



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES

FRANCISCO DE ASSIS SOARES DA SILVA

**A CONSTRUÇÃO DA AUTORIA EM CARTA ARGUMENTATIVA – PRODUÇÃO
DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**

CAMPINA GRANDE- PB

2015

FRANCISCO DE ASSIS SOARES DA SILVA

**A CONSTRUÇÃO DA AUTORIA EM CARTA ARGUMENTATIVA – PRODUÇÃO
DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a.Dr^a. Maria de Lourdes da Silva Leandro

CAMPINA GRANDE- PB

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.

S586c Silva, Francisco de Assis Soares da
A construção da autoria em carta argumentativa - produção de
alunos do ensino médio [manuscrito] / Francisco de Assis Soares
da Silva. - 2014.
116 p. : il. color.

Digitado.

Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de
Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de
Pós-Graduação e Pesquisa, 2014.

"Orientação: Profa. Dra. Maria de Lourdes da Silva Leandro,
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa".

1. Linguística Aplicada 2. Discurso 3. Carta Argumentativa
4. Autoria I. Título.

21. ed. CDD 418

FRANCISCO DE ASSIS SOARES DA SILVA

**A CONSTRUÇÃO DA AUTORIA EM CARTA ARGUMENTATIVA – PRODUÇÃO
DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Pós- Graduação em Formação de
Professores da Universidade Estadual da Paraíba,
como parte das exigências para obtenção do título de
Mestre.

Aprovada em 10 / 12 / 2014.

Maria de Lourdes da Silva Leandro

Profª.Drª. Maria de Lourdes da Silva Leandro – UEPB
Orientadora

Antônio de Pádua Dias da Silva

Prof. Dr. Antônio de Pádua Dias da Silva – UEPB
Examinador

Regina Celi M. P. da Silva

Profª Drª Regina Celi Mendes Pereira da Silva – UFPB/PROLING
Examinadora

A minha mãe, Adileuza, por todo o amor que me dedica.

AGRADECIMENTOS

A Deus Pai, Filho e Espírito Santo, que, como ser onisciente que é, conheceu todos os meus momentos de angústia durante o trajeto desse mestrado. A Ele que escutou o meu silêncio e me deu forças para prosseguir.

Aos meus pais, Luiz e Adileuza, que torcem e vibram por cada vitória minha.

Aos meus irmãos: Elizabel, Mabel, Gildo, Anabel, Izabel, José Hilton, João Batista, Artur, Antônio (*in memoriam*) e Luiz Filho, que representam, juntos aos nossos pais, o maior vínculo de amor, respeito e educação.

A minha querida orientadora, Professora Doutora Maria de Lourdes da Silva Leandro, por tanta paciência, apoio, motivação, compreensão. Por acreditar em mim.

Ao Professor Doutor Antônio de Pádua Dias da Silva, pela importância que teve para o meu crescimento pessoal e profissional.

A Professora Regina Celi Mendes Pereira da Silva, que, como sempre, foi muito gentil, prestativa, amiga, professora.

À Professora Doutora Simone Dália de Gusmão Aranha, uma criatura amável.

A cada um dos colegas e cada uma das colegas de turma, que foram fundamentais para que eu pudesse chegar até aqui. Pessoas que me fortaleceram diante das dificuldades no caminho do mestrado. A essa turma inesquecível, meu carinho e meu agradecimento.

A Luís Carlos Paulino, um amigo/irmão, que sempre sonhou, tanto quanto eu, com essa conquista.

À direção da Escola Estadual Teonas da Cunha Cavalcante, Juripiranga/PB, nas pessoas das gestoras Adriana Anízio, Anúbia Augusta e Elizângela Andrade, pela credibilidade no meu trabalho.

Aos meus queridos alunos e queridas alunas, que se dispuseram a colaborar com a minha pesquisa, me proporcionando a matéria-prima para o meu trabalho.

Aos anjos personificados, que me trouxeram o auxílio que, muitas vezes, faltava.

Aos meus amigos, próximos ou distantes, que compartilham da minha felicidade e celebram comigo essa vitória.

Ao, talvez, acaso.

A todos, os meus mais sinceros agradecimentos.

*Todos os contadores de histórias revelam
mais do que se dão conta.*

Dixon, 1980, p. 121.

RESUMO

O presente trabalho tem como tema a construção da autoria em cartas argumentativas, produção de alunos do 3º ano do ensino médio, de uma escola pública estadual, no município de Juripiranga/PB. Investiga no processo do escrever textos as condições de instauração e desenvolvimento do lugar de autoria do aluno escritor. Situado no contexto da lingüística aplicada, esse trabalho fundamenta-se teoricamente nas contribuições das seguintes correntes linguísticas, entre elas, a teoria de gênero de discurso de Bakhtin, a concepção de gênero textual, no domínio do discurso do argumentar de Marcuschi, bem como traz a contribuição da teoria da Análise de Discurso, abordando a concepção de autoria de Pêcheux. Nesse sentido, a análise que desenvolvemos é de natureza qualitativa e trabalha dados gerados no desenvolvimento de uma sequência didática, focalizando, no ensino de língua portuguesa, o desenvolvimento de uma prática de produção de texto escrito, considerando o texto como lugar de materialização do sentido e do sujeito. A partir da análise do *corpus* da pesquisa, evidenciam-se nas produções do sujeito escritor (os alunos) aspectos linguístico-discursivos que configuram a posição de autoria no texto, quanto aos movimentos discursivos do sujeito no seu processo de identificação, desidentificação e contraidentificação.

Palavras-chave: Discurso; Autoria; Carta Argumentativa.

ABSTRACT

This research has as subject the construction of authorship in argumentative letters, work of students from the 3rd year of high school, from a public school in Juripiranga town, state of Paraíba. It investigates on the process of writing texts the conditions of establishing and development of the authorship place of the student writer. Set on the context of applied linguistics, this research is theoretically based on the contributions of current contentes linguistics in that field including Bakhtin's speech genre theory, the concept of textual genre, the speech domain of arguing of Marcuschi, as well as the contribution of the theory of Discourse Analysis, approaching the conception of Pêcheux authorship. In this sense, the analysis we have developed is of qualitative nature and it works data generated in the development of a didactic sequence, focusing on Portuguese language teaching, the development of a practice of writing text production, considering the text it self as a room of realization of the meaning and the subject. From the analysis of the *corpus* reaserching, it shows in the subject writer productions (the students) linguistic-discursive aspects that set the position of authorship in the text, as the discursive movements of the subject in his/hers process of identification, non identification, and identification counter.

Keywords: Discourse; Authorship; Argumentative letter.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO I - ARGUMENTAÇÃO, GÊNERO E SEXUALIDADE EM SALA DE AULA: MENINOS.....	61
GRÁFICO II - ARGUMENTAÇÃO, GÊNERO E SEXUALIDADE EM SALA DE AULA: MENINAS.....	66

LISTA DE TABELAS

TABELA I – ARGUMENTAÇÃO, GÊNERO E SEXUALIDADE EM SALA DE AULA: MENINOS.....	61
TABELA II – ARGUMENTAÇÃO, GÊNERO E SEXUALIDADE EM SALA DE AULA: MENINAS.....	66

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I - LINGUAGEM, DISCURSO, SUJEITO.....	20
1.1 LINGUAGEM E DISCURSO.....	20
1.2 SENTIDO, FORMAÇÃO DISCURSIVA, FORMAÇÃO IDEOLÓGICA E SUJEITO.....	25
1.3 POSIÇÕES-SUJEITO E A POSIÇÃO DE AUTORIA.....	31
CAPÍTULO II - O DISCURSO E O GÊNERO.....	36
2.1 GÊNERO TEXTUAL E GÊNERO DO DISCURSO.....	36
2.1.1 A CARTA ARGUMENTATIVA NO GÊNERO DO DISCURSO.....	39
CAPÍTULO III - ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	44
3.1 A NATUREZA DA PESQUISA.....	44
3.2 AS CONDIÇÕES PARA A COLETA DE DADOS.....	45
3.2.1 DESCRIÇÃO DA ESCOLA PESQUISADA.....	45
3.2.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	46
3.3 DESCRIÇÃO DAS AULAS.....	47
3.3.1 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA: SONDAEM EM SALA DE AULA E O DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO.....	47
3.4 INSTRUMENTOS DA PESQUISA E DADOS PARA ANÁLISE.....	53
CAPÍTULO IV - MARCAS DE AUTORIA NA PRODUÇÃO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO.....	55
4.1 O POSICIONAMENTO DE ALUNOS ACERCA DA OBRA “MAMÃE, COMO EU NASCI?” DE MARCOS RIBEIRO: O PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO, CONTRA-IDENTIFICAÇÃO E DESIDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DE DISCURSO.....	55
4.2 O POSICIONAMENTO DE ALUNOS ACERCA DA OBRA “MAMÃE, COMO EU NASCI?” E SUA RELAÇÃO COM O GÊNERO E SEXO EM SALA DE AULA.....	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
REFERÊNCIAS.....	90
ANEXOS.....	94
APÊNDICES.....	104

INTRODUÇÃO

Como ensinamos e aprendemos uma língua? Que podemos fazer para promover a aprendizagem e tornar o ensino mais eficaz? Essas são preocupações antigas e atuais visto que o interesse pelo ensino e aprendizagem da língua portuguesa sempre existiu, seja pela necessidade acadêmica ou profissional, seja simplesmente por gosto e admiração.

Desta forma, é tarefa do professor motivar seus alunos nesse processo de aprendizagem e incentivá-los a prosseguir os estudos da língua, o que pode, a princípio, não ser muito fácil. Tanto as concepções de língua e linguagem quanto as de ensino e aprendizagem diferem em suas interpretações de acordo com as correntes epistemológicas que as sustentam.

A linguagem deixou de ser entendida apenas como a expressão do pensamento para ser vista também como um instrumento de comunicação, envolvendo um interlocutor e uma mensagem que precisa ser compreendida. Todos os gêneros passaram a ser vistos como importantes instrumentos de transmissão de mensagens: o aluno precisaria aprender as características ESTRUTURAIS de cada um deles para reproduzi-las na escrita e também para identificá-las nos textos lidos.

Até pouco tempo, ainda era essencial seguir um padrão preestabelecido de produção de texto, e qualquer anormalidade seria um ruído. Para contemplar a perspectiva, o acervo de obras estudadas acabou ampliado, já que o formato dos textos clássicos não servia de subsídio para a escrita de cartas, por exemplo.

Para a concepção behaviorista, o indivíduo, ao nascer, nada tem em termos de conhecimento: é uma folha em branco; é tábula rasa. Esse pressuposto, de base empirista, não explica as diferenças individuais no processo de aprendizagem, pois os processos mentais e as transformações perceptivas do aprendiz não são considerados.

A língua, nessa percepção, é vista como um comportamento social, que pode ser adquirido pelo estímulo e pela formação de hábitos. Quanto maior for o estímulo, mais fácil e rapidamente um indivíduo aprende a língua. Essas crenças influenciaram e influenciam muito a metodologia de ensino, de um modo em geral.

Na perspectiva behaviorista, o papel do professor é central; o aluno aprende desde que seu mestre ensine bem. É o professor quem organiza e controla a

aprendizagem através, por exemplo, de exercícios mecanicistas e repetitivos que focam a aquisição da forma da língua, tanto fonológica quanto gramatical. Por esse método e nessa concepção, a repetição de padrões linguísticos implica a automatização da língua.

Na visão behaviorista, a forma da língua é privilegiada em detrimento do sentido dos enunciados. A gramática ensinada é a normativa, a do bem falar e os exercícios propostos são os de repetição. Os alunos, portanto, devem praticar a língua, ou seja, repeti-la.

Os erros são vistos como desvios que devem ser evitados a fim de não serem internalizados pelo aluno. Por isso, o aprendiz não é encorajado a experimentar ou usar a língua de forma espontânea, autônoma e criativa.

Não é difícil encontrar alguns professores e algumas situações de ensino em que se percebe nitidamente a crença neste pressuposto empirista. Os alunos estão em silêncio prestando atenção, as mesas afastadas umas das outras para evitar a conversa, e o professor, que é quem detém o “conhecimento”, está posicionado na frente dos alunos, transmitindo este conhecimento.

Nessa percepção, a crença parece ser a de que há uma relação direta entre aquilo que o aluno recebe, neste caso o insumo linguístico (*input*), que pode ser apresentado tanto na forma oral quanto escrita, e o que o aprendiz é capaz de produzir (*output*). Por isso, nessa visão, o papel do insumo é muito importante.

Segundo Ellis (1994, p.243), o insumo é composto de estímulo e de resposta (*feedback*). Através do insumo, a pessoa que fala com o aprendiz controla e modela formas e padrões linguísticos específicos que o aprendiz internaliza através da imitação.

Os resultados destes métodos são geralmente decepcionantes. Focalizar o aprendizado fortemente na gramática e em exercícios mecanicistas, repetitivos, memorizadores, não ajudam o aluno a produzir linguagem com mais desembaraço nem com maior adequação. Vale lembrar, ainda, que a insistência na correção a qualquer custo diminui a motivação: é enervante para o aluno querer comunicar-se, expressar-se, sabendo que do outro lado da mensagem está alguém que não se interessa pelo que lhe vai no subjetivo. Pilhas e pilhas de pesquisa já mostraram que a mera repetição exaustiva de formas não leva a utilizar bem essas formas. (RICHTER, 2002, p.74).

Com os avanços da neurociência, o behaviorismo começa a ser refutado em favor do cognitivismo. O suíço Jean Piaget (1896-1980) foi um dos precursores do cognitivismo. A aprendizagem, segundo ele, é mais do que um produto do meio. A ênfase é dada à mente e não ao comportamento.

Na concepção epistemológica cognitivista, o professor deixa de ocupar o papel central e passa a ser considerado um facilitador e até um encorajador. O professor é um auxiliar do aluno, um facilitador. O aluno já traz em si um saber que ele precisa, apenas, trazer a consciência, organizar, ou, ainda recheiar de conteúdo.

Noam Chomsky, um dos mais influentes linguistas da segunda metade do século XX, defende que a linguagem é uma faculdade inata da mente humana e que, devido a nossa constituição biológica, já nascemos com estruturas cognitivas que possibilitam a aprendizagem.

Em pouco tempo, no entanto, as correntes acadêmicas avançaram mais. Mikhail Bakhtin (1895-1975) apresentou uma nova concepção de linguagem, a enunciativo-discursiva, que considera o discurso uma prática social e uma forma de interação - tese que vigora até hoje. A relação interpessoal, o contexto de produção dos textos, as diferentes situações de comunicação, os gêneros, a interpretação e a intenção de quem o produz passaram a ser peças-chave.

A expressão não era mais vista como uma representação da realidade, mas o resultado das intenções de quem a produziu e o impacto que terá no receptor. O aluno passou a ser visto como sujeito ativo, e não um reproduzidor de modelos, e atuante - em vez de ser passivo no momento de ler e escutar.

Essas ideias ganharam suporte das pesquisas que têm em comum as concepções de aprendizagem sócio-construtivistas, que consideram o conhecimento como sendo elaborado pelo sujeito, e não só transmitido pelo mestre. Entre os principais pensadores estão Lev Vygotsky (1896-1934) - que mostrou a importância da interação social e das trocas de saberes entre as crianças - e Jean Piaget (1896-1980) - pai da teoria construtivista.

Nos anos 1980, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, autoras do livro *Psicogênese da Língua Escrita*, apresentaram resultados de suas pesquisas sobre a alfabetização, mostrando que o aluno constrói hipóteses sobre a escrita e também aprende ao reorganizar os dados que têm em sua mente. Em seguida, as pesquisas de didática da leitura e escrita produziram conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem desses conteúdos.

Hoje, a tendência propõe que certas atividades sejam feitas diariamente com os alunos de todos os anos para desenvolver habilidades leitoras e escritoras. Entre elas, estão a leitura e escrita feitas pelos próprios estudantes e pelo professor para a turma (enquanto eles não compreendem o sistema de escrita), as práticas de comunicação oral para aprender os gêneros do discurso e as atividades de análise e reflexão sobre a língua.

A leitura, coletiva e individualmente, em voz alta ou baixa, precisa fazer parte do cotidiano na sala. O mesmo acontece com a escrita, no convívio com diferentes gêneros e propostas diretivas do professor.

Por meio da linguagem, o homem transforma a realidade em que vive e a si mesmo. O homem constrói a existência humana, ou seja, confere-lhe sentido. E é essa capacidade do homem de atribuir, incessantemente, sentidos que promove seu constante devir, e o das coisas, que interessa à Análise do Discurso.

A Análise do Discurso considera que a linguagem não é transparente e procura detectar, então, num texto, como ele significa. Ela o vê como detentor de uma materialidade simbólica própria e significativa. Portanto, com o estudo do discurso, pretende-se apreender a prática da linguagem, ou seja, o homem falando, além de procurar compreender a língua enquanto trabalho simbólico que faz e dá sentido, constitui o homem e sua história.

Sobre a Análise do Discurso, linguística e etimologicamente a palavra discurso contém em si a ideia de percurso, de correr por, de movimento. O objeto da Análise do Discurso é o discurso, ou seja, ela se interessa por estudar a “língua funcionando para a produção de sentidos”. Isto permite analisar unidades além da frase, ou seja, o texto. (Orlandi, 2010, p.17).

A Análise do Discurso leva em conta o homem e a língua em suas concretudes, não enquanto sistemas abstratos. Ou seja, considera os processos e as condições por meio dos quais se produz a linguagem. Assim fazendo, insere o homem e a linguagem na sua exterioridade, na sua historicidade.

Para visualizar o homem e seu discurso como influenciador/influenciado por sua história, este campo teórico articula conhecimentos dos campos das Ciências Sociais e do domínio da Linguística, buscando transcendê-los e deslocá-los de seus lugares de saber, forçando-os a refletir sobre “[...] o sentido dimensionado no tempo e no espaço das práticas do homem” (Orlandi, 2010, p. 16).

Ao fazê-lo, a Análise do Discurso relativiza a autonomia do objeto da Linguística, ou seja, a língua como sistema abstrato, fechada nela mesma e impõe-lhe a “ideia” de discurso, que é um objeto sócio-histórico e no qual está implícita a intervenção do linguístico. Tampouco considera a história e a sociedade como independentes de suas significações, isto é, como se não tivessem perpassadas pela linguagem. Desta forma, a Análise do Discurso busca conceber como a linguagem se materializa na ideologia e como esta última se manifesta na língua. Dito de outra forma, a Análise do Discurso busca apreender como a ideologia se materializa no discurso e como o discurso se materializa na língua, de modo a entender como o sujeito, atravessado pela ideologia de seu tempo, de seu lugar social, lança mão da língua para significar (-se).

De acordo com Orlandi, o estudo do objeto da Análise de Discurso, a saber, o discurso, já se apresentara de forma não sistemática em diferentes épocas e segundo diferentes sentidos. Sem considerar os estudos retóricos da Antiguidade, cita estudos de textos realizados por M. Bréal, no século XIX. Já no século XX, aponta os estudos dos formalistas russos, nos anos 20 e 30, como prenunciadores de uma análise diferente da tradicional na época, a análise de conteúdo, uma vez que já se perguntavam como o texto significa (da mesma forma que a Análise do Discurso) em vez de perguntarem o que significa.

Neste sentido, a escola não pode deixar de reconhecer, e inserir na prática pedagógica o conhecimento, a cultura, a expressão dos pensamentos e a forma de argumento, que o aluno absorveu no decorrer de sua vida e segue reproduzindo nas suas relações sociais. Estas particularidades do alunado, fomentadas com as inferências do professor, nos fazem acreditar ser possível ampliar, aprimorar e desenvolver a representação de vida, de mundo, e assim, a própria língua e sua utilização na produção de texto escrito argumentativo.

Dizer que problemas ocorrem porque os professores são mal preparados é cair num lugar-comum que não leva à discussão e não aponta soluções práticas, eficientes e imediatas. Da mesma forma, criticar os livros didáticos, que não costumam apresentar propostas de atividades nesse sentido, e as faculdades de Letras, que não abordam o tema com os futuros professores, parece não conduzir a um caminho.

O ensino de língua portuguesa deve valorizar todas as possibilidades de produção textual, enfatizando os efeitos de sentido e as estruturas linguísticas

usadas. No caso da oralidade, sem desprestigiar os textos elaborados. As aulas de português, se firmadas no tripé língua/leitura/produção, considerando oralidade e escrita e sem priorizar apenas os conceitos - tão questionáveis - de certo/errado, têm muito a ganhar.

Nesse contexto, percebe-se que a prática de ensino-aprendizagem pautada nos gêneros discursivos, embora não tão recente, ainda esbarra em muitas dificuldades que estão relacionadas a um ensino da gramática tradicional como o foco do ensino da língua materna. Trabalhos de estudos e pesquisas têm mostrado que o ensino da nomenclatura tradicional como prioridade não ajuda o estudante a se tornar um bom leitor e um bom escritor. Entretanto, essa é uma prática que ainda parece povoar as nossas salas de aula, muito embora o trabalho com a linguagem a partir de gêneros discursivos tenha recebido um enfoque especial a partir do momento em que os PCNs de Língua Portuguesa evidenciaram a sua importância.

Os inúmeros gêneros discursivos produzidos na nossa sociedade são agrupados com base em diversas esferas sociais (áreas de atuação), como, por exemplo, jornalística, literária, religiosa, instrucional etc. É importante também que se particularize os diferentes suportes dos gêneros (onde aparecem) e a sua configuração (como aparecem).

Os gêneros discursivos organizam-se em certas sequências básicas, denominadas “tipos de ordenação de texto” (narração, descrição, argumentação, exposição, conversação, injunção). Isso não quer dizer que devemos considerar os textos apenas pela perspectiva dos modos de organização do discurso, pois isso “seria um risco de limitá-los a fórmulas ou esquemas e descaracterizá-los de seus propósitos enunciativos” (LOPES-ROSSI, 2002).

Segundo Bakhtin (2000), a comunicação seria difícil, a não ser por meio de um gênero discursivo, visão que segue a noção de língua como atividade sócio-histórica.

Diante do exposto, a relação funcional dos gêneros discursivos com os objetivos estabelecidos pelas propostas de ensino da língua materna, em relação à leitura e à produção de textos, é imperativa. Isso porque eles correspondem a realizações escritas ou orais que surgem da necessidade de comunicação. É por meio dos gêneros “que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades do aprendiz” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 74).

Deve-se ater aos aspectos estruturais e macroestruturais, à temática, à função social e às condições de produção e circulação dos gêneros, além de enfatizar os registros formal e informal da língua. Faz-se necessário perceber que os gêneros discursivos privilegiam a natureza funcional e interativa da língua, razão pela qual são recomendados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998) no ensino da língua portuguesa para o terceiro e o quarto ciclos do ensino fundamental.

Considerando a circulação dos gêneros discursivos, nos seus papéis sociais, percebemos os gêneros do argumentar como prática fundamental para o desenvolvimento humano através das capacidades argumentativas. O gênero do argumentar é essencial para desenvolver no aluno a prática da consciência crítica, reflexiva e produtiva de “novos” sentidos. Reconhecemos também a complexidade que envolve o ensino-aprendizagem dos gêneros textuais argumentativos, cujo arcabouço estrutural exige um domínio do escrever com muito mais rigor, sendo a prática permanente das produções o que pode garantir o aperfeiçoamento.

Quanto ao papel do professor, nesse trabalho, é preciso perceber quais procedimentos o professor de Língua Portuguesa pode abordar teórica e praticamente, para o ensino de gêneros textuais que possibilitam, para os alunos do Ensino Médio, a produção de textos argumentativos e de que modo os alunos se representam nas produções, configurando suas posições ideológicas, vistas em determinados contextos sócio-históricos.

Todas essas questões que foram discutidas aqui, e considerando a escola, nesse caso específico a Escola Teonas (local da nossa pesquisa) como um “berço” de formação de sujeitos leitores e escritores, levantamos, então, uma questão que orienta o desenvolvimento da análise deste trabalho: **De que modo o processo de produção de texto escrito, no gênero argumentativo, revela a construção de autoria do sujeito-aluno enquanto escritor?** Procurando responder a nossa questão problema, delineamos como *objetivo geral da pesquisa: refletir acerca da formação do aluno enquanto leitor e escritor, considerando a necessidade do desenvolvimento de uma visão crítica, analítica e criativa, formadora de opinião.*

. E, como objetivos específicos:

- Descrever as condições que favoreçam as práticas de produção do texto em sala de aula, considerando o tema motivador e as redes de relações de sentido apresentadas na discussão do tema;
- Interpretar, no discurso produzido em cartas argumentativas, os processos de identificação do sujeito do discurso, enquanto sujeito escritor no seu lugar de autor;
- Analisar o desenvolvimento da competência discursiva e linguística no texto escrito no processo de produção textual do gênero discursivo carta argumentativa (oral/escrito);

A presente pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Teonas da Cunha Cavalcante, situada no município de Juripiranga - PB, e faz parte da 12ª Região de Ensino do Estado da Paraíba, com sede no município de Itabaiana. A Escola funciona em regime integral diurno, através do Programa Ensino Médio Inovador.

Participaram deste estudo um professor de Língua Portuguesa da referida escola – sujeito da pesquisa e o próprio pesquisador, e um grupo de alunos de 3º ano do Ensino Médio integral, com idades entre 16 e 18 anos.

A proposta para o desenvolvimento da produção de carta argumentativa foi planejada a partir da construção de uma Sequência Didática que garantisse a produção do material necessário para analisarmos, levando para a sala de aula uma proposta de discussão acerca da educação sexual infantil, a partir da obra “Mamãe, como eu nasci?”, do sexólogo e escritor Marcos Ribeiro. A escolha por esse livro de deu por conta de um histórico de polêmicas que a obra provocou nos cenários políticos, religiosos, educacionais e familiares.

A justificativa para a escolha pelo gênero discursivo carta argumentativa é a proposta da prática de gêneros discursivos voltados para o campo do argumentar; o fomento de um debate em sala de aula; a polêmica do tema da obra; a disposição do autor Marcos Ribeiro em interagir com os alunos envolvidos na pesquisa. Torna-se, portanto, relevante pela necessidade de percebermos a significância do lugar de autoria no processo de produção de texto de acordo com as marcas sócio-histórico-discursivas do sujeito de discurso em sua posição de autor.

