



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS DE BACABAL – CCEL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (PPGLB)

CARMOSINA ARAÚJO DAS NEVES

**A CONSTRUÇÃO DE AUTORIA NA PRODUÇÃO TEXTUAL DO ENSINO MÉDIO
MARANHENSE: Reflexos da heterogeneidade enunciativa e da subjetividade**

BACABAL
2022

CARMOSINA ARAÚJO DAS NEVES

**A CONSTRUÇÃO DE AUTORIA NA PRODUÇÃO TEXTUAL DO ENSINO MÉDIO
MARANHENSE: Reflexos da heterogeneidade enunciativa e da subjetividade**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras Bacabal da Universidade Federal do Maranhão, UFMA - Centro de Ciências, Educação e Linguagens - CCEL, Bacabal, como requisito obrigatório para o título de Mestre em Letras.

Linha de Pesquisa: 1 – Texto e Discurso

Orientadora: Profa. Dra. Mariana Aparecida de Oliveira Ribeiro

BACABAL
2022

CARMOSINA ARAÚJO DAS NEVES

**A CONSTRUÇÃO DE AUTORIA NA PRODUÇÃO TEXTUAL DO ENSINO MÉDIO
MARANHENSE: Reflexos da heterogeneidade enunciativa e da subjetividade**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras Bacabal da Universidade Federal do Maranhão, UFMA - Centro de Ciências, Educação e Linguagens - CCEL, Bacabal, como requisito obrigatório para o título de Mestre em Letras.

Linha de Pesquisa: 1 – Texto e Discurso

Orientadora: Profa. Dra. Mariana Aparecida de Oliveira Ribeiro

Aprovada em 29 de Abril de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Mariana Aparecida de Oliveira Ribeiro
(UFMA)
ORIENTADORA

Prof. Dr. Paulo da Silva Lima
(UFMA)

Prof. Dr. Enio Sugiyama Junior
(UFOB)

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Araújo das Neves, Carmosina.

A CONSTRUÇÃO DE AUTORIA NA PRODUÇÃO TEXTUAL DO ENSINO MÉDIO MARANHENSE: reflexos da heterogeneidade enunciativa e da subjetividade / Carmosina Araújo das Neves. - 2022.

85 p.

Orientador(a): Mariana Aparecida de Oliveira Ribeiro.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Letras - Bacabal, Universidade Federal do Maranhão, Bacabal, 2022.

1. Autoria. 2. Produção Textual Escolar. 3. Heterogeneidade Enunciativa. 4. Subjetividade. I. de Oliveira Ribeiro, Mariana Aparecida. II. Título.

Aos que foram o alicerce quando me faltou o
chão.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais e irmãos que sempre foram o motivo de prosseguir e avançar.

Aos amigos que ampararam quando as incertezas surgiram.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras de Bacabal (PPGLB/UFMA) e seus membros que lançam um olhar aos seus discentes e os enxergam como bem mais que pesquisadores, mas como pessoas que, mesmo diante dos desafios da pesquisa no cenário atual, da administração da vida acadêmica e pessoal, ainda persistem em produzir conhecimento.

À Dra. Mariana Aparecida de Oliveira Ribeiro, minha orientadora desde os primeiros passos na academia, pela mão estendida para seguir caminhando quando parecia não haver mais condições. Obrigada pela paciência, persistência e confiança.

Aos alunos que contribuíram significativamente para o desenvolvimento deste estudo e despertam o desejo em continuar a investigar.

Para propor algum tipo de autoria de escreventes que não são autores (que não têm obra), minha opção foi valorizar os traços de estilo, ou seja, da manifestação de algum tipo de singularidade, que, eventualmente, pode subverter ou, pelo menos, tangenciar o domínio de tipo escolar do texto.

(Possenti, 2013, p. 242)

RESUMO

Este estudo visa realizar uma análise de dissertações escolares que toma como objeto de pesquisa a construção de autoria na produção textual do ensino médio maranhense, ligada à heterogeneidade enunciativa e à subjetividade. Seu objeto de estudo é composto por redações dissertativo-argumentativas produzidas por secundaristas de escolas da rede pública e de uma da rede privada, observadas e coletadas durante aulas de Português/Produção Textual em cidades do interior do estado do Maranhão, durante os anos de 2016 a 2020, resultando em um banco de dados desenvolvido e mantido pelo projeto coletivo *A produção textual nas aulas de Língua Portuguesa: objeto de ensino e estilo*. A partir deste *corpus*, a heterogeneidade enunciativa, a subjetividade e a autoria constituem, respectivamente, as três categorias de análise de dados essenciais para a investigação, que tem como questão central a ser discutida: quais os indícios que, associados às duas primeiras categorias teóricas, estabelecem – ou não – autoria na produção textual do ensino médio maranhense? Deste modo, de maneira mais ampla, objetivamos analisar como a autoria e/ou seus indícios se constroem no texto escolar em questão. E, mais especificamente, visamos: i) verificar como a heterogeneidade enunciativa e a subjetividade são construídas e expressas nos escritos secundaristas; ii) discutir se a autoria na produção textual escolar maranhense é influenciada pela heterogeneidade enunciativa e pela subjetividade; e iii) analisar que posicionamento – de locutor, de porta-voz de dizeres ou outros – é assumido pelo aluno nas produções escritas em destaque. Para tanto, faz-se necessário um exame discursivo e (para) linguístico, fincado em uma pesquisa-ação de cunho qualitativo e de caráter etnográfico. Como aporte teórico, ao tratarmos da produção textual escrita de maneira geral e ambientada em sala de aula, tomamos como base os estudos de Foucault (2001), Antunes (2003), Riolfi e Barzotto (2011), Calkins (1989), Geraldi (2013; 2012; 2011) e Marcuschi (2008). Ao abordarmos as formas de remissão do já dito, pautamo-nos em Bakhtin/Volochínov (2014; 2011), Pêcheux (1995; 1997; 1999), Eni Orlandi (2007; 1988), Ducrot (1987) e Authier-Revuz (2004; 1990). Em Benveniste (1991) e Manso (2017), ancoramos nossos estudos sobre a subjetividade dos sujeitos. A fim de discutir os conceitos de autor, autoria e os indícios que acarretam tais status, alinhamos-nos aos pressupostos de Possenti (2009a; 2009b; 2002; 1995) e Oliveira (2004).

Palavras-chave: Autoria. Produção textual escolar. Heterogeneidade enunciativa. Subjetividade.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo realizar un análisis de disertaciones escolares que toma como objeto de investigación la construcción de la autoría en la producción textual de la educación media maranhense, vinculada a la heterogeneidad enunciativa y a la subjetividad. Su objeto de estudio está compuesto por redacciones disertativo-argumentativas producidas por estudiantes de secundaria de escuelas de la red pública y de una de la red privada, observadas y recolectadas durante clases de Portugués/Producción Textual en ciudades del interior del estado de Maranhão, durante los años de 2016 a 2020, resultando en un banco de datos desarrollado y mantenido por el proyecto colectivo *La producción textual en las clases de Lengua Portuguesa: objeto de enseñanza y estilo*. A partir de este corpus, la heterogeneidad enunciativa, la subjetividad y la autoría constituyen, respectivamente, las tres categorías de análisis de datos esenciales para la investigación, cuya cuestión central a discutir es: ¿cuáles son los indicios que, asociados a las dos primeras categorías teóricas, establecen —o no— la autoría en la producción textual de la educación media maranhense? De este modo, de manera más amplia, nos proponemos analizar cómo la autoría y/o sus indicios se construyen en el texto escolar en cuestión. Y, más específicamente, buscamos: i) verificar cómo la heterogeneidad enunciativa y la subjetividad son construidas y expresadas en los escritos de los estudiantes de secundaria; ii) discutir si la autoría en la producción textual escolar maranhense está influenciada por la heterogeneidad enunciativa y por la subjetividad; y iii) analizar qué posicionamiento —de locutor, de portavoz de enunciados u otros— es asumido por el alumno en las producciones escritas destacadas. Para ello, se hace necesario un examen discursivo y (para)lingüístico, basado en una investigación-acción de enfoque cualitativo y de carácter etnográfico. Como marco teórico, al tratar la producción textual escrita de manera general y situada en el aula, tomamos como base los estudios de Foucault (2001), Antunes (2003), Riolfi y Barzotto (2011), Calkins (1989), Geraldi (2013; 2012; 2011) y Marcuschi (2008). Al abordar las formas de remisión a lo ya dicho, nos basamos en Bakhtin/Volochínov (2014; 2011), Pêcheux (1995; 1997; 1999), Eni Orlandi (2007; 1988), Ducrot (1987) y Authier-Revuz (2004; 1990). En Benveniste (1991) y Manso (2017) fundamentamos nuestros estudios sobre la subjetividad de los sujetos. Con el fin de discutir los conceptos de autor, autoría y los indicios que conducen a tales estatus, nos alineamos con los presupuestos de Possenti (2009a; 2009b; 2002; 1995) y Oliveira (2004).

Palabras-clave: Autoría. Producción textual de la escuela. Heterogeneidad enunciativa. Subjetividad.

ABSTRACT

This study aims to carry out an analysis of school essays that takes as its research object the construction of authorship in textual production in Maranhão's high school education, linked to enunciative heterogeneity and subjectivity. Its object of study consists of argumentative essays produced by high school students from public schools and one private school, observed and collected during Portuguese/Text Production classes in cities in the interior of the state of Maranhão, between the years 2016 and 2020, resulting in a database developed and maintained by the collective Project *Textual production in Portuguese Language classes: object of teaching and style*. Based on this corpus, enunciative heterogeneity, subjectivity, and authorship constitute, respectively, the three essential data analysis categories for the investigation, whose central question to be discussed is: what evidence, associated with the first two theoretical categories, establishes — or does not establish — authorship in textual production in Maranhão's high school education? Thus, in broader terms, we aim to analyze how authorship and/or its indicators are constructed in the school texts under discussion. More specifically, we seek to: i) verify how enunciative heterogeneity and subjectivity are constructed and expressed in students' writings; ii) discuss whether authorship in Maranhão's school textual production is influenced by enunciative heterogeneity and subjectivity; and iii) analyze what positioning — as speaker, spokesperson of discourses, or others — is assumed by the student in the highlighted written productions. To this end, a discursive and (para)linguistic examination is required, grounded in a qualitative action-research approach of an ethnographic nature. As a theoretical framework, when addressing written textual production in general as situated in the classroom, we draw on the studies of Foucault (2001), Antunes (2003), Riolfi and Barzotto (2011), Calkins (1989), Geraldi (2013; 2012; 2011), and Marcuschi (2008). When discussing forms of reference to what has already been said, we rely on Bakhtin/Volochínov (2014; 2011), Pêcheux (1995; 1997; 1999), Eni Orlandi (2007; 1988), Ducrot (1987), and Authier-Revuz (2004; 1990). In Benveniste (1991) and Manso (2017), we ground our studies on the subjectivity of subjects. In order to discuss the concepts of author, authorship, and the indicators that lead to such status, we align ourselves with the assumptions proposed by Possenti (2009a; 2009b; 2002; 1995) and Oliveira (2004).

