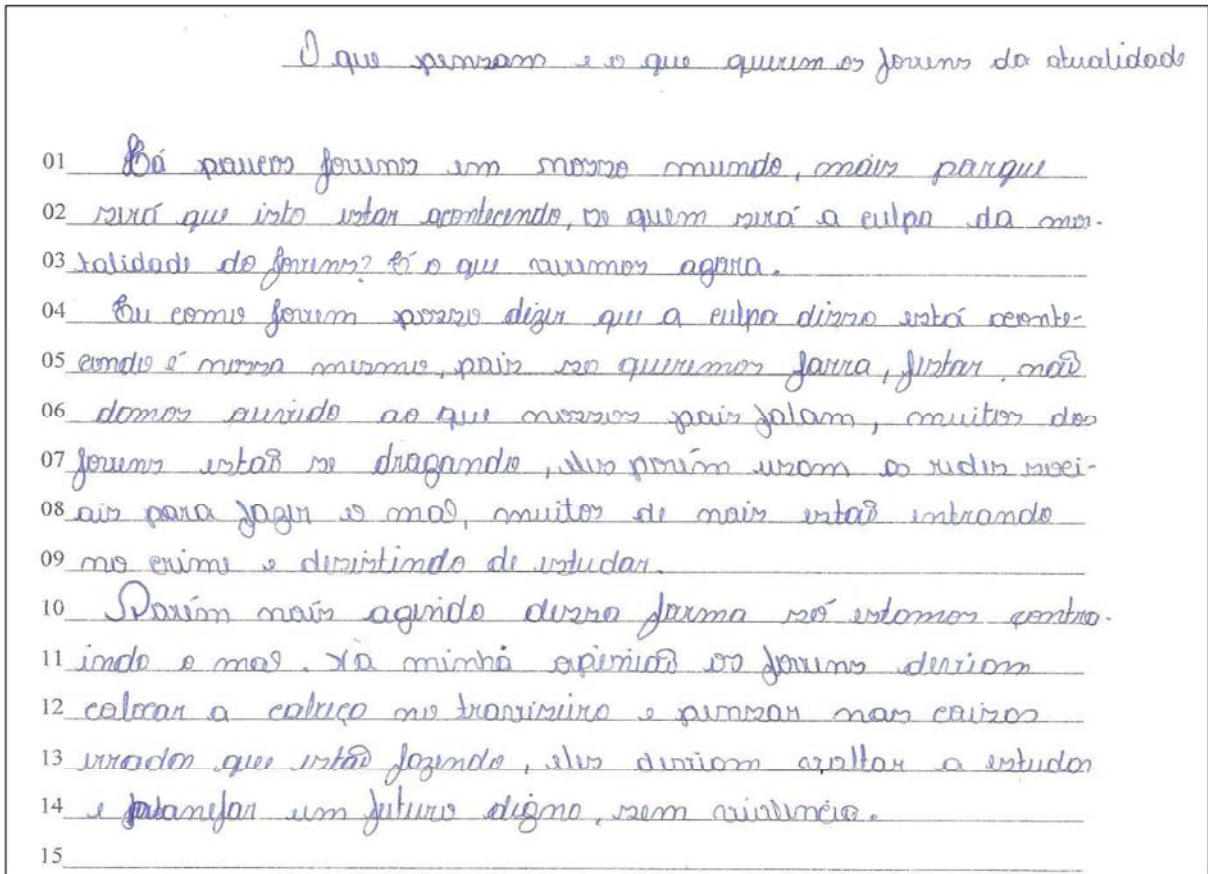
Vemos, nesse texto de JSM, uma *identidade* em conflito, em crise. JSM caracteriza a vida juvenil como sendo marcada por conflitos. Ela diz: “*Ser jovem não é uma decisão escolhida mais temos que passar por etapas é onde vem as brigas, confusão, conflitos...*” Dessa forma, o termo “temos” sugere que essa jovem vivencia esses conflitos no seu dia a dia, podendo relatá-los aqui no seu texto.

Do mesmo modo, “decisão”, “brigas”, “confusão” e “conflito” são elementos que caracterizam a *identidade* na pós-modernidade, em razão das incertezas que recaem sobre essa época. Hall (2003, p. 7) assinala: “As velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio...” E isso tem atingido a todas as instituições da sociedade, inclusive a família.

JSM sugere em seu texto que a razão desses conflitos juvenis esteja na relação com a família, cada vez mais fragmentada. Ela diz: “*As brigas começam em família onde já querem (os jovens) ser os pais, ser dono de seu próprio nariz...*” Assim, “ser dono de seu próprio nariz” fala de independência, algo muito comum na contemporaneidade e que caracteriza o estilo de vida de muitos jovens. Se antes os pais podiam dar mais atenção aos filhos, hoje já não podem, possibilitando que os mesmos vivam em constante conflito interior, querendo uma vida de independência dos pais.

Assim, nesse texto, JSM fala dos jovens enfatizando os seus “conflitos interiores”, próprios da fase juvenil, caracterizada por mudanças e pela busca de uma *identidade*. Com isso, podemos ver que ela apresenta um discurso que traz à tona elementos da *identidade* contemporânea.

O texto (17), que segue, é de MSA, do 9º ano:



Texto 17. Fonte: Produção escola. Julho de 2014.

Podemos ver nesse texto de MSA uma preocupação com o rumo que muitos jovens estão tomando, sendo vítimas da violência por viverem a vida sem limites. Ela faz a seguinte indagação no início de seu texto: “... de quem será a culpa da mortalidade dos jovens?”. Em seguida responde: “Eu como jovem posso dizer que a culpa disso (a morte de jovens) está acontecendo é nossa mesmo, pois só queremos farra, festas, não damos ouvido ao que nossos pais falam...”

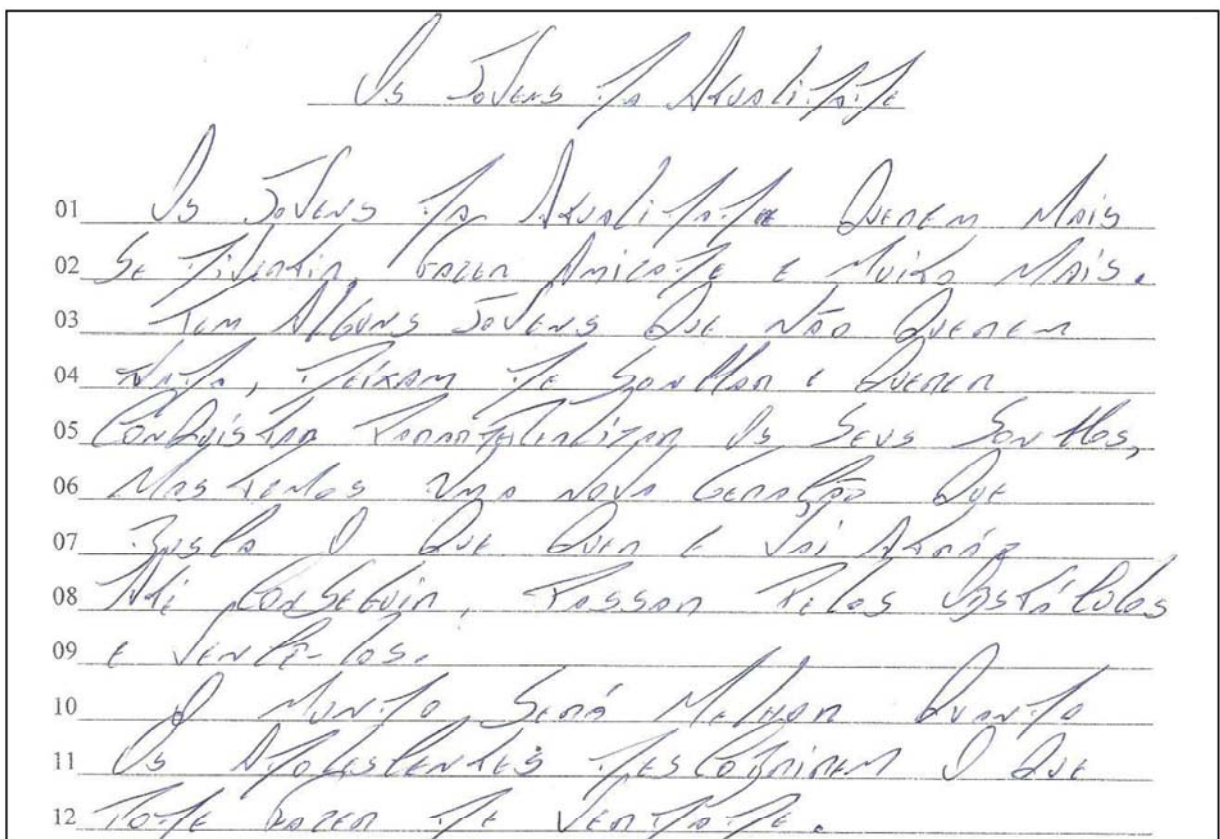
Desse modo, percebemos no texto de MSA que a vida juvenil é marcada por “farra” e “curtição”, elementos muito comuns aos jovens contemporâneos. Além desses elementos, a *identidade* pós-moderna é marcada nesse texto de MSA pela expressão “não damos ouvido ao que nossos pais falam”, sugerindo que essa jovem

vive uma vida sem limites. Se antes os jovens viviam sob as ordens dos pais, fazendo o que eles queriam, hoje muitos jovens já não atentam para a orientação de seus pais, vivendo a vida da forma que acham que devem viver. Isso nos faz ver, mais uma vez, que as *identidades* da pós-modernidade estão em crise, em pleno declínio, “fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado” (HALL, 2003, p. 7).

MSA é uma jovem que vive em conflito, pois na mesma proporção que fala da vida juvenil no contexto da “farra” e da “curtição”, também vê possíveis consequências para este estilo de vida. Ela enfatiza: “*Porém nois agindo dessa forma só estamos contraindo o mal*”. Assim, vemos que o “porém” aparece no texto de MSA para indicar a oposição entre os dois “mundos” em que ela se situa: um remetendo para a *identidade* antiga e o outro para a *identidade* contemporânea. O “mal”, por sua vez, aparece no seu texto vindo do discurso religioso, trazendo à existência a ideia de que todo ato praticado traz consigo uma consequência.

Portanto, vemos que MSA, nesse seu texto, fala de si e dos jovens em sua volta, enfatizando a violência de que são vítimas, como resultado de um estilo de vida marcado, na sua concepção, pela desobediência aos pais.

O texto (18), abaixo, é de ICAS, do 9º ano:



Texto 18. Fonte: Produção escolar. Julho de 2014.

É possível perceber, no texto de ICAS, um jovem otimista, que pensa em se divertir com os amigos. Ele diz: “Os *jovens da atualidade* querem mais se divertir, fazer amizade e muito mais”. Assim, a palavra “divertir-se” aparece como elemento que melhor traduz a *identidade* da pós-modernidade, de modo que a diversão parece fazer parte da vida desse jovem.

Em tempos passados, quando a *identidade* se caracterizava como sendo fixa e unificada (HALL, 2003), talvez o jovem não tivesse essa opção para sua vida, visto que devia seguir os padrões estabelecidos por seus pais. No entanto, em face da flexibilidade que caracteriza a *identidade* da época pós-moderna, alguns jovens criam os seus próprios padrões de comportamento, independentemente da vontade de seus pais. A *identidade*, assim, torna-se desvinculada de padrões pré-estabelecidos, para flutuar livremente (BAUMAN, 2005).

ICAS também demonstra ser um jovem que sonha com muitas conquistas para sua vida, revelando uma *identidade* que melhor traduz o jovem pós-moderno. Ele afirma: “*Tem alguns jovens que não querem nada, deixam de sonhar e querer conquistar [...] Mas temos uma nova geração que busca o que quer e vai atrás até conseguir passar pelos obstáculos e vencê-los*”. O termo “mas” aparece no seu texto para indicar a oposição entre os jovens que “não querem nada”, isto é, não sonham, não conquistam e os jovens que sonham para conquistar. Já o termo “temos” nos faz ver que ICAS se inclui entre esses últimos jovens, de modo que as palavras/expressões “sonhar”, “conquistar”, “vai atrás até conseguir” e “vencê-los” revelam o otimismo desse jovem, remetendo à *identidade* antiga (iluminista).

Portanto, vemos que, em sua produção textual, ICAS enfatiza a diversão e a vontade de conquistar o que tem sonhado como marcas de sua vida juvenil.

O texto (19), na página que segue, é de TFB, do 9º ano:

Jovens e o mundo das Drogas.

01 _____

02 Na maioria dos

03 casos, as drogas

04 estão muito presente

05 na vida dos jovens.

06 Podemos dizer que,

07 os fatos que estão ocor-

08rendo em diversos

09 lugares, é por falta

10 de conversas.

11 As drogas estão cada dia mais acabom

12 do com os jovens e destruindo famílias.

13 Em alguns casos, as drogas se iniciam

14 a partir de má influência de "amigos".

15 Os jovens vão acabar com sua saúde

16 mais facilmente, por motivo das drogas

17 _____

18 _____

19 **DIGA NÃO AS DROGAS!**

Texto 19. Fonte: Produção escolar. Julho de 2014.

Nesse texto de TFB, vemos uma abordagem voltada para a temática das drogas. Essa jovem enfatiza o estilo de vida dos jovens em sua volta da seguinte forma: "As drogas estão muito presente na vida dos jovens". Assim, a palavra "drogas", que se repete por quatro vezes nesse texto, além de revelar uma incoerência coesiva, também surge apontando para os conflitos pessoais que caracterizam a vida na pós-modernidade, sendo proveniente do discurso midiático que muito enfatiza essa questão. Nessa abordagem, TFB enfatiza dois pontos fundamentais que, na sua visão, conduzem os jovens ao mundo das drogas: a ausência de conversa e as más amizades.

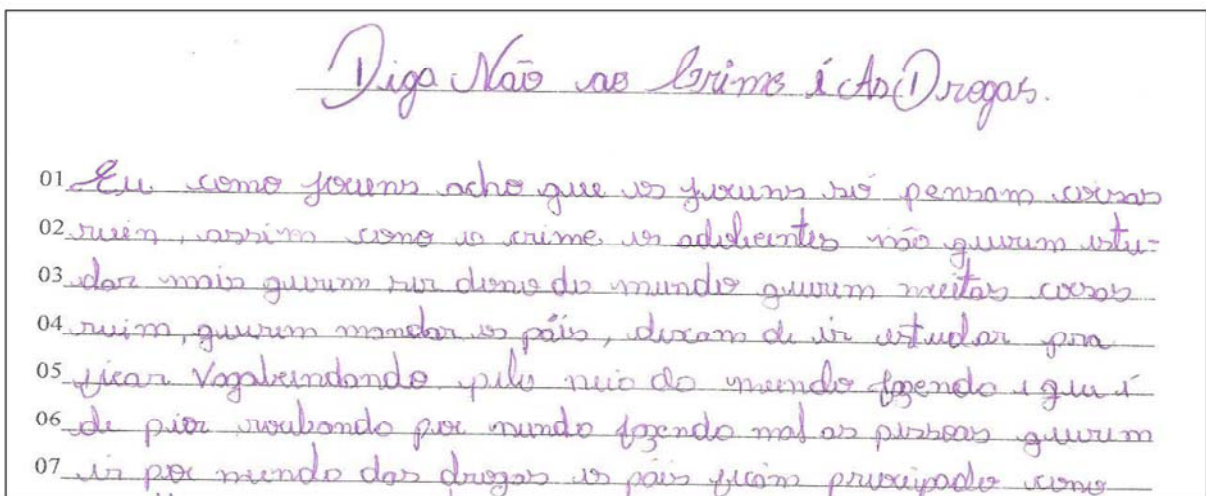
Quanto à ausência de conversa, ela diz: "Podemos dizer que, os fatos que estão ocorrendo em diversos lugares, é por falta de conversas". Acreditamos que TFB, ao fazer referência à "falta de conversas" como elemento motivador para a

presença das drogas na vida dos jovens, esteja se referindo à ausência de diálogo no seio das famílias - entre os pais e os filhos - o que, de certa forma, tem contribuído para que os jovens entrem no mundo das drogas por falta de orientação. Essa ausência de diálogo tem sido uma característica da pós-modernidade, marcada, sobretudo pela flexibilidade das relações familiares, contribuindo para uma crise de *identidade* sem precedentes. Se, em outros tempos, quando a *identidade* era vista como unificada, os pais podiam dar mais atenção aos filhos, hoje, quando a *identidade* perdeu essa unificação (HALL, 2003; BAUMAN, 2005), os filhos já não recebem mais atenção, ficando vulneráveis e carentes emocionalmente.

Outro ponto levantado por TFB para o problema das drogas entre os jovens é a influência das más amizades. Ela ressalta: “*Em alguns casos, as drogas se iniciam a partir de má influência de ‘amigos’*”. Assim, TFB consegue perceber que o jovem precisa construir boas amizades se quiser viver distanciado das drogas. Desse modo, vemos que, nesse enunciado, está presente o discurso da família, dos pais que, temendo que seus filhos se envolvam com as drogas, os advertem dessa forma.

TFB finaliza seu texto, portanto, com a seguinte frase (em destaque no seu texto): “**Diga não as drogas!**” (TFB, 2014). Essa frase traz à tona a crise de valores presente na contemporaneidade, razão por que TFB a traz para o seu texto, indicando que essa crise é mais acentuada entre os jovens.

O texto (20), que segue, é de TSS, do 9º ano:



08. os filhos para não estariam neste mundo porque não vai deixar
 09. não para pior lugar, então não é o mundo que está de cabe
 10. ça pra baixo e os pais usa o melhor os jovens que não
 11. sabem o que é o mundo que não sabem o que é o mundo
 12. de estudar para não ver os drogas está aumentando ain
 13. da mais a cada ano assim como o crime também ainda tem
 14. que não é todos os jovens que pensam assim têm muitos
 15. jovens que quer ser alguém na vida. Então é isso que
 16. os jovens de estudar querem o respeito.

Texto 20. Fonte: Produção escolar. Julho de 2014.

Em seu texto, TSS revela o que pensa sobre o mundo e os jovens em sua volta. Ele enfatiza, logo no início: “Os jovens só pensam coisas ruim, assim como o crime os adolescentes não querem estudar mais querem ser dono do mundo querem muitas coisas ruim...”. Assim, TSS é capaz de perceber que muitos jovens em sua volta vivem a vida sem um referencial, de modo que expressões como “coisas ruins” e “não quererem estudar” surgem como indicadores da ausência desse referencial, revelando uma crise de valores, algo comum na pós-modernidade. Provavelmente, TSS se utiliza dessas expressões por estar em contato com o discurso familiar, que incentiva os estudos como um meio de o jovem melhorar de vida; e por estar em contato com o discurso religioso, que estabelece que determinadas práticas podem se enquadrar na dicotomia ruim/boa.

TSS acrescenta: “... querem (os jovens) mandar (nos) os pais, deixam de ir estudar para ficar vagabundando pelo meio do mundo fazendo o que é de pior...” Dessa forma, na percepção de TSS, os jovens de hoje possuem mais liberdade, agindo independentemente da vontade dos pais. Isso nos faz perceber a fluidez das identidades no mundo pós-moderno, como assinala Bauman (2005), neste caso, marcada pela ausência de autoridade dos pais na criação dos filhos. A expressão “querer mandar nos pais” nos faz ver a inversão dos valores na sociedade contemporânea.

Portanto, TSS situa o seu discurso para descrever o estilo de vida dos jovens em sua volta, enfatizando um tema que parece dialogar com o texto motivador, com os discursos da família, da igreja e também da escola. Quem nunca ouviu o enunciado: “os alunos de hoje não querem nada!”. Este é um discurso muito recorrente nas dependências da escola.

2.3. Análise dos Resultados da Pesquisa

Dos vinte (20) textos produzidos – dez (10) por alunos do 8^a ano e dez (10) por alunos do 9^o ano – verificamos que a maioria deles abordou uma temática voltada para a questão da violência dos jovens, enfatizando alguns aspectos como drogas, violências, “curtição”, solidão, conflitos, como elementos caracterizadores do estilo de vida de muitos jovens da atualidade. Esses aspectos remetem às *identidades* pós-modernas, ao momento sócio-histórico em que houve o recrudescimento dessas questões. Vemos, então, que esses ditos formulados buscam amparo em discursos oriundos da escola, da religião e, principalmente, da família – discursos mais antigos e ainda presentes hoje - mas também em discursos da mídia – discurso contemporâneo.

Realizando um levantamento dos elementos linguísticos – as escolhas lexicais (palavras e expressões) utilizadas para materializar os discursos nos textos produzidos - pudemos observar que, nas produções escritas dos alunos do 8^o ano, vocábulos como “carência”, “crime”, “mal”, “drogas”, “estudar”, “tráfico”, e “emprego” remetem tanto à *identidade* fixa (antiga), quanto à *identidade* móvel (pós-moderna). No entanto, as expressões “para não ir para o mundo do crime”, “arcar com as consequências”, “Estudar para ter um bom emprego”, “ter futuro”, “não pensam em estudar”, “destruir a vida”, “jovens complicados” relacionam-se com as *identidades* antigas (iluminista). Os alunos do 8^o ano, portanto, sofrem maior influência dos ideais do discurso familiar, embora haja elementos da *identidade* contemporânea, marcada pelo conflito, como vimos em Hall (2003).

Quanto às 10 (dez) produções dos alunos do 9^o ano, destacamos as seguintes escolhas, que predominam nesses textos: “vagabundagem”, “curtição”, “diversão”, “conflito”, “consumo”, “bebida”, “luxúria”, “sexo”, “solidão”, “prostituição”, “estudar é perda de tempo”, “estudar prá ter futuro”, “falta de limites”, dentre outras. Essas palavras/expressões apontam para a *identidade* contemporânea, oriundas, principalmente, do discurso da mídia e do contexto sociocultural em que o jovem está inserido. Embora sejam praticamente da mesma faixa etária dos alunos do 8^o ano, os jovens do 9^o ano já assimilaram melhor os padrões e anseios pós-modernos.

A presença de elementos linguísticos remetendo à *identidade* antiga, oriundos dos discursos familiar e escolar presentes nos textos produzidos, tem duas explicações. A primeira diz respeito às condições de produção desses textos – não

houve uma contextualização ampla que possibilitasse aos alunos se inserir em outras memórias discursivas. Apenas um texto motivador, com temática semelhante, foi apresentado aos alunos. E, assim, eles acionaram as memórias discursivas mais próximas de suas realidades. A outra questão foi de ordem sócio-histórica: Como sabemos, a família e a escola são instituições muito presentes na vida de qualquer indivíduo. A família é a instituição onde o indivíduo nasce e a ela se liga por toda a vida. Já a escola, teoricamente, é uma instituição onde o indivíduo passa boa parte de sua vida. Assim, podemos afirmar ser natural a presença, nos textos produzidos, dos discursos familiar e escolar.

De modo geral, os sujeitos-alunos trazem em seus discursos marcas predominantes da contemporaneidade – o conflito, a solidão, a ostentação, a violência, a falta de limites, a diversão, a desvalorização do estudo... Entretanto, ratificando as contradições contemporâneas (HALL, 2003), fazem-se presentes marcas de antigas *identidades* – valorização do estudo, responsabilidade, estudo como sinônimo de emprego e futuro, beber e fumar como males... Memórias discursivas da família, da escola, da religião, do grupo.

Já do ponto de vista do posicionamento em relação à temática, percebemos que as produções apresentam argumentos que não fogem ao senso comum, mesmo para uma faixa etária em constituição física, psicológica e educacional. Há um baixo nível de criticidade, advindo da pouca mobilização de discursos históricos, geográficos, biológicos, sociológicos, literários e outros (discursos pedagógicos da escola), para discutir a temática. Embora esses discursos se materializem no discurso escolar, eles exerceram pouca, ou às vezes, nenhuma influência na constituição do discurso do jovem estudante. Contemporaneamente, há à disposição dos alunos uma infinita gama de informações presentes nas mídias, e não apenas na escola. Informações que poderiam levá-los a refletir sobre os conteúdos escolares e complementá-los. E desse modo, fornecer elementos para constituir discursos que vão além das trivialidades enunciadas cotidianamente.

Enfim, esses sujeitos, em sua maioria, apesar de inseridos na sociedade contemporânea, comunicacional, tecnológica, de múltiplas *identidades*, valores e de inúmeras possibilidades – discursivas – ainda repetem discursos identitários,

considerados rígidos²², como é o caso dos discursos oriundos da família, da igreja, e da escola - instituições em processo de fragmentação, mas que ainda resistem, mantendo dizeres há tempos instituídos. Quando fazem uso dos discursos midiáticos, contemporâneos, o fazem sem exercitar o senso crítico, repetindo, assim, dizeres atuais, já desgastados pelo uso. Eles se tornam, assim, sujeitos de “outros discursos”, sem deixar marcas de criticidade, de contestação, de complementação, na sua relação com o outro, através da palavra escrita. A palavra que deveria ser território comum, entre o produtor e o leitor, passa a ser território único, ou seja, apresenta uma única face, e não duas (BAKHTIN, 2011).

Diante destas constatações e dos problemas que afetam a nossa sociedade, se faz necessário que o professor de LP esteja engajado para trabalhar de forma que venha a proporcionar ao aluno uma escrita autônoma, responsável, reflexiva e crítica. Porém, para que esta perspectiva se cumpra, faz-se necessário repensar e refletir sobre algumas práticas pedagógicas ainda utilizadas na sala de aula, práticas que não dialogam com a realidade atual, que investem em um sentido único e fixo de se produzir textos. Se a vida é dialógica por natureza, como afirma Bakhtin (2011), escrever significa participar do diálogo – interrogar, ouvir, responder, concordar, contestar... Nesse contexto, é papel da escola, isto é, dos professores de LP, propor estratégias didáticas que favoreçam a constituição de sujeitos através da escrita. Pensamos, então, no uso de Sequência Didática, pois acreditamos que esse instrumento pedagógico pode preparar os alunos para o domínio da língua, nas mais diferentes situações, através da variedade de atividades propostas e em função de suas necessidades.

Perante o exposto, propomos mais adiante uma Sequência Didática, na perspectiva de Dolz e Schneuwly (2004), para respaldar uma prática pedagógica voltada para a constituição de produtores de texto que sejam sujeitos de seus dizeres: reflexivos, contestadores, críticos...

²² Discursos que seguem uma tradição já estabelecida: a família tradicional e seus valores, a igreja e seus dogmas, a escola e suas normas de comportamento e norma linguística.

3. PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

3.1. Considerações Iniciais

Hoje, diante das incertezas da pós-modernidade/modernidade líquida²³, da fragmentação social, faz-se necessário a produção de novos discursos, novas formas de ver o mundo e os acontecimentos. Dizeres que façam avançar a ordem vigente, constituindo novos sujeitos, diferentes daqueles resistentes, daqueles que veem a sociedade cristalizada, imune às mudanças. Acreditamos, assim, enquanto docente, que a escola deve se adequar aos novos tempos, às novas demandas e que a sala de aula deve se constituir num espaço não só de reprodução de discursos pré-estabelecidos, mas também de transformação desses discursos. Nessa perspectiva, não seria mais viável a escola investir/insistir em antigas práticas metodológicas que não privilegiem a reflexão do seu papel social e dos conteúdos socializados. Na área de LP (leitura, escrita, oralidade e gramática) o ensino deve se voltar para o uso, para a ação-reflexão-ação, como postulam os PCN (1998). No tocante ao ensino da escrita, não se deve insistir em práticas que constituam sujeitos sem voz, práticas decorrentes de estratégias artificiais e inexpressivas, destituídas de valor interacional (ANTUNES, 2003). Aquelas que constituem a linguagem sem sujeito, apenas um repetidor do discurso da escola e de outros discursos, sem criticidade, sem ver a língua além da norma, além dos exercícios, além da sala de aula.

Assim, a produção textual escrita tem se transformado em um grande desafio para a prática de muitos professores de LP, visto que alguns programas que avaliam as produções textuais dos alunos – como o ENEM – têm mostrado que os textos produzidos por esses alunos são incapazes de revelar os seus pontos de vista sobre os temas do cotidiano. Como já explanamos anteriormente, a razão para esse insucesso pode estar inserida nas práticas do professor de LP que, ao conceber a linguagem/língua totalmente desvinculada de seus contextos sociais e de uso, estimula uma produção textual baseada em modelos pré-estabelecidos, que devem ser imitados para se alcançar êxito na produção escrita. Na verdade, conforme entendemos, essas práticas não têm se traduzido em bons resultados e os

²³ Hall (2003) e Bauman (2005), respectivamente.

alunos cada vez mais vem se distanciando da competência comunicativa que a escola deveria proporcionar aos usuários da LP – competência para se transformarem em sujeitos sociais, pela linguagem, no caso aqui, a linguagem escrita.

Nesse contexto, é possível constatar que alguns estudiosos têm caracterizado essas produções textuais de “assistemática, espontaneísta e improvisada” (SILVA; SILVA, 2013, p. 82), pois elas são realizadas sem planejamento prévio por parte do professor, sem que as condições para essas produções sejam efetivadas. E deste modo, os alunos, sem ter argumentos para defender uma ideia, repete outros já-ditos, cristalizados pelo uso, representantes de outros momentos e de outros contextos. Em outras palavras, o aluno escreve para o professor e lhe devolve discursos prontos, sem, muitas vezes, o mínimo de reflexão.

Antunes (2003, 2009) tem enfatizado que a produção escrita precisa ser dirigida a alguém que não seja o professor, como forma de fazer o aluno perceber que o seu texto foi escrito para um leitor, para um sujeito que o completa através do ato da escrita. Para a autora, em se tratando da produção escrita:

É fundamental em cada exercício de linguagem, prever para quem se vai falar ou escrever: Redações escritas ‘para ninguém’, numa mutilação ostensiva do outro sujeito que integra a atividade comunicativa, só podem resultar no desinteresse e na ineficácia de que somos testemunhas, na maioria dos casos (ANTUNES, 2009, p. 89).

Do mesmo modo, Geraldi (2011, p. 65) também tem enfatizado os aspectos que têm caracterizado a produção textual na escola, marcada, segundo o autor, pela superficialidade, posto que tal produção “foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos)”.

Na contramão dessas caracterizações, a sequência didática surge trazendo em sua essência a ideia de se ensinar a produção textual de forma planejada, sistemática, revelando que ela é um processo que precisa ser apreendido pelo aluno para que haja êxito no processo de ensino-aprendizagem da escrita. Portanto, abordar a produção textual tendo em vista uma sequência didática, nos moldes de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), torna-se viável para quem compreende que a escrita deve ser o ato entre sujeitos – o produtor e o leitor.

Esses e outros pressupostos teóricos que envolvem linguagem e *identidade* nos fizeram considerar as manifestações da escrita como espaço para construções

identitárias. Deste modo, a presente proposta de sequência didática objetiva, de modo geral, oportunizar ao aluno contemporâneo a necessidade de expressar reflexivamente suas ideias e opiniões sobre o mundo que o cerca através da escrita, colocando-se enquanto voz ativa dessa escritura, dono do seu dizer e não apenas o repetidor de antigos discursos de antigas *identidades*.

Tal sequência didática advém dos estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), mais precisamente daqueles contidos na obra *Gêneros orais e escritos na escola*. O capítulo referente à construção de uma sequência didática se apresenta, de forma sintetizada, no tópico que segue.

3.2. Sequência Didática (SD) por Dolz, Noverraz e Schneuwly

A obra *Gêneros orais e escritos na escola*, dos autores Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly, publicada em 2004, traz para o ensino dos gêneros textuais a Sequência Didática (SD). Este instrumento pedagógico pode ser uma opção viável para o ensino-aprendizagem dos gêneros textuais – orais e escritos – pois oferece ao professor a oportunidade de exercer novas práticas pedagógicas, de modo planejado, consistente e efetivo. Inicialmente, aqueles autores definem a SD e apresentam um esquema básico para orientar os docentes. Para Dolz e Schneuwly (2004, p. 82) seria: “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Em seguida, apresenta o esquema básico de estrutura de uma SD, que contém os seguintes passos metodológicos: a) **apresentação da situação**, b) **produção inicial**, c) **módulo 1**, d) **módulo 2**, e) **módulo n**²⁴ e f) **produção final**. Eis a estrutura base de uma SD na figura (02) abaixo:

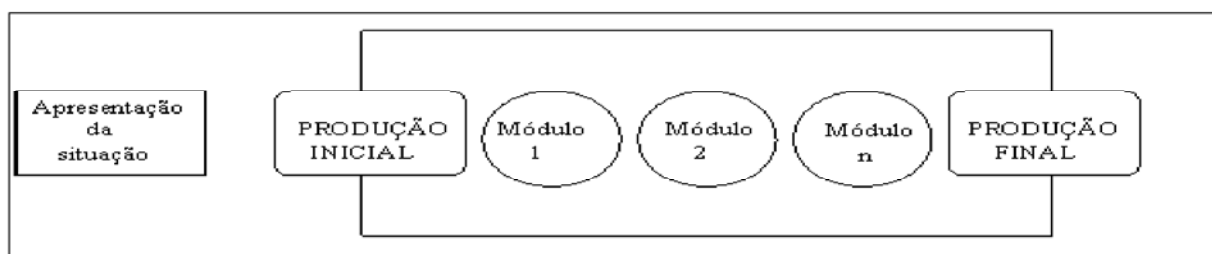


Figura 02 – Esquema de Sequência Didática. Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83).

²⁴ O módulo n, neste caso, é variável, representando tantos quantos sejam necessários para a realização da SD.

Esse conjunto de atividades tem o objetivo de possibilitar aos alunos a prática de linguagens tipificadas – domínio de diversos gêneros textuais, presentes na sociedade. Esse domínio pode prepará-los para o uso da língua nas mais variadas situações sociais, oferecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar suas capacidades de ler e escrever (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004). A SD pode se adequar, também, dentre outras possibilidades, à constituição de sujeitos da escrita, através da contextualização de um determinado gênero, como se vê em seguida:

Apresentação da situação:

- Situar a produção: o gênero, o destinatário e o suporte;
- Compreender a importância dos conteúdos trabalhados.

A primeira produção:

- Definir o momento de intervenção docente na produção do gênero e o percurso que o discente trilhará;
- A produção inicial, geralmente simplificada, pode ser dirigida à turma, ou a um destinatário fictício;
- Avaliação formativa e as primeiras aprendizagens.

Os módulos (ou oficinas):

A atividade de produção de texto é dividida em partes:

- Trabalhar problemas de níveis diferentes – Representação da situação de comunicação, Elaboração dos conteúdos, Planejamento do texto e Produção do texto.
- Variar as atividades e os exercícios – as atividades de observação e de análise de textos, as tarefas simplificadas de produção de textos e a elaboração de uma linguagem comum;
- Capitalizar as aquisições (lista de constatações).

A produção final:

- Investigar as aprendizagens;
- Avaliação de tipo somativa – confronto entre produção textual e lista de constatações.

Assim, a descrição detalhada da atividade de escrita, a elaboração de um texto inicial, os exercícios para consolidação do gênero, a prática final do gênero e a avaliação do processo podem levar o aluno ao domínio da escrita e/ou oralidade e, por conseguinte, ao acesso às novas práticas de linguagem, dentro e fora da escola.

3.3. A Descrição da Proposta de Sequência Didática: o gênero textual artigo de opinião

De acordo com o uso de uma sequência didática, a partir daquilo que propuseram Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e com a finalidade de promover o ensino-aprendizagem do gênero *artigo de opinião*, transcrevemos a seguir uma sequência didática, para o ensino-aprendizagem deste gênero textual, de tipologia argumentativa: uma proposta para a sala de aula do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental da Escola Básica. Esta é a nossa contrapartida à escola, ao ensino público paraibano, lugar em que nos inserimos enquanto professor de LP e, agora, também enquanto pesquisador.

Com a aplicação da SD, esperamos contribuir para a efetivação de práticas de produção textual que levem o aluno a desenvolver sua subjetividade no espaço escolar, a elaborar textos criativos e reflexivos, tendo voz para narrar suas experiências, discutir e questionar visões de mundo, inclusive as suas, e discutir criticamente os temas do cotidiano social. Segue a proposta:

3.3.1. Sequência Didática para o Ensino do Gênero “Artigo de Opinião”

O estudo dos gêneros textuais/discursivos na perspectiva apresentada por Dolz e Schneuwly (2004), parece-nos interessante por duas razões básicas. A primeira aponta para o professor, que poderá planejar o ensino de produção textual escrita de forma sequencial: da produção inicial à final de forma interligada e planejada. A segunda aponta para o aluno, que passa a ter condições, ou melhor, subsídios para produzir o texto sugerido pelo professor. O objetivo maior da SD é

possibilitar aos alunos a utilização da linguagem/língua nos mais variados contextos de comunicação/interação em que o seu uso for exigido, de modo que esse uso seja feito com competência. Para isso, se faz necessário:

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários aos desenvolvimentos de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82).

Para efetivar essa premissa, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sugerem que os gêneros sejam agrupados e ensinados de modo que o professor tenha em vista uma progressão e possa expor os alunos ao contato com os mais variados gêneros, orais e escritos, levando-os ao conhecimento mais amplo da temática e da forma composicional. Para atingir esses objetivos, os autores (2004, p. 101) propõem que os gêneros sejam agrupados em cinco grupos, tendo em vista “o desenvolvimento da expressão oral e escrita” dos alunos, a partir dos seguintes critérios:

- Corresponder às finalidades sociais atribuídas ao ensino, cobrindo os domínios essenciais de comunicação oral e escrita;
- Retomar, de maneira flexível, certas distinções tipológicas, da maneira como elas já funcionam em vários manuais, planejamentos e currículos;
- Ser relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem implicadas no domínio dos gêneros agrupados.

Os autores, então, apresentam os seguintes agrupamentos para os gêneros textuais discursivos, considerando os critérios acima mencionados:

Domínios sociais de comunicação	Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
Cultura literária ficcional	NARRAR Mimeses da ação através da criação de intriga	Conto maravilhoso, Fábula Lenda, Narrativa de aventura, Narrativa de ficção científica, Narrativa de enigma, Novela fantástica Conto parodiado.
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo.	Relato de experiência vivida, Relato de viagem, Testemunho Curriculum vitae, Notícia, Reportagem,

		Crônica esportiva, Ensaio biográfico.
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	ARGUMENTAR Texto de opinião, Diálogo argumentativo, Carta do leitor, Carta de reclamação, Deliberação informal, Debate regrado, Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação (adv.)
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário, Conferência, Artigo ou verbete de enciclopédia. Entrevista de especialista. Tomada de notas. Resumo de textos “expositivos” ou explicativos. Relatório científico. Relato de experiência científica.
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem, Receita, Regulamento, Regras de jogo, Instruções de uso Instruções.

QUADRO 1 – Agrupamentos dos gêneros propostos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 102).

Ao apresentar o quadro acima, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 102 - 105) ainda destacam que os agrupamentos não são rígidos, mas podem “resolver, provisoriamente problemas práticos como a escolha dos gêneros e sua organização numa progressão” e permitir que o professor aborde cada gênero em “diferentes níveis de complexidade”, evitando repetições. E ainda, que o professor trabalhe a sequência didática a partir de agrupamentos de gêneros diferentes, sem negligenciar o ensino-aprendizagem da modalidade oral dos gêneros em questão e faça as adaptações necessárias à realidade de sua turma.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem o estudo dos gêneros textuais/discursivos – tanto os orais como os escritos – a partir de quatro partes, já mencionadas anteriormente: apresentação, produção inicial, módulos e produção final. Assim, seguindo as orientações dos citados autores, temos a seguinte proposta:

1. Introdução

As relações pessoais, nos dias atuais, exigem que as pessoas estejam em constante interação, fazendo uso dos textos escritos e orais nas mais diversas situações de comunicação, seja para convencer/persuadir, informar, divertir, descrever... Assim, a depender do contexto da interação, o texto escrito se torna um elemento indispensável para o pleno sucesso do processo interativo, contribuindo, de certa forma, para a satisfação das necessidades que as pessoas têm de se relacionarem, de interagirem pela linguagem.

Nesse contexto, o artigo de opinião surge dentro desse processo de interação por meio da escrita, como um gênero textual que possibilita a disseminação da opinião de quem o utiliza, seja para contestar um fato, aceitá-lo ou mesmo para complementá-lo. Desse modo, o artigo de opinião se constitui num lugar de discursos, de opiniões, de visões de mundo, de convencimentos, de reflexões. Ou seja: um lugar onde o indivíduo pode exercer sua cidadania, tornando-se sujeito dos seus dizeres. Portanto, pensando nesse contexto, fazemos uso de uma sequência didática para o ensino do artigo de opinião.

2. Objetivos.

a) Geral: Oportunizar aos alunos o contato com diferentes gêneros do domínio da argumentação (cuja temática seja a juventude) e a apropriação de estratégias linguístico-discursivas para produzirem um artigo de opinião - visto aqui como um lugar de interação entre os sujeitos para constituição de *identidades* – de modo a se posicionarem como sujeitos de seus discursos, tendo como referência o seguinte tema: **“O que pensam e o que querem os jovens de hoje?”**

b) Específicos:

- Reconhecer o artigo de opinião como espaço de circulação de vários discursos, refletindo sobre eles para se ter uma postura crítica diante dos fatos, acontecimentos: concordando, discordando ou complementando-os;
- Compreender que o artigo de opinião se constitui enquanto instrumento para a prática da cidadania e que esta acontece quando nos posicionamos em

torno de um fato, acontecimento, circunstância, imprimido nossas marcas discursivas;

- Conhecer as características do artigo de opinião;
- Compreender que em torno da opinião (tese) presente no artigo de opinião, há vários argumentos que a validam para persuadir o leitor. E que as escolhas linguístico-discursivas e as escolhas lexicais são importantes nesse processo;
- Conhecer os tipos de argumentos e os efeitos de sentidos que eles podem causar no leitor.
- Compreender que dois aspectos são importantes na construção da coesão no artigo de opinião: a organização dos argumentos e a ligação entre as partes do texto – frases, parágrafos, introdução, desenvolvimento e conclusão.
- Compreender que na produção do artigo de opinião, a articulação é importante e por isso, algumas escolhas linguístico-discursivas e as escolhas lexicais são importantes para a construção da coerência: os pronomes, os advérbios, as conjunções coordenativas e subordinativas (articuladores textuais)

3. Conteúdo: Práticas de leitura, Interpretação/compreensão e escrita de gêneros textuais, além do estudo e reflexão sobre pronomes (pessoais e demonstrativos); conjunções coordenadas e subordinadas (articuladores) e outros.

4. Público-alvo: Alunos do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental.

5. Tempo previsto: 14/16 aulas de 45 minutos cada.

6. Desenvolvimento.

a) Apresentação da Situação - dialogando com a turma.

Inicialmente, dialogaremos com a turma, falando acerca da importância da prática de escrita para a vida em sociedade, mostrando que podemos fazer uso de vários gêneros textuais/discursivos para nos expressarmos no nosso dia a dia, de acordo com os nossos objetivos e as nossas necessidades de comunicação/interação: informar, convencer, divertir, etc. Em seguida, falaremos sobre a importância do artigo de opinião como instrumento que possibilita fazer uso da linguagem/língua para expressarmos a nossa opinião sobre um fato. Após essa conversa inicial, proporemos para a turma a escritura de um artigo de opinião


falando sobre o tema “**O que pensam e o que querem os jovens de hoje?**”, por meio do qual eles poderão expressar suas opiniões sobre o referido tema. Definiremos com a turma os possíveis leitores para seus textos (sugeriremos os seus professores e/ou colegas), o suporte no qual esses textos circularão (sugeriremos uma apostila), de modo que eles compreendam que escreverão para leitores reais, nos quais possam pensar e antecipar alguma representação a seu respeito.

b) Módulo I – conhecendo o artigo de opinião (2 aulas).

Neste módulo, procuraremos fazer com que os alunos diferenciem o artigo de opinião – quanto aos aspectos que lhe são característicos – de outros textos/gêneros. Para isso, traremos para a sala de aula alguns textos pertencentes a vários gêneros: uma reportagem, uma fábula e um artigo de opinião, conforme vemos a seguir:

Uma geração sonhadora, mas também realista

Os jovens brasileiros têm fé em seu potencial de mudar o mundo. Nada menos que 58% deles acreditam, e muito, nesse ideal — é o que mostra uma pesquisa recém-concluída com 3 500 pessoas de 15 a 24 anos de 198 cidades. Patrocinado por várias instituições, tendo à frente o Instituto de Cidadania, o estudo Perfil da Juventude Brasileira radiografa o modo de vida e as expectativas de 34 milhões de cidadãos do país nessa faixa etária. Os dados, contudo, revelam que as mudanças almeçadas pelo jovem de hoje são diferentes daquelas pelas quais as gerações passadas lutaram. Enquanto seus pais queriam revolucionar a política e os costumes, a juventude de agora já não precisa combater a ditadura nem se sente sufocada pela família. Ela está mais à vontade com os códigos sociais e as tradições à sua volta: 99% acreditam em Deus e 60% nem pensam em sair da casa paterna. Seriam esses dados sinais de que se trata de uma geração conservadora? Os pesquisadores discordam. “Os rebeldes de todas as épocas são uma minoria. Se fosse feita uma comparação com a média dos jovens de épocas passadas, descobriríamos provavelmente que os de hoje têm a cabeça mais aberta”, diz o cientista político Gustavo Venturi, coordenador da pesquisa. O que se pode afirmar com certeza é que se está diante de uma geração que trocou a utopia pelo pragmatismo. Os jovens não são mais arrebatados por grandes questões de ordem, na linha capitalismo versus comunismo ou rebeldia versus caretice. De olho no futuro, estão mais interessados naquilo que pode afetar sua felicidade de forma concreta. Não à toa, acham que a educação é muito importante. E preocupam-se com os fatores que podem ameaçar seus sonhos: a violência, da qual são as maiores vítimas, e o desemprego, capaz de minar a conquista da autonomia. [...]



Paul Anderson/Stock Photos

A cara da juventude

Os assuntos que mais interessam aos jovens brasileiros...	... e as suas maiores preocupações	A juventude e a violência
1 Educação	1 Violência	46% perderam pessoas próximas de forma violenta em 62% dos casos, a causa da morte foi assassinato
2 Carreira profissional	2 Emprego	
3 Cultura e lazer	3 Drogas	38% viram alguém morrer de forma violenta.
4 Esporte	4 Educação	
5 Relacionamentos amorosos	5 Saúde	

A questão do emprego	As opiniões sobre temas polêmicos	O jovem e a cultura
20% começaram a trabalhar com 13 anos ou menos	80% condenam o aborto	50% dos 3 500 entrevistados leram até dois livros nos seis meses anteriores à pesquisa
57% usam parte de seus ganhos para ajudar a família	81% são contra a discriminação da maconha	23% nunca leram um livro por vontade própria — no máximo, as leituras escolares obrigatórias
86% ganham menos de dois salários mínimos por mês	54% aprovam o serviço militar obrigatório	Paulo Coelho é o autor mais popular
38% estão desempregados	52% são contra o casamento entre homossexuais	Zezé Di Camargo & Luciano são os cantores prediletos
		Ayrton Senna é a personalidade mais admirada

(Veja, ano 37, nº 32. Edição especial Jovens. Editora Abril.)

Texto 01 – Extraído do livro didático "Português Linguagens", em 2015

O sapo e o boi

Há muito, muito tempo, existiu um boi imponente. Um dia o boi estava dando seu passeio da tarde quando um pobre sapo todo mal vestido olhou para ele e ficou maravilhado. Cheio de inveja daquele boi que parecia o dono do mundo, o sapo chamou os amigos.

— Olhem só o tamanho do sujeito! Até que ele é elegante, mas grande coisa: se eu quisesse eu também era.

Dizendo isso o sapo começou a estufar a barriga e em pouco tempo já estava com o dobro de seu tamanho normal.

— Já estou grande que nem ele? — perguntou aos outros sapos.

— Não, ainda está longe! — responderam os amigos. O sapo se estufou um pouco e repetiu a pergunta.

— Não — disseram de novo os outros sapos — e é melhor você parar com isso porque senão vai acabar se machucando.

Mas era tanta a vontade do sapo de imitar o boi que ele continuou se estufando, estufando, estufando — até estourar.

Moral: Seja sempre você mesmo.

(Fábulas de Esopo, cit., p. 14.)

Texto 02 – Extraído do livro didático "Português Linguagens", em 2015

Gravidez na adolescência

A gravidez da mulher jovem não é um problema exclusivo de nossos dias. Nossas avós casavam-se aos 15 ou 16 anos e começavam a procriar, nunca ocorrendo a ninguém daquela época que isso pudesse ser um problema, pois essas gestações eram desejadas. O que se tem constituído em preocupação, nos dias atuais, é o crescente número de gestações indesejáveis e indesejadas na adolescência. Surgem como um "efeito colateral" do exercício da sexualidade entre jovens — às vezes muito jovens — que, pela própria imaturidade, nem sempre são capazes de avaliar e de assumir os riscos e as consequências dessa vida sexual.

O problema da gestação indesejada entre adolescentes passou a se tornar importante a partir da década de 60. A revolução de costumes, a onda de contestação juvenil, o advento de anticoncepção eficaz e a afirmação dos direitos da mulher marcaram a época, resultando em maior liberalização do exercício da sexualidade, iniciação sexual mais precoce e aumento dos índices de doenças sexualmente transmissíveis e de gravidez indesejada.

Dentre os inúmeros fatores que contribuíram para essa situação, há de se destacar o uso e abuso da sensualidade nos meios de comunicação de massa. A urbanização acelerada também contribuiu para a mudança nos hábitos e na estrutura e dinâmica das famílias. Afrouxaram-se, nas grandes cidades, os tradicionais meios sociais e familiares de controle sobre a sexualidade dos jovens.

Tivemos assim, nas últimas décadas, importantes mudanças sociais e culturais que acabaram estimulando os jovens — especialmente as mulheres adolescentes — ao início da vida sexual ativa. Sem, no entanto, prepará-los para o exercício consciente dessa sexualidade. Como seria de se esperar, essa situação resultou num grande aumento da frequência de doenças sexualmente transmissíveis e de gestações indesejadas.

No Brasil, embora não existam estatísticas globais, dados do IBGE nos dão conta de que ocorrem cerca de 600 mil partos adolescentes por ano, aos quais devemos acrescentar no mínimo outras 500 mil gestações que terminam em abortamento provocado.

Outra cruel faceta do problema é a do filho socialmente indesejado. A inadequação social dessas crianças, muitas vezes abandonadas e mal-amadas, é importante causa de mortalidade infantil e de delinquência juvenil.

Do ponto de vista orgânico, as pesquisas mais recentes vêm mostrando que as complicações médicas da gravidez precoce não são importantes. Os maiores riscos, na verdade, são psicológicos e sociais. Tanto é assim que a gestação transcorre praticamente sem problemas, quando desejada e acolhida por um ambiente socialmente favorável.

Lembremos que, uma vez instalada uma gestação indesejada, a adolescente só tem três soluções possíveis, nenhuma delas satisfatória em todos os sentidos: abortamento, casamento de conveniência ou, se as anteriores não forem as eleitas, ser mãe solteira adolescente.

O abortamento provocado, pelos riscos que traz, não é evidentemente uma opção recomendável. Casamentos por conveniência frequentemente acabam em separação e, quando não, levam a um convívio infeliz. Finalmente, num meio preconceituoso como é o nosso, ser mãe solteira adolescente é uma condição extremamente penosa. Assim, nenhuma dessas três soluções é a ideal, cada uma delas criando novos problemas.

A solução, evidentemente, não está em reprimir a sexualidade dos adolescentes, mas sim em prepará-los para o seu exercício. Em outras palavras, a solução só será possível com a instalação de programas coerentes e duradouros de educação sexual.

(Nelson Vitiello, *Paiz&Teens*, ano 2, nº 3.)

Texto 03 – Extraído do livro didático "Português Linguagens", em 2015

Distribuiremos cópias desses textos com a turma para leitura, apresentando questões que se refiram aos aspectos discursivos diferenciadores dos referidos textos. Por exemplo, perguntaremos: 1) Em que texto foi abordada a informação de um fato ocorrido em determinada época? 2) Em que texto há a narração de uma história baseada em fatos fictícios? 3) Em que texto podemos ver a opinião do seu autor sobre o fato abordado? Para cada resposta dada, procuraremos fazer uma articulação com as marcas linguísticas presentes em cada texto, de modo que, ao

final da análise comparativa, os alunos poderão organizar algumas características iniciais relacionadas ao gênero artigo de opinião, escrevendo-as em seus cadernos.

c) Módulo II – conhecendo melhor o artigo de opinião (2 aulas).

Neste módulo, procuraremos complementar o anterior, distribuindo com os alunos um artigo de opinião e pedindo para que eles destaquem dele o fato que está sendo abordado, a opinião pessoal do seu produtor, os argumentos que usa para defendê-la e qual a opinião rejeitada por ele. Faremos essa abordagem a partir de perguntas escritas no quadro e após a leitura do seguinte texto:

Refrigerantes açucarados

A obesidade é a maior das ameaças à saúde do século 21. O processo inflamatório crônico, os hormônios e os mediadores químicos produzidos e liberados pelo tecido adiposo, acumulado em excesso, aumentam o risco de doenças cardiovasculares, metabólicas, pulmonares e de diversos tipos de câncer.

No Brasil, metade da população adulta está acima da faixa de peso saudável. Nos Estados Unidos, esse número ultrapassa 70%: cerca de 30% estão com excesso de peso, 30% são obesos e 10% sofrem de obesidade grave. A continuarmos no mesmo ritmo, é provável que nos próximos dez ou 20 anos estejamos na situação deles.

A característica mais assustadora dessa epidemia é o número crescente de crianças e adolescentes obesos, consequência do acesso ilimitado a alimentos de alta densidade energética e da vida em frente da TV e dos computadores.

O impacto dessa nova realidade será tão abrangente, que a próxima geração provavelmente terá vida mais curta do que a atual, previsão demográfica que os avanços da medicina não conseguirão reverter. Os custos da assistência médica aos portadores das doenças crônicas associadas à obesidade arruinarão as finanças dos sistemas de saúde de países como o nosso.

O consumo de refrigerantes e sucos açucarados é uma das maiores fontes de calorias ingeridas por crianças e adolescentes. Um levantamento mostrou que os adolescentes americanos consomem em média 357 calorias diárias dessa fonte. É possível que os nossos não fiquem para trás.

Se para cada 9 mil calorias ingeridas em excesso o corpo acumula um quilo de gordura, um exagero de apenas 357 calorias por dia significa um quilo a mais por mês ou 12 kg a cada ano que passa.

Acabam de ser publicados três estudos sobre a relação entre refrigerantes e obesidade em crianças e adultos.

No primeiro, um grupo de Harvard acompanhou cerca de 33 mil mulheres e homens, que tiveram a predisposição genética avaliada por meio da detecção laboratorial de 32 genes ligados à obesidade.

Os resultados mostraram que quanto maior o número desses genes e maior o consumo de refrigerantes com açúcar, maior o risco de ganhar peso. Por exemplo, entre os portadores de 30 genes, o número de obesos foi cinco vezes mais alto do que naqueles sem nenhum dos 32 genes, mas que consumiam o mesmo volume de refrigerantes.

[...]

No segundo estudo, um grupo da Universidade de Amsterdã distribuiu refrigerantes com e sem açúcar para 641 crianças de cinco a 12 anos. As bebidas vinham sem nenhuma indicação no rótulo que permitisse à criança identificar se continham açúcar ou adoçante artificial.

Depois de 18 meses, os que recebiam os refrigerantes com açúcar pesavam em média 1,02 kg a mais, apresentavam maior relação cintura/altura e maior quantidade de gordura no corpo.

No terceiro, também conduzido em Harvard, 224 adolescentes obesos ou com excesso de peso foram divididos em dois grupos. No grupo-controle, os participantes continuaram a tomar a mesma quantidade de refrigerantes que estavam habituados a consumir todos os dias, enquanto os demais praticamente pararam de tomá-los. Depois de um ano, os adolescentes do grupo-controle pesavam em média 1,9 kg mais. Dois anos mais tarde, essa diferença havia desaparecido.

Tomados em conjunto, esses três estudos sugerem que as calorias dos refrigerantes não

<p>Ao contrário dos carboidratos complexos contidos nos alimentos ricos em fibras, como as frutas e as verduras, as bebidas açucaradas são pobres em nutrientes, não induzem saciedade e estão ligadas a maus hábitos alimentares, como o consumo de “fast food”, doces, biscoitos e salgadinhos empacotados.</p> <p>VARELLA, DRAUZIO. <i>Folha de S. Paulo</i>, 15 dez. 2012.</p>	<p>são a única causa, mas contribuem para a disseminação da epidemia de obesidade.</p> <p>As recomendações do Ministério da Saúde para que crianças e adultos evitem refrigerantes e sucos açucarados e, principalmente, aumentem os níveis de atividade física devem ser levadas a sério.</p>
--	--

Texto 04 – Extraído do livro didático “Ser protagonista: língua portuguesa”, em 2015

Logo após esse momento, pediremos que os alunos façam uma produção textual inicial que se enquadre no gênero artigo de opinião, com base no tema previamente estabelecido, ou seja, “**o que pensam e o que querem os jovens de hoje?**”. A partir dessa produção textual, procuraremos fazer um levantamento dos aspectos que os alunos já absorveram inicialmente, bem como daqueles que ainda precisarão absorver, formulando novos módulos, como os que seguem²⁵.

d) Módulo III – conhecendo os vários discursos no artigo de opinião (2 aulas).

Neste módulo, procuraremos fazer com que os alunos percebam que o artigo de opinião é um espaço de circulação de vários discursos, com os quais o seu produtor dialoga, ora para defender sua opinião, ora para contestar a opinião do seu leitor, ou mesmo porque o nosso discurso está sempre se referindo a outros discursos. Para isso, distribuiremos cópias do texto abaixo (o artigo lido no módulo I também serve a este propósito), pedindo para que eles os leiam em busca dessas “vozes”, registrando-as em seu caderno:

A cultura da amizade

A amizade tem sido eleita por pensadores e artistas de diversos tempos como uma das coisas mais importantes da vida. Há quem lhe atribua importância maior que a do amor.

Em nosso mundo contemporâneo não faltam produções escritas ou audiovisuais que coloquem a amizade no mais alto patamar. Porém, tanto nas produções de tempos passados como nas de tempos atuais, a amizade é tratada como um ideal, no sentido de que é algo difícil de ser obtido.

Na Antiguidade Clássica, Cícero já apontava a existência daqueles que suprimem a amizade de suas vidas ao comentar que os que assim o faziam pareciam-no privar o mundo do sol. Se há um amplo reconhecimento de sua importância, por que a amizade é vista e apresentada como algo difícil e raro?

Montaigne, em suas reflexões, oferece alguns elementos que nos permitem abordar melhor a questão. Ao apresentar a amizade como um tipo de relacionamento no qual se busca uma intimidade sem reservas, Montaigne põe o foco em um aspecto das relações pessoais que, se foi complexo em seu tempo, seguramente é problemático na sociedade ocidental contemporânea.



Michael A. Keller/Keystone

²⁵ Nesses módulos, enfatizamos as questões discursivas, como é de nosso interesse. Todavia, acreditamos que pode haver necessidade de enfatizar questões relacionadas à estrutura e aos aspectos linguísticos próprios do artigo de opinião.

É uma característica de seus dias atuais o crescente individualismo, que alguns pensadores preferem qualificar como narcisista. Vive-se em um ambiente no qual, mais do que ser, é preciso parecer. A criação da atividade de consultor de imagem nos dá uma dimensão da separação cada vez maior entre o que efetivamente somos e a imagem que buscamos (ou precisamos) transmitir.

A nossa aparência não busca refletir o que somos mas, em uma inversão de significado da palavra “imagem”, é ela quem nos define para os outros. Em tal contexto, como construir intimidade? E, em consequência, como cultivar amizades?

Se tem sido benéfico para o sistema econômico, o individualismo narcisista tem transformado, no plano das relações pessoais, campos aráveis em terras arenosas.

Milhares de anos atrás, a humanidade foi desafiada e deu uma resposta e um salto qualitativo ao aprender a cultivar a terra. Hoje o novo desafio é colocado e, novamente, a alternativa pode estar no desenvolvimento do cultivo, da cultura da amizade.

(Guia do Estudante – Redação vestibular 2008. São Paulo: Abril, 2008.)

Texto 05 – Extraído do livro didático “Português Linguagens”, em 2015

Após a leitura, faremos algumas perguntas do tipo: 1) Há outros discursos presentes no texto? 2) Em que parte do texto podemos encontrá-los? 3) O que nos permite diferenciar esses discursos no texto? 3) Que função eles exercem no texto? Evidentemente, acreditamos que os alunos não perceberão os discursos que se encontram nas entrelinhas do texto, o que nos permitirá fazer uma abordagem sobre eles, de modo que no final deste módulo o aluno perceberá os vários discursos presentes no texto que leu.

e) Módulo IV – conhecendo o artigo de opinião como espaço para a prática da cidadania (2 aulas).

Neste módulo, procuraremos mostrar aos alunos que todos nós temos direito a ter uma opinião sobre algum fato e que, quando a expressamos através de um texto/gênero – seja ele escrito ou oral – exercemos também nossa cidadania. Em outras palavras, exercemos também nossa cidadania quando fazemos uso da linguagem/língua para dizermos aquilo que pensamos sobre os fatos do cotidiano. Para isso, faremos uso do texto da página que segue, distribuindo cópias dele para os alunos e pedindo para que o leiam em busca da opinião do seu produtor:

Saudade para quê?

Existem jovens que sentem nostalgia por não ter sido jovens em gerações passadas. Saudade do enfrentamento com os militares dos anos 70, da organização estudantil nas ruas, do sonho socialista-comunista-anarquista-marxista-leninista. Ter saudade da ditadura é ter saudade de conhecer a tortura, o medo, a falta de liberdade e a morte. Ser jovem naquela época era coexistir com a morte, ver os amigos ser tirados das salas de aula para o pau de arara, para o choque elétrico, para as humilhações. Da mesma forma, quem sente nostalgia dos anos 80 se esquece do dogmatismo limitante das tribos daqueles tempos, fossem punks, góticos ou metaleiros. Hoje, é a vez dos mauricinhos-patricinhas-cybermanos-junkies, das raves, do crack, da segurança dos shoppings e do Beira-Mar. Um cenário que pode parecer aborrecido ou irritante para muita gente que tem uma visão romântica de outras décadas. Mas nada melhor que a liberdade que temos hoje para saber qual é a real de uma juventude e de uma sociedade. Hoje, a juventude é mais tolerante com as diferenças. Hoje, existem ferramentas melhores para a pesquisa e a diversão. Hoje, a participação em ONGs é grande e isso mostra um país que trabalha, apesar do Estado burocrático. O país está melhor. Falta muito, mas o olhar está mais atento, e até o sexo está mais seguro. Não temos hinos mobilizadores, mas nem precisamos deles.

O jovem de hoje não precisa mais lutar pelo fim da tortura ou por eleições diretas, pois outras gerações já fizeram isso. Se o país necessitar, é verdade, lá estarão eles de cara limpa, pintada, o que for. Mas é bobagem achar, como pensam os nostálgicos, que tudo já foi feito. Há muito por realizar pelo país. Seria bom, por exemplo, se a juventude participasse de forma mais efetiva na luta pela educação e pela leitura. Sim, porque lemos pouco, muito pouco. Ler mais vai fazer a diferença. Transformar a chatice da obrigação de ler Machado de Assis no prazer absoluto de ler Machado de Assis. Repensar a escola também é fundamental. Dar ao aluno mais responsabilidade pelo próprio destino e a chance de se autoavaliar e avaliar seus professores. Reformular o sistema de avaliação e transformar a escola numa atividade de prazer: trazer para dentro dos colégios os temas da atualidade, além de transformar numa atividade doce o trinômio física-química-biologia.



Serginho Groisman
é apresentador do programa
Altas Horas, da Rede Globo

Vivemos num país que mistura desdentados com marombados, famintos com bad boys, motins em prisões com raves na Amazônia, malabares nos cruzamentos com gatinhas tatuadas, crianças com 15 anos na Febem e outras com 15 na Disney. É Macunaima dando passagem aos tropicalistas, numa maçaroca que é o samba-enredo chamado Brasil. É um país com muitas diferenças — e acabar com elas é papel dos jovens. A juventude deve, acima de tudo, saber desconfiar das verdades absolutas. Desconfiar sempre é ser curioso, pesquisador, renovador, transgressor. Seja intransigente na transgressão. Sempre diga não ao não — e desafine o coro dos contentes.

(Veja, nº 1859, edição especial: Jovens.)



Negreiros/Abriil Imagens

Texto 06 – Extraído do livro didático “Português Linguagens”, em 2015

Esperamos que os alunos, por exemplo, destaquem as opiniões do produtor presentes no segundo parágrafo: “...leamos pouco, muito pouco. Ler mais vai fazer a diferença”. Ou do terceiro parágrafo: “É um país com muitas diferenças – e acabar

com elas é papel dos jovens”. Com isso, estabeleceremos um diálogo por meio do qual fique evidente que as opiniões destacadas são manifestações discursivas do seu produtor, no exercício de sua cidadania e que, quando nós a repetimos como se ela fosse nossa, sem antes fazermos uma reflexão, estamos nos privando de nossa cidadania.

f) Módulo V – conhecendo o que os outros pensam sobre o tema proposto para pensar diferente (2 aulas).

Neste módulo, queremos fazer com que os alunos percebam que todos temos uma opinião sobre determinado fato, inclusive sobre o tema que serve de reflexão para a produção do artigo de opinião, objeto desta sequência didática, e que eles também podem ter sua própria opinião sobre esse tema. Para isso, os alunos irão ler os textos seguintes, procurando identificar o que os seus produtores pensam sobre o jovem:

Aos jovens

Você, que tem 20, 30 ou 40 anos, fique alerta: essa idade vai passar, e mais depressa do que imagina.

Não perca tempo, por favor, sofrendo porque a mãe ou o pai sei lá o quê.

Nada importa; quem tem 25 anos deve aproveitar a vida a cada segundo. Talvez seja inútil dizer isso, porque quem tem 25 não ouve os mais velhos, mas é muito bom ter 25. Não importa se o dinheiro está curto, se foi abandonada pelo namorado, se o futuro é incerto. Nessa idade, não há futuro certo ou incerto, há muito mais: há futuro.

Aproveite; se estiver triste em casa nesse domingo, sem amigos, nem amores nem dinheiro, pense: sou jovem, tenho uma vida pela frente. Isso é melhor do que todas as glórias do mundo, só que ninguém diz isso aos que têm 25. A mim, ninguém nunca disse.

Não dizem talvez por inveja; é mais fácil mostrar que a vida é dura, que é preciso estudar, trabalhar — o que também é verdade; mas ninguém pega uma menina ou um garoto de 25 pelos ombros, sacode, e diz: “Você tem 25, não se esqueça disso um só minuto, viva sua juventude. Aproveite e viva, porque ela vai passar”.



E passa. Não que aos 50 não se tenham outras alegrias, outras compensações; mas saber que os de 25 não se dão conta do que estão vivendo é quase revoltante. Seria preciso que eles pensassem, de hora em hora, a cada minuto: “Tenho 25 anos”.

Nessa idade não temos obrigação de nada, a não ser a de sermos felizes. Se o seu time perdeu o campeonato, se os juros estão altos, se o Waldomiro não foi preso, olhe para seu joelho, bote uma saia bem curta e vá dar uma volta no quarteirão. Coma um sanduíche bem engordativo, beba um refrigerante não diet, deite num banco de praça, de preferência debaixo de uma árvore, e olhe o céu através das folhas, mais lindo do que a mais linda renda francesa. E respire fundo, muito fundo, pensando em tudo que pode e ainda vai poder fazer durante muito tempo, isto é: qualquer coisa.

Ache graça em tudo, ria de tudo. O dinheiro está curto, o namorado sumiu, a melhor amiga fez uma falseta? E daí? O dinheiro pode pintar, namorado é o que não vai faltar, e a amiga, esqueça. Tome um sorvete de casquinha, pegue aquele biquíni do ano passado — o único que você tem —, vá para uma praia, e, quando mergulhar, tenha a consciência de que não existem diamantes nem rubis que façam alguém mais feliz do que a sensação de mergulhar no mar.

Quando, à noite, for para a cama com sono, pense na felicidade que é botar a cabeça no travesseiro e dormir sem precisar de comprimido para esperar o sono vir; e, quando acordar e se olhar no espelho, pense em outra felicidade, que é não ter que pintar o olho, botar um blush nem fazer um escova, pois, por menos bonita que se seja, sempre se é linda aos 25 anos.

E, se alguma coisa te aborrecer, tire da cabeça e pense: “Sou jovem, e isso ninguém pode tirar de mim”.

E viva, e sonhe, e seja feliz, porque um dia a juventude vai passar, e será uma tristeza se você não tiver aproveitado todos os minutos dela, ou os de quando tiver 30, 40, 50, 60, 70, 80 ou 90.

Para que nunca passe pela sua cabeça a pior de todas as coisas: “Eu não aproveitei a minha vida”.

(Danuza Leão. *Folha de S. Paulo*, 13/3/2005.)

falseta: ato falso, desleal.

Waldomiro: referência a Waldomiro Diniz, que em 2005 foi acusado de cobrar propinas de empresários com a finalidade de financiar campanhas de políticos.

Procure no dicionário outras palavras que você desconheça.

Texto 07 – Extraído do livro didático “Português Linguagens”, em 2015

Ser jovem

Ser jovem é não perder o encanto e o susto de qualquer espera. É, sobretudo, não ficar fixado nos padrões da própria formação. Ser jovem é ter abertura para o novo na mesma medida do respeito ao imutável.

É acreditar um pouco na imortalidade em vida, é querer a festa, o jogo, a brincadeira, a lua, o impossível, o distante. Ser jovem é ser bêbado de infinitos que terminam logo ali. É só pensar na morte de vez em quando. É não saber de nada e poder tudo.

Ser jovem é ainda acordar, pelo menos de vez em quando, assobiando uma canção, antes mesmo de escovar os dentes. Ser jovem é não dar bola para o síndico mas reconhecer que ele está na sua. É achar graça do riso, ter pena dos tristes e ficar ao lado das crianças.

Ser jovem é estar sempre aprendendo inglês, é gostar de cor, xarope, gengibre e pastel de padaria. Ser jovem é não ter azia, é gostar de dormir e crer na mudança; é meter o dedo no bolo e lamber o glacê.

É cantar fora do tom, mastigar depressa e engolir devagar a fala do avô. É gostar de barca da Cantareira, carro velho e roupa sem amargura. É bater papo com a baiana, curtir o ônibus e detestar meia marrom.

Ser jovem é beber chuvas, ter estranhas, súbitas e inexplicáveis atrações. É temer o testemunho, detestar os solenes, duvidar das palavras. Ser jovem é não acreditar no que está pensando exceto se o pensamento permanecer depois. É saber sorrir e alimentar secretas simpatias pelos crentes que cantam nas praças em semicírculo, Bíblia na mão, sonho no coração.

É gostar de ler e tentar silêncios quase impossíveis. É acreditar no dia novo como obra de Deus. É ser metafísica sem ter metafísica. É curtir trem, alface fresquinha, cheiro de hortelã. É gostar até de talco. Ser jovem é ter ódio de cachimbo, de bala jujuba, de manipulação, de ser usado.

Ser jovem é ser capaz de compreender a tia, de entender o reclamo da empregada e apoiar seu atraso. Ser jovem é continuar gostando de deitar na grama. É



Jean Paul Nachev/Getty Images

gostar de beijo, de pele, de olho. Ser jovem é não perder o hábito de se encabular. É ir para ser apresentado (“— Já conhece fulano?”) morrendo de medo.

Ser jovem é permanecer descobrindo. É querer ir à lua ou conhecer Finlândia, Escócia e praias adivinhadas. É sentir cheiros raríssimos: cheiro de férias, cheiro de mãe chegando em casa em dia de chuva, cheiro de festa, aipim, camisa nova, marcenaria ou toalha lá do clube.

Ser jovem é andar confiante como quem salta, se possível de mãos dadas com o ar. É ter coragem de nascer a cada dia e embrulhar as fossas no celofane do não faz mal. É acreditar em frases, pessoas, mitos, forças, sons, é crer no que não vale a pena mas aí da vida se não fosse isso.

É descobrir um belo que não conta. É rezear as revelações e ir para casa com o gosto de seu silêncio amargo ou agri-doce.

Ser jovem é ter a capacidade do perdão e andar com os olhos cheios de capim cheiroso. É ter tédios passageiros, é amar a vida, é ter uma palavra de compreensão. Ser jovem é lembrar pouco da infância por não precisar fazê-lo para suportar a vida. Ser jovem é ser capaz de anestésias salvadoras.

Ser jovem é misturar tudo isso com a idade que tenha, trinta, quarenta, cinquenta, sessenta, setenta ou dezenove. É sempre abrir a porta com emoção. É esperar dos outros o que ainda não desistiu de querer. Ser jovem é viver em estado de fundo musical de super-produção da Metro. É abraçar esquinas, mundos, espaços, luzes, flores, livros, discos, cachorros e a menininha com um profundo, aberto e incomensurável abraço feito de festa, cocada preta, dentes brancos e dedos tímidos, todos prontos para os desencontros da vida. Com uma profunda e permanente vontade de SER.

(Artur da Távola. *Ser jovem*. 8. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. p. 13-4.)

fossa: na linguagem informal, “estar na fossa” equivale a estar deprimido, desalentado.

gingibirra: espécie de cerveja de gengibre; termo usado também para designar cachaça.

metafísica: ramo da filosofia que estuda os fundamentos da existência ou realidade.

Metro: um dos mais importantes estúdios do cinema americano.

Procure no dicionário outras palavras que você desconheça.

Texto 08 – Extraído do livro didático “Português Linguagens”, I em 2015

O QUE QUEREM OS JOVENS

A juventude sempre foi vista como uma breve transição para a idade adulta. A ordem era trabalhar cedo, casar logo e constituir família. Os anos 60 romperam com este padrão. Rebeldes, os jovens daquela década lutaram por várias causas, como liberdade política, sexual e igualdade entre os sexos, e criaram um ideal de juventude até hoje cultuado. Vinte anos depois, o espírito de rebeldia mantinha-se vivo, mas as causas eram mais difusas. Hoje, a ditadura é uma lembrança e o conflito de gerações quase desapareceu. O jovem está preocupado em deslanchar na carreira (sem muito stress), valoriza o suporte familiar e sua atuação política é menos partidária e mais social, como a defesa do meio ambiente.

O que passa pela cabeça desta geração foi mapeado por um estudo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). A pesquisa, inédita, com dez mil brasileiros de 15 a 29 anos, resultou no livro *Juventudes: outros olhares sobre a diversidade*, da coleção Educação para Todos, do Ministério da Educação. É a primeira tese de fôlego no País sobre esta faixa etária, que corresponde a 51 milhões de pessoas e só começou a ser estudada há dez anos. O trabalho traz dados surpreendentes – para os mais velhos – sobre a geração que comandará o Brasil daqui a 20 anos.

Para eles, a aparência é fundamental. Quase 27% dos entrevistados disseram que a maneira de vestir os define. Futilidade? Nada disso. A roupa é uma mensagem. “É uma forma de o jovem marcar seu território e anunciar qual é sua personalidade”, afirma a socióloga Miriam Abramovay, organizadora da obra e pesquisadora da Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana.

“Mesmo com violência, educação deficiente e um mercado de trabalho disputado, o jovem acredita que as dificuldades serão superadas”, diz Miriam. “É uma juventude forte, que mantém a esperança. São características fundamentais que fazem a sociedade evoluir.” Ao contrário de gerações passadas, eles encontram confiança e segurança em casa e têm na família sua maior fonte de alegria. É a ela que o estudante carioca Frederico Lacerda, 21 anos, dedica o tempo livre após o estágio, a faculdade, a namorada e os esportes. Ele janta todos os dias com a mãe, a avó e os irmãos. Quando o pai, gerente-geral de um hotel em Angra dos Reis (RJ), está no Rio, os filhos até cancelam

compromissos. “Eu e meus irmãos fazemos questão disso. O ambiente em nossa casa é tão bom que amigos e namoradas gostam de frequentá-la.”

Outro mito derrubado pela pesquisa é o da alienação política. Há uma eterna – e injusta – comparação entre a juventude de hoje e a dos anos 60. “Uma minoria da classe média participou da luta contra a ditadura. Como foi um momento importante da história, esses jovens são idealizados”, aponta a socióloga Miriam. Quase 50% dos entrevistados no estudo da UNESCO admitem que não dão a mínima para um comício, mas isso não significa falta de engajamento. A agenda mudou. A 1ª Conferência Nacional de Políticas Públicas de Juventude reuniu 2,5 mil jovens em Brasília, no final de abril. Os debates foram dominados por temas como emprego, educação, preservação do meio ambiente, legalização do aborto, discriminação contra negros e homossexuais. “Há uma mobilização enorme por parte da juventude. Eles levantam bandeiras que não estão na pauta de partidos políticos”, afirma a socióloga Mary Garcia Castro, professora da Universidade Católica de Salvador. **“São jovens mais sensíveis e tolerantes do que os do passado.”**

O jovem dá valor à educação – a pesquisa diz que 37,4% dos entrevistados apontaram o bom nível de escolaridade como ferramenta imprescindível para conseguir emprego. Contudo, ele quer currículos mais condizentes com o mundo real. “Eles não pretendem abandonar a reflexão. Mas um mercado de trabalho pouco inclusivo exige conhecimento prático”, diz o professor Alessandro de Leon, reitor da Universidade da Juventude, formadora de gestores em políticas para os jovens.

Aos 17 anos, Eduardo e Tamara preparam-se para escolher a profissão e entrar definitivamente na vida adulta. Com poucas responsabilidades e muitos sonhos a serem realizados, têm um universo de possibilidades diante deles. **Segundo a pesquisa, são os jovens entre 15 e 17 anos os mais otimistas.** O nível de satisfação com a própria vida chega a 85% nesta faixa etária. O percentual cai para 71% aos 26 anos e para 69% aos 29. Esta queda coincide com a fase em que surgem dúvidas sobre a profissão escolhida, afirma Denise Barreto, sócia-diretora da Gnext Talent Search, empresa de recrutamento. “É a idade em que há maior incerteza quanto à carreira e falta segurança sobre qual o melhor caminho a seguir.” (IstoÉ. Edição 2020 de 23 de julho de 2008-Adaptado).

Texto 09 – Extraído da Internet. Site: http://www.istoe.com.br/reportagens/11266_O. Acesso em 1 de julho de 2015

Estabeleceremos algumas perguntas que nortearão a leitura dos textos, deixando margem para que o aluno também expresse sua opinião. Em seguida, estabeleceremos um diálogo, debatendo sobre o tema dos textos, de modo que os alunos poderão refletir e manifestar sua opinião sobre ele. Nesse diálogo, procuraremos deixar claro para os alunos que a expressão de nossas opiniões, enquanto exercício de cidadania, passa pela reflexão, pelo confronto, pela discórdia, pela complementação da opinião do outro, de modo que é desse contexto de interação – ação-reflexão-ação, como sugerem os PCN (1998) - com o que o outro diz que construímos aquilo que pensamos, ou seja, nossa visão de mundo. Do contrário, não havendo reflexão, confronto, discórdia, complementação, estaremos reproduzindo os discursos dos outros e nos omitindo, por consequência, da vida cidadã, pela linguagem.

g) Módulo VI – Conhecendo os tipos de argumentos presentes no artigo de opinião (2 aulas).

Neste módulo, queremos que os alunos entendam que há vários tipos de argumentos – como citação, alusão histórica, causa-consequência, dados estatísticos, exemplos, dentre outros - que aparecem no texto para dar suporte à

opinião (tese) do autor. Para isto, discorreremos sobre esses argumentos, mostrando seus tipos e a “força” persuasiva que exercem quando usados de forma adequada no texto. Em seguida, pediremos aos alunos que releiam os textos 04 e 05 (utilizados, respectivamente, nos módulos II e III), identificando os tipos de argumentos neles presentes e quais deles exercem mais poder de persuasão sobre o leitor.

h) Módulo VII – Conhecendo os articuladores textuais (2 aulas).

Neste módulo, pretendemos fazer com que os alunos percebam que o texto não pode ser visto como um amontoado de palavras, mas como um todo organizado. Para isto, criaremos uma tabela com os principais organizadores textuais, categorizados de acordo com a função que eles podem exercer no texto, distribuindo-a com os alunos. Em seguida, pediremos aos alunos que façam uma nova leitura do texto 03 (utilizado no módulo I), procurando identificar os seus articuladores e a função que exercem no referido texto. Faremos, também, algumas atividades que explorem o uso desses articuladores pelos alunos. Com isso, deixaremos evidente que o uso dos articuladores textuais são importantes para a coerência do texto que pretendemos escrever.

i) Produção final²⁶ – sujeitos dos seus dizeres (2 aulas).

Nesta etapa, procuraremos fazer uma síntese do que foi ensinado nos módulos anteriores, retomando, em conjunto com os alunos, o percurso feito até este momento. Em seguida, pediremos para que cada aluno reescreva o seu artigo de opinião (produzido no módulo II), recomendando que coloque em prática, pela linguagem, a sua cidadania, de modo que fique evidente a sua opinião sobre o tema que destacamos anteriormente: **“o que pensam e o que querem os jovens de hoje?”**.

3.4. Observações Finais.

É comum ouvirmos dos nossos alunos que escrever é difícil. Em alguns casos, percebemos que o aluno nem sequer deseja escrever, acreditando, em face

²⁶ Talvez seja necessária, além dessa etapa, a criação de um “módulo final”, no qual seja possível fazer os ajustes finais nos textos produzidos, tanto de ordem discursiva quanto linguística, inclusive gramatical. Como sabemos, a refacção deve fazer parte de toda produção textual (PCN, 1998).

de suas experiências negativas com a produção textual improvisada – prática ainda comum na escola – que é incapaz de produzir um texto. As nossas experiências em sala de aula da educação básica tem nos levado a perceber que essa forma de abordagem da produção escrita, sem um planejamento, sem uma sequência que aponte e oriente os passos para a escrita do texto tem se tornado tão comum nas aulas de LP que tem levado os alunos ao desânimo. Alguns, inclusive, chegam a admitir que não são capazes de escrever um texto.

Acreditamos, no entanto, que essa realidade pode mudar com a sequência didática, pois a vemos como um importante instrumento para a produção textual planejada, fator que pode trazer uma nova significação para o ensino da escrita nas aulas de LP. Como professor, entendemos que precisamos buscar novas maneiras de ensinar aos nossos alunos a escrever, sem medo de enfrentar os desafios da profissão, das descobertas, das tentativas de aprender a ensinar aquilo que para nós surge como novo, numa tentativa de romper com aquilo que, a nosso ver, não vem dando certo.

Portanto, acreditamos que a sequência didática pode sim contribuir para um ensino da produção escrita, que traga ao aluno o desejo de escrever, a vontade de participar da vida em sociedade, fazendo uso da escrita sem receios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A *identidade* na contemporaneidade, compreendida enquanto fenômeno plural e dinâmico, encontra na linguagem/discurso um dos aspectos determinantes de sua constituição – a linguagem constitui a *identidade* e esta nos situa no mundo da linguagem. A vinculação entre *identidade* e linguagem/discurso, por sua vez, faz com que aquela se configure como uma questão pertinente ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa, destacadamente, nesse caso, o ensino-aprendizagem da produção escrita. Esta atividade, uma das principais do ensino de LP, constitui-se, em muitas escolas, não como produto de reflexão de outros discursos, antigos ou atuais, mas em grande parte, da repetição desses discursos, transformando-se, assim, em uma produção textual fixa, descontextualizada, distante da realidade social dos alunos, procurando imitar modelos preestabelecidos. Dada à importância dessa problemática, queremos fazer algumas considerações sobre as questões que formulamos para esta pesquisa, no início deste trabalho, articulando-as às discussões apresentadas. Iniciemos com as duas primeiras: Ao produzirem o gênero textual artigo de opinião, os alunos se constituem enquanto sujeitos dessa escrita? De que discursos eles se apropriam para constituir os seus discursos – rígido-sólidos ou móvel-líquidos?

A análise dos textos produzidos pelos 20 alunos (as) nos fez ver que, com práticas de abordagem textual, caracterizadas como reducionistas, espontaneístas, improvisadas, o ensino de LP ainda contribui para o apagamento da “voz” do aluno. Este produz discursos, mas não é sujeito desses discursos, pois repete, de modo irrefletido, os outros dizeres. O sujeito-aluno traz vários discursos para dentro de seu texto/discurso, mas “esquece” dos seus pontos de vista em relação aos ditos, valorizando significativamente o diálogo com discursos oriundos do seio familiar e/ou os discursos propagados pela instituição escolar, pelos seus professores – discursos rígido-sólidos. Eles se apropriam desses discursos, com os quais procuram se identificar, principalmente por meio de estratégias como a repetição ou paráfrase. No entanto, praticamente não articulam o discurso pedagógico, isto é, os conteúdos, para fundamentar, didática e cientificamente, seus dizeres. Essa forte dependência dos estudantes em relação aos discursos dos pais e da escola acaba ocupando a maior parte da produção do artigo de opinião, sinalizando para a pouca

eficiência das estratégias didáticas, usualmente constituídas para ensinar a produção de texto nas aulas de Língua Portuguesa – aquelas praticadas pelos professores na sala de aula: apresentar um modelo e pedir uma produção; e aquelas propostas pelo Livro Didático de LP, que também apresenta um modelo de texto, discute-o com pouca profundidade e, em seguida, sugere a prática da escrita.

A produção textual, nesses moldes praticados pela escola, tendo como referência as *identidades* rígidas, não pode, portanto, colocar o aluno na condição de sujeito do seu dizer – sujeito que reflita, que confronte, que discorde, que complemente, que desconfie, que relute diante dos dizeres do outro.

Passemos agora às outras duas questões: Que “marcas discursivas/identitárias” desses sujeitos pós-modernos se fazem presentes neste gênero textual? De que forma o professor de LP pode contribuir no sentido de facilitar a constituição de sujeitos a partir da produção textual?

Sabemos que produzir um texto não é apenas colocar sinais gráficos no papel, repetir antigos e novos discursos irrefletidamente, mas constituir uma história, tornar-se sujeito daquilo que é produzido. É tornar a escrita um ato de *identidade*. No entanto, não foi isso o observado ao longo das análises. Contrariando esses pressupostos, percebemos que o sujeito-aluno se apropria de outros discursos, “repetindo-os” em seu texto sem nenhuma reflexão, de modo a trazer poucas “marcas identitárias” do seu grupo. Enquanto sujeito pós-moderno, inserido numa sociedade também pós-moderna, com tantas possibilidades para a construção de sua subjetividade, o aluno se vê impelido a dialogar com os discursos que remetem mais à *identidade* antiga: da família, da escola, da igreja. Quando recorre aos discursos ligados à pós-modernidade, também o faz sem muito questionamento, impedindo, dessa forma, que o seu discurso reflita as “marcas” de sua subjetividade no uso da linguagem/língua.

Nesse contexto, a sequência didática surge como um instrumento que pode viabilizar uma prática de produção escrita que venha a romper com esse modelo tradicionalista, passando a considerar a produção textual como processo. Processo que recusa o espontaneísmo porque vê no planejamento didático o único caminho para se chegar ao lugar da produção textual satisfatória. Processo que recusa assumir a escrita como dom ou como privilégio de poucos. Processo que tira o professor do lugar da acomodação, da “mesmice”, da repetição e o coloca como mediador do ensino da escrita. Processo, enfim, que possibilita ao aluno se apropriar

da escrita passo a passo, superando os obstáculos, permitindo ao aluno fazer uso da linguagem/língua com desenvoltura, em qualquer circunstância e, constituindo *identidades*.

Além das respostas às questões inicialmente levantadas, interessou-nos enfatizar também os aspectos gramaticais, importantes na construção de qualquer gênero textual. Em se tratando das questões de ordem gramatical, relacionadas aos textos produzidos, acreditamos que elas também precisam de uma atenção por parte do professor. Não é por analisarmos os textos do ponto de vista das *identidades* sociais que devemos negligenciar os aspectos gramaticais. Pelo contrário, insistimos em acreditar, à semelhança de Bortoni-Ricardo (2005), que a língua é um patrimônio cultural e que suas variedades devem ser ensinadas pela escola, de modo que os alunos delas se apropriem e as utilizem adequadamente nas diversas instâncias comunicativas, levando em conta seus contextos de uso. Assim, considerando que o artigo de opinião exige, pelo seu contexto social, o uso da variedade padrão, propusemos que durante a aplicação da sequência didática se façam algumas intervenções, de modo que os textos produzidos se adéquem às necessidades gramaticais do gênero.

Por fim, no que diz respeito à análise dos textos na perspectiva das *identidades*, constatamos que o ensino da produção textual tendo como referência apenas a sua estrutura composicional, sem a preocupação de desenvolver a competência comunicativa do aluno, no que diz respeito à criticidade – saber manifestar suas convicções, informar, persuadir, argumentar, posicionar-se e também a outros aspectos interativos: saber divertir, emocionar, perceber, relacionar, comparar – sem levar em consideração os aspectos históricos da linguagem; sem ver a produção escrita como um lugar de apropriação das práticas sócio-discursivas do uso da linguagem/língua e de constituição de *identidades* - não faz mais sentido na contemporaneidade.

Desse modo, a produção textual no espaço escolar deve propiciar, hoje, o fortalecimento das *identidades* dos sujeitos que o frequentam, através de um ensino sobre a escrita que privilegie o texto, seu gênero, seus aspectos discursivos e sua importância para as práticas socio-históricas dos usuários da linguagem/língua. E assim, será possível abordar a linguagem/língua de forma mais próxima do real, contribuindo para que o aluno/escritor se constitua enquanto sujeito de sua produção textual, isto é, de seu discurso, fazendo brotar sua *identidade*.

Enfim, a construção da *identidade* discente implica não só em aprender a usar a escrita criativamente, mas também a utilizar os discursos de outros de maneira própria e também criativa. Dessa maneira, a *identidade* discente será constituída pelos discursos que o sujeito-aluno adota, mas também será parcialmente determinada pelo modo particular como ele combina ou lança mão dos discursos do outro – da família, da escola (dos princípios, valores morais, mas também conteúdos) da religião (independente de qual seja), da mídia escrita, oral e virtual. Discursos que constituem outros discursos. Discursos que merecem reflexão, pois, como afirma Bakhtin (2011), nenhum signo é neutro.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irlandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação –referências –elaboração. São Paulo: ABNT, 2002. Disponível em:< <http://www.usjt.br/arq.urb/arquivos/abntnabr6023.pdf>> Acesso em 02 de jul. de 2015.

BAKHTIN, Mikhail/VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 8ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAUMAN, Zygmund. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. Trad. e adapt. de Judith Chambliss Hoffnagel; org. de Ângela Paiva Dionísio, Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2002.

BEZERRA, Mª Auxiliadora. Textos: seleção variada e atual. In: DIONISIO, Ângela e BEZERRA, Mª Auxiliadora (Orgs.). **O livro didático do português**: múltiplos olhares. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

_____. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONISIO, Ângela P.; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Mª Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BOFF, Odete M. B.; KÖCHE, Vanilda S.; MARINELLO, Adiane F. **O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação.** ReVEL, vol. 7, n. 13, 2009. Disponível em <www.revel.inf.br>. Acesso em 6 de junho de 2015

BORTONI-RICARDO, S. Maris. Heterogeneidade linguística e ensino da língua: o paradoxo da escola. In: BORTONI-RICARDO, S. Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRÄKLING, K. L. Trabalhando com artigo de opinião: revisitando o eu no exercício da (re)significação da palavra. In: ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN.** Campinas: Mercado de Letras, 2000.

BRANDÃO, Helena H. N. **Introdução à análise do discurso.** 3ª ed. rev. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.

CORACINI, Maria José. R. F. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, Maria José. R. F. (Org.). **Identidade & Discurso: (des)construindo subjetividades.** Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

_____ **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: língua (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução.** Campinas: Mercado de Letras, 2007.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. e org. de Raxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

GERALDI, João W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João W. (Org.). **O texto na sala de aula.** 5ª ed. São Paulo: Ática, 2011.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

KOCK, Ingedore V. **Desvendando os segredos do texto**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____; ELIAS, Vanda Mª. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2013.

KÖCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria B.; MRINELLO, Adiene F. (Orgs.). **Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

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

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela P.; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Mª Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem): elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. (Org.). **Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

ORLANDI, Eni P. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem): elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 11ª ed. Campinas: Pontes, 2013.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. **Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente**. In: Teoria e práticas de pesquisa em educação. 5ª Coletânea de Textos Didáticos. SEE/PB. UEPB. Gráfica União. 20013. Pág. 67-85.

RABAÇA, Carlos Alberto; BARBOSA, Gustavo Guimarães. **Dicionário de comunicação** 5ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 2002. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/60730731/Dicionário-de-Comunicação-Carlos-Alberto-Rabaça>> Acesso em: 07 de maio de 2015.

RODRIGUES, R. H. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In: ROJO, Roxane. (org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINE, Adair; ROTH, Desirée Motta. **Gêneros, teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia científica**: a construção do conhecimento. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Auriane M. Mesquita; SILVA, Lúcia Maria leite. Produção escrita assistemática, espontaneísta, improvisada, restritas às aulas de português. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris e MACHADO, Veruska Ribeiro (Org.). **Os doze trabalhos de Hércules**: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SOARES, Magna B. Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). **Língua portuguesa**: história, perspectiva, ensino. São Paulo: EDUC, 1998.

TRAVAGLIA, Luiz C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ANEXO A - TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Estamos cientes da realização do trabalho de pesquisa intitulado **ESCRITA E CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES NO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXÕES SOBRE IDENTIDADE DICENTE A PARTIR DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO**, desenvolvido por JOSÉ AUGUSTO PEREIRA DA SILVA, aluno-pesquisador do MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS), da UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA, sob a orientação do professor JUAREZ NOGUEIRA LINS.

Queimadas, julho de 2014.

Assinatura e carimbo do(a) gestor(a) escolar

ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO ALUNO**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO ALUNO**

Por _____ meio _____ deste _____ instrumento eu, _____

estudante do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Teresa Alves de Moura, autorizo o Sr. José Augusto Pereira da Silva, professor de Língua Portuguesa da referida escola, a fazer uso dos textos produzidos por mim ao longo do ano em curso, para fins únicos e exclusivos de pesquisa científica vinculada ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Estadual da Paraíba – Campus III – da qual o citado professor é aluno-pesquisador.

Assim, esclarecemos que os textos a que fazemos menção aqui podem ser usados tanto no ambiente acadêmico como fora dele, quer na sua forma manuscrita, impressa e/ou eletrônica, por tempo ilimitado e dentro de um contexto que atenda aos interesses da pesquisa aqui referida.

Queimadas, julho de 2014.

Assinatura do Aluno (a)

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

(menores de 18 anos)

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, _____, em pleno exercício dos meus direitos, autorizo a participação de meu filho (a) _____, menor de idade, nas atividades pedagógicas referentes à Pesquisa: **ESCRITA E CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES NO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXÕES SOBRE IDENTIDADE DISCENTE A PARTIR DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO.**

Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

- Esta pesquisa visa contribuir para o aperfeiçoamento das práticas de ensino-aprendizagem da escrita na Educação Básica, especificamente, no 9º ano do Ensino Fundamental.
- Ao responsável legal pelo (a) menor de idade só caberá a autorização para que **participe das ações pedagógicas previstas no projeto.**
- Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma responsável e ética.
- Os textos produzidos pelo aluno acima mencionado serão objetos de investigação científica ao longo do ano em curso.
- Os textos a que nos referimos também podem ser usados tanto no ambiente acadêmico como fora dele, quer na sua forma manuscrita, impressa e/ou eletrônica, por tempo ilimitado e dentro de um contexto que atenda aos interesses da pesquisa aqui referida
- Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haveria necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.
- Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos poderá ser feita diretamente ao professor –pesquisador pelo número (083) **3322-2831 ou 98732-3052.**
- Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, assino este termo.

Queimadas, julho de 2014

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do responsável pelo Participante

Assinatura do responsável pelo Participante