Situando-nos nesse contexto teórico-analítico, esse trabalho apresenta a seguinte organização: além da introdução, o trabalho está distribuído em uma

sequência de quatro capítulos, além das considerações finais, das referências bibliográficas, (o referencial teórico), dos anexos e apêndices.

No primeiro capítulo, Linguagem e Discurso, apresentamos a noção de linguagem na perspectiva da Análise do Discurso (doravante AD) – versão francesa. A partir disso, discutimos a noção de discurso que se configura no movimento das diferenças entre linguagem e língua, no domínio da linguística e no domínio da teoria do discurso. Nesse meio, tratamos de sentido, interdiscurso, formação discursiva e formação ideológica para fundamentar as concepções de discurso e de linguagem, nesse domínio teórico. Também abordamos as noções de enunciação, sujeito, sentido e posições de sujeito e de autoria sob a perspectiva da AD.

No segundo capítulo, trazemos uma discussão acerca das relações do discurso com o texto e com o sujeito, evidenciando, nessas relações, o texto como espaço aberto para a materialização do discurso, especificamente, no gênero argumentativo.

Nesse contexto, situamos a natureza das condições de produção que geraram os mecanismos linguísticos e discursivos, responsáveis pela caracterização dos movimentos de autoria nas produções textuais dos alunos, enquanto sujeitos da linguagem e dos sentidos apresentados no texto – carta argumentativa.

No terceiro capítulo, apresentamos os aspectos metodológicos da pesquisa. Nesse momento, tratamos da natureza da pesquisa, das condições para geração de dados, descrevemos a escola e os sujeitos da pesquisa, além da descrição das aulas e dos instrumentos da pesquisa e da sistematização para análise dos dados.

No quarto capítulo, trazemos a proposta de análise com uma descrição da progressão do aluno no processo da produção textual, quando analisamos os mecanismos discursivos e linguísticos que evidenciam a posição – sujeito de autoria nos textos produzidos pelos sujeitos da pesquisa ao se posicionarem acerca do tema em discussão.

Por fim, apresentamos as considerações finais, as referências, os anexos e apêndices.

CAPÍTULO I

LINGUAGEM, DISCURSO, SUJEITO

Neste Capítulo, trazemos uma discussão subdividida em três tópicos: O primeiro tópico – *Linguagem e Discurso* – discorre, de modo breve, sobre as concepções acerca da linguagem que antecederam a Análise do Discurso (AD), para, então, apresentar a linguagem sob sua perspectiva. É sob esta perspectiva da linguagem – como interação, como lugar que promove a mediação entre o homem e sua realidade histórico social, logo, lugar de conflito e de confronto de ideologias – que fundamentamos nosso trabalho de pesquisa.

Neste tópico, abordamos as relações de imbricamento entre linguagem e discurso, visto a partir da perspectiva europeia, década de 60, século XX, e, ainda mais especificamente a partir da terceira fase da AD¹, simbolizada por AD-3, podendo ser definida como “a emergência de novos procedimentos da AD, através da desconstrução das maquinarias discursivas” (PÊCHEUX, 1990, p. 315).

No segundo tópico, *Sentido, Formação Ideológica, Formação Discursiva e Sujeito*, apresentamos uma abordagem sobre a constituição do sentido, as concepções de formação discursiva, formação ideológica, importantes para a constituição do sujeito e a produção de sentido. No terceiro tópico, *Posições-sujeito e a posição de autoria*, discutimos a concepção de sujeito no construto do domínio teórico da AD – versão francesa, evidenciando o lugar do sujeito como posições de que assume a partir das suas formações discursivas, e a partir do lugar em que enuncia, lugar este marcado espacial, temporal e historicamente.

1.1 LINGUAGEM E DISCURSO

Em relação aos conceitos e teorias da linguagem, nas últimas décadas muito se tem discutido, modificado e, assim ocorrem as renovações de entendimentos e aplicação desses entendimentos, haja vista os grandes estudos feitos por teóricos – linguistas, filósofos, historiadores, além de outros cientistas que se dedicam ao assunto – reconhecidos pela significância e seriedade de suas pesquisas.

¹ Michel Pêcheux (1990) considerado fundador da AD, em suas análises a divide em três momentos, AD-1, AD-2 e AD-3.

As visões simplistas, desprovidas de um maior aprofundamento científico, é a razão que motiva, segundo alguns estudos da linguagem, a revisão das teorias a respeito da linguagem. É em meio a todas essas discussões que surgem novas perspectivas, que abordam a linguagem não mais como pura e simplesmente expressão do pensamento ou instrumento de comunicação cuja gramática normativa ocupa o centro das atenções. Pois “esta concepção pretende mascarar e obscurecer a ligação da linguagem e do discurso com a prática política e a importância que as ciências sociais têm nesse processo” (DANTAS, 2007, p. 17).

Nesse contexto, surge, portanto, uma nova perspectiva da linguagem como elemento que promove a interação e mediação entre o homem e a sua realidade histórico-social na qual a linguagem é lugar de conflito e confronto de ideologias. “Esse será o enfoque a ser assumido por uma nova tendência linguística que irrompe na década de 60: a análise do discurso” (BRANDÃO, 2004, p. 11).

A AD surge, não como uma ameaça aos estudos da linguística tradicional, mas sim como novas possibilidades de tomar a língua como objeto de estudo e investigação a partir de outros aspectos até então desconsiderados. Fernandes (2007) faz a seguinte consideração:

Mediante a concepção de língua predominante na Linguística por longas décadas, a concepção de linguagem (apreendida sempre em funcionamento) e a concepção de sujeito próprias à Análise do Discurso implicam uma ruptura de paradigmas, pois seu objeto encontra-se constantemente em movimento, não é estático, e, não o sendo, implica movências de sentidos e deslocamentos (FERNANDES, 2007, p. 81).

Assim, a língua não é apenas um sistema com regras de operacionalização de termos com funções organizadas empiricamente, mas sim um sistema que está sujeito a interpretações, por funcionar, simultaneamente, como material simbólico e histórico. A materialidade percebida como o aparato de recursos linguísticos, próprios da gramática – questões fonéticas, morfológicas, lexicais, sintática e semânticas –, quase sempre é infiltrada pelas intenções discursivas do sujeito, tornando-a, desta forma, historicamente constitutiva.

A linguagem é parte exterior a qualquer falante, não pode ser percebida como o princípio, ou como algo que oculta uma existência de um externo que independe dela. A AD propõe uma nova perspectiva cuja linguagem e o sujeito não podem

estar desvinculados do contexto sócio-histórico e ideológico que os constituem, sendo assim

[...] os processos que entram em jogo na constituição da linguagem são processos histórico-sociais. A análise de discurso tem uma proposta adequada em relação a estas colocações, já que no discurso constatamos o modo social de produção. Ou seja, o discurso é um objeto histórico-social, cuja especificidade está em sua materialidade, que é linguística (ORLANDI, 2012, p. 21).

De acordo com essas reflexões, o discurso deve ser considerado não apenas por seus elementos formais, mas sim a partir de elementos extralinguísticos – contexto social, histórico, ideológico – que são constituintes do(s) sentido(s). “A palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é, assim, palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando” (ORLANDI, 2013, p. 15). Desse modo, a visão acerca do discurso precisa ser ampliada de modo que a linguagem passe a ser considerada como prática social.

Considerar a exterioridade do discurso, é, portanto, o caminho para perceber a linguagem em sua completude. Neste sentido, Foucault (1986) afirma que:

[...] o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. [...] não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato de fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 1986, p. 56).

Sabemos que o termo discurso é recorrente a situações cotidianas, em especial para fazer referências a pronunciamentos de autoridades que se colocam em um lugar de enunciação que conota maior poder – discursos de políticos, discursos de religiosos, de cientistas, entre outros. Entretanto, nos preocupamos aqui com a significação do discurso a partir da Análise do Discurso na perspectiva europeia, iniciada na década de 60, século XX, na França, nos estudos de Pêcheux.

Trataremos ainda mais especificamente da AD3, que retrata, não um recorte cronológico da AD, mas sim um perfil de revisões teóricas e mudanças na perspectiva da Análise do Discurso.

Pêcheux (1990) divide a AD em três: AD-1, AD-2 e AD-3. Na primeira época, AD-1, a essência do discurso reside, exclusivamente, no sujeito, a mesma leva em consideração discursos produzidos em uma mesma época com condições de produções constantes e com características comuns, tratando o *corpus* como sequências discursivas, fechadas entre si, com condições de produção homogêneas e estáveis. Na AD – 2, este autor se apropria do conceito de formação discursiva de Foucault (1986) no qual o sujeito se põe como ideológico, pois leva em consideração o que pode e o que não pode ser dito de acordo com o posicionamento da ideologia. A partir de 1975, Pêcheux questiona o posicionamento do sujeito no discurso, a singularidade do acontecimento discursivo e o enunciado da mídia, o discurso ordinário, e após 1980 estes questionamentos sobre esta temática percebem que a AD se coloca de uma nova forma, surgindo, assim, a AD-3. Fernandes (2007) ressalta que, na AD3,

A ideia de homogeneidade atribuída à noção de condição de produção do discurso é definitivamente abandonada; a ideia de estabilidade é banida em função do reconhecimento da desestabilização das garantias sócio-históricas; há o reconhecimento da não neutralidade da sintaxe; a noção de enunciação passa a ser abordada e as reflexões sobre a heterogeneidade enunciativa levam à discussão sobre o discurso-outro(FERNANDES, 2007, p. 88).

É a partir dessas considerações de Fernandes que podemos aferir que, embora a língua proporcione o discurso e o discurso se materialize na língua, o discurso como objeto de análise não é língua, ou texto ou fala, mesmo que necessite desses elementos para se materializar. Fernandes (2007, p. 18) reitera esse pensamento dizendo que “o discurso implica uma exterioridade à língua, encontra-se com o social e envolve questões de natureza não estritamente linguística. Referimo-nos a aspectos sociais e ideológicos impregnados nas palavras quando elas são pronunciadas”.

São esses aspectos que aproximam e/ou afastam os discursos. Em meio a esses (des)encontros, os sentidos são formulados e o sujeito se coloca com

propriedade do seu discurso. Logo, temos o discurso como o espaço da produção de sentidos, uma vez que o processo discursivo é tido como processo de sentido.

É no discurso que as ideologias assumem formas concretas – através dos textos, da língua. O discurso marca a posição social, política, histórica de quem fala. Marca a relação do saber e do poder. O poder do discurso. Poderíamos pensar em um simples bom dia dado por um colega de trabalho e o mesmo bom dia dado pela pessoa por quem se tem uma grande relação de paixão. Isso confirma o fato de que mesmo a estrutura linguística sendo a mesma, o discurso não será, necessariamente, o mesmo. Enfim, os discursos se constituem em relações dialógicas de modo que todo discurso incorpora outro(s) discurso(s), seja para reafirmar ideias ou para refutá-las.

Não podemos considerar a análise da produção de sentidos, seja na leitura, seja na escrita, como sendo uma prática centrada em um modelo reducionista do ensino da língua, focado em análises fragmentadas de textos, frases e palavras, pois não concebemos uma análise sem considerarmos aspectos externos à leitura e à escrita. A análise precisa ser provida de contextos histórico-ideológicos. É preciso refletir a respeito das formações ideológicas, e, muito mais, a respeito da presença de tais formações nas produções de texto, considerando, ainda, a presença de outros discursos em um mesmo texto.

Além disso, se faz necessária a desconstrução da ideia de que o sujeito que escreve é também o responsável por todas as ideologias que permeiam a produção textual. Afinal, o texto é a própria materialização da(s) ideologia(s), que por sua vez não é um elemento constituído individualmente. E, considerando a relevância do conceito de ideologia – tanto quanto o de discurso – para a AD, bem como o fato de que tal conceito ainda é uma questão que abriga muitas discussões e muitas controvérsias, torna-se necessário considerar o que Brandão (2004), ressalta quando afirma que

[...] diferentes formas de ver e conceituar a ideologia oscilam entre dois polos; e por isso certamente vai determinar maneiras diferentes de abordar a relação linguagem-ideologia. De um lado, temos uma concepção de ideologia geralmente ligada à tradição marxista, que apresenta o fenômeno ideologia de maneira mais restrita e particular, entendendo-o como o mecanismo que leva ao escamoteamento da realidade social, apagando as contradições que lhe são inerentes. Consequentemente, preconiza a existência de um discurso ideológico que, utilizando-se de várias manobras, serve para

legitimar o poder de uma classe ou grupo social. De outro lado, temos uma noção mais ampla de ideologia como uma visão, uma concepção de mundo de uma determinada comunidade social numa determinada circunstância histórica. Isso vai acarretar uma compreensão dos fenômenos linguagem e ideologia como noções estreitamente vinculadas e mutuamente necessárias, uma vez que a primeira é uma das instâncias mais significativas em que a segunda se materializa. Nesse sentido, não há um discurso ideológico, mas todos os discursos o são (BRANDÃO, 2006, p. 30).

De acordo com o exposto, supracitado, e por considerarmos os aspectos que são abordados nesta pesquisa em relação à AD, podemos postulá-la sob uma concepção mais ampla da ideologia, uma vez que compreende a ideologia como algo inerente ao signo; e que todo e qualquer discurso está fundamentado sobre alguma ideologia. “Essa liberdade de relação entre signo e sentido permite produzir, por exemplo, sentidos novos, atenuar outros e eliminar os indesejáveis” (BRANDÃO, 2004, p. 31). É por essa razão que as palavras podem ganhar sentidos diferentes a partir de diferentes enunciações, ou até em um mesmo discurso, em virtude de concebermos o discurso como uma instância de materialização ideológica. Discorreremos acerca do sentido no próximo tópico.

1.2 SENTIDO, FORMAÇÃO DISCURSIVA, FORMAÇÃO IDEOLÓGICA E SUJEITO

A percepção da(s) ideologia(s) é essencial para AD em relação à construção de sentido – ato de interpretar. “A ideologia [...] é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos” (ORLANDI, 2013, p.46). O sujeito não é percebido antes da ideologia, o contrário também não se faz. Sujeito e ideologia são percebidos simultaneamente. São as formações ideológicas dos sujeitos do discurso que atribuem sentidos às palavras.

A respeito dessa questão, Pêcheux (1997) afirma que:

O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe ‘em si mesmo’ [...] mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (PÊCHEUX, 1997, p. 190).

Não se analisa um discurso sem a consideração das condições histórico-sociais que o envolvem. Essa é a condição para uma AD que não exclua aspectos inerentes à Análise do Discurso.

Diferentemente do que se postula em uma visão gramatical estruturalista a respeito do sentido, para a AD os sentidos das palavras não são fixos, não são desagregados de um contexto social de uso, conforme apresentam alguns dicionários. Nos discursos, os sentidos são produzidos de acordo com as situações reais de produção, considerando os elementos envolvidos no processo de enunciação, de modo que um mesmo termo pode ser polissêmico.

Visto que os enunciados são produzidos de acordo com suas condições de produção, e que os sentidos são construídos no discurso, compreende-se que “a noção de sentido é dependente da inscrição ideológica da enunciação, do lugar histórico-social de onde se enuncia; logo, envolve os sujeitos em interlocução” (FERNANDES, 1997, p. 26), e o sentido da enunciação se distancia do conceito convencional de sentido, pois é constituído na interação. Pêcheux (1990) afirma que

O sentido de uma sequência só é materialmente concebido na medida em que se concebe esta sequência como pertencente necessariamente a esta ou àquela formação discursiva [...] Trata-se de um “efeito de sentido” entre os pontos A e B. [...] Os elementos A e B designam algo diferente da presença física de organismos humanos individuais. [...] A e B designam lugares determinados na estrutura de uma formação social (PÊCHEUX, 1990, p. 169).

A partir das articulações entre ideologia e discurso, a AD discute o conceito de Formação Ideológica e Formação Discursiva, ambos mantêm relação de coautoria do discurso e são abordados nos estudos com esta temática. A noção de história é relevante para a construção histórica da noção de sujeito por ser marcado, espacial e temporalmente.

A fala do sujeito surge a partir de um determinado lugar e de um determinado tempo, o sujeito, além de histórico, é também um sujeito ideológico. O sujeito passa então a constituir seu discurso pensado para o outro e a partir do outro, considerando o espaço e o tempo, além de ir de encontro às noções de sujeito como elemento central, constitutivo do seu próprio discurso. A visão pecheutiana conceitua esta ideia de centro do discurso como: ilusão discursiva do sujeito.

Na verdade o sujeito não produz sentidos, ele retoma sentidos preexistentes. O sujeito se apropria daquilo que lhe parece mais próprio para a construção de seu

discurso, esquecendo, às vezes, que o discurso não é produzido exclusivamente pelo locutor. A presença de diferentes discursos, construídos a partir de diferentes momentos da história e de diferentes lugares sociais, institui o efeito da interdiscursividade, no qual a linguagem recusa um caráter de transparência de sentido produzida a partir de um único sujeito, homogêneo e absoluto.

A interdiscursividade é tomada pelo sujeito uma vez que divide o espaço da constituição do discurso com outros sujeitos e, logo, com outras formações discursivas² e, por conseguinte, com outras formações ideológicas. Sendo assim, o sujeito não é “dono” de seu próprio discurso. O discurso revela, então, outras vozes, o sujeito sofre coerções de outras formações discursivas e ideológicas que se inserem na sua própria natureza inconsciente.

Nessa instância, o sujeito passa, naturalmente, por um processo de interpelação ou assujeitamento do sujeito como sujeito ideológico, que consiste em fazer com que o sujeito, sem que perceba, tenha a impressão de que é o ser que determina o que pode, onde pode e quando pode ser dito.

Nesse processo de assujeitamento do sujeito ou interpelação, o sujeito produz duas ilusões: 1) Ele esquece que é um sujeito assujeitado pela formação discursiva da qual faz parte quando se enuncia como sujeito; 2) Ele acredita ter plena consciência do que enuncia, podendo, inclusive, controlar os sentidos de seu discurso.

O sujeito ocupa seu lugar em um dos grupos ou classes de uma determinada formação social. As classes, por sua vez, são formadas em determinados contextos histórico-ideológicos caracterizados pelo relacionamento de posições políticas e ideológicas para promover relações de convergências, de divergências ou de dominação. É essa organização de políticas e ideologias que constitui as formações ideológicas. Pêcheux e Fuchs (1990) fazem a seguinte declaração sobre formação ideológica:

Falar-se-á de formação ideológica para caracterizar um elemento (determinado aspecto da luta nos aparelhos) susceptível de intervir como uma força confrontada com outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social em um momento dado, cada formação ideológica constitui assim um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem “individuais” nem “universais” mas se relacionam mais ou menos

² Conceito foucaultiano sobre as condições históricas e discursivas cujo o sistema do saber se constitui, e posteriormente elaborado por Pêcheux (1990). Ponto central da relação entre a linguagem e o discurso. Formação discursiva envolve dois conceitos: a paráfrase e o pré-construído.

diretamente a posições de classe em conflito umas em relação às outras (PÉCHEUX; FUCHS, 1990, p. 163).

Sendo assim, toda formação ideológica tem necessariamente como parte de seus componentes uma ou várias formações discursivas interligadas. O que significa dizer que o discurso é constituído a partir de formações ideológicas. Contudo, são as formações discursivas que, a *priori*, determinam o que pode e deve ser dito nos contextos de produção discursiva. Para a AD, a noção de Formação Discursiva representa um lugar central na articulação entre língua e discurso. A língua é o lugar de materialização das formações discursivas, que, a grosso modo, define-se por um discurso ou grupo de enunciados marcados pela regularidade de uma prática.

Foucault (1986, p. 82) compreende formação discursiva como “um feixe complexo de relações que funcionam como regra: ele prescreve o que deve ser correlacionado [...], para que esta se refira a tal ou qual objeto, para que empregue tal ou qual enunciação, para que utilize tal conceito, para que organize tal ou qual estratégia”. A partir dos pensamentos de Foucault (1986) e Maingueneau (1993), Fischer (2001) afirma que

As formações discursivas devem ser vistas sempre dentro de um espaço discursivo ou de um campo discursivo, ou seja, elas estão sempre em relação como determinados campos de saber. Assim, quando falamos em discurso publicitário, econômico, político, feminista, psiquiátrico, médico ou pedagógico, estamos afirmando que cada um deles compreende um conjunto de enunciados, apoiados num determinado sistema de formação ou formação discursiva: da economia, da ciência política, da medicina, da pedagogia, da psiquiatria. Isso, porém, não significa definir essas formações como disciplinas ou como sistemas fechados em si mesmos (FISCHER, 2001, p. 210).

Muito embora o sujeito, possuído pelo processo de interpelação ou assujeitamento, tenha a ideia de ser o dono/senhor/autor de seu discurso, não podemos considerar a unicidade na formação discursiva. Pois a própria FD revela ideologias que interagem na sua integração. Toda formação discursiva carrega no seu interior a presença de diferentes discursos.

A Análise do Discurso nomeia essa característica do discurso de interdiscursividade, que é “caracterizada pelo entrelaçamento de diferentes discursos, oriundos de diferentes momentos na história e de diferentes lugares sociais” (FERNANDES, 2007, p. 51).

Pensamos de acordo com a teoria de Foucault (1986) em relação ao discurso, como um conjunto de enunciados que se apoiam na mesma formação discursiva, não podendo compreendê-lo isoladamente. Precisamos discutir os conceitos de enunciado, de prática discursiva e não discursiva, formação discursiva e interdiscursividade.

A concepção de enunciado torna-se o primeiro passo para compreendermos o discurso. Isso porque o enunciado é o princípio da elaboração para uma construção da teoria do discurso. Foucault (1986) faz referência ao enunciado em praticamente todas as suas reflexões acerca do discurso, e Bakhtin (2000) reforça essa importância quando diz que:

Uma concepção clara da natureza do enunciado em geral e dos vários tipos de enunciados em particular (primários e secundários), ou seja dos diversos gêneros do discurso, é indispensável para qualquer estudo, seja qual for a sua orientação específica. Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua. O enunciado situa-se no cruzamento excepcionalmente importante de uma problemática (BAKHTIN, 2000, p. 282).

Para entendermos esse cruzamento, precisamos considerar que todo usuário da língua ocupa um lugar social, e esse lugar acaba sendo um elemento responsável pela produção de sentido do discurso. Cada sujeito da linguagem fala de um determinado lugar – o lugar da enunciação.

Como todo sujeito está passível a uma ou outra formação social, e como toda formação social é regida por regras, então todo falante e todo ouvinte acaba incorporando projeções dadas por tais formações sociais, de modo que a cada elemento dessa formação é atribuída uma situação concreta, bem como a representação dessa situação no meio do discurso de um grupo específico. É o que chamamos, segundo Orlandi (2012, p. 22) de “formações imaginárias”. E é considerando a situação concreta e a representação dessa situação como elementos constitutivos das significações que estabelecemos as relações de forças no discurso.

Entretanto, ainda é preciso considerar a intertextualidade na relação de sentido, considerando que os discursos são sempre constituídos a partir de outros discursos. “Por isso não se trata nunca de um discurso, mas de um *continuum*. Fala-se de um estado de processo discursivo e esse estado deve ser compreendido como resultando de processos discursivos sedimentados” (ORLANDI, 2011, p.22-23).

Além dessa questão da intertextualidade, existe também, a estratégia discursiva, a possibilidade de o próprio locutor se colocar no papel de ouvinte como forma de tentar antecipar as prováveis leituras, ou até mesmo antecipar prováveis argumentos em defesa de seu discurso. Em síntese, é preciso não esquecer que os discursos não são formados sem estabelecer uma relação com a exterioridade. Por isso, Orlandi (2011) ressalta:

As formações discursivas são formações competentes das formações ideológicas e determinam o que pode e deve ser dito a partir de uma posição em conjunturas dadas. As palavras mudam de sentido ao passarem, de uma formação discursiva para outra, pois muda sua relação com a formação ideológica. Por exemplo: o sentido da palavra “abertura” é diferente para os que estão no poder e para a “oposição”. Além das intenções, contam, portanto, as convenções, havendo uma relação necessária do dizer com a ideologia (ORLANDI, 2011, p. 23).

Essa subjetividade da palavra – a polissemia – não era admitida numa reflexão epistemológica clássica, segundo a qual a língua tinha como papel representar o real. Nessa visão da língua, “um enunciado era verdadeiro se correspondesse a um estado de coisas existentes. Ela mobilizava, dessa forma, o conceito de verdade, privilegiando o lexicalismo na teorização da língua e da significação” (BRANDÃO, 2004, p. 53).

Sob estes aspectos, a língua se desveste de qualquer subjetividade que possa ser constituída em um contexto discursivo dado. O sentido está na forma. Encerra-se na forma. Opondo-se a essa visão clássica, surge uma nova perspectiva de consideração acerca da língua, na qual o sujeito assume uma posição privilegiada, e a linguagem como sendo o lugar de constituição da subjetividade.

Orlandi (2012, p. 70) parte do princípio de que “o discurso é uma dispersão de textos e o texto é uma dispersão do sujeito. Assim sendo, a constituição do texto pelo sujeito é heterogênea, isto é, ele ocupa (marca) várias posições no texto.” É

justamente essa heterogeneidade do discurso que singulariza a AD-3 das outras das AD-1 e AD-2.

Para a AD, o sujeito não é uma entidade empírica, responsável única e exclusivamente por tudo que enuncia, sem história e sem ideologia, pois a identidade do mesmo está em continua construção e elaboração, dirigido com vistas a unidades discursivas, que resulta, segundo Orlandi (2012, p. 80) “de um efeito discursivo: o texto é heterogêneo e se apresenta como uma unidade, dada sua relação com o discurso e sua inscrição em uma formação discursiva específica que se confronta com outras”. É nesse sentido que o sujeito se constitui em posições de sujeito. Para a AD, o sujeito é um lugar que é ocupado de diferentes modos por diferentes posições a partir de determinadas formações discursivas.

Prosseguimos com o próximo tópico para discutir a respeito de questões que envolvem as posições de sujeito e a posição de autoria na perspectiva da AD.