Keywords: Authorship. School text production. Enunciative heterogeneity. Subjectivity.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Área Do Conhecimento: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias-Disciplina: Língua Portuguesa e Literatura - EM	29
Quadro 2: Conceitos de autor de acordo com Foucault (1996)	41
Quadro 3: Formas de remissão ao discurso outro	48
Quadro 4: Legendas para transcrição de dados	71

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Modelo de Diário de Campo (DC)	64
Tabela 2: Modelo de organização dos diários de campo	65
Tabela 3: Esquema de tabulação e organização das produções escolares secundaristas	65
Tabela 4: Tabulação de dados do ensino médio maranhense	70
Tabela 5: Tabulação de dados do ensino médio maranhense	70
Tabela 6: Índice de informantes e das produções	71
Tabela 7: Produção Textual Escrita (PTE) 21/2016	79
Tabela 8: MDS nas Produções Textuais Escritas (PTEs)	82
Tabela 9: Ocorrências de uso da Modalização em Discurso Segundo (MDS)	83
Tabela 10: Produção Textual Escrita (PTE1/2020-76)	84
Tabela 11: Produção Textual Escrita (PTE08/2020-76)	84
Tabela 12: Produção Textual Escrita (PTE08/2020-76)	88

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	ESCRITA: A SALA DE AULA COMO CONTEXTO DE PRODUÇÃO	18
1.1	Da escrita de si e da escrita dialógica de à concepção de linguagem	20
1.2	Documentos oficiais: trabalho e ensino da escrita.....	22
1.3	Protagonismo juvenil (estudantil) e espaço de produção textual.....	26
1.4	Produção textual escrita escolar: o que se escreve/inscreve em sala de aula?	29
2	DOS INDÍCIOS À CONSTRUÇÃO DE AUTORIA: REFLEXOS DA HETEROGENEIDADE ENUNCIATIVA E DA SUBJETIVIDADE	37
2.1	Dos indícios à construção da autoria	40
2.2	Heterogeneidade enunciativa e indício 01: dar voz ao outro	41
2.2.1	Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva.....	43
2.2.1.1	<i>Modalização em Discurso Segundo (MDS)</i>	46
2.2.1.2	<i>A ilha textual (IT) como forma de remissão: o uso das “ ”.....</i>	46
2.3	Subjetividade e indício 02: manter distância daquilo que diz.....	49
3	MONTANDO AS PEÇAS: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	52
3.1	Investigação científica: da pesquisa-ação, do estudo qualitativo ao método etnográfico.....	53
3.2	Categorias selecionadas para a análise dos dados.....	55
3.3	Observação, descrição e contextualização: da observação à seleção dos dados .	56
3.4	Identificação dos contextos e sujeitos observados	59
3.5	Descrição dos critérios de análise.....	61
3.6	Quantificação/tabulação de dados e informantes e seleção dos dados	61
4	ANÁLISE DE DADOS: AUTORIA E POSICIONAMENTO DO ESTUDANTE SECUNDARISTA NA PRODUÇÃO TEXTUAL MARANHENSE	66
4.1	Análise qualitativa de dados.....	66
4.2	Do indício à construção de autoria: uma análise da heterogeneidade constitutiva	67
4.3	Do indício à construção de autoria: a modalização em discurso segundo (MDS) nas produções maranhenses	71
4.4	Do indício à construção de autoria: o uso das aspas duplas como marca de heterogeneidade enunciativa e subjetividade do sujeito	75
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80

REFERÊNCIAS	82
--------------------------	-----------

INTRODUÇÃO

A construção da autoria, ligada à heterogeneidade enunciativa e à subjetividade, nas produções textuais de alunos do ensino médio maranhense são, respectivamente, nosso objeto de pesquisa e nosso objeto de análise. Tais escolhas justificam-se por terem a heterogeneidade como fator constituinte do sujeito e de sua subjetividade, uma vez que têm como ponto de partida, ou de chegada, o outro.

Nessa ação de interação do sujeito com múltiplos seres, a heterogeneidade, seja ela enunciativa ou ligada ao campo discursivo, corresponde aqui aos processos de interação realizados entre agentes que utilizam e desenvolvem a língua, ligados à prática social da linguagem e às marcações linguísticas de suas singularidades e à posição de um sujeito, na função de enunciador (locutor), que se inscreve e escreve a partir da presença do outro.

Este jogo de vozes e sua remissão, dentro da indicição de autoria apresentada por Possenti (2002), pode ser transposto como sendo o primeiro indício, a ação de dar voz ao outro em seu dizer, proposto pelo autor, no qual aquele que escreve e propõe um dizer incorpora (consciente ou não) outras vozes para a constituição de sua produção comunicativa e enunciativa.

De acordo com ele, para que um texto tenha autoria, ou aquele que escreve ganhe o *status* de autor, o que temos como indício autorial de um texto é a particularização de um discurso. Aquele que escreve propõe um discurso; este, por sua vez, pode dar voz ao outro ou manter distância daquilo que diz. As duas formas são possíveis indiciadores de autoria. Nessa correlação, o que será observado em nosso estudo tem como base o gerenciamento e a intensidade com que tal incorporação se expressa na produção textual escolar secundarista.

Em meio a tais inter-relações dialógicas, postas em prática entre um indivíduo e seus interlocutores no processo de construção textual, é que as singularidades constituirão a subjetividade de um *eu*. Em outras palavras, o sujeito é constituído a partir das trocas interativas que executa com o outro: um *eu* que é forjado a partir de pequenas parcelas do outro-interlocutor, somadas aos aspectos particulares desse ser.

Ao transpormos a construção da subjetividade do sujeito/aluno no segundo indício de autoria de Possenti, o qual diz que é necessário manter certa distância daquilo que dizemos, afastando-se do nosso próprio texto, promovemos um debate sobre a posição ocupada pelo *eu* (locutor) em seu próprio texto. Em síntese, observamos a ação do aluno dentro de sua produção que, diante de uma intensa pluralidade de vozes alheias que podem estar presentes — seja de forma velada ou explícita, seja de forma consciente ou inconsciente — terá que desempenhar

certo domínio sobre o quão forte será o protagonismo da voz de um outrem em seu escrito.

O aluno, enquanto sujeito-enunciador, encontra-se bifurcado entre a figuração de um *tu* e de um *eu*, uma vez que, seguindo os indícios de Possenti, precisa abrir espaço em seu texto e discurso para que o outro se faça presente, dando a ele ambiente e afastando-se do seu próprio dizer. E, por outro lado, também há a necessidade de se fazer presente em seu próprio texto, assumindo um protagonismo que lhe é esperado.

Essa bifurcação é condicionante para a constituição da subjetividade de um indivíduo, sendo desenvolvida em uma realidade dialética especial, mediante esse relacionamento interativo mútuo. Por ser a colocação prática da linguagem, e essa linguagem ter como premissa a alteridade, logo a subjetividade também será perpassada por tal elemento.

Caberá ao estudante, durante a escrita de seu texto, a realização do gerenciamento da figuração destes sujeitos e de seus agentes condicionantes do processo de construção da autoria, assim como da heterogeneidade e da subjetividade que estará fincada em fatores dialógicos. Dialogismo este que constitui ativa e efetivamente os sujeitos em relação ao outro e, também, a autoria desenvolvida diante dos interlocutores que nos cercam e que auxiliam nessa construção ao deixarem indícios de sua presença enunciativa.

Diante da relação interativa mútua entre o eu e o outro, de suas marcações (explícitas ou não) e de como a imagem de um texto autoral é formada, tomamos como questionamento central para a proposição aqui desenvolvida a seguinte problemática: Quais os indícios que, associados à heterogeneidade enunciativa e à subjetividade, estabelecem (ou não) autoria na produção textual do ensino médio maranhense?

Para tanto, ao partirmos de uma visão mais geral, temos como propósito primário analisar algumas das questões que cercam o texto escrito e seus agentes de produção (sujeitos e contextos), além das influências (internas e externas) que o compõem ao adotarem o caráter dissertativo-argumentativo na produção textual escolar. Portanto, objetivamos, com o estudo, investigar como a autoria e/ou seus indícios se constroem e são expressos na produção textual de estudantes do ensino médio maranhense.

De forma mais profunda, visamos: a) verificar como a heterogeneidade e a subjetividade são construídas na dissertação escolar de alunos do ensino médio (público e privado) do estado do Maranhão; b) discutir se a autoria na produção textual em questão é influenciada pela heterogeneidade enunciativa e pela subjetividade; e c) analisar que posicionamento – de locutor, de porta-voz de dizeres ou outros – é assumido pelo estudante no texto produzido.

Metodologicamente, para nossa pesquisa-ação, fez-se necessário o emprego de uma análise discursiva e (para) linguística, com base em um estudo qualitativo e de caráter

etnográfico. As produções de secundaristas aqui analisadas compõem o *corpus* (um total de 73 produções – 67 dissertações e 06 artigos de opinião) de um trabalho monográfico realizado por nós e apresentado ao Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão, em 2019, no campus de Bacabal, sob o título “Mosaico de vozes: análise comparativa da organização da voz do outro em produções textuais escritas do Ensino Médio e Ensino Superior em contextos multiculturais (Brasil e Peru)”.

Somados a essas produções, que compõem um banco de dados coletado e mantido pelo projeto de pesquisa coletivo *A produção textual nas aulas de Língua Portuguesa: objeto de ensino e estilo*, acrescentaram-se mais 42 novos textos escolares. A coleta das novas produções ocorreu em uma instituição de ensino privada da cidade de Lago da Pedra - MA, nas três séries do ensino médio, durante as aulas de Produção Textual, ministradas por mim e por outros profissionais durante o ano letivo de 2020, dentro das modalidades de ensino presencial e ensino remoto.

Com a incorporação dos novos materiais, fechamos um montante total de 115 (109 dissertações escolares e 06 artigos de opinião) produções textuais escritas (dissertativo-argumentativas) de 81 alunos informantes. Dentre o montante final de dados coletados, excluímos os textos que não correspondem ao gênero selecionado para o estudo e que foram agregados no ano de 2019, restando um total de 109 coletas para o corpus central de análise, realizadas nas três séries do ensino médio.

Do número absoluto de informantes, selecionamos 07, dos quais 03 correspondem às produções de estudantes adquiridas em escolas públicas, nas turmas da 3ª série do ensino médio, anexadas durante os anos de 2016, 2017 e 2018, respectivamente. Os outros 04 representantes são alunos da 1ª (dois), 2ª (um) e 3ª (um) séries finais de uma instituição privada, que tiveram seus textos adicionados no ano de 2020. As motivações para a inserção de cada um deles, de maneira mais detalhada, estão expressas mais adiante.

Os escritos são resultantes de um processo de observação e coleta de dados a partir do acompanhamento de aulas de Língua Portuguesa/Produção Textual, em cidades do interior do estado do Maranhão, listadas na sequência: Bacabal (escola pública, zona urbana e em área quilombola - Povoado Piratininga), Codó (escola pública, zona urbana) e Lago da Pedra (colégio particular, zona urbana).

Tais procedimentos são justificáveis devido à necessidade de compreender e investigar o máximo possível sobre os textos analisados e suas complexidades; do mesmo modo, a compreensão dos seus demais agentes condicionantes — sujeitos e contextos envolvidos — também se fez necessária.

Por trabalharmos com uma problemática que possui uma abrangência e uma complexidade marcantes, situada em uma sociedade *escrituralista* (Certeau, 1998), na qual estamos inseridos — enquanto sujeitos falantes que se comunicam através de textos e que são produtores de discursos marcados por fatores contextuais de caráter pragmático, linguístico, histórico, sociocultural e ideológico —, propomos uma análise que ultrapasse a superfície textual de produções escritas de estudantes do ensino médio, em especial, o maranhense.

Levamos em consideração, ainda, as interferências que o local — salas de aulas, em sua grande maioria, superlotadas —, o pouco espaço dentro das aulas de português que é destinado à prática da escrita do estudante e o reduzido tempo para o exercício efetivo da produção textual, assim como para o ensino e acompanhamento desta ação efetiva de protagonismo — como defendido nos documentos oficiais — dos alunos que estão finalizando sua trajetória na educação básica.

A profundidade deste exame tem como intuito principal direcionar seu olhar investigativo para as particularidades que compõem o texto escrito, seus contextos e a própria representação do sujeito que escreve e se inscreve em um mundo dialógico, além da construção e sua indicação de autoria nos escritos dos escreventes secundaristas.

Ao traçarmos nossas observações e análises para as particularidades mais profundas do texto, fixadas não só em sua superfície, buscamos realizar um estudo que cubra o máximo de sua totalidade. Temos como intenção central trazer à área um ponto de investigação mais abrangente em relação ao texto, que possa auxiliar na construção de uma nova visão analítica para a produção de texto constituída em ambiente escolar, da mesma forma que para seus atores centrais.

Buscamos, através desta investigação, por fim, ampliar o leque de estudos que fazem referência à organização e composição das produções textuais em cenário escolar, por meio da sua observação realizada a partir de um grande conjunto de particularidades que, de maneira conjunta e organizada, constituem a materialidade do texto, além de desempenhar uma possível contribuição para o estudo do texto partindo do que tange o gerenciamento das diferentes vozes em que ele está imerso e às quais o compõem.

Esperamos apresentar uma nova perspectiva e um novo olhar para o texto escrito dissertativo-argumentativo, seu estudo, seus sujeitos e contextos, do mesmo modo que para as problemáticas que norteiam a remissão do discurso de um *outro*, em meio à difícil prática de construção de um eu e à complexa tarefa (função) de se tornar autor que aquele que escreve tem como propósito ao produzir seus escritos.

A partir das contribuições teóricas e metodológicas, dos questionamentos aqui

levantados e de suas proposições de respostas acerca da organização da voz do outro, como também dos reflexos deste discurso *outrem*, ligados à subjetividade, na indicação de autoria nas produções textuais escritas de secundaristas do estado do Maranhão, é que apresentamos esta investigação.

1 ESCRITA: A SALA DE AULA COMO CONTEXTO DE PRODUÇÃO

[...] Mais que um legado, uma arte ou um dom, mais que instrumento de poder, a escrita é necessidade diária inadiável e insubstituível. Manuscrita, transcrita ou reescrita. Lentamente construída na arbitrária relação de letras e sons que vão se tornando textos na composição de sentidos. [...] Sempre e novamente escrita... (Lerche Vieira, 2005, p. 100).

O uso da escrita, desde os primórdios da humanidade, buscou sempre a representação de certas “palavras extraordinárias”. Palavras que trazem em seu íntimo a representação de um dizer – mesmo antes de tê-las como forma gráfica –, as vozes dos sujeitos, ou seja, sua representação discursiva, para expressar e transmitir, por meio de símbolos, desenhos e pinturas, mensagens entre os indivíduos e sua comunidade, mantendo, desta maneira, uma forma primária de escrita que tinha como propósito central o retrato do cotidiano de uma dada sociedade.

A criação de uma sistematização da escrita que desempenhasse tal função em uma completude maior surge apenas por volta de 3.500 a.C., na Mesopotâmia, com a escrita cuneiforme, desenvolvida pelos sumérios. Essa escrita era produzida por meio do uso de uma ferramenta com a forma de cunha, mediante a gravação, em peças de argila, de sequências de símbolos.

No mesmo período, de forma concomitante, surgiam também, no Egito, os hieróglifos, escrita que se configurava por meio de símbolos que representavam um objeto, constituída por centenas de caracteres (seiscentos). Além dessa primeira representação sistemática da escrita, a civilização egípcia dispunha, posteriormente, de outros dois sistemas: a escrita hierática e a escrita demótica. A primeira era utilizada para fins comerciais e organizava-se a partir do emprego do formato cursivo, ou seja, feito à mão. Já a segunda funcionava como uma versão simplória da hierática e mais comum. Seus usuários eram pessoas que detinham certo poder e prestígio na sociedade.¹

Conforme as necessidades quanto ao uso da escrita surgiram, acompanhando as intenções e finalidades de seus adeptos, novas ferramentas de auxílio a essa prática foram efetivadas, desde as tábuas de argila, aos papiros, aos pergaminhos, à máquina de escrever até aos computadores e outros meios mais modernos que viabilizam a escrita, sem deixar de lado, no entanto, a escrita materializada manualmente no papel.

¹ Levantamento desenvolvido e apresentado pela Universidade Federal de Minas Gerais, compartilhado por meio de um espaço de divulgação de conhecimento. Disponível em: <https://www.ufmg.br/espacodoconhecimento/historia-escrita/>.

Tais processos de evolução permitem a estipulação de um fator mutável à escrita e ao seu usuário, assim como ao próprio ato de escrever. As transformações que fundam estes elementos são essenciais para a continuidade e o desenvolvimento efetivo de tal prática.

Por meio desse aspecto primário e da criação das “palavras extraordinárias”, como apresentado por Deleuze e Parnet (1998), que têm como função não somente um uso habitual e que expressam um cotidiano, mas que possam fugir daquilo que acaba caindo no comum, caberia ao ato de escrever, e também ao seu agente, um *devir*² que foge de linhas pré-moldadas e postas como formas homogêneas. Para eles é necessário que “Criemos palavras extraordinárias, com a intenção de usá-las da maneira mais ordinária, e fazer existir uma entidade que elas designam do mesmo modo que o objeto mais comum” (Deleuze; Parnet, 1998, p. 11).

A escrita é um *devir* que desempenha um poder de transformação essencial à natureza humana. Esteve presente, acompanhou e, em muitos casos, foi a própria ferramenta de construção de uma sociedade. Escreveu não apenas seus traços, mas trouxe para dentro de suas formas toda uma representação do meio em que estava inserida e, ainda, os sujeitos deste contexto.

No seu limite, desde sua parte mais superficial até sua forma mais profunda, há marcas de um sujeito que representa uma pluralidade. Multiplicidade esta que não está restrita somente ao sujeito que, efetivamente, está praticando a ação de escrever. Somado a ele e representado por ele, existem muitos outros sujeitos refletidos nesta escrita. Seja por meio de uma reflexão consciente ou não, esses indivíduos estão presentes, constituindo uma prática que, metaforicamente, nunca se realiza sozinha, sem a “presença” de um outro.

Uma ação feita por meio de “muitas mãos” ou “muitas vozes”, mesmo que executada individualmente, ainda assim carrega em seu íntimo uma diversidade que ganha forma a partir de uma interação constante.

Através deste devir, este “vir a ser” e “desejo de fazer-se”, foi possível ir muito além de uma primária representação do que nos cerca e do que somos. Um leque de possibilidades para a fuga de uma unidade e homogeneidade foi apresentado mediante a escrita.

Por meio dela, o indivíduo faz-se presente, escreve e inscreve-se em mundo em que tudo isso só é possível a partir da sua cooperação com seus semelhantes e a realidade em que estão inseridos. Tal ato e o desejo de fazer-se enquanto escritor (aquele que usa a escrita como meio

² *Devir*, etimologicamente, significa “chegar”. Empregamos, aqui, o termo e seu sentido amparados em sua significação adotada pela filosofia grega, “vir a ser”, em especial, o conceito apresentado pelo filósofo Gilles Deleuze, que o compreende a partir das mutações naturais da existência.

de representação de si e do outro) só são efetivados por meio de um exercício paradoxo, resultante de uma criação individual do sujeito em conjunto com o outro.

Como necessidade diária, independente de sua condição de materialização, a escrita é, por fim, a tarefa – nem sempre simples – de construção de sentidos. Traçados parte por parte que, gerenciados e organizados de maneira coesa e coerente, configuram sua materialidade maior, que é o texto. Nos limites das entrelinhas, da superfície e da profundidade textual, teremos “Sempre e novamente” a “escrita” e seus inscritos.

1.1 Da escrita de si e da escrita dialógica de à concepção de linguagem

Foucault (2001), ao comentar sobre a escrita, divide-a em duas grandes esferas temáticas: a escrita que parte de uma expressão autonômica (escrita entendida como prática e não como resultado) e a escrita que funcione como espaço de desaparecimento do sujeito que escreve. Segundo o autor, a escrita, em relação à sua constituição, é efetivada por meio de uma relação de dependência com a função-autor, do mesmo modo que esta também é dependente da escrita.

Cabe à primeira esfera, a da expressão autonômica, à qual, de início, estava ligada a escrita, o pressuposto de que ela se bastaria a si mesma, não estando obrigada a uma forma de caráter interior, podendo ser identificada com sua “própria exterioridade desdobrada”. Não cabendo o entendimento de que ela seria um resultado, mas sim uma prática, uma ação construída mediante processos resultantes da interação entre um *eu* e *tu*, marcados e produzidos em contextos sociais e históricos, permitindo àquele que escreve, em sua escrita, ter ao seu alcance uma pluralidade de formas de se expressar por meio dela (Geraldí, 2013).

Por outras palavras, nesta primeira esfera ela, a escrita, corresponderia a

[...] um jogo de signos comandado menos por seu conteúdo significado do que pela própria natureza do significante; e também que essa regularidade da escrita é sempre experimentada no sentido de seus limites; ela está sempre em vias de transgredir e de inverter a regularidade que ela aceita e com a qual se movimenta [...] (Foucault, 2001, p. 270).

Quanto à segunda esfera, a de que a escrita funcionaria como o espaço onde aquele que escreve sofreria um apagamento, destaca-se que tal desaparecimento seria resultante dos próprios processos de escolhas de escrita e de sua revisão realizadas pelo sujeito-autor. Em síntese, a escrita para o filósofo, em conformidade com este último bloco temático, se desenrolava

[...] como um jogo de que vai infalivelmente além de suas regras, e passa assim para fora. [...] não se trata da manifestação ou da exaltação do gesto de escrever; não se

trata da amarração de um sujeito em uma linguagem; trata-se da abertura de um espaço onde o sujeito que escreve não para de desaparecer (Foucault, 2001, p. 270-271).

Essa abertura de espaço pode, tendo em vista a construção de autoria no texto escolar, indicar uma ocorrência não de um desaparecimento ou da tomada de tal posição em meio aos demais sujeitos que compõem essa escrita, mas uma ocorrência de silenciamento enunciativo do aluno. Ou seja, esse ato de silenciamento na prática da escrita possibilita uma ação de emudecimento do dizer daquele que escreve em favor da voz do outro. Seu silêncio não pode ser sinônimo de desaparecimento do sujeito.

Na contramão desse desaparecimento do sujeito proposto por Foucault, proporcionado dentro da escrita, Calkins (1989), em suas oficinas de escrita, apresenta algumas etapas de escrita nas quais se baseiam as escolhas daquele que escreve e se inscreve em seu dizer, conduzindo-se a partir de uma visão que compreende essa prática como um conjunto de processos e não como um produto pronto e acabado. Para ela, ao observarmos tais processos e os compreendermos, poderemos “ajudar cada um dos nossos estudantes a inventar, utilizar e adaptar as estratégias efetivas de criação literária” (Calkins, 1989, p. 30).

Essas estratégias de criação escrita refletem e estão ancoradas em um conceito de linguagem que, ao longo de sua trajetória, passou por uma série de entendimentos sobre sua efetivação e suas relações de desenvolvimento por seus usuários. Dentre elas, podemos destacar três dessas concepções: a) a linguagem encarada como mimética, funcionando como reflexo da realidade; b) a linguagem que se dá sob a forma de uma estrutura, na qual a língua é entendida como código; e c) a linguagem como forma ou processo de “inter-ação”.

Na sua faceta mimética, a linguagem sempre estaria condicionada a um tempo, espaço e a um posicionamento diante do mundo, representando um sujeito que a utiliza de acordo com uma temporalidade, momento histórico, num contexto e situação determinada, considerando, além destes aspectos, seu relacionamento com seus interlocutores.

Com ela, os sujeitos que a utilizam não seriam meros repetidores de outros indivíduos, mas seriam membros efetivos dessa linguagem. Estariam, efetivamente, inserindo-se nela, refletindo, desse modo, o mundo do qual é representante. Em resumo, a linguagem, nesta concepção, constitui e é constituída por um sujeito, não sendo apenas um código, uma língua.

Em contrapartida, a segunda visão de linguagem parte de um entendimento da língua como sendo um código que é independente de seus indivíduos, tendo como porto seguro a forma da estrutura, com uma gama de relações gerenciada por um sistema e por normas combinatórias, descritas em diferentes categorias. Ou seja, sob esse ponto de vista, não haveria linguagem sem signos e sem um suporte para sua realização, estando representada pelos estudos estruturalistas

de Saussure.

A terceira concepção admite que a linguagem seja representada como forma ou processo de “inter-ação”, tendo como pressuposto básico o diálogo (dialogismo), um fator essencial para sua constituição. Tal concepção não compartilha dos mesmos entendimentos de sua antecessora, pois parte do princípio de que a linguagem não estaria, exclusivamente, ligada à língua, a um código ou sistema de regras, mas ligada a vários outros elementos e critérios, como também atrelada às visões de mundo às quais um determinado sujeito é membro.

Sob esta perspectiva encontram-se as ideias de Bakhtin e do seu Círculo de estudiosos que compartilhavam de uma visão marxista da linguagem. Para eles, a linguagem seria o produto vivo da interação realizada em um ambiente social e de determinadas condições materiais, marcada por uma temporalidade histórica. Sua propriedade mais especial seria justificada por seu caráter dialógico. Diante destas três visões sobre a linguagem, compartilhamos dos pressupostos introduzidos pela terceira.

Como reflexo dessa linguagem, a escrita, enquanto prática, assim como seu(s) sujeito(s) e contexto(s), é constituída por elementos dialógicos que conversam entre si. São aspectos que estabelecem uma ligação entre o que o outro diz e a colocação ou não da minha voz enquanto sujeito crítico sobre o que foi e/ou vem sendo dito, assim como exercem influência sobre os elementos constituintes da subjetividade do sujeito enquanto autor.

A pluralidade de conceitos de escrita está associada à concepção de linguagem à qual ela se vincula, ao entendimento do que seja texto e dos agentes que o constituem (sujeitos envolvidos e interlocutores). O processo no qual tais relações de interação são realizadas também influencia efetivamente na conceitualização e constituição da ação social que é escrita.

1.2 Documentos oficiais: trabalho e ensino da escrita

O exercício da escrita, por meio da realização da produção de texto, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1997; 2000), é entendido como um processo contínuo. Tendo sua prática e ensino voltados para a construção de um sujeito que, por ter a todo o momento a necessidade de se comunicar e interagir socialmente diante das variadas formas de linguagem, precisa ser detentor de tais capacidades de produção e percepção dessa modalidade comunicacional linguística. Tendo como função primordial, de acordo com os parâmetros, a formação de cidadãos que sejam capazes de desempenhar criticamente seu papel em meio à sociedade.

A prática da produção textual, segundo o documento, enquanto ação efetiva da

linguagem, está condicionada por fatores que transcendem as individualidades e objetivos pré-estabelecidos, estando imersa em ações sociais existentes nas mais diversas esferas de uma sociedade, marcadas por uma historicidade, com seus respectivos períodos.

Na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018), centrada nas aulas de Língua Portuguesa do ensino médio, a escrita carrega o complemento literária, designando, deste modo, toda produção textual dos mais diversos gêneros. Caracterizada por ser uma prática presente e desenvolvida desde os anos fundamentais de escolarização do estudante, que, na etapa final, irá ser ampliada e aprofundada, mesmo não sendo o foco central de trabalho da disciplina.

Seu exercício não estaria restrito apenas à sua função de informar, ao seu ensino ou à sua ação de comunicar. Há, também, a inclusão da

[...] função de produzir certos níveis de reconhecimento, empatia e solidariedade e envolve reinventar, questionar e descobrir-se. Sendo assim, ele é uma função importante em termos de elaboração da subjetividade e das inter-relações pessoais. Nesse sentido, o desenvolvimento de textos construídos esteticamente – no âmbito dos mais diferentes gêneros – pode propiciar a exploração de emoções, sentimentos e ideias, que não encontram lugar em outros gêneros não literários e que, por isso, deve ser explorado (Brasil, 2018, p. 495-496).

Para o exercício da escrita, assim como das demais ações de ensino e aprendizagem ligadas à Língua Portuguesa, o documento oficial tem como fatores a serem adquiridos, desenvolvidos e praticados uma série de competências e habilidades que ajudam e norteiam a prática escolar da área em questão, assim como o próprio conhecimento do aluno de maneira interdependente.

A primeira esfera estaria relacionada à teoria geral das dez competências necessárias aos processos de desenvolvimento e à aprendizagem do educando. Já a segunda tem como propósito central a própria prática destes conhecimentos. Em outras palavras, a ação mais ampla apresentada nas competências pode ser alcançada por meio de um aprofundamento e aperfeiçoamento proporcionado no exercício das habilidades.

Por meio delas, têm-se como objetivo central garantir um amplo e integral desenvolvimento pedagógico, pessoal, artístico-cultural e linguístico dos estudantes. Uma aprendizagem que vai além dos objetos curriculares, mas que estimule diversidades do uso de diferentes modalidades linguísticas e que valorize os conhecimentos prévios que já são integrantes do aluno. Formando sujeitos leitores, autores/produtores e consumidores de informação. Para alcançar esse objetivo, a prática da escrita é indissociável do exercício de leitura.

No entanto, para atingir tais objetivos, sua prática está condicionada aos campos de atuação social que configuram as competências e habilidades específicas dos componentes

curriculares. Através desses campos, as atividades de compreensão, produção, edição e revisão textual são realizadas em ambiente escolar. O texto escolar será reflexo e materialidade de posicionamentos críticos e reflexivos de si e daquilo que cerca os sujeitos (estudantes).

O texto, como materialização de um ato linguístico e constituinte primário da linguagem verbal, é detentor de uma função comunicativa, tornando-se um todo significativo. Marcuschi (2008, p. 26) aponta que ele se dá como um ato de comunicação que está ligado por uma diversidade de “ações alternativas e colaborativas”.

Quanto ao sentido, para Costa Val (2006, p. 06), “O texto não significa por si mesmo. Seu sentido é construído não só pelo produtor como também pelo receptor, que precisa deter os conhecimentos necessários à sua interpretação”. Por meio de ações colaborativas constantes entre sujeitos e seus meios é que se produz/transmite a linguagem.

Como exemplo de um contexto em que tais ações são desempenhadas, podemos citar a sala de aula como sendo este espaço de interação e colaboração, no qual a produção e o exercício da linguagem ocorrem a todo o momento, seja por meio da troca de saberes, disseminação de discursos ou por meio da prática de produção de textos, em sua modalidade oral ou escrita.

A escola, enquanto cenário educativo de construção e divulgação de aprendizagens, carrega em suas entrelinhas a função de gerir distintas realidades (educacionais, locais, culturais, sociais, econômicas e políticas) que constituem cada um de seus membros. Para Fortaleza (2017, p. 43), a escola tem como objeto central que gere suas ações e atuações,

[...] o conhecimento construído e sistematizado pela humanidade ao longo da história e este deve ser oferecido de forma a ampliar o repertório cultural dos sujeitos envolvidos bem como proporcionar ampliação da visão de mundo. [...] é papel primordial da escola, garantir aos estudantes o acesso à ciência e à apropriação do saber socialmente elaborado, bem como o acesso aos meios que permitam a apreensão do conhecimento.

Ainda em conformidade com a autora, ao compreendermos a escola como sendo uma entidade social que possibilita o acesso aos caminhos necessários à construção de saberes, seria de sua responsabilidade o gerenciamento dos meios e a criação das condições específicas para a produção da aprendizagem. Deste modo, ela garantiria o cumprimento de seu papel social, ajudando a formar sujeitos que possam se tornar “autônomos, solidários e competentes e que atuem de forma protagonista na sociedade” (Fortaleza, 2017, p. 43-44).

Esse protagonismo necessário ao estudante socialmente ativo é construído por meio do desenvolvimento de respectivas habilidades que lhe garantam as ferramentas fundamentais para conviver e interagir em comunidade.

Segundo as Orientações Curriculares para a disciplina de Língua Portuguesa do estado

do Maranhão de 2017, voltadas para o ensino médio e amparadas nos documentos nacionais, dentre as habilidades que proporcionam aos sujeitos desenvolverem e manterem uma comunicação efetiva, sob as mais diversas vertentes sociais, estão as capacidades de compreender e de participar de forma interativa de diálogos, além do domínio da produção de diferentes gêneros textuais (orais e escritos).

O ato da leitura e da escrita são elementos fundamentais para a constituição dos sujeitos, cabendo, especificamente, à instituição escolar a função de desenvolver essas competências sociais nos seus alunos a partir do exercício de compreensão e produção de textos, desenvolvidos e expostos em diferentes situações, visando distintas finalidades.

Nas orientações estaduais, a leitura e escrita são encaradas como práticas essencialmente sociais, pois,

Trata-se então de trazer para dentro da escola a escrita e a leitura que acontecem fora dela. Trata-se de incorporar, na rotina, a leitura feita com diferentes propósitos e a escrita produzida com diferentes fins comunicativos para leitores reais. Enfim, trata-se de propor que a versão de leitura e de escrita presente na escola seja a mais próxima possível da versão social e que, assim, nossos alunos sejam verdadeiros leitores e escritores (SEDUC, 2017, p. 14).

Nesta perspectiva, o objetivo proposto para a escola é a efetiva inserção dessas leituras e escritas em sua função educacional, tendo como ponto de partida para seu desenvolvimento as situações cotidianas reais de seus usuários. Ou seja, o ensino da leitura e da escrita deve ser trabalhado como uma prática social que leve em consideração a produção textual específica do contexto escolar, adicionando também espaço para as experiências externas ao ambiente escolar dos alunos.

A materialização dessas experiências particulares dos discentes está refletida na produção de seus textos. O ato de ensinar, inerente à instituição escolar, é o que torna possível a capacitação dos estudantes não só objetivando aspectos educacionais, profissionais e que contribuam para a construção de um cidadão, mas proporciona também a construção de sujeitos detentores e disseminadores de conhecimento. Em resumo,

Ler e escrever são tarefas da escola, questões para todas as áreas, uma vez que as habilidades indispensáveis para a formação de um estudante, que é responsabilidade da escola. Ensinar é dar condições ao aluno para que ele se aproprie do conhecimento histórico construído e se insira nessa construção como produtor de conhecimento. Ensinar é ensinar a ler para que o aluno se torne capaz dessa apropriação, pois o conhecimento acumulado está escrito em livros, revistas, jornais, relatórios, arquivos. Ensinar é ensinar a escrever porque a reflexão sobre a produção do conhecimento se expressa por escrito (SEDUC, 2017, p. 14 apud Quedes; Sousa, 2006, p. 15; grifos nossos).

Partindo desse modo de ensinar, posto em prática mediante a colaboração efetiva e interativa de todos aqueles que constituem a escola (gestores, professores, alunos e a comunidade em que ela se insere), o trabalho com a leitura e a escrita busca uma aproximação

entre as atividades desempenhadas em sala de aula e o contexto real de seus estudantes.

As intenções que norteiam essa forma de ensino apresentada nas orientações que compõem o currículo maranhense visam à capacitação máxima de seus alunos para o exercício primário e fundamental da linguagem: a comunicação. Nestes aspectos, objetiva-se que o texto, tanto oral quanto escrito, seja a base para a construção da prática de letramentos de seus estudantes. Em síntese: o texto é o ponto de partida e de chegada de todo o processo.

1.3 Protagonismo juvenil (estudantil) e espaço de produção textual

Na área de conhecimento correspondente às formas de elaboração e expressão de linguagens, na qual o componente curricular de Língua Portuguesa está envolto, o foco central está

[...] na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias (Brasil, 2018, p. 470).

Autonomia esta que visa ceder espaço no cenário escolar para ocupação daqueles que formam e são o público-alvo da instituição que é a escola. Protagonizar nesse espaço tem como primeiro passo para sua concretização a identificação de quem são os que compõem este grupo. Saber identificar a juventude, ou as juventudes, presentes ajudará no processo de ensino e aprendizagem tanto dos saberes e conhecimentos próprios dos componentes curriculares quanto do autoconhecimento de seus indivíduos.

A BNCC postula como caminho essencial para esse protagonismo, dentro da Língua Portuguesa, uma ampliação das práticas de linguagem, sob as mais variadas modalidades, situadas nos campos de atuação social do estudante. Para tanto, é necessário que o ambiente de ensino proporcione um universo de situações e momentos em que o jovem possa exercitar a tomada de decisões e posições conscientes e críticas diante das problemáticas que o circunda.

Exigindo dessa forma, segundo o documento, apresentar possibilidades aos alunos de construção e desenvolvimento de suas capacidades, “alcançando maior nível de teorização e análise crítica”, a prática constante de ações “discursivas em diversas linguagens” e tendo como objetivo uma “participação qualitativa no mundo, por meio da argumentação, formulação de propostas e tomada de decisões orientadas pela ética e o bem comum” (Brasil, 2018, p. 477). Capacidades estas que auxiliam na construção de caminhos e alternativas para a resolução de um problema.

No tangente à produção textual escrita há também a garantia de possibilidades de

criação, desenvolvida para que os estudantes possam realizar o exercício de uma análise discursiva, partindo dos seus elementos primários que a compõem e formam mediante a apresentação de enunciados. Tais enunciados são compostos por meio de processos de semioses entre diversos campos e áreas de conhecimento, ou seja, por meio de trocas interativas que atravessam o maior número de componentes e modalidades possíveis.

Um grave empecilho para a realização total dessas garantias e que segue na contramão das possibilidades de protagonismo estudantil são os fatores de espaço e tempo adequados para o exercício que propicie tais práticas dentro dos ambientes escolares e dos horários disponíveis nas instituições. Gerenciar estas questões na prática ainda representa um problema constante no ensino de Língua Portuguesa, a nível nacional e local.

O componente curricular Língua Portuguesa tem seus eixos integrantes para a organização e produção da linguagem divididos em quatro frentes de ensino e prática: a leitura, a produção de textos, a oralidade (escuta e produção oral) e a análise linguística e semiótica. Essas práticas têm sua formação no Ensino Fundamental e sua ampliação e aprofundamento nas três séries da etapa final de escolarização, o Ensino Médio.

Cabe ao Ensino Médio a

[...] consolidação e complexificação e a ênfase nas habilidades relativas à análise, síntese, compreensão dos efeitos de sentidos e apreciação e réplica (posicionar-se de maneira responsável em relação a temas e efeitos de sentido dos textos; fazer apreciações éticas, estéticas e políticas de textos e produções artísticas e culturais etc.) (Brasil, 2018, p. 492).

Em outros termos, à parte fundamental da educação caberia a responsabilidade primária de introduzir os alunos nessas práticas e à parte final da educação básica recairiam os exercícios mais específicos e aprofundados, além também do acréscimo de outros fatores essenciais para o desenvolvimento eficiente e complexo dessas competências e habilidades.

Ao contextualizarmos essas ações no cenário do Ensino Médio maranhense, observamos que tais entraves se fazem presentes, especificamente e com maior intensidade, no campo da produção de textos. Dentro das Diretrizes Curriculares do Estado do Maranhão (2014), da disciplina de Língua Portuguesa, observamos que a atividade de produção/elaboração textual é presente nos quatro aspectos que estruturam essas orientações, sendo eles: I) O que deverá ser aprendido; II) O que deverá ser ensinado; III) Como deverá ser ensinado; e IV) O que deverá ser avaliado, detalhados no quadro abaixo:

Quadro 1: Área Do Conhecimento: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias-Disciplina: Língua Portuguesa e Literatura - EM

ÁREA DO CONHECIMENTO: LINGUAGEM, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS - DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA - EM			
O que deverá ser aprendido	O que deverá ser ensinado	Como deverá ser ensinado	O que deverá ser avaliado
Utilizar a Língua Portuguesa para compreensão e <i>produção de textos orais e escritos</i> nas diversas situações de interação social, considerando as práticas de discursos que se inter cruzam na prática social.	Estudo do texto: as sequências discursivas e os gêneros textuais no sistema de comunicação e informação: Modos de organização da composição textual; <i>Atividades de produção escrita</i> e de leitura de textos gerados nas diferentes esferas sociais - públicas e privadas; Situações sociais de uso do texto/gênero.	Promova práticas de leituras de textos verbais e não-verbais de diferentes gêneros; Crie situações propícias para socialização das ideias dos alunos; Selecione os textos adequados ao ano/série; Formule hipóteses a respeito do conteúdo do texto, antes e depois da leitura; Conduza a <i>redação de textos</i> considerando suas condições de produção: especificidade do gênero, finalidade, lugares preferenciais de circulação e interlocutor.	Compreensão, interpretação e <i>produção de textos</i> nas mais diversas situações comunicativas.
Analisar, interpretar e aplica recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.	Estudo do texto literário: Relações entre produção literária e contexto histórico; Movimentos literários no Brasil; Procedimentos de <i>construção</i> e recepção de <i>textos</i> ; Elementos de continuidade e ruptura entre os diversos momentos da literatura brasileira; associações entre concepções artísticas e <i>procedimentos de construção do texto</i> literário em seus gêneros (épico/narrativo, lírico e dramático) e formas diversas; Articulações entre os recursos expressivos e estruturais do texto literário e o processo social relacionado ao momento de sua produção; Relações entre literatura, outras artes e outros saberes.	Promova um estudo formal da literatura brasileira com foco nos textos literários do século XVI aos dias atuais; Reúna os textos de autores mais significativos da literatura nacional para compreensão e interpretação, considerando o contexto de produção; Selecione obras de outras manifestações culturais (pintura, escultura, música, cinema...), que tratam do mesmo tema das obras literárias para estudo.	Reconhecimento dos estilos de época da Literatura Brasileira, por meio de textos representativos.
Utilizar conhecimentos sobre o sistema linguístico e o funcionamento da linguagem verbal	Estudo dos aspectos linguísticos em diferentes textos: Função da linguagem; Recursos expressivos;	Oriente <i>elaboração de textos considerando: estabelecimento de tema, levantamento de ideias e dados, planejamento,</i>	<i>Produção de texto</i> , considerando os aspectos estruturais e linguísticos.

adquiridos por meio da reflexão sobre a Língua Portuguesa para mobilizar os recursos expressivos nas práticas de compreensão de textos orais e escritos.	Variedade linguística; Elementos de coesão e coerência textual; Estrutura e organização textual; Ortografia. Grau de formalidade; Seleção lexical; Morfossintaxe: função das palavras.	<u>rascunho, revisão, versão final, mecanismos discursivos e linguísticos de coesão e coerência.</u> Promova estudos de textos, focando o reconhecimento e análise do seu contexto de produção, circulação, recepção e <u>vozes do texto.</u>	
Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar.	Estudo dos gêneros digitais: tecnologia da comunicação e informação: impacto e função social: O texto literário típico da cultura de massa: o suporte textual em gêneros digitais; a caracterização dos interlocutores na comunicação tecnológica; os recursos linguísticos e os gêneros digitais; a função social das novas tecnologias.	Estimule a leitura crítica de informações veiculadas por meio das tecnologias de comunicação e informação.	Reconhecimento dos gêneros digitais, compreendendo seu uso sistemático e aplicando em diversas atividades escolares.

Fonte: SEDUC (2014, p. 41, *Grifos nossos*)

Perante tais orientações, percebe-se que, durante todo o processo de aprendizagem, de ensino, de modo de ensino e de avaliação, a presença da produção textual é constante. Desde a elaboração de textos literários, com o desenvolvimento de diversos gêneros textuais, até textos que requerem uma elaboração específica, ao colocar em prática diferentes conhecimentos sobre o sistema linguístico e seu funcionamento. Levam-se em consideração, ainda, os fatores de produção, circulação, recepção e as vozes que o compõem.

A respeito da produção textual escolar e de seu ensino, que têm como plano de fundo para o seu desenvolvimento as séries finais da educação básica, apresentamos na seção abaixo algumas considerações acerca dessa ação, seus componentes e seus agentes. E também sobre o tempo destinado a ela dentro de sala de aula.

1.4 Produção textual escrita escolar: o que se escreve/inscreve em sala de aula?

O texto é aqui compreendido como qualquer representação que tenha como base uma totalidade semântica, independente da sua forma de materialização (oralidade ou escrita) e de sua extensão, que constitui um todo significativo, em consonância com os apontamentos de Fávero e Koch (1983, p. 25). Forjado por meio de relações dialógicas contínuas, situadas em meio a um contexto que, assim como seus agentes, carregam em seu íntimo traços de uma

história, cultura e ideologia. Sua constituição não provém de um único ser, mas parte da aliança mantida com outros sujeitos.

Ao incorporar no texto outros sujeitos, aquele que profere ou escreve um determinado enunciado, sob dadas condições de enunciação, realiza uma produção feita por várias vozes e mãos. Mediante o contato com a figura do outro, seu dito e seus propósitos é que o sujeito “produtor” de um texto constrói sua individualidade.

Não interessa apenas para a constituição textual o que o Outro (interlocutor) tem a dizer, mas, do mesmo modo, a voz do outro (locutor) necessita ser ouvida. Pressupostos que condicionam não apenas o fator de alteridade discursiva da obra como, também, de acordo com Possenti (2002), a própria estipulação/indicação de autoria.

A produção de textos não se resume exclusivamente ao ato de falar/escrever um conjunto de enunciados soltos. Faz-se necessário o gerenciamento e a organização de elementos que garantam a tessitura textual, como a coerência e a coesão³ (Costa Val, 2006 *apud* Beugrande; Dressler, 1983), por exemplo, e de uma constante relação com o meio e seus constituintes. O texto não nasce no/do vazio. E tampouco é sinônimo de pureza, fórmula pronta e acabada. Sua “constância” está fincada nas “inconstâncias”, ou seja, é devido ao seu fator de mutabilidade permanente, fundamental ao seu processo de adequação perante a representação do outro/Outro, enquanto locutor e interlocutor de uma mensagem.

Essa prática, executada em ambiente escolar, teria, segundo Geraldi (2013), ao menos dois sujeitos que trabalhariam em conjunto e em interação: o aluno e o professor. Em meio a esse contexto de escrita, que serve como espaço de trocas, relações entre seus indivíduos são formadas, sendo elas situadas e marcadas social e historicamente. O texto decorrente desse cenário de elaboração pode ser entendido como uma unidade de ensino e aprendizagem, constituída por meio da manutenção de diálogos com outros discursos já ditos e com aqueles que ainda estão para ser pronunciados.

Nas dissertações escolares, durante o ato de construção de nossa argumentação, damos

³ Junto à coesão e à coerência, acrescentam-se, também, outros cinco fatores de textualidade: a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade. Respectivamente, caberia a primeira às relações subjacentes ao texto, sendo responsável pela construção de sentido a partir aspectos lógicos, semânticos e cognitivos. Já a segunda, tem como finalidade a efetivação da unidade formal do texto, partindo de aspectos gramaticais e lexicais, sendo o meio de expressão do relacionamento de elementos internos e externos ao corpo do texto, garantindo-lhe a realização de inter-relações e conexão com outros fatores. Com a terceira, busca-se a construção de discursos que sejam coerentes e coesos, tendo como finalidade, por exemplo, o convencimento e questionamento. A quarta está ligada aos processos de recepção e aceitação do que foi produzido. Na quinta, há o emprego de discursos carregados de uma intencionalidade, juntamente, com uma contextualização do texto, refletindo em seu sentido, produção e recepção. Às ocorrências expressas no texto, em um contexto sociocomunicacional, integram a informatividade textual. Por fim, nas informações empregadas, pode ocasionar o/a uso/citação de um texto que esteja relacionado a outro, explícito e implicitamente.

espaço não só para nossa voz, mas também para a do outro, quando nos pautamos, consciente ou inconscientemente, no discurso *outrem* para materializar nosso ato de argumentar, que, mais uma vez, resulta no outro, por meio de relações do discurso sobre o discurso. Em outros termos, parte-se de um *outro* que compõe nosso ato de argumentar, destinado à persuasão de um *outro*.

Na minha palavra, inevitavelmente, sempre estará presente a palavra do(s) outro(s). Sobre essas palavras do outro ou “palavras alheias”, Bakhtin/Volochínov (2014, p. 99) nos fala que estão carregadas de “um conteúdo ou de um sentido ideológico vivencial”. Ainda sobre elas, Bakhtin (2011, p. 330) diz que:

Cada conjunto verbalizado grande e criativo é um sistema de relações muito complexo e multiplanar. Na relação criadora com a língua não existem palavras sem voz, palavras de ninguém. Em cada palavra há vozes às vezes infinitamente, quase impessoais (as vezes dos matizes lexicais, dos estilos, etc.), quase imperceptíveis, e vozes próximas, que soam concomitantemente.

Tais “vozes” podem aparecer de forma marcada linguisticamente por meio do uso do discurso relatado (nas formas de discurso direto, indireto ou indireto livre). Portanto, o dialogismo se dá como um processo de interação de seus interlocutores diretos e das outras vozes (discursos) presentes, explícita ou não, nos enunciados.

Ainda sobre as formas de representações do *outro*, Authier-Revuz (1990) apresenta a(s) Heterogeneidade(s) Enunciativa(s), na qual, compartilhando das ideias de Bakhtin e Ducrot (1987) sobre a não unicidade do sujeito, considera a heterogeneidade como a ideia de que há uma diversidade de vozes que compõem os discursos, tornando-os heterogêneos e não-puros, por trazerem consigo outros ditos. A autora debruça-se sobre um princípio importante na representação do discurso-outrem, a metadiscursividade, ou seja, o discurso sobre o discurso.

Para Koch (2002a), o ato linguístico fundamental é o ato de argumentar. Segundo ela, “o ato de argumentar é visto como o ato de persuadir que procura atingir a vontade, envolvendo a subjetividade, os sentimentos, a temporalidade, buscando adesão e não criando certezas”, para fazer-se crer. Sendo a linguagem, ainda conforme a autora, encarada como uma “forma de ação, ação sobre o mundo dotada de intencionalidade, veiculadora de ideologia, caracterizando-se, portanto, pela argumentatividade” (Koch, 2002a, p. 15).

Antunes (2003, p. 54), em seu estudo sobre a *Aula de português*, ao levantar apontamentos sobre a escrita, diz que ela “compreende etapas distintas e integradas de realização (planejamento, operação e revisão), as quais, por sua vez, implicam da parte de quem escreve uma série de decisões”, sendo a escrita entendida como toda atividade estabelecida por meio de uma interatividade, gerada por relações cooperativas entre dois ou mais sujeitos.

Como exemplo dessas escolhas, podemos apontar o trabalho de construção e de

constituição dos argumentos elaborados por alunos em textos escolares argumentativo-dissertativos, a partir do trabalho de gerenciamento das interações entre as vozes e os sujeitos que os constituem.

Sobre os discursos que compõem os procedimentos da argumentação que constituem a produção textual, Coracini (1991), a partir do seu estudo *Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência*, com a apresentação da “heterogeneidade como recurso argumentativo”, a partir da análise do discurso científico, traduzido e observado através de Duchet em Vigner (1979, p. 63), ao citarem que “Não há textos 'puros'. Eles só existem em relação com outros textos anteriormente produzidos, em conformidade ou em oposição a um esquema textual preexistente...”.

Coracini comenta que, partindo-se de tal entendimento, pode-se “afirmar que o respeito ao padrão discursivo, compartilhado pelos membros de uma comunidade (neste caso, científica), funciona como uma estratégia a serviço da intenção de persuadir”. A autora aponta que a utilização do discurso do outro na argumentação funciona como estratégia para a persuasão. A elaboração de textos realizada em ambiente escolar, nas aulas de Língua Portuguesa, segundo Manso (2017), constituiria um exemplo claro das relações interativas sociais realizadas por meio da linguagem. Para o autor,

É na tessitura de enunciados vivos que nos atravessam discursivamente, mas também abrimos espaços para que novos dizeres sejam alcançados em um processo contínuo e irrepetível de diálogo. Nesse movimento autêntico de diálogo, por meio da produção de textos, constituímos nosso lugar de sujeitos dialógicos e, conseqüentemente, de autores em sociedade (Manso, 2017, p. 11).

Atravessamentos discursivos que modulam a prática de produção textual do ensino médio, principalmente em seu último ano, e estão voltados para a escrita de produções textuais, em sua grande maioria de tipologia dissertativo-argumentativa. Esta prática pode ser justificada pela grande disseminação e/ou solicitação dessa tipologia em exames nacionais, como o Enem, e em vestibulares para o ingresso em instituições de ensino superior públicas e privadas.

Em meio a esse ambiente de intensa prática de criação, influenciado por diversos fatores e intencionalidades exteriores ao texto, mas que refletem no seu exercício, dentre a produção condicionada como um fator e critério avaliativo para a obtenção de notas em componentes curriculares das escolas, principalmente dentro das aulas de Língua Portuguesa, em um espaço específico e à parte de Produção Textual – uma divisão da disciplina comumente vista, podendo ser verificada e exemplificada em todas as instituições em que as produções aqui elencadas foram observadas e coletadas.

Outro fator que embasa o alto índice de escrita no ensino médio, desde a 1ª série e mais

notória na 3ª, pode ser visto como um “treinamento” inicial para o alcance dos propósitos a princípio citados, ou ainda pode ser encarado como execução de mero cumprimento de demandas. Ao fazerem parte do momento final da educação básica, além de representar o início na busca por um ingresso na educação superior, período de transição em que a escrita de produções textuais é constante e mais intensa durante todo este processo.

Devido a essas perspectivas, seus fatores de mutabilidade e complexidade, a prática da escrita, para qualquer indivíduo socialmente constituído em um meio escrituralista, nem sempre é uma das tarefas mais fáceis e simples. Transpor o que pensamos e sentimos por meio das palavras, para alguns, pode ser encarada como um paraíso. No entanto, não somente de paraísos se faz a escrita.

Para muitos, nos mais diversificados estágios de exercício do ato de escrever e sob as mais distintas finalidades, ela pode significar um verdadeiro “Inferno”⁴ – como nos é apresentado por Riolfi e Barzotto (2011) – constante, paralisante e ameaçador.

Sua constância pode ser observada em todos os momentos da vida de um indivíduo, desde os primeiros rabiscos incompreensíveis e sem uma forma sistematizada da primeira infância até as produções escritas mais complexas. Do maternal aos mais altos níveis de formação pessoal e/ou profissional, ela se faz presente. Como também nos momentos em que sua realização busca apenas um exercício de prazer. Escrever apenas por escrever.

À medida que vamos ultrapassando etapas e adquirindo maior domínio sobre o ato de escrever, nota-se a perda do desejo e da liberdade da prática da escrita. Escrever deixa de ser algo prazeroso, de “livre e espontânea vontade”, e passa a ser encarado como de “livre e espontânea obrigação”. Ou ainda, como um domínio que supera o fator livre criação, mas que é condicionado a outros propósitos que extrapolam os muros da escola e visam um objetivo que é trabalhado a longo prazo, buscando resultados imediatos.

A respeito dessa perda de desejo e da mudança de motivação para o exercício da escrita, Silva (2012), amparada nos estudos sobre o desejo (ou a sua falta) em Muniz (2000), ao realizar um estudo com base em entrevistas com professores e alunos de um curso de Letras, observou que a escrita para eles possui uma série de transtornos para sua realização, acarretando, portanto, em uma escrita que não seduz e nem instiga o aluno a praticá-la. O desejo constitui os sujeitos, seja o de ler ou o de escrever, que

[...] na sua relação com o mundo, através dos discursos, os conflitos com os atos de ler e

⁴ O Inferno da escrita: produção escrita e psicanálise: conjunto de trabalhos de pesquisadores (organizados por Riolfi e Barzotto (2011)) que relacionam as problemáticas dos processos de leitura e escrita com a obra *A Divina Comédia* de Dante Alieghieri (1265-1321), no qual, se transforma “a tragédia costumeira da produção de conhecimento em uma divina comédia”.

de escrever, que se desvelam no cotidiano das atividades desenvolvidas na academia, têm denunciado que a relação entre sujeitos, leitura e escrita exclui a possibilidade do desejo, de um desejo que move o sujeito a ler para construir conhecimentos, e que, não podendo ser totalmente satisfeito, sempre cede lugar à falta, a qual move o sujeito ao ato de ler constantemente (Silva, 2012, p. 75 *apud* Muniz, 2000, p. 17).

Tal aspecto detectado por Silva no ensino superior também pode ser notado e transferido para a educação básica, em que, principalmente no ensino médio – contexto de desenvolvimento da produção textual escrita de alunos que tomamos como objeto nesse estudo –, há a realização de uma escrita que visa, primordialmente, uma boa excelência no exercício de textos modelo de produção textual do Enem, boas notas e o cumprimento de uma obrigação, seja em relação ao tipo de texto solicitado e suas características ou ao que é exigido pelo professor/pela escola.

Sob influência destas condições e de outros agravantes, no momento de colocar a escrita em prática, muitos sujeitos, sejam eles alunos ou não, se sentem paralisados, travados e com a sensação de bloqueio na hora de transferirem suas palavras para as linhas de um texto, tornando um momento que, no passado, era sinônimo de prazer e prática de liberdade em algo desafiador.

Ao observarmos o exercício de produção escrita de textos de estudantes secundaristas em sala de aula durante os últimos cinco anos, verificou-se que o gênero textual praticado em maior número e de forma mais intensa nas três séries finais da educação básica, em especial na 3ª série, é a dissertação escolar.

Tal predominância evidencia-se pela intensa prática desse gênero, que tem entre suas justificativas a busca por uma adequação e o cumprimento de demandas que objetivam o êxito/sucesso dos estudantes (tirar boas notas e ir bem nos vestibulares), assim como também das instituições de ensino em avaliações a nível local e nacional. Além também da busca por um “status de qualidade” ligado à instituição de ensino.

Nessa busca desenfreada por melhores colocações e pontuações, a produção escrita das redações escolares tem, ao longo do seu processo de ensino-aprendizagem, a implantação e incorporação obrigatória de um exercício de produção textual baseado em modelos de textos dissertativo-argumentativos pré-moldados, ou seja, em outros exemplares textuais que representam um “bom exemplo de redação” ou, até mesmo, as redações nota 1000.

Deste modo, o uso desses exemplos de escrita que refletem e representam um sucesso de produção como ferramenta de ensino do gênero e da tipologia textual exigida revela uma intencionalidade cujo foco central, partindo das observações por nós realizadas nas instituições de ensino acompanhadas, não é o processo de ensino e aprendizagem da prática de produção textual, mas sim os resultados que o domínio dessa atividade poderão proporcionar não somente

ao aluno quanto, também, às instituições de ensino às quais eles estão ligados.

O exercício de escrita direciona-se, desta maneira, e deixa de ser encarado como uma ação contínua e desprendida de amarras para ser um produto resultante de um objetivo maior que não é a construção de sujeitos que sejam escritores de textos diversos, mas indivíduos modulados a uma única forma de texto.

A prática da produção escrita está sempre condicionada e dirigida a elementos externos àquele que escreve. Produzir não somente por produzir, mas sempre objetivando uma adequação obrigatória ao domínio da produção, representando uma “falsa liberdade/aprendizagem” da prática de produção textual.

Inferições postuladas a partir do acompanhamento e das observações das práticas de escrita e de suas exigências. Diante das impressões anteriores, notamos que a escrita escolar não é realizada apenas com a ação individual dos seus alunos. Junto a eles, outras figuras também estão presentes durante esse processo e são inseridas, consciente ou inconscientemente, nessa atividade.

Duas dessas figuras que podem ser observadas com maior destaque, justamente por manterem uma relação mais próxima, são elas: o aluno e o professor. A partir dos processos de interação entre essa dupla, muitos outros dizeres são incorporados à comunicação cotidiana mantida entre eles.

Em sala de aula, o professor não expressa em seu dizer apenas um conteúdo restrito à sua disciplina, por exemplo, porém faz uso de uma diversidade de outros discursos para compor o seu. Do mesmo modo, o aluno, dentro desse contexto, não discute somente dúvidas ou comentários sobre um determinado assunto, mas amplia as discussões postas em aula à medida que incorpora em sua voz aquilo que pertence a muitos outros.

Esta inserção de discursos ocorre também na versão escrita dessa produção linguageira. Ao trazerem para dentro de seus textos dizeres de outros sujeitos, dependendo da intensidade de tal ação, enquanto autor de seu texto pode, em certa medida, sofrer um apagamento/assujeitamento do aluno-autor para poder se encaixar nos moldes exigidos em sua escrita.

Além dessa figura preliminar do outro, muitas outras vão sendo inseridas ao longo do processo de escrita. Um exemplo disso são as vozes de autoridades que são trazidas ao texto como estratégias argumentativas e que visam uma maior credibilidade e reafirmação de pontos de vista.

Essa modelagem ou, ainda, padrão de escrita para as dissertações escolares tem sua origem nos modelos prontos de citações ou repertórios que se encaixam em qualquer temática,

amplamente difundidos nas mídias sociais. Por meio dela, tem-se sempre no mínimo um dizer alheio que é utilizado para tornar verídico o dizer do aluno.

Com base neste esquema pronto de escrita é que a produção se realiza dentro das salas de aula, em cursinhos de pré-vestibulares e em plataformas de reforço. Temos, portanto, uma escrita e um sujeito que coloca em ação uma espécie de “adestramento”⁵ de sua escrita. Ou seja, um treinamento repetitivo dos mesmos movimentos e comandos executados na sua produção textual das dissertações.

Uma exemplificação desse adestramento poderá ser observada mais adiante, na seção de análise de dados, juntamente com as possíveis causas e consequências desta domesticação da escrita.

⁵ Compreendido como a realização repetitiva das mesmas ações disciplinares como forma de ensinar, com presença, em muitos casos, de uma compensação quando as práticas são bem sucedidas.

2 DOS INDÍCIOS À CONSTRUÇÃO DE AUTORIA: REFLEXOS DA HETEROGENEIDADE ENUNCIATIVA E DA SUBJETIVIDADE

[...] é impossível pensar nesta noção de autor sem considerar de alguma forma a noção de singularidade, que, por sua vez, não poderia escapar de uma aproximação - bem feita - com a questão do estilo, como já assinali. Trata-se, pois, de tornar objetiva essa noção - quem sabe detectável em traços, em indícios, com os riscos de que isto seja entendido como uma proposta que se limite a enumerar traços necessários e suficientes (Possenti, 2002, p. 108).

Ao abrir esta seção com as palavras de Possenti (2002) acerca da concepção de autoria, temos, assim como o autor e seus precedentes, a complexa tarefa de definir o que é autoria e, por conseguinte, aquele que a coloca em prática. Se o consenso nos conceitos que contemplem a totalidade autoral não ocorre, tomamos como ponto de partida para tal questão as singularidades, os indícios que são deixados no percurso de construção dessa categoria.

Para ele, ao classificarmos um texto como autoral ou não, é necessário realizar um estudo estilístico, com o objetivo de identificar um posicionamento enunciativo do locutor (enunciador), analisando a função-autor com base na ideia de singularidade. Carlos Ginzburg (1986) apresenta esta concepção analítica do Paradigma Indiciário e postula o termo em “Sinais – Raízes de um Paradigma Indiciário”, no qual há um detalhamento e descrição da busca por pistas, métodos de investigação, desenvolvendo, deste modo, novas possibilidades às interpretações já postuladas e aos indícios imperceptíveis que entrelacem a pesquisa ao sujeito autor.

Observar o texto a partir do olhar investigativo de Ginzburg possibilita não apenas e exclusivamente um foco nas suas formas gerais, mas também e, principalmente, para suas singularidades, visto aqui como elemento necessário quando se busca compreender seu processo de construção, suas intenções e o jogo discursivo que o compõe e constitui a subjetividade dos sujeitos. Somente a partir de tais aspectos, os indícios possíveis de autoria poderão ser postulados e o caráter autoral ser construído.

Foucault (1996), ao explicar sobre *A ordem do discurso*, realiza um levantamento da figura do autor ao longo do tempo, assim como também da importância que era destinada a esse membro do processo constante de escrita. Caracterização que nunca foi sinônimo de linearidade e concordância ao longo de seu desenvolvimento. Essas classificações sobre autor estão expressas e organizadas no quadro a seguir:

Quadro 2: Conceitos de autor de acordo com Foucault (1996)

CONCEITUALIZAÇÃO DE AUTOR, SEGUNDO FOUCAULT (1996)	
1º Conceito de autor: Possuidor de uma obra	2º Conceito de autor: Fundador de uma discursividade
[...] Todo este jogo de diferenças é prescrito pela função do autor, tal como a recebe de sua época ou tal como ele, por sua vez, a modifica. Pois embora possa modificar a imagem tradicional que se faz de um autor, será a partir de uma nova posição do autor que recortará, em tudo o que poderia ter dito, em tudo o que diz todos os dias, a todo momento, o perfil ainda trêmulo de sua obra, p. 29.	[...] autor, não entendido, é claro, como o indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência, (p. 26).
Ao traçar o percurso histórico percorrido pela função-autor, de acordo com suas atribuições no discurso científico, a função-autor, na Idade Média, era uma figura indispensável, “pois era indicador de verdade”, (p. 27). Ou seja, a classificação de uma obra como sendo de renome ou relevante era postulada a partir da figura de seu autor. Aos poucos, a perspectiva de que o autor só funcionaria para nomear teorias, efeitos e síndromes foram perdendo suas forças.	Autor seria aquele que fundava uma discursividade.

Já nas atribuições do discurso literário, a função-autor, de acordo com o filósofo, intensificou-se na Idade Média. O que antes era produzido e divulgado no anonimato, mesmo que velado, agora exigia a indicação de quem o produziu, de seu autor. O autor passa a ser “aquele que dá à inquietante linguagem da ficção suas unidades, seus nós de coerência, sua inserção no real” (Foucault, 1996, p. 28). Foucault, ao refletir sobre a figura do indivíduo que escreve e a influência que este exerce no perfil de sua obra, comenta que,

Seria absurdo negar, é claro, a existência do indivíduo que escreve e inventa. [...] o indivíduo que se põe a escrever um texto no horizonte do qual paira uma obra possível retoma por sua conta a função do autor: aquilo que ele escreve e o que não escreve, aquilo que desenha, mesmo a título de rascunho provisório, como esboço da obra, e o que deixa, vai cair como conversas cotidianas. Todo este jogo de diferenças é prescrito pela função do autor, tal como a recebe de sua época ou tal como ele, por sua vez, a modifica. Pois embora possa modificar a imagem tradicional que se faz de um autor, será a partir de uma nova posição do autor que recortará, em tudo o que poderia ter dito, [...] o perfil ainda trêmulo de sua obra (Foucault, 1996, p. 28-29).

Ao sair do anonimato, a função do autor passou a ter direitos, mas também responsabilidades que, ao serem violadas, quando se distanciavam daquilo posto como discurso verdadeiro e ideologicamente estabelecido (religião e política), desencadeavam punições para o sujeito enquanto autor. Tal representação punitiva e infratora que está ligada, inicialmente, à figura do autor era resultado dos discursos por eles divulgados. De acordo com ele, sobre esta propriedade, sua importância nos discursos e suas contrariedades expõem que,

[...] em nossa cultura (e, sem dúvida, em muitas outras), não era originalmente um produto, uma coisa, um bem; era essencialmente um ato - um ato que estava colocado no campo bipolar do sagrado e do profano, do lícito e do ilícito, do religioso e do blasfemo. Ele foi historicamente um gesto carregado de riscos antes de ser um bem

extraído de um circuito de propriedades. E quando se instaurou um regime de propriedade para os textos, quando se editoram regras estritas sobre os direitos do autor, sobre as relações autores-editores, sobre os direitos de reprodução etc. - ou seja, no fim do século XVIII e no início do século XIX -, e nesse momento em que a possibilidade de transgressão que pertencia ao ato de escrever adquiriu cada vez mais o aspecto de um imperativo próprio da literatura. Como se o autor, a partir do momento em que foi colocado no sistema de propriedade que caracteriza nossa sociedade, compensasse o status que ele recebia, re-encontrando assim o velho campo bipolar do discurso, praticando sistematicamente a transgressão, restaurando o perigo de uma escrita na qual, por outro lado, garantir-se-iam os benefícios da propriedade (Foucault, 2001, p. 14-15).

A partir desta bipolaridade ligada ao discurso, enquanto campo de transgressor de imposições, a escrita identificada passa a ter benefícios e a dar notoriedade para seus escritores. Foucault (2001, p. 20) caracteriza a função-autor a partir de quatro instâncias, o sistema jurídico-institucional,

Eu os resumirei assim: a função-autor está ligada ao sistema jurídico e institucional que contém, determina, articula o universo dos discursos; ela nasce se exerce uniformemente e da mesma maneira sobre todos os discursos, em todas as épocas e em todas as formas de civilização; ela não é definida pela atribuição espontânea de um discurso ao seu produtor, mas por uma série de operações específicas e complexas; ela não remete pura e simplesmente a um indivíduo real, ela pode dar lugar simultaneamente a vários egos, a várias posições-sujeito que classes diferentes de indivíduos podem vir a ocupar.

Na concepção de Foucault (2001), o “discurso de autoria” não é condicionado a qualquer tipo de discurso, mas sim ligado à condição de fundamentação de uma discursividade.

Oliveira (2004), sobre a noção de autor, em sua apresentação sobre as relações entre o aluno e o texto, como também os seus processos de produção, comenta que, para Orlandi (1988), o princípio de agrupamento discursivo apresentado por Foucault (1971, p. 11) pode ser estendido para a relação do sujeito com seu texto em espaço escolar, pois acreditam que há um princípio geral regente da função autor, válido e necessário para qualquer discurso, já que sempre se busca a atribuição de uma possível autoria a qualquer tipo de texto. Sendo essa relação do sujeito com o texto considerada não como função-autor, mas sim como função discursiva (junção da função-autor de Foucault com as funções enunciativas do sujeito-locutor e enunciador de Ducrot).

A função-autor é mais afetada pelas coerções sociais, por meio das relações do sujeito com a linguagem, na qual, para que o discurso possa ter sentido, é preciso que ele carregue um sentido prévio, resultante da relação do sujeito com a língua e o discurso. O sujeito está inscrito e escreve o seu dizer a partir de uma formação discursiva, relacionada com outras. Já a função discursiva é a que apresenta o eu assumido como produtor de linguagem que é determinada pelas exterioridades, regras institucionais e condições de produção.

Em resumo, a função-autor ocorre quando o produtor da linguagem assume a posição

daquilo que diz ou escreve, estabelecendo subjetiva e ilusoriamente a unidade, a coerência, a não-contrariedade e o fim de um texto. O autor não pode ser entendido como indivíduo que escreve um texto, mas sim como uma posição socialmente marcada e ocupada pelo sujeito do discurso.

2.1 Dos indícios à construção da autoria

A indicação de autoria de um texto como tal, segundo Possenti (2002), passa por uma pesquisa estilística que tem como objetivo observar a posição enunciativa de um sujeito enquanto locutor e enunciador, partindo da noção de singularidade. Aspecto este que se faz necessário para compreender os processos de construção, intenções e o jogo discursivo do qual é constituída a autoria.

Para que um texto ganhe o *status* de autoria ou aquele que escreve ganhe o de autor, de acordo com Foucault (2001) e Possenti (2002), o que temos como autor de um texto é a particularização de um discurso. Aquele que escreve propõe um discurso; este pode dar voz ao outro ou manter distância daquilo que diz. As duas formas são possíveis indiciadores de autoria.

Tal gerência do que é e o que pertence ou não ao eu e ao tu (outro), além de serem elementos constitutivos da subjetividade de cada pessoa enunciativa de discursos, também exerce grande influência, quanto à materialidade textual e discursiva da linguagem, sobre a indicação e construção da figura do autor. Coracini (1991, p. 150) aponta que “nenhum texto seria obra de um único indivíduo, mas do entrelaçamento de experiências e ideologias que pressupõem a presença ativa e efetiva do outro”.

Manso (2017, p. 11) comenta que, sobre a produção de texto ambientada em sala de aula, a subjetividade de seus representantes e sua autoria, “se o espaço escolar é onde encontraremos o ensino-prática da produção textual, será também nessa esfera em que haverá a expectativa de se encontrar o estímulo à subjetividade e à autoria desses sujeitos que interagem nas diversas esferas sociais”.

A seguir, discutiremos sobre a remissão ao discurso do outro, especificamente ancorada nas formas de heterogeneidade enunciativa, tanto em sua mostrada quanto constitutiva, juntamