

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**Joserlândio da Costa Silva**

**UMA ABORDAGEM ENUNCIATIVA DA AUTORIA EM DISSERTAÇÕES**  
**ARGUMENTATIVAS DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**

João Pessoa

2017

**Joserlândio da Costa Silva**

**UMA ABORDAGEM ENUNCIATIVA DA AUTORIA EM DISSERTAÇÕES  
ARGUMENTATIVAS DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Ciências Humanas Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, área de concentração Linguística e Práticas Sociais, como requisito à obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Farias Francelino

João Pessoa

2017

S586a Silva, Joserlândio da Costa.  
Uma abordagem enunciativa da autoria em dissertações  
argumentativas de alunos do ensino médio / Joserlândio da  
Costa Silva. - João Pessoa, 2017.  
119 f. -

Orientador: Pedro Farias Francelino.  
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA

1. Dissertações argumentativas - Autoria. 2. Dialogismo.  
3. Linguística - Ensino médio. 5. Discurso. I. Título.

UFPB/BC

CDU: 808.1:82-991(043)

JOSERLÂNDIO DA COSTA SILVA

UMA ABORDAGEM ENUNCIATIVA DA AUTORIA EM DISSERTAÇÕES  
ARGUMENTATIVAS DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Ciências Humanas Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, área de concentração Linguística e Práticas Sociais, como requisito à obtenção do título de Mestre em Linguística.

Data de aprovação: 20/03/2017

BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Pedro Farias Francelino  
Orientador - Universidade Federal da Paraíba



Profª. Drª. Maria Ester Vieira de Sousa  
Examinadora interna - Universidade Federal da Paraíba

Profª. Drª. Eliete Correia dos Santos  
Examinadora externa - Universidade Estadual da Paraíba

Dedico este trabalho aos meus pais, Orlando e Cícera, que trabalharam arduamente para que um sonho meu fosse possível.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, o Autor supremo, que me permitiu finalizar esta pesquisa.

Aos meus pais, por todo esforço que fizeram para tornar possível este trabalho. Eu não poderia ter pais melhores.

Ao professor Pedro, pela paciência e humildade, características que o acompanham no exercício de sua profissão.

Ao professor Edson Soares Martins, a quem sou grato por sua contribuição à minha formação profissional.

Aos amigos e irmãos em Cristo Sérgio Gledson, Enílma, Talita, Mayra, Mayara e Júnior, em quem encontrei apoio e proteção quando estive longe de casa. Muito obrigado por se tornarem minha família em João Pessoa.

Às professoras Ester e Eliete, pelos cuidadosos e pertinentes comentários nas bancas de qualificação e defesa.

A todos os membros do Núcleo de Pesquisa em Estudos Linguísticos e Literários, o NETLLI, pelas inestimáveis contribuições teóricas, em especial a Edson, Newton, Freitas e Patrícia.

Ao Grupo de Pesquisa em Linguagem, Interação e Enunciação, o GPLEI, também pelas contribuições teóricas.

A Ester Soares, com quem pude compartilhar os momentos de dificuldades durante a escrita desta dissertação. Muito obrigado por todas as palavras de ânimo e por sempre me fazer acreditar que ia dar tudo certo.

À professora Eneida, pelo carinho e pelo incentivo durante a graduação.

Aos amigos que a UFPB me deu, com quem dividi momentos de descontração que tornaram mais leve a saudade de casa: Lívia, Ilderlândio, Michel, Bruna, Francielly, Manassés, Francisco Vieira, Flávio, Dorinha, Júlia, Wilder, Janaína, Janielly.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Capes, pelo apoio financeiro.

A todos que, direta e indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

*Um galo sozinho não tece uma manhã:  
ele precisará sempre de outros galos.  
De um que apanhe esse grito que ele  
e o lance a outro; de um outro galo  
que apanhe o grito de um galo antes  
e o lance a outro; e de outros galos  
que com muitos outros galos se cruzem  
os fios de sol de seus gritos de galo,  
para que a manhã, desde uma teia tênue,  
se vá tecendo, entre todos os galos.*

João Cabral de Melo Neto

## RESUMO

O objetivo geral deste trabalho é investigar a constituição da autoria em dissertações argumentativas de estudantes do Ensino Médio. Teoricamente, fundamentamos a investigação na perspectiva dialógica da linguagem, apresentada por Bakhtin e pelo Círculo. Retomamos os trabalhos de Bakhtin (1993; 2010; 2011; 2013; 2015); Bakhtin/Volochínov (2012), Medviédev (2012), e também estudos de pesquisadores brasileiros, como Faraco (2007, 2009), Francelino (2007, 2013), Brait (2014), Sobral (2009), Marchesan (2014), dentre outros. Uma vez que a autoria é entendida como resultado de uma ação do sujeito de enunciar em um meio pluridiscursivo a fim de marcar a si mesmo como um ente ativo axiologicamente, consideramos que o estudante mobiliza várias estratégias linguísticas e enunciativas a fim de imprimir uma posição valorativa nas dissertações que escreve. Nesse sentido, nossos objetivos específicos consistem em identificar quais estratégias foram mobilizadas pelos sujeitos que escreveram os textos e descrever o funcionamento delas na tessitura das dissertações. Com relação aos aspectos metodológicos, esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa de natureza interpretativista. O *corpus* é composto por 23 dissertações de alunos do 3º ano do Ensino Médio, coletadas em duas escolas públicas do estado do Ceará. Os resultados apontam que as principais estratégias usadas pelos estudantes para imprimirem um dado posicionamento valorativo nos textos são: 1) aspas, 2) operadores argumentativos, 3) perguntas retóricas ou semirretóricas, 4) recorrência a discursos de autoridade, 5) antecipação responsiva de uma réplica, 6) marcadores temporais, 7) retomada de acontecimentos socialmente compartilhados, 8) retomada de discursos comuns do cotidiano, 9) escolha lexical, 10) recorrência ao recurso de exemplificação, 11) retomada do texto de apoio e 12) dar voz ao outro. Tais resultados confirmam a afirmação de que analisar a configuração da autoria em produções textuais de estudantes do Ensino Médio é um processo que deve considerar, simultaneamente, aspectos de duas naturezas: arquitetônica e composicional.

**Palavras-Chave:** Dialogismo. Autoria. Dissertações argumentativas.

## ABSTRACT

The general objective of this research is to investigate the construction of the authorship in argumentative dissertations of High School students. Theoretically, we base the investigation on the dialogic perspective of language, presented by Bakhtin and the Circle. We retake the works of Bakhtin (1993; 2010; 2011; 2013; 2015); Bakhtin/Volochínov (2012), Medviédev (2012), and studies of brazilian researchers, as Faraco (2007, 2009), Francelino (2007, 2013), Brait (2014), Sobral (2009), Marchesan (2014), among others. Once the authorship is understood as a result of an action in which the subject mobilizes himself in a pluri-discursive environment, in order to be marked as an axiological active entity, we consider that the student mobilizes many linguistic and enunciative strategies to print a valorative position in the texts that he/she writes. In this sense, our first specific objective is to identify which strategies the subjects who wrote the essays mobilized. The second is to describe the functioning of such strategies in the tessitura of the textual productions. Considering the methodological aspects, this research adopts a qualitative approach with interpretativist nature. The *corpus* is constituted by 23 essays of students from the 3<sup>rd</sup> Year, collected in two public schools from Ceará. The results show that the main strategies used by students to print a valorative positioning in the texts are: 1) quotation marks, 2) argumentative operators, 3) rhetoric or semi-rhetoric questions, 4) recurrence of authority discourses, 5) responsive anticipation of a reply, 6) temporal markers, 7) retaking of events socially shared, 8) resumption of daily common discourses, 9) lexical choice, 10) recurrence of exemplification recourse, 11) resumption of the supporting text and 12) giving the voice to the other. These results confirm the affirmation that analyzing the authorship configuration in textual productions of High School students is a process that must consider, simultaneously, aspects of two natures: architectonic and compositional.

**Keywords:** Dialogism. Authorship. Argumentative Dissertations.

## LISTA DE TABELAS

|                                           |    |
|-------------------------------------------|----|
| Banco de Dados .....                      | 17 |
| Composição inicial do <i>corpus</i> ..... | 18 |
| Composição final do <i>corpus</i> .....   | 19 |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                      | <b>11</b> |
| <b>1.2 Considerações sobre a metodologia .....</b>                                                             | <b>15</b> |
| <br><b>2 LINGUAGEM, INTERAÇÃO E SUBJETIVIDADE .....</b>                                                        | <b>21</b> |
| <b>2.1 Diretrizes bakhtinianas para a pesquisa científica .....</b>                                            | <b>22</b> |
| <b>2.2 Sobre a questão do sujeito no Círculo .....</b>                                                         | <b>24</b> |
| <b>2.3 A questão da linguagem no Círculo .....</b>                                                             | <b>27</b> |
| <br><b>3 O CONCEITO DE AUTORIA EM BAKHTIN E NO CÍRCULO .....</b>                                               | <b>37</b> |
| <b>3.1 Considerações iniciais .....</b>                                                                        | <b>37</b> |
| <b>3.2 Configuração da autoria em enunciados verbais .....</b>                                                 | <b>44</b> |
| <br><b>4 A CONSTITUIÇÃO DA AUTORIA NAS DISSERTAÇÕES ARGUMENTATIVAS<br/>DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO .....</b> | <b>51</b> |
| <b>4.1 Considerações sobre as propostas de redação .....</b>                                                   | <b>51</b> |
| <b>4.2 Recursos linguísticos e enunciativos que marcam autoria nos textos .....</b>                            | <b>53</b> |
| 4.2.1 Aspas .....                                                                                              | 53        |
| 4.2.2 Operadores argumentativos .....                                                                          | 57        |
| 4.2.2.1 Ou seja/ou melhor .....                                                                                | 58        |
| 4.2.2.2 Até/até mesmo .....                                                                                    | 59        |
| 4.2.2.3 Mas/no entanto/porém .....                                                                             | 60        |
| 4.2.2.4 Além disso/além de .....                                                                               | 61        |
| 4.2.3 Perguntas retóricas ou semirretóricas .....                                                              | 65        |
| 4.2.4 Recorrência a discurso de autoridade .....                                                               | 67        |
| 4.2.4.1 Discurso veiculado pela imprensa .....                                                                 | 68        |
| 4.2.4.2 O discurso recuperado em dados estatísticos .....                                                      | 68        |
| 4.2.5. Antecipação responsiva de uma réplica .....                                                             | 70        |
| 4.2.6 Marcadores temporais .....                                                                               | 72        |
| 4.2.7 Retomada de acontecimentos socialmente compartilhados .....                                              | 74        |
| 4.2.8 Retomada de discursos comuns do cotidiano .....                                                          | 75        |
| 4.2.8.1. “A violência aumenta a cada dia” .....                                                                | 76        |
| 4.2.8.2 “A responsabilidade é do governo/justiça” .....                                                        | 76        |

|                                         |           |
|-----------------------------------------|-----------|
| 4.2.9 Escolha lexical.....              | 78        |
| 4.2.10 Exemplificação .....             | 80        |
| 4.2.11 Retomada do texto de apoio ..... | 81        |
| 4.2.12 Dar voz ao outro .....           | 83        |
| <br><b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>    | <b>85</b> |
| <br><b>REFERÊNCIAS .....</b>            | <b>89</b> |
| <br><b>ANEXOS .....</b>                 | <b>94</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho, a autoria em dissertações argumentativas<sup>1</sup> de estudantes do Ensino Médio é investigada a partir da perspectiva teórica de Bakhtin e do Círculo. Antes de passarmos a uma apresentação mais fundamentada de alguns conceitos dessa teoria, ressaltamos que a indicação de nossa filiação a ela aponta a existência de perspectivas teóricas diferentes<sup>2</sup> e, com isso, obriga-nos a apresentar como e por que nos situamos em um dado espaço teórico nesse meio em que as teorias se relacionam dialogicamente. Assim, responderemos à seguinte questão: Por que nos orientamos pelos trabalhos de Bakhtin e do Círculo e não pelos de outras vertentes?

Primeiramente, por uma questão que acompanha quase todo pesquisador (pelo menos nas Ciências Humanas): a iniciação nos trabalhos de pesquisas científicas se dá com a apresentação do pesquisador iniciante a uma dada perspectiva teórica. Geralmente, só depois de alcançar uma relativa maturidade acadêmica, ele pode escolher se vai ou não continuar fundamentando seus trabalhos na teoria à qual foi apresentado. Meu primeiro contato com o pensamento de Bakhtin e do Círculo ocorreu no começo do curso de Graduação em Letras, em 2011, quando passei a frequentar, na Universidade Regional do Cariri, o Núcleo de Pesquisas em Estudos Linguísticos e Literários, que foi, para mim, um importante espaço de acesso à pesquisa.

Nesse momento, durante o Mestrado em Linguística, dados os objetivos deste trabalho, decidi continuar nessa vertente teórica porque ela dá conta da fundamentação das análises que aqui foram feitas, uma vez que permite que se considere a existência de autoria nos enunciados que formam o *corpus* deste trabalho. Algumas perspectivas teóricas diferentes, com suas maneiras de entender o fenômeno aqui analisado, declaram a “morte do autor” (BARTHES, 1984). Outras impedem que se verifique a existência de autoria em determinados enunciados, como, por exemplo, textos de estudantes do Ensino Médio.

---

<sup>1</sup> Ao longo do trabalho, os termos “dissertação” e “redação” são usados como sinônimos.

<sup>2</sup> Outros notáveis estudiosos que também discorreram sobre a questão da autoria são Barthes (1984), Chartier (1999) e Foucault (2002). Para o primeiro, o autor é uma personagem produzida pela sociedade moderna que, no final da Idade Média, descobriu o prestígio pessoal do indivíduo. Chartier (1991) reflete sobre a temática da autoria discutindo o processo de apagamento que o autor sofreu entre os séculos XIV e XVIII. Já para Foucault (2002), o autor é uma função, que “não se exerce de forma universal e constante sobre todos os discursos”. (p.48). Como estabelecemos um recorte teórico bem definido nesta pesquisa, tais estudiosos não serão retomados no corpo do trabalho.

Orientados pelo pensamento de Bakhtin e do Círculo, entendemos a autoria como a presença de uma subjetividade que instaura pontos de vista em seus enunciados através da mobilização de estratégias enunciativas e linguísticas e que, portanto, pode ser revelada pela observação dessas estratégias. A investigação de como se configura a autoria em determinados enunciados passa pela análise do fenômeno de interação que se estabelece entre os sujeitos nas diversas esferas de atuação humana. Qualquer ação de linguagem praticada pelo “eu” é impregnada por seu tom emotivo-volitivo, ou seja, o valor real que o objeto de meu discurso assume para mim, que é determinado pelo valor que o mesmo objeto de discurso assume para o outro. Dentro da eventicidade da vida, nenhum objeto é tomado como tema do discurso de alguém de forma neutra. Ao atualizar-se no discurso, seja no do “eu” ou no do “outro”, esse objeto é preenchido valorativamente, marcado pelo tom emotivo-volitivo do “eu” ou pelo tom emotivo-volitivo do “outro”.

É com base nessas ideias do Círculo que, neste trabalho, filiado à Linha de Pesquisa “Discurso e Sociedade” e ao Grupo de Pesquisa em Linguagem, Enunciação e Interação (GPLEI)<sup>3</sup>, definimos como objetivo geral investigar a constituição da autoria em dissertações argumentativas de alunos do 3º ano do Ensino Médio, coletadas em duas escolas públicas cearenses. Durante a investigação, fomos norteados pelas seguintes questões de pesquisa:

- Quais estratégias linguísticas e enunciativas configuradoras de autoria são mobilizadas pelos sujeitos que escreveram as redações?
- Como tais estratégias entram em funcionamento na tessitura das produções textuais de modo a contribuir para a materialização de posicionamentos valorativos?

Assim, destacamos que nossos objetivos específicos consistem em: (I) identificar as estratégias linguísticas e enunciativas configuradoras de autoria que são mobilizadas pelos sujeitos que escreveram as redações e (II) descrever e analisar como elas operam na tessitura das produções textuais, contribuindo para a materialização dos posicionamentos valorativos dos estudantes.

---

<sup>3</sup> A pós-graduação em Linguística na UFPB é dividida em duas Áreas de Concentração: “Teoria e Análise Linguística” e “Linguística e Práticas Sociais”. Dentro de cada área, existem diferentes Linhas de Pesquisa. Este trabalho está situado na Linha “Discurso e sociedade”, da Área “Linguística e Práticas Sociais”. O GPLEI é um grupo de pesquisa coordenado pela professora Dr<sup>a</sup>. Maria de Fátima Almeida e pelo professor Dr. Pedro Farias Francellino.

Quanto a estudos anteriores que analisam a autoria em textos produzidos por estudantes na esfera escolar, encontramos trabalhos como o de Barbarini (2011), que, tomando por base o paradigma indiciário de Ginzburg (1989), procura investigar como a autoria se configura em textos de alunos do 6º ano. Localizamos também o trabalho de Carvalho e Freitas (2015), que, a partir de Foucault e Ginzburg, busca indícios de autoria em textos de alunos do 7º ano. Mendes (2013), fundamentando-se em trabalhos de Possenti e em Ginzburg (1989), examina a configuração da autoria em textos de opinião de alunos do 6º ano. Ferreira e Queiroz (2011), seguindo a Análise do Discurso de linha francesa, investigam a autoria em textos escritos por alunos de graduação, elaborados em uma disciplina de Química. Já Nascimento (2014), utilizando os postulados teóricos do Círculo de Bakhtin, analisa a constituição da autoria em monografias de conclusão do curso de Letras.

Se restringirmos a busca por estudos sobre autoria em trabalhos que tratem exclusivamente de sua configuração em textos de estudantes do Ensino Médio, localizamos os seguintes: Fernandes (2009), Holanda (2013), Silva (2014) e Pereira e Silva (2014). Dentre estes trabalhos, apenas dois, Lima (2012) e Holanda (2013), podem ser considerados estudos mais aprofundados sobre a temática, já que correspondem, respectivamente, a uma tese de doutorado e a uma dissertação de mestrado. Os outros correspondem a artigos ou capítulo de livro, sendo, portanto, trabalhos menos detalhados sobre o tema da autoria em textos de alunos do Ensino Médio.

Fernandes (2009), fundamentando-se na Análise do Discurso de vertente francesa, analisa o que ela chama de “função-autor-leitor” em textos de alunos do último ano do Ensino Médio a fim de compreender como o estudante, na função de autor, atua na escrita de seu texto e, em seguida, ao passar pela função de leitor do próprio texto, atua na reescrita deste. Lima (2012) busca identificar as marcas de autoria e do processo argumentativo em textos de alunos do Ensino Médio. Sua pesquisa está fundamentada nos princípios teóricos da *Análise Textual dos Discursos* e dos *Estudos Retóricos e Argumentativos*. Além disso, seu trabalho também teve como objetivo apresentar sugestões de atividades de produção textual em sala de aula.

Holanda (2013) analisou a ocorrência da autoria em artigos de opinião escritos por alunos do Ensino Médio Integrado de um Instituto Federal de Educação. Teoricamente, o trabalho está fundamentado nos postulados da Análise do Discurso de vertente francesa. Silva (2014) analisa indícios de autoria em textos do gênero “memórias literárias”, escritos por estudantes dos dois primeiros anos do Ensino Médio. Pereira e Silva (2014), a partir dos postulados de autores como Barthes (1984), Foucault (2002), e Possenti (2001, 2002),

investigam a constituição da autoria em dois textos de um estudante surdo do primeiro ano do Ensino Médio.

Outros trabalhos sobre autoria em textos da esfera escolar que também merecem ser destacados são os seguintes: Oliveira (2007) Rodrigues (2012), e Lima (2014). Oliveira (2007), seguindo os pressupostos teóricos da Análise do Discurso de Linha francesa, analisa indícios de autoria em redações do vestibular da Universidade Federal de Goiás no ano de 2005. Rodrigues (2012), partindo da concepção de autoria de Bakhtin (2011) e de Possenti (2001, 2002), investiga os indícios de autoria em artigos de opinião elaborados no processo seletivo para ingresso no curso técnico subsequente em Zootecnia no Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Norte. Lima (2014), fundamentada na Análise do Discurso e na Linguística Textual, analisa a constituição dos indícios de autoria em textos de alunos ativos e egressos de Ensino Médio de uma escola particular que prestaram o ENEM em 2012.

Não podemos deixar de fazer menção, também, aos trabalhos de Possenti (2001, 2002), estudos que já foram amplamente divulgados. Em *Enunciação, autoria e estilo* (2001), ele propõe que não se exclua a hipótese de que, na produção de seus enunciados, o autor apresente certa personalidade. Em *Indícios de autoria* (2002), dialogando com o pensamento de Foucault, ele defende que a noção de autoria seja redefinida para que possa dar conta de efeitos de sentido em textos que não são partes de obras nem de discursividades.

Assim, o estudo que ora propomos adentra esse meio dialógico já habitado por todos estes trabalhos mencionados, que são, na verdade, uma amostra de estudos que têm sido elaborados sobre a temática da autoria em enunciados os mais diversos. Embora todos os trabalhos que mencionamos investiguem o fenômeno da autoria em enunciados de gêneros discursivos escritos, particularmente da esfera escolar, também existem trabalhos que analisam o mesmo fenômeno em gêneros da oralidade. É o caso, por exemplo, dos trabalhos de Ribeiro (2006) e de Francelino (2007), que investigam a autoria no gênero aula.

Estas pesquisas que mencionamos são fundamentadas por perspectivas teóricas que, no geral, são diferentes. Além disso, elas também cumprem objetivos diversificados. Existem, por exemplo, aquelas que apenas buscam compreender o funcionamento de determinado gênero discursivo, enquanto outras pretendem ampliar as discussões sobre o ensino de texto. A opção por trabalhar com dissertações argumentativas de estudantes do Ensino Médio justifica-se porque, analisando os estudos mencionados, percebemos que os trabalhos que investigam a autoria em textos desta natureza ainda necessitam ser ampliados. Como vimos, apesar de já existirem trabalhos com essa temática, ainda são poucos os estudos mais elaborados extensivamente. A maioria, pela própria natureza do gênero artigo científico, é

menos detalhada. Nesse sentido, este trabalho resulta de uma pesquisa que amplia as discussões sobre autoria em dissertações argumentativas de alunos do Ensino Médio e que supre parte da necessidade de estudos que rompam as fronteiras dos artigos acadêmicos.

Ademais, a presente pesquisa se justifica por sua relevância para profissionais que trabalham com o ensino de textos dissertativo-argumentativos. Ela está posta como mais uma ferramenta acadêmica a fim de que estes profissionais tenham a possibilidade de acessar um material mais extensivo que discorra sobre mecanismos usados por estudantes na defesa de pontos de vista em dissertações argumentativas. Apesar de trabalharem constantemente com esses textos, tais mecanismos podem não ser percebidos e, com isso, as dissertações dos estudantes podem ser avaliadas como textos sem pontos de vista defendidos, como se os alunos não imprimissem seus tons valorativos nos textos. Esta pesquisa é relevante, nesse sentido, porque demonstra estratégias enunciativas e linguísticas através das quais o estudante imprime uma posição valorativa em suas produções textuais.

Na próxima seção, explicitamos os percursos metodológicos deste trabalho.

## **1.2 Considerações sobre a metodologia**

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa de natureza interpretativista. De acordo com Strauss e Corbin (2008, p. 23, destaque dos autores),

Com o termo “pesquisa qualitativa” queremos dizer qualquer tipo de pesquisa que produza resultados não alcançados através de procedimentos estatísticos ou de outros meios de quantificação [...]. Alguns dados podem ser quantificados, [...] mas o grosso da análise é interpretativa.

Assim, uma vez que, inicialmente, perpassamos o plano enunciativo e linguístico dos textos a fim de identificarmos as estratégias de materialização dos pontos de vista defendidos pelos alunos para, em seguida, descrever e analisar como estas estratégias entram em funcionamento na tessitura das produções textuais, a pesquisa é classificada, quanto aos objetivos, como explicativa, já que as estratégias configuradoras de autoria foram identificadas, descritas e interpretadas. Quanto aos procedimentos técnicos, ela é documental, pois trabalha com material que ainda não recebeu um tratamento analítico, especificamente, dissertações argumentativas de estudantes do 3º ano do Ensino Médio.

Quanto ao *corpus*, é formado por 23 dissertações argumentativas de estudantes do 3º ano do Ensino Médio. Elas foram selecionadas de um banco de dados composto, no total, por

60 textos. Para a coleta desses dados, foram traçados os seguintes procedimentos: Inicialmente, visitamos duas Escolas estaduais do Ceará. Nessas escolas, procuramos a direção e, após o momento de identificação pessoal e apresentação da proposta de pesquisa, solicitamos, formalmente, a autorização dos diretores para coletarmos os textos com os professores de língua portuguesa<sup>4</sup>. Em seguida, fomos encaminhados aos docentes desta disciplina. Na primeira escola, estabelecemos contato com duas professoras de turmas diferentes de 3º ano. Na segunda, fomos encaminhados a apenas uma professora, já que ela era quem ministrava Língua Portuguesa em todas as turmas de 3º ano.

Nesse primeiro contato com as docentes, explicamos a pesquisa e solicitamos que elas, a partir de um banco de dados com textos já elaborados pelos alunos em aulas anteriores, fornecessem-nos as dissertações. Prontamente, elas nos atenderam. Marcada uma data posterior, voltamos às escolas para recolher os textos. Nessa data, também pedimos que as professoras relatassem, por escrito, as condições de produção das dissertações. Via e-mail, elas enviaram-nos o relato dos procedimentos metodológicos adotados nas aulas em que as produções textuais foram feitas.

De posse do banco de dados composto pelos textos recolhidos nas duas escolas, verificamos que as redações da Escola 1, recolhidas de duas turmas com duas professoras diferentes, foram escritas sobre um mesmo tema: *Violência escolar: expor o problema e sugerir soluções*. A professora da escola 2 também disponibilizou textos de duas turmas diferentes, nas quais ela lecionava, mas que versavam sobre dois temas: *Efeitos da implantação da Lei Maria da Penha no Brasil* e *Viver em rede no século XXI: os limites entre o público e o privado*. A partir desse banco de dados, montamos a seguinte tabela:

---

<sup>4</sup> Todos os procedimentos formais necessários para a coleta dos dados, como a elaboração de uma carta de anuência por parte da direção das escolas e a assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido por parte dos docentes que disponibilizaram os textos foram realizados como condições necessárias para a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFPB.

Tabela 1: Banco de Dados

| Tema das redações                                                   | Escola onde os textos foram recolhidos | Quantidade de textos sobre esse tema |
|---------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|--------------------------------------|
| Violência escolar: expor o problema e sugerir soluções              | Escola 1                               | 46                                   |
| Efeitos da implantação da Lei Maria da Penha no Brasil              | Escola 2                               | 7                                    |
| Viver em rede no século XXI: os limites entre o público e o privado | Escola 2                               | 7                                    |

Ao montarmos a tabela acima, verificamos que tínhamos duas possibilidades de formação do *corpus*: poderíamos constituí-lo de textos que versavam sobre um único tema, escritos por alunos de uma mesma turma da Escola 1, ou o *corpus* poderia ser formado a partir de textos que versavam sobre três temas diferentes escritos por estudantes de turmas diferentes do 3º ano das duas escolas.

Escolhemos a segunda possibilidade, pois, dados os objetivos deste trabalho, consideramos que o fato de os textos resultarem de propostas temáticas diferentes, aplicadas em turmas e em escolas igualmente distintas, poderia contribuir para a identificação de um conjunto mais heterogêneo de estratégias enunciativas e linguísticas que apontam autoria. Enfatizamos que não faz parte dos objetivos desta pesquisa comparar as condições de produção dos textos analisados, tampouco avaliar quais condições favorecem o aparecimento de determinadas marcas de autoria em detrimento de outras. Nossos objetivos se limitam em identificar a existência de um conjunto de estratégias linguísticas e enunciativas que marcam autoria em dissertações argumentativas de estudantes do 3º ano do Ensino Médio e, em seguida, descrever e analisar como essas estratégias funcionam na tessitura das produções textuais. Os fatores que favorecem ou não o aparecimento delas não são objeto de investigação aqui.

Assim, para a escolha das produções textuais que formam o *corpus*, procedemos, inicialmente, da seguinte maneira: desconsideramos, aleatoriamente, as produções de uma das turmas da Escola 1, já que os textos das duas turmas desenvolviam o mesmo tema e, para o *corpus*, pretendíamos escolher textos que desenvolvessem temas diferentes. Após esse procedimento, a tabela anterior foi refeita:

Tabela 2: Composição inicial do *corpus*

| Tema das redações                                                   | Escola onde os textos foram recolhidos | Quantidade de textos sobre esse tema |
|---------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|--------------------------------------|
| Violência escolar: expor o problema e sugerir soluções              | Escola 1                               | 20                                   |
| Efeitos da implantação da Lei Maria da Penha no Brasil              | Escola 2                               | 7                                    |
| Viver em rede no século XXI: os limites entre o público e o privado | Escola 2                               | 7                                    |

Como ainda tínhamos um *corpus* com uma quantidade expressiva de textos, definimos os seguintes critérios para a escolha das produções que analisamos: a) Ser legível; b) ter mais de 15 linhas; e c) obter 500 pontos ou mais em uma avaliação que seguiu os mesmos critérios de correção apresentados na Matriz de Referência para a redação do Exame Nacional do Ensino Médio.<sup>5</sup>

A escolha dos critérios b) e c) não significa que os textos com menos de 15 linhas ou que possuam nota inferior a 500 pontos não possuam marcas de autoria. Tais critérios foram motivados tanto pela necessidade de delimitar o *corpus*, quanto pela observação prévia de que as 14 produções textuais recebidas da Escola 2 estão acima de uma média de 500 pontos. Por outro lado, dentre os textos recebidos da Escola 1, havia bastantes produções abaixo dessa média<sup>6</sup>. Decidimos, portanto, que, para compor o *corpus*, um dos critérios usados seria a escolha de textos que estivessem na mesma média de avaliação. Estabelecidos os critérios a), b) e c), temos a tabela que mostra a composição final do *corpus*:

<sup>5</sup> Agradeço às examinadoras Maria Mariana Ferreira Gonçalves e Bruna Costa Silva, que, gentilmente, avaliaram as redações, a fim de que pudéssemos formar o *corpus* do trabalho. Destaco que essas não são as professoras que nos forneceram as dissertações, com quem nos comprometemos a manter sigilo sobre seus nomes.

<sup>6</sup> Fiz essa observação após uma avaliação prévia dos textos. Posteriormente, eles foram encaminhados às examinadoras mencionadas a fim de que a avaliação não fosse enviesada pelo olhar do pesquisador.

Tabela 3: Composição final do *corpus*

| Tema das redações                                                   | Escola onde os textos foram recolhidos | Quantidade de textos sobre esse tema |
|---------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|--------------------------------------|
| Violência escolar: expor o problema e sugerir soluções              | Escola 1                               | 9                                    |
| Efeitos da implantação da Lei Maria da Penha no Brasil              | Escola 2                               | 7                                    |
| Viver em rede no século XXI: os limites entre o público e o privado | Escola 2                               | 7                                    |

Com o *corpus* formado, realizamos uma leitura atenta dos dados, nos quais identificamos as seguintes categorias que nortearam as análises: 1) aspas, 2) operadores argumentativos, 3) perguntas retóricas ou semirretóricas, 4) recorrência a discursos de autoridade, 5) antecipação responsiva de uma réplica, 6) marcadores temporais, 7) retomada de acontecimentos socialmente compartilhados, 8) retomada de discursos comuns do cotidiano, 9) escolha lexical, 10) recorrência ao recurso de exemplificação e 11) retomada do texto de apoio. A 12ª categoria, que é a de dar voz a outros, foi retomada de Possenti (2002).

O trabalho está estruturado em quatro capítulos. No primeiro, fazemos uma introdução ao tema da pesquisa, apresentando a perspectiva teórica que nos orienta, as questões de pesquisa, os objetivos e a justificativa. Além disso, destacamos alguns trabalhos já elaborados sobre o tema da autoria em enunciados verbais, mais precisamente em textos de estudantes elaborados na esfera escolar. Por fim, apresentamos as considerações sobre a metodologia empregada, delineando os procedimentos adotados para a formação do *corpus*.

No segundo e no terceiro capítulos, percorremos parte do pensamento de Bakhtin e do Círculo. No segundo, pontuamos algumas diretrizes bakhtinianas para a pesquisa científica e apresentamos as considerações do Círculo sobre as questões do sujeito e da linguagem. No terceiro, falamos sobre o conceito de autoria a partir do Círculo de estudiosos russos e discutimos sobre a configuração da autoria em enunciados verbais.

No último capítulo, pontuamos algumas considerações sobre as propostas de redação que solicitavam dos alunos a elaboração dos textos usados nesta pesquisa, e, em seguida, fizemos as análises, usando as categorias identificadas a partir do próprio *corpus*.

Por fim, nas considerações finais, com base nas análises realizadas, apresentamos os resultados do estudo, pontuando as respostas para as questões de pesquisa formuladas na introdução.

## 2 LINGUAGEM, INTERAÇÃO E SUBJETIVIDADE

A linguagem, tomada como objeto de estudo, pode ser analisada a partir de diferentes modelos de investigação científica, sendo cada um deles regido por suas próprias orientações teórico-metodológicas. Certamente, a seu modo, cada um desses programas vem contribuindo para o desenvolvimento da ciência linguística desde seu surgimento. É certo que, em diferentes momentos históricos, um ou outro desses modelos investigativos foi mais proeminente. No século passado, por exemplo, o estruturalismo foi o paradigma amplamente divulgado. Conforme Ilari (2011, p. 53), “por volta de 1970, pode-se dizer que o estruturalismo já era, no Brasil, a orientação mais importante nos estudos da linguagem”.

Entretanto, também naquele século, principalmente na segunda metade, foram desenhados outros modelos de investigação na Linguística. Interessa-nos, especificamente, o paradigma enunciativo, que passou a encarar como fundamental para os estudos da língua o reconhecimento de que ela se estrutura a partir de aspectos de ordem social, histórica e ideológica, que devem ser considerados no momento da análise. Além disso, a perspectiva interacionista inaugura também a inserção da temática da subjetividade nos estudos da ciência da linguagem (FRANCELINO, 2007). Assim, a língua passa a ser investigada a partir de situações concretas de uso, e os sujeitos envolvidos em tais situações, inseparáveis de suas condições históricas, sociais e ideológicas, são elementos-chave para a investigação.

É a partir da perspectiva enunciativa que orientamos este trabalho. Como pressupostos teórico-metodológicos, usamos os da teoria enunciativa de Bakhtin e do Círculo. Conforme afirma Faraco (2009), esse Círculo congregava vários intelectuais que se reuniram na Rússia entre 1919 e 1929, do qual faziam parte pessoas de diversas formações com interesses e profissões diferentes. Faraco (2009) classifica-o, por isso, como um grupo multidisciplinar. Marcados por um profundo interesse pela filosofia e pelo debate das ideias, os membros do Círculo, progressivamente, demonstraram também interesse pelas questões referentes à linguagem. Tanto é assim que Faraco (2009, p.9) afirma que, hoje, “Bakhtin e seu Círculo já têm um lugar consolidado na história do pensamento linguístico.”

Segundo Brait (2014, p.9), “o pensamento bakhtiniano representa hoje uma das maiores contribuições para os estudos da linguagem, observada tanto em suas manifestações artísticas, como na diversidade de sua riqueza cotidiana.” Esta autora alerta-nos, entretanto, para o fato de que o conjunto dos trabalhos do Círculo não integra uma teoria sistematicamente organizada para funcionar como perspectiva analítica fechada. Todavia, esses trabalhos motivaram o nascimento do que ela chama de teoria ou análise dialógica do

discurso, que torna possível uma análise linguística que considera a relação entre língua, história e sujeitos socialmente situados.

Nesse sentido, um fenômeno linguístico não deve mais ser estudado a partir de abstrações puramente teóricas. Como, então, captar as relações concretas entre os sujeitos, que agem uns sobre os outros por meio da linguagem, sem nos prendermos a abstrações teóricas, caindo assim no puro teoreticismo (BAKHTIN, 1993)? Como compreender a eventicidade viva dos sujeitos (BAKHTIN, 1993) sem enrijecer as interações entre eles dentro de uma teoria? Ao respondermos esses questionamentos, bem colocados por Bakhtin em *Para uma filosofia do ato* (1993), estaremos, ao mesmo tempo, explanando algumas diretrizes bakhtinianas que devem orientar a pesquisa científica.

## **2.1 Diretrizes bakhtinianas para a pesquisa científica**

Ao pensarmos sobre a realidade para conhecê-la, não saímos de dentro dela. O momento de construção do conhecimento, no nosso caso o conhecimento linguístico, não é um momento à parte da própria realidade. Dessa forma, temos em mente que toda e qualquer forma de produção de conhecimento estará inserida em um eixo axiológico que envolve o pesquisador, que se orienta sempre a partir de valores determinados. Portanto, a primeira diretriz que deve nortear uma pesquisa científica é a compreensão de que ela é realizada a partir de um centro axiológico, uma vez que não acontece em um mundo separado. O simples fato de que eu comecei a falar de um objeto já significa que eu assumi certa atitude sobre ele (BAKHTIN, 1993).

Em *Para uma filosofia do ato* (1993), o teórico russo discute a necessidade de aproximar o conhecimento científico, elaborado teoricamente, à realidade das experiências concretas dos sujeitos. Como a produção do conhecimento é feita a partir de determinado campo teórico, o problema identificado por Bakhtin (1993) reside no fato de que as teorias, muitas vezes, criam um abismo entre o conhecimento elaborado por elas e a eventicidade viva do mundo.

Na discussão sobre a produção do conhecimento, Bakhtin discorre ainda sobre duas concepções de verdade. A primeira é a verdade dos conteúdos científicos válidos universalmente, traduzida pelo termo russo *istina*. A outra é a verdade dos conteúdos que se tornam válidos quando atualizados e inseridos em um contexto específico. Esta é traduzida pelo termo *pravda*. Ressaltamos, nesse ponto, a segunda diretriz que norteia uma pesquisa proposta na perspectiva de Bakhtin e do Círculo: a verdade universal dos conteúdos

científicos, elaborados teoricamente, deve ser atualizada em contextos singulares. Essa é a forma pela qual a separação entre o conhecimento teórico e as experiências concretas dos sujeitos pode ser superada. Em outras palavras, as teorias são atualizadas nas práticas concretas de sujeitos únicos. Como afirma Bakhtin (1993, p. 65, destaque do autor) “não existe ‘o homem-em-geral; *eu* existo, e um *outro* particular concreto existe”.

Assim, no que diz respeito à produção do conhecimento científico, não basta que as teorias sejam verdadeiras. É necessário que elas se tornem válidas quando relacionadas aos contextos singulares dos sujeitos investigados. Dessa forma, a verdade universal das teorias é completada pelas verdades singulares dos contextos específicos. Bakhtin (1993, p. 55) afirma que “é um engano infeliz (herança do racionalismo) imaginar que a verdade só pode ser a verdade composta de momentos universais; que a verdade de uma situação é precisamente o que é repetível e constante nela”.

Daí a percepção de que é impossível, de dentro das construções teóricas, entendermos os sujeitos em seus múltiplos contextos de atuação. No mundo das teorias, “nós nos descobriríamos determinados, predeterminados, passados e terminados, isto é, essencialmente não vivos” (BAKHTIN, 1993, p.26). Assim, os critérios para a compreensão de práticas concretas de atuação dos sujeitos não surgem de categorias analíticas universalmente válidas elaboradas pelas teorias. Ressaltamos, entretanto, que Bakhtin, conforme afirma Oliveira (2013), não era avesso a elas. Ele reconhecia como papel do pesquisador, a partir de determinados construtos teóricos, investigar a realidade de forma a tornar conhecidas verdades ainda não anunciadas. (OLIVEIRA, 2013).

O alvo da crítica do pensador russo não é o uso de teorias para a construção do conhecimento, mas uma investigação que se desloca dos contextos específicos em que está posto o objeto investigado. É esse tipo de investigação, deslocada dos eventos concretos da vida, que gera conhecimentos que remetem a verdades generalizantes, postulando verdades científicas absolutas (OLIVEIRA, 2013). Dessarte, na perspectiva bakhtiniana, o ato de produzir conhecimento deve partir da observação da relação viva entre sujeitos em suas práticas concretas de ação. “Qualquer espécie de orientação *prática* da minha vida é impossível no interior do mundo teórico: é impossível viver nele, impossível realizar ações responsáveis” (BAKHTIN, 1993, p.27, destaque do autor).

Daí apresentarmos a terceira diretriz que orienta a pesquisa científica: ela não deve seguir criando conceitos a partir da descrição de eventos deslocados de suas realizações concretas no mundo real. Desse modo, o resultado deste trabalho, que investiga a relação sujeito-linguagem em um momento específico da esfera escolar, não dispensa a singularidade

dos atos de linguagem em outras situações concretas nessa mesma esfera. Ou seja, não podemos exigir desta pesquisa que seus resultados sejam duplicados a ponto de que as marcas de autoria e o modo de relacionamento do sujeito com a linguagem sejam exatamente os mesmos em todas as outras situações em que estudantes do 3º ano escrevem uma redação. Afirmarões desse tipo resultam da produção do conhecimento que se afasta da realidade concreta dos sujeitos investigados.

## 2.2 Sobre a questão do sujeito no Círculo

Para Bakhtin e o Círculo, o ponto de origem das ações responsáveis de um sujeito repousa no fato de que ele participa efetivamente do processo de existência. Sendo um real participante da vida, não existe, para ele, um *álibi*. Assim, no local em que ele está, ninguém mais poderia estar. O que faz de mim um sujeito responsivo é o fato de que “em relação a qualquer coisa, seja o que for e em que circunstâncias seja dado a mim, eu devo agir do meu próprio lugar único, mesmo que eu faça isso apenas interiormente”. (BAKHTIN, 1993, p.59).

De acordo com os teóricos russos, os sujeitos são sempre responsivos, e essa responsividade está fundamentada no pensamento participativo, ou seja, um pensamento que não é indiferente às circunstâncias da vida. Como afirma Bakhtin (2011, p.272), “todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau”. Essa afirmativa procede da observação de que o mundo da vida é formado por consciências participativas, ou seja, consciências de sujeitos envolvidos com a realidade. Essa consciência, entretanto, como lembra Sobral (2009, p. 49) “só se constitui no processo de interação social e a partir do processo semiótico de representação ideológica do mundo”. Tal afirmação resulta da observação de que

Todo sujeito tem uma consciência individual toda sua, que é para o Círculo mais do que uma capacidade cognitiva em termos biológicos ou um psiquismo autônomo. A compreensão das coisas pela consciência individual só ocorre com base num material dotado de sentido e esse material tem uma realidade concreta e vem da realidade concreta mais ampla, que não é nem pode ser individual. (SOBRAL, 2009, p. 49).

Assim, na formação da consciência, concorrem com a psique individual marcas de uma relação direta com os outros. Isso ocorre porque, de acordo com o Círculo, os sujeitos não são regulados por uma lei universal, mas possuem momentos básicos comuns que orientam e fundamentam suas ações. Esses momentos são “eu-para-mim”, o “outro-para-mim” e “eu-para-o-outro”. É o (in)acabamento formado pela confluência desses três

momentos básicos que deve ser descrito por quem se propõe a investigar a realidade, já que são esses momentos que a arquitetam. O que acontece em uma pesquisa que não os considera é que a teoria separa-se da vida e passa a desenvolver-se de acordo com sua própria lei imanente.

Observamos, portanto, que, para o círculo, a individualidade é definida pela sua correlação com a alteridade. O *eu* é definido em sua estreita relação com o *outro*. Em si mesmo, o *eu* é inacabado. Somente na consciência formadora do *outro* é que ele é concluído. Mesmo quando o *eu* olha para si mesmo com os olhos do *outro*, esse olhar irá voltar para ele como seu próprio olhar de si para si, e ele mesmo não pode concluir-se com uma palavra final. Por isso, de si para si, o *eu* é sempre inacabado, e sua identidade é, constantemente, marcada por deslocamentos provocados pela sua relação com o *outro*. (SOBRAL, 2009)

Só ele, o *outro*, pode dar acabamento ao *eu* porque só ele, de seu lugar único e insubstituível no mundo, pode ver em mim aquilo que eu mesmo, de meu lugar, não posso ver. Bakhtin (2011, p.21) afirma que

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, de sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar – a cabeça, o rosto, e sua expressão – o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos. Assumindo a devida posição, é possível reduzir ao mínimo essa diferença de horizontes, mas para eliminá-la inteiramente urge fundir-se em um todo único e tornar-se uma só pessoa.

A impossibilidade de fusão entre um *eu* e um *não-eu*, que permite com que ambos continuem sempre sendo sujeitos diferentes, gera um *excedente de visão* de um em relação ao outro. É o excedente de visão que condiciona o conjunto de ações internas e externas que somente o *eu* pode praticar em relação ao *outro*, para quem essas ações não são acessíveis no lugar que ele ocupa. Segundo Bakhtin, tais ações podem variar devido à infinita diversidade de situações da vida em que o *eu* e o *outro* se encontram em um dado momento, mas, em qualquer situação, o excedente de visão existe.

Como vimos, o Círculo reconhece a individualidade dos sujeitos e a posição singular que cada um ocupa no mundo. Entretanto, postula que tais sujeitos não podem ser tomados como a suprema fonte do seu dizer. A consciência subjetiva não pode ser posta em um local

acima da existência como se, desse local, a determinasse. *A consciência individual é um fato socioideológico.* (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012. p.35, destaque dos autores). Ou seja, ela, a consciência, não deriva diretamente do sujeito biológico, mas é formada a partir das relações sociais que o envolvem.

Nesse sentido, para que possamos analisar atos de linguagem de sujeitos concretamente situados na vida, não podemos isolar a atividade mental desses sujeitos como se ela existisse independente do meio social. De acordo com o Círculo, a consciência não resulta meramente da operação de mecanismos biológicos ou fisiológicos, mas da ação do meio em que o sujeito está inserido. Influenciados pelas ideias marxistas, Bakhtin/Volochínov (2012, p.49, destaque dos autores) afirmam que

A consciência constitui um fato socioideológico, não acessível a métodos tomados de empréstimo à fisiologia ou às ciências naturais. É impossível reduzir o funcionamento da consciência a alguns processos que se desenvolvem no interior do campo fechado de um organismo vivo. Os processos que, no essencial, determinam o conteúdo do psiquismo, desenvolvem-se não no organismo, mas fora dele, ainda que o organismo individual participe deles. O psiquismo subjetivo do homem não constitui um objeto de análise para as ciências naturais, como se se tratasse de uma coisa ou de um processo natural. *O psiquismo subjetivo é o objeto de uma análise ideológica, de onde se depreende uma interpretação socioideológica.* O fenômeno psíquico, uma vez compreendido e interpretado, é explicável exclusivamente por fatores sociais, que determinam a vida concreta de um dado indivíduo, nas condições do meio social.

Nesse mesmo trabalho, criticando as ideias de Wilhelm Dilthey, que discutia sobre modos de análise da consciência a partir de um terreno idealista, os autores argumentam que a consciência não tem primazia sobre os signos utilizados pelos sujeitos como meio de comunicação. Ou seja, não é a consciência que determina os signos. Ao contrário, são os signos que formam a consciência. Esta só se realiza através daqueles. Nesse sentido, a atividade mental, a consciência interior, só existe sob a forma de signos. Fora de qualquer material semiótico, lembrando que a palavra é o material semiótico por excelência, a consciência, enquanto atividade mental interior, não existe. Assim, a natureza da consciência é social e, portanto,

O indivíduo, enquanto detentor dos conteúdos de sua consciência, enquanto autor dos seus pensamentos, enquanto personalidade responsável por seus pensamentos e por seus desejos, apresenta-se como um fenômeno puramente socioideológico. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012, p.59).

Assim, se, por um lado, o sujeito é singular, sempre se (des)fazendo em sua correlação com o outro no processo de (des)construção e (re)elaboração do mundo da vida, onde ele encontra a si mesmo como um real participante único, por outro lado, os outros, agrupados socialmente de acordo com os costumes, as crenças e as ideologias de uma época, povoam a minha consciência individual, que retornará à sociedade através de maneiras singulares de agir. No dizer de Sobral (2009, p.48),

Há assim a integração entre o domínio da construção ideológica do psiquismo e o domínio da participação do psiquismo na construção ideológica da realidade que podemos perceber nos signos da linguagem, nas representações do mundo pela linguagem. A construção ideológica do mundo afeta o psiquismo, mas não pode existir sem ele, ela e o psiquismo estão inseridos no ambiente social e histórico, marcado por divisões de vários tipos, que é tanto seu contexto e condição de possibilidade, como produto de sua ação: assim como dependem do ambiente social e histórico para existirem, a ideologia e o psiquismo constituem esse mesmo ambiente.

Portanto, no processo de desconstrução e reconstrução a partir da interação com outros, os sujeitos também não encontram uma realidade pronta, mas uma realidade que se faz e se refaz constantemente mediante os discursos, ou seja, a partir da linguagem.

### 2.3 A questão da linguagem no Círculo

A preocupação explícita com aspectos referentes à linguagem é demonstrada pelo Círculo nos trabalhos posteriores a 1925/1926. (FARACO, 2009) Antes disso, ela aparece esporadicamente e de modo incipiente. No entanto, nos primeiros textos, os comentários que encontramos acerca da linguagem prenunciam muitas das discussões futuras. Em *Para uma filosofia do ato* (1993), por exemplo, a linguagem não é apresentada como sistema, e sim como atividade. O enunciado, por sua vez, já pode ser entendido, naquele texto, como resultado do posicionamento valorativo de um sujeito singular e responsivo (FARACO, 2009).

Conforme Grillo (2014), os trabalhos do Círculo, sobretudo os que integram o domínio da filosofia da linguagem, foram formulados como contraposição e alternativa ao *objetivismo* e ao *subjetivismo*. Este, embora não fosse hegemônico, ainda era bastante influente no pensamento da época. Aquele, por outro lado, era reinante no ambiente intelectual da Rússia no início do século XX. Quanto às questões da linguagem, o projeto do Círculo era o de construir um método sociológico de análise linguística, daí Bakhtin/Volochínov (2012)

assegurarem que da mesma forma que precisamos, para observar o processo de combustão, colocar o corpo no meio atmosférico, para observar o fenômeno da linguagem, precisamos situar os sujeitos no meio social.

Nesse sentido, tanto o *objetivismo* quanto o *subjetivismo* reservaram à consciência individual um local inadequado. Uma das bases que assenta o *subjetivismo idealista*, que tem como um dos seus maiores representantes Wilhelm Humboldt, é a afirmação de que o psiquismo individual é a fonte dos atos de linguagem. As leis da criação linguística correspondem, assim, às leis da psicologia individual. Analisar um fenômeno linguístico, portanto, significa reduzi-lo às leis de criação de uma consciência individual independente. Essa corrente não reconhece a existência de um conjunto de leis sociológicas específicas próprias dos signos ideológicos e que não podem ser reduzidas a leis psicológicas individuais.

Quanto ao lugar da consciência dos sujeitos, a segunda corrente criticada por Bakhtin/Volochínov, a do *objetivismo abstrato*, cujos fundamentos teóricos foram aperfeiçoados por Saussure, reserva à consciência um local em que ela não possui nenhuma autonomia em relação ao sistema linguístico. Bakhtin/Volochínov afirmam que, para essa segunda corrente, o centro que organiza todos os fatos da língua está situado não na consciência, mas no sistema linguístico, “o sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012, p. 79, destaque dos autores)”. Se, para a primeira corrente, a língua é um fluxo ininterrupto, para essa segunda, ela é um sistema de normas indestrutíveis, as quais o sujeito só pode aceitar, uma vez que as leis que governam esse sistema de normas linguísticas não provêm de uma consciência individual, mas são imanentes ao próprio sistema. Nessa corrente, o produto das criações individuais na língua reserva-se à fala, que, por ser resultado de manifestações individuais, não pode ser objeto de estudo da Linguística.

Assim, para o *objetivismo abstrato*, a língua, que é independente de todo impulso individual, é o produto de uma criação coletiva. Ela é, portanto, um fenômeno social e, por isso, é normativa para cada sujeito, semelhante a qualquer outra instituição social. Qualquer mudança no sistema linguístico é operada fora da consciência individual. Cabe à consciência submeter-se à norma desse sistema. “Fora da norma só há lugar para a transgressão, mas não para uma outra norma” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012, p. 83). Por isso, a consciência está fora do sistema linguístico.

Para o *objetivismo abstrato*, portanto, a lógica da língua consiste na repetição de formas identificadas a uma norma. Bakhtin/Volochínov (2012, p.84) afirmam que

[...] entre a lógica da língua, como sistema de formas e a lógica da sua evolução histórica, não há nenhum vínculo, nada de comum. As duas esferas são regidas por leis completamente diferentes, por fatores heterogêneos. O que torna a língua significante e coerente no quadro sincrônico é excluído e inútil no quadro diacrônico. O presente da língua e sua história não se entendem entre si, são ambos incapazes de se entenderem.

Nesse sentido, a consciência individual não opera no sistema linguístico, uma vez que “os representantes dessa orientação acentuam constantemente que o sistema linguístico constitui um fato objetivo externo à consciência individual e independente desta” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012, p.93). Ele é essencialmente normativo e estável. Já para o *subjetivismo idealista*, a língua está em evolução constante. A lógica da língua reside no fato de ela renovar-se constantemente. A mudança constitui também a realidade linguística e “a passagem de uma forma histórica a outra se efetua, essencialmente, nos limites da consciência individual” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012, p.84). Assim, enquanto para uma dessas correntes, a consciência individual está inteiramente submetida à mesma lei das normas linguísticas, para a outra, ela opera as mudanças inerentes ao sistema linguístico. São, portanto, opostos os locais reservados à consciência nessas duas correntes.

Contrapondo-se ao *objetivismo abstrato*, Bakhtin/Volochínov afirmam que os sujeitos servem-se da língua para as suas necessidades enunciativas concretas. Nesse sentido, “o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012, p.96). O que é importante não é a forma linguística em si, mas o sentido que ela assume ao ser empregada em contextos diferentes. Assim, a língua, para os sujeitos, não é algo estanque, dado de uma vez por todas. Ela é produto das relações sociais e, por isso, encontra-se em um perpétuo devir.

Daí Volochínov (1930) afirmar, neste outro texto, que, para compreendermos o sentido de um enunciado, precisamos conhecer bem as circunstâncias em que este foi elaborado, pois são elas que o determinam. O sentido do enunciado, assim, é determinado, também, por sua parte extraverbal e não, apenas, pela forma linguística. Tanto é assim que uma mesma forma pronunciada em circunstâncias diferentes provocará sentidos diferentes. Consequentemente, se ignorarmos os elementos que formam a situação do enunciado, como o local em que ele é processado, o seu objeto, a posição dos locutores em relação a este objeto e o tempo em que ele é pronunciado, não compreenderemos o seu sentido. Dessa forma, uma mesma materialidade linguística pode ter sentidos diferentes se pronunciada em situações diferentes.

Por isso, Bakhtin/Volochínov (2012) postulam que o sujeito relaciona-se com a língua não como se esta fosse um sistema de formas normativas fechadas em si mesmas. Esse sistema existe somente a partir de procedimentos cognitivos resultantes de abstrações feitas por quem estuda o fenômeno linguístico, mas, na consciência nativa dos indivíduos, ele não existe. “Para o locutor, a forma linguística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo sempre variável e flexível.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012, p. 96). Assim,

[...] na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B, ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática linguística. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012, p.98).

As palavras, pronunciadas por sujeitos historicamente situados e constituídos pelos outros no fluxo contínuo das relações sociais, são, portanto, sempre revestidas de um caráter ideológico. Ou seja, elas são sempre preenchidas com a atitude valorativa dos sujeitos que as pronunciam, e é com essa atitude que dialogamos. Uma palavra que não está preenchida por um tom valorativo de um sujeito é uma palavra morta e, portanto, não permite ser dialogada. Segundo Bakhtin/Volochínov, este é um dos erros graves do *objetivismo abstrato*: separar a língua de seu conteúdo ideológico. Vazias de seus conteúdos ideológicos, as palavras não constituem mais signos de linguagem, apenas sinais.

Além disso, essa separação da palavra de seu conteúdo ideológico faz com que enunciações monológicas sejam o ponto de partida da reflexão linguística, e, assim, toda a dinamicidade ativamente responsiva dos sujeitos é desconsiderada no momento da análise. Se estes, como vimos, vivem na dinâmica de um relacionamento vivo com outros, os enunciados elaborados por eles existem como a realização desse relacionamento vivo e, muitas vezes, tenso. Dessa forma,

Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo na cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012, p.101).

Assim, um trabalho de compreensão linguística não pode ignorar o caráter dialógico da linguagem. Deixá-lo de lado é abrir mão do próprio modo de existência dos sujeitos que a produzem. Qualquer ato de linguagem resulta, portanto, da interação de, pelo menos, dois indivíduos socialmente organizados, cada um com um centro axiológico determinado por sua localização na sociedade, que incide em sua maneira de falar sobre o mundo.

A partir da leitura de outros trabalhos do Círculo, vemos que, na verdade, o tipo de análise que os membros propunham não pode ser chamada exatamente de análise linguística. A melhor expressão que a define é *análise translinguística* ou *análise metalinguística*. Nesse tipo de análise, língua e história relacionam-se indissolivelmente no processo em que sujeitos concretamente situados instauram sentidos apoiados em relações discursivas. (BRAIT, 2014). Segundo Bezerra (2002, *apud* BRAIT, 2014, p. 10),

[...] no livro sobre Dostoiévski, a metalinguística já se esboça como método de análise do discurso e hipótese de uma futura síntese da filologia com a filosofia, que Bakhtin imaginava como uma disciplina humana nova e específica capaz de reunir em contiguidade a Linguística, a filosofia, a Antropologia e a Teoria da Literatura.

Assim, embora seja uma obra cujo centro de discussão aponta para reflexões literárias, *Problemas da poética de Dostoiévski* (2013) também serve aos interesses dos estudiosos de outras manifestações de linguagem. Especificamente, interessa-nos, nesse momento, o capítulo *O discurso em Dostoiévski* porque é nele que Bakhtin (2013, p. 207) define parte de seu objeto de estudo, o discurso, como sendo

A língua em sua integridade concreta e viva, e não a língua como objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso.

O que interessa a Bakhtin e ao Círculo, portanto, é o embate entre as forças sociais que movem as manifestações do uso efetivo da língua nos diversos contextos. Até então, todos os aspectos que envolvem esse uso, como os sujeitos da linguagem, o tempo, o espaço, a situação, o auditório eram desconsiderados. E, principalmente, as relações dialógicas, o centro motor da teoria de linguagem do Círculo, não podiam ser captadas através da metodologia aplicada nos estudos linguísticos.

Não devemos entender relações dialógicas como sendo somente as relações de interação face a face. Elas compreendem “*relações de sentido* que se estabelecem entre enunciados, tendo como referência o todo da interação verbal e não apenas o evento da

interação face a face” (FARACO, 2009, p. 65, destaque do autor). Faraco afirma também que o interesse de Bakhtin e do Círculo reside nas “forças que se mantêm constantes em todos os planos da interação social”. (FARACO, 2009, p.61). Essas forças, ou forças discursivas, podem ser classificadas em centrípetas e centrífugas, termos emprestados pela Física. As primeiras são aquelas que encaminham os sujeitos para um ponto de vista único, para uma verdade que não admite ser contrariada. São as forças do discurso centralizador, que pretende ser o discurso único, procurando apagar a heterogeneidade social. As segundas, ao contrário, são materializadas nos discursos que arrastam os sujeitos para fora do centro de uma verdade única. Bakhtin (2013, p. 209, destaque do autor) afirma que

Na linguagem, como objeto da linguística, não há e nem pode haver quaisquer relações dialógicas: estas são impossíveis entre os elementos no sistema da língua (por exemplo, entre as palavras no dicionário, entre os morfemas, etc.) ou entre os elementos do “texto” num enfoque rigorosamente linguístico deste. Elas tampouco podem existir entre as unidades de um nível nem entre as unidades de diversos níveis. Não podem existir, evidentemente, entre as unidades sintáticas, por exemplo, entre as orações vistas de uma perspectiva rigorosamente linguística.

Assim, Bakhtin segue afirmando que as relações dialógicas, embora não possam ser separadas do campo linguístico, realizam-se fora da língua. E são, precisamente, as relações dialógicas que dão vida à linguagem<sup>7</sup>. Fora delas, esta não existe. O pensador russo alerta-nos para que não cometamos o erro de reduzir relações dialógicas a relações lógicas que se estabelecem entre sentenças linguísticas. Ele afirma que

As relações dialógicas são irreduzíveis às relações lógicas ou às concreto-semânticas que, *por si mesmas* carecem de momento dialógico. Devem personificar-se na linguagem, tornar-se enunciados, converter-se em posições de diferentes sujeitos expressas na linguagem para que entre eles possam surgir relações dialógicas.

“A vida é boa”. “A vida não é boa”. Estamos diante de dois juízos revestidos de determinada forma lógica e um conteúdo concreto semântico (juízos filosóficos acerca do valor da vida) definido. Entre esses juízos há certa relação lógica: um é a negação do outro. Mas entre eles não há nem pode haver quaisquer relações dialógicas, eles não discutem absolutamente entre si (embora possa propiciar matéria concreta e fundamento lógico para a discussão). Esses dois juízos devem materializar-se para que possa surgir relação dialógica entre eles ou tratamento dialógico deles. Assim, esses dois juízos como uma tese e uma antítese, podem unir-se num enunciado de um sujeito, que expresse a posição dialética uma deste em relação a um dado problema. Nesse caso não surgem relações dialógicas. Mas se esses dois juízos forem divididos entre dois diferentes enunciados de dois sujeitos

<sup>7</sup> A despeito de querelas teóricas, vimos considerando os termos *língua/linguagem* como sinônimos.

diferentes, então surgirão entre eles relações dialógicas. (BAKHTIN, 2013, p. 209-210, destaque do autor).

Assim, para que haja relações dialógicas, é imprescindível a existência de sujeitos concretamente situados que se posicionam sobre a realidade e que ocupam, em relação ao discurso do outro, uma ativa posição responsiva, ou seja, respondem a ele, concordando, discordando, completando etc. Em suma, as relações dialógicas resultam do posicionamento valorativo de sujeitos situados no mundo. Esse posicionamento, materializado através da linguagem, é dado na forma de enunciados. Estes, portanto, são as unidades imediatas do discurso. Ou seja, o discurso (“a língua em sua integridade viva e concreta”) efetua-se em forma de enunciados. Bakhtin (2011, p.274) afirma que

[...] o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir.

Desse modo, como os sujeitos estão sempre respondendo uns aos outros, seja na réplica imediata do discurso cotidiano, seja na elaboração de um tratado filosófico, “todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido” (BAKHTIN, 2011, p. 289).

Bakhtin, então, conforme Brait (2014), elege o discurso como objeto de estudo da nova disciplina, a *translinguística* ou *metalinguística*. Como já afirmamos anteriormente, o discurso materializa-se em forma de enunciados. Concretamente, portanto, são estes as unidades a serem analisadas. Nesse ponto, é importante apresentarmos tanto a distinção que Bakhtin fez entre enunciado, objeto de estudo da *translinguística*, e oração, objeto de estudo da *linguística*, quanto os procedimentos de análise para cada um desses objetos. Importa-nos deixar claro que os textos analisados neste trabalho que desenvolvemos não são um emaranhado de orações, mas cada um deles é um enunciado que materializa posicionamentos axiológicos dos estudantes.

A diferença entre enunciado e oração reside no fato de que, apesar de esta última ser um elemento significativo do primeiro, ela só adquire sentido no todo do enunciado, que se correlaciona com o contexto extraverbal da realidade. A oração, portanto, passa a ser um enunciado verbal pleno quando, motivada por algum fator fora da forma linguística, se dirige a alguém e cumpre um objetivo específico, figurando como um elo na cadeia da comunicação discursiva de determinada esfera de atuação na vida. Daí a afirmativa de que somente o

enunciado, devido à sua configuração responsiva, permite a alternância entre os sujeitos do discurso, que delimitam para ele, em meio aos outros enunciados, um começo e um fim. Ao contrário,

[...] a oração enquanto unidade da língua carece de todas essas propriedades: não é delimitada de ambos os lados pela alternância dos sujeitos do discurso, não tem contato imediato com a realidade (com a situação extraverbal) nem relação imediata com enunciados alheios, não dispõe de plenitude semântica nem de capacidade de determinar imediatamente a posição responsiva do *outro* falante, isto é, de suscitar resposta. (BAKHTIN, 2011, p. 278, destaque do autor).

A oração possui conclusibilidade de forma gramatical, de significado, mas não de sentido. Dizer, por exemplo, que *a professora não veio hoje* possui acabamento gramatical, mas falta-lhe a inserção em um contexto adequado para que possa ser entendida como um enunciado e adquira sentido. Segundo Grillo (2014, p.139), “a delicada questão do sentido dos enunciados é resolvida pela distinção entre significação e tema.”. A primeira se define pelos elementos repetíveis do sistema linguístico. O tema se define pelo caráter concreto, singular, historicamente determinado do enunciado. Bakhtin/Volochínov (2012, p. 133-134, destaque dos autores) afirmam que

O tema da enunciação é, na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável. Ele se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem a enunciação. [...] Conclui-se que o tema da enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações) mas igualmente pelos elementos não verbais da situação. [...] Por significação, diferentemente do tema, entendemos os elementos da enunciação que são *reiteráveis* e *idênticos* cada vez que são repetidos. [...] A significação é um *aparato técnico para a realização do tema*.

Assim, somente o enunciado, tomado como um fenômeno social e histórico, possui um sentido, um tema. No interior deste, e como um meio de sua realização, está a significação dos elementos da oração.

De acordo com Bakhtin e o Círculo, cada esfera de atividade humana no mundo da vida (ciência, literatura, jornalismo, religião, etc) elabora seus “tipos *relativamente estáveis* de enunciados (BAKHTIN, 2011, p.262, destaque do autor). Esses tipos relativamente estáveis de enunciados agrupam-se em gêneros do discurso. Assim, por exemplo, cada livro de romance escrito é um enunciado concreto que forma um gênero que integra a esfera da literatura. Conforme acentua Medviédev (2012, p.195), “a seu modo, cada gênero está

tematicamente orientado para a vida, para seus acontecimentos, problemas, e assim por diante.” Mais à frente, o autor afirma que

Cada gênero é capaz de dominar somente determinados aspectos da realidade, ele possui certos princípios de seleção, determinadas formas de visão e de compreensão dessa realidade, certos graus na extensão de sua apreensão e na profundidade de penetração nela. (MEDVIÉDEV, 2012, p.196).

Assim, os diferentes gêneros do discurso, de acordo com o Círculo, refletem as distintas formas de organização e movimentação dos sujeitos na sociedade. Em cada esfera de deslocamento dos indivíduos, há a presença de gêneros diferentes. Os enunciados correspondentes a cada um desses gêneros são relativamente estabilizados pelo conteúdo temático, pela forma como os elementos linguísticos são organizados na estrutura composicional e pelo estilo da linguagem, ou seja, a “seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua” (BAKHTIN, 2011, p. 261)

Um dos textos do Círculo que fornece princípios metodológicos para a análise de um enunciado é *O problema do conteúdo do material e da forma na criação literária* (2010). Nesse texto, Bakhtin critica o método formal aplicado à teoria literária, sobretudo no campo da poética, que vigorava na Rússia nas primeiras décadas do século XX. Sua principal crítica recai sobre o fato de que esse método de análise concentrava-se excessivamente no material da obra de arte, em detrimento de uma análise que a compreendesse inteiramente, em todos os seus momentos, ou seja, a compreensão da obra fora do material. Ele afirma que

[...] a atividade estética, orientada sobre o material, apenas o forma: a forma esteticamente eficaz é a do material, compreendida do ponto de vista das ciências naturais ou da linguística, as afirmações dos artistas de que sua obra é válida, que está voltada para o mundo, para a realidade, que ela trata das pessoas, das relações sociais, dos valores éticos, religiosos e outros, não são mais que uma metáfora, pois na verdade só o material pertence ao artista: o espaço físico-matemático, a massa, o som da acústica, a palavra da linguística e o próprio artista, só podem ocupar uma posição artística em relação a um material dado e definido. (BAKHTIN, 2010, p.18, destaque do autor).

Assim, o método formal, ao concentrar-se demasiadamente na análise dos elementos da forma composicional da obra, não a analisava como forma de realização de um acontecimento histórico, que Bakhtin chama de forma arquitetônica. Para o teórico russo, a análise deveria considerar sempre que a composição material da obra inscreve-se em um

acontecimento histórico, como forma de sua concretização. A forma composicional é, portanto, o meio de realização da forma arquitetônica, que não era contemplada pela análise no método formal.

Nesse sentido, ao analisarmos um enunciado verbal de determinado gênero não podemos nos prender apenas à descrição da forma como as estruturas linguísticas são organizadas. É importante precisarmos, entretanto, que Bakhtin e o Círculo não excluem a linguística da metodologia de análise que propõem. Pelo contrário: analisar um enunciado verbal é também descrever sua estrutura composicional e a forma como os elementos da língua estão organizados, lembrando sempre que a forma composicional está a serviço da forma arquitetônica. Por isso, antes da análise linguística propriamente dita, é necessário percorrer as condições concretas que dão vida ao enunciado, suas interdependências, suas relações, suas posições dialógicas e valorativas (BRAIT; PISTORI, 2012), já que

[...] se ficarmos nos limites das categorias gramaticais efetivas da linguística contemporânea, jamais poremos a mão sobre a inacessível enunciação completa. As categorias da língua puxam-nos obstinadamente da enunciação e de sua estrutura para o sistema abstrato da língua. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012, p.147).

Na forma de organização sintática do texto, portanto, está refletida uma rede de relações discursivas elaborada por sujeitos axiologicamente marcados. No enunciado, entrecruzam-se vozes que refletem e refratam a realidade, as quais são (des)organizadas pelo sujeito responsivo que fala/escreve, revelando, pela linguagem, a capacidade humana de interação. Esse relacionamento dos sujeitos com a linguagem, operando com o emaranhado de vozes sociais em defesa de um ponto de vista materializado no texto, permite-nos defini-lo como um sujeito autor, conforme discorreremos no capítulo seguinte.

### 3 O CONCEITO DE AUTORIA EM BAKHTIN E NO CÍRCULO

#### 3.1 Considerações iniciais

Discorrer sobre a noção de *autor* é situar-se entre fronteiras nas quais o consenso não é um imperativo. Por isso, neste capítulo, objetivamos expor o lugar teórico que ocupamos acerca da noção de autoria para tornar possível uma análise fundamentada no capítulo seguinte.

Inicialmente, recuperamos três observações importantes para que melhor se compreenda a noção de autoria discutida por Bakhtin e pelo Círculo. A primeira, retomada de Sobral (2009), é que, no Círculo, há uma distinção entre o autor no discurso estético e o autor em outros campos discursivos. A segunda, assumida por Arán (2014), é que a maior parte da produção bakhtiniana privilegia a análise da dinâmica da posição autoral no discurso artístico. Ao que parece, foi somente a partir de 1960, em *O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas*<sup>8</sup>, que o conceito de autoria foi ampliado para dar conta de enunciados fora do campo da estética. Ressaltamos, entretanto, que, “embora os discursos estético e não estético tenham suas especificidades, enquanto enunciador, sujeito de discurso, o autor tem o mesmo estatuto em todo discurso”. (SOBRAL, 2009, p.63).

O que há de diferente entre a autoria nos enunciados que circulam no campo da estética e os demais enunciados é

(1) o tipo de distanciamento entre autor e tópico que a obra estética implica (a transfiguração estética do mundo) e, (2) de modo geral, a existência, na obra literária, mesmo poética, da representação de agentes e de suas ações como personagens do mundo da obra, o mundo “criado” por ela, o que afasta o discurso estético, ainda mais do que os outros, do que seria uma reprodução da realidade, de resto inexistente. (SOBRAL, 2009, p. 63).

A diferença, portanto, está no fato de que, no acontecimento estético, a autoria é fundamentada pelo distanciamento entre a consciência do autor e a da personagem, uma vez que Bakhtin (2011) postula que tal acontecimento exige a presença de, pelo menos, essas duas consciências de forma independente, sendo que a primeira dá acabamento à segunda<sup>9</sup>. Fora

<sup>8</sup> Esse texto está publicado em *Estética da criação verbal* (2011).

<sup>9</sup> No desenrolar do pensamento bakhtiniano, observa-se que o pensador russo, a partir de estudos acerca dos romances de Dostoiévski, postula uma mudança de comportamento do autor na atividade estética, que de uma postura autoritária e controladora de suas personagens, passa a um comportamento equitativo e dialogal. Bakhtin observou, portanto, que se mantém o acabamento estético nos romances de Dostoiévski, mas não o acabamento da personagem. (Cf. ARÁN, 2014).

dessa realidade, não existe acontecimento estético, mas um acontecimento ético, cognitivo ou religioso<sup>10</sup>. Nestes, não há acontecimento estético porque, para falar da vida, os sujeitos não transpõem a realidade concreta inacabada para a realidade da obra, que recebe acabamento.

Assim, os pontos de vista fixados pelo autor de enunciados no acontecimento estético e dirigidos às personagens resultam de uma contemplação axiológica que abarca o outro por inteiro. Ou seja, ele responde às personagens depois de tê-las observado completamente. Na vida, diferentemente, as respostas que o autor dá ao outro “são de natureza dispersa, são precisamente respostas a manifestações particulares e não ao todo do homem”. (BAKHTIN, 2011, p.3). Tais respostas são resultado de posicionamentos axiológicos fragmentados, e não poderia ser de outra forma, uma vez que os sujeitos continuamente se refazem e, portanto, torna-se impossível conhecê-los em sua totalidade. Na obra de arte, ao contrário, “a resposta do autor às manifestações isoladas das personagens se baseia numa resposta única ao *todo* da personagem”. (BAKHTIN, 2011, p. 4, destaque do autor).

A terceira observação que devemos considerar é a de que a noção teórica de autor não deve ser confundida com o sujeito empírico que realiza o enunciado, que pode também ser assim designado no sentido de ser o detentor de um certo patrimônio legal. Considerando o sujeito empírico um “elemento do acontecimento ético e social da vida” (BAKHTIN, 2011, p. 9), Bakhtin se refere a ele chamando-o de autor-pessoa, que é diferente, por sua vez, do autor-criador, “materializado como uma certa posição axiológica frente a uma certa realidade vivida e valorada”. (FARACO, 2007, p. 39). Nesse sentido, o autor-criador é um elemento da obra, do enunciado, e, embora não possa existir sem um sujeito concreto, não deve ser confundido com ele.

Uma vez que a representação do mundo pela linguagem não é objetiva, já que ela ocorre sempre num tensa relação fronteiriça com os dizeres dos outros, Sobral (2009) pontua que, no discurso, o sujeito se mostra como um personagem de si mesmo. Assim, não é o autor-pessoa que se apresenta, mas uma imagem sua, que toma a forma de autor-criador, responsável por imprimir uma posição valorativa que leva em consideração uma série de elementos contextuais, como, por exemplo, os destinatários da enunciação.

O autor-criador, então, entendido como a posição que o sujeito assume no discurso em uma situação enunciativa específica, e que cria para ele um personagem de si mesmo, pode

---

<sup>10</sup> “Quando a personagem e o autor coincidem ou estão lado a lado diante de um valor comum ou frente a frente como inimigos, termina o acontecimento estético e começa o acontecimento ético que o substitui (o panfleto, o manifesto, o discurso acusatório, o discurso laudatório e de agradecimento, o insulto, a confissão-relatório, etc.); quando, porém, não há nenhuma personagem, nem potencial, temos um acontecimento cognitivo (um tratado, um artigo, uma conferência); onde a outra consciência é a consciência englobante de Deus, temos um acontecimento religioso (uma oração, um culto, um ritual).” (BAKHTIN, 2011, p. 20).

ser compreendido como o centro organizador do enunciado. Com isso, o sujeito que se revela pela linguagem não é o indivíduo concreto, mas uma imagem sua em discurso. Talvez seja por isso que Bakhtin (2011, p. 316) deixa abertura para que se interprete o autor como uma máscara, ao falar nas “máscaras do autor”. Se o autor é uma máscara, que se coloca segundo o evento discursivo, um mesmo sujeito pode trocá-la várias vezes. (ARÁN, 2014).

Apresentadas as observações anteriores, ressaltamos, como já fizemos em outro trabalho (SILVA; FRANCELINO, 2016), que a noção de autoria em Bakhtin e no Círculo já era pensada desde *Para uma filosofia do ato* (1993), um dos primeiros manuscritos de Bakhtin, escrito nos anos iniciais da década de 1920. Criticando o pensamento kantiano de que o dever consiste em imperativos éticos universais, Bakhtin (1993) procura recuperar “a imediatez nua da experiência como ela é sentida de dentro da máxima particularidade de uma vida específica, a lava fundida dos eventos enquanto eles acontecem” (HOLQUIST, 1993, p.6). Nesse sentido, a base de suas explicações para os problemas que se propõe a discutir parte das experiências singulares dos sujeitos situados no mundo da vida. Como dissemos no capítulo anterior, nesse mundo, os indivíduos pensam participativamente, ou seja, pensam engajados com a realidade devido à situação de não haver para eles um não-álibi na existência. Conforme Bakhtin (1993, p.21), “cada pensamento meu, juntamente com o seu conteúdo, é um ato ou ação que realizo – meu próprio ato ou ação individualmente responsável.”

No processo de representação teórica do mundo, Bakhtin (1993) argumenta que a eventicidade da vida é objetificada, ou seja, o magma da experiência é esfriado e transferido para um plano fora da realidade viva. Mas ele também afirma que

O mundo como o conteúdo do pensamento científico é um mundo particular: é um mundo autônomo, mas não um mundo separado; é antes um mundo que se incorpora no evento unitário e único do Ser através da mediação de uma consciência responsável, em uma ação real. (BAKHTIN, 1993, p.30).

Assim, seja no mundo como conteúdo do pensamento científico, no plano cognitivo, seja no mundo como conteúdo do pensamento estético, no plano estético, há o retorno dessas teorizações ao mundo da vida, o plano ético, pela ação de uma consciência mediadora. Esse ponto da discussão acerca dessa consciência mediadora já nos permite interpretá-la como a consciência de um autor<sup>11</sup>. Em *Para uma filosofia do ato* (1993), portanto, já podemos

---

<sup>11</sup> Algumas vezes, neste trabalho, a palavra “autor” pode ser tomada como sinônimo de “sujeito”. Quando isso ocorre, estamos falando do autor-pessoa, que é o sujeito que enuncia, e não do autor-criador, a posição axiológica que ele materializa.

apreender que ser autor é praticar a ação de pensar responsivamente, é participar da vida como um agente responsável e responsivo. Nesse sentido, parafraseando Holquist (1993), entender os mecanismos de constituição da autoria é compreender o autor no ato de sua criação.

Maturando as ideias do manuscrito da década de 1920, Bakhtin (2011, p. 308), já na década de 1960, afirma que “todo texto tem um sujeito, um autor (o falante, ou quem escreve)”. Nesse sentido, podemos afirmar, como o fez Possenti (2002), que um texto de estudante do Ensino Médio possui autor, tanto um autor-pessoa, quanto um autor-criador, pois nele há a materialização de um posicionamento axiológico, refletindo a tomada de posição de um sujeito situado. Nessa perspectiva teórica, portanto, tratar de autoria significa aceitar que, no discurso, há uma certa personalidade. Não se concebe a ideia de que tudo se resume à inscrição do sujeito em posições prévias, a assujeitamento. (POSSENTI, 2001). Conforme Bakhtin (2011, p. 281, destaque do autor):

Em cada enunciado – da réplica monovocal do cotidiano às grandes e complexas obras de ciência ou de literatura – abrangemos, interpretamos, sentimos a *intenção discursiva* de discurso ou a *vontade discursiva* do falante, que determina o todo do enunciado, o seu volume e as suas fronteiras.

Cabe dizer que essa *vontade discursiva* que o sujeito imprime em seu enunciado sempre se relaciona com outros dizeres, marcados valorativamente. Como vimos no capítulo anterior, a ideia de que todo enunciado é a expressão de um posicionamento valorativo e faz parte da cadeia dialógica dos discursos é basilar no pensamento do Círculo. Desde o manuscrito *Para uma filosofia do ato*, Bakhtin (1993, p.91) afirma que

A vida conhece dois centros de valor que são fundamental e essencialmente diferentes, embora correlacionados um com o outro: eu e o outro; e é em torno desses centros que todos os momentos concretos do Ser se distribuem e se arranjam. Um e o mesmo objeto (idêntico em seu conteúdo) é um momento do Ser que se apresenta diferentemente do ponto de vista valorativo quando correlacionado comigo e quando correlacionado com o outro.

Tanto o *eu* quanto o *outro*, portanto, tornam-se elementos fundamentais que se inter-relacionam na realização das ações dos sujeitos. Ao mesmo tempo em que constrói a si mesmo ao imprimir um tom valorativo em seu dizer, o sujeito o faz através de uma imbricada relação dialógica com os que são outros para ele. Daí Bakhtin (1993, p. 72) afirmar que

“todos os valores espaço-temporais e todos os valores de conteúdo são atraídos para e concentrados em torno desses momentos centrais emocionais-volitivos: eu, o outro, e eu para o outro.”

Assim, a noção de autoria está diretamente relacionada com a ideia de sujeito e com sua relação dialógica com o outro mediante a linguagem, uma vez que, ao mobilizar-se no meio pluridiscursivo a fim de marcar a si mesmo como um sujeito ativo axiologicamente, o indivíduo imprime um determinado posicionamento. O sujeito, portanto, marca sua singularidade na expressão de um querer-dizer, que se realiza em um meio habitado por discursos outros. Ele imprime em seu dizer determinadas marcas de sua subjetividade.

Francelino (2007, p. 90) argumenta que a “[...] autoria está presente em todas as situações de uso da linguagem que não se caracterizem como plágio, como mera repetição sem nenhum indício de retomada e modificação”. A tarefa do pesquisador, nesse sentido, é

[...] apreender, no fio do discurso, as diferentes formas de manifestação do sujeito no processo de produção de seus enunciados, formas essas reveladoras de que o ato de subjetivação é, constitutivamente, dialógico, ideológico e socioaxiológico. (FRANCELINO, 2007, p. 84).

Assim, ser autor não necessariamente se relaciona com a ação de fazer surgir no discurso o que é novo, inédito ou desconhecido. A autoria se relaciona mais com o *como* do que com o *que* foi dito. Se, ao retomar um outro dizer, o sujeito imprimiu nele o seu tom valorativo, sua própria entoação avaliativa, ele confere autoria a seu discurso. Cabe dizer que, a não ser em uma situação típica de plágio, todo enunciado materializa o tom avaliativo de um sujeito, pois este sempre enuncia a partir de determinadas posições ideológicas.

Nesse ponto da discussão, retomamos parte do trabalho de Francelino (2007), que apresenta, inicialmente, dois princípios segundo os quais o sujeito se configura como autor de um enunciado. Em seguida, ele formula três características por meio das quais, ao operar com a linguagem na configuração do enunciado, o autor se apresenta como tal.

O primeiro princípio é o de que o autor sempre se constitui na alteridade. Nesse sentido, ele institui sua subjetividade no enunciado em um espaço enunciativo habitado por milhares de enunciados outros. Mediante procedimentos de natureza linguística e enunciativa, a voz autoral se faz ouvir, marcando fronteiras com as demais vozes que também estão ali presentes e que estabelecem com ela relações de concordância ou de discordância.

O segundo princípio é o de que, no processo enunciativo, o autor convoca um outro para assumir o papel de leitor/interlocutor, ou seja, de destinatário do enunciado. O próprio Bakhtin (2011, p. 301, destaque do autor) afirma que

Um traço essencial (constitutivo) do enunciado é o seu *direcionamento* a alguém, o seu *endereçamento*. À diferença das unidades significativas da língua – palavras e orações –, que são impessoais, de ninguém e a ninguém estão endereçadas, o enunciado tem autor (e, respectivamente, expressão, do que já falamos) e destinatário. Esse destinatário pode ser um participante-interlocutor direto do diálogo cotidiano, pode ser uma coletividade diferenciada de especialistas de algum campo especial da comunicação cultural, pode ser um público mais ou menos diferenciado, um povo, os contemporâneos, os correligionários [...] ele também pode ser um *outro* totalmente indefinido, não concretizado.

Assim, no processo dialógico de construção do enunciado, o autor instaura um outro, real ou presumido, a quem se endereça seu discurso e que influencia a forma de elaboração do dizer. Conforme trataremos adiante, o destinatário influencia a escolha dos recursos linguísticos que dão forma ao enunciado.

Quanto às características mediante as quais a voz autoral pode ser apreendida, a primeira é que “o autor atribui um ‘fim’ provisório ao enunciado”. (FRANCELENO, 2007, p. 105, destaque do autor). A essa observação, acrescentamos que esse fim provisório pode ser determinado por três elementos: “1) exauribilidade do objeto e do sentido; 2) projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; 3) formas típicas composicionais e de gênero do acabamento”. (BAKHTIN, 2011, p. 280-281). Em nosso caso, interessa-nos, principalmente, o segundo elemento.

O primeiro é bastante diverso nas diferentes esferas da comunicação discursiva. Se, em alguns campos em que os enunciados são sumamente padronizados (como no caso das ordens militares), não há espaço para a retomada de muitas vozes, em outras esferas (como a esfera escolar) há. Nessas esferas, portanto, o que limita o enunciado não é a exauribilidade do objeto de discurso, é o projeto discursivo do autor. Bakhtin (2011, p. 281, destaque do autor) assegura que nesses casos,

O objeto é objetivamente inexaurível, mas ao se tornar *tema* do enunciado (por exemplo, do trabalho científico) ele ganha uma relativa conclusibilidade em determinadas condições, em certa situação do problema, em um dado material, em determinados objetivos colocados pelo autor, isto é, já no âmbito de uma ideia *definida do autor*.

Assim, embora elabore seu dizer em um meio inesgotável de outros já-ditos acerca do objeto de seu discurso, fazendo com que este objeto seja, teoricamente, inesgotável, o autor pontua um relativo acabamento em seu enunciado. Ou seja, mesmo sendo elaborado em um meio em que, teoricamente, não falta o que dizer, o enunciado alcança seu fim provisório quando o autor já disse o suficiente dentro dos limites de seu projeto discursivo, retomando determinadas vozes e anulando outras. Caso rompa esses limites, vozes indesejadas, que não se alinham ao seu projeto discursivo naquele momento, poderão surgir no fio do enunciado.

O terceiro elemento que determina o fim provisório do enunciado se relaciona a escolha do *gênero* discursivo. Bakhtin (2011, p.282, destaque do autor) afirma que

[...] a vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na *escolha de um certo gênero de discurso*. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temática), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero.

Este terceiro elemento se relaciona diretamente à segunda característica que permite apreender a voz autoral no enunciado: “*o autor se manifesta nas variações que o gênero sofre no decorrer do processo enunciativo*”. (FRANCELINO, 2007, p. 106, destaque do autor). Ou seja, o autor escolhe a forma dos enunciados que melhor se adequa às circunstâncias em que ele está inserido, considerando fatores como a posição social dos envolvidos na enunciação, o nível de escolaridade, o relacionamento pessoal entre os parceiros da interação, etc.

No caso dos enunciados que formam o *corpus* desta pesquisa, esta característica não é tão acentuada, uma vez que o gênero<sup>12</sup> fora previamente determinado pelas professoras. Entretanto, as variações no modo como os sujeitos elaboram os textos (por exemplo, o modo como os argumentos são dispostos e como as conclusões são apresentadas) revela que, mesmo situados em uma esfera cujo gênero fora previamente dado, os sujeitos apresentam formas peculiares de desenvolvê-lo.

A terceira característica apresentada por Francelino (2007, p.107, destaque do autor) é a seguinte: “*o autor realiza um trabalho de seleção/cominação lexical no plano linguístico da enunciação*.” Assim como a escolha do gênero, a escolha do léxico é determinada pela intenção discursiva do falante, e está carregada de sua individualidade. Bakhtin (2011, p. 289) afirma que um elemento determinante para a escolha das palavras e de suas formas de

<sup>12</sup> Neste trabalho, estamos tratando a Redação Escolar como um Gênero discursivo.

combinação é o elemento expressivo, isto é, “a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado”. “A relação valorativa do falante com o objeto do seu discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado”. (BAKHTIN, 2011, p.289). O elemento expressivo do enunciado, por sua vez, é determinado não só pela relação que o autor mantém com o objeto de seu discurso, mas também pelos enunciados de outro sobre o mesmo tema, que são por ele respondidos ou polemizados.

Outros fatores que determinam a seleção e a combinação lexical no fio do enunciado são elementos como a posição que o falante ocupa em relação aos outros participantes da interação, o nível de instrução formal de cada um, o tipo de relação que se estabelece entre eles, o local em que o enunciado está circulando, etc. Cabe ressaltar ainda que as palavras que entram no enunciado podem ser retiradas tanto do sistema da língua em sua forma neutra, quando elas ainda não pertencem a ninguém, quanto de outros enunciados, quando já têm sido impregnadas do tom valorativo de alguém, mas são agora assimiladas, reelaboradas e reacentuadas valorativamente. Esse trabalho com a linguagem permite-nos compreender que o autor é

Uma instância subjetiva que, apesar das coerções sócio-históricas que perpassam sua formação, relaciona-se com a linguagem visando à produção de determinado(s) efeito(s) de sentido nas situações de uso da linguagem, isto é, a palavra é também *minha* e está revestida de um “querer-dizer”. [...] O autor, nesse aspecto, é aquele que trabalha com a linguagem num espaço em que as palavras apresentam-se móveis, flutuantes, polissêmicas, ocupando este ou aquele espaço sócio-histórico e, para usar uma tese bakhtiniana, refletindo e refratando tal espaço. (FRANCELINO, 2007, p.108, destaque do autor).

Na próxima seção, discorreremos sobre alguns mecanismos que evidenciam o relacionamento do sujeito com a linguagem, especificamente em enunciados verbais, visando à demarcação de um querer-dizer.

### 3.2 Configuração da autoria em enunciados verbais

O confronto de vozes que se realiza em um texto, marcando o entrecruzamento do autor, o *eu* do enunciado, com o *outro*, não deixa de ser reflexo da ativa absorção responsiva que fazemos constantemente dos discursos alheios no dia a dia. Nesse processo de “*recepção ativa do discurso de outrem*” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2011, p.152, destaque dos autores), por vezes, precisamos realocar, para nosso dizer, o discurso do outro antes de

respondê-lo. Quando isso acontece, as palavras do outro podem ser retomadas integralmente ou de modo fragmentado. Bakhtin (2011, p. 297) afirma que

Os enunciados dos outros podem ser introduzidos diretamente no contexto do enunciado; podem ser introduzidas somente palavras isoladas ou orações que, neste caso, figurem como representantes de enunciados plenos, e além disso enunciados plenos e palavras isoladas podem conservar a sua expressão alheia mas não podem ser reacentuadas (em termos de ironia, de indignação, reverência, etc.); os enunciados dos outros podem ser recontados com um variado grau de reassimilação [...].

Nos enunciados, portanto, podem ocorrer diferentes formas de inserção do discurso de outro, e o autor pode afastar-se dos pontos de vista alheios através do discurso citado direta ou indiretamente. Nestes dois esquemas padronizados de transmissão do discurso alheio, o tom emotivo-volitivo realizado pelo falante não é materializado da mesma forma. Na transmissão por meio do discurso direto, as peculiaridades de entoação dos enunciados citados se conservam no enunciado citante. Já quando o discurso do outro é transmitido de forma indireta, o tom avaliativo do autor torna-se parte integrante do conteúdo transmitido. Bakhtin/Volochínov (2012, p.166) acentuam que a tendência analítica é “a alma do discurso indireto.”

Outros procedimentos que afastam ou aproximam o autor dos discursos alheios são: a seleção das palavras para (des)qualificar os discursos do outro a partir do lugar social do autor, que correspondem às apreciações que ele faz das vozes outras. Dissimulação do discurso do outro sem que haja quaisquer traços linguísticos próprios do discurso direto ou indireto que marquem a passagem do ponto de vista do outro para o ponto de vista do autor. Como afirma Bakhtin (2015, p.82, destaque do autor) na inserção dissimulada do discurso alheio, “não se trata apenas de um discurso do outro na mesma ‘linguagem’ – é um enunciado do outro numa *‘linguagem estranha ao autor.’*”

Bakhtin (2015) elenca algumas formas que o autor pode usar para inserir e organizar o discurso do outro no romance. Apesar de investigar essas formas de inserção do discurso de outro em um enunciado do acontecimento estético, especificamente no romance humorístico inglês, compreendemos que elas também podem ser encontradas em enunciados do acontecimento ético ou cognitivo.

As formas de transmissão do discurso do outro das quais estamos falando são as seguintes: estilização, hibridização, discurso do outro inserido no discurso do narrador e das personagens ou através de gêneros intercalados. Antes de considerarmos cada uma delas,

lembramos que, conforme Bakhtin (2015, p113, destaque do autor), “o heterodiscurso introduzido no romance (quaisquer que sejam as formas de sua introdução) é *discurso do outro na linguagem do outro*, que serve à expressão refratada das intenções do autor”. Assim, não somente no romance, mas também em qualquer enunciado que se inscreve no plano ético, a mobilização do discurso do outro constitui uma estratégia do autor para demarcar seus posicionamentos avaliativos.

A estilização é um mecanismo que consiste em reproduzir, de forma paródica, no fio discursivo do autor, camadas de linguagens de diferentes esferas discursivas, como, por exemplo, a esfera do discurso político, jurídico, jornalístico, científico, religioso ou os mexericos do dia a dia. Bakhtin (2015) observa que tal mecanismo era recorrente no fio narrativo do romance humorístico na Inglaterra. Os autores refratavam suas intenções axiológicas no gênero romanesco através desse processo de estilização paródica dos diversos tipos de discursos.

O pensador russo percebe também que essa estilização era operada por meio de um movimento discursivo do autor. Este se marcava ideologicamente no romance porque, primeiro, objetificava as opiniões comuns, ou seja, o discurso oriundo das opiniões impessoais que circulam livremente na sociedade, e delas se afastava através de um movimento que, ora o aproximava, ora o distanciava dessa opinião comum. Através desse movimento, o autor parodiava os elementos das opiniões comuns e refratava seus pontos de vista, ora se solidarizando com elas, ora discordando completamente e materializando discursivamente a sua verdade. Nesse movimento discursivo,

[...] as linguagens e os horizontes socioideológicos introduzidos, embora sejam empregados, é claro, para a realização refratada das intenções do autor, são desmascarados e destruídos como falsos, hipócritas, interessados, limitados, estreitamente racionais e inadequados à realidade. (BAKHTIN, 2015, p.96).

Assim, o autor, por meio de um jogo discursivo, retoma, em seu discurso, pontos de vista de outros tão somente para deles se afastar e desmascará-los e, com isso, confirmar o seu querer-dizer. Sobre a outra forma de inserção do discurso do outro, a hibridização, Bakhtin (2015, p. 84, destaque do autor) nos informa que uma construção híbrida é realizada quando

[...] um enunciado que, por seus traços gramaticais (sintáticos) e composicionais, pertence a um falante, mas no qual estão de fato mesclados dois enunciados, duas maneiras discursivas, dois estilos, duas “linguagens”, dois universos semânticos e axiológicos. Entre esses enunciados, estilos,

linguagens e horizontes, repetimos, não há nenhum limite formal – composicional e sintático: a divisão das vozes e linguagens ocorre no âmbito de um conjunto sintático, amiúde no âmbito de uma oração simples, frequentemente a mesma palavra pertence ao mesmo tempo a duas linguagens, a dois horizontes que se cruzam numa construção híbrida e, por conseguinte, tem dois sentidos heterodiscursivos, dois acentos.

O mecanismo da hibridização permite-nos reconhecer que Bakhtin não despreza, em nenhum momento, a análise linguística feita a partir da organização composicional do texto. Como vimos anteriormente, a autoria se configura também pelo modo de seleção e disposição dos elementos sintáticos, que podem, ao mesmo tempo, mover acentos valorativos de diferentes horizontes ideológicos. Assim, como o próprio Bakhtin (2013) afirma em seu livro sobre Dostoiévski, linguística e translíngua completam-se mutuamente.

A hibridização e a estilização são marcadas por uma característica em comum: em ambas, o tema do discurso do autor pode ser percebido, simultaneamente, em dois planos axiológicos, tanto em seu próprio, como no do outro. Neste último caso, o sujeito que é outro não aparece, necessariamente, identificado. A reacentuação valorativa feita pelo autor permite que ele lance novas perspectivas sobre antigos temas de discurso. Assim, o texto é construído mediante uma contínua contraposição dialógica de dois acentos apreciativos. Os acentos valorativos do autor, realizados por essa conectividade dialógica de dois horizontes ideológicos, são marcados tanto na construção composicional que materializa seu ponto de vista, quanto na imagem que ele projeta sobre o outro.

As outras duas formas de inserção do discurso de outrem e de refração das intenções do autor no romance são através do discurso dos heróis e por meio dos gêneros intercalados. Compreendemos, entretanto, que dificilmente essas formas se estendem a enunciados que não integram o campo da estética, seja pela ausência de heróis, seja por sua pouca extensão composicional, como é o caso dos enunciados analisados neste trabalho, o que inviabiliza a inserção de um gênero intercalar<sup>13</sup>.

Tanto a hibridização quanto a estilização consistem em uma mistura de acentos apreciativos, ou seja, há nelas “o apagamento de limites entre o discurso do autor e o discurso do outro” (BAKHTIN, 2015, p. 107). Essas duas formas de transmissão do discurso do outro, portanto, constituem variantes do discurso indireto livre, no qual, segundo Bakhtin/Volochínov (2012, p. 151), há uma forte tendência de “transferir a enunciação citada

---

<sup>13</sup> Consideramos que não é um fenômeno comum a inserção de outro gênero discursivo em uma dissertação escolar. Entretanto, não descartamos tal possibilidade, como de fato já aconteceu e, devido à repercussão midiática, se tornou bastante conhecido o caso do candidato do Enem em 2012 que inseriu uma receita de macarrão instantâneo em seu texto.

do domínio da construção linguística ao plano temático, de conteúdo.” Trata-se, nesse sentido, de um processo de transmissão do discurso de outro semelhante ao que eles chamaram de *estilo pictórico*, no qual

[...] a língua elabora meios mais sutis e mais versáteis para permitir ao autor infiltrar suas réplicas e seus comentários no discurso de outrem. O contexto narrativo esforça-se por desfazer a estrutura compacta e fechada do discurso citado, por absorvê-lo e apagar as suas fronteiras. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012, p. 156).

Ainda assim, os pensadores russos concordam que o autor conserva, “pelo menos sob uma forma rudimentar, a autonomia primitiva do discurso de outrem, sem o que ele não poderia ser apreendido” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012, p. 151). Tanto o discurso do outro quanto o do autor são apreendidos pela conservação, ainda que mínima, das fronteiras entre discurso citado e discurso citante. Essa conservação, entretanto, cujo grau depende de qual variante de transmissão do discurso de outro foi usada pelo autor, nunca garante a independência temática do discurso citado. Conforme os pensadores russos,

[...] quando passa a unidade estrutural do discurso narrativo, no qual se integra por si, a enunciação citada passa a constituir ao mesmo tempo um tema do discurso narrativo. Faz parte integrante de sua unicidade temática, na qualidade de enunciação citada, uma enunciação com seu próprio tema: *o tema autônomo então torna-se o tema de um tema*. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012, p. 150, destaque dos autores).

Na transmissão do discurso do outro através das variantes do discurso direto ou indireto, a preservação da autonomia estrutural entre os discursos citante e citado é mais evidente. A configuração da autoria, portanto, torna-se um processo mais visível ao olhar do pesquisador. Sobretudo quando opera com a forma direta, quase sempre, o autor não lida mais com um discurso impessoal, mas com o discurso de outro sujeito que facilmente pode ser localizado no contexto do discurso citante. No caso do discurso direto, o autor visa à preservação da autenticidade do discurso alheio. Esse estilo de transmissão do discurso do outro foi chamado por Bakhtin/Volochínov de *estilo liner*, cuja principal tendência é “criar contornos exteriores nítidos à volta do discurso citado” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012, p. 156),

Nesse caso, o discurso do outro integra o discurso do autor, sendo, em sua origem, o discurso autônomo de outra pessoa situada distante do horizonte ideológico de quem escreve. É a partir da existência autônoma do discurso do outro que o autor o integra ao seu discurso.

Quando isso acontece, o discurso citado tem sua estrutura sintática conservada no discurso citante. Quando recortado e transmitido de forma direta, observamos que, mais significativamente,

[...] não somente o conteúdo semântico, mas também a estrutura da enunciação citada permanecem relativamente estáveis, de tal forma que a substância do discurso do outro permanece palpável, como um todo auto-suficiente. Manifesta-se, assim, nas formas de transmissão do discurso de outrem, uma *relação ativa* de uma enunciação a outra, e isso não no plano temático, mas através de construções estáveis da própria língua. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012, p. 151, destaque dos autores).

Tanto a “escolha” da variante de transmissão do discurso do outro quanto o grau do recorte desse discurso apontam para a dimensão responsivo-avaliativa do autor. A primeira regula o discurso a ser transmitido de modo que ele se mostre mais ou menos, a depender das intenções discursivas do autor. Quanto ao grau do recorte estabelecido, é sabido que, muitas vezes, as palavras do outro chegam ao conhecimento do leitor somente por meio desse recorte. Assim, o ponto de vista do outro é dado ao leitor como ele foi selecionado pelo autor: de maneira fragmentada. O outro não está completo, o seu ponto de vista não nos é dado inteiramente, mas recortado de acordo com as intenções de outrem, que estabelece limites e critérios de seleção para esse recorte.

Dessa forma, o contexto do discurso citante une a si o discurso citado de tal maneira que se torna impossível analisar este último divorciando-o das tensas relações através das quais ele é unido ao primeiro. Essas relações refletem tão somente a dinâmica da interação entre os sujeitos, que se realiza fora do texto. Neste, entretanto, é no contexto do discurso do autor que está exteriorizada a expressão de seu discurso interior, por onde se operou a junção dele com o discurso apreendido do exterior. Conforme apontam Bakhtin/Volochínov (2012, p.154), “é no quadro do discurso interior que se efetua a apreensão da enunciação de outrem, sua compreensão e sua apreciação, isto é, a orientação ativa do falante”

A partir da leitura de Francelino (2013), intentamos investigar a autoria nos textos que nos propusemos a analisar mediante a conjunção de dois domínios nos quais o autor se relaciona com a linguagem: o da enunciação e o do linguístico. Nesse sentido, as marcas deixadas pelo sujeito autor na defesa de seus pontos de vista são identificadas pelo pesquisador que pontua a análise dos enunciados a partir de dois planos: o arquitetônico, que se vincula ao projeto enunciativo do autor (SOBRAL, 2010), e o composicional, que diz respeito a como esse projeto enunciativo se materializa linguisticamente no texto.

No domínio da enunciação, são pontuadas tanto as condições concretas que fizeram surgir os enunciados quanto suas interfaces dialógicas e valorativas. Nesse domínio,

O sujeito autor assume-se como tal a partir de sua inserção em um plano sócio-histórico da produção de linguagem, ou seja, a partir de determinado contexto podemos analisar a(s) forma(s) como o sujeito se revela nas situações sócio-interativas com outros interlocutores [...] (FRANCELINO, 2007, p. 101).

No domínio do linguístico, analisaremos como o texto foi estruturado em função do projeto discursivo que o autor pretendia realizar na esfera arquitetônica. Nesse domínio,

O sujeito marca sua posição autoral, deixando-se evidenciar a partir de pistas materiais, empíricas, que conduzem ao analista pontuar, no eixo das formulações do sujeito, quer orais ou escritas, quer neste ou naquele gênero, gestos de autoria. (FRANCELINO, 2007, p. 102).

Vale ressaltar que, entre os dois domínios acima, um não é mais importante que o outro. No texto, eles permitem que se analise a configuração da autoria de forma integrada, uma vez que um se realiza pelo outro.

Analisar a configuração da autoria em produções textuais de estudantes do Ensino Médio, portanto, é um processo que se realiza de fora para dentro. Do arquitetônico para o composicional. É revelar no projeto discursivo do autor o entrecruzamento de diversas vozes e como a presença dessas vozes influencia na composição do enunciado. É um trabalho que convoca, ao mesmo tempo, sujeito, sociedade e linguagem.

## 4 A CONSTITUIÇÃO DA AUTORIA NAS DISSERTAÇÕES ARGUMENTATIVAS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Os textos coletados resultaram de três propostas de redação diferentes às quais os alunos foram submetidos, elaboradas a partir de uma compilação de outros textos que, dado seu conteúdo e o processo de escolha operado pelo professor, apresentam um fato da realidade a partir de um centro de valores específico. Assim, a realidade nunca é apresentada aos alunos de forma neutra. Os textos que integram a proposta de redação resultam da tensão entre sujeitos historicamente situados e forças discursivas centralizadoras e descentralizadoras. Nesse sentido, instauram-se relações dialógicas entre esses textos e os dos alunos. Na próxima seção, discorreremos brevemente sobre as propostas, disponíveis nos anexos deste trabalho, e sobre a aplicação delas nas aulas.

### 4.1 Considerações sobre as propostas de redação

A proposta de redação cujo tema é *violência escolar: expor o problema e sugerir soluções* é formada pela compilação de cinco textos de apoio. O primeiro é um texto curto que traz a informação de que alunos de uma escola pública em Maceió são revistados pela Polícia Militar antes do início das aulas. O segundo é uma charge que, em tom humorístico e irônico, mostra uma aluna indo para a escola usando colete à prova de balas. O terceiro é uma notícia que relata as agressões sofridas por um aluno vítima de bullying em uma escola de Gibués, município do Piauí. O quarto é um pequeno trecho de um artigo sobre violência escolar. O último texto, cujo título é *exacerbação da masculinidade*, é um trecho de uma entrevista com a coordenadora de pesquisas da Unesco sobre o tema abordado pela proposta de redação. Apenas os dois últimos textos têm suas fontes indicadas.

Conforme as informações das professoras da escola 1, essa proposta foi aplicada em duas turmas de 3º ano no segundo semestre de 2015 em um dos períodos de avaliação bimestral da escola. No dia da aplicação nas duas turmas, foram realizadas, simultaneamente, três provas que simulavam o Enem: uma de Língua Portuguesa, outra de Língua Inglesa e uma de Língua Espanhola. Os alunos tiveram quatro horas disponíveis para resolvê-las. Sobre a redação, as professoras informaram que o tema apresentado não foi discutido em sala de aula antecipadamente. Elas ressaltam, porém, que, em aulas anteriores, os estudantes das duas salas já haviam tido a oportunidade de produzir textos que se enquadram na categoria dissertativo-argumentativa com outros temas que tratavam de outros problemas sociais.

Informaram ainda que as instruções dadas na folha de redação e os textos motivadores foram lidos unicamente pelos alunos, visto que, como já foi explicitado anteriormente, era uma simulação da prova do Enem.

As outras duas propostas, aplicadas em turmas de 3º ano da Escola 2, solicitavam uma produção textual sobre os seguintes temas, respectivamente: *Efeitos da implementação da Lei Maria da Penha no Brasil* e *Viver em rede no século XXI: os limites entre o público e o privado*. Conforme a professora, ao trabalhar essas propostas, seu principal objetivo era estimular a fluência de ideias e contribuir para a ampliação do repertório sociocultural dos alunos de forma sistemática e contextualizada. Nesse sentido, as propostas de redação em análise, segundo ela, obedeceram a sequências didáticas distintas.

A proposta intitulada *Efeitos da implementação da Lei Maria da Penha no Brasil*, quanto à composição do título, dialoga diretamente com a proposta de redação do Enem em 2013, intitulada *Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil* e, quanto ao tema, dialoga com a proposta do Enem 2015, *A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira*, que ainda não havia sido aplicada na época da atividade. A proposta sobre a Lei Maria da Penha é formada a partir da reunião de duas notícias retiradas do site *uol*, que formam os textos de apoio. A primeira apresenta uma rápida contextualização histórica da lei. A segunda, uma notícia maior e mais detalhada, recupera dados de uma pesquisa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, o Ipea, segundo a qual a Lei Maria da Penha não diminuiu o número de assassinatos de mulheres.

Conforme a professora, essa proposta de redação fez parte das ações de um projeto coletivo que homenageava as mulheres. O projeto era intitulado *Mulher: Símbolo de Coragem e Luta*. Ela ressalta que, por ocasião do dia Internacional da Mulher, sentiu-se a necessidade de provocar discussões e reflexões sobre as lutas e conquistas femininas nos diversos setores sociais. Dessa forma, a professora explica que o projeto teve como um dos objetivos refletir sobre a importância da mulher como ser social de direito. Com a finalidade de conhecer as implicações da Lei Maria da Penha e seus ganhos, foi promovida palestra com a delegada da Mulher do município. Na oportunidade, os alunos puderam se aprofundar na temática que teriam que desenvolver. Na etapa seguinte, houve a aplicação do simulado de produção textual em um tempo de cinquenta minutos.

Já a outra proposta de redação, de título *Viver em rede no século XXI: Os limites entre o público e o privado* foi a mesma proposta de redação no Enem em 2011. Ela é formada por três textos de apoio. O primeiro é um pequeno trecho de uma reportagem da revista *Galileu*, intitulada *Liberdade sem fio*, sobre a declaração da ONU de que o acesso à internet é direito

fundamental do ser humano. O segundo é a adaptação do artigo *A internet tem ouvidos e memória*, veiculado no portal *Terra*. O terceiro é uma tirinha do cartunista André Dahmer, que tematiza o controle exercido pelas câmeras na sociedade.

Segundo a professora, as estratégias adotadas na atividade de aplicação dessa proposta foram as seguintes: primeiramente, aula expositiva das principais implicações do tema e sua abordagem no Enem. Depois, aplicação de simulado com questões específicas do Exame. Simultaneamente a essa atividade, foram discutidos outros textos que refletiam sobre os efeitos negativos do uso da tecnologia na sociedade contemporânea. Na etapa seguinte, os alunos foram submetidos à produção textual com a temática em questão. Essa atividade foi desenvolvida também em sala de aula e teve duração de uma aula de 50 minutos.

Na seção seguinte, apresentamos as análises.

## **4.2 Recursos linguísticos e enunciativos que marcam autoria nos textos**

Consideramos como recursos linguísticos e enunciativos as estratégias que marcam a presença de uma subjetividade nos textos. Desde já, ressaltamos que qualquer separação entre o que é da ordem da língua e o que é da ordem da enunciação serve a propósitos apenas didáticos, pois consideramos que tal divisão não se sustenta na prática. A impossibilidade de manter essa cisão é pensada porque os recursos linguísticos são usados para colocar em funcionamento um determinado projeto enunciativo, o que não os separa da enunciação.

Ressaltamos ainda que a separação dos recursos em categorias se deu apenas para melhor organização deste trabalho. Nos textos, que foram numerados visando tão somente à facilidade de nos referirmos a eles, tal separação é inexistente, pois em uma mesma dissertação várias estratégias que instauram uma subjetividade são encontradas. A seguir, em cada subseção, destacamos os fragmentos das dissertações nos quais cada um dos recursos aparece e analisamos o funcionamento deles.

### **4.2.1 Aspas**

Consideramos que as aspas apontam a presença da subjetividade no texto em, pelo menos, duas direções, apresentadas aqui para fins de diferenciação, mas não de separação, uma vez que a ocorrência de uma nem sempre anula a da outra. Por um lado, elas indicam um movimento de negociação de sentidos entre o dizer do estudante e o dizer de outros sujeitos.

Por outro, apontam uma negociação dos sentidos feita por ele com o seu próprio querer-dizer. Vejamos os casos em que elas foram usadas:

|          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Texto 3  | Em primeiro lugar, a lei Maria da Penha já amenizou grande parte da violência e implantou “regras” como a medida protetiva, que afasta o agressor do lar e é considerada pela lei muito boa.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Texto 6  | Os alunos que são violentados, varios deles não gostam de falar sobre o assunto, ou por medo de que aconteça de novo, ou por vergonha de ser “o motivo das piadinhas” das outras pessoas.<br>[...] Muitos estudantes são induzidos pelos próprios colegas a brigarem, pois na escola e fora dela também os “valentões” tem um pouco de superioridade sobre os outros colegas.                                                                                                                                                                                                                               |
| Texto 15 | Vários são os motivos do por quê isso vem a ocorrer, por causa de algum “defeito” físico (...)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Texto 17 | Medidas devem ser tomadas, precisamos achar soluções que cure esta “doença”.<br>[...] Contudo devemos expor leis mais rígidas, e medidas socioeducativas que os ajudem a serem “pessoas” dentre a sociedade.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Texto 20 | Um dos fatores muito comuns, quando se fala em viver em rede, é que as pessoas estão passando muito tempo “conectadas” e isso leva muitas vezes não só a diminuição do convívio pessoalmente, como também a diversos problemas de saúde como ansiedade, problemas de visão, diminuição do raciocínio e entre outros, relacionado ao uso execivo e abusivo dessa nova “onda” tecnológica.<br>[...] O número de pessoas que mudam ou compram um novo aparelho celular por exemplo, cresce a cada ano. E com isso cresce também o número de pessoas incapazes de se “desligarem” desse novo mundo tecnológico. |
| Texto 22 | Hoje o que vemos bastante nas escolas é a violência entre os alunos, que muitas vezes não medem esforços para pratica-las fazem, em muitos casos por mera bobagem como por exemplos garotos que bringam com outros por causa que a sua namorada está ficando com outro garoto, ou melhor lhe colocando um belo “PAR DE CHIFRES” isso não é desculpa pra arrumar confusão.                                                                                                                                                                                                                                   |

|          |                                                                                                                |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Texto 23 | É visto que a cada momento pessoas são assediadas ou sofrem “bullyng”, por sua vez são ameaçadas virtualmente. |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Quando empregadas para estabelecer uma negociação de sentidos entre o dizer de um *eu* e o de um *outro*, tal negociação manifesta-se, por exemplo, através da (re)acentuação valorativa que o sujeito confere ao seu dizer por meio da mobilização de vozes outras. Conforme atesta Francelino (2007), as aspas demarcam uma oposição interior/exterior do discurso. Delimitam as fronteiras entre as palavras do eu e as palavras do(s) outro(s). Através delas, o sujeito torna-se mensageiro das vozes do(s) outro(s). Quando isso acontece, o enunciado é construído pela contraposição dialógica da linguagem do eu com a linguagem de outrem. É o que pode ser observado, por exemplo, no texto 22.

Nele, o estudante começa constatando que existe violência entre os alunos nas escolas atualmente. Segue afirmando que, muitas vezes, essa violência é motivada por casos de traição. Tais casos são, inicialmente, apresentados através da seguinte sentença: “garotos que bringam com outros por causa que a sua namorada está ficando com outro garoto”. Em seguida, a ação inicialmente descrita nesse período é reacentuada valorativamente em: “ou melhor, lhe colocando um belo ‘PAR DE CHIFRES’”. Essa mudança de acento valorativo, promovida também pelo uso das maiúsculas, encaminha as intenções do autor para o centro de valores dos discursos que circulam popularmente na sociedade em grupos como, por exemplo, o dos mexeriqueiros. (BAKHTIN, 2015).

Nesse ponto, as aspas indicam que, ao convocar um outro lugar discursivo, o autor dá pistas de que tal lugar não é originariamente o seu. Por meio da convocação de outro dizer, ele promove uma mudança no tom valorativo de seu discurso. Retransmitir, através da expressão “PAR DE CHIFRES”, o conteúdo anteriormente expresso em “sua namorada está ficando com outro garoto” é encaminhar-se para um posicionamento valorativo marcado pelas acepções negativas que essa expressão veicula, sobretudo quando quem recebe o “par de chifres” é um homem. Vale lembrar que parte das opiniões comuns repudia a traição feminina, ao mesmo tempo em que encara com normalidade a traição masculina.

Também no texto 6, a autoria é marcada quando o sujeito estabelece uma polêmica entre seu dizer e o dizer do outro, ambos os dizeres surgem a partir de inscrições em lugares discursivos diferentes. A expressão “o motivo das piadinhas”, que aparece entre aspas, retoma o discurso de outro e sinaliza um ponto de distanciamento entre esse discurso e o do autor. As aspas nessa expressão indicam, portanto, que a avaliação de que os alunos violentados são

motivo de piadas não parte do autor, mas é por ele retomada da voz de outros, de quem ele se distancia e com quem estabelece uma relação de discordância.

No mesmo texto, as aspas na palavra “valentões” também reforçam a presença de uma polêmica entre dois discursos, uma vez que põem em dúvida o sentido atribuído a essa expressão pelo discurso do outro. Como pontua Bakhtin (2011, p. 298-299, destaque do autor)

A entonação que isola o discurso do outro (marcado por aspas nos discurso escrito) é um fenômeno de tipo especial: é uma espécie de *alternância dos sujeitos do discurso* transferida para o interior do enunciado. Os *limites* criados por essa alternância são aí enfraquecidos e específicos: a expressão do falante penetra através desses limites e se dissemina no discurso do outro, que podemos transmitir em tons irônicos, indignados, simpáticos [...].

Consideramos, portanto, que o exemplo da palavra “valentões” ilustra o caso em que uma palavra faz alusão ao discurso do outro que foi retomado pelo autor, que, ao mesmo tempo em que o retoma, ironiza e faz enfraquecer esse discurso. A fala de outrem, quando incorporada ao discurso do estudante, trouxe consigo sua própria valoração, que foi enfraquecida ao se integrar à voz autoral. Ocorre, com isso, uma mistura de acentos apreciativos que se instauram no enunciado, e a palavra “valentões” passa a ter dupla expressão: a alheia e a da voz do autor, reforçando a ideia de que o enunciado é pleno de tonalidades dialógicas. Ocorre, pois, uma sobreposição de tons avaliativos que converge para o tom que o estudante pretende marcar em seu dizer.

Nos demais textos, as aspas parecem indicar uma negociação dos sentidos entre o sujeito e o seu próprio querer-dizer. No texto 20, por exemplo, o autor, buscando recuperar o que se convencionou chamar de sentido figurado, em detrimento do chamado sentido literal<sup>14</sup>, age sobre a linguagem, excluindo e, ao mesmo tempo, selecionando sentidos para determinadas palavras, empregadas a serviço de um projeto discursivo. Ao usar aspas no verbo “desligar”, o autor demonstra que o sentido desse verbo, nesse contexto, não é o mesmo expresso se o sujeito da oração fosse outro ao invés de “pessoas”. A mesma situação se repete no emprego da palavra “onda”, em que o sentido veiculado é o de *tendência* ou *modismo*.

Nos textos 3, 15 e 17, esse mesmo trabalho com a linguagem, em que o sujeito intenta restringir determinados sentidos para as palavras e veicular outros, pode ser observado. No terceiro texto, há um enfraquecimento no sentido da palavra *regras*, uma vez que elas foram

---

<sup>14</sup> Ressaltamos que, de acordo com a perspectiva teórica que adotamos neste trabalho, as palavras não possuem um sentido único, fechado. O sentido é flexível e acompanha o contexto em que são usadas. Assim, a classificação em sentido literal e figurado, como se um fosse a modificação do outro, torna-se inadequada. Na verdade, são sentidos diferentes que surgem a partir das situações de uso

feitas, mas não são cumpridas. Percebemos, então, que o tom valorativo do *eu* desse enunciado é de descrença, deboche diante do descumprimento das regras implementadas pela Lei Maria da Penha. No texto 15, as aspas na palavra *defeito* intentam uma atitude mais elegante do sujeito em face da tese que ele está defendendo: a de que a violência escolar, muitas vezes, acontece com alunos deficientes justamente pelo preconceito a suas deficiências. Como o aluno usou a palavra *defeito* no lugar de *deficiência*, ele usou as aspas com o objetivo de imprimir um tom valorativo menos indelicado. No texto 17, sobre violência escolar, ao qualificá-la como uma *doença*, as aspas reforçam a tese de que esse termo não se aplica com o mesmo sentido que ele adquire comumente na esfera médica. As aspas, ao mesmo tempo em que anulam o sentido que explica uma doença como a ausência de saúde física, veicula o sentido de doença como um mal social, um problema da sociedade e não da saúde física do indivíduo. Na palavra *peçoas*, a posição autoral marca uma postura de desumanização dos sujeitos que assumem um comportamento agressivo nas escolas.

Notamos, portanto, que um mesmo recurso pode promover diferentes efeitos de sentido, servindo a diferentes projetos enunciativos. Por um lado, a autoria se configura por um movimento de negociação de sentidos entre o querer-dizer do *eu* presente no enunciado e o *já dito* de outros sujeitos. Por outro, o sujeito negocia sentidos em seu próprio dizer, anulando uns e veiculando outros.

#### 4.2.2 Operadores argumentativos

Operadores argumentativos, segundo Koch (2011), são elementos linguísticos que determinam a orientação discursiva de certos enunciados<sup>15</sup> de um discurso. Conforme a autora, no discurso, há “enunciados cujo traço constitutivo é o de serem empregados com a pretensão de orientar o interlocutor para certos tipos de conclusão, com exclusão de outros”. (KOCH, 2011, p.101). A orientação discursiva dos enunciados resulta da ação de um sujeito que imprime na linguagem, e pela linguagem, seus tons valorativos e, ao tentar fazer com que

<sup>15</sup> A perspectiva de Koch (2011) é a mesma da Semântica Argumentativa, cujo principal expoente é Oswald Ducrot, que, por um viés estruturalista, entende o enunciado como a realização de uma frase. Na perspectiva de Bakhtin e do Círculo, o enunciado é entendido como uma unidade comunicativa concreta que circula em uma esfera de interação humana. (BAKHTIN, 2011). Assim, na perspectiva teórica que adotamos, cada um dos trechos retirados das produções textuais não forma, por si só, um enunciado. Eles são recortes da materialidade linguística de enunciados concretos, os textos dos alunos. Ou seja, não são o todo, mas fazem parte dele. Retomamos parte da teoria de Ducrot, discutida em Koch (2011) e em Koch e Fávero (2012), mas consideramos que o sentido, embora possa ser apreendido ao se observar o encadeamento de elementos linguísticos na estrutura do texto, não é inerente à própria língua. Ele resulta do projeto discursivo de um sujeito que usa esta língua, e o próprio encadeamento das estruturas linguísticas serve a este projeto.

o outro compartilhe dos mesmos pontos de vista seus, orienta seu dizer no sentido de conclusões específicas.

Os operadores, portanto, marcam, na estrutura linguística de um enunciado, a negociação de sentidos operada com a linguagem, já que funcionam como estratégias para revestir de força argumentativa um querer-dizer. Eles são, por isso, “marcas linguísticas importantes da enunciação”. (KOCH, 2011, p. 102). Sob a perspectiva dialógica da linguagem, podemos afirmar que, sendo uma instância que materializa um projeto discursivo, o sujeito, ao utilizar operadores argumentativos, também realiza movimentos de sentido em seu próprio discurso. Ele não apenas move o discurso alheio, mas também se move no interior de seu discurso, estabelecendo relações de gradação e ressalvas em seu dizer com o objetivo de cumprir um certo projeto enunciativo. Vejamos:

#### 4.2.2.1 Ou seja/ou melhor

|          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Texto 4  | O risco de uma mulher ser agredida dentro de casa é nove vezes maior que ela ser agredida na rua, <i>ou seja</i> , no lugar onde elas deveriam estar protegidas estão correndo perigo de serem agredidas ou até mesmo mortas.                                                                                                                                                   |
| Texto 17 | Precisamos acabar com essa epidemia <i>ou melhor</i> esta grande doença que consome os jovens.                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Texto 22 | Hoje o que vemos bastante nas escolas é a violência entre os alunos, que muitas vezes não medem esforços para praticá-las fazem, em muitos casos por mera bobagem como por exemplos garotos que brigam com outros por causa que a sua namorada está ficando com outro garoto, <i>ou melhor</i> lhe colocando um belo “PAR DE CHIFRES” isso não é desculpa pra arrumar confusão. |

## 4.2.2.2 Até/até mesmo

|          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Texto 2  | O mundo está tão violento que já chegou <i>até mesmo</i> nas escolas.                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Texto 3  | A lei de nº 11.340 contribui para a punição da violência contra a mulher que luta contra agressores e tenta sobreviver em meio a violências física, psíquica ou <i>até mesmo</i> ameaças.                                                                                                                                                                                           |
| Texto 4  | O risco de uma mulher ser agredida dentro de casa é nove vezes maior que ela ser agredida na rua, ou seja, no lugar onde elas deveriam estar protegidas estão correndo perigo de serem agredidas ou <i>até mesmo</i> mortas.                                                                                                                                                        |
| Texto 8  | com isso, informações de locais frequentados, ou <i>até mesmo</i> da residência em que vive, passam a ser divulgadas publicamente.                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Texto 9  | A violência escolar é um dos problemas sociais mais comum atualmente, e vem se agravando cada vez mais, chegando muitas vezes <i>até</i> a morte.                                                                                                                                                                                                                                   |
| Texto 12 | Algumas pessoas fazem uso da internet para divulgar ideias, conhecimentos e <i>até</i> mostrar talentos.                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Texto 13 | Nas redes sociais, pessoas conectadas em aplicativos costumam passar dos limites, pois acabam postando fotos, vídeos íntimos e <i>até</i> sua vida cotidiana (...)                                                                                                                                                                                                                  |
| Texto 14 | Mas os alunos não entendem isso, muitos brigam porque se acham superior ao outro, ou <i>até mesmo</i> para dar uma de valentão (...)                                                                                                                                                                                                                                                |
| Texto 15 | Os mais diversos tipos de violência pode acontecer onde menos esperamos, <i>até mesmo</i> em casa e nas escolas (...)                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Texto 16 | Por outro lado, embora muitos adolescentes, adultos e crianças, apelidam, agridem a outras pessoas sendo inferior ou superior a sua idade, apenas pelo fato de usarem óculos “fundo de garrafa”, por vestirem roupas rasgadas e até mesmo por não terem o que calçar [...]<br>Palestras semanais específicas sobre esse assunto nas escolas, lares, <i>até mesmo</i> nas ruas (...) |
| Texto 17 | Há alguns anos jovens vem sofrendo agressões nas escolas e <i>até mesmo</i> fora delas.                                                                                                                                                                                                                                                                                             |

|          |                                                                                                                                                                                                       |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Texto 20 | (...) teríamos mais tempo para a nossa família, para lazer e <i>até</i> para se relacionar melhor com as pessoas.                                                                                     |
| Texto 22 | Por um lado se os alunos arrumam confusões nas escolas ou então usam drogas e <i>até mesmo</i> porte ilegais de armas é porque os seus pais não estão presentes na sua educação e na sua vida escolar |
| Texto 23 | Portanto, as redes sociais são muito importantes para tornar uma pessoa celebridade ou <i>até mesmo</i> arruinar sua vida de vez.                                                                     |

#### 4.2.2.3 Mas/no entanto/porém

|          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Texto 4  | A lei Maria da Penha entrou em vigor em 7 de agosto de 2006. [...] <i>No entanto</i> , não podemos comprovar a total eficiência desta lei                                                                                                                                                          |
| Texto 6  | Dizem que a escola é nossa segunda casa, em que devemos nos comportar como se estivéssemos em nossas próprias casas, <i>mas</i> na realidade muitos alunos não se comportam assim<br>[...]<br>As pessoas acham que isso ocorre geralmente com os garotos, <i>mas</i> muitas garotas também brigam. |
| Texto 7  | A lei aplicada é muito boa, também é vista como uma condição necessária, <i>porém</i> não é suficiente para a proteção e bem-estar da mulher.                                                                                                                                                      |
| Texto 13 | A tecnologia é uma ferramenta importante e indispensável nos dias de hoje, <i>mas</i> para utilizarmos devemos ter limite e segurança (...)                                                                                                                                                        |
| Texto 16 | Existe uma lei que proíbe qualquer pessoa de praticar o bullying, <i>porém</i> não significa que estejam totalmente protegidos perante a lei estabelecida (...)                                                                                                                                    |
| Texto 18 | Estamos vivendo o auge das tecnologias que dia após dia estão sendo aperfeiçoadas com o intuito de melhorar e facilitar a vida dos indivíduos. <i>Mas</i> , devido a tanta facilidade, as pessoas acabam esquecendo de viver a vida real (...)                                                     |
| Texto 19 | (...) <i>Porém</i> , não saber os limites da nossa exposição nas redes sociais pode colocar em risco a integridade da nossa imagem.                                                                                                                                                                |

|          |                                                                                                    |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Texto 21 | Um problema antigo, <i>porém</i> muito comum, a violência escolar tornou-se a cada dia mais grave. |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|

#### 4.2.2.4 Além disso/além de

|          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Texto 3  | Em primeiro lugar, a lei Maria da Penha já amenizou grande parte da violência e implantou “regras” como a medida protetiva, que afasta o agressor do lar e é considerada pela lei muito boa. <i>Além disso</i> , a mesma coíbe gêneros e tem a CRM que acompanha estados físicos, psicológicos...                             |
| Texto 6  | Um dos motivos que leva os estudantes a praticarem esse ato, <i>além do</i> preconceito, seria as richas externas para dentro da escola.                                                                                                                                                                                      |
| Texto 8  | Várias redes sociais em si já expõem um alto número de informações pessoais fornecidas pelo usuário, tais como endereço, telefone, nomes de familiares, entre outros dados, facilitando ações de criminosos. <i>Além disso</i> , informações em tempo real, de onde você se encontra, também pode ser prejudicial ao usuário. |
| Texto 9  | Ultimamente esses tipos de acontecimentos estão deixando de acontecer com mais frequência com alunos e estão acontecendo também com professores que <i>além de</i> ganhar pouco agora arrisca suas vidas tentando ensinar pessoas que não querem nada da vida.                                                                |
| Texto 20 | O número de pessoas que mudam ou compram um novo aparelho celular por exemplo, cresce a cada ano. E com isso cresce também o número de pessoas incapazes de se “desligarem” desse novo mundo tecnológico. Que <i>além de</i> as tornarem dependentes de novas tecnologias as tornam verdadeiros usuários das redes sociais.   |

O primeiro grupo de operadores destacado acima, formado por *ou seja* e *ou melhor*, permitiu ao estudante “esclarecer, retificar, desenvolver, matizar uma enunciação anterior. Tem uma função geral de ajustamento, de precisão do sentido”. (KOCH, 2011, p. 105). Ao usar tais operadores, portanto, ele volta a sua própria enunciação e comenta algum trecho de seu discurso, seja para fornecer uma explicação, uma avaliação, delimitar sentidos etc. No texto 4, por exemplo, o uso do operador *ou seja* permitiu acrescentar à ideia de *casa* o sentido

adicional de *lugar em que as mulheres deveriam estar protegidas*. Ao fazer isso, o autor também apresenta em seu dizer uma dimensão valorativa, pois retoma a ideia de que a noção de *casa* representa um lugar de paz, de tranquilidade, de respeito, etc. valores não praticados pelos sujeitos agressores. No texto 17, o uso do operador *ou melhor* cumpre a função de ajustar o sentido de *epidemia* ao mesmo sentido de *grande doença*. Mais uma vez, o termo *doença* diz respeito a um problema social e não à ausência de saúde física dos sujeitos. No texto 22, esse operador, além de promover uma retificação no sentido, leva a uma mudança no tom valorativo da posição autoral, conforme vimos na seção anterior.

Além do grupo de operadores destacados acima, Koch (2011, p. 102-103) afirma também que

certos operadores estabelecem a hierarquia dos elementos numa escala, assinalando o argumento mais forte para uma conclusão *r* (mesmo, até, até mesmo, inclusive), ou, então, o mais fraco (ao menos, pelo menos, no mínimo), deixando, porém, subentendido que existem outros mais fortes.

A escala argumentativa, noção elaborada por Ducrot (apud KOCH, 2011), é observada quando vários argumentos, apontando para a mesma conclusão, são dispostos em uma escala graduada. No dizer de Guimarães (2007), uma escala argumentativa está presente quando se pode observar uma relação de força maior ou menor dos conteúdos de um enunciado.

Assim, nos textos em que os operadores *até* ou *até mesmo* aparecem, observamos que eles estão a serviço de um projeto discursivo que, ao introduzir argumentos de persuasão em escala crescente, busca a adesão dos leitores dos textos a um determinado ponto de vista. Retomemos o exemplo do texto 22.

Por um lado se os alunos arrumam confusões nas escolas [argumento 1] ou então usam drogas [argumento 2] e **até mesmo** porte ilegais de armas [argumento 3] é porque os seus pais não estão presentes na sua educação e na sua vida escolar [conclusão]

Observamos, no trecho acima, a disposição de três argumentos que se encaminham a uma conclusão, marcando uma posição do sujeito que escreve. Dispostos em uma escala graduada, o último argumento, o de que os alunos portam armas ilegalmente, é mais forte do que os dois anteriores. O elemento linguístico que desencadeia a força argumentativa desse trecho é o operador *até mesmo*, que marca a introdução da intenção argumentativa do autor, que, nesse caso, é a de fazer o leitor acreditar que a ausência dos pais na educação dos filhos resulta em confusões nas escolas, em uso de drogas e, finalmente, no porte ilegal de armas,

que o autor considera o caso mais grave e busca situar o leitor nessa mesma verdade. O mesmo processo de convencimento a uma dada posição se repete em todos os textos que usam os operadores *até* ou *até mesmo*. Vejamos, para fins de exemplificação, o caso do texto 13:

Nas redes sociais, pessoas conectadas em aplicativos costumam passar dos limites [conclusão], pois acabam postando fotos [argumento 1], vídeos íntimos [argumento 2] e **até** sua vida cotidiana [argumento 3]

Novamente, para corroborar o ponto de vista defendido, o de que as pessoas passam dos limites nas redes sociais, o autor apresenta três argumentos: 1) as pessoas postam fotos, 2) vídeos íntimos e 3) sua vida cotidiana. Mantendo a hierarquia nos argumentos, o operador *até* confere maior força argumentativa ao último. O tom valorativo no qual o autor busca situar os leitores é o de que postar a vida cotidiana nas redes sociais é a maior evidência de que as pessoas passam dos limites.

O terceiro grupo de operadores observados nos textos encadeia estratégias argumentativas de oposição. Os operadores *mas* ou *porém* marcam, no texto, a introdução de um ponto de vista do autor que se encaminha na direção contrária de uma possível conclusão que poderia ser feita a partir do que ele vinha afirmando anteriormente. Segundo Koch (2011, p.104, destaque da autora),

Pode-se dizer que, ao coordenarem-se dois elementos semânticos **p** e **q**, por meio do morfema **mas**, acrescentam-se a **p** e **q** duas ideias: a) que existe uma conclusão **r** que se tem clara na mente e que pode ser facilmente encontrada pelo destinatário, sugerida por **p** e não confirmada por **q**, isto é, que **p** e **q** apresentam orientações argumentativas opostas em relação a **r**; b) que a força de **q** contrária a **r** é maior que a força de **p** a seu favor, o que faz com que o conjunto **p mas q** seja orientado no sentido de **não-r**.

A esta observação de Koch, acrescentamos que a negação da conclusão **r**, que poderia ser deduzida de **p**, é operada porque o sujeito que disse **p** introduziu **q** porque a conclusão **r** não se alinha ao seu querer-dizer, sendo preciso, portanto, negá-la em favor de seu projeto discursivo. Para fins de exemplificação, vejamos como isso se processou no texto 16.

Existe uma lei que proíbe qualquer pessoa de praticar o bullying, **porém** não significa que estejam totalmente protegidos perante a lei estabelecida

Ao dizer **p** (existe uma lei que proíbe qualquer pessoa de praticar o bullying), a conclusão de que os sujeitos estão protegidos devido à existência desta lei poderia ser ativada

pelos leitores do texto. Como tal conclusão não se alinha ao projeto discursivo defendido pelo autor, ao seu posicionamento, que é o de que o bullying é bastante presente nas escolas, ele trata logo de negá-la, ao inserir a informação **q** (não significa que estejam totalmente protegidos perante a lei estabelecida), coordenada à informação anterior através do operador adversativo *porém*. Assim, o autor confere maior força argumentativa à segunda informação e, portanto, nega a conclusão que poderia ser deduzida a partir da informação **p**, ao mesmo tempo em que valora ao atribuir um tom de descrédito à conclusão negada.

O fragmento acima também pode ser tomado como exemplo da afirmação de que a orientação discursiva imposta pelo posicionamento autoral é que determina aspectos composicionais do enunciado. Como a informação que o estudante pretende ressaltar no texto é a permanência insistente da violência escolar, e não a sua proibição legal, a sentença “não significa que estejam totalmente protegidos perante a lei estabelecida” é articulada na segunda oração. Caso a intenção discursiva revelada na posição autoral não fosse a de conferir força argumentativa a essa informação, e sim à primeira, os operadores seriam outros. A materialização linguística seria algo parecido com “embora não estejam totalmente protegidos, existe uma lei que proíbe qualquer pessoa de praticar o bullying”. Vejamos o fragmento do texto 7, que também é representativo dos casos em que os operadores de adversidade aparecem.

A lei aplicada é muito boa, também é vista como uma condição necessária, *porém* não é suficiente para a proteção e bem-estar da mulher.

Novamente, há uma informação **p** inserida (a lei aplicada é muito boa), à qual se articula uma informação **q** (a lei não é suficiente para a proteção e bem-estar da mulher), intentando negar uma conclusão **r** (as mulheres estão bem protegidas devido à aplicação da lei). O leitor é desencaminhado de uma conclusão a que poderia chegar a partir da informação **p**, mas que não está de acordo com o querer-dizer do autor. Este, ao negar a conclusão **r**, confere um efeito de sentido verdadeiro a sua informação e atribui um valor de descrédito à conclusão que ele nega.

O último grupo de operadores argumentativos destacados dos textos permite ao autor somar argumentos em seu dizer a favor de uma mesma conclusão. Entretanto, diferentemente do que acontece com o uso dos operadores *até* e *até mesmo*, ao usar os operadores *além de* ou *além disso*, o sujeito não cria nenhuma hierarquia nos argumentos, que são orientados no mesmo sentido (KOCH, 2011). Vejamos o exemplo do texto 6:

Um dos motivos que leva os estudantes a praticarem esse ato, **além do** preconceito [argumento 1], seria as richas externas para dentro da escola [argumento 2].

Observamos, no exemplo acima, que o autor encadeia, por meio do operador *além de*, dois argumentos em favor de uma mesma conclusão, mas não estabelece entre eles nenhuma relação hierárquica. Com isso, os argumentos são orientados no mesmo sentido. Vale destacar que, em todos esses casos, os argumentos são retirados de uma rede dialógica de discursos que já está instaurada na sociedade, a exemplo do discurso de que professores ganham pouco (texto 9) ou o discurso de que o uso das redes sociais pode ser prejudicial (textos 8 e 20).

#### 4.2.3 Perguntas retóricas ou semirretóricas

Conforme Marchezan (2014, p.124), a pergunta retórica pode ser definida como aquela que é feita “por quem tem, de antemão, a resposta e a apresenta a serviço da afirmação de um posicionamento”. Silva e Santos (2015) classificam esse tipo de pergunta em semirretórica. Os autores discorrem sobre dois critérios principais que caracterizam as perguntas: a) presença de uma entonação ascendente e b) presença de resposta. Quando possui esses dois traços ou, pelo menos, o traço mais prototípico, que é a presença de resposta, uma pergunta pode ser caracterizada como *plena*. Por outro lado, quando a pergunta apresenta esses dois traços, porém a resposta não é dada pelo interlocutor, e sim pelo próprio sujeito que pergunta, ela é definida como *semirretórica*. Vejamos como tais perguntas apareceram nos textos:

|          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Texto 1  | A ocorrência de crimes contra a mulher está aumentando a cada dia, e não vamos fazer nada em relação a isso?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Texto 8  | Nos últimos anos tem ocorrido diversos avanços tecnológicos que facilitaram o aumento do uso da internet, tanto nas áreas da comunicação e do estudo, como também no trabalho. Mas com essa facilidade os usuários estão usando a internet de maneira adequada? Ultimamente as pessoas tem usado a internet de forma excessiva e inadequada, criando nelas uma necessidade de compartilhar um alto número de informações pessoais, expondo gradativamente sua vida. |
| Texto 17 | Portanto o problema é que escolas estão virando ringues de luta, ou cenário de guerra. Então órgãos públicos vai ser preciso alunos irem para escola de colete?                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |

No texto 8, encontramos um exemplo do tipo de pergunta que estamos chamando de semirretórica. Além de promover a continuidade temática do texto, o sujeito se vale da pergunta como uma estratégia discursiva a fim de ganhar a atenção dos leitores. Evidentemente, ele poderia imprimir seu posicionamento através de uma asserção direta, ou seja, sem passar pela via interrogativa. Entretanto, a pergunta é feita em função de seu projeto enunciativo, que requer a elaboração de estratégias discursivas que permitam, da maneira mais clara possível, a materialização de seu dizer. Conforme Araújo e Freitag (2010), a função das perguntas semirretóricas é a de conduzir apropriadamente o ouvinte/leitor em direção a uma determinada linha argumentativa.

Assim, naquele texto, que discorre sobre *os limites entre o público e o privado*, o autor apresenta a informação inicial de que “nos últimos anos tem ocorrido diversos avanços tecnológicos que facilitaram o aumento do uso da internet, tanto nas áreas da comunicação e do estudo, como também no trabalho”. O posicionamento valorativo que ele quer defender, entretanto, é o de que as pessoas não tem usado a internet de forma adequada. Como preparação para inserir esse posicionamento, ele formula uma pergunta e, em seguida, apresenta a resposta, que materializa sua tese.

Diferentemente da pergunta semirretórica, a retórica é aquela formulada, propositadamente, para não ser respondida. Com isso, o traço que marca entonação ascendente é mantido, mas o que marca a presença de resposta é apagado. Como nos textos 1 e 17 o autor formula perguntas para as quais não fornece explicitamente uma resposta, chamamos tais perguntas de retóricas na definição de Silva e Santos (2015) e na de Araújo e Freitag (2010). Tanto nestes quanto no trabalho de Marchezan (2014), é defendido que a pergunta retórica não busca informações. “Sua função é a de conduzir apropriadamente o ouvinte/leitor em direção à argumentação do falante/escritor”. (ARAÚJO; FREITAG, 2010, p. 326). O objetivo da pergunta retórica, portanto, é atuar sobre o leitor, a fim de persuadi-lo. Assim, o que caracteriza esse tipo de pergunta não é a busca por uma resposta, mas a instauração de uma estratégia de persuasão e atuação sobre o outro, na tentativa de convencê-lo de determinados pontos de vista.

Muitas vezes, esses pontos de vista estão ancorados em posicionamentos que já são conhecidos no meio onde as perguntas circulam. No texto 17, por exemplo, a pergunta retórica “então órgãos públicos vai ser preciso alunos irem para a escola de colete?” acentua um ponto de tensão entre o eu do enunciado e o outro que ele instaura (os órgãos públicos), ao mesmo tempo em que materializa um tom valorativo de descontentamento perante a ineficiência dos órgãos públicos, que podem ser as delegacias, as prefeituras, as câmaras de

vereadores etc, historicamente responsáveis por garantir a segurança da população, mas julgados por grande parte dela como irresponsáveis nessa tarefa. Assim, uma “simples” pergunta feita pelo autor (o eu) aos “órgãos públicos” (o outro) veicula sentidos que se conservam a partir da constituição histórica, social e cultural que reveste o objeto do discurso (violência escolar) no espaço em que ele, o discurso, circula (Brasil). A voz do autor, portanto, marcada por um tom de insatisfação, ecoa em um espaço no qual se entrecruzam vozes que, historicamente, formam o objeto de seu discurso.

No texto 1, a pergunta retórica materializa um tom emotivo de insatisfação, de revolta diante da passividade da população perante os casos de crimes contra a mulher. O autor, ao apresentar a tese de que “a ocorrência de crimes contra a mulher está aumentando a cada dia”, convoca os leitores à ação. É notório, pois, que a pergunta retórica cumpre a função de imprimir um dado tom emotivo ao discurso do autor, ao mesmo tempo em que intenta agir sobre o leitor.

#### 4.2.4 Recorrência a discurso de autoridade

Observamos, nos textos, que os estudantes operam um movimento através do qual buscam, no discurso de outro, legitimidade para o próprio querer-dizer, cumprindo uma estratégia argumentativa cobrada pelos professores no espaço em que os textos foram produzidos, que é a de revestir de credibilidade os argumentos. Bakhtin (2011, p. 294) afirma que

Em cada época, em cada círculo social, em cada micromundo familiar, de amigos e conhecidos, de colegas, em que o homem cresce e vive, sempre existem enunciados investidos de autoridade que dão o tom, como as obras de arte, ciência, jornalismo político, nas quais as pessoas se baseiam, as quais elas citam, imitam, seguem.

Nos textos aqui analisados, os autores recorreram tanto ao discurso que circula na imprensa quanto ao discurso materializado em dados estatísticos a fim de conferirem efeito de sentido verdadeiro ao seu dizer. Vejamos:

#### 4.2.4.1 Discurso veiculado pela imprensa

|          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Texto 2  | (...) Hoje em dia há vários casos de confuções de alunos dentro da escola, muitas vezes por bullying, já no caso de garotas são muitas vezes por inveja, outro dia passou no jornal que uma menina agrediu a colega porque ela era bonita.                                                                                                                                                                                                                                           |
| Texto 5  | Mesmo depois da sua aplicação [da lei Maria da Penha], agressões, crimes e outras barbáries estão sendo praticadas contra a mulher dia após dia. Como exemplo, em uma emissora de TV, a Rede Record, foi relatado no dia 06 de abril, um assassinato contra a mulher na região de Calcáia próximo a Fortaleza, capital do Ceará. Em que uma jovem de 19 anos foi executada pelo marido, após pedir a separação, depois de matá-la, ele cometeu suicídio deixando um filho de 3 anos. |
| Texto 9  | Muitas vezes vemos casos na televisão de estudantes que agredem seus professores brutalmente e covardemente por conta de uma nota baixa.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Texto 22 | Quando você está em casa e liga a televisão e coloca no jornal só o que você vê é assaltos cometidos por menores (...)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |

#### 4.2.4.2 O discurso recuperado em dados estatísticos

|          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Texto 12 | Predomina ainda no Brasil duas convicções sobre as redes sociais: a de que ela pode ser usada benéficamente, apenas como instrumento de popularização, postando fotos, vídeos, mensagens, recebendo e compartilhando informações, e a de que ela pode controlar seus usuários já que eles passam cerca de 72% de seu tempo, de acordo com o Ibope Mídia. |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Observamos, nos trechos acima, que os estudantes recorrem ao discurso já institucionalizado e legitimado pela imprensa, ou por órgãos como o Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística, a fim de fundamentarem o ponto de vista que estão defendendo. Tanto a retomada do discurso que a imprensa veicula, quanto a retomada de um discurso estatístico tornam-se argumentos de autoridade, conferindo efeito de sentido verdadeiro ao discurso do autor, numa tentativa de torna-lo incontestável. A autoria é assim revelada pelo engajamento dos estudantes na rede dialógica de enunciados outros, retomados para revestir de credibilidade o seu dizer.

Seguindo esse movimento de recorrência a um discurso de autoridade, observamos que o autor não somente manifesta um querer-dizer, mas também busca legitimidade no já dito de outros. Nesse sentido, os estudantes assimilam as palavras alheias não apenas para estabelecerem com elas uma relação de dissonância, mas também para travarem uma relação de concordância. Nos exemplos ora analisados, o discurso veiculado pela imprensa e o discurso estatístico não representam apenas a retomada de informações, mas, principalmente, a administração de vozes institucionais cuja veracidade pretende ser incontestável e que, por isso, são retransmitidas com a intenção de corroborarem o ponto de vista dos autores.

No texto 2, o autor defende o posicionamento de que são comuns casos de confusões de alunos dentro da escola e que, no caso de brigas entre meninas, o conflito é motivado muitas vezes por inveja. Para corroborar essa posição, ele recorre ao discurso veiculado na imprensa, apoiando sua tese na afirmação de que “*passou no jornal* que uma menina agrediu a colega porque ela era bonita”. *Passar no jornal* parece atestar que a tese defendida é verdadeira. Essa mesma estratégia argumentativa pode ser observada no texto 5, em que um caso de violência contra a mulher noticiado na imprensa é usado como argumento para dar efeito de sentido verdadeiro à tese defendida pelo autor, que é a de que as mulheres estão sendo agredidas dia após dia. A recorrência ao discurso da imprensa também se estende aos textos 9 e 22. No texto 12, um suposto discurso estatístico elaborado pelo Ipea é apresentado para dar efeito de incontestabilidade à tese de que as redes sociais podem controlar seus usuários.

Chamamos a atenção para o fato de que, no texto 2, combinada com a retomada de um suposto discurso veiculado pela imprensa, está a rearticulação de uma voz social que assume a ideia de que a competição entre as mulheres por conta da beleza é uma marca constitutiva da própria feminilidade. Tal discurso também foi retomado no texto 21:

|          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Texto 21 | No caso das meninas as agressões na maioria das vezes acontecem por competitividade, pelo posto de mais popular. Muitas vezes uma jovem bonita que gosta de se arrumar, e chamar atenção, desperta nas outras meninas, inveja e raiva. A solução encontrada por elas, é a violência, grupos de 5 ou mais garotas, mais conhecidas por gangues, agredem ameaçam fazendo a garota sentir-se, envergonhada, ameaçada e amedrontada. |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Assim, de acordo com esse discurso, as mulheres manifestam o desejo pela beleza para impressionar e competir umas com as outras. Recuperamos o seguinte trecho de uma

reportagem<sup>16</sup> do *Fantástico*, feita em 2012, cujo título era *Fantástico confirma: mulheres se arrumam para outras mulheres*.

O que mais chama a atenção de uma mulher? Um homem ou outra mulher? Uma pesquisa de um site inglês afirma: mulheres olham mais para outras mulheres do que para homens. “Eu olho. Quando a mulher é bonita, eu olho para ver a roupa, para ver o cabelo, para ver como é que ela está, para ver a maquiagem”, admite Rosineide Santos. A Camila Costa é uma mulher bonita. É personal trainer. A gente acompanhou um passeio dela em um shopping do Rio. Sim, elas olham. “A gente repara na roupa, no sapato, no cabelo, na cor do cabelo, tudo”, conta Jade Carvalho.

Recuperamos essa reportagem a fim de reafirmamos que as vozes que formam um discurso se entrecruzam de maneira multiforme e, nesse movimento, vão tecendo novas vozes e formando a grande teia do diálogo (FARACO, 2009). A retomada, nos textos 2 e 21, de um mesmo discurso que circulou no *Fantástico* em 2012 revela uma das características dos sujeitos que abordamos no primeiro capítulo: apesar de cada um ocupar uma posição singular no mundo, não são a fonte primeira de seu dizer. O querer-dizer deles é elaborado a partir de circunstâncias sociais e históricas que marcam os enunciados de uma dada época, cujos sentidos serão retomados por outros enunciados que ainda estão por vir, demonstrando, com isso, que os sujeitos de um enunciado são sempre situados socialmente, e o que marca sua singularidade no discurso não é apenas *o que* eles dizem, mas *como* dizem.

#### 4.2.5. Antecipação responsiva de uma réplica

Segundo Bakhtin (2011, p. 301)

[...] o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes, mas também aos subsequentes da comunicação discursiva. Quando o enunciado é criado por um falante, tais elos ainda não existem. Desde o início, porém, o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado.

Assim, notamos que, em dois textos, uma estratégia que marca autoria é diferente daquela discutida na seção anterior. Se anteriormente verificamos um movimento de retomada de discursos de autoridade com os quais foi pontuada uma relação de concordância, agora

<sup>16</sup> A reportagem completa pode ser lida em <<http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2012/12/fantastico-confirma-mulheres-se-arrumam-para-outras-mulheres.html>>. Acesso em junho de 2016.

observamos um movimento de antecipação de um discurso que poderia surgir, marcando uma argumentação contrária àquela que propõe a voz autoral. Vejamos:

|          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Texto 3  | Ora, a mulher, assim como todo ser vivente, tem o direito de uma devida proteção; não que seja incapaz e sim por que é de sua própria natureza ter a necessidade de segurança.                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Texto 20 | Acredita-se que os limites deve haver dentro de cada um, no momento em que percebemos que está nos prejudicando. A solução para tal problemática, seria não deixar de utilizar as redes, mais sim estipularmos um tempo determinado para ficarmos “conectados”, assim evitaríamos ser mais um “aprisionado” neste novo mundo. Teríamos mais tempo para a nossa família, para lazer e até para se relacionar melhor com as pessoas |

No texto 20, ao apresentar uma solução para o problema do mau uso das redes sociais, o estudante antecipa um possível discurso que argumenta em favor do abandono das redes, e a ele responde afirmando que “a solução para tal problema seria, não deixar de utilizar as redes, mas sim estipularmos um tempo determinado para ficarmos ‘conectados’”. Assim, a autoria se configura pela preparação antecipada de uma resposta a um discurso presumido pelo autor e que poderia surgir seguindo um sentido diferente daquele que a voz autoral propõe. Na composição do texto, esse discurso do outro aparece intercalado ao do autor. Como atesta o Círculo, o sujeito dialoga não apenas com o já-dito, mas também prepara um porvir e antecipa a resposta, imprimindo um determinado ponto de vista que pretende ser único.

Essa mesma estratégia de antecipação responsiva de um discurso outro foi recorrente no texto 3. Mesmo retomando o discurso que alega a necessidade natural de proteção ao sexo feminino (considerado o sexo frágil), o estudante anteriormente se justifica ao afirmar que, apesar de essa ser uma necessidade natural, as mulheres não são incapazes de se proteger (“não que seja incapaz”). Ora, trata-se de uma tentativa do sujeito autor de afastar-se da rede discursiva através da qual outros sujeitos podem lhe atribuir o título de machista. O tempo e o espaço em que ele escreve são marcados por um discurso de desconstrução de noções consideradas preconceituosas sobre o sexo feminino. Por isso, uma das réplicas que seu enunciado pode suscitar é a que lhe atribuiria o epíteto de machista. Nesse sentido, ele antecipa e responde a essa possível réplica, configurando, com isso, uma reação das palavras

do eu às palavras do outro. A autoria se revela não somente pela antecipação do falar alheio, mas também pela ação de negá-lo.

#### 4.2.6 Marcadores temporais

Os circunstanciadores temporais evidenciam que a posição axiológica materializada em um enunciado está situada em uma dada temporalidade, o que aponta para a noção de sujeito situado, pensada por Bakhtin e pelo Círculo. No discurso, eles estabelecem um contato entre o posicionamento valorativo materializado e a situação concreta na qual o sujeito se insere, marcada no fio de um percurso histórico. Tal procedimento revela que a autoria deflagra uma subjetividade que correlaciona um dizer a uma determinada época. Atentemos para as seguintes ocorrências nos textos:

|          |                                                                                                                                                                                                                                               |
|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Texto 2  | <i>Hoje em dia</i> há vários casos de confusões de alunos dentro da escola (...)<br><i>Antigamente</i> , a escola era lugar de segurança <i>hoje</i> os alunos vão estudar assustados                                                         |
| Texto 5  | Mesmo depois de sua aplicação, agressões, crimes e outras barbáries estão sendo praticadas contra a mulher <i>dia após dia</i> (...)<br>Muitos desses casos ocorrem até <i>hoje</i>                                                           |
| Texto 7  | A lei Maria da Penha não reduziu o percentual de morte <i>nesses últimos anos</i> .                                                                                                                                                           |
| Texto 8  | <i>Nos últimos anos</i> tem ocorrido diversos avanços tecnológicos                                                                                                                                                                            |
| Texto 9  | A violência escolar é um dos problemas mais comuns <i>atualmente</i> (...)<br><i>Ultimamente</i> esses tipos de acontecimentos estão deixando de acontecer com mais frequência com alunos e estão acontecendo também com os professores (...) |
| Texto 11 | <i>Não é de hoje</i> que muitas mulheres brasileiras sofrem com os tormentos ocasionados pela violência.                                                                                                                                      |
| Texto 17 | <i>Há alguns anos</i> , jovens vem sofrendo agressões nas escolas e até mesmo fora delas. Mas <i>hoje</i> isso se agravou exageradamente (...)                                                                                                |

|          |                                                                                                           |
|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Texto 19 | <i>Em pleno século XXI</i> , assistimos ao fenômeno de expansão das redes sociais.                        |
| Texto 20 | <i>Na contemporaneidade</i> , viver em rede está sendo um assunto bastante polêmico.                      |
| Texto 22 | <i>Hoje</i> , o que vemos bastante nas escolas é a violência entre os alunos.                             |
| Texto 23 | Com o avanço das redes no <i>século XXI</i> , pessoas estão se distanciando mais de seus familiares (...) |

Ao observarmos os fragmentos dos textos 8, 19 e 23, percebemos que eles agrupam um mesmo discurso (o desenvolvimento tecnológico promovendo o avanço das redes sociais) a uma mesma época (o presente, a contemporaneidade, o século XXI). Já quando atentamos para o fragmento do segundo texto, por exemplo, vemos que são instituídos dois dizeres associados a duas temporalidades distintas: passado e presente, marcadas no texto pelos advérbios *antigamente* e *hoje*. O discurso de que a escola pode ser pensada como um lugar tranquilo correlaciona-se à primeira temporalidade, já o discurso que se opõe a esse está correlacionado à segunda. A comparação entre essas duas temporalidades sugere alguns posicionamentos que o estudante imprime implicitamente: I) a ineficiência do poder público, que em outro momento foi melhor, ou II) uma insatisfação com o próprio tempo presente, com o avanço da criminalidade e, conseqüentemente, da fragilização na segurança pública. Nos textos 9, 17 e 22, há também o discurso que acentua a ideia de que a violência escolar é característica marcante da segunda temporalidade, o presente.

Nos fragmentos dos textos 5, 7 e 11, a violência doméstica também é acentuada como um fato marcante do tempo presente. Entretanto, diferentemente do modo como os outros textos tematizaram a violência escolar e o avanço das redes sociais, que reforçaram a ideia de que tais acontecimentos não existiam no passado (ou pelo menos não existiam com a mesma intensidade) e passaram a existir no presente, a violência doméstica foi tematizada como um caso que *sempre* existiu.

Levantamos a hipótese de que essas temporalidades associadas a esses discursos estão marcadas nos textos dos estudantes porque eles seguiram as mesmas regularidades das propostas de redação, que já assumiam tais dizeres, tanto nos títulos quanto nos textos de apoio. A assunção de um discurso que se inscreve na mesma temporalidade que foi marcada nas propostas denuncia que os estudantes inscrevem seu dizer fundamentados em um discurso

previamente estabelecido, do qual eles não se afastam, uma vez que estão em processo de avaliação. Tal processo faz com que eles imprimam, nos enunciados, um determinado tom valorativo ao invés de outro, o que nos permite pensar nas máscaras que o autor assume no momento da escrita. Não romper com o discurso previamente estabelecido na proposta não significa ausência de autoria, uma vez que esta se configura não somente por *o que* o sujeito diz, mas, principalmente, *como* ele diz, sempre seguindo uma determinada intenção discursiva.

#### 4.2.7 Retomada de acontecimentos socialmente compartilhados

Nesta seção, retomamos parte das observações feitas na análise de outro trabalho (SILVA; FRANCELINO, 2016), no qual investigamos estratégias linguísticas e discursivas que marcavam autoria em enunciados inscritos na *praça da alegria*<sup>17</sup> na UFPB. Percebemos que existe um ponto de coincidência entre o que constatamos naquela pesquisa e o que podemos constatar agora, analisando um *corpus* de natureza diferente. Trata-se da estratégia discursiva de mobilizar para o texto aspectos que se relacionam diretamente com o contexto social e histórico. O autor correlaciona diretamente seu ponto de vista a acontecimentos que marcam o contexto em que ele escreveu. Vejamos:

|          |                                                                                                                                                                                               |
|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Texto 12 | Um fato bastante comentado foi o da atriz global Carolina Dieckmann que teve seus arquivos pessoais invadidos por hacker e suas fotos íntimas de caráter particular circulando pela internet. |
|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

No trecho acima, acontecimentos socialmente adquiridos estão materializados na estrutura do texto, que pontua a retomada de um caso que alcançou notória repercussão nacional: o vazamento de fotos íntimas da atriz Carolina Dieckman na internet, em maio de 2012. Nesse sentido, podemos afirmar que a autoria está configurada pela ação de o sujeito integrar em seu dizer acontecimentos socialmente adquiridos em suas experiências de mundo, ao mesmo tempo em que, para a compreensão dos sentidos, convoca os leitores para os mesmos conhecimentos. Conforme Possenti (2002), ao retomar informações presentes na cultura, o autor apela à memória mínima de seu interlocutor. “Essa estratégia faz com que o

<sup>17</sup> *Praça da alegria* é como é conhecida a praça do Centro de Ciências Humanas Letras e Artes da UFPB.

leitor não possa ser qualquer um, deve ser alguém engajado na cultura comum, ou seja, implica um co-enunciador com traços específicos”. (POSSENTI, 2002, p. 113).

O contexto deslocado para dentro do texto acentua a ideia de que o sentido não se apreende somente pela análise de aspectos extraverbais, que se relacionam com o conteúdo, tampouco pode ser apreendido apenas pela observação dos aspectos estruturais, que se relacionam com a forma. Retomando o dizer de Pires (2003, p. 37), “ao trabalhar a enunciação como substância da língua, Bakhtin superou a dicotomia forma-conteúdo e integrou a experiência social à organização linguística”. Assim, no texto, não somente a forma é responsável pela apreensão dos sentidos, mas a sua relação com a experiência social do sujeito do enunciado, uma vez que ela, a forma linguística, nasce dessa relação.

#### 4.2.8 Retomada de discursos comuns do cotidiano

De acordo com Bakhtin (1993), não temos acesso ao dado puro, apenas ao que é falado sobre ele. Ou seja, os homens não acessam diretamente a realidade. “Isso quer dizer que o real se apresenta para nós semioticamente, o que implica que nosso discurso não se relaciona diretamente com as coisas, mas com outros discursos que semiotizam o mundo” (FIORIN, 2014, p. 167). Nos recortes dos textos que aparecem nesta seção, observamos que é a partir do contato com discursos bastante comuns no cotidiano que os estudantes argumentam em favor de seus pontos de vista. Vemos, portanto, que os posicionamentos valorativos inscritos nesses textos são marcados a partir de recorrentes representações discursivas. Da posição que ocupam naquele momento, os sujeitos se engajam com o discurso outro a fim de torná-lo um discurso seu.

Nesse sentido, a autoria se configura discursivamente pela ação do sujeito que percorre a esfera de discursos comuns do cotidiano e se alinha a eles na defesa de um ponto de vista. Tais discursos são veiculados como se fossem verdades que não admitem ser desmentidas. Trata-se da retomada seletiva de vozes sociais, ao mesmo tempo em que outras vozes que materializam pontos de vista diferentes são descartadas, seja porque o sujeito assim o fez de propósito, seja porque essas vozes outras são para ele desconhecidas, uma vez que ele seleciona apenas aquelas a que tem acesso. Conforme acentua Faraco (2009), aceitar as vozes sociais refletidas em um dado discurso é também recusar outros discursos, e, portanto, outras vozes que se opõem dialogicamente a elas. Observemos as ocorrências abaixo:

## 4.2.8 1. “A violência aumenta a cada dia”

|          |                                                                                                    |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Texto 1  | A ocorrência de crimes contra a mulher está aumentando a cada dia (...)                            |
| Texto 2  | A violência na escola está cada vez mais presente no nosso dia-a-dia (...)                         |
| Texto 3  | A crescente violência contra a mulher em grande parte do globo (...)                               |
| Texto 7  | A violência doméstica e familiar vem crescendo a cada ano.                                         |
| Texto 9  | A violência escolar é um dos problemas mais comum atualmente e vem se agravando cada vez mais.     |
| Texto 21 | Um problema antigo, porém, muito comum, a violência escolar tornou-se, a cada dia mais grave (...) |

## 4.2.8.2 “A responsabilidade é do governo/justiça”

|          |                                                                                                                                   |
|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Texto 3  | (...) É preciso também que haja por parte do governo a implantação de serviços (...)                                              |
| Texto 5  | (...) é necessário impor medidas que assegurem e protejam as mulheres (...) E, também, leis mais rigorosas sem direito a fianças. |
| Texto 7  | O desafio do governo para essa questão é encontrar a devida solução para esse problema (...)                                      |
| Texto 11 | (...) cabe também ao governo do estado adotar novas medidas e normas.                                                             |
| Texto 12 | (..) é preciso que o governo e a mídia promovam palestras (...)                                                                   |
| Texto 19 | Portanto é importantíssimo que os governos providenciem ações educativas (...)                                                    |

No caso dos textos que retomaram o discurso de que a violência aumenta a cada dia, seja ela violência escolar ou doméstica, há o reforço desse discurso nos textos de apoio. Na proposta intitulada *Efeitos da implantação da lei Maria da Penha no Brasil*, há o recorte de uma notícia retirada do portal *Uol* cujo título é: *Lei Maria da Penha não diminui assassinato de mulheres no Brasil, diz IPEA*. Tal notícia se baseia nas conclusões apresentadas pela pesquisa de Garcia, Freitas e Höfelmann (2013) sobre a efetividade da Lei Maria da Penha desde sua publicação. A presença dessa notícia reforça ainda mais a retomada, no posicionamento autoral inscrito nos textos dos estudantes, do discurso que pontua o aumento da violência doméstica.

Em uma busca pela *internet*, não demoramos a localizar outras notícias que materializam discursos que se opõem ao anterior. É o caso do texto intitulado *Lei Maria da Penha reduziu em 10% o número de homicídio de mulheres*, publicada pelo *Portal Brasil*<sup>18</sup>, que está fundamentada nos resultados do estudo de Cerqueira *et.al* (2015) também sobre a efetividade da Lei Maria da Penha. Tanto esta quanto a pesquisa de Garcia, Freitas e Höfelmann (2013) foram realizadas a serviço do IPEA e chegaram a resultados diferentes, mobilizando, com isso, vozes que se contrapõem. Seja por desconhecimento ou não, as vozes veiculadas no estudo de Cerqueira *et.al* (2015) não foram retomadas na proposta de redação sobre a Lei Maria da Penha, e o discurso mobilizado em Garcia, Freitas e Höfelmann (2013) foi transmitido como se fosse o único.

Uma vez que, conforme aponta Bakhtin (2011), a autoria pode ser entendida como uma máscara, o fato de a maioria dos estudantes que desenvolveram essa proposta se alinharem às mesmas vozes recortadas na proposta de redação é explicado pela necessidade que eles mesmos se impõem de seguir o discurso já dado pela figura do professor, o agente das propostas. Tal necessidade se impõe, talvez, por outra: a de obter uma boa nota. Alinhando-se aos posicionamentos já estabelecidos pelo docente, tanto no recorte que ele operou nos textos de apoio, quanto em possíveis discussões durante as aulas anteriores, os estudantes projetam nos textos uma imagem de si mesmos que segue o mesmo ponto de vista defendido pelo professor, o sujeito que, historicamente, é o detentor da voz verdadeira, ainda que outras vozes contrárias à sua também circulem na sociedade e não sejam apresentadas aos alunos, que, muito provavelmente, não as conhecem.

---

<sup>18</sup>O texto completo pode ser lido em <[www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2015/12/lei-maria-da-penha-reduziu-em-10-o-numero-de-homicidio-de-mulheres](http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2015/12/lei-maria-da-penha-reduziu-em-10-o-numero-de-homicidio-de-mulheres)>. Acesso em janeiro de 2017.

Ressaltamos, entretanto, que nem sempre o estudante percorre o mesmo fio discursivo dado na proposta. Podemos exemplificar essa afirmação com o fragmento abaixo, retirado do texto 11:

|          |                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Texto 11 | Não é de hoje que muitas mulheres brasileiras sofrem com os tormentos ocasionados pela violência. Com a implantação da lei Maria da Penha, os casos diminuíram, tal como agressões e feminicídios. Mas ainda há fatos que ferem os direitos das mulheres, como questões familiares. |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Das sete redações escritas sobre *os efeitos da implementação da Lei Maria da Penha no Brasil*, o texto 11 foi o único que retomou parte de um discurso diferente daquele veiculado na proposta, uma vez que esta afirmava que a violência contra as mulheres não diminuiu e, no texto, o sujeito disse o contrário. Ainda assim, ao marcar um posicionamento que, temporariamente, se distancia do que é esperado, o estudante opera um retorno ao discurso da proposta, através da oração adversativa “mas ainda há fatos que ferem os direitos das mulheres, como questões familiares”.

#### 4.2.9 Escolha lexical

Conforme relatado no capítulo anterior, a relação que o sujeito mantém com o objeto de seu discurso em uma situação enunciativa é um dos elementos determinantes para a escolha do léxico que forma um enunciado, materializando nele um dado tom valorativo. Como veremos nos fragmentos recortados para esta seção, há, nos textos, a presença de um léxico que implica diretamente uma avaliação do autor, incidindo sobre o tema do enunciado. Conforme afirma Bakhtin (2011, p.290), “as palavras não são de ninguém, em si mesmas nada valorizam, mas podem abastecer qualquer falante e os juízos de valor mais diversos e diametralmente opostos dos falantes”. Vejamos os fragmentos nos quais um item lexical aponta para a relação que o sujeito mantém com o objeto de seu discurso:

|         |                                                                                                                                       |
|---------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Texto 2 | A <i>crescente</i> violência contra a mulher em grande parte do globo é um dos <i>principais</i> problemas que preocupam a cidadania. |
| Texto 5 | Mesmo depois de sua aplicação, agressões, crimes e outras <i>barbáries</i> estão sendo                                                |

|          |                                                                                                                                                                                                                                 |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|          | praticadas (...)                                                                                                                                                                                                                |
| Texto 7  | A lei aplicada é <i>muito boa</i>                                                                                                                                                                                               |
| Texto 8  | Ultimamente as pessoas tem usado a internet de forma <i>excessiva e inadequada</i>                                                                                                                                              |
| Texto 9  | Geralmente, isso começa com brincadeiras de <i>péssimo</i> gosto                                                                                                                                                                |
| Texto 10 | A lei Maria da Penha ganhou esse nome em homenagem a uma mulher <i>guerreira</i>                                                                                                                                                |
| Texto 12 | Em virtude desse <i>exagero</i> no uso da internet (...)                                                                                                                                                                        |
| Texto 14 | (...) Ela não é nenhuma pancadaria onde se vivencia quase todo dia uma criminalidade por certas brincadeiras <i>idiotas</i> .                                                                                                   |
| Texto 17 | Há alguns anos jovens vem sofrendo agressões nas escolas e até mesmo fora delas, mas hoje isso se agravou <i>exageradamente</i>                                                                                                 |
| Texto 19 | É <i>importantíssimo</i> que os governos providenciem ações educativas                                                                                                                                                          |
| Texto 22 | Hoje o que vemos bastante nas escolas é a violência entre os alunos, que muitas vezes não medem esforços para pratica-las fazem, em muitos casos por <i>mera bobagem</i> como por exemplos garotos que bringam com outros (...) |

A entonação expressiva materializada pelos itens lexicais acima não é intrínseca a eles mesmos, considerados de forma isolada, mas está a serviço de um projeto enunciativo do autor. A entonação expressiva, portanto, não pertence às palavras enquanto elementos da língua, mas faz parte do todo do enunciado. Bakhtin (2011, p. 291, destaque do autor) lembra que

É muito difícil abrir mão da convicção de que cada palavra da língua tem ou pode ter por si mesma “um tom emocional”, “um colorido emocional”, “um elemento axiológico”, “uma auréola estilística”, etc. e, por conseguinte, uma entonação expressiva inerente a ela enquanto palavra. Porque se pode pensar que quando escolhemos a palavra para o enunciado é como se nos guiássemos pelo tom emocional próprio de uma palavra isolada: selecionamos aquelas que pelo tom correspondem à expressão do nosso

enunciado e rejeitamos as outras. [...] E, apesar de tudo, isso não é assim. [...] Quando escolhemos as palavras, partimos do conjunto projetado do enunciado, e esse conjunto que projetamos e criamos é sempre expressivo e é ele que irradia a sua expressão (ou melhor, a nossa expressão) a cada palavra que escolhemos; por assim dizer, contagia essa palavra com a expressão do conjunto. E escolhemos as palavras pelo significado que em si mesmo não é expressivo, mas pode ou não corresponder aos nossos objetivos expressivos em face de outras palavras, isto é, em face do conjunto do nosso enunciado.

Assim, devemos considerar que o juízo de valor emitido nos textos por meio das palavras destacadas acima, como *barbáries*, *excessiva*, *inadequada*, *péssimo*, nasce de um contato entre item linguístico e realidade, mediatizado pela consciência autoral bem como pelo projeto discursivo do autor, que reveste, no enunciado, as palavras com um tom valorativo determinado por sua intenção discursiva. Por exemplo, no texto 2, o estudante assume o posicionamento de que a violência contra a mulher é um caso que tem aumentado nos últimos anos. Embora ele não assuma essa posição de forma explícita, o faz ao usar o qualificador *crescente*, empregado juntamente com o qualificador *principais*. No texto 7, o aluno imprime e intensifica, ao usar o advérbio de intensidade *muito*, o tom valorativo de que a Lei Maria da Penha é boa. No texto 14, a entonação expressiva adquire um tom de revolta, de raiva, devido ao emprego do adjetivo *idiotas*. O último exemplo que retomamos é o do texto 19, em que o uso do superlativo *-íssimo* marca um tom valorativo de que os governos devem agir de forma rápida, eficaz e assertiva, a fim de solucionar o problema do mau uso das redes sociais.

#### 4.2.10 Exemplificação

Outra estratégia que aponta para a materialização de um posicionamento axiológico e, ao mesmo tempo, para a busca do autor por delinear um fio argumentativo no texto é a recorrência ao recurso da exemplificação como um mecanismo de confirmação da tese defendida por ele. Tal recurso nos permite compreender, como vem sendo demonstrado, que o autor não instaura sentidos em seu discurso somente pela combinação de elementos do sistema linguístico, mas a partir de elementos que brotam do contexto em que se insere o seu dizer. Atentemos para as duas ocorrências abaixo:

|         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|---------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Texto 2 | está acontecendo frequentemente violências em salas de aulas, <i>por exemplo</i> aluno que agride professor por causa que não gosta de ser reclamado.                                                                                                                                                                                   |
| Texto 5 | Mesmo depois da sua aplicação [da lei Maria da Penha], agressões, crimes e outras barbáries estão sendo praticadas contra a mulher dia após dia. <i>Como exemplo</i> , em uma emissora de TV, a Rede Record, foi relatado no dia 06 de abril, um assassinato contra a mulher na região de Calciá próximo a Fortaleza, capital do Ceará. |

No texto 2, a tese defendida pelo estudante é a de que a violência na sala de aula tem ocorrido frequentemente. Para reforçar essa ideia, ele cita como exemplo um tipo específico e recorrente de violência escolar: a agressão ao professor. No texto 5, observamos que a recorrência à voz da imprensa como um discurso de autoridade está a serviço de uma exemplificação para a tese de que as mulheres sofrem agressões constantemente. Nesses dois casos, a recorrência explícita a uma exemplificação confere um efeito de sentido verdadeiro ao querer-dizer do autor.

#### 4.2.11 Retomada do texto de apoio

O diálogo de um texto com outro denuncia que os sujeitos podem reproduzir enunciados alheios e, mediante essa reprodução, elaborarem enunciados emolduradores, que se relacionam com as vozes emolduradas em atitudes de alusão, comentário, avaliação etc. (BAKHTIN, 2011). Quando transpostas para o texto do aluno, as vozes do texto de apoio apontam o dialogismo que se estabelece entre eles, de modo que o encontro entre o texto pronto e o texto a ser criado é, na verdade, o encontro de dois sujeitos, de dois autores. (BAKHTIN, 2011). Nos exemplos abaixo, a retomada do texto de apoio ocorre de maneira diferente de como ela aparece nas outras produções, que dialogam com o *conteúdo* presente nos textos da proposta. Nos fragmentos destacados nesta seção, podemos observar que a retomada do conteúdo presente nos textos da proposta é acompanhada por uma materialização textual parecida. Ou seja, o estudante traz para o seu texto não apenas a ideia da proposta, mas também uma textualidade quase semelhante. Vejamos:

|          | TEXTO DO ALUNO                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | TEXTO DE APOIO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Texto 1  | A lei que surpreendeu várias pessoas, principalmente o homem que faz várias agressões à mulher tanto moral quanto corporal foi decretada no dia 7 de agosto de 2006                                                                                                                                              | No dia 7 de agosto de 2006, foi sancionada a lei nº 11.340                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Texto 4  | A lei Maria da Penha entrou em vigor em 7 de agosto de 2006. Essa lei foi criada em homenagem a Maria da Penha Fernandes, que sofreu tentativa de homicídio do seu marido. Decorrente deste fato surge a Lei Maria da Penha que defende os direitos da Mulher.                                                   | No dia 7 de agosto de 2006, foi sancionada a lei nº 11.340, que pune a violência doméstica e familiar contra a mulher e recebeu o nome de “Lei Maria da Penha” como forma de homenagear a pessoa símbolo da luta contra a violência familiar e doméstica. Maria da Penha Fernandes foi vítima de duas tentativas de homicídio por parte do ex-marido e ficou paraplégica. |
| Texto 10 | A lei Maria da Penha ganhou esse nome em homenagem a uma mulher guerreira que teve coragem de denunciar o seu ex-marido que ou agredia e tentava assassiná-la.                                                                                                                                                   | No dia 7 de agosto de 2006, foi sancionada a lei nº 11.340, que pune a violência doméstica e familiar contra a mulher e recebeu o nome de “Lei Maria da Penha” como forma de homenagear a pessoa símbolo da luta contra a violência familiar e doméstica. Maria da Penha Fernandes foi vítima de duas tentativas de homicídio por parte do ex-marido e ficou paraplégica. |
| Texto 17 | A maioria dos jovens são agredidos na escola porque postam fotos em redes sociais que geram muitas curtidas, e é daí que sai a inveja dos colegas onde gera agressões; e outros porque são diferentes dos outros, onde ocorre a discriminação como é o caso do garoto agredido em Gibués só porque usava óculos. | Um garoto de 10 anos foi agredido com chutes e socos por um grupo de alunos da Escola Municipal Denilton Alencar, localizada na cidade de Gibués (a 817 km de Teresina), por usar óculos.                                                                                                                                                                                 |

Podemos observar, por exemplo, que o trecho recortado do texto 1 é parecido com o do texto de apoio. O agir de um *eu* nesse primeiro texto se manifesta na substituição do número da Lei por uma característica dela, inscrita em uma oração subordinada: “A lei *que*

*surpreendeu várias pessoas*”, ao invés de “a lei nº 11.340”. No texto 4, a oração “a lei Maria da Penha entrou em vigor em 7 de agosto de 2006” é textualmente parecida com a oração “no dia 7 de agosto de 2006, foi sancionada a lei nº 11.340”, presente no texto de apoio. O trabalho do sujeito com a linguagem se revela na substituição do número pelo nome da Lei, o que evidencia que o estudante, embora retire o *conteúdo* do texto de apoio, age sobre a *forma*, o *como* do enunciado. Outro fenômeno que permite observar o agir de um *eu* no enunciado é a nominalização deverbal observada na transformação do verbo “homenagear”, presente no texto de apoio, no substantivo “homenagem”, recorrente nos textos 4 e 10. No texto 17, a materialidade textual da dissertação também é parecida com a do texto de apoio, sobretudo na expressão do final do período: “garoto agredido em Gibués só porque usava óculos”. O que marca expressivamente a presença de um *eu* neste fragmento é a inserção do advérbio “só”, que evidencia uma postura avaliativa do autor perante o caso de agressão que ele retoma como exemplo do que vem afirmando.

Nos trechos desta seção, portanto, a autoria se configura a partir de um trabalho de (re)estruturação do discurso do outro, que, ao ser retomado do texto de apoio, tem a pretensão de adquirir o *status* de novo. Bakhtin assegura que, com exceção dos casos em que é reproduzido mecanicamente (através da cópia, por exemplo), “a reprodução do texto pelo sujeito (a retomada dele, a repetição da leitura, uma nova execução, uma citação) é um acontecimento novo e singular na vida do texto, o novo elo na cadeia histórica da comunicação discursiva”. (BAKHTIN, 2011, p. 311).

#### 4.2.12 Dar voz ao outro

Essa categoria foi retirada de Possenti (2002), trabalho no qual ele observa que o autor de um texto muitas vezes veicula pontos de vista que atribui a outros sujeitos. No único trecho encontrado para esta seção, o estudante inicia retomando o discurso que associa a escola a um lugar de tranquilidade e aprendizado. Devemos ressaltar que, apesar de retomar esse discurso, o sujeito não o torna uma voz sua, como acontece nos casos em que há a veiculação de discursos comuns do cotidiano. Aqui, trata-se da retomada de um discurso alheio pela voz do outro, representado por uma coletividade. Essa forma de introduzir um discurso do outro no enunciado revela que o sujeito não marca seu quer-dizer de qualquer forma:

|         |                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|---------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Texto 6 | Dizem que a escola é nossa segunda casa, em que devemos nos comportar como se estivessemos em nossas próprias casas, mas na realidade muitos alunos não se comportam assim, tratam uns aos outros com preconceito e bullying, levando-o a praticar a violência. |
|---------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

O autor se revela como o ser com quem está a palavra materializando seu dizer através das palavras admitidas dos outros e delas se afastando. No fragmento acima, ele atribui um discurso a outro e, em seguida, se afasta desse discurso, inserindo o seu dizer e marcando uma posição contrária. Duas posições valorativas são materializadas: a de que a escola é um lugar de tranquilidade, retomada na voz de outros por meio do emprego do verbo na terceira pessoa do plural (*dizem*), e a de que a escola é muitas vezes palco de violência, inscrita pela voz do autor através de uma oração adversativa. Assim, a autoria se revela não somente pela retomada do falar alheio, mas também pela capacidade de questioná-lo, o que demonstra um pensamento participativo. A indeterminação dos sujeitos praticantes da ação expressa pelo verbo *dizer* confirma, como vem sendo demonstrado nas análises, que a retomada do discurso alheio, nas produções textuais, se dá de forma impessoal, ou seja, o(s) sujeito(s) do discurso outro não é (são) identificado(s) no fio discursivo do autor. Podemos também interpretar essa atitude de dar voz a outro e dela se afastar como uma estratégia de apropriar-se de uma voz dissonante para dominá-la em terreno próprio (MARCHEZAN, 2014).

Ao longo das análises, observamos que vários recursos linguísticos, que podem passar despercebidos em uma leitura desvinculada do olhar do pesquisador, foram empregados a fim de materializar o posicionamento axiológico dos autores. Ao mesmo tempo em que a posição valorativa é impressa nos textos mediante esses recursos, ela influencia diretamente no emprego de cada um deles. Reafirmamos ainda que a fragmentação feita neste capítulo serviu para melhor apresentarmos a análise, mas, nos textos, esses recursos aparecem de maneira articulada, servindo ora a um mesmo projeto enunciativo, ora a projetos enunciativos diferentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da perspectiva teórica de Bakhtin e do Círculo, este trabalho teve como objetivo geral investigar a constituição da autoria em dissertações argumentativas de alunos do 3º ano do Ensino Médio. Os objetivos específicos foram formulados a partir de duas questões de pesquisa, retomadas agora a fim de que possamos pontuar objetivamente as respostas: I) Quais estratégias linguísticas e enunciativas configuradoras de autoria são mobilizadas pelos sujeitos que escreveram as redações? II) Como tais estratégias entram em funcionamento na tessitura das produções textuais de modo a contribuir para a materialização de um posicionamento valorativo?

As análises apontam que as principais estratégias usadas pelos estudantes para imprimirem e argumentarem em favor de um dado posicionamento nos textos são as seguintes: 1) aspas, 2) operadores argumentativos, 3) perguntas retóricas ou semirretóricas, 4) recorrência a discursos de autoridade, 5) antecipação responsiva de uma réplica, 6) marcadores temporais, 7) retomada de acontecimentos socialmente compartilhados, 8) retomada de discursos comuns do cotidiano, 9) escolha lexical, 10) recorrência ao recurso de exemplificação, 11) retomada do texto de apoio e 12) dar voz ao outro.

As aspas nos permitem interpretar pelo menos de duas maneiras diferentes a materialização do querer-dizer dos estudantes nos textos. A primeira é que eles convocam outros lugares discursivos com os quais polemizam para que possam inscrever seus pontos de vista, pontuando um encontro, no texto, de dois discursos. A segunda é que elas apontam uma negociação de sentidos dos sujeitos com o seu próprio discurso. Essa negociação se efetua pela tentativa de restringir determinados efeitos de sentido de uma palavra quando ela é empregada em outros contextos, como no caso da palavra *doença* no texto 17.

Os operadores argumentativos revelam as intenções discursivas inscritas pelo posicionamento autoral nos textos. Os principais que destacamos nas análises foram divididos em quatro conjuntos: I) Ou seja/ou melhor, II) até/até mesmo, III) mas/no entanto/porém e IV) além de/além disso. Os primeiros revelam uma postura autoral de ajustamento ou retificação em determinados sentidos materializados. Os segundos apontam que, a serviço de um projeto discursivo específico, os estudantes pontuam os argumentos em escalas graduadas a fim de situar o leitor em uma determinada verdade. Os terceiros permitem que a voz autoral desencaminhe os leitores de determinadas conclusões que não se alinham à sua postura discursiva. Os últimos mostram, na dinâmica da posição autoral, uma ação de somar argumentos em favor de uma determinada conclusão.

As perguntas retóricas ou semirretóricas atuam no sentido de inserir o leitor dos textos em uma linha de argumentação determinada, convencendo-o de um ponto de vista que se pretende ser o único. Diferentemente da *pergunta plena*, a retórica e a semirretórica não buscam informações que o sujeito desconhece, antes sua função no discurso é a de convencer o outro daquilo que o eu julga ser a verdade.

Quanto à recorrência ao discurso de autoridade, observamos que, nos textos, eles estão representados pelos discursos veiculados na imprensa e por discursos materializados em dados estatísticos, que são retomados diretamente no fio discursivo dos estudantes a fim de conferirem credibilidade a seu dizer, uma vez que é consolidada a ideia de que tanto a imprensa quanto órgãos de informações estatísticas, como o IPEA, veiculam informações de forma neutra e sem marcas de subjetividade. Essa ideia, entretanto, não se sustenta diante da afirmação bakhtiniana de que todo discurso é preenchido por valores ideológicos.

A antecipação responsiva de uma réplica indica que o posicionamento autoral materializado nos textos também considera possíveis respostas que poderão questioná-lo. A antecipação dessas réplicas ocorre em função da dimensão responsiva da voz autoral, configurando uma resposta à resposta. Ao mesmo tempo em que antecipa o discurso do outro, os estudantes fazem soar seu próprio discurso, já que o mecanismo de antecipação ocorre no instante em que imprimem seus posicionamentos nos textos.

Além do procedimento de antecipação responsiva do discurso do outro, a presença de marcadores temporais no posicionamento autoral evidencia que o sujeito alinha um discurso a uma determinada época, o que demonstra um trabalho situado com a linguagem. Da mesma forma, a retomada de acontecimentos socialmente compartilhados, deslocados do contexto para o texto, também contribui para a confirmação de um posicionamento inscrito no texto pela ação de um sujeito concretamente situado em um contexto social e histórico.

Quanto à estratégia de retomar um discurso comum do cotidiano como se fosse o discurso único, observamos uma atitude de engajamento do sujeito com a rede dialógica de discursos que comumente circulam na sociedade, de onde ele retira determinadas vozes e tornam suas e, ao mesmo tempo, integra um processo de anulação de vozes outras. A anulação dessas outras vozes, promovida pela retomada de um determinado discurso e não de outro, projeta o lugar discursivo de onde o sujeito imprime seu posicionamento autoral.

Observamos ainda que outras duas formas de imprimir esse posicionamento no discurso são o uso de palavras que atribuem alguma qualificação ao tema do enunciado, dada a partir de um centro axiológico que o sujeito assume para si no momento de sua escrita, e a

recorrência ao recurso de exemplificação como uma estratégia para conferir efeito de verdade à tese que está sendo defendida.

Outra estratégia configuradora de autoria que observamos nos textos foi a de retomar parte do texto de apoio. Tal estratégia aponta para um posicionamento que é delineado a partir de discursos que já estavam dados na proposta de redação. Ou seja, o sujeito reconfigura composicionalmente parte da materialidade linguística do discurso do outro e, com isso, realiza seu projeto discursivo. A última estratégia identificada revela que o autor também introduz seu dizer no texto por uma ação de dar voz ao outro, de quem ele mantém distanciamento e estabelece um ponto de discordância.

Todas essas estratégias configuradoras de autoria que destacamos nos textos confirmam a afirmação de que o sujeito, apesar de haver certos elementos de natureza social que cerceiam o seu dizer, imprime sua singularidade no discurso, marcada, sobretudo, pelo modo como ele diz, que se revela na materialização de seu enunciado através de um conjunto de elementos linguísticos e discursivos, como aqueles que elencamos nesta pesquisa. Assim, destacamos que, para o estudo da autoria em enunciados de diferentes gêneros, devem ser observados, simultaneamente, aspectos linguísticos, que se revelam na materialidade do enunciado, e aspectos de natureza enunciativa, como as interações que envolvem o sujeito no momento de elaboração do dizer.

Diante dos resultados obtidos, podemos fazer algumas considerações sobre a relação entre a questão da autoria nos textos e o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, principalmente no que diz respeito à avaliação de redações. Sabemos que, embora a tendência escolar de avaliar um texto dissertativo-argumentativo considerando, predominantemente, critérios formais tenha diminuído seu poder de alcance nos últimos anos, ainda é comum que professores mantenham suas práticas de correção de redações alicerçados em critérios estruturais, como pontuação, acentuação ou ortografia. Embora sejam elementos que devam ser considerados, eles não são os principais responsáveis pela organização da tessitura textual. É necessário que se considere, sobretudo, aspectos que se relacionam com a instauração e defesa de um querer-dizer nos textos, ou seja, que se relacionam com a intenção discursiva do autor.

Em se tratando especificamente do 3º ano, sabemos que, nessa série, o ensino de Língua Portuguesa é fortemente influenciado pela redação que o candidato terá de fazer ao final do ano na prova do ENEM, que, além de um instrumento avaliativo, já se consolidou como uma prática social, exigindo do candidato a aquisição de certas competências. Observamos que uma relação pode ser traçada entre a aquisição das competências exigidas

para a redação e as estratégias configuradoras de autoria que verificamos nos textos, o que evidencia que tais estratégias devem ser trabalhadas com os alunos.

Por exemplo, a competência três da matriz de referência para a redação do ENEM exige que o candidato saiba “selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.” Boa parte das estratégias configuradoras de autoria observadas nos textos pode ser interpretada como meio de realização dessa competência. Já a competência quatro exige que o candidato demonstre conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação, o que está diretamente relacionado ao uso dos operadores, apontados também como estratégias que configuram autoria.

Assim, embora a escola não deva trabalhar exclusivamente em função do ENEM, e sim para a vida, desenvolvendo as habilidades linguísticas tanto da escrita quanto da oralidade nos mais diversos contextos, é inegável que o ENEM é a principal porta de entrada para o ensino superior para os alunos de 3º ano e, portanto, os alunos necessitam de um bom preparo para a prova de redação. Subentende-se que, ao chegar nessa série, as diversas habilidades linguísticas dos estudantes foram trabalhadas em anos anteriores, e agora é importante que os docentes considerem a necessidade de desenvolver nos estudantes as competências exigidas na redação do ENEM. Para isso, é importante considerar a relação entre a aquisição dessas competências e as diferentes estratégias de materialização do dizer, já que estas funcionam como via de realização daquelas.

Por fim, levantamos alguns questionamentos que, por não terem sido respondidos neste trabalho, convidam a pesquisas futuras: Por que determinadas estratégias que configuram autoria são mais comuns em determinados textos? Quais as condições de produção que (des)favorecem o aparecimento dessas estratégias? Como elas influenciam na avaliação das redações? Como elas podem ser mais bem trabalhadas nas aulas de produção textual? Como os temas das propostas influenciam no processo de configuração da autoria nos textos? Responder a essas perguntas significa ampliar, futuramente, as investigações sobre a temática da autoria em dissertações argumentativas de alunos do Ensino Médio.

## REFERÊNCIAS

ARÁN, P. O. A questão do autor em Bakhtin. *Bakhtiniana*, São Paulo, Número Especial, p. 4-25, jan./jul., 2014.

ARAÚJO, A. S.; FREITAG, R. M. K. Quem pergunta quer resposta – perguntas como estratégias de interação na escrita. *Via Litterae*, Anápolis, v. 2, n.2, p. 321-335, jul./dez., 2010.

BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato*. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza da edição americana *Toward a philosophy of the act*. Austin: University of Texas Press, 1993. (Tradução destinada exclusivamente para uso didático e acadêmico).

\_\_\_\_\_. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: \_\_\_\_\_. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: HUCITEC, 2010.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. 6. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. (VOLOCHÍNOV, V. N.). [1929]. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Vieira. São Paulo: Hucitec, 2012.

\_\_\_\_\_. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5ª Ed. Rio de Janeiro: forense universitária, 2013.

\_\_\_\_\_. *Teoria do romance I: a estilística*. 1. Ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

BARBARINI, M. L. *Gênero, autoria e estilo em textos de 6º ano do ensino fundamental*. 2011. 114f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

BARTHES, R. B. A morte do autor. In.:\_\_\_\_\_ *O rumor da língua*. Tradução de António Gonçalves. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1984.

BEZERRA, P. Prefácio à segunda edição brasileira, em Mikhail Bakhtin, *Problemas da poética de Dostoiévski*, trad. Paulo Bezerra, 3. Ed., Rio de Janeiro: Forense universitária, 2002, *apud* BRAIT, B. *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2014

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In.: \_\_\_\_\_ (Org.) *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2014.

\_\_\_\_\_. PISTORI, M. H. C. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo, *Alfa*, São Paulo, 56 (2): 371-401, 2012.

CARVALHO, M. L. G. C; FREITAS, F. O. Índícios de autoria em textos de estudantes do ensino fundamental. *Interdisciplinar*, Sergipe, Ano X, vol 22, p.207-222, jan./jun./2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Matriz de Referência para a redação do ENEM 2015*. Brasília: INEP/MEC, 2015.

CERQUEIRA, D. et al. Avaliando a efetividade da Lei Maria da Penha. Texto para discussão/Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília: *Ipea*, 2015.

CHARTIER, R. Figuras do autor. In: \_\_\_\_\_. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Tradução de Mary Del Priori. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

DAHLET, P. Dialogização enunciativa e paisagens do sujeito. In.: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido*. 2 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.

FARACO, C. A. Autor e Autoria. In.: BRAIT, B. *Bakhtin: conceitos-chave* (Org.). 4 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERNANDES, E. M. F.. A escrita e a reescrita: os gestos da função-autor-leitor. In: III *Seminário de Estudos em Análise do Discurso*, 2009, Porto Alegre. O discurso na contemporaneidade: materialidades e fronteiras. São Carlos: Claraluz, 2007. v. 00. p. 405-416.

FERREIRA, L. N. A; QUEIROZ, S. L. Autoria no ensino de química: análise de textos escritos por alunos de graduação. *Ciência e Educação*, Bauru, v. 17, n. 3, p. 541-558, 2011.

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. In.: BRAIT, B. *Bakhtin: outros conceitos-chave* (Org.). 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* Tradução de Antonio Fernando Cascais e Eduardo Cordeiro. Portugal. Vega: Passagens, 2002.

FRANCELINO, P. F (Org.). *A autoria no gênero discursivo aula: Uma abordagem enunciativa*. 2007. 184f. Tese (Doutorado em Linguística)- Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

\_\_\_\_\_. *Autoria em perspectiva enunciativa*. In.: \_\_\_\_\_ (Org.). *Teoria dialógica do discurso: exercícios de reflexão e de análise*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

GARCIA, L. P.; FREITAS, L. R. S.; HÖFELMANN, D. A. Avaliação do impacto da Lei Maria da Penha sobre a mortalidade de mulheres por agressões no Brasil, 2001-2011. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, Brasília, v. 22, n. 3, jul./set. 2013.

GERALDI, J. W. Sobre a questão do sujeito. In.: PAULA, L. STAFUZZA G. (Orgs.). *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável*. Campinas: Mercado de letras, 2010.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo, Companhia das Letras, 1989.

GRILLO, S. V. C. Esfera e campo. In.: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2014.

GUIMARÃES, E. *Texto e Argumentação: Um estudo das conjunções do Português*. 4. Ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2007.

HOLANDA, M. S. S. *Sujeito e autoria em artigos de opinião de alunos do Ensino Médio integrado: uma abordagem discursiva*. 2013. 120f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2013.

HOLQUIST, M. *Prefácio*. In: BAKHTIN, M.M. Para uma filosofia do ato. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza da edição americana *Toward a philosophy of the act*. Austin: University of Texas Press, 1993. (Tradução destinada exclusivamente para uso didático e acadêmico).

ILARI, R. O estruturalismo linguístico: alguns caminhos. In.: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*, volume 3 (Orgs.). 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. 13. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. FÁVERO, L. L. *Linguística textual: introdução*. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, M. L. C. *Indícios de autoria nas produções de texto de candidatos do ENEM 2012*. 2014. 126f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras – Linguagem, Cultura e Discurso da Universidade Vale do Rio Verde, Três Corações, 2014.

LIMA, M. P. B. *Autoria em argumentação em textos de Ensino Médio*, 2012. 152f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa)- Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

MARCHEZAN, R. C. Diálogo. In.: BRAIT, B. *Bakhtin: outros conceitos-chave* (Org.). 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradução de Ekaterina V. Américo e Sheila C. Grilo. São Paulo: Contexto, 2012.

MENDES, S. F. *Indícios de autoria em textos de opinião escolares escritos por alunos de 6º ano do ensino fundamental*. 2013. 170f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013.

NASCIMENTO, I. A. A. *Autoria em monografias de conclusão de curso de Letras: uma abordagem enunciativa*. 2015. 142f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

OLIVEIRA, B. M. C. *Indícios de autoria em redações do vestibular/UFG*. 2007. 117f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

OLIVEIRA, M. B. F. A noção de verdade e a pesquisa em Linguística Aplicada: Bakhtin como um possível interlocutor. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n(52.2): 203-216, Jul./Dez. 2013.

PEREIRA, M. H. M; SILVA, J.M.S. Indícios de autoria em textos de escolares surdos. *Estudos da Língua(gem)*, Vitória da Conquista, vol. 12, n. 2, p.179-199, dez./2014.

PIRES, V. L. Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin. *Organon*, Porto Alegre, v. 16, n.32/33, p. 35-48, 2003.

POSSENTI, S. Enunciação, autoria e estilo. *Revista da FAEEBA*, Salvador, n. 15, p.20-21, jan./jun., 2001.

\_\_\_\_\_. Indícios de autoria. *Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC*, Florianópolis, v.20, nº1, p.105-124, jan./jun., 2002.

RIBEIRO, N. B. Autoria no domínio de gêneros discursivos: paráfrase e estilo. In: *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, v. 6, n. 1, p. 83-99, jan./abr. 2006.

RODRIGUES, F. D. F. *A produção textual em exames de seleção: uma análise dos indícios de autoria*. 2012. 108f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2012.

SILVA, C. R.; SANTOS, J. C. L. Perguntas retóricas: entre a gramaticalização e a discursivização. *Veredas*, Juíz de Fora, v. 19, n. 2, p. 248-268, jul./dez., 2015.

SILVA, J. C.; FRANCELINO, P. F. Análise dialógica da autoria em enunciados da Praça da Alegria. *Intersecções*, Edição 21, Ano 9, n. 4, p.17-28, nov./2016.

SILVA, J. D. *Escrita e subjetividade*: as marcas da autoria no texto escolar. 2014. 16f. Trabalho de conclusão de curso. (Especialização em Gramática e Ensino da Língua Portuguesa) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2014.

SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero*: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas, SP: Mercados de Letras, 2009.

\_\_\_\_\_. A estética em Bakhtin (literatura, poética e estética). In. PAULA, L. STAFUZZA, G (Orgs). *Círculo de Bakhtin*: teoria inclassificável. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. *Pesquisa qualitativa*: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. Tradução de Luciane de Oliveira da Rocha – 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

VOLOSHINOV, V.N. *Estrutura do enunciado*, tradução de Ana Vaz, para fins didáticos. Com base na tradução francesa de Tezvetan Todorov (“La structure de l’énoncé”, 1930), publicada em Tezvetan Todorov, *Mikhail Bakhtin – Le prince dialogique*, Paris, Seuil, 1976.

## ANEXOS

## ANEXO A – Proposta de redação da Escola 1

## PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da Língua Portuguesa sobre o tema **Violência escolar: expor o problema e sugerir soluções**, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

## TEXTO I



Alunos da Escola Estadual Geraldo Melo, em Maceió, são revistados antes do início das aulas por policiais militares. A medida foi adotada após reunião entre pais, professores, direção e conselho tutelar.

## TEXTO II



## TEXTO III

Um garoto de 10 anos foi agredido com chutes e socos por um grupo de alunos da Escola Municipal Denilton Alencar, localizada na cidade de Gibués (a 817 km de Teresina), por usar óculos. As agressões ocorreram na última quarta-feira (22/10/2014) e foram filmadas por uma estudante que viu a cena ao sair da escola. Ferido, o menino teve convulsões ao chegar em casa e foi socorrido pela família para o posto de saúde de Gibués. Como estava desacordado, foi transferido para o Hospital Regional Manoel de Sousa, no município de Bom Jesus (a 210 km de Gibués). Um boletim de ocorrência foi registrado na delegacia de Gibués no fim da manhã desta terça-feira (28/10/2014). Segundo o menino, esta não é a primeira vez que é agredido e é vítima de bullying constantemente.

## TEXTO IV

Um velho problema

O fenômeno da violência no cenário escolar é mais antigo do que se pensa. Prova disso é o fato de ele ser tema de estudo nos Estados Unidos desde a década de 1950. Porém, com o passar do tempo, ele foi ganhando traços mais graves e transformando-se em um problema social realmente preocupante. Hoje, relaciona-se com a disseminação do uso de drogas, o movimento de formação de gangues – eventualmente ligadas ao narcotráfico – e com a facilidade de portar armas, inclusive as de fogo. Tudo isso tendo como pano de fundo o fato de que as escolas perderam o vínculo com a comunidade e acabaram incorporadas à violência cotidiana do espaço urbano. Enfim, deixaram de ser o porto seguro para os jovens estudantes. [Artigo O bê-a-bá da intolerância e da discriminação, Unicef Brasil]

## TEXTO V

Exacerbação da masculinidade

Trecho de entrevista com Miriam Abramovay, coordenadora da área de Juventude e Políticas Públicas da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais e coordenadora de pesquisas da Unesco (Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura)

- **A ciberviolência e a divulgação de vídeos de violência na internet aumentaram a sensação de violência?**

Eu acho que é uma questão muito importante e a escola não tem as ferramentas mínimas para poder prevenir esse tipo de violência. A escola é muito centrada em si mesma, no que pensam os adultos. Em segundo lugar, ela não sabe o que acontece na vida desse jovem. Colocar uma coisa na internet é uma forma de exibicionismo e nós vivemos numa sociedade do espetáculo. Isso tem um valor muito grande, principalmente para o jovem.

- **O que motivam os atos de violência na escola hoje em dia?**

Brigar, eles sempre brigaram, isso sempre aconteceu. Mas eu acho que estamos vivendo um fenômeno de exacerbação da masculinidade e da cultura da violência. Aparece aquele que é mais violento, que sabe brigar melhor. Eu digo masculinidade, mas é para garotos e garotas. Aí também entra o uso das armas, porque a arma é símbolo de força e de poder. [UOL Educação]

## INSTRUÇÕES:

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação que apresentar cópias dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

**Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:**

- tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada insuficiente.
- fugir do tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
- apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos.
- apresentar parte do texto deliberadamente desconectada com o tema proposto.

## ANEXO B – Primeira proposta de redação da Escola 2

### PROPOSTA DE REDAÇÃO

Com base na leitura dos textos motivadores abaixo e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo, em norma culta escrita da língua portuguesa, sobre o tema **EFEITOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI MARIA DA PENHA NO BRASIL** apresentando propostas de intervenção social e respeitando os direitos humanos. Selezione, organize e relacione coerentemente argumentos e fatos para defesa do seu ponto de vista.

#### TEXTO 01

Para advogados, a Lei Maria da Penha contribuiu para o reconhecimento legal da evolução do conceito de família, incluindo aquela formada por pessoas do mesmo sexo.

No dia 7 de agosto de 2006, foi sancionada a Lei nº 11.340, que pune a violência doméstica e familiar contra a mulher e recebeu o nome de "Lei Maria da Penha" como forma de homenagear a pessoa símbolo da luta contra a violência familiar e doméstica. Maria da Penha Fernandes foi vítima de duas tentativas de homicídio por parte do ex-marido e ficou paraplégica. A punição do agressor só veio 19 anos e 6 meses depois. Além de criar mecanismos necessários à punição, a lei traz um avanço ao considerar que a sua aplicação independe da orientação sexual das pessoas envolvidas.

Em seu artigo 5º, a Lei Maria da Penha veio, segundo eles, suprir a lacuna da legislação, reconhecendo uma situação que já está presente na sociedade. "A legislação apenas acompanha essa evolução para permitir que, na ausência de sustentação própria, o Estado intervenha para garantir a integridade física e psíquica dos membros de qualquer forma de família".

<http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2013>

#### TEXTO 02

##### LEI MARIA DA PENHA NÃO DIMINUI ASSASSINATO DE MULHERES NO BRASIL, DIZ IPEA

Um estudo do Ipea (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) apresentado na manhã desta quarta-feira (25) mostra que a implantação da Lei Maria da Penha não causou o impacto desejado na redução da morte de mulheres decorrentes de conflitos de gênero no país.

Segundo a pesquisa, apresentada em audiência da Comissão de Seguridade Social e Família da Câmara dos Deputados, ocorrem 5.000 casos de feminicídio (assassinato de mulheres) por ano no Brasil.

##### Assassinatos de mulheres a cada 100 mil habitantes

| Ano   | Número de mulheres assassinadas |
|-------|---------------------------------|
| 2001  | 5,41                            |
| 2002  | 5,46                            |
| 2003  | 5,38                            |
| 2004  | 5,24                            |
| 2005  | 5,18                            |
| 2006* | 5,02                            |
| 2007  | 4,74                            |
| 2008  | 5,07                            |
| 2009  | 5,38                            |
| 2010  | 5,45                            |
| 2011  | 5,43                            |

\* Fonte: Ipea

\* Ano de promulgação da lei

O Ipea avalia que de 2001 até 2011, 50 mil mulheres foram assassinadas no Brasil. No período de 2001-2006, antes da implantação da Lei Maria da Penha, a taxa de mortalidade de mulheres no Brasil foi de 5,28 por 100 mil. No período de 2007-2011, o índice ficou em 5,22 por 100 mil. A lei foi promulgada em 7 de agosto de 2006.

Leila Garcia, pesquisadora do Ipea, diz que a falta de aplicação da Maria da Penha é o grande problema. "Ainda não existem mecanismos de proteção necessários para a mulher que foi buscar ajuda. Em muitos casos, a mulher foi denunciado o parceiro e, posteriormente, foi assassinada", diz.

Para a pesquisadora, o grande problema está na aplicação da lei. "A lei em si é boa, mas não está sendo aplicada com exatidão em alguns lugares do Brasil", diz. Ela aponta que outros projetos de lei podem ajudar a proteger as mulheres. "Novos projetos são necessários para reforçar a proteção. Um deles é a tipificação do crime de feminicídio no Brasil", afirma.

O projeto de lei (PLS 292/2013) sobre o assunto está em tramitação na CCJ (Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania) do Senado, é de iniciativa da CPML da Violência contra a Mulher e prevê penas mais pesadas para quem comete assassinato contra mulheres no Brasil. O feminicídio seria um agravante para crime.

Os parlamentares que estavam presentes na sessão mostraram espanto com o número de assassinatos de mulheres no Brasil. O presidente da CSSF da Câmara, Dr. Rosinha (PT-PR), diz que os números refletem uma cultura no Brasil que precisa ser mudada. "Nunca vi no Brasil, um homem ser condenado por feminicídio. A única vez que vi foi na Argentina, quando um homem foi condenado pela tentativa de feminicídio. É preciso chamar atenção para este tipo de crime", diz.

Elcione Barbalho (PMDB-PA) fala que o desrespeito contra as mulheres vem muitas vezes de quem deveria proteger: "Há um descompasso generalizado na aplicação da lei. Em alguns casos, a polícia chega a abusar das mulheres que vão às delegacias para denunciar um homem".

Ela afirma que há reclamação de falta de recursos para aplicar a Maria da Penha. "No Pará, estamos colocando todo o judiciário para tentar aplicar a lei, mas sempre escutamos que não temos recursos", reclama.

<http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2013/09/25/>

## ANEXO C – Segunda proposta de redação da Escola 2

Com base na leitura dos textos motivadores seguintes e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema **VIVER EM REDE NO SÉCULO XXI: OS LIMITES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO**, apresentando proposta de conscientização social que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

### Liberdade Sem Fio

A ONU acaba de declarar o acesso à rede um direito fundamental do ser humano – assim como saúde, moradia e educação. No mundo todo, pessoas começam a abrir seus sinais privados de *wi-fi*, organizações e governos se mobilizam para expandir a rede para espaços públicos e regiões onde ela ainda não chega, com acesso livre e gratuito.

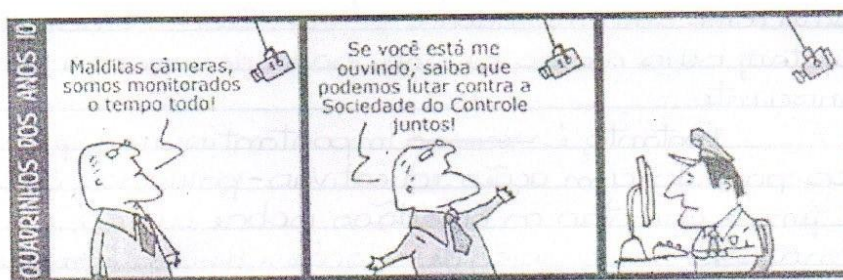
ROSA, G.; SANTOS, P. Galileu. N° 240, jul. 2011 (fragmento).

### A internet tem ouvidos e memória

Uma pesquisa da consultoria Forrester Research revela que, nos Estados Unidos, a população já passou mais tempo conectada à internet do que em frente à televisão. Os hábitos estão mudando. No Brasil, as pessoas já gastam cerca de 20% de seu tempo on-line em redes sociais. A grande maioria dos internautas (72%, de acordo com o Ibope Mídia) pretende criar, acessar e manter um perfil em rede. “Faz parte da própria socialização do indivíduo do século XXI estar numa rede social. Não estar equivale a não ter uma identidade ou um número de telefone no passado”, acredita Alessandro Barbosa Lima, CEO da eLife, empresa de monitoração e análise de mídias.

As redes sociais são ótimas para disseminar ideias, tornar alguém popular e também arruinar reputações. Um dos maiores desafios dos usuários de internet é saber ponderar o que se publica nela. Especialistas recomendam que não se deve publicar o que não se fala em público, pois a internet é um ambiente social e, ao contrário do que se pensa, a rede não acoberta anonimato, uma vez que mesmo quem se esconde atrás de um pseudônimo pode ser rastreado e identificado. Aqueles que, por impulso, se exaltam e cometem gafes podem pagar caro.

Disponível em: <http://www.terra.com.br>. Acesso em: 30 jun. 2011 (adaptado).



DAVIMER, A. Disponível em: <http://malditas.com.br>. Acesso em: 30 jun. 2011.

## ANEXO D – Textos que formaram o corpus da pesquisa

## Texto 1

|     |                                                                   |
|-----|-------------------------------------------------------------------|
| 1.  | Para a maioria das mulheres, a Lei Maria da Penha foi uma         |
| 2.  | forma de se proteger tanto no ambiente familiar quanto no         |
| 3.  | doméstico.                                                        |
| 4.  | A lei que surpreendeu várias pessoas, principalmente o homem      |
| 5.  | que faz, várias agressões à mulher tanto moral quanto             |
| 6.  | corporal, foi decretada no dia 7 de agosto de 2006 e entrou em    |
| 7.  | vigor para amenizar as ofensas que a mulher passa no dia a        |
| 8.  | dia pelo sexo oposto. Uma homenagem à Maria da Penha Fernan-      |
| 9.  | des que sofreu várias contusões no seu casamento, foi agre-       |
| 10. | dada duas vezes a ponto de sofrer tentativas de homicídio         |
| 11. | que conseguiu superar, mas teve consequências graves ficando      |
| 12. | paraplégica.                                                      |
| 13. | A ocorrência de crimes contra a mulher está aumentando a          |
| 14. | cada dia, e não vamos fazer nada em relação a isso? Porque muitas |
| 15. | a frente os efeitos não são, eu sei, com a lei o homem que agri-  |
| 16. | de a sua parceira vai preso. A agressão é uma perda de tempo      |
| 17. | e só vai trazer sofrimento tanto para a pessoa que está pra-      |
| 18. | tificando quanto quem está recebendo, eu sei, [e] me exemplo e me |
| 19. | orgulho das suas atitudes].                                       |
| 20. |                                                                   |
| 21. |                                                                   |
| 22. |                                                                   |
| 23. |                                                                   |
| 24. |                                                                   |
| 25. |                                                                   |
| 26. |                                                                   |
| 27. |                                                                   |
| 28. |                                                                   |
| 29. |                                                                   |
| 30. |                                                                   |

Texto 2

01 A violência nas escolas está cada vez mais presente nos nossos  
02 dia-a-dia, está acontecendo frequentemente violências em sala  
03 de aula, por exemplo aluno que agredir professor por  
04 causa que não gosta de ser reclamado.

05 Hoje em dia há vários casos de conseqüências de alunos  
06 dentro da escola, muitas vezes por bullying, já no caso  
07 de garotas são muitas vezes por inveja, outro dia pas-  
08 sei no jornal que uma menina agrediu a colega porque  
09 ela era bonita, ~~isso~~

10 Muitas vezes esses jovens que agredem os próprios cole-  
11 gas, podem estar passando por algum problema familiar.  
12 Antigamente a escola era lugar de segurança hoje os alu-  
13 nos vão estudar assustados pois sabem que até mesmo  
14 na escola que é um lugar de ensinar a educação a-  
15 cõtece atos de violência.

16 O mundo está tão violento que já chegou até mesmo nas  
17 escolas, e isso acontece porque tem sempre um aluno que  
18 agredir coisas que não devem fora da escola e levar  
19 para dentro dela, o ensino do bem tem que ser mais  
20 forte, e pra isso precisa de mais segurança na escola,  
21 como zibais.

Texto 3

|     |                                                                     |
|-----|---------------------------------------------------------------------|
| 1.  | Muito se tem discutido sobre os efeitos da implan-                  |
| 2.  | tação da Lei Maria da Penha no Brasil com justa razão. A cres-      |
| 3.  | cente violência contra a mulher em grande parte do globo é um       |
| 4.  | dos principais problemas que preocupam a cidadania. A Lei de nº     |
| 5.  | 11.340 contribui para a punição da violência contra a mulher que    |
| 6.  | mata, tortura, agredimentos e tenta sobreviver em meio a violências |
| 7.  | física, psíquica ou até mesmo ameaças.                              |
| 8.  | Em primeiro lugar, a Lei Maria da Penha já amenizou                 |
| 9.  | grande parte da violência e implantou "negam" como a medida         |
| 10. | protetiva, que afasta o agressor do lar e é considerada pela        |
| 11. | Lei muito boa. Além disso, a mesma coibe gênero e tem a             |
| 12. | CRM que acompanha enteados físicos, psicológicos... Visto que mui-  |
| 13. | tos pensam tem uma convicção errônea sobre essa lei.                |
| 14. | Outra, a mulher, assim como todo ser vivente, tem o                 |
| 15. | direito de uma devida proteção; não que seja incapaz e sim          |
| 16. | por que é da sua própria natureza ter a necessidade de seguran-     |
| 17. | ça. Também um importante questionamento em relação a essa lei,      |
| 18. | é que o fato de não ter recursos para que a lei seja melhor         |
| 19. | aplicada. Não será ainda eficaz que se alguns crimes mereça         |
| 20. | maior punição, já que é considerado crime qualquer agressão ou      |
| 21. | ameaça.                                                             |
| 22. | Senão quase considerada "ineficaz" apenas a prisão, que             |
| 23. | seja eficaz a punição mais severa; feita com o cumprimento com-     |
| 24. | pleto do total de anos que foi decretada a prisão pelo juiz, e não  |
| 25. | em regime aberto. É preciso também que haja por parte do governo    |
| 26. | a implantação de recursos, para que depois do cumprimento da lei    |
| 27. | o agressor possa estar se ocupando e também dessa maneira           |
| 28. | possa beneficiar a sociedade.                                       |
| 29. |                                                                     |
| 30. |                                                                     |

## Texto 4

1. A Lei Maria da Penha entrou em vigor em 7 de agosto  
2. de 2006. Essa lei foi criada em homenagem a Maria da  
3. Penha Fernandes, que sofreu tentativa de homicídio do seu  
4. marido. Decorrente deste fato surge a Lei Maria da Pe-  
5. nha que defende os direitos da Mulher.

6. No entanto, não podemos comemorar a total eficiên-  
7. cia desta lei, pois ela não impede que a mulher sofra  
8. agressões físicas ou morais. Essa lei apenas pune  
9. os agressores e muitas vezes, ao pagar fiança eles vol-  
10. tam pra casa e cometem o mesmo crime.

11. O risco de uma mulher ser agredida dentro de  
12. casa é nove vezes maior que ela ser agredida na rua,  
13. ou seja, no lugar onde elas deveriam estar protegidas  
14. estão correndo perigo de serem agredidas ou até mes-  
15. mo mortas. Em 2009, 45 mil mulheres foram mortas  
16. no Brasil. E a causa deste número de mortes ven-  
17. tão alto é que muitas mulheres retiraram a denun-  
18. cia, outras sequer vivem até fazê-las.

19. Conclui-se que a lei Maria da Penha não protege  
20. as mulheres a ponto de salvar suas vidas. A solução  
21. para tal fato seria se os agressores fossem em flagran-  
22. te, ou até mesmo através de denúncias fossem presos  
23. de imediato e não fossem soltos após pagarem pagar  
24. fiança. Porque uma fiança não paga uma vida, e nem  
25. vale a pena voltar para criar seus filhos que crescerão  
26. sem mãe e viverem uma vida em um orfanato.

## Texto 5

|     |                                                               |
|-----|---------------------------------------------------------------|
| 1.  | A Lei Maria da Penha foi implantada no Brasil com o           |
| 2.  | intuito de garantir a segurança, a proteção e a igualda-      |
| 3.  | de das mulheres em relação aos homens. Essa, por sua          |
| 4.  | vez, vem sendo discutida, se houve ou não benefícios          |
| 5.  | por intermédio da mesma.                                      |
| 6.  | Muito depois da sua aplicação, agressões, crimes e ou-        |
| 7.  | tras barbarias estão sendo praticadas contra a mulher         |
| 8.  | dia após dia. Como exemplo <del>de</del> em uma emissora de   |
| 9.  | Tv, a Rede Record, foi relatado no dia 06 de abril, um assas- |
| 10. | sinato contra a mulher na região de Laceria próximo a         |
| 11. | Fortaleza, capital do Ceará. Em que uma jovem de 19 anos      |
| 12. | foi executada pelo marido, após pedir a separação, depois     |
| 13. | de matá-la, ele cometeu suicídio deixando um filho de 3       |
| 14. | anos.                                                         |
| 15. | Muitos desses casos ocorrem até hoje, devido ao fato          |
| 16. | de as mulheres ainda não se sentirem totalmente seguras, o    |
| 17. | ponto de denunciar o companheiro, pois se uma mulher de-      |
| 18. | nunciar um agressor e o mesmo for libertado sem uma punição   |
| 19. | severa, ela estará novamente exposta a outras atentadas.      |
| 20. | Sendo assim, para a obtenção de melhores resultados, é        |
| 21. | necessário impor medidas que assegurem e protejam as          |
| 22. | mulheres após uma denúncia. Como instituições que             |
| 23. | exalham aquelas que não têm para onde ir após a denúncia.     |
| 24. | E, também, leis mais rigorosas sem direito a fiança.          |
| 25. |                                                               |
| 26. |                                                               |
| 27. |                                                               |
| 28. |                                                               |
| 29. |                                                               |
| 30. |                                                               |

## Texto 6

01 Dizem que a escola é nossa segunda casa, em  
02 que devemos nos comportar como se estivessemos em nossas  
03 próprias casas, mas na realidade muitos alunos não se com-  
04 portam assim, tratam uns aos outros com preconceito  
05 e bullying, levando-o a praticar a violência.

06 Muitas escolas adotaram medidas para evitar a  
07 violência por meio de armas, pois só os regras estabele-  
08 cidas não bastam. Um dos motivos que leva os estu-  
09 dantes a praticarem esse ato, além do preconceito, se-  
10 ria as regras externas para dentro da escola. As  
11 pessoas acham que isso ocorre geralmente com os  
12 garotos, mas muitas garotas também brigam.

13 Os alunos que são violentos, vários deles não  
14 gostam de falar sobre o assunto, ou por vergonha  
15 medo de que aconteça de novo, ou por vergonha de ser  
16 "o motivo das piadinhas" das outras pessoas. Muitas es-  
17 tudentes são induzidas pelas próprias colegas a  
18 brigarem, pois na escola é fora dela também os "va-  
19 lentos" tem um pouco de superioridade sobre os outros  
20 colegas.

Então esses tipos de problemas devem ser acompanhados  
dos mais de perto, pois não é um caso que deve ser dei-  
xado de lado. Será bom que os pais e os diretores  
acompanhassem mais de perto e revessem os pro-  
blemas e a educação dos seus filhos e alunos.

## Texto 7

A violência doméstica e familiar contra a mulher vem crescendo a cada ano. A Lei Maria da Penha não reduziu o percentual de menores nos últimos anos. O medo enfrentado pelas vítimas de denunciar seu parceiro ou agressor, ainda é muito frequente pela má eficiência das condições impostas pelo policiamento. A polícia não garante a total proteção, pois em diversas situações não está a todo momento presente na comunidade.

A angústia, o espanto, o trauma, o desespero, a zombaria futura, o medo de agressor, a condição social, tudo está ligado aos problemas enfrentados ao denunciar. Para as mulheres que têm filhos, a situação é ainda mais preocupante, pois os filhos crescem vendo seu pai agredindo sua mãe, interferindo em sua educação.

A lei aplicada é muito boa, também é vista como uma condição necessária, porém não é suficiente para a proteção e bem-estar da mulher. O desafio do governo para essa questão é encontrar a melhor solução para esse problema. Querê precisa algo novo como medidas cabíveis na reestruturação da lei, aumentar a punição do indivíduo, e sendo obrigatório para o mesmo pagar uma indenização à vítima que agrediu.

Texto 8

Nos últimos anos tem ocorrido diversos avanços tecnológicos que facilitam o aumento do uso da internet, tanto nas áreas da comunicação e do estudo, como também no trabalho. Mas com essa facilidade os usuários estão usando a internet de maneira adequada? Ultimamente as pessoas tem usado a internet de forma excessiva e inadequada, criando nelas uma necessidade de compartilhar um alto número de informações pessoais, expondo gradualmente sua vida.

A criação dos perfis individuais nas redes sociais, levam várias pessoas, algumas vezes de forma inconsciente, expõem detalhes de suas vidas, com o intuito de causar uma boa impressão, com publicações de fotos e textos que as caracterizam. Com isso, informações de locais frequentados, ou até mesmo da residência em que vive, passam a ser divulgadas publicamente.

Várias redes sociais em si já expõem um alto número de informações pessoais fornecidas pelo usuário, tais como, endereço, telefone, nomes de familiares, entre outros dados facilitando ações de criminosos. Além disso, informações em tempo real, de onde você se encontra, também pode ser prejudicial ao usuário.

A internet e as redes sociais trazem diversos benefícios, se usada de maneira adequada. Antes de qualquer exposição de dados pessoais, os usuários devem analisar e selecionar o que pode ou não trazer consequências após a exposição na rede, evitando publicações desnecessárias sobre sua vida pessoal.

Texto 9

Respeito

A violência escolar é um dos problemas sociais mais comuns atualmente, e vem se agravando cada vez mais, chegando muitas vezes até a morte.

Geralmente isso começa com intimidação de pessoas que adotam a violência verbal, física e psicológica, esta implicação também é conhecida como bullying.

Atualmente estes tipos de acontecimentos estão deixando de acontecer com mais frequência com alunos e estão afetando também com os professores que além de ganhar pouco agora arriscam suas vidas tentando ensinar pessoas que não querem nada da vida.

Muitas vezes vemos cenas na televisão de estudantes que agredem seus professores brutalmente e casualmente por causa de uma nota baixa. Infelizmente isso acontece bastante, tanto que as escolas estão aderindo que, antes das aulas, policiais visitem as escolas para saber se algum porta alguma arma.

Por fim, para que casos deste tipo não ocorram, os pais devem educar os seus filhos, e serem mais presentes e mais unidos e os reunir. E estudantes respeitem ao próximo e estudem pois a escola dá vida e se não a escola se revolve com violência e não vale a pena estudar, pois se devemos ter respeito não só aos outros mas a si mesmo.

## Texto 10

A Lei Maria da Penha ganhou esse nome em homenagem a uma mulher guerreira que teve coragem de denunciar o seu ex-marido que a agredia e tentava assassiná-la. Ela escapou duas vezes e ficou paraplégica.

Essa lei foi criada para acabar com a violência doméstica no Brasil. Diariamente, milhares de mulheres são vítimas de agressão por parte dos companheiros ou ex-companheiros.

A Lei Maria da Penha não ajudou na diminuição dos casos de violência no Brasil. Muitas mulheres têm medo de denunciar o agressor, pois a justiça não ajuda as vítimas a perder o medo; prisão prende o agressor e com poucos dias é liberado e volta a praticar a violência.

O que pode ajudar na diminuição dos casos de violência familiar é dom e que a justiça mude o Brasil, porque prender o agressor em um dia e liberar no outro não muda nada. Só gera mais violência para a vítima.

## Texto 11

## Lei Maria da Penha

Não é de hoje que muitas mulheres brasileiras sofrem com os tormentos ocasionados pela violência. Com a implantação da Lei Maria da Penha, os casos diminuíram, tal como agressões e feminicídios. mas ainda há fatores que ferem os direitos das mulheres, como questões familiares.

Constata-se que elas têm mais chances de serem agredidas em casa do que no ambiente doméstico. Sofrem como agressões domésticas, agressões físicas, violência moral. Muitas crianças também são vítimas desse crime, como os estupros.

Com esse cenário, a Lei Maria da Penha tem que deter cada infrator conforme a lei, dando condições de trabalho nas Penitenciárias, pagar indenização a cada pessoa que sofre com a violência. Cabe também ao governo do estado a adotar novas medidas e normas.

## Texto 12

Predomina ainda no Brasil algumas convicções sobre as redes sociais nacionais: a de que ela pode ser usada benéficamente, apenas como instrumento de popularização, postando fotos, vídeos, mensagens, recebendo e compartilhando informações; a de que ela pode controlar seus usuários já que eles passam cerca de 72% de seu tempo, de acordo com o Ibope Mídia.

Em virtude dessa exagera no uso da internet é o fato de existir um importante questionamento: até que ponto podemos usar a internet sem ultrapassar os limites entre o público e o privado? Algumas pessoas fazem uso da internet para divulgar ideias, conhecimentos e até mostrar talentos, para ganhar de anonimato, criar e manter sites, perfil em redes e etc, mas com alguns cuidados as redes podem expor as pessoas mais que o necessário invadindo sua ~~prer~~ privacidade.

Dianamente ocorrem fatos que comprovam estas citações. Em manifestações e protestos, as pessoas fazem uso das redes para se organizarem, ou quando querem denunciar injustiças, colocam-nas nas redes onde há bastante dinamismo e volatilidade de informações e rápida compartilhamento.

Um fato bastante comentado foi o da atriz global Carolina Dieckmann que teve seus arquivos pessoais invadidos por hackers e suas fotos íntimas de caráter particular circulando pela internet.

Diante dessas indagações, é preciso que o governo, e a mídia, promovam palestras e propagandas sobre o uso consciente das redes sociais e alertem sobre os riscos por trás das redes. É que a família e os jovens adquirem desde pequenas propagandas para viverem em um mundo conectado às novas tecnologias digitais com consciência e segurança.

## Texto 13

1. O desenvolvimento tecnológico tem evoluído tanto,  
2. que com o passar dos anos surgem várias re-  
3. des sociais como: WhatsApp e entre outras levan-  
4. do ao processo cada vez mais para o mundo  
5. virtual.

6. Nas redes sociais, pessoas conectadas em  
7. aplicativos costumam passar dos limites, pois  
8. estão postando fotos, vídeos íntimos e  
9. até sua vida cotidiana e com isso com-  
10. prometem sua vida particular por ter ex-  
11. posto informações para pessoas que nem mes-  
12. mo conhece.

13. O exemplo dessa conexão à internet nos a-  
14. juda também a estar ligados não somente  
15. à vida alheia, mas também às notícias  
16. do mundo.

17. A tecnologia é uma ferramenta importante  
18. e indispensável nos dias de hoje, mas pa-  
19. ra utilizarmos devemos ter limite e segu-  
20. rança mudando sempre as senhas, não  
21. publicando fotos íntimas, tendo que saber  
22. lidar com o que pode ser público e  
23. privado.

## Texto 14

11  
12  
13 A violência é muito frequente nas escolas, os professores  
14 deveriam tratar mais sobre esse assunto com os alunos, pois  
15 eles vivenciam todo dia um ato desse tipo dentro da sala de  
16 aula.

17 A escola é um lugar para estar em harmonia, estudar,  
18 brincar, fazer novas amizades, entre outras coisas... Ela não é  
19 nenhuma pancadaria onde se vivencia quase todo dia uma cri-  
20 minalidade por certas brincadeiras idiotas.

21 Mas os alunos não entendem isso, muitos brigam porque se  
22 acham superior ao outro, ou até mesmo para dar uma de  
23 valentão e impressionar uma garota, mas muito pelo contrário,  
24 ele só leva a afasta-lo dela. Não é só meninos, mas meni-  
25 nas também brigam, querem ser o maior macho da história e  
26 só mostra o mal comportamento que tem. O bullying é o pior  
27 preconceito que existe em uma escola, e por isso se tão ruim  
28 e aquela pessoa sempre sofre calado, porque se falar algo spanha,  
29 muitos as vezes levam facas ou até mesmo armas à escola para  
30 se vingarem de quem sempre tirou sarro com a cara dele, e  
31 isso se torna um ato de violência.

32 Se todos se conscientizarem que isso não leva a lu-  
33 gor nenhum, iria baixar muito a criminalidade no país.

## Texto 15

01 A violência diferente do que muitos pensam não  
02 acontece apenas nas ruas, becos, ou na televisão, ela  
03 ocorre em todos os lugares e está mais perto do que  
04 imaginamos.

05 Quando falamos de violência não é apenas física  
06 mas também verbal, que, está direta e indiretamente co-  
07 nectados uma a outra. Os mais diversos tipos de violen-  
08 cia pode acontecer onde menos esperamos, até mesmo, em  
09 casa e nas escolas, bullying, espancamentos e torturas são  
10 os métodos mais utilizados pelos jovens.

11 Vários são os motivos de por que isso vem a  
12 ocorrer, por causa de algum "defeito" físico, ou por causa  
13 da baixa auto-estima da pessoa ela viria vítima de  
14 chacota e caso de pancadas de seus colegas, esse tipo  
15 de atitude pode levar a sérias consequências, e até a  
16 futuramente a problemas psicológicos.

17 Entende-se então que uma das melhores maneiras  
18 de combater ou pelo menos minimizar esse problema vem  
19 que a escola juntamente com a família orientasse sobre  
20 as consequências futuras que podem ser causadas  
21 dando a uma prática.

### Texto 16

No cenário escolar, atos como epêidos, agressões verbais, tapas, socos dados em pessoas ingênuas são claramente concebidos como bullying. É até uma lei que proíbe qualquer pessoa de praticar o bullying. Porém, não significa que estejam fatalmente praticados perante a lei. Infelizmente, os punições não são adequadamente cumpridos, o que leva a cada vez mais, gerarem polêmicas sobre esse assunto.

Por um lado ~~essa~~ ~~esta~~ ~~determinado~~ ~~essa~~ lei determinada pela letra burocrática, onde punições para quem praticar a infração, por exemplo, multas, medidas sócio-educativas, e nos escolas podem levar a advertências, transferência para outra escola e até mesmo punições bem severas, ~~até~~ a expulsão.

Por outro lado, embora muitos adolescentes, adultos e crianças, epêidem, agredem a outras pessoas sendo inferiores ou superior a sua idade, apenas pelo fato de usarem roupas "funda de garrafa", por vestirem roupas rasgadas e até mesmo por não terem o que calçar, os infratores fogem disso por se sentirem superiores, superiores a certa situação.

Além disso, medidas sócio-educativas deverão ser mais duras em relação ao erro cometido, o que determinou na lei, deve ser cumprido da forma correta, para fazer a pessoa que praticou o bullying se sentir culpado pelo o que fez. Palestras remotas específicas sobre esse assunto nas escolas, lares, até mesmo nos ruas e propagandas devem ser colocadas a diante, assim, todos terão consciência de que o bullying pode causar de verdade, e eles também colocará na mente que poderão fazer o que ~~eles~~ mesmo praticaram.

## Texto 17

01 Há alguns anos Jovens vem sofrendo agressões  
 02 nas escolas e até mesmo fora delas. Mas hoje isto se agra-  
 03 vou exageradamente, a ponto Policiais ficarem de plantão  
 04 em ~~escola~~ alguns colégios. Precisamos acabar com essa  
 05 epidemia ou melhor esta grande doença que consome  
 06 os jovens.

07 A maioria dos jovens são agredidos na escola ~~por~~  
 08 Porque postam fotos em redes sociais que geram muitas  
 09 críticas, e é daí que sai a inveja dos colegas onde gera  
 10 agressões; e outros Porque são diferentes dos outros, on-  
 11 de ocorre discriminação Como é o caso do garoto agredido  
 12 em Gibulés só porque usava óculos.

13 Medidas devem ser tomadas, Precisamos achar ~~soluções~~  
 14 ~~as~~ soluções que cure esta "doença". Jovens estão morren-  
 15 do por causa de colegas que acham que podem ser melho-  
 16 res do que eles ou Porque tem renda familiar melh-  
 17 melhor.

18 Portanto o Problema é que escolas estão viran-  
 19 do ringues de luta, ou cenários de guerra. Então or-  
 20 gãos Públicos Vai ser preciso ~~alunos~~ ir em Para  
 21 escola de elite?

22 Contudo devemos expor leis mais rígidas, e me-  
 23 dida socioeducativas que os ajudem a serem "Pessoas" dentro  
 24 a sociedade.  
 25  
 26  
 27  
 28  
 29  
 30

## Texto 18

|     |                                             |
|-----|---------------------------------------------|
| 1.  | A internet é o meio de comunicação mais     |
| 2.  | utilizado no mundo. Ela oferece oportuni-   |
| 3.  | dade de conhecimento, fácil e preciso, para |
| 4.  | quem sabe aproveitar de suas vantagens.     |
| 5.  | O abuso excessivo nos meios tecnológi-      |
| 6.  | cos pode ocasionar atitudes indelicadas     |
| 7.  | e prejudicar a vida de muita gente, em      |
| 8.  | que os limites entre o público e o pri-     |
| 9.  | vado não esquecidos.                        |
| 10. | Estamos vivendo o auge das techno-          |
| 11. | logias, que dia após dia estão sendo        |
| 12. | aperfeiçoadas com o intuito de melhorar     |
| 13. | e facilitar a vida do indivíduo. Mas,       |
| 14. | devido a tanta facilidade, as pessoas       |
| 15. | acabam esquecendo de viver a vida real e    |
| 16. | se prendem numa tela, onde as redes so-     |
| 17. | ciais são as mais utilizadas por aque-      |
| 18. | les que buscam a popularidade. Com isso,    |
| 19. | acabam se prejudicando ou prejudicando o    |
| 20. | outro, com personagens privados que são     |
| 21. | tratados como públicos, pois a internet     |
| 22. | é uma rede sem fio.                         |
| 23. | Devemos tomar cuidado com o que se pú-      |
| 24. | blica na rede, respeitando as regras e pen- |
| 25. | sar nos problemas e nos causas de um        |
| 26. | ato de violência, assim garantindo a        |
| 27. | nossa privacidade e a dos outros ao         |
| 28. | nosso redor.                                |
| 29. |                                             |
| 30. |                                             |

Texto 19

|     |                                                                  |
|-----|------------------------------------------------------------------|
| 1.  | Em pleno século XXI, assistimos ao fenômeno de                   |
| 2.  | expansão das redes sociais. Tornadas e quase inimagináveis,      |
| 3.  | as redes sociais denubam a muralha da privacidade. E,            |
| 4.  | atualmente, não conseguidas pelo uso, que se torna cada          |
| 5.  | vez mais comum.                                                  |
| 6.  | Facebook, WhatsApp e Twitter são alguns exemplos                 |
| 7.  | das redes sociais mais usadas no mundo. Através                  |
| 8.  | delas, as pessoas fazem amigos pelo mundo inteiro                |
| 9.  | e podem ideias e opiniões.                                       |
| 10. | Porém, não sabem os limites da nossa exposição                   |
| 11. | nas redes sociais pode colocar em risco a integridade            |
| 12. | da nossa imagem. Em tempos em que as redes sociais               |
| 13. | atraem cada vez mais a atenção e o tempo dos internautas,        |
| 14. | é preciso desconectar sempre, calcular cada clique e go-         |
| 15. | to postado.                                                      |
| 16. | É necessário que se tenha consciência dos limites                |
| 17. | do público e privado, já que o fenômeno das redes sociais se     |
| 18. | revela como uma inovadora ferramenta de comunicação, mas         |
| 19. | que traz seus riscos se não usada de maneira correta e           |
| 20. | consciente.                                                      |
| 21. | Portanto, é <del>necessário</del> importantíssimo que os govern- |
| 22. | nos providenciem ações educativas - palestras ou cursos -        |
| 23. | a fim de orientar os cidadãos sobre o que é e como fun-          |
| 24. | ciona este novo palco de relações. Assim como é essen-           |
| 25. | cial que os internautas assumam uma postura crí-                 |
| 26. | tica e sejam capazes de estabelecer um equilíbrio entre os       |
| 27. | dois mundos, o real e o virtual.                                 |
| 28. |                                                                  |
| 29. |                                                                  |
| 30. |                                                                  |

## Texto 20

|     |                                                             |
|-----|-------------------------------------------------------------|
| 1.  | Na contemporaneidade, viver em rede está sendo              |
| 2.  | um assunto bastante polêmico. Diante de uma probl-          |
| 3.  | ma. Como esta, vivem ser discutidos alguns limi-            |
| 4.  | tes entre o Público e o privado.                            |
| 5.  | Um dos fatores muito comuns, quando se fala em              |
| 6.  | viver em rede, é que as pessoas estão passando muito tem-   |
| 7.  | po "Conectados" e isso leva muitas vezes não só a diminu-   |
| 8.  | ção do convívio pessoalmente, como também a diversos pro-   |
| 9.  | blemas de saúde, como ansiedades, problemas de visão, dimi- |
| 10. | nução do raciocínio e entre outros, relacionado ao uso      |
| 11. | excessivo e abusivo dessa nova "onda" tecnológica.          |
| 12. | O número de pessoas que mudam ou compram um                 |
| 13. | novo aparelho celular por exemplo, cresce a cada ano.       |
| 14. | E com isso cresce também o número de pessoas incapazes      |
| 15. | de se "desligarem" desse novo mundo tecnológico. Que além   |
| 16. | de as tornarem dependentes de novas tecnologias,            |
| 17. | as tornam verdadeiros usuários das redes sociais.           |
| 18. | Acredita-se que os limites deve haver dentro de             |
| 19. | cada um, no momento em que percebermos que está nos         |
| 20. | prejudicando. A solução para tal problemática, seria não    |
| 21. | deixar de utilizar as redes, mais sim estipularmos um       |
| 22. | tempo determinado para ficarmos "Conectados", assim         |
| 23. | evitaríamos ser mais um "aprisionado" neste novo mundo.     |
| 24. | Teríamos mais tempo para a nossa família, para lazer        |
| 25. | e até para se relacionar melhor com as Pessoas.             |
| 26. |                                                             |
| 27. |                                                             |
| 28. |                                                             |
| 29. |                                                             |
| 30. |                                                             |

## Texto 21

01 Um problema antigo, porém, muito comum, a violência escolar,  
 02 tornou-se a cada dia mais grave. Agressões e ameaças formam-se de  
 03 gongos e uso de armas de fogo tornam-se moda entre jovens ab-  
 04 nos dentro das escolas.  
 05 Na maioria dos casos as agressões ocorrem por causa do pre-  
 06 conceito, alunos considerados nerds, que gostam de estudar, despertam  
 07 raiva nos alunos que se consideram machos, para eles isso já é o  
 08 motivo para uma agressão, começa com armas de fogo, que são  
 09 levadas pelos alunos para dentro das escolas.  
 10 No caso das meninas as agressões na maioria dos casos  
 11 ocorrem por competitividade, pelo posto de mais popular.  
 12 Muitas vezes uma jovem bonita que gosta de se arrumar, e chamar  
 13 atenção, dispersa nos outros meninas, inveja e raiva. A solução en-  
 14 contrada por elas, é a violência, grupos de 5 ou mais garotas, mais  
 15 conhecidas por gongos, agredem ameaçam fazendo a girata ben-  
 16 ter-se, enaurenhata, ameaçada e omedrontada.  
 17 Nesse contexto, o diálogo familiar é necessário e muito impor-  
 18 tante na formação da pessoa, verificar o que os filhos fazem  
 19 nos seus momentos, é ideal para a diminuição da violência es-  
 20 colar. Mas não é só isso, as escolas também deve se mobilizar  
 21 para diminuir esse problema que o autor diz que passa só au-  
 22 menta.  
 23  
 24  
 25  
 26  
 27  
 28  
 29  
 30

## Texto 22

01 Hoje o que vemos bastante nas escolas é a violên-  
 02 cia entre os alunos, que muitas vezes não medem espri-  
 03 cos para praticá-las, fazem, em muitos casos por mera  
 04 bobagem como por exemplo garotos que brigam com ou-  
 05 tros por causa que a sua namorada está ficando  
 06 com outro garoto, ou melhor lhe colocando um belo "PA-  
 07 R DE CHIFRES" isso não é desculpa pra arrumar confusão.  
 08 Por um lado ve os alunos arrumam confusões nas  
 09 escolas, ou então usam drogas e até mesmo porte ilegais  
 10 de armas é por que os seus pais não estão presentes  
 11 na sua educação e na sua vida escolar, mas não são  
 12 todos os pais. Muitos moram em locais precários e es-  
 13 tão sujeitos desde de pequenos a violência, e começam  
 14 desde de cedo a entrar nessa vida de crimes.  
 15 Quando você está em casa e liga a televisão e colo-  
 16 ca no jornal só o que você vê é assassinatos cometidos  
 17 por menores, e o pior chegam até a matar pessoas  
 18 inocentes no para comprar drogas é o maior grave de  
 19 tudo estão pra da escola sem aprender coisas impor-  
 20 tantes que ajudaram no seu futuro a se tornar uma  
 21 pessoa melhor e competente na área de trabalho.  
 22 Deise modo temos que pegar no pé dos alunos pa-  
 23 ra saber o que eles estão fazendo, e as escolas ainda  
 24 mais do que já fazem promovendo palestras com pais e  
 25 alunos concentrando todos sobre o que devemos fazer em  
 26 relação a isso, pois queremos um país sem violência  
 27 e com mais educação e saúde para todos.  
 28  
 29  
 30

## Texto 23

|     |                                                    |
|-----|----------------------------------------------------|
| 1.  | De um lado, percebe-se que o acesso à rede         |
| 2.  | social é um meio de comunicação mais viável para   |
| 3.  | obtermos informações necessárias. Do outro, é      |
| 4.  | vista como forma de se conectar com pessoas        |
| 5.  | por meio de sites, whatsapp, twitter entre outros. |
| 6.  | Com o avanço da rede no século XXI, pessoas        |
| 7.  | estão se deslocando mais de seus familiares,       |
| 8.  | passando a maior parte do seu tempo afuso          |
| 9.  | na internet, formando novos amigos, postando       |
| 10. | imagens que não são publicadas, correndo o risco   |
| 11. | de sofrer algum acidente por agarradores com       |
| 12. | perfil falso.                                      |
| 13. | É indispensável não discutir a vida das            |
| 14. | pessoas na rede social. É necessário também        |
| 15. | estabelecer limites entre o público e o privado.   |
| 16. | Portanto, as redes sociais são muito impor-        |
| 17. | tantes para tornar uma pessoa celebridade ou       |
| 18. | até mesmo arruinar sua vida de vez. É visto        |
| 19. | que a cada momento pessoas são assediadas ou       |
| 20. | sofrem "Bullying", por sua vez, não amedrontar     |
| 21. | virtualmente.                                      |
| 2.  | Nessa forma, é muito importante que o go-          |
| 3.  | verno estabeleça ações educativas e cursos,        |
| 4.  | priorizando e garantindo a todos os cidadãos       |
| 5.  | direitos iguais à rede social, e informando        |
| 6.  | por meio de palestras em escolas os riscos que     |
| 7.  | a rede social apresenta.                           |
| 3.  |                                                    |
| 9.  |                                                    |
| 0.  |                                                    |