1.3 POSIÇÕES-SUJEITO E A POSIÇÃO DE AUTORIA

O estudo das posições-sujeito e a posição de autoria são questões que são investigadas nas produções de textos dos alunos –*corpus* deste trabalho. Este talvez seja o eixo da nossa análise nesta pesquisa. Consideramos que, no processo discursivo, o sujeito falante, de acordo com Orlandi (2012), assume as posições de:

[...] locutor, enunciador e autor. Onde o locutor é aquele que se representa como “eu” no discurso, *o enunciador é a perspectiva que esse “eu” assume enquanto produtor da linguagem*. O autor é, das dimensões enunciativas do sujeito, a que está mais determinada pela exterioridade (contexto sócio-histórico) e mais afetada pelas exigências de coerência, não contradição, responsabilidade, etc (ORLANDI, 2012, p. 82, grifo nosso)

Nesse desdobramento do sujeito falante enquanto locutor, enunciador e autor, instaura-se o processo da polifonia discursiva, que se opõe à hipótese de discursos monológicos, e apresenta o discurso como um processo, e não um produto, constituído sob aspectos históricos e ideológicos. Logo, na perspectiva da análise do discurso, a noção de sujeito deixa de ser uma noção idealista, imanente. O sujeito não é o sujeito em si, enquanto pessoa/indivíduo, existe socialmente, interpelado pela ideologia, de modo que o mesmo não é a origem, a fonte absoluta do sentido, porque na sua fala outras falas se dizem.

O sujeito é, portanto, um lugar, uma posição concretizada na prática da enunciação. Logo, o sujeito enuncia de uma determinada posição, que é marcada por formações discursivas. De acordo com Orlandi (2012):

As diferentes posições do sujeito correspondem a diferentes formações discursivas que, por sua vez, se configuram pelas diferentes relações que estabelecem com a ideologia. Desse modo, as diferentes formações discursivas indicam que o sujeito é ideologicamente heterogêneo (e muitas vezes, mesmo, contraditório) e conseqüentemente, mostram também que um texto não funciona compactamente em relação à ideologia. No entanto, a formação dominante que rege as diferentes posições do sujeito no texto propicia-lhe unidade (ORLANDI, 2012, p. 95).

Nesse sentido, o texto é percebido como a dispersão do sujeito, que ocupa posições diferentes em um mesmo texto, de modo que garanta a unidade. O sujeito se representa de diferentes modos, mas em uma mesma unidade textual. A dispersão ou posições do sujeito acaba(m) se voltando para a constituição da unidade do discurso – princípio da autoria.

Quando falamos em posições-sujeito, não estamos tratando das marcas de inscrição do sujeito no texto. O propósito é evidenciar que os modos como o sujeito se inscreve no texto, revelam as diferentes representações que, por conseguinte, revelam suas diferentes posições dentro de um mesmo texto.

A respeito dos processos de controle do discurso, Orlandi chama a atenção para o princípio da autoria, considerando o autor “como o princípio de agrupamento do discurso, como unidade de origem de suas significações, como *foyer* de sua coerência” (2012, p. 81). Entretanto, na perspectiva foucaultiana, chama-se a atenção para uma questão: o princípio da autoria não vale para tudo e nem de forma constante, pois há discursos que são produzidos sem que haja, necessariamente, a atribuição de um autor, apresentação de nome ou assinatura.

No caso de textos do campo discursivo das legislações, que, embora haja uma assinatura, não há, portanto, a constituição de um autor. A apresentação do nome, na assinatura de legitimação do documento, não caracteriza um sujeito, com ideais e posicionamentos que permitem a nós leitores percebermos o discurso do sujeito.

A AD apresenta o conceito de autor sob um aspecto mais abrangente, trabalha com a ideia de que “a própria unidade do texto é efeito discursivo que

deriva do princípio de autoria. Desse modo atribuímos um alcance maior e que especifica o princípio da autoria como necessário para qualquer discurso, colocando-o na origem da textualidade” (ORLANDI, 2012, p. 81). A autoria é um princípio necessário a todo e qualquer discurso, ela está na origem da textualidade.

A partir do princípio da textualidade, na relação entre unidade e dispersão, o discurso toma forma em sua heterogeneidade, tendo a autoria como uma função enunciativa. Sobre essa questão, Orlandi (2004) diz que

A função-autor se realiza toda vez que o produtor da linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não-contradição e fim. Em outras palavras, ela se aplica ao corriqueiro da fabricação da unidade do dizer comum, afetada pela responsabilidade social: o autor responde pelo que diz ou escreve pois é suposto estar em sua origem. Assim, estabelecemos uma correlação entre sujeito/autor e discurso/texto (entre dispersão//unidade, etc (ORLANDI, 2004, p.69).

Portanto, AD concebe a posição de autoria, marcando-a, não como representação de uma figura, mas sim de um lugar. Existem textos desprovidos de nome de autor, porém não há textos desprovidos da função de autor, considerando que tal função é determinada pela exterioridade e é uma função discursiva do princípio de autoria. O sujeito, ao assumir a posição-autor, constrói a unidade aparente do discurso no objeto de análise: o texto.

A produção do sentido advém do texto, e não de uma mera sequência de enunciados, expressões ou formas linguísticas, mas sim do fato de essas mesmas sequências de enunciados estarem reunidas sob a forma de unidade que se constitui pelo modo mais determinado pelo exterior da forma-sujeito do discurso, o autor.

A razão para propormos trabalhar com a noção de autoria – perspectiva da análise do discurso – nesta pesquisa na escola foi para fomentar a produção de textos do corpo discente, estimulando-os a assumirem os papéis conferidos ao autor e darem ao texto o acabamento necessário, muito embora ilusório. Auxiliar o aluno a ocupar a posição de autoria, e dar significado e razão para a produção de texto em sala de aula, pois um dos papéis da escola é criar condições para que o aluno saia da posição de sujeito-enunciador e ocupe o espaço de sujeito-autor, ou seja, colaborando para que o aluno passe da dispersão – própria da posição do sujeito – para a unidade – própria da posição-autoria. Para efeito de delimitação dos

mecanismos discursivos, caracterizadores da posição-autoria, a ser interpretada nas produções textuais dos alunos-sujeitos dessa pesquisa, destacamos a contribuição de Pêcheux (2009) acerca do processo de identificação do sujeito do discurso. Nesse sentido, Pêcheux (op. cit.), aponta para três modalidades:

1. A identificação – nessa modalidade, há uma superposição entre o sujeito da enunciação e o sujeito universal. Essa superposição revela uma identificação plena do sujeito do discurso com a forma sujeito da formação discursiva que o afeta, sendo o sujeito, nomeado por Pêcheux (2009), como “bom sujeito”. Não há espaço para questionamentos, refutações ou discordâncias acerca do dito, da formação ideológica. Dessa forma, desconsidera-se, inclusive, a existência de um dito sobre o já dito. Compreende-se a ideologia do sujeito universal como ideologia fechada, pronta e acabada. Há apenas uma reafirmação do discurso do sujeito universal pelo sujeito da enunciação, uma total reprodução não apenas das condições de produção, mas também da forma-sujeito, sem lugar para falhas, mancadas, tropeços desse mesmo sujeito.
2. A contra-identificação – para Pêcheux (2009), essa segunda modalidade de identificação é a que caracteriza o “mau sujeito”, visto que o discurso do sujeito da enunciação se volta contra o sujeito universal por meio de uma tomada de posição. O sujeito se contra-identifica com a formação discursiva que lhe é impostaz. Entretanto, nessa modalidade, o “mau-sujeito” apenas apresenta divergências, questionamentos. Apresenta uma negação em relação à ideologia do sujeito universal. E, embora recuse, rejeite o sujeito universal, não é capaz de irromper para além das evidências da ideologia “dominante” de tal sujeito. Discorda, porém não se coloca em uma nova posição ideológica.
3. A desidentificação – além da identificação plena e da contra-identificação, Pêcheux (2009) ainda acrescenta a desidentificação como uma terceira modalidade, nesta, o sujeito, ao desidentificar-se com uma formação discursiva, desloca sua identificação para outra formação discursiva. Nessa modalidade, o sujeito da enunciação não se limita ao recuo frente às evidências da ideologia dominante, esse sujeito apresenta uma forma de desconstruções de tais evidências com base em uma formação dialética de conhecimentos e práticas discursivas que servem de apoio a essa postura

assumida nesse momento da enunciação. De modo mais claro, o sujeito da enunciação, além de discordar do sujeito universal, ainda apresenta outras formações ideológicas que sustentam seu posicionamento.

Essas três modalidades de identificação do sujeito do discurso são referências teórico-analíticas que vão funcionar como mecanismos de análise do nosso corpus de pesquisa, uma vez que trabalhamos com a construção do sujeito de discurso em produção de cartas argumentativas. Pressupomos, assim, que nessas produções os alunos devam assumir posturas que se aproximem mais de uma ou de outra modalidade. Desta forma, serão, também, sob essas considerações, que pretendemos, nesse trabalho, analisar o *corpus* dessa pesquisa atentando para a natureza dos aspectos dos mecanismos linguístico-discursivos.

CAPÍTULO II DISCURSO E GÊNERO

Considerando que investigamos o modo como nossos alunos, sujeitos dessa pesquisa, se apropriam da posição de autoria como condição para o estabelecimento da unidade de sua produção textual, precisamos trazer o conhecimento e a direção teórica que apresentam de que forma, na linguagem e no texto, essa posição de sujeito do discurso se materializa.

Abordamos, então, neste capítulo, a perspectiva teórica de como, nessa pesquisa, caracterizamos a produção textual, no contexto do gênero de discurso, o gênero do argumentar, dialogando com a noção de gênero textual, enfatizando a carta argumentativa, enfoque que delimita os mecanismos lingüísticos, orientadores da análise do *corpus* selecionado.

2.1 GÊNERO TEXTUAL E GÊNERO DO DISCURSO

Para Schneuwly e Dolz (2004), o gênero é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, especialmente no ensino da leitura e da produção de textos orais e escritos, pois “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam - se, nas atividades dos aprendizes” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 74).

Segundo os autores, os gêneros podem ser considerados instrumentos que possibilitam a comunicação, de acordo com a concepção bakhtiniana. Contudo, na concepção desses autores, servem não somente ao propósito da comunicação, mas também como “um termo de referência intermediário para a aprendizagem” (SCHNEUWLY; DOLZ, p. 75), afinal, a aprendizagem da linguagem se dá, dizem os pesquisadores, entre as práticas e as atividades de linguagem e é neste ponto que a escola deve adotar os gêneros textuais como objeto de ensino (nos dois eixos de uso: a leitura e a escrita e no eixo da reflexão linguística), considerados como artefatos sócio - históricos que circulam na sociedade.

Bakhtin (2000, p. 301-302) trata a questão do gênero, considerando essa prática da linguagem, como gêneros do discurso. Para o autor, os gêneros do discurso

[...] nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade, antes mesmo que lhe estudemos a gramática [...] Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados [...] Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais. [...] Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível.

Assim, na esfera jurídica, o parecer, a petição, a intimação, a sentença são exemplos de gêneros de texto mais recorrentes; na esfera religiosa: a novena, a ladainha, a reza; na esfera acadêmica: a conferência, a palestra, a comunicação em congressos, o artigo científico, a resenha, o relatório. Todos esses são exemplos de organização discursiva da linguagem, ou seja, de gêneros discursivos. Poderíamos citar outros gêneros que circulam em instâncias menos formais, como o bate-papo, o recado, o bilhete, o *e-mail*, o *scrap* postado nas redes sociais (*Facebook* e outros), o *twit* postado no *Twitter*, etc.

Tratamos, assim, a questão do gênero, na nossa pesquisa, considerando-o na confluência entre a concepção de gênero sob a ótica Bakhtiniana e a concepção de gênero, herdada historicamente, no campo dos estudos linguísticos – a produção situada como gênero textual, com base em MARCUSCHI (2005).

Não há como nos comunicarmos, a não ser através dos gêneros de texto orais ou escritos. Os gêneros textuais, como construtos de natureza social, cognitiva e linguística, funcionam como modelos de referência para o usuário da língua. Seu processamento pelo sujeito se dá automática e intuitivamente no intertexto, em situações imediatas de uso (gêneros primários), ou através de situação de aprendizado formal, por meio de gêneros mais complexos (gêneros secundários).

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. (Marcuschi, 2005, p. 22-23)

Sob essa perspectiva, a transposição teórico-metodológica do interacionismo sociodiscursivo para uma abordagem didática dos gêneros textuais contempla dois aspectos principais: (1) o desenvolvimento da competência discursiva para usar a língua em diferentes contextos, através de gêneros textuais orais e escritos; (2) o desenvolvimento da capacidade de refletir linguisticamente sobre esses usos, ou

seja, ser capaz de conhecer e dominar recursos linguísticos que instrumentalizam o sujeito a produzir e compreender textos de diferentes gêneros.

O grande número de gêneros possibilita uma maior variedade linguística a circular na sociedade e ajuda a desfazer o abismo ainda existente entre a oralidade e a escrita, suscitando um hibridismo que “[...] inviabiliza de forma definitiva a velha visão dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino de língua” (Marcuschi, 2005, p. 21).

É papel da escola, portanto, torná-los objetos de ensino - aprendizagem efetivos porque “o gênero, [antes] instrumento de comunicação, transforma-se em forma de expressão do pensamento, da experiência ou da percepção” (SCHNEUWLY; DOLZ, p. 76), ou seja, promover a "didatização" desses gêneros.

Ao contrário do que a tradição escolar ainda vem fazendo, ensinando tipos textuais de forma reducionista, limitada e estereotipada, o ensino de língua com o gênero diversifica a leitura e a escrita, cria situações reais de comunicação, leva a ter boas razões para falar/escrever e se refere aos textos autênticos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Diante disso, concluem os autores:

A representação do gênero na escola pode, então, ser descrita como segue: trata-se de levar o aluno ao domínio do gênero, exatamente como este funciona (realmente) nas práticas de linguagem de referência. Assim, estas últimas constituem, senão uma norma a atingir de imediato, ao menos um ideal que permanece como um alvo. Decorre daí que textos autênticos do gênero considerado entram tais e quais na escola. Uma vez dentro desta, trata-se de (re)criar situações que devem reproduzir as das práticas de linguagem de referência, com uma preocupação de diversificação claramente marcada. O que é visado é o domínio, o mais perfeito possível, do gênero correspondente à prática de linguagem para que, assim instrumentado, o aluno possa responder às exigências comunicativas com as quais ele é confrontado. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 79)

Nessa direção, as práticas escolares de ensino e aprendizagem, pautadas no desenvolvimento da competência para o uso da língua em gêneros, passam a ter um caráter social e funcional, e a se guiar por objetivos mais claramente definidos: aprender a escrever para reclamar direitos (carta de reclamação), aprender a ler para se informar sobre onde assistir a um filme (agenda cultural), aprender a ler para admirar uma obra (romance), aprender a “falar” para se apresentar a um emprego

(entrevista), conhecer e dominar os recursos linguístico discursivos para provocar e compreender efeitos de sentido.

A decisão estratégica por um determinado gênero de texto, e não outro, e as escolhas linguísticas para sua textualização são decorrentes da capacidade do sujeito de acionar, simultaneamente, um conjunto de conhecimentos a que denominamos de capacidades de linguagem (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Em conclusão, é somente com a escolarização do gênero que ele pode de fato tornar-se um instrumento nas mãos do aluno para que o aprendiz se torne proficiente no ato comunicativo numa situação real de uso como requerem as práticas sócio-discursivas e de linguagem. A referência de ensino deve ser o real, daí o ensino através de gêneros possibilitar essa ponte, porque se trata de textos reais que circulam na sociedade.

2.1.1 A CARTA ARGUMENTATIVA NO GÊNERO DO DISCURSO

A argumentação não é característica exclusiva do texto dissertativo (classificação tradicional), como se veiculou até pouco tempo. Todo e qualquer gênero discursivo apresenta marcas linguísticas que imprimem no discurso a orientação argumentativa pretendida ou não pelo locutor, considerando que a língua, na perspectiva semântico-pragmática de Oswald Ducrot e colaboradores, é fundamentalmente argumentativa.

A argumentação está ligada ao conjunto de ações humanas, cuja finalidade é promover a adesão do outro, para levá-lo a um determinado comportamento ou aceitação de uma opinião através de convencimento ou persuasão.

Embora estejam estreitamente relacionadas, e possam ocorrer na construção de um único gênero do argumentar, essas duas ações – convencer e persuadir – próprias do discurso argumentativo, revelam-se como estratégias distintas de se conseguir a adesão do outro, a mudança de atitude. Essa distinção, na verdade, remonta à antiga Grécia de Aristóteles e se diferem pela oposição entre a demonstração – convencimento através de raciocínio lógico, provas evidentes –, e a retórica – persuasão através de provas que se apoiam na subjetividade, na emoção, ligadas ao que pode vir a ser. Assim, enquanto na ação de convencer, buscamos reforçar nosso ponto de vista, com base em argumentos por citação, por

comprovação, na ação de persuadir, nos apoiamos mais em argumentos por experiência pessoal, de senso comum.

No que diz respeito a essas técnicas, ou ao que preferimos chamar de estratégias, Citelli (2004) explica que, em qualquer texto, busca-se o convencimento, objetiva-se os efeitos pragmáticos da linguagem. Isto é, ressalta-se a capacidade que as palavras têm de influenciar as pessoas e suas atitudes. Seguindo esse raciocínio entendemos que a argumentação está na língua não importando qual meio as pessoas usem-na para se comunicar, pois em todo texto há uma ideologia, mesmo que o locutor ainda não tenha plena consciência disso.

O ato de argumentar está intimamente relacionado à consistência dos fatos. Sendo assim, ele estabelece condições para que haja argumentação nos textos orais ou escritos, tendo que se basear na lógica daquilo que chamamos preconceitos, superstições ou generalizações apressadas. Além disso, o xingamento, a ironia, o sarcasmo, por mais brilhantes que pareçam e por mais que consigam desequilibrar o oponente, jamais devem ser considerados como elementos argumentativos, pois fogem à consistência dos fatos, tendendo simplesmente a um comportamento falacioso, comprovando a falta de argumentos.

Além das evidências, o texto argumentativo é também composto de uma estrutura que o identifica como tal. Essa estrutura nos é colocada por Garcia (2000) sob dois aspectos: o da argumentação informal e o da argumentação formal, ambas compostas por quatro estágios.

Os estágios da argumentação informal que compõem a estrutura do texto são: a proposição, a concordância parcial, a contestação, e a conclusão. Já na argumentação formal, temos: a proposição, a análise da proposição, a formulação dos argumentos e a conclusão. Assim, entendemos que o que difere a argumentação formal da informal são, principalmente, os estágios da concordância parcial e análise da proposição. Enquanto esta aparece num texto de argumentação formal conceituando elementos da proposição, aquela aparece na argumentação informal apresentando “os dois lados da moeda” em relação à proposição, opondo-se à argumentação formal na qual a tese deve ser bem definida e inconfundível quanto ao que nega ou afirma.

Vimos então a estrutura básica de um texto argumentativo, mas convém lembrar que argumentar implica, segundo Garcia (2000), divergência, portanto não se pode argumentar sobre verdades universais, como por exemplo o fato de o

homem ser um ser vivo; e ainda convém ressaltar que o assunto a ser abordado deve ser específico, pois para o autor, argumentar sobre generalidades seria quase impossível.

Podemos perceber então que existem condições favorecedoras de uma argumentação realmente clara e consistente, porém sempre refutável já que só se argumenta sobre temas divergentes. Contudo, salientamos que estamos sempre colocando a linguagem à disposição dos nossos ideais, da nossa cultura, do que achamos que é verdade, já que somos seres dotados de vontades e formamos a todo instante juízo de valor sobre as coisas. Como podemos ver: “É por esta razão que se pode afirmar que o ato de argumentar, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo”. (Koch, 2004, p. 17).

Koch (2004) ainda resalta que, se admitimos essa teoria, nos permitimos pensar que a distinção feita tradicionalmente entre argumentação e dissertação, tendo esta a função de expor ideias alheias imparcialmente, desaparece já que a própria seleção das ideias a serem reproduzidas implica uma opção. Segundo a autora, nos textos descritivos e narrativos também se faz presente a argumentação, mesmo que em menor grau.

Ao falarmos da estrutura do texto argumentativo e suas condições, não usamos o termo persuadir e sim, convencer, isso porque, para o autor que as descrevia, o conceito de argumentação está relacionado aos princípios da lógica. Sobre isso, Koch (2004), para fazer certa distinção entre os termos persuadir e convencer, diz que a persuasão busca atingir o interlocutor através dos sentimentos, da vontade, por meio de argumentos plausíveis ou verossímeis, estando portanto vinculado à emoção; enquanto que convencer é estritamente ligado à razão, por meio de provas objetivas e claras. Supomos, por isso, que há maneiras distintas de argumentar: por meio da persuasão ou convencimento, que provavelmente serão utilizadas conforme for a intenção do locutor, seu público alvo e, especialmente, o gênero que ele utilizará para expor seus argumentos.

Nas diferentes esferas de comunicação, o discurso argumentativo se realiza a partir de um número variado de gêneros textuais. Esses gêneros possuem características linguísticas e discursivas comuns, que nos permitem reconhecê-los como sendo da mesma família, ou seja, como gêneros do tipo argumentativo.

Segundo Marcuschi (2001), um gênero varia de acordo com o contexto discursivo. A estrutura de uma carta, por exemplo, em geral, é sempre a mesma. Qual seja? De acordo com o autor: a) local, data; b) saudação; c) texto; d) despedida; e) assinatura.

A carta requer uma maior elaboração das ideias, pois se trata de um gênero secundário mais complexo, cuja linguagem tem que ser formal, na variedade padrão. Daí o papel da escola em torná-la um gênero escolar (entre outros) a ser ensinado para que o aluno desenvolva-se como leitor crítico por meio da análise do gênero e da sua reprodução.

Como já foi dito, toda carta apresenta uma estrutura básica: local, data, saudação ou vocativo, texto, despedida e assinatura (BEZERRA, 2003).

A ação de linguagem pretendida, vinculada à situação de produção, a organização composicional (o modelo textual acionado) e as expressões linguísticas usadas para a produção textual são alguns dos critérios nos quais podemos nos apoiar para a identificação do gênero textual.

Além da intenção comunicativa, que marca a ação de linguagem, própria dos gêneros de natureza argumentativa, os gêneros do argumentar apresentam um plano global básico, que os torna semelhantes na sua organização composicional. Ou seja, pelo menos duas sequências textuais constituem o discurso argumentativo: a tese, na qual o sujeito expõe sua posição frente a uma questão polêmica, e a justificativa (ou sustentação), composta de argumentos que têm como objetivo ser suportes da posição assumida pelo sujeito emissor.

O discurso argumentativo pode, também, apresentar uma organização composicional mais complexa e ampliada, que revela a intenção do sujeito de não só defender uma posição, mas, também, de negociá-la com seu interlocutor. Nesse caso, além de conter os componentes básicos – tese/posição e justificativa –, a argumentação passa a contar com a contraposição, e a justificativa é ampliada por contra-argumentos. Essas duas sequências textuais – contraposição e contra-argumentação –, quando presentes na produção do aluno, revelam sua capacidade de: (1) angular a questão polêmica sobre mais de uma perspectiva; e (2) antecipar-se a possíveis posicionamentos de seu interlocutor (BARROSO, 2005).

A contraposição, como o próprio nome diz, coloca-se na argumentação como uma oposição à posição. Pode ser anunciada, através de expressões linguísticas, tais como: “Essa questão pode ser abordada sobre dois pontos de vista...” ou

“Podemos tratar o tema em seus aspectos negativos e positivos... / em suas vantagens e desvantagens...”.

O contra-argumento, quando presente, deve estar diretamente associado ao argumento anteriormente apresentado, mantendo-se, assim, a coerência do texto. Algumas expressões linguísticas usadas para sua introdução são: “Se por um lado..., por outro há também que se considerar...” ou “Contrário a esse argumento, alguém poderia afirmar que...”.

A conclusão é outro componente do discurso argumentativo presente, principalmente, em situações formais. A conclusão tem, em princípio, o objetivo de servir de síntese para o fechamento das discussões. Vale lembrar, no entanto, que, dependendo de fatores contextuais e da intenção do emissor, a conclusão, ao invés de fechar a discussão de forma definitiva, pode ser usada como um convite à reflexão.

É possível, também, identificar outro componente do discurso argumentativo, cuja função é a de situar o contexto de onde emerge a questão polêmica. A contextualização, ou situação inicial, tem função discursiva semelhante à da orientação em narrativas.

Em relação aos mecanismos linguísticos-discursivos, a seleção lexical (o nome, o adjetivo, o conectivo, verbos, pronomes), relacionados à capacidade de selecionar com produtividade expressões linguísticas para textualização do gênero, consideramos que podem contribuir para a análise - a interpretação desse lugar de autoria.

Quanto à contribuição da pesquisa linguística acerca do texto, configurada no breve recorte teórico que circunscrevemos sobre o domínio do gênero do discurso e/ou textual, destacando o discurso do argumentar, enfatizamos, para efeito de análise do nosso corpus os referidos mecanismos linguísticos-discursivos (lexias), que poderão auxiliar na interpretação de estruturas discursivas em favor da evidência do trabalho de autoria nas produções textuais-corpus da análise que propomos neste trabalho.

CAPÍTULO III

ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Como forma de abordagem sistemática para descrição das ações mobilizadas pelos sujeitos envolvidos no planejamento e na execução deste trabalho, apresentamos os elementos que compõem tal trabalho bem como todo processo descritivo de todos os aspectos envolvidos.

Subdividimos esse capítulo em quatro tópicos organizados do seguinte modo: no primeiro tópico, apresentamos a natureza da pesquisa de acordo com o seu foco; no segundo tópico, trazemos uma abordagem a respeito das condições para a coleta de dados, com a descrição do ambiente da pesquisa, bem como dos sujeitos da pesquisa; no terceiro tópico, apresentamos a descrição da Sequência Didática utilizada para a realização das aulas; e, por fim, no quarto tópico, abordamos os instrumentos da pesquisa e os dados para análise.

3.1 A NATUREZA DA PESQUISA

Nossa pesquisa é descritiva, de cunho interpretativo, para termos, assim, a noção de como descrever e compreender a linguagem e seus usos a partir da interpretação de situações específicas.

No caso específico dessa pesquisa, consideramos que esta insere no modelo qualitativo, por visar à compreensão e à descrição de uma determinada situação, a partir da coleta e análise de dados. Esse tipo de pesquisa investiga as características dos indivíduos e dos cenários, justamente, os que não podem ser descritos por meio de números apenas.

Diante da possibilidade de intervenção do processo didático, para fornecimento de subsídios capazes de adequar o trabalho condizente com as novas concepções de ensino da língua escrita, desenvolvemos um projeto de intervenção, o que, conseqüentemente, configura o caráter de pesquisa-ação³.

³ A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa participante engajada, em oposição à pesquisa tradicional, que é considerada como “independente”, “não-reativa” e “objetiva”. Como o próprio nome já diz, a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. (ENGEL, 2000, p. 182).

Entendemos que a pesquisa-ação requer o compromisso do pesquisador com a população pesquisada, com a finalidade de buscar alternativas para a percepção de novas possibilidades de sucesso para a comunidade em que este trabalho foi realizado.

Por observação participante, estamos entendendo o contato direto com o fenômeno observado, objetivando obter informações sobre a realidade dos atores sociais no próprio contexto de pesquisa.

3.2 AS CONDIÇÕES PARA A COLETA DE DADOS

Para descrição do local da pesquisa e dos sujeitos da pesquisa, consideramos o nosso conhecimento sobre a escola e os alunos – devido ao tempo de convivência com a turma pesquisada, uma vez que fazemos parte do grupo docente de tal escola há aproximadamente 7 anos. No mais, foram utilizados como instrumentos para a coleta de dados, gravações em áudio e vídeo⁴, bem como as produções escritas dos alunos nas etapas de sondagem e intervenção.

3.2.1 DESCRIÇÃO DA ESCOLA PESQUISADA

Desenvolvemos nossa pesquisa na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Teonas da Cunha Cavalcante. A Escola, com registro no INEP sob nº 25088785, situa-se à Rua Senador Rui Carneiro, nº 122, Centro, Juripiranga - PB, e faz parte da 12ª Região de Ensino do Estado da Paraíba, com sede no município de Itabaiana. Atualmente funciona nos turnos manhã, tarde e noite e atende a alunos da zona urbana e zona rural do município de Juripiranga, como também do distrito de Ibiranga, e bem como o município de Itambé - PE. São atendidos, aproximadamente, 720 alunos do Ensino Médio, distribuídos em 21 turmas, sendo 9 turmas no turno diurno e 12 turmas no turno noturno. A Escola funciona em regime integral diurno, através do Programa Ensino Médio Inovador.

Em se tratando da estrutura física a escola possui 01 Biblioteca com um considerável acervo bibliográfico, 01 secretaria, 01 laboratório de informática, 01 laboratório de ciências, 01 cantina, 01 sala de professores, 01 diretoria, 01 quadra

⁴ Arquivos não disponibilizados para o leitor desta pesquisa.

poliesportiva, 05 banheiros – 02 masculinos, 02 femininos e 01 para funcionários –, 03 almoxarifados, sendo 02 para materiais didáticos e produtos de limpeza e 01 para merenda, 11 salas de aula, as quais são amplas, ventiladas e bem iluminadas.

Quanto ao aspecto organizacional do ensino, dispõe do Regimento Interno, Conselho Escolar, Projeto Político Pedagógico e os Planejamentos, realizados bimestralmente, assistidos por uma equipe técnica da 12ª Região de Ensino, em virtude da escola não dispor de coordenadores, supervisores e outros técnicos à disposição exclusiva.

Cinquenta e quatro profissionais formam o quadro de professores e funcionários da Escola. Quanto aos professores de Língua Portuguesa, totalizam 07, que por sua vez lecionam as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura juntas. Desse total de professores de Língua Portuguesa, apenas 05 possuem formação específica na área, sendo os outros 02 graduados em Pedagogia.

3.2.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Conforme as características de uma pesquisa no modelo qualitativo, consideramos que essa pesquisa se caracteriza como pesquisa-ação. Participaram deste estudo um professor de Língua Portuguesa da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Teonas da Cunha Cavalcanti, da cidade de Juripiranga, estado da Paraíba, e um grupo de alunos de 3º ano do Ensino Médio integral, composto por 50 alunos no total, com idades entre 16 e 18 anos.

Os alunos residem, em sua maioria, na zona urbana, entretanto, há um grupo que reside na zona rural. Não existe, nas turmas, distorção idade-série. De modo geral, os discentes são provenientes de famílias de baixo poder aquisitivo. A frequência às aulas é muito boa, com raríssimas faltas. Percebemos um grande interesse dos mesmos pelas aulas. Muitos alunos declararam não ter grande domínio na produção de textos, entretanto mostraram-se muito interessados por aulas de escrita.

Para efeitos de proteção à identidade dos alunos-escritores, nomearemos cada um deles utilizando apenas as iniciais de seus nomes.

Quanto ao professor – sujeito da pesquisa e o próprio pesquisador. Formado em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), exerce a função da

docência há 15 anos. Ministra aulas de Língua Portuguesa em turmas do Ensino Médio e atua como professor articulador do Programa Ensino Médio Inovador.

3.3 DESCRIÇÃO DAS AULAS

A proposta para o desenvolvimento da produção de carta argumentativa foi planejada a partir da construção de uma Sequência Didática que garantisse a produção do material necessário para analisarmos. Sendo assim, organizamos o trabalho na seguinte ordem:

3.3.1 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA: SONDAEM EM SALA DE AULA E O DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO

Demos este passo de modo rápido e tranquilo, uma vez que o professor de Língua Portuguesa das turmas, que compõem o universo da pesquisa, é o próprio pesquisador. A sondagem, portanto, foi feita com o diálogo em aula expositiva, e com uma produção de texto proposta como parte da avaliação do calendário escolar. A proposta de produção objetivou a elaboração de um texto dissertativo argumentativo e teve como tema a redução da maioria penal. Não houve debates, discussões ou qualquer outro tipo de abordagem acerca do tema proposto para a produção de texto. A atividade simulou uma avaliação externa, como, o ENEM, por exemplo. O professor entregou a proposta de produção e solicitou que os alunos executassem a atividade.

Os resultados das produções nos auxiliaram a perceber de que modos os alunos, enquanto sujeitos da enunciação, revelavam em seus discursos marcas que pudessem apontar a constituição do lugar de autoria nos seus textos. A partir da análise dessas produções, elaboramos então a Sequência Didática que geraria o *corpus* da nossa pesquisa – cartas argumentativas.

Conforme anunciado, o professor pesquisador elaborou uma Sequência Didática - SD considerando a análise feita sobre as produções do momento da sondagem. A SD serviu de parâmetro para direcionar o trabalho a fim de chegar à produção do *corpus* da pesquisa.

Como a proposta do nosso trabalho seria a produção do gênero discursivo carta argumentativa, consideramos alguns aspectos que seriam relevantes para

instigar a produção das cartas: a busca por um tema de interesse dos alunos (adolescentes entre 16 e 18 anos); um tema que provocasse discussões; um tema que pudesse revelar discursos e posicionamentos ideológicos diferentes por parte dos alunos.

Desse modo, levamos para a sala de aula uma proposta de discussão acerca da educação sexual infantil, a partir da obra “Mamãe, como eu nasci?”, do sexólogo e escritor Marcos Ribeiro. A escolha por esse livro deu por conta de um histórico de polêmicas que a obra provocou nos cenários políticos, religiosos, educacionais e familiares.

Visto que o propósito seria um tema de interesse dos alunos e que ao mesmo tempo pudesse provocar uma discussão e revelar pontos de vistas diferentes a respeito do tema, o livro “Mamãe, como eu nasci?” se tornou, então, um material próprio para tal propósito.

1ª Aula:

Nesse primeiro momento, foi apresentado (oralmente) o projeto de pesquisa aos alunos, de modo que eles pudessem entender que o nosso trabalho se tratava de uma pesquisa de cunho acadêmico científico. Apresentamos, superficialmente, a SD, dando informações do tipo: tempo de duração, de que modo os alunos iriam participar, quais materiais seriam produzidos. Esclarecemos e sanamos algumas dúvidas dos propósitos e do funcionamento da pesquisa.

Enfim, comunicamos que na aula seguinte iríamos trabalhar com gravações de vídeo e áudio. Os alunos se mostraram dispostos a colaborar, sem qualquer objeção.

• 2ª e 3ª Aula:

Considerando o gênero discursivo (carta argumentativa) escolhido para o nosso trabalho, o propósito dessas aulas é manifestar, nos alunos, a tomada de posições a respeito do tema educação sexual infantil. Posições essas que serão defendidas ou refutadas nas produções das cartas argumentativas.

Nesse momento, a sala foi organizada em forma de “U”. Instalamos o data *show* conectado a um computador com acesso à internet. Pedimos auxílio a um aluno de outra turma para operar a câmera e o gravador de voz – a presença do aluno assistente foi acordada com a turma pesquisada e não fez qualquer objeção e não esboçou qualquer incômodo. Vale ressaltar que todo o material exposto para os alunos durante a aula, foi apresentado *online* e selecionado de modo que houvesse um equilíbrio entre os pontos de vista defendidos nas apresentações. Também foi acordado que nesse momento, em que seriam apresentados os materiais, não seriam abertos espaços para discussões. Todos os comentários a respeito dos materiais apresentados seriam feitos logo após o término dessa etapa.

Com toda a estrutura pronta, prosseguimos da seguinte forma:

- ✓ Apresentação de uma matéria veiculada no *site* da *Folha de S. Paulo*⁵, em 28 de abril de 2010, assinada por Fábio Guibu da Agência Folhacom o título: *Secretaria recolhe livro de educação sexual distribuído a alunos em Recife* (vide anexo⁶ 01);
- ✓ Apresentação de um vídeo postado no You Tube, com o título: *Mamãe, como nasci? Cartilha ensina crianças de 7 a 10 anos a se masturbarem*⁷, (vide anexo 02);
- ✓ Apresentação de reportagem do *Diário de Pernambuco* com a fala de uma diretora escolar e do secretário de educação, ambos da rede de educação de Recife⁸ (vide Anexo 03);
- ✓ Apresentação de uma publicação do Jornalista Reinaldo Azevedo em *blog* no *site* da *Revista Veja*, em 11 de setembro de 2012, com o título *No país dos petralhas*,

⁵Matéria assinada por Fábio Guibu da Agência Folha, em Recife. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educaçao/ult305u727320.shtml>> e acessado em: 20 de abril de 2013.

⁶ Os anexos são recortes ilustrativos das páginas da *internet*. Segue, abaixo de cada anexo, o *link* para acesso a cada *site* exposto.

⁷ Vídeo disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=Pz3qJcTt4Y> e acessado em: 10 de abril de 2013.

⁸ Reportagem disponível em: <<http://www.youtubr.com/watch?v=tKOWuvFim28>> e acessado em: 15 de abril de 2013.

*Lobato vai para a cadeia, e a pornografia infantil para a sala de aula. Veja o que a gestão Fernando Haddad liberou para crianças de 10 anos*⁹ (vide anexo 04);

- ✓ Apresentação do texto escrito pelo educador Paulo Freire(1990) e publicado pela editora Moderna – responsável pela edição do livro *Mamãe, como eu nasci?*(1990). O texto de Paulo Freire aparece como prefácio do livro¹⁰ (vide anexo 05);
- ✓ Apresentação de texto publicado pelo site ADHT: DefesaHetero.org Associação para Defesa da Heterossexualidade, do Casamento e Família Tradicionais, Proteção de Crianças, Adolescentes e Jovens com o assédio, aliciamento, proselitismo e abusos sexual e homossexual; contra o aborto e a agenda gay. O texto traz a seguinte mensagem: *Sem pudor nenhum, eis o Guia do Professor do livro “Mamãe, como eu nasci?”* (1990). *E eis que vamos construindo um país de futuros semi-letrados que pelo menos desenvolvem a habilidade de colocar camisinha com a boca e mexer direitinho com a mão limpinha no pintinho*¹¹ (vide anexo 06);
- ✓ Apresentação da página no site da Editora Moderna com o histórico do livro e comentários de renomados profissionais, e apresentação do autor do livro *Mamãe, como eu nasci?* (1990) – o escritor Marcos Ribeiro¹² (vide anexos 07);
- ✓ Apresentação do livro de Marcos Ribeiro (1990) no site da Livraria Cultura. Leitura da Sinopse e das especificações técnicas do mesmo¹³ (vide anexo 08);
- ✓ Apresentação de vídeo com o seguinte título: *Análise as páginas do livro a seguir e tire suas próprias conclusões*. Esse vídeo traz o livro de Marcos Ribeiro (1990) na íntegra¹⁴, sem qualquer comentário parcial extra (vide anexo 09).

⁹ Publicação disponível em: <http://www.veja.abril.com.br/blog/reinaldo/geral/no-pais-dos-petralhas-lobato-vai-para-a-cadeia-e-a-pornografia-infantil-para-a-sala-de-aula-vejam-o-que-a-gestao-fernando-haddad-liberou-para-criancas-de-10-anos/> > e acessado em: 18 de abril de 2013.

¹⁰ Texto disponível em: <<http://www.modernaliteratura.com.br/infantismarcosribeiro/pdf/historico2.pdf>> e acessado em: 06 de abril de 2013.

¹¹ Texto disponível em: <<http://www.defesa-hetero.blogspot.com.br/2012/07/38-dos-que-possuem-curso-superior-sao.html#.Uv5FXql4tan>> e acessado em: 15 de abril de 2013.

¹²Disponível em: <<http://www.modernaliteratura.com.br/infantismarcosrebeiro/livro.phd?id=2>> e acessado em: 12 de abril de 2013.

¹³Disponível em:

<<http://www.livrariacultura.com.br/script/resenha.asp?nitem=22561330&sid=624973238152112692848522881>> e acessado em: 28 de abril de 2013.

¹⁴Disponível em: <http://www.dailymotion.com/video/xu006v_mamae-como-eu-nasci-tire-suas-conclusoes-sobre-o-livro_school#.UV44pKI4tal> e acessado em: 22 de abril de 2013.

Concluída esta etapa das apresentações dos materiais utilizados na nossa pesquisa, prosseguimos com a produção do gênero discursivo debate, no qual cada aluno, de forma espontânea, expôs o seu ponto de vista a respeito do livro trabalhado e das críticas apresentadas acerca da obra em discussão.

Embora os alunos soubessem que a aula estava sendo registrada em áudio e vídeo, o debate fluiu de modo muito espontâneo e pudemos perceber convergências e divergências de opiniões entre os alunos. O professor coordenou o debate (que chamamos de atividade 1) com a participação de todos os alunos. Durante as discussões, foi comum perceber como as meninas foram mais contidas, mais reservadas para falar sobre sexo. Inclusive, algumas silenciavam e só interagiam quando o professor se direcionava a tais alunas, interpelando-as. Notou-se que até mesmo algumas palavras relacionadas à sexualidade, como “masturbação”, “pênis”, “vagina”, eram evitadas pelas meninas e, quando pronunciavam, faziam isso de modo extremamente receoso. O professor, por sua vez, fazia intervenções de modo a deixar as meninas mais à vontade.

• 4ª e 5ª Aula:

Nessa aula, o professor trouxe para a sala trechos de falas do debate, que foram transcritos, impressos e entregues aos respectivos alunos, que se mostraram surpresos ao perceberem as suas falas materializadas na escrita. O propósito dessa atividade foi fazer com que os alunos percebessem seus posicionamentos a respeito do tema do debate: educação sexual infantil.

Pedimos que alguns alunos (não seria possível fazer essa atividade com todos eles por conta do tempo que demandaria) acompanhassem o áudio com o texto escrito e percebessem a transcrição. Os discentes esboçaram surpresa, admiração e interesse.

A partir de então, solicitamos que cada um procedesse com a atividade de escrita proposta, que objetivou a transposição do texto oral (texto transcrito pelo professor) para o texto escrito, considerando os seus posicionamentos revelados em suas falas a respeito do tema em discussão.

• **6ª Aula:**

Distribuímos uma atividade com dois exemplares de transposição da oralidade para a escrita, produzidos por alunos da sala como atividade das aulas anteriores. Os dois textos foram selecionados a partir do nível de proximidade e distanciamento entre a oralidade e a escrita, sendo um mais próximo da oralidade e o outro mais próximo da escrita, bem como considerando, também, os aspectos da argumentação e defesa de pontos de vista.

Após a discussão com a turma sobre os elementos da oralidade que permaneceram também na versão escrita, assim como sobre os modos de posicionamentos a respeito da educação sexual infantil, com ênfase nos aspectos ideológicos/discursivos, entregamos as produções de cada aluno para que observassem as considerações feitas pelo professor e apresentassem uma nova versão para o seu próprio texto.

• **7ª Aula:**

Nessa aula, procedemos com a devolução comentada da segunda versão escrita. Fizemos um breve debate sobre oralidade e escrita e introduzimos um estudo sobre o gênero discursivo carta argumentativa¹⁵ e autoria¹⁶, conforme discussões feitas nos tópicos 2.1.1 (O gênero do argumentar/a carta argumentativa) e 1.3 (posições-sujeito e a posição de autoria) deste trabalho.

• **8ª e 9ª Aula:**

Aplicamos uma atividade, produção de carta argumentativa que deveria ser encaminhada ao autor do livro *Mamãe, como eu nasci?* (1990), como resposta à carta encaminhada pelo escritor.

¹⁵Escolhemos esse gênero, na Sequência Didática, em virtude do contato que estabelecemos estabeleceram o escritor Marcos Ribeiro, autor do livro *Mamãe, como eu nasci?* (1990). Esse fato serviu de motivação para que os alunos enxergassem um interlocutor real para sua produção, uma vez que o escritor passou a manter contato, quase que diário, com os alunos através do *site* de relacionamento *Face Book*.

¹⁶ Consideramos aqui autoria sob a perspectiva da AD francesa.

• 10ª Aula:

Entregamos as cartas dos alunos contendo observações que precisariam ser consideradas para a reescrita da carta, objetivando chegar cada vez mais próximo da constituição da autoria. Solicitamos, então, a segunda versão para a carta argumentativa.

• 11ª Aula:

Repetimos os passos da 10ª aula com o propósito do aperfeiçoamento da carta argumentativa. Solicitamos então a terceira versão da carta (*vide* apêndice 01).

• 12ª Aula:

Nesta aula, trouxemos envelopes e papéis para que a carta fosse definitivamente escrita e postada nos Correios para o endereço do escritor Marcos Ribeiro (1990), que já havia se pré-disposto a receber as cartas e dar um *feedback* ao conteúdo.

3.4 INSTRUMENTOS DA PESQUISA E DADOS PARA ANÁLISE

A princípio, faz-se necessário justificar a escolha pelo gênero discursivo carta argumentativa. Apresentamos como razões para essa escolha os fatos de que: I- A pesquisa, como já dito, foi desenvolvida com alunos da terceira série do ensino médio, fase na qual a prática de gêneros discursivos voltados para o campo do argumentar se faz muito presente; II – Como modo de fomentar um debate em sala de aula, optamos por um tema polêmico (sexualidade) que incitaria o debate entre os alunos; III – O livro “Mamãe, como eu nasci?”, do escritor Marcos Ribeiro é polêmico e tem sido alvo de muitas críticas a nível nacional; IV – E o escritor Marcos Ribeiro propôs-se a interagir com os alunos envolvidos na pesquisa. Além de todas as questões apontadas, os gêneros discursivos do argumentar nos oferecem subsídios para um estudo pautado nos critérios de análise que estabelecemos para

esta pesquisa. Sendo assim, a carta argumentativa foi tida como proposta de produção que serviu de *corpus* do nosso trabalho.

No mais, sobre os instrumentos da pesquisa e análise, esclarecemos que dentro do universo de 50 alunos, foi feito um recorte, de 10% desse total, para proceder com a análise dos dados. A escolha pela amostra representativa se deu pela forma não probabilística, pois não aconteceu de forma aleatória. Para essa seleção dos 6 alunos, foram considerados aspectos metodológicos que envolveram os objetivos da pesquisa. Salientamos que compuseram o *corpus* da pesquisa, um exemplar de carta argumentativa de cada aluno – a última versão da carta. A escolha se justifica levando em consideração os propósitos da pesquisa. Logo, o *corpus* foi definido de modo a considerar as variáveis importantes, com a seguinte finalidade de obter um recorte que pudesse servir como amostra considerável, levando em conta os critérios de autoria tanto na perspectiva discursiva quanto linguístico-discursiva.

Após a coleta dos dados, produções orais e escritas dos alunos pesquisados, realizadas inicialmente pela proposta de sondagem e posteriormente pela proposta de Sequência Didática de intervenção, realizamos a análise do *corpus* amplo para a sistematização dos dados a constituírem o *corpus* restrito para a análise teórico-analítica.

A relevância deste trabalho se dá pela necessidade de percebermos a significância do lugar de autoria no processo de produção de texto de acordo com as marcas sócio-histórico-discursivas do sujeito de discurso em sua posição de autor.

Para orientação de como procedemos à análise dos dados, retomamos os critérios delimitados nos capítulos teóricos 1 e 2: mecanismos discursivos e linguísticos. E, em relação ao destaque do *corpus*, nomeamos as produções selecionadas como CARTA I, II, III, IV, V e VI.

CAPÍTULO IV

MARCAS DE AUTORIA NA PRODUÇÃO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Neste capítulo, tratamos da análise do *corpus* selecionado no decorrer da pesquisa, tomando como referência os objetivos que discorrem sobre a interpretação do discurso produzido em cartas argumentativas no processo de identificação do sujeito do discurso enquanto sujeito escritor no seu lugar de autor. Nesse sentido, a caracterização desse lugar de autoria será contemplada pela interpretação que daremos ao domínio da competência discursiva e linguística no texto escrito pelos alunos, sujeitos da pesquisa, no processo de produção textual do gênero discursivo carta argumentativa.

Conforme a direção dada, na metodologia, para levantamento dos dados, passaremos a desenvolver a nossa análise em seis textos – extraídos do *corpus* da pesquisa – que foram produzidos mediante às condições e ao contexto descritos no capítulo que aborda os aspectos metodológicos dessa pesquisa. Os textos que tratamos, nesse momento, como selecionados para o *corpus restrito*, são seis versões finais das cartas argumentativas, sendo uma de cada aluno. Essa seleção procura atender a um critério de natureza discursiva, uma vez que representa, dentro do universo dos alunos envolvidos, uma representação do posicionamento do sujeito de discurso meninos e do sujeito de discurso meninas.

4.1 O POSICIONAMENTO DE ALUNOS ACERCA DA OBRA “MAMÃE, COMO EU NASCI?” DE MARCOS RIBEIRO: O PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO, CONTRA-IDENTIFICAÇÃO E DESIDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DE DISCURSO

A análise se dará individualmente, para cada texto, considerando em cada um, os aspectos que revelam as relações discursivas (FD) situadas em seus contextos sócio-histórico-ideológicos, revelados pelos modos do dizer, caracterizados por elementos linguísticos (*lexias*) e extralingüísticos. Diante do exposto, discorreremos, agora, sobre o *corpus*, que será codificado, sucessivamente, como CARTA I, II, III, IV, V e VI.

CARTA I

1 Juripiranga PB, 01 de setembro de 2013
 2 Querido Marcos Ribeiro,
 3 Certo dia, ao procurar um livro na biblioteca da minha cidade,
 4 deparei-me com um livro seu e o que me chamou a atenção foi
 5 justamente o título “Mãe, como eu nasci?” Pergunta que toda
 6 criança faz. Começando a leitura pude perceber as imagens que
 7 ilustram sua obra e confesso que critiquei. Em minha opinião as
 8 imagens levariam os leitores infantis à prática da masturbação, e eu
 9 sou contra este ato. Mas ao perceber o conteúdo escrito pude
 10 apreciar e constatar um meio de informar sobre educação sexual já
 11 que esta não é aplicada adequadamente. Sou um leitor informado e
 12 aprovo sim seu livro e espero que muitas crianças do nosso país
 13 possam ter a oportunidade de lê-lo e aprender a arte natural do sexo.
 14 Obrigado por se preocupar com a educação sexual de tantas
 15 crianças e jovens. Com grande alegria convido-o a visitar nossa
 16 Escola.
 17 Fraternalmente
 18 J. L.

A CARTA I foi produzida por um aluno, adolescente. Esses lugares sociais de onde enuncia o aluno, como sujeito do discurso, evidenciam-se no seu posicionamento acerca da obra “Mãe, como eu nasci?” do escritor Marcos Ribeiro, através dessa carta endereçada a esse escritor.

O que percebemos, na carta de J.L., evidenciando sua unidade textual, é que há, uma saudação e uma introdução que pretendem situar o interlocutor no contexto da produção, seguida de posicionamentos a respeito do que se critica e, depois, acerca do que se aceita na obra de Marcos Ribeiro, e, por fim, uma conclusão com agradecimentos, ao escritor, seguidos de um convite.

A princípio, logo na saudação, o aluno, como sujeito do discurso, utiliza a expressão “querido” (L2) para iniciar sua interlocução com o Marcos Ribeiro, e, desse modo, conseguir a partir de então, uma relação de cordialidade com o escritor. Esse modo de dar início ao texto revela uma Formação Discursiva (FD) que evidencia uma regularidade acerca de como o sujeito do discurso insere a enunciação em carta semi-informal como essa. É uma prática difundida no dizer escrito desse gênero discursivo. J.L. revela que a forma como se refere ao seu interlocutor (Marcos Ribeiro) enuncia uma posição de quem pretende provocar no interlocutor uma aceitação, abrindo o seu texto com uma expressão que o aproxime do seu interlocutor, até como forma de suavizar qualquer postura que possa vir a

apresentar no decorrer do seu texto. J.L., no dizer, “Querido, Marcos Ribeiro” (L2), revela um lugar de intimidade da relação de sujeito com o outro socialmente aceito, o que favorece a interlocução. Essa, então, é uma posição discursiva do aluno, enquanto sujeito de discurso.

O sujeito do discurso (J.L.), ao enunciar na linhas 03 e 04, “Certo dia, ao procurar um livro na biblioteca da minha cidade, deparei-me com um livro seu...” revela uma necessidade de auto afirmar-se como uma pessoa que frequenta a biblioteca. Esse fato nos remete ao discurso corrente de que pessoas intelectuais, inteligentes, estudiosas, frequentam biblioteca. E, por estar visitando a biblioteca, o sujeito do discurso se insere em uma formação discursiva que favorece a criação de uma imagem de um sujeito intelectual quando enuncia a partir dessa determinada formação discursiva. Nesse momento, quando produz seu texto, J.L. assume o lugar de sujeito leitor e escritor, que procura interagir com um interlocutor renomado (Marcos Ribeiro), logo precisa se apresentar como um sujeito que está “à altura” do interlocutor, e para isso se apropria de um discurso de autopromoção. O texto revela que, quando escrevemos, somos diretamente interpelados pelas questões sócio-históricas e ideológicas, e, entre elas, estão as informações de natureza pragmática – escrevemos de tal modo, porque escrevemos para tal pessoa, sendo assim, o interlocutor torna-se peça fundamental no processo da produção de textos.

Essa percepção da importância do interlocutor, bem como a consideração de que escrevemos determinadas coisas, sobre determinados conteúdos, de determinadas formas, revelam conhecimento da competência discursiva e linguística que o sujeito precisa dominar ao se representar na escrita de dado gênero discursivo. Esse conhecimento é extremamente importante para que os nossos alunos possam perceber que nada é escrito à revelia. Cada enunciado se dá de determinado modo, considerando, também, o papel do interlocutor nesse processo de produção. E torna-se muito importante para que tanto professor quanto aluno não enxerguem o texto a partir de uma visão simplista, e, para o professor, esse conhecimento é definidor de um perfil de avaliação: o professor, nesse lugar, não deve perceber o texto do aluno como pura e simplesmente produção originária das ideias do aluno, esquecendo todos e quaisquer atravessamentos de outros discursos.

Na sequência de sua carta, J.L. chama a atenção para o título da obra de Marcos Ribeiro: “**Mamãe, como eu nasci?**”. De acordo com J.L., o que chamou a

sua atenção para o livro de Marcos Ribeiro “foi justamente o título” (L 4 e 5). Esse dizer revela através do modalizador “justamente” (L5) um modo de dizer do sujeito do discurso que sugere a emergência de um assunto que incomoda. Apropria-se o sujeito de um já-dito “Pergunta que toda criança faz.” (L 4 e 5), através do qual revela um dizer de um sentido totalizante “toda criança faz” que não se sustenta, uma vez que não apresenta justificativa para tal afirmação. (grifo nosso)

Esse comentário relacionado à pergunta-título do livro parece apontar para uma questão que tem a sua atenção, mesmo afirmando que são as crianças que questionam sobre o assunto. Temos, portanto, um sujeito de discurso que revela, além da curiosidade de criança, uma formação discursiva, na qual as discussões a respeito da sexualidade ainda ficam “escondidas”, e, portanto, é no livro que ele vê a possibilidade de compreender questões que não são tratadas com transparência. Revela-se então um discurso conservador no que diz respeito à sexualidade. Enuncia-se de uma formação discursiva conservadora.

Quando J.L. faz referência às imagens, revela o discurso acerca de uma prática de leitura que, na relação imagem x texto escrito, a leitura do não-verbal se sobrepõe, o que é muito característico do público infantil. E, nesse caso, as imagens que, à princípio, chamaram sua atenção, são aquelas que focalizam o ato da masturbação, inclusive o sujeito do discurso afirma ter criticado o livro a partir da leitura exclusiva das imagens. Há, na evidência do dizer, um ponto de vista afirmado acerca da prática desse ato, como relacionado à questão da prática sexual. Revela, assim, uma formação discursiva acerca do conhecimento do corpo, do sexo, cuja formação ideológica (seja ela uma formação religiosa, familiar, escolar) condena tal prática. O dizer “e eu sou contra isso” revela no discurso uma posição contrária à masturbação como forma de colocar-se distante do “mal”, que seria masturbar-se. São efeitos de sentido de um discurso instaurado social e culturalmente, no domínio religioso que orienta e disciplina o sujeito sobre o corpo. Enuncia, então o sujeito, a partir de uma formação ideológica que concebe a masturbação como algo “feio”, que não pode acontecer, especialmente com crianças, relacionando, então, a masturbação à prática sexual vivida pelos adultos, e àquilo que é proibido e que só é feito às escondidas, que, embora aconteça, não pode ser revelada e, muito menos discutida e apresentada às crianças. Para essa FD, masturbação é prática sexual, logo não pode acontecer com crianças. Com relação ao lugar de onde J.L. enuncia, alguns elementos lexicais do texto remetem os enunciados para esse lugar de

formação discursiva religiosa. No decorrer do texto, o sujeito do discurso usa lexias como: *ato, fraternalmente, arte natural do sexo*, que circulam nos discursos religiosos.

O dizer do sujeito do discurso – J.L. – evidencia na enunciação linguística, efeitos de sentido de uma formação ideológica que apontam para o processo de identificação do sujeito, segundo Pêcheux (2009). Percebemos que J.L. apresenta, de um modo geral, um discurso de identificação com o discurso do autor. Talvez, considerando a autoridade que o autor representa, J.L. não se coloca contrário às FD reveladas por Marcos Ribeiro. Embora, no início do texto, haja um modo de dizer que pareça configurar uma desidentificação do discurso do aluno com o do autor, na continuidade desse discurso, o aluno enuncia a partir do uso de uma lexia que redireciona o seu discurso: “e eu sou contra esse ato. **Mas** ao perceber o conteúdo escrito...” (L8, 9 e 10). (grifo nosso)

A partir de então, J.L. apenas reafirma o discurso do escritor Marcos Ribeiro, chegando ao ponto de dizer: “Sou um leitor informado e aprovo sim seu livro e espero que muitas crianças do nosso país possam ter a oportunidade de lê-lo” (L11, 12 e 13). Desse modo, o sujeito de discurso se desloca de uma posição de discurso que sugere não aceitar o que demonstra o autor da obra quanto à educação sexual infantil em torno da educação da criança, quanto a conhecer o corpo, seus órgãos, participar dessa descoberta e, nesse processo, compreender como ocorre a masturbação, e parte para outra posição de discurso que valoriza a necessidade de orientação sexual de crianças. É nesse movimento que o sujeito de discurso parece revelar contradição que o(s) sentido(s) se discursiviza(m). J.L., enquanto sujeito de discurso, revela-se sujeito de uma sociedade instaurada em uma organização familiar patriarcal cujo lugar de poder continua ainda marcado por um discurso do masculino, machista, logo discurso de poder, o que significa que “falar” de sexo e de práticas sexuais de modo tão visível ainda é defrontar-se com os discursos da proibição. O uso da lexia “mas”, na linha 8, funciona como operador argumentativo operacionalizado a favor da construção do discurso pretendido pelo aluno - o discurso de identificação.

O sujeito do discurso ainda revela que a educação sexual de crianças e jovens é motivo para preocupação no Brasil. Ele enuncia um discurso que, historicamente, é estigmatizado, revelando-se como um sujeito, cujas formas social e histórica de família se fundamentam na concepção de família tradicional, que

ainda afasta, das discussões de família, questões pertinentes às formações das identidades sociais – neste caso, sexualidade. Na escola, o sujeito vivencia a possibilidade de contradizer esse dizer de formação.

Por fim, J.L. finaliza seu texto fazendo um convite ao autor Marcos Ribeiro: “Com grande alegria convido-o para conhecer nossa Escola” (L 15 e 16). Nesse trecho o sujeito do discurso foi interpelado pela relação que pôde ser estabelecida com o escritor, uma vez que, no decorrer deste trabalho (como já dito no capítulo III, item 3.3 da descrição das aulas), os alunos corresponderam-se com o escritor, fato este que favorece uma relação mais próxima. Da forma como foi dito, “nossa Escola” (L15 e 16) e “Fraternalmente” (L17), o sujeito de discurso ratifica, nesses dizeres, a posição de sujeito, em que se colocou no decorrer dessa interação com o autor da obra. Revela-se uma formação discursiva de um sujeito de discurso que “fala” de igual para igual, de intelectual para intelectual. O elemento léxico “nossa” quando se referiu à escola, dá ideia de que o escritor conhece o local. O convite revela o contato entre aluno e escritor.

A seguir, discorreremos com a análise da CARTA II, sob os aspectos abordados na nossa pesquisa.

CARTA II

- 1 Juripiranga, 23 de setembro de 2013
- 2 Caro Marcos,
- 3 Seu livro “Mamãe, como eu nasci?” foi apresentado a mim e aos meus colegas
- 4 de classe, com o intuito de abrir uma discussão sobre como se deve falar da
- 5 sexualidade às crianças.
- 6 De fato, ao ler o livro, constatei que você se empenhou em transmitir aos
- 7 leitores infantis – utilizando a linguagem deles – variados temas e
- 8 informações, sem se deixar levar pelos tabus sexuais que a sociedade
- 9 mantém. Percebi, contudo, que o livro não se limita a transmitir informações;
- 10 ele também influencia o leitor a absorver valores. Valores esses que, muitas
- 11 vezes, não são aqueles cujas famílias dos respectivos leitores cultivam. É aí
- 12 que reside o problema.
- 13 Uma coisa, por exemplo, é falar do que se trata a masturbação; outra, é

14 dar dicas de como praticá-la e, mesmo que indiretamente – sendo sua
 15 intenção ou não – estimulá-la nas entrelinhas. Sabemos que o Brasil ainda é
 16 um país cristão, e que a masturbação, as novas formas de conceber uma
 17 família, entre outros assuntos, são vistos com reprovação por católicos e
 18 protestantes.

19 Permitir que se distribuam livros formadores de opinião a quem não tem a
 20 “cabeça feita” é uma indução. Não condeno seu modo de pensar a
 21 sexualidade, mas sua visão certamente vai de encontro à de milhões de
 22 famílias brasileiras, e um livro como “Mamãe, como eu nasci?”, embora possa
 23 ter a melhor das intenções, pode levar uma criança a absorver ideias que a
 24 ponham em choque com os pais. Penso que, antes de tudo, é dever dos pais
 25 educar os filhos e legar valores. Posteriormente, à medida em que forem
 26 crescendo, os filhos podem reformular sua maneira de pensar.

27 Não quero propor que pare de escrever ou que submeta seus livros ao
 28 juízo do Cristianismo. Quero apenas sugerir que evite medidas como, por
 29 exemplo, o uso de livros “formadores de opinião” em salas de aula, onde todos
 30 os alunos os lerão, independentemente da posição de suas famílias.

31 Suponho que livros de educação sexual devem sim serem divulgados,
 32 mas para os pais e responsáveis que desejem usá-los no aprendizado de seus
 33 filhos. Assim, evitam-se as insatisfações de muitas famílias que podem ter
 34 suas crianças expostas a ideologias não-condizentes com suas visões
 35 familiares de mundo.

36 Atenciosamente, N. L.

A CARTA II, assim como a CARTA I, foi produzida por um aluno, adolescente, com a mesma finalidade: escrever para o autor, posicionando-se a respeito do livro.

Considerando o contexto da produção, descrito no Capítulo III, N.L., já começa o seu texto utilizando um pronome de tratamento – “caro” (L2) – que acaba, desde já, criando uma relação de mais formalidade entre o sujeito do discurso e o seu interlocutor, Marcos Ribeiro, muito embora essa formalidade seja moderada pelo uso, por exemplo, da lexia “você” na linha 6.

O sujeito do discurso revela para o seu interlocutor o contexto no qual o livro *Mamãe, como eu nasci?* foi apresentado à turma: “Seu livro “Mamãe, como eu nasci?” foi apresentado a mim e aos meus colegas de classe, com o intuito de abrir uma discussão sobre como se deve falar da sexualidade às crianças”(linhas 3,4 e 5). Nesse momento, o sujeito do discurso desconsidera o fato de que Marcos Ribeiro já

tinha conhecimento a respeito desse contexto, uma vez que, durante a sequência didática, o professor e os alunos puderam manter contato com o escritor através de rede social, e, até mesmo, de uma carta encaminhada através dos Correios. Percebemos, então, que o sujeito do discurso tenta, nesse momento, atender as características de ordem da textualidade, em detrimento da situação real de produção de texto – um sujeito de discurso que enuncia para outro sujeito com quem já se tem uma interação.

N.L. revela um movimento discursivo, na sua carta, no qual se percebe um discurso que caminha na sequência: situação inicial ou contextualização da situação de produção, pontos de vista opinativos (que se revelam como modos do argumentar) e a conclusão como proposta sobre como lidar com o tema sexualidade para crianças.

O sujeito do discurso, ao enunciar “constatei que você se empenhou em transmitir aos leitores infantis – utilizando a linguagem deles – variados temas e informações (linha 6, 7 e 8)”, faz referência a um discurso que apregoa a existência de uma linguagem própria para o público infantil, esse dizer enuncia que o autor se apropria de uma linguagem que deve ser usada quando escreve para crianças, a linguagem do adulto não pode ser utilizada com o público infantil, assim inscreve-se na ordem de discurso na qual o sujeito discursivo é interpelado por uma formação discursiva que determina um modo específico de linguagem para cada posição do sujeito – crianças e adultos.

O sujeito do discurso fala em tabus sexuais: “constatei que você se empenhou em transmitir aos leitores infantis – utilizando a linguagem deles – variados temas e informações, sem se deixar levar pelos tabus sexuais que a sociedade mantém” (L6, 7, 8 e 9). Esses enunciados trazem à superfície linguística o(s) sentido(s) materializados por mecanismos discursivos que evidenciam como se movimenta o sujeito de discurso na sua posição, enquanto autor da carta que escreve para o escritor Marcos Ribeiro. O sujeito do discurso enuncia de uma posição que o isenta de um perfil conservador. Ele enuncia que é a “sociedade” (L8) que “mantém” tais tabus. Nesse caso, nem o próprio sujeito que enuncia, nem mesmo o seu interlocutor, Marcos Ribeiro, estariam sujeitos a uma identidade sexual conservadora. Essa é uma forma que o sujeito discursivo utilizou para não se mostrar conservador, pois, na sociedade do século XXI, não é interessante ser “rotulado” de conservador, em especial para um estudante, jovem, do sexo

masculino, que vive “antenado” com as transformações sociais. Assim ele aponta a sociedade como conservadora.

Por outro lado, o sujeito do discurso enuncia que há “variados temas e informações” (L7 e 8) que não são discutidos com crianças por conta dos tabus sexuais. Revela, portanto, questões relacionadas às formações de identidades sociais voltadas para a sexualidade. Trata-se de um discurso, corrente na sociedade, que afasta determinados assuntos, a sexualidade, por exemplo, das crianças. Na “sociedade cheia de tabus”, falar de sexualidade para crianças é proibido. Esse é um discurso conservador, ao qual o livro “Mamãe, como eu nasci?” vai de encontro, e que o sujeito do discurso parece não negar. Uma vez que traz, no decorrer de sua enunciação, um discurso que evidencia um posicionamento de desidentificação com o autor do livro em questão. Embora o sujeito do discurso queira afastar-se, nesse momento, de uma posição conservadora, ele revela no seu texto que é contrário ao discurso do escritor Marcos Ribeiro.

Na construção da textualidade dessa carta, o sujeito aluno procura ratificar suas posições ideológicas ao fazer uso, também, de operadores argumentativos. Ele utiliza da expressão “de fato” (na linha 6) para revelar que reconhece que o livro de Marcos Ribeiro traz questões muito positivas (o sujeito do discurso revela que o livro traz questões discutíveis no universo da criança), entretanto, logo em seguida, o sujeito do discurso utiliza a lexia “contudo” (L9) para trazer, então, um aspecto que ele reprova na obra de Marcos Ribeiro: *Percebi, contudo, que o livro não se limita a transmitir informações; ele também influencia o leitor a absorver valores. Valores esses que, muitas vezes, não são aqueles cujas famílias dos respectivos leitores cultivam. É aí que reside o problema.* O SD faz uso desses operadores argumentativos para estruturar o seu texto em favor de seu discurso. O operador “contudo” (L9) estabelece uma relação de oposição de ideias, o que será dito a partir desse momento faz oposição ao dito imediatamente anterior. Os elementos linguísticos discursivos são considerados como estratégias discursivas que favorecem a argumentação (ou não) no processo de construção do lugar de autoria – domínio de unidade textual – considerando a dispersão do sujeito de discurso, mediante a rede de discursos, acerca do tema, em que se envolve.

O texto de N.L. marca a posição de autoria com seus posicionamentos ideológicos. Entre seus posicionamentos ideológicos, o sujeito do discurso enuncia a partir de uma formação discursiva que discorda da formação de valores através do

livro. Segundo o aluno, é um problema a “influência” que o livro possa exercer sobre o leitor, uma vez que, segundo N.L., os valores devem ser passados pela família e não pelo livro. O sujeito do discurso apresenta-se marcado por uma identidade social familiar tradicional e conservadora. O modelo de família que prega que os valores sociais e as formações de identidade cabem à família. Revela-se um discurso recorrente das primeiras décadas do século XX, no qual as mulheres eram afastadas da escola como forma de não serem envolvidas por outros discursos e não construírem identidades sociais que pudessem diferir das identidades valorizadas pela família. A mulher, em especial, não poderia receber formação de outro grupo social, que não fosse a família ou, no máximo, da igreja. Essa era uma forma de manter a mulher sob o domínio do homem, em uma concepção extrema e hegemonicamente machista. O sujeito do discurso, no Texto II, é interpelado por essa formação discursiva – modelo familiar patriarcal – uma vez que ele trata do livro sob duas características (I – discute assuntos que são tabus para a sociedade; II – ser instrumento de formação de valores, que podem ferir as formações identitárias da família.

A masturbação parece ser, na CARTA II, um tema que provoca o sujeito do discurso, revelando uma formação discursiva religiosa para falar sobre a masturbação. Ele afirma que “o Brasil ainda é um país cristão, e que a masturbação, as novas formas de conceber uma família, entre outros assuntos, são vistos com reprovação por católicos e protestantes” (L 15, 16 e 17). Nesse trecho, é a formação religiosa que interpela o sujeito do discurso. Ele enuncia a partir de valores que são postulados pela religião: A masturbação é algo proibido.

Então, segundo o discurso de N.L., como pode um livro “ensinar” as crianças a se masturbarem? Isso fere os princípios cristãos. E em um país predominantemente cristão, um livro que faça apologia à masturbação não pode ser aceito com naturalidade, uma vez que as formações discursivas religiosas não compartilham de um discurso não conservador. Esse tipo de livro não pode ser aceito em um país religioso como o Brasil. Não se pode ferir a formação religiosa cristã, que apregoa que a masturbação é pecado, que o sexo só pode acontecer entre casais heterossexuais, que é feio tocar nos órgãos genitais, e que é proibido falar sobre sexo.

Segundo o sujeito do discurso, “é dever dos pais educar os filhos e legar valores.” (L24 e 25) Entretanto, questionamos onde fica o papel da escola e de

outras esferas sociais na formação das identidades sociais? Como assim deixar a cargo exclusivo dos pais a formação das identidades do sujeito? Essa é uma formação discursiva historicamente conservadora para a sociedade do século XXI. Trata-se, portanto, de uma formação ideológica conservadora de família. E vale salientar que, nesse discurso, a família é vista na sua forma mais tradicional/clássica possível: pai, mãe e filhos. São “apagados” todos os outros modelos de família que são resultados das conjunturas sociais e econômicas, próprias dos dias atuais, (XXI), realizando a metamorfose familiar, que influencia os tipos conservadores, em várias formas de se ver e perceber a formação destes modos de constituir e refazer as “teias” familiares: casais gays, produções independentes, mãe e filho, pai e filho, neto com avós, enfim, todos os outros modelos de família que representam os novos conceitos de unidade familiar.

No que diz respeito aos processos de identificação, descritos por Pêcheux (2009), N.L. apresenta um discurso de desidentificação com o discurso do sujeito universal (Marcos Ribeiro). Enquanto aluno, como sujeito do discurso, identifica-se com outra formação discursiva. Ele não se limita à negação do discurso do autor, enquanto sujeito de discurso, desloca o seu discurso para outra formação discursiva. Enquanto o discurso do autor do livro em questão é atravessado por uma formação ideológica que revela um desprendimento dos tabus relacionados à sexualidade para o público infantil, N.L. traz para o seu discurso uma outra formação ideológica – a formação conservadora, de um modelo de família conservadora, que abstém a criança da formação de identidades sexuais através da escola, do livro ou de qualquer outro meio que não seja a família. O sujeito do discurso não se detém à discordância com aquele discurso, ele releva uma outra formação ideológica, na qual se insere.

Por fim, o aluno, no seu texto, ao se apropriar desses discursos, ainda ratifica seu processo de subjetividade, quando, na enunciação, revela-se por um discurso instaurado no “EU”. Como sujeito enunciador, propõe que livros de educação sexual não deveriam ser divulgados para crianças. Segundo ele, livros de educação sexual apenas poderiam ser direcionados para os adultos, pois, dessa forma, evitar-se-iam possíveis desconfortos entre a família e a criança. Desse modo, revela-se um sujeito que é marcado por uma visão da sexualidade como algo que cabe ao adulto. O sujeito do discurso desconsidera, inclusive, a preparação da escola para o trato com essas questões, limitando à família esse papel.

Seguimos com a análise do terceiro texto: CARTA III.

CARTA III

1 Jurupiranga, 21 de setembro de 2013
 2 Prezado Marcos Ribeiro,
 3 Após ler três exemplares do seu livro “Mamãe, como eu nasci?”, me
 4 deparei com um livro fantástico, muito elaborado e atendendo as
 5 necessidades dos seus pequenos leitores e atendendo as minhas também.
 6 Pois na puberdade precisamos de ajuda para entender essa fase da vida e o
 7 livro veio a atender a essa necessidade.
 8 O livro ideal para as crianças, assim que eu nomeio o livro, quando se trabalha
 9 com crianças é essencial ter imagens, as do livro são bem colocadas pois são
 10 imagens científicas e normais. A linguagem do livro é muito bem empregada
 11 pois para crianças é preciso ter uma linguagem mais infantil.
 12 Foi um prazer poder ver a evolução dos exemplares e poder ler todos e
 13 ser um “usuário” do livro. Gostei muito da nova versão, também gostaria de
 14 que mais crianças pudessem ter acesso a esse material. Pois o assunto como
 15 esse deve ser debatido na sala de aula e este livro é um perfeito material
 16 didático. Gostaria muito de poder ler mais livros de sua autoria, queria poder
 17 ter mais exemplares.
 18 Cordialmente
 19 J. M.

A CARTA III, assim como as cartas I e II, foi produzida por um aluno, adolescente, conforme as mesmas condições, descritas no capítulo de metodologia.

O aluno, como sujeito enunciativo, inicia o seu texto fazendo uso de um elemento lexical – “após” (L3) – que funciona, na textualidade, como conectivo temporal, orientando o interlocutor no sentido de inferir algo que está pressuposto: houve um período anterior a essa produção (a produção da carta argumentativa ao autor). Desse modo, ele revela para o seu interlocutor (Marcos Ribeiro) informações sobre o contexto da produção da Carta. J.M. faz referência à leitura de três exemplares do livro *Mamãe, como eu nasci?*. Na verdade, o aluno pretendeu revelar, para seu interlocutor, que leu três edições, apresentadas pelo professor no momento da sequência didática, processo descrito no capítulo III desse trabalho. Nesse contexto, a referência à leitura de “três exemplares” (L3) seguida da “me deparei com um livro fantástico” (L3 e 4) parece sugerir discursivamente uma valoração do trabalho do escritor, vista sob a perspectiva de uma autoria trabalhada de modo pertinente e cuidadoso. Esse dizer, caracterizado por uma referência indefinida – “um livro” (L4) – direciona a expectativa do leitor para essa nova edição

do livro “Mamãe, como eu nasci?” não como uma referência não conhecida ainda, mas como a referência para aquela edição mais “completa” mais “elaborada”, como se afirma na enunciação, nas linhas 4 e 5. O sujeito aluno enfatiza a leitura de “três exemplares” (L3), talvez, procurando insinuar, para o seu interlocutor (Marcos Ribeiro), a idéia de que tem um vasto conhecimento acerca da obra, e que, portanto, tem poder para dar um parecer sobre a mesma, e, dessa forma, o faz.

J.M. ao avaliar a obra de Marcos Ribeiro como “*um livro fantástico, muito elaborado e atendendo as necessidades dos seus pequenos leitores*” (L4 e 5), apropria-se, como sujeito do discurso, de argumentos de sedução, que interpelam o seu interlocutor através de sentimentos e emoções. Na enunciação, surgem argumentos que pretendem produzir no interlocutor uma sensação confortável, dizendo aquilo que o interlocutor, no lugar que ocupa, deseja ouvir. Na construção desse efeito de sentido, contribuem termos como “fantástico”, “perfeito”, “livro ideal” (L4, 8 e 15), referindo-se ao livro de Marcos Ribeiro (a quem se dirige a carta). O argumento que o sujeito do discurso utiliza é subjetivo, está relacionado, talvez, ao impacto que o referido livro possa ter causado no aluno, como leitor. Da mesma forma ocorre quando J.M. escreve que o “livro é um **perfeito** material didático” (L15 e 16). A perfeição do livro foi usada como justificativa para que ele possa ser usado em sala de aula, entretanto, a perfeição é um valor subjetivo, um termo valorativo que, apenas, interpela o emocional do escritor Marcos Ribeiro. O sujeito do discurso não argumenta o que, de fato, é ser perfeito. (grifo nosso)

Ainda, nesse caminho do apelo às emoções, o sujeito do discurso expressa o desejo por ler e possuir livros de Marcos Ribeiro como uma forma de fazer elogios ao escritor – “Gostaria muito de poder ler mais livros de sua autoria, queria poder ter mais exemplares.” (L 16 e 17) Expressar esse desejo significa dizer que as obras de Marcos Ribeiro são reconhecidas como desejáveis, e sendo desejáveis, significa dizer que boas, sob o ponto de vista do aluno leitor, como sujeito do discurso.

A respeito das imagens do livro “Mamãe, como eu nasci?”, evidencia-se, na carta, um discurso ideológico que circula na ordem de discurso da literatura infantil, na escola, sobre a importância das imagens, pois “quando se trabalha com crianças é essencial ter imagens” (L8 e 9). Nesse enunciado, o sujeito do discurso é interpelado pelo discurso corrente da sala de aula, que ele ouviu e ouve dos professores no ambiente escolar. Esse discurso afirma que a imagem faz parte da história e ajuda a contar essa mesma história. A linguagem visual é anterior à

linguagem falada e escrita. A imagem, portanto, não é uma mera figuração. Ela não está lá para o livro ficar “bonitinho”. É também uma linguagem. Desta forma, a imagem, além de evidenciar sentidos, também tem a função de dar corpo ao livro, de dar mais consistência física à obra, possibilitando uma melhor formatação do produto final, não podendo esquecer, é claro, que a criança do século XXI vive no mundo da linguagem visual, oportunizada, particularmente, pelos avanços das tecnologias.

Quanto à seleção das imagens que Marcos Ribeiro expôs na obra, o sujeito do discurso enuncia que “são bem colocadas pois são imagens científicas”. (L9 e 10) Esse enunciado – “imagens científicas” (L10) nos remete para outros discursos. J.M. justifica que as imagens do livro são bem colocadas, porque são imagens científicas, ou seja, estão no livro como forma de mostrar conhecimento, servem para estudo. Se é científico, então tem valor, está correto, não é vulgar. Revela-se por científico, aquilo que é reconhecido/aprovado por alguma ciência, aquilo que é racional. Portanto, sendo científicas as imagens que ilustram o livro de Marcos Ribeiro, não há qualquer problema que possa desabonar a obra. A ciência confere valor à imagem. (grifo nosso)

Além de revelar um discurso que “aprova” as imagens, o sujeito do discurso também aprova a linguagem verbal da obra sob o argumento de que a linguagem é infantil (revelando outra formação discursiva a respeito dos modos de dizer para faixas etárias diferenciadas) e, portanto, adequa-se ao público – “A linguagem do livro é muito bem empregada pois para crianças é preciso ter uma linguagem mais infantil.” (L10 e 11) Nesse discurso, o sujeito é interpelado por outros discursos que afirmam ser fundamental adequar a nossa linguagem à linguagem do nosso potencial interlocutor, como forma de estabelecer um diálogo. Há, portanto, modos de dizer diferentes. São discursos que consideram várias possibilidades de uso da linguagem de acordo com o interlocutor – professor, analfabeto, criança, jovem, patrão, amigo, entre outros. O sujeito do discurso revela, portanto, outros lugares de enunciação no seu discurso, constituindo, assim, um discurso multivocal.

J.M., enquanto sujeito da enunciação, posiciona-se a favor do debate sobre sexualidade em sala de aula; e ainda afirma que o livro de Marcos Ribeiro é um material didático adequado – “o assunto como esse deve ser debatido na sala de aula e este livro é um perfeito material didático.” (L14, 15 e 16) J.M., quando enuncia dessa posição, assume um discurso que não converge com uma ideologia

conservadora. Segundo o sujeito aluno, a sexualidade deve ser, sim, discutida em sala de aula, considerando a escola como um espaço próprio para tratar da sexualidade. Nessa perspectiva discursiva, o sujeito apresenta-se como revolucionário. Ele vai de encontro às ideologias que resguardam a sexualidade como tema pecaminoso; que apagam o papel da escola na construção das identidades sexuais.

O sujeito do discurso ainda traz na sua voz, a voz do discurso da educação escolar sobre a circulação do livro de literatura infantil como recurso didático, quando sugere esse livro como “material didático” (L15 e 16), que é própria do contexto educacional, dos discursos da educação. L.M. revela um lugar de enunciar próprio de professor e, nesse momento, enuncia dessa posição, fazendo uso de lexis que são próprias desse grupo social. O termo “material didático” (L15 e 16) traz para o discurso do sujeito uma voz de outro discurso. Revela-se, então, um discurso escolar sobre a apropriação da literatura para fins didáticos. Essa é uma questão que precisa ser percebida pelo aluno: a dispersão do sujeito, configurada pelas diversas interpelações que esse sujeito sofre de diversas formações discursivas/ideológicas, e a unidade do texto, estabelecida pela ocupação da posição de autoria.

Por fim, a CARTA III revela um discurso completamente voltado para a identificação com o discurso do autor da obra em questão. Temos, nesse texto, o que Pêcheux (2009) chama de “bom sujeito”, aquele que comunga com o discurso do sujeito sem qualquer divergência, mantendo-se com este, no mesmo campo ideológico/discursivo.

Na sequência da nossa análise do *corpus*, seguimos com a apresentação do quarto texto: CARTA IV.

CARTA IV

- 1 Juripiranga, 21 de setembro de 2013
- 2 Caro Marcos,
- 3 Li seu livro “Mamãe, como eu nasci?” e pude fazer uma reflexão sobre
- 4 educação sexual para criança. Concordo com seu ponto de vista e acredito
- 5 inclusive que deveria haver aulas sobre o devido assunto e que programas
- 6 educacionais fossem criados para informar sobre educação sexual para
- 7 criança.

8 Mas o público para o qual você direciona o seu livro é muito novo para
 9 deparar-se com imagens vulgares e de certa forma ensinando como se pratica
 10 determinados atos sexuais, como por exemplo a cena da criança se
 11 masturbando. No entanto seria bem mais interessante se nos próximos livros
 12 você melhorasse a forma de ilustrar cenas íntimas.
 13 No mais achei um máximo a linguagem simples e objetiva que você
 14 escreveu o livro, permitindo que qualquer criança entenda as explicações.
 15 Carinhosamente,
 16 N. C.

A CARTA IV foi produzida por uma aluna, adolescente, integrante da referida turma, sujeito de nossa pesquisa. Essa carta também apresenta um posicionamento acerca da obra “Mamãe, como eu nasci?” do escritor Marcos Ribeiro. A referida carta abre a textualidade com uma saudação, uma informação sobre a leitura do livro, seguida por opiniões, e, por fim, uma despedida. O discurso que se materializa na textualidade dessa carta informal evidencia, como a exemplo da Carta I, a referência a uma FD que avalia, valoriza o potencial da obra “Mamãe, como eu nasci?”.

Embora, a aluna, como sujeito do discurso, revele ao interlocutor (Marcos Ribeiro) uma avaliação do livro, colocando-se a favor do ponto de vista do autor no que diz respeito à educação sexual para crianças, na sequência da enunciação, a aluna recorre a um operador argumentativo – “mas” (L 8) – como forma de introduzir pontos de vista que se contrapõem, visando a uma conclusão contrária.

N.C, enquanto sujeito da enunciação, enuncia a partir de uma formação discursiva que percebe e considera o papel da escola na formação das questões relacionadas à sexualidade “Concordo com seu ponto de vista e acredito inclusive que deveria haver aulas sobre o devido assunto e que programas educacionais fossem criados para informar sobre educação sexual para criança” (L 4, 5, 6 e 7). O sujeito do discurso revela, no primeiro momento, uma formação discursiva que percebe a formação das identidades sexuais com muito despreendimento de qualquer visão conservadora. A aluna, inclusive, faz sugestões para a inserção dessas discussões no espaço escolar: “deveria haver aulas sobre o devido assunto e que programas educacionais fossem criados” (L 5 e 6).

Entretanto, em um segundo momento, o sujeito do discurso enuncia de uma posição que revela outro discurso. A aluna questiona a adequação do livro “Mamãe,

como eu nasci?” à faixa etária sugerida pelo autor. Segundo a aluna, como sujeito do discurso, “o público... é muito novo para deparar-se com imagens vulgares” (L 8 e 9). Nesse enunciado, algumas formações discursivas aparecem: o livro traz imagens vulgares; imagens vulgares não são para crianças; se o público fosse de outra faixa etária, não haveria problemas com as imagens vulgares; vulgaridade para adultos é permitido. A questão é: a partir de que formação o sujeito do discurso avalia as imagens que Marcos Ribeiro utilizou para ilustrar o livro, como “vulgares” (L 9). Qual o conceito de vulgaridade para o sujeito do discurso? Nota-se que esse dizer faz referência à ideologia do senso comum. Vulgar é o que as pessoas dizem que é vulgar. O senso comum diz que imagens que mostram/representam o corpo, seja do homem ou mulher, despido e em determinadas situações, são imagens vulgares. Esse discurso ainda remonta às questões religiosas relacionadas ao pecado de Eva, que aparece logo nas primeiras páginas da Bíblia. Logo, temos nessa situação, vestígios de um discurso da nudez relacionada ao pecado como culpa religiosa. Segundo a aluna, como sujeito do discurso, é uma falta de pudor expor determinadas imagens para crianças.

Observemos que o sujeito do discurso revela um sentido crítico às imagens do livro. O discurso da culpa, do proibido, de um modo ideológico de conceber o corpo, a nudez, que são efeitos de uma educação fundamentada em discursos ideológico, cultural, social, religioso. Tanto é que, na sequência, a aluna considera que as imagens estão “de certa forma ensinando como se pratica determinados atos sexuais, como por exemplo a cena da criança se masturbando.” (L 9, 10 e 11) A cena, à qual o sujeito se refere, parece tratar de um “tabu” para esse sujeito, que vê a masturbação sob o olhar, único e exclusivo do pecado, e não como algo também inerente à natureza do homem e da mulher.

Percebemos que o sujeito de discurso ao enunciar que “seria bem mais interessante se nos próximos livros... melhorasse a forma de ilustrar cenas íntimas” (L 11 e 12), parece sugerir o discurso da prudência, discurso de um sujeito pragmático que se revela no modo de dizer, sugerindo ações cautelosas, prudentes, com um discurso de ponderação ou efeito de sentido de uma educação historicamente instituída de controle do(s) sentido(s) que até o final dos anos 90, século XX e início do século XXI não eram evidenciados, não circulavam. No trecho, ora transcrito da aluna N.C., o uso da expressão “cenas íntimas” (L 12), ganha, nesse contexto, um tom de que o íntimo é o proibido – o pecado, algo que precisa

ser escondido, que está muito distante do natural, um discurso que dialoga com a formação ideológica religiosa.

Considerando o papel dos operadores argumentativos, enquanto lexias que cumprem o papel de indicar a argumentatividade dos enunciados na direção(sentido) para a qual apontam, trazemos uma observação acerca do operador argumentativo que abre o seguinte enunciado: “**No entanto** seria bem mais interessante se...” (L 11 e 12). O operador assinalado introduz, no trecho transcrito, informações de natureza conclusiva que se relacionam com a construção lógica e avaliativa que vinha sendo desenvolvida nesse trecho da carta. O referido operador argumentativo não se aplica à introdução de conclusões, mas de contrastes de sentido, de modo que concluímos que houve um mau uso da lexia para esse contexto. A aluna, como sujeito do discurso, demonstrou desconhecimento, não utilizando um termo adequado às relações lógicas, conforme a direção discursiva de seu enunciado. (grifo nosso)

Da mesma forma que fizemos com as CARTAS I, II, III e IV, seguiremos com a análise da CARTA V.

CARTA V

- 1 Juripiranga, 21 de setembro de 2013
- 2 Prezado Marcos Ribeiro,
- 3 Venho por meio desta carta expressar minhas opiniões com relação ao seu
- 4 livro “Mamãe, como eu nasci?”.
- 5 É fato que tanto eu como o senhor sabemos das críticas que acontecem
- 6 com relação ao seu livro: tratando-se de que as ilustrações e algumas
- 7 palavras que contém no seu livro, seriam impróprias para crianças
- 8 de 8-10 anos.
- 9 As imagens que você utilizou são impróprias para o público a qual você se
- 10 dirige, como a cena da excitação por exemplo.
- 11 Isso vai incentivar as crianças a praticar o sexo.
- 12 A idade certa para falar de sexo é quando a criança pergunta,
- 13 e a resposta não deve ir além do que foi questionado.

14 Não acho que uma criança precisa conhecer tantas questões que
 15 o senhor fala no seu livro. A criança precisa viver a sua fase de criança.
 16 Desde já gostaria de agradece-lo por ter tido a oportunidade
 17 de conhecer suas obras, que você possa criar muitas outras obras.
 18 Atenciosamente,
 19 L.N.

Também produzida por uma aluna, adolescente, da referida turma, a CARTA V tem a mesma finalidade que as demais. Esse texto estrutura-se, em sua forma, com uma saudação ao escritor Marcos Ribeiro, seguida de um enunciado que pretende revelar para o interlocutor qual o propósito da carta; em seguida, L.N. lista opiniões acerca da obra “Mãe, como eu nasci?”, e, por fim, faz agradecimentos e despede-se do interlocutor. A aluna, sujeito do discurso, não revela argumentos que possam sustentar os seus pontos de vista acerca da obra.

Diante do que a carta revela, ela acaba sendo assim, como a maioria das demais cartas do *corpus*, analisado nesse trabalho: uma carta opinativa, na qual a aluna, como sujeito da enunciação, de início, enuncia para o seu interlocutor que o propósito da carta é a expressão de opiniões, como, de fato, o faz no decorrer da Carta.

O discurso do sujeito da enunciação é marcado por uma continuidade de opiniões que revelam as formações discursivas que irrompem no discurso. Tantas são as opiniões, que as relacionamos, então: “as imagens são impróprias... para o público a qual você se dirige” (L 9 e 10); o uso de tais imagens “vai incentivar as crianças a praticar o sexo” (L 11); “A idade certa para falar de sexo é quando a criança pergunta” (L 12); quando a criança questionar sobre sexo, “a resposta não deve ir além do que foi questionado” (L 13); “Não acho que uma criança precisa conhecer tantas questões que o senhor fala no seu livro” (L 14 e 15); “. A criança precisa viver a sua fase de criança” (L 15).

Considerando que o livro de Marcos Ribeiro é uma obra que aborda o tema sexualidade para a infância, e que o discurso da obra é marcado por uma ruptura com as formações discursivas conservadoras que preservam as crianças das discussões sobre sexo, vemos no discurso de L.N. uma postura que se

contraidentifica com o discurso de “Mãe, como eu nasci?” , uma vez que o discurso dominante na textualidade dessa carta revela uma rejeição dessa obra.

Ao se dirigir ao interlocutor, Marcos Ribeiro, com o seguinte enunciado: “É fato que tanto eu como o senhor sabemos das críticas que acontecem com relação ao seu livro: tratando-se de que as ilustrações e algumas palavras que contém no seu livro, seriam impróprias para crianças de 8-10 anos” (L 5, 6, 7 e 8), a aluna constrói seu lugar discursivo a partir do contexto de formações discursivas de natureza valorativa, tom autoritário, com sentidos que evidenciam um modo de definir graus de verdade: imagens que revelam cenas com conteúdo sexual são inapropriadas para crianças.

Ao enunciar sobre a “cena da excitação” (L 10), como exemplo de imagem imprópria, a aluna, enquanto sujeito do discurso reforça a referência à formação discursiva da negação desse dizer na imagem sobre sexo, na qual a excitação está restritamente relacionada à prática de relações sexuais. Sob essa formação discursiva, os aspectos biológicos relacionados ao prazer, aos desejos sexuais, ao próprio aparelho reprodutor, em especial o masculino (pela questão mais aparente da excitação), são desconsiderados. Passando, então, a ser, a excitação, algo não-natural, algo voluntário, que está sob o controle do homem e que deve haver idade, horário, local, objetos de desejo e idade certos para, só então, poder ser concebida. A excitação toma o lugar simbólico da prática sexual. Essa formação discursiva conservadora se ratifica quando a aluna, como sujeito do discurso, enuncia que cenas como “a cena da excitação... vai incentivar as crianças a praticar sexo” (L 10 e 11).

Esse discurso ainda revela, nessa carta, através do modo de dizer como se discursiviza “idade certa para falar de sexo” (L 12). Segundo a aluna, no seu dizer, essa idade seria a partir de “quando a criança perguntar” (L 12). Da forma como se enuncia poderíamos inferir desse discurso, que toda criança pergunta sobre sexo e que, como de regra, essas perguntas sempre são feitas à família. O discurso evidencia, então, um modelo de criança (que sempre fará perguntas sobre sexo) e de família (que sempre estará pronta para responder da melhor forma os questionamentos das crianças). E se a criança não perguntar? Se a criança se sente reprimida? Será que todo menino que sente atração por outro menino, conversa sobre isso com o pai? As formações ideológicas da família sempre permitem esse diálogo? E se a família não tiver abertura para tratar de sexo com o

filho? E se a criança perguntar a pessoas que respondam de forma equivocada? Essas são questões que o sujeito-aluno parece desconsiderar. A sociedade atual oferece estímulos para gerar curiosidade sobre tudo, incluindo sexo. Falar sobre sexo com o filho ainda é uma dificuldade para muitos pais.

Existem discursos de resistência que revelam sentimentos de “vergonha”, situações constrangedoras e falta de desenvoltura que impossibilitam os adultos de falarem sobre sexo com as crianças. Muitos pais, por conta da própria falta de uma educação sexual, de uma educação rígida e muito reprimida, não sabem como conversar e não conseguem acolher este momento dos filhos. A tendência dos pais é perpetuarem uma rigidez e conceitos do passado que deveriam ser desmistificados. Estas concepções sexuais se mantêm quase que intocáveis e criam raízes cada vez mais sedimentadas e petrificadas nas famílias e na sociedade. Essa formação ideológica, conservadora e arcaica revela-se no discurso de L.N. quando enuncia: “Não acho que uma criança precisa conhecer tantas questões que o senhor fala no seu livro. A criança precisa viver a sua fase de criança.” (L 14 e 15) Ao enunciar desse modo, a aluna, sujeito do discurso, desassocia da infância, o sexo. De acordo com essa perspectiva discursiva, existem assuntos que (morte, dinheiro, sexo, orientação sexual) não se adequam à infância.

Enfim, o sujeito da enunciação, L.N. revela uma posição de sujeito de contraidentificação com o discurso da obra “Mamãe, como eu nasci?”, opondo-se a tal discurso, mesmo sem apresentar argumentos fundamentados, no entanto, suas avaliações e críticas fazem emergir a formação discursiva do sujeito de discurso que se enuncia, nessa carta, sobre sexo, o sujeito-aluno, enquanto adolescente que se defronta com a sua formação educacional e familiar sobre o assunto.

Como última amostra do *corpus* da nossa pesquisa, discorreremos, agora, com a análise do último texto: CARTA VI.

CARTA VI

- 1 Juripiranga, 21 de setembro de 2013
- 2 Caro Marcos,
- 3 Eu tive a honra de ler o seu livro “Mamãe, como eu nasci?” e percebi que

4 as imagens são muito vulgar para crianças de 7 a 10 anos. A educação
 5 sexual tem que ser a partir dos 11 anos e não dos 7 anos, crianças de
 6 7,8 anos não precisa saber dessas coisas, crianças dessa idade tem que
 7 está é brincando de boneca, de carrinho.
 8 O assunto em si não é muito adequado para crianças dessa idade.
 9 Como no próprio prefácio do livro diz: “não pude deixar de pensar na
 10 infância de minha geração”. Ao se tratar de criança tem de se olhar os
 11 dois lados (bom e ruim) da coisa, criança tudo o que ver quer fazer e um
 12 livro como esse, consequentemente gera-se uma curiosidade. O livro
 13 deveria ser destinado a maiores de dez anos, pois aos dez já se tem
 14 uma certa maturidade para lidar com o assunto. Educar ou não o filho
 15 sobre sexo tem de ser uma iniciativa dos pais e não simplesmente partir
 16 de um livro. Admiro-o pela coragem ao publicar o livro, imaginando toda
 17 a polêmica que geraria.
 18 Obrigada pela atenção.
 19 Atenciosamente,
 20 M.M.

A CARTA VI, também escrita por uma aluna, adolescente, da turma campo dessa pesquisa, é a última das cartas que compõem o *corpus* da análise desse trabalho. Apenas para lembrar, o *corpus* foi composto por seis produções, sendo três de meninos e três de meninas, selecionadas a partir de critérios já descritos. Todos os textos foram produzidos a partir do mesmo contexto de produção e com os mesmos fins.

O sujeito do discurso da CARTA VI se revela em um discurso de tom valorativo, com argumentos fundamentados em um discurso sobre educação infantil, de base tradicional, histórico-social e familiar. M.M. enuncia, no início de seu discurso, ter tido “a honra de ler” (L 3) o livro de Marcos Ribeiro, e conclui o enunciado opinando a respeito das imagens do livro, com um tom discursivo crítico negativo: “as imagens são muito vulgar para crianças de 7 a 10 anos”. (L 4). Esse tom discursivo dialoga contraditoriamente com um discurso de reconhecimento de lugar social do autor da obra. Ao enunciar “Eu tive a honra de ler o seu livro “Mamãe, como eu nasci?”, M.M. enquanto sujeito do discurso, parece interpelada pela representação de poder de discurso que tem o seu interlocutor (Marcos Ribeiro), e pela posição, a partir da qual esse interlocutor se apresenta (escritor, renomado, respeitado). No entanto, esse mecanismo lingüístico parece figurar como uma proforma textual, uma vez que, logo em seguida, ele enuncia que o livro não é adequado para crianças e que as imagens do livro são vulgares. Muito

provavelmente se o seu interlocutor fosse um colega de sala, que ocupasse a mesma posição discursiva que ele (M.M.), o termo “honra” (L 3) não teria sido usado. Como explicar ser uma honra, ler um livro que é reprovado pela sua classificação e pelas suas ilustrações. Nada mais se revela, além de um mecanismo discursivo do sujeito deslocando-se no discurso com cordialidade com o seu interlocutor.

Uma questão muito marcada nas produções dos alunos, especialmente das alunas, quanto à obra de Marcos Ribeiro, foi o modo como o escritor ilustrou a obra. As imagens chocaram os alunos, sujeitos dos discursos (meninos e meninas adolescentes). E com M.M não foi diferente. Tanto é que esse é o primeiro aspecto sobre o qual o sujeito do discurso enuncia seu posicionamento.

A respeito da idade para iniciar a educação sexual, o sujeito do discurso enuncia que “tem que ser a partir dos 11 anos e não dos 7 anos, crianças de 7,8 anos não precisa saber dessas coisas, crianças dessa idade tem que está é brincando de boneca, de carrinho.” (L 5, 6 e 7). Esse modo de caracterizar o que é ser criança é informado a partir de um discurso de tradição social sobre família que assim orienta e disciplina.

Nessa direção de sentidos, esses conhecimentos, como base da educação, parece não terem lugar nos primeiros anos de vida, como os mais importantes na formação, estruturação da personalidade e desenvolvimento cognitivo, social, afetivo-emocional e sexual do ser humano.

O discurso de M.M., enquanto sujeito de discurso, mantém velada a educação sexual para a infância, sob a formação ideológica de que a educação sexual deve acontecer a partir dos 11 anos. Entretanto, o sujeito do discurso “apaga” outras formações discursivas sob as quais a educação sexual acontece, independente de se assumir ou não o papel de orientar a criança, independente de conversar ou não sobre sexualidade. O que se difere, nesse caso, são as formações que a criança recebe (a do silêncio ou a do diálogo). Dependendo da formação discursiva em que se orienta, as crianças aprendem se sexo é feio ou bonito, certo ou errado, conversável ou não. Ainda que a família opte por resguardar a criança de uma educação sexual, essa formação acaba acontecendo na escola, no bairro, com as músicas, televisão, revistas, internet, com amigos.

De acordo com o discurso enunciado pela aluna, os temas (diferenças físicas entre meninos e meninas, masturbação, relação sexual, prazer, fecundação,

gravidez, desenvolvimento do bebê e parto) tratados na obra de Marcos Ribeiro não são adequados às crianças. O sujeito do discurso, em uma tentativa de argumentação, alega que “criança tudo o que ver quer fazer e um livro como esse, conseqüentemente gera-se uma curiosidade” (L 11 e 12). Embora tenha tentado argumentar a partir de outra formação ideológica (diferente da que se releva no livro de Marco Ribeiro), a aluna, como sujeito do discurso, não evolui na sua argumentação, circulando seu dizer na base do discurso do senso-comum (as crianças tendem a reproduzir o que veem; os livros despertam curiosidade).

O discurso de M.M., enquanto sujeito da enunciação, vai ainda mais longe, em uma visão conservadora, quando enuncia que crianças entre sete e oito anos devem brincar de boneca e de carrinho. Além de manter o discurso de que a educação sexual não deve acontecer para crianças, o sujeito revela, ainda, que enuncia a partir de uma formação ideológica heterossexual, quando relaciona “boneca” (L 7) e “carrinho” (L 7), como se representasse, com esses termos, os gêneros menina e menino. M.M. enuncia a partir de uma formação voltada para a heteronormatividade. O discurso revelado no texto de M.M. sustenta a visão machista a respeito do lugar de mulher. Mulher brinca de boneca para “treinar” o seu papel de mãe, de dona de casa. Enquanto homem brinca de carrinho, que está associado à autonomia, capacidade de domínio, poder. Esse discurso apaga outros discursos sob os quais brincar de carrinho ou de boneca não determina identidade nem orientação sexual. Mesmo quando a criança brinca com um objeto socialmente identificado com o outro gênero, a inversão de papéis só existe na cabeça dos adultos. O discurso de M.M., embora seja enunciado por uma menina, não é um discurso dela (de mulher), mas sim um discurso hegemonicamente masculino.

Comum ao discurso revelado na CARTA II, analisado nas páginas 59 a 64, a CARTA VI também enuncia a partir de uma formação discursiva que considera o livro como um instrumento que pode “embaraçar” a educação dos pais no que diz respeito às formações da sexualidade. De acordo com o discurso de M.M., “Educar ou não o filho sobre sexo tem de ser uma iniciativa dos pais e não simplesmente partir de um livro.” Além de atribuir a educação sexual exclusivamente aos pais, o discurso ainda revela que essa educação pode ou não existir, ficando, então a cargo dos pais essa decisão: “Educar ou não o filho sobre sexo”. Ainda faz-se necessário chamar a atenção para a expressão valorativa que o sujeito do discurso atribuiu ao

livro: “simplesmente”. Dito desse modo, o livro deixa de ser um recurso notável para a educação e passa a ser “uma coisa qualquer”.

Ratificando a sua contraidentificação com o discurso revelado pela obra *Mamãe, como eu nasci?*, o sujeito da enunciação, M.M., fala da coragem do autor ao publicar o livro, mesmo sabendo da polêmica que geraria por ir de encontro a visões conservadoras tão fortalecidas por uma sociedade conservadora, machista, patriarcal e repressora.

4.2 O POSICIONAMENTO DE ALUNOS ACERCA DA OBRA “MAMÃE, COMO EU NASCI?” E SUA RELAÇÃO COM O GÊNERO E SEXO EM SALA DE AULA

Para desenvolver uma análise discursiva do *corpus* – produções de alunos do ensino médio – acerca do posicionamento desses alunos, em torno da obra “*Mamãe, como eu nasci?*”, procuramos atender a um critério que consideramos de natureza discursiva: posicionamento dos alunos e das alunas enquanto sujeitos de discurso. Esse critério que evidencia a questão do gênero masculino e feminino, como constitutivo para a discussão dos dados, é complexo e polêmico. Em virtude disso, acrescentamos essa reflexão analítica que se segue, por considerarmos pertinente a contribuição dessa leitura para os possíveis leitores desse trabalho, sejam profissionais do ensino, alunos, leitores de outra ordem de discurso.

Ao analisar os textos dos alunos, um fato motivou a necessidade do destaque à questão do gênero/sexualidade nas aulas de Língua Portuguesa, sobretudo, a identidade social de sexualidade através do discurso. Nos textos dos alunos (meninos e meninas), sujeitos da pesquisa, foi possível observar uma diferença discrepante no que diz respeito aos processos de identificação descritos por Pêcheux (2009) e já discutidos neste trabalho. A questão que nos inquietou e provocou a discussão nesse tópico foi o modo como meninos e meninas se apresentaram enquanto sujeitos de discursos relacionados ao discurso da obra de Marcos Ribeiro - “*Mamãe como eu nasci?*”.

No capítulo que trata dos aspectos metodológicos, inclusive na sequência didática, chamamos a atenção para os comportamentos diferenciados das meninas e dos meninos diante da obra de Marcos Ribeiro. Tendo, as meninas, um comportamento marcadamente mais reprimido, contido, fechado, conservador.

A questão é que, ao analisar as produções textuais, percebemos o seguinte:

1. Do total de 18 meninos, 16 deles revelaram um discurso de identificação com o discurso presente na obra em questão. Em termos percentuais, tivemos um total de **89% de meninos com discursos de identificação**. Assim, apenas **11% dos meninos apresentaram discurso de contraidentificação**, ou seja, apenas 2 meninos se posicionaram contrários ao discurso da obra “Mamãe, como eu nasci?”.
2. Do total de 27 meninas, apenas 9 delas apresentaram um discurso que converge com o discurso do livro “Mamãe, como eu nasci?”. Em termos de porcentagem, significa dizer que apenas **33% das meninas identificaram-se com o discurso da obra**. **68% das meninas apresentaram discurso de contraidentificação**, ou seja, 18 meninas se posicionaram contrárias ao discurso da obra “Mamãe, como eu nasci?”.

Vejamos esses dados em tabelas e gráficos:

TABELA I – ARGUMENTAÇÃO, GÊNERO E SEXUALIDADE EM SALA DE AULA: MENINOS

IDENTIFICARAM-SE	DESIDENTIFICARAM-SE / CONTRAIDENTIFICARAM-SE	TOTAL DE ALUNOS
16 88,9%	2 11,1%	18 100%

TABELA I – ARGUMENTAÇÃO, GÊNERO E SEXUALIDADE EM SALA DE AULA: MENINOS

FONTE: DADOS DA PESQUISA, 2014.



GRÁFICO I - ARGUMENTAÇÃO, GÊNERO E SEXUALIDADE EM SALA DE AULA:
MENINOS

FONTE: DADOS DA PESQUISA, 2014.

**TABELA II – ARGUMENTAÇÃO, GÊNERO E SEXUALIDADE EM SALA DE
AULA: MENINAS**

IDENTIFICARAM-SE	DESIDENTIFICARAM-SE / CONTRAIDENTIFICARAM- SE	TOTAL DE ALUNOS
9 33,3%	18 67,7%	27 100%

TABELA II – ARGUMENTAÇÃO, GÊNERO E SEXUALIDADE EM SALA DE AULA: MENINAS

FONTE: DADOS DA PESQUISA, 2014.

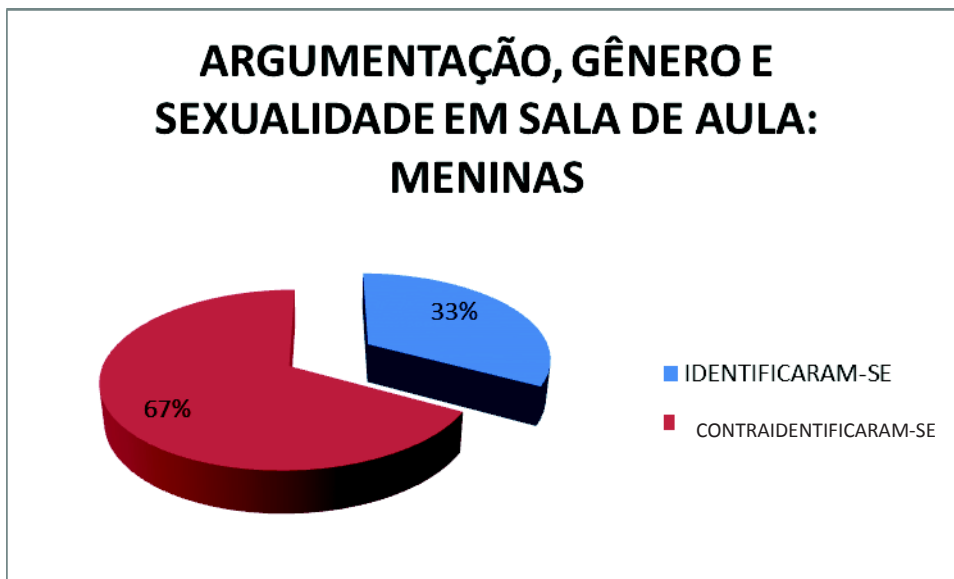


GRÁFICO II - ARGUMENTAÇÃO, GÊNERO E SEXUALIDADE EM SALA DE AULA:
MENINAS

FONTE: DADOS DA PESQUISA, 2014.

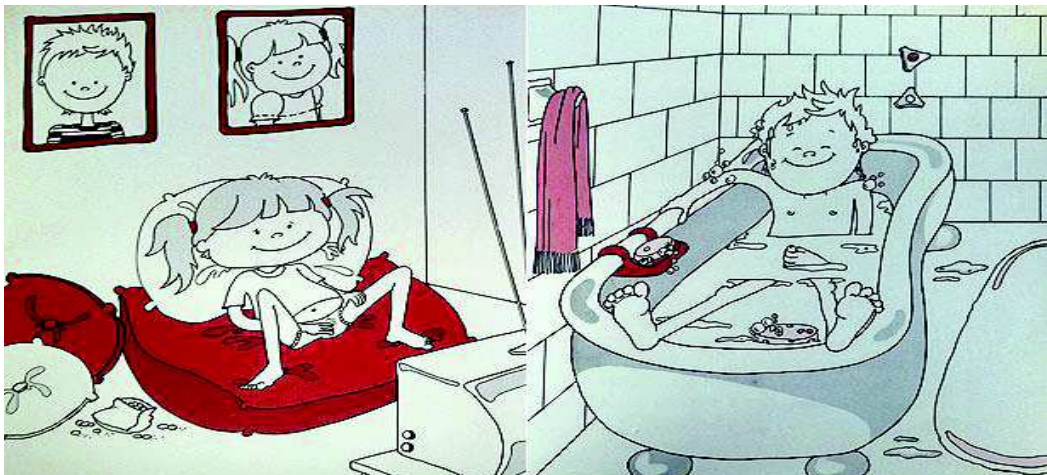
Com base nesses dados, fica evidente a discrepância no aspecto da identificação dos sujeitos do discurso com o discurso da obra “Mamãe, como eu nasci?”. Observamos que cerca de 500% a mais das meninas, em relação aos meninos, não se identificaram com o discurso revelado pelo livro em pauta. Para compreendermos esse dado, faz-se necessário voltarmos um pouco à obra de Marcos Ribeiro com uma breve descrição, inclusive com imagens que ilustram o livro.



Trata-se de um livro escrito por Marcos Ribeiro, premiado pela Academia Brasileira de Letras e considerado referência nacional no tema educação sexual

infanto-juvenil. A obra é dirigida a crianças na faixa etária de 7 a 10 anos. “Mãe, como eu nasci?” é um instrumento para a educação sexual das crianças: seja em casa ou na escola. O livro fala, sem tabus, sobre a intimidade de cada criança, da descoberta do corpo e da sexualidade. Temas como o corpo do homem e da mulher identificando as diferenças físicas entre meninos e meninas , masturbação, relação sexual, prazer, fecundação, gravidez, desenvolvimento do bebê e parto são abordados numa linguagem clara num tom específico para a criançada, afetuosa e didática.

Como se trata de um livro dirigido ao público infantil, o autor faz usos de imagens que se relacionam com os temas abordados na obra. Seguem abaixo algumas dessas ilustrações:



Diante das questões expostas, inferimos que há, marcadamente, entre as alunas (meninas), uma sustentação de um discurso culturalmente formado a respeito das relações da mulher com o sexo. Há predominância de um comportamento machista por parte das meninas, uma vez que as questões de sexualidade são sempre vistas com mais reserva pelo sexo feminino. Para o homem, o sexo é sempre abordado com mais liberdade e com mais naturalidade. O que é vulgar para meninas, parece ser natural para meninos. As “*imagens vulgares*”, assim consideradas pelas alunas são adjetivadas deste modo, muito provavelmente, por conta dos valores sócio-histórico-culturais absorvidos durante toda a formação das meninas, que deve ter sido sustentada nos discursos do “isso é feio”, “isso não é coisa de menina”, “isso é coisa pra adulto”, discurso de valoração sobre as questões do sexo como algo proibido, efeitos de sentido, de discurso autoritário, de fundamento machista.

A voz que fala nos discursos das meninas, na verdade, não é a voz feminina. É a voz masculina que predomina no discurso das alunas. Como afirma Moita Lopes (2006), “os discursos dos meninos eram, de fato, sobre eles mesmos, e os das garotas eram igualmente sobre os garotos”. Na visão conservadora machista, as características do homem são dadas pela própria natureza, como por exemplo, a necessidade do sexo e a infidelidade. Sob esse discurso, é natural o homem iniciar a vida sexual mais cedo que a mulher, bem como poder ter várias parceiras, é uma determinação biológica, como afirma Moita Lopes (2006). A formação discursiva que sustenta esses discursos está pautada numa visão do homem, que é tomado como referência para as mulheres, tornando-se a masculinidade um ponto central para compreender as identidades de gênero e sexualidade. Os discursos dos alunos – meninos e meninas –, ainda que enunciados no meio escolar, estão revelando outros discursos existentes em outros contextos sociais.

É sob esse contexto das construções de discursos e de identidades sociais que a escola assume um papel crucial, em especial nas aulas de língua materna. As escolas, juntamente com outras instituições onde agimos, desempenham um papel importante na definição das identidades sociais. Por isso a importância de compreender as relações entre as situações culturais, institucionais, históricas nas quais este funcionamento ocorre, ao examinar os tipos de significados que as pessoas constroem quando agem no mundo. É preciso o professor refletir junto ao aluno que as práticas discursivas e dos significados que construímos revelam

nossas crenças, nossos valores e nossas visões políticas. Os alunos precisam ser vistos por suas identidades sociais, que, por sinal, não se resumem sob um ou outro aspecto. As identidades sociais (de gênero, raça, nacionalidade, religião, classe social, de faixa etária, de níveis de escolaridade, dentre outras) coexistem em um mesmo sujeito. E, considerando que o discurso é multivocal, significa dizer que uma pluralidade de discursos existem no mesmo discurso.

Essas questões ficam comprovadas nos textos dos meninos e meninas que se (des)identificam com o discurso do livro de Marcos Ribeiro, a partir de suas formações discursivas, seus valores, suas ideologias. O grupo de alunos que participaram dessa pesquisa, embora se identifiquem com algumas identidades sociais (classe social, nível de escolaridade, faixa etária, e até mesmo gêneros e religião), acabaram divergindo nos discursos acerca do tema proposto na sala de aula. Essas são questões relevantes para o nosso trabalho e devem, também, ser importantes para as práticas do dia a dia na sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho buscou formas de avaliar o que é escrever e sua importância para a formação do leitor/escritor crítico e consciente de sua situação social, a partir da experiência com a prática de escrita vivida na sala de aula pesquisada, considerando os aspectos relevantes para o trabalho com o gênero discursivo carta argumentativa.

Nesse contexto da pesquisa, percebemos que a prática de ensino-aprendizagem pautada nos gêneros discursivos, embora não tão recente, ainda esbarra em muitas dificuldades que estão relacionadas a um ensino da gramática tradicional como o foco do ensino da língua materna. Trabalhos de estudos e pesquisas têm mostrado que o ensino da nomenclatura tradicional como prioridade não ajuda o estudante a se tornar um bom leitor e um bom escritor. Entretanto, essa é uma prática que ainda parece povoar as nossas salas de aula, muito embora o trabalho com a linguagem a partir de gêneros discursivos tenha recebido um enfoque especial a partir do momento em que os PCN de Língua Portuguesa evidenciaram a sua importância.

Considerando a circulação dos gêneros discursivos, nos seus papéis sociais, percebemos os gêneros do argumentar como prática fundamental para o desenvolvimento humano através das capacidades argumentativas. O gênero do argumentar é essencial para desenvolver no aluno a prática da consciência crítica, reflexiva e produtiva de “novos” sentidos. Reconhecemos também a complexidade que envolve o ensino-aprendizagem dos gêneros textuais argumentativos, cujo arcabouço estrutural exige um domínio do escrever com muito mais rigor, sendo a prática permanente das produções o que pode garantir o aperfeiçoamento. Quanto ao papel do professor, nesse trabalho, é preciso perceber quais procedimentos o professor de Língua Portuguesa pode abordar teórica e praticamente, para o ensino de gêneros textuais que possibilitam, para os alunos do Ensino Médio, a produção de textos argumentativos e de que modo os alunos se representam nas produções, configurando suas posições ideológicas, vistas em determinados contextos sócio-históricos.

Como considerações conclusivas nós podemos apontar que, na análise do *corpus*, foi possível perceber as formas de identificação dos sujeitos – “*sujeitos de*

discurso” (Pêcheux, 2009) – marcadas em seus discursos, ora com identificação, ora com contraidentificação, ou mesmo desidentificação, em relação ao discurso revelado pela obra “Mamãe, como eu nasci?” – livro que motivou as discussões e produções das cartas *corpus* dessa pesquisa.

Assim, tivemos sujeitos com identificação plena, que embora carreguem traços de outros lugares de enunciação, identificam-se com a formação discursiva revelada pelo escritor Marcos Ribeiro. Da mesma forma, tivemos sujeitos que se contraidentificaram com o discurso do escritor, apesar de não passarem de discursos baseados em opiniões. Os sujeitos alunos, representados aqui, por seis alunos, limitaram-se a opinar sobre o discurso revelado por Marcos Ribeiro. Cabe considerar o que Coracini (2003) relata, quando afirma que a identificação do sujeito se forma ao longo do tempo, por meio de processos inconscientes. Ela permanece sempre incompleta, sempre em processo. Toda a identificação só acontece porque encontra alguma resposta no interior do sujeito. Assim, nesse trabalho, conseguimos perceber momentos em que os alunos se identificaram plenamente e outros em que eles se contraidentificaram, porém sendo sempre alunos, estão em processo de formação e de desenvolvimento dessa prática de leitura e de escrita de textos (argumentativos).

O que mais nos chamou a atenção nas Cartas analisadas foram os seguintes fatos: I – A proposta de produção textual, discutida e desenvolvida pelo professor juntos aos alunos, foi uma proposta de produção do gênero discursivo carta argumentativa; II – Os textos produzidos pelos alunos apresentam um desenvolvimento em processo quanto ao domínio e conhecimento da estrutura e da textualidade de uma carta argumentativa, uma vez que, mesmo tomando posições de identificação, contraidentificação ou desidentificação com o discurso revelado por Marcos Ribeiro, os sujeitos dos discursos (alunos) não estruturaram suas cartas com o desenvolvimento dos argumentos, sejam eles do senso comum ou não. Houve, com forte incidência, a produção de opiniões fundamentadas em ponto de vista pessoal, sem haver, portanto, o desenvolvimento dessas opiniões como argumentos.

Nessa situação específica, os alunos revelaram um grau de conhecimento iniciante e superficial a respeito do gênero proposto pelo professor. Esses dados ratificam uma realidade das práticas de ensino-aprendizagem que colocam os gêneros do argumentar em um espaço ainda muito pouco valorizado e muito pouco

explorado, não dando a devida importância ao desenvolvimento do poder de argumentação como forma de o aluno exercitar suas capacidades de linguagem dominante, no que diz respeito à sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição, em situações “afetadas” por contextos sócio-histórico-ideológicos. O que verificamos, com essa pesquisa, é justamente, essa realidade de alunos que ainda estão iniciando o processo da argumentação em texto escrito, estando no terceiro ano do ensino médio. E, nessa situação, esse trabalho se mostrou como uma forma de conduzir o aluno para uma prática de produção de textos escritos argumentativos.

Outro aspecto que mereceu a nossa atenção foram as relações dos gêneros (feminino e masculino) com o discurso revelado pela obra “Mãe, como eu nasci?”. Os textos *corpus* da pesquisa revelaram a hegemonia do discurso masculino sobre sexualidade. Discurso esse que coloca a mulher como gênero mais privado das questões do sexo. Observamos que, mesmo os textos escritos por meninas, não revelam discursos de meninas. Os discursos revelados nas cartas das alunas são igualmente discursos de meninos. Há, portanto, uma reprodução da lógica patriarcal.

Elementos dessa natureza – sócio-histórica, ideológica e cultural constitutivos das ideias, dos saberes, dos conhecimentos produzidos pelos sujeitos ao longo do tempo só são contemplados no processo de formação do aluno como leitor e escritor, se compreendidos no contexto teórico sobre língua e linguagem que priorize o discurso. Nessa direção, pensar no discurso como produção de sentidos situados sócio-histórica e ideologicamente permite entender que é o sujeito falando que produz esse(s) discurso(s) que, por sua vez, não pode(m) ser único(s) e sempre pode(m) ser outro(s).

Nossa proposta de sequência didática para trabalhar leitura e produção escrita com alunos do 3º ano do ensino médio procurou trazer para a discussão, no ensino da Língua Portuguesa e no processo de formação do professor, essa “nova” possibilidade de se conceber leitura, escrita e sujeito inscritos na linguagem, produzindo sentidos. Nesse campo teórico do discurso, pela Análise do Discurso, trabalhar com o aluno a construção do seu lugar de autoria no texto que escreve é dar condições para que o aluno trabalhe a evolução de sua consciência crítica e reflexiva sobre a sociedade que temos e o sujeito que somos e porque somos e pensamos assim.

E para esse trabalho se instaurar em sala de aula é necessário também um outro modo mais aberto e flexível sobre como compreendemos a língua/linguagem nas suas relações oral/escrito. Essas condições teórico-analíticas procuramos viabilizar no trabalho que desenvolvemos em sala de aula e mesmo incipiente, nosso objetivo mais amplo é contribuir para fomentar as discussões que hoje se dinamizam sobre esses novos modos de “ensinar” e “ser aluno”, diante das “novas” formas de sermos sujeitos pensantes e pensando na escola e na sociedade. Nesse sentido, faz-se necessário afirmar que, de modo geral, existe um processo de autoria em desenvolvimento pelos alunos envolvidos na pesquisa.

Enfim, cabe considerar o que diz Bakhtin:

Não há uma palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico (este se perde num passado ilimitado e num futuro ilimitado). Mesmo os sentidos passados, aqueles que nasceram do diálogo com os séculos passados, nunca estão estabilizados (encerrados, acabados de uma vez por todas). Sempre se modificam (renovando-se) no desenrolar do diálogo subsequente, futuro. Em cada um dos pontos do diálogo que se desenrola, existe uma multiplicidade inumerável, ilimitada de sentidos esquecidos, porém, num determinado ponto, no desenrolar do diálogo, ao sabor de sua evolução, eles serão rememorados e renascerão numa forma renovada (num contexto novo). Não há nada morto de maneira absoluta. Todo sentido festejará um dia seu renascimento. O problema da *grande temporalidade*. (BAKHTYIN, 2000, p. 413-4)

Desse modo, este trabalho não é fechado, ele se abre para outras leituras que podem revelar outros sentidos. Vale, ainda, salientar que esse trabalho me permitiu uma nova visão sobre a prática de produção de texto em sala de aula, provocando mudanças nas vivências das minhas aulas de língua portuguesa e produção de texto.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. **Uma crítica a afirmação do óbvio**. 4 ed. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2009.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 1982.
- BARROSO, T. **Construindo um modelo teórico e analítico do discurso argumentativo nas primeiras séries do Ensino Fundamental**: uma abordagem sociocognitiva e sociodiscursiva do texto de opinião. 2005. Tese. (Doutorado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro. 2005.
- BECKER, Fernando. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Da redação ao gênero textual: a didatização da escrita na sala de aula. In: MOURA, Denilda (org.). **Os desafios da língua**: pesquisas em língua falada e escrita. Maceió: EDUFAL, 2008. p. 135-138
- _____, Maria Auxiliadora. Por que cartas do leitor na sala de aula?. In: DIONISIO, Angela Paiva.; MACHADO, Anna Rachel.; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 208 – 216
- BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.
- CARDOSO, Denise Porto; SILVA, Antonieta Emanuele S. da. Carta do leitor: atividades para o ensino médio. **Interdisciplinar**. v. 2, n. 2, jul/dez de 2006. p. 13-20
- CITELLI, Adilson O. **O Texto Argumentativo**. 1ª Ed. São Paulo: SCIPIONE, 2004.
- _____. **Linguagem e persuasão**. 11ª Ed. São Paulo: Ática, 1997.
- CORACINI, Maria José (org.). **Identidade e discurso**. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária. 2003.
- CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. **Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de Português**. In: Inês Signorini (Org.), **Investigando a relação oral/escrito**. Campinas: Mercado das Letras, 2006)
- DANTAS, A. M. **Sobressaltos do Discurso Algumas aproximações da análise do discurso**. Campina Grande: EDUFPG, 2007.
- _____. **O Texto e o Professor de Português**. Graphos. João Pessoa, p. 9-26. v. V, n 1. Dez/2003.

DUCROT, Oswald. **Analyse de textes et linguistique de l'énonciation**. In: DUCROT, Oswald. *Les mots du discours*. Paris: Minuit, 1980.

_____. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.

_____. **Polifonía y argumentación**. Cali: Universidad del Valle, 1990.

_____; SCHAEFFER, Jean-Marie. **Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage**. Paris: Éditions du Seuil, 1995.

ENGEL, G. I. **Pesquisa-ação**. *Educar*, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000. Editora da UFPR.

FERNANDES, C. A. **Análise do Discurso: Reflexões Introdutórias**. São Carlos: Claraluz, 2007.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a análise do discurso em educação**. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, , p. 197-223, Nov/2001.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

GARCIA, Othon M. "Argumentação". In **Comunicação em prosa moderna**. 18ª ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas. 2000.

KOCH, Ingedore G. V. **Argumentação e linguagem**. 2ª ed. . São Paulo: Cortez,.INPLA (Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada) LAEL —PUC/SP, 1987.

_____. **Argumentação e linguagem**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 2ª Ed. São Paulo. Cortez; 2003.

_____. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

LOPES-ROSSI, M. A. G. O desenvolvimento de habilidades de leitura e produção de textos a partir de gêneros discursivos. _____. (Org.). **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. Taubaté: Cabral Editora, 2002. p. 19-40.

MAINGUENEAU, D. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita Atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Oralidade e Escrita**. In: *Revista Signótica*, v. 9, n. 1, Goiás, 1997.

_____. **Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos**. In: Inês Signorini (Org.), **Investigando a relação oral/escrito**. Campinas: Mercado das Letras, 2006)

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva.; MACHADO, Anna Rachel.; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 19 – 46

_____. **Gêneros discursivos e oralidade e escrita**: o texto como objeto de ensino na base de gêneros. (mimeo.) UFPE, outubro, 2001.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades Fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2002.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Texto**: formulação e circulação de sentidos. Campinas: Pontes, 2005.

_____. **A linguagem e seu funcionamento**: As formas de discurso. Campinas: Pontes, 2003.

_____. **Análise de Discurso**. Campinas: Pontes, 2013.

_____. **Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Campinas: Pontes, 2004.

_____. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Discurso e Textualidade**. Campinas: Pontes, 2010.

_____. **Discurso e Texto**: Formulação e Circulação dos Sentidos. Campinas: Pontes, 2011.

_____. **A escola e suas mediações**: como se usa o material didático. In: Revista Educação e Sociedade – Rev. Quadrimestral de Ciências da Educação. São Paulo: Cortez, v. 5, n. 16, p. 138-145, dezembro/1983.

ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Orgs). Introdução às Ciências da Linguagem – **Discurso e Textualidade**. Campinas: Pontes, 2010

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: LÍNGUA PORTUGUESA. Brasília, Secretaria de educação Fundamental / MEC, 1998.

PÊCHEUX, M. A. **Análise de Discurso; três épocas**. In: **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Organização de Françoise Gadet; Tony Hak; tradutores Bethânia S. Mariani [et al.]. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

_____. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Ed. Unicamp, 1997.

RICHTER, Marcos Gustavo. **Ensino do Português e Interatividade**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2002.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (et colab.). Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: **Gêneros orais e escritos na**

escola. trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 71 – 90

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **Letramento Um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

_____. **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas. In: 26ª Reunião Anual da ANPEd, Poços de Caldas: Revista Brasileira de Educação, Jan/Fev/Mar 2004.

_____. **Língua escrita, sociedade e cultura:** relações, dimensões e perspectivas. Revista Brasileira de Educação, n. 0, 1995, p. 5 – 16.

ANEXOS

ANEXO 01 – MATÉRIA VEICULADA NA FOLHA DE SÃO PAULO

ha/educacao/ult305u727320.shtml

UOL AssineSAC 0800 721 2009 Bate-papo E-mail BOL Notícias Esporte Entretenimento Mulher Rádio TV UOL Shopping

PUBLICIDADE PUBLICIDADE

LOGIN
ASSINE A FOLHA
ATENDIMENTO

FOLHA DE S.PAULO

★ ★ ★ UM JORNAL A SERVIÇO DO BRASIL

SÃO PAULO 24°C
OUTRAS CIDADES

Site OK

Opinião - Política - Mundo - Economia - Cotidiano - Esporte - Cultura - F5 - Tec - Classificados - Blogs - +SEÇÕES -

ÚLTIMAS NOTÍCIAS

educação

MAIOR | MENOR Enviar por e-mail Comunicar erros Link

Siga a Folha de S.Paulo no Twitter

28/04/2010 - 17h34

Secretaria recolhe livro de educação sexual distribuído a alunos em Recife

FÁBIO GUIBU
da Agência Folha, em Recife

PUBLICIDADE

A Secretaria da Educação de Recife (PE) determinou o recolhimento de um livro de educação sexual distribuído a alunos da 4ª e 5ª séries da rede municipal de ensino. A decisão foi tomada ontem, devido a reclamações de pais de alunos, que consideraram a obra "obscena".

O livro, "**Mamãe, como eu nasci?**", recebeu críticas pela linguagem utilizada e também por possuir ilustrações polêmicas, como as de um menino e uma menina se masturbando.

"Essa obra é uma afronta, é inadequada e constrangedora", disse o vereador André Ferreira (PMDB), autor do pedido de recolhimento do livro. "A cartilha tem palavras e figuras grosseiras, que não ensinam, e sim, incentivam as práticas sexuais", afirmou.

Link para acesso:

<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u727320.shtml>

ANEXO 02 – VÍDEO POSTADO NO YOUTUBE COM O TÍTULO “MAMÃE, COMO EU NASCI? CARTILHA ENSINA CRIANÇAS DE 7 A 10 ANOS A SE MASTURBAREM”.




The image is a screenshot of a YouTube video player. The video title is "Mamãe, como eu nasci? Marcos Ribeiro". The video content is a blue card with white text that reads: "Mamãe, como nasci? Cartilha ensina crianças de 7 a 10 anos a se masturbarem." The video player interface includes a search bar, a "Enviar vídeos" dropdown, a "GUIA" menu, and a sidebar with a "dabee" advertisement. The video player shows a progress bar at 0:06 / 3:21, a play button, and a volume icon. Below the video, the channel name "opiniaosocial" is visible, along with 16 videos, 1.946 likes, and 10 dislikes. The "Compartilhar" button is highlighted.

Link para acesso:

<https://www.youtube.com/watch?v=Pz3qJcTt4Y>

ANEXO 03 – REPORTAGEM NO DIÁRIO DE PERNAMBUCO



The screenshot shows a YouTube video player. The video content features a woman sitting at a desk in a classroom, holding a red book with a cartoon character on the cover. The book is titled 'LIVRO PARADIDÁTICO'. In the background, a banner for 'DIÁRIO DE PERNAMBUCO' is visible. The video player interface includes a search bar at the top, a 'GUIA' menu on the left, and a 'DOWNLOAD' button with a green checkmark icon. The video title is 'Livro paradidático utilizado para aulas de educação sexual é recol...'. The channel name is 'pernambucopontocom' with 6,172 videos and 1,628 subscribers. A 'Inscreva-se' button is also present.

YouTube BR

GUIA

DIÁRIO DE PERNAMBUCO

LIVRO PARADIDÁTICO

0:31 / 1:00

Livro paradidático utilizado para aulas de educação sexual é recol...

pernambucopontocom · 6.172 vídeos

1.628

Inscreva-se 6.252

www.softigloo.com

Link para acesso:

<https://www.youtube.com/watch?v=tKOWuvFim28>

ANEXO 04 – ARTIGO DO JORNALISTA REINALDO AZEVEDO

Veja SP • Veja RJ • Exame • Info • Contigo! • MdeMulher • Modaspot • Capricho • Revistas e sites Assine • Loja • SAC | Grupo Abril

veja BUSCAR ACERVO DIGITAL

Notícias Temas Vídeos e Fotos Blogs e Colunistas

Assine VEJA Reinaldo Azevedo Lauro Jardim Augusto Nunes Fernanda Furquim Ricardo Setti GPS Todos os colunistas

americanas.com
a maior loja. os menores preços.

Smartphone Samsung Galaxy Z3i R\$494,10 Compre Agora!

Smartphone Samsung Galaxy R\$539,10 Compre Agora!

Smartphone Dual Chip Samsung R\$719,10 Compre Agora!

/ Blogs e Colunistas

Blog
Reinaldo Azevedo
Análises políticas em um dos blogs mais acessados do Brasil

Assine o Feed RSS | Saiba o que é BUSCAR NO BLOG

11/09/2012 às 15:58

No país dos petralhas, Lobato vai para a cadeia, e a pornografia infantil, para a sala de aula. Vejam o que a gestão Fernando Haddad liberou para crianças de 10 anos

No país dos petralhas, Monteiro Lobato vai para a cadeia, e uma variante do que considero pornografia infantil vai para a sala de aula. Já tratei do assunto aqui num post de **1º de fevereiro** do ano passado. Mas é preciso voltar ao tema. Leiam isto:

"Olha, ele fica duro! O pênis do papai fica duro também?"

"Algumas vezes, e o papai acha muito gostoso. Os homens gostam quando o seu pênis fica duro."

"Se você abrir um pouquinho as pernas e olhar por um espelinho, vai ver bem melhor. Aqui em cima está o seu clitóris, que faz as mulheres sentirem muito prazer ao ser tocado, porque é gostoso."

"Alguns meninos gostam de brincar com o seu pênis, e algumas meninas com a sua vulva, porque é gostoso. As pessoas grandes dizem que isso vicia ou "tira a mão daí que é feio". Só sabem abrir a boca para proibir. Mas a verdade é que essa brincadeira não causa nenhum problema".

é necessário um player

Baixar

livraria cultura

Últimas notícias **veja**

Link para acesso:

<http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/geral/no-pais-dos-petralhas-lobato-vai-para-a-cadeia-e-a-pornografia-infantil-para-a-sala-de-aula-vejam-o-que-a-gestao-fernando-haddad-liberou-para-criancas-de-10-anos/>

ANEXO 05 – PREFÁCIO DE PAULO FREIRE

Quarta capa

Primeiro texto

“Ao ler, agora, Mamãe, como eu nasci? não pude deixar de pensar na infância de minha geração. E me lembrei até de quando, aos 7 anos, tendo sofrido um acidente em casa, minha mãe me ensinou dizer às visitas ter ‘fraturado’ o fêmur. ‘Quebrei a coxa’, como normalmente diria, não era de bom tom.

A geografia da coxa estava muito molhada de ‘pecado’. Minha geração podia falar livremente até o joelho. A de minha mãe tinha parado no tornozelo.

Com seu livro para crianças, Marcos Ribeiro ajuda a história. Fala do corpo sem pudores falsos. Fala da boniteza do corpo, da gostosura do corpo. Fala de como o corpo se gera no corpo e nasce do corpo.

Livrinhos assim deveriam multiplicar-se.”

Paulo Freire
Educador.

Segundo texto

“Conheço Marcos Ribeiro desde a publicação do meu livro (Sexualidade da mulher brasileira, Vozes, 1983). Era um jovem estudante que se interessava vivamente pelos problemas da sexualidade.

Seu trabalho de Educação Sexual na periferia do Rio de Janeiro é por enquanto único. É um contato com adolescentes, crianças, pais e professores nas escolas das regiões mais carentes e que, tenho certeza, é precursor de muitos que virão em todos os pontos do Brasil.

O presente livro é um pouco fruto desse trabalho e de toda sua experiência acumulada. Espero que ele traga para as crianças, seus pais e professores uma melhoria da qualidade de vida que é o primeiro sinal de uma libertação maior.”

Rose Marie Muraro
Socióloga, escritora e feminista.

Link para acesso:

<http://modernaliteratura.com.br/infantismarcosribeiro/pdf/historico2.pdf>

ANEXO 06 – ARTIGO JORNALÍSTICO

ADHT: DefesaHetero.org

Associação para Defesa da Heterossexualidade, do Casamento e Família Tradicionais, Proteção de Crianças, Adolescentes e Jovens contra o Assédio, Aliciamento, Proselitismo e abusos Sexual e Homossexual; contra o Aborto e a Agenda Gay.

Início | Quem somos | Motivos | Objetivos | Outros blogs Importantes | Ex-homossexuais | Formulário de cadastro | Contato

ESCOLA SEM PARTIDO

educação sem doutrinação

COMO RECONHECER UM CRENTE/EVANGÉLICO?
 Este é o nome de um artigo postado em blog brasileiro. Veja o que dizem de suas filhas e de vocês, irmãos e irmãs evangélicos. Conteúdo EXTREMAMENTE OFENSIVO, impróprio para menores de idade. Fica a pergunta: ONDE ESTÃO AS AUTORIDADES DESTE PAÍS? Maiores de idade cliquem [aqui](#).

SEGUNDA-FEIRA, 23 DE JULHO DE 2012

38% dos que possuem curso superior são analfabetos funcionais, mas as crianças desenvolvem a habilidade de colocar camisinha com a boca e mexer direitinho com a mão limpinha no pintinho

Pelo FACEBOOK:
 Francisco Razzo

Sem pudor nenhum, eis o Guia do Professor do livro "Mamãe como eu Nasci? Menino Gosta de Boneca?". E aís que vamos construindo um país de futuros semi-letrados que pelo menos desenvolvem a habilidade de colocar camisinha com a boca e mexer direitinho com a mão limpinha no pintinho.

RECEBA EM SEU E-MAIL

Entre com seu e-mail:

[clique aqui](#)

Delivered by FeedBurner

ASSINE PETIÇÃO CONTRA O ATIVISMO IDEOLÓGICO DO CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA

Link para acesso:

<http://defesa-hetero.blogspot.com.br/2012/07/38-dos-que-possuem-curso-superior-sao.html#.UV5FXqI4tan>

ANEXO 07 - HOME PAGE DA EDITORA MODERNA

modernaliteratura.com.br/infantismarcosribeiro/livro.php?id=2



infantis Marcos Ribeiro

Séries Infantis Marcos Ribeiro

Conversando com professor

Conversando com os pais

Livros

- Mamãe, como eu nasci?
- Menino brinca de boneca?
- Somos iguais mesmo sendo diferentes!

Bate-papo e dúvidas

Aqui você pode tirar suas dúvidas, fazer sua crítica ou simplesmente dar um oi

Sobre o autor

Redes

MODERNA
Literatura

Mamãe, como eu nasci?

A obra de **Marcos Ribeiro**, oferece a oportunidade às famílias e aos professores de informar divertindo, utilizando o lúdico da comunicação. Essa forma, tão necessária ao desenvolvimento saudável da sexualidade de crianças e adolescentes, atende à curiosidade natural da garotada, ao mesmo tempo em que fortalece os vínculos entre pais e filhos.

Formato: 20,50 x 24,00
Número de páginas: 48
ISBN: 9788516069995

Histórico do livro **O que saiu na imprensa** **Opiniões**

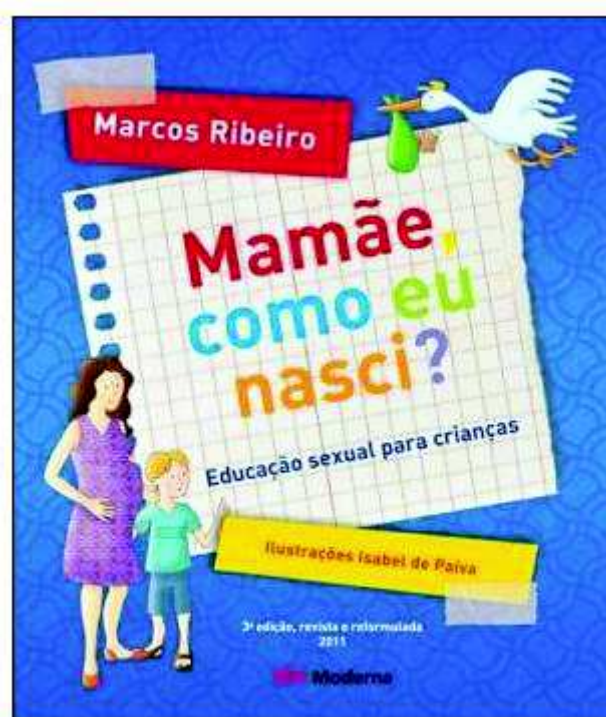
Dicas para trabalhar **Livro que não é só livro** **Troca de experiência**

Últimas dúvidas e comentários sobre o livro

Idade adequada

Dicas de atividade para trabalhar com alunos do 4º ano

Inclua aqui sua dúvida



Link para acesso:

<http://modernaliteratura.com.br/infantismarcosribeiro/livro.php?id=2>

ANEXO 08 – SINOPSE DO LIVRO “MAMÃE, COMO EU NASCI?” DO AUTOR MARCOS RIBEIRO

livraria cultura

Olá Visitante! Faça seu login ou cadastre-se.

Acompanhe seu pedido | Nossas lojas


Navegue nos Departamentos ▾

Todo o site ▾ Procure em mais de 7.234.004 títulos

Busca avançada

0 item R\$ 0,00 Cesta de compras

Frete grátis para todo o Brasil: clique e confira o regulamento



MAMAE, COMO EU NASCI?

EDUCAÇÃO SEXUAL PARA CRIANÇAS

Formato: Livro
Autor: RIBEIRO, MARCOS
Ilustrador: PAIVA, ISABEL DE
Idioma: PORTUGUÊS
Editora: MODERNA EDITORA
Assunto: INFANTO-JUVENIS - CIÊNCIAS

R\$35,90

ou em até 3X de R\$ 11,97
sem juros no cartão de crédito

ou até 6X R\$ 5,98 sem juros
com cartão Livraria Cultura
Itaucard e ainda ganhe 359
pontos no programa -cultura.

1 Comprar em Clique > Para utilizar Clique aqui

Comprar

Disponibilidade Como funciona nossa entrega

Produto sob encomenda, envio em até **10 dias úteis + prazo do frete.**
Disponibilidade de acordo com a quantidade de produtos em estoque.

Compartilhe

Curtir Uma pessoa curtiu isso. Seja o primeiro entre seus amigos

Agora você pode participar do nosso site inserindo seus vídeos, suas imagens e links para seu blog ou website. Clique nos ícones ao lado e participe!

Envie uma Imagem Envie um Vídeo Envie um Link

Descrição

Especificações técnicas

ISBN: 8516069990
ISBN-13: 9788516069995
Idioma: português
Encadernação: Brochura
Altura: 24 cm
Largura: 20,5 cm
Peso: 0,165 kg
Edição: 3ª
Ano de Lançamento: 2011

Sinopse

Esta obra de Marcos Ribeiro oferece a oportunidade às famílias e aos professores de informar divertindo, utilizando o lúdico da comunicação. Essa forma, necessária ao desenvolvimento saudável da sexualidade de crianças e adolescentes, procura atender à curiosidade natural da garotada, ao mesmo tempo em que fortalece os vínculos entre pais e filhos.

Opinião do Leitor

Seja o primeiro a opinar

Opine

Link para acesso:

<http://www.livrariacultura.com.br/scripts/resenha/resenha.asp?nitem=22561330&sid=62497323815211269284852881>

ANEXO 09 – APRESENTAÇÃO DO LIVRO “MAMÃE, COMO EU NASCI?”

www.dailymotion.com/video/xu006v_mamae-como-eu-nasci-tire-suas-conclusoes-sobre-o-livro_school#.UV44pKI4tal

Dailymotion

Navegue Carregar Fazer login

Análise as páginas do livro a seguir e tire suas próprias conclusões.

Mamãe, Como Eu Nasci - Tire suas conclusões sobre o livro

Por dm_50697e511ec6f 1.058 visualizações

Informações Comentários Vídeos Exportar Adicionar a

Veja mais videos de dm_50697e511ec6f

- Com apoio do Mec 05:26
- Os inimigos da Pátria 06:23
- Educação no Brasil - Feita para não dar certo 01:36
- Educação laio 04:18
- Bandido mirim, futuro do Brasil 06:27
- Agenda das "FICADAS" 01:46
- Construindo uma ideocracia pelo exemplo 00:53
- A infância sob o domínio das trevas 07:44
- O vergonhoso sistema de educação 02:35
- Battisti fala sobre novo livro Por alportugues 9 visualizações 01:30
- T-Nio - Choopeta (Mamae Eu Quero) Por INDEMS4 6.299 visualizações 01:05
- Matéria: Secretária da Educação fala sobre Feira do Por TV AssaiaNoticias.com 69 visualizações 01:44
- Livro contradiz versão oficial sobre morte de Bin Laden Por alportugues 16 visualizações 01:33
- Eu, eu mesma e mamãe. Por M... 00:50

livraria cultura

livro por viver... desporto a sua paixão ...

mas como eu nasci?

educação sexual - de 5 a 9 anos

sexo não é bicho-papão

R\$ 10,90 Comprar

vivo

Vivo Empresas: Aqui seu cliente é o nosso cliente

Clique e saiba mais

Link para acesso:

http://www.dailymotion.com/video/xu006v_mamae-como-eu-nasci-tire-suas-conclusoes-sobre-o-livro_school#.UV44pKI4tal

APÊNDICES

APÊNDICE 01 – PRODUÇÃO DE TEXTO DE ALUNOS

CARTA I



E.E.E.F.M.
TEONAS DA CUNHA CAVALCANTI

Código do INEP: 25088785

Série: 3^o

Turma: B

Aluno(a): J

FOLHA DE REDAÇÃO – 2ª versão

1. Juripiranga PB, 01 de Setembro de 2013

Querido Marcos Ribeiro,

5.

10. Certo dia, ao procurar um livro na biblioteca da minha cidade, deparei-me com um livro seu e o que me chamou a atenção foi justamente o título "Mamãe, como eu nasci?" Pergunta que toda criança faz. Começando a leitura pude perceber as imagens que ilustram sua obra e confesso que lutei. Em minha opinião as imagens levariam os leitores infantes à prática da masturbação, e eu sou contra este ato. Mas ao perceber o conteúdo escrito pude apreciar e constatar um meio de informar sobre educação sexual já que esta não é aplicada adequadamente. Sou um leitor informado e aprovo sim seu livro.
20. e espero que muitas crianças do nosso país possam ter a oportunidade de lê-lo e aprender a arte natural do sexo. Obrigada por se preocupar com a educação sexual de tantas crianças e jovens. Com grande alegria pensei de-o a visitar
25. minha Escola.

Fraternamente

30.



**E.E.E.F.M.
TEONAS DA CUNHA CAVALCANTI**

Código do INEP: 25088785

Série: _____ Turma: _____

Aluno(a): _____

FOLHA DE REDAÇÃO – 2ª versão

1. ~~com os filhos e legar valores. Posteriormente, à medida em que~~
~~deem crescendo, os filhos podem reformular sua maneira de~~
~~pensar.~~

Não quero propor que pare de recorrer a quem submeta re-
5. ~~os livros ao juízo do Cristianismo. Quero apenas sugerir~~
~~que neste momento como, por exemplo, o uso de livros "for-~~
~~madores de opinião" em salas de aula, onde todos os alunos~~
~~o leiam, independente da posição de suas famílias.~~

Suponho que livros de educação sexual devam não re-
10. ~~sum disulgado, mas para os pais e responsáveis que de-~~
~~rejam usá-los no aprendizado de seus filhos. Assim, evitam-~~
~~se as insatisfações de muitas famílias que podem ter~~
~~suas famílias que podem ter suas crianças expostas a~~
~~ideologias não-condizentes com suas atitudes familiares~~
15. ~~de mundo.~~

Atenciosamente,

20.

25.

30.

CARTA III



**E.E.E.F.M.
TEONAS DA CUNHA CAVALCANTI**

Código do INEP: 25088785

Série: 3^o ano

Turma: A

Aluno(a): _____

FOLHA DE REDAÇÃO – 2ª versão

1. Juripiranga, 23 de Setembro 2013

Prezado Marcos Ribeiro,

5. Após ler as três edições do seu livro "mamãe como eu nasci", me deparei com uma fantástica obra e muito bem elaborada e atendendo as necessidades das crianças e também atendendo as minhas. Pois na puberdade precisamos de ajuda para entender essa fase da vida e o livro veio atender a essa necessidade.


10. O livro é ideal para as crianças, assim que eu o nomeio, quando se trabalha com crianças é essencial ter imagens, as do livro são bem colocadas pois são imagens coloridas e animadas. A linguagem do livro é muito bem empregada pois para crianças é preciso ter uma linguagem menos complicada e mais simples.

15. Foi um prazer poder ver as edições diferentes e em épocas diversas e ser um "usuário" do livro. Gostei muito da nova versão, e também gostaria de as crianças poderem sem ter acesso a esse material, pois o aluno como esse ~~autor~~, é preciso que tenha o trabalho nas salas de aula e esse livro seria um perfeito material didático. Gostaria de ler mais algumas obras de sua autoria, gostaria poder ter mais obras sua também.

25. Cordialmente

30. _____

CARTA V


E.E.E.F.M. TEONAS DA CUNHA CAVALCANTI
 Código do INEP: 25088785

Série: 3^ª

Aluno(a): _____

FOLHA DE REDAÇÃO - 2ª versão

1. Juripiranga, 21 de setembro de 2013
Prezado Marcelo Rubião.

Venho por meio desta carta expressar
5. minhas opiniões com relação ao seu livro "Mamãe, como eu 'masei'?"


É fato que tanto eu como o senhor
10. das críticas que apresentei com relação ao seu livro: tratando-se que as ilustrações e algumas palavras que constam no seu livro, seriam impróprias para crianças de 8-10 anos

15. As imagens que você utilizou são impróprias para o público a qual você se dirige como a cena da excitação por exemplo. A idade certa para falar de sexo é quando a criança for
20. quinta, e a respeito não deve ir além do que foi questionado. Não acho que uma criança precisa conhecer tantas questões que o senhor fala no seu livro. A criança precisa viver a sua fase de
25. infância.

Desde já gostaria de agradecer-lhe por ter tido a oportunidade de conhecer suas obras, que você faça mais
30. outras obras.

Atenciosamente,

CARTA VI


E.E.E.F.M.
TEONAS DA CUNHA CAVALCANTI

Código do INEP: 25088785

Série: 3º Turma: B

Aluno(a): _____

FOLHA DE REDAÇÃO - 2ª versão

1. Juniperanga, 21 de Setembro de 2013.
Caro Marcelo,

Eu tive a honra de ler o seu livro

5. "Mãe, como eu nasci?" e percebi que as im-
agens não são muito vulgares para crianças de 7 a
8 anos. A educação sexual tem que ser a
partir dos 11 anos e não dos 7 anos, crianças
de 7 anos não precisam saber dessas coisas.

10. Crianças dessa idade tem que está é brincan-
do de boneca, de casinha.
 O assunto em si não é muito adequado
 para crianças dessa idade.

15. Como no próprio prefácio do livro diz: "não
podem deixar de pensar na infância de muitas
gerações". Ao se tratar de criança tem de se
olhar os dois lados (bem e ruim) da coisa, crian-
ça. Tudo o que quer fazer o seu livro como
esse, consequentemente gera-se uma curiosidade.

20. O livro deveria ser destinado a maiores de dez
anos, pois aos dez já se tem uma certa ma-
turez para lidar com o assunto. Educar
ou não o filho sobre sexo tem de ser uma
iniciativa dos pais e não simplesmente

25. partir de um livro. Admito o fato e angos-
to publicar o livro, imaginando toda a
polêmica que geraria.
Obrigada pela atenção
Atenciosamente,

30. _____

APÊNDICE 2 – TERMO DE ESCLARECIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, _____, em pleno exercício dos meus direitos autorizo a participação de _____, de ____ anos de idade, na Pesquisa: ENTRE A ORALIDADE E A ESCRITA, A CONSTRUÇÃO DA AUTORIA NO TEXTO ESCRITO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO.

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

O trabalho “ENTRE A ORALIDADE E A ESCRITA, A CONSTRUÇÃO DA AUTORIA NO TEXTO ESCRITO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO” terá como objetivo geral desenvolver uma prática de escrita em sala de aula que valorize e reconheça a participação da oralidade no processo da produção escrita, proporcionando a aquisição de conhecimentos discursivos, textuais, linguísticos, responsáveis pela instauração dos movimentos de autoria em produções escritas de natureza argumentativa.

Ao responsável legal pelo(a) menor de idade só caberá a autorização para que possam ser usadas as produções escritas, bem como as gravações audiovisuais e não haverá nenhum risco ou desconforto ao voluntário.

Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; entretanto, quando necessário for, poderá revelar os resultados ao médico, indivíduo e/ou familiares, cumprindo as exigências da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

O Responsável legal do menor participante da pesquisa poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.

Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.

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, o participante poderá contatar a equipe científica no número (083)88038889 com FRANCISCO DE ASSIS SOARES DA SILVA.

Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, com o pesquisador, vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.

Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.

Juripiranga, 30 de abril de 2013

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do responsável legal pelo menor

Assinatura do menor de idade

APÊNDICE 3 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL



E.E.E.F.M. TEONAS DA CUNHA CAVALCANTI

Dec. Nº 11.145 de 05/12/1985 Res. Nº 188/98 de 29/01/1999
Lei Governamental nº 7.348 de 17/07/1993
Código do INEP 25088785
Rua Senador Rui Carneiro, 182, Centro, Juripiranga/PB
Fone: 83 3289-1405

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Estamos cientes da intenção da realização do projeto intitulado “**ENTRE A ORALIDADE E A ESCRITA, A CONSTRUÇÃO DA AUTORIA NO TEXTO ESCRITO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**” desenvolvido pelo aluno **FRANCISCO DE ASSIS SOARES DA SILVA** do Curso do Programa de Pós-Graduação em Formação Profissional de Professores da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, sob a orientação da professora **PROFª DRª MARIA DE LOURDES DA SILVA LEANDRO**

Juripiranga, 30 de abril de 2013

Adriana Anízio da Silva

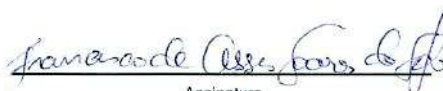
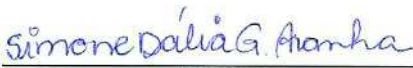
Diretora

APÊNDICE 04 – FOLHA DE ROSTO PLATAFORMA BRASIL



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: ENTRE A ORALIDADE E A ESCRITA, A CONSTRUÇÃO DA AUTORIA NO TEXTO ESCRITO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO		2. Número de Sujeitos de Pesquisa: 0	
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Francisco de Assis Soares da Silva			
6. CPF: 029.066.554-06		7. Endereço (Rua, n.º): Paraná, 164 Centro JURUPIRANGA PARAIBA 58330000	
8. Nacionalidade: BRASILEIRA		9. Telefone: (83) 3289-1147	10. Outro Telefone:
		11. Email: soarisfran@hotmail.com	
12. Cargo:			
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 196/96 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: <u>09 / 05 / 2013</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
13. Nome: Universidade Estadual da Paraíba - UEPB / Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquis		14. CNPJ: 12.671.814/0001-37	15. Unidade/Orgão:
16. Telefone: (83) 3315-3373		17. Outro Telefone:	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 196/96 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: <u>SIMONE DALIA DE GUSMAGARANH</u>		CPF: <u>503685084-04</u>	
Cargo/Função: <u>COORDENAÇÃO DO PPBFP</u>			
Data: <u>09 / 05 / 2013</u>		 Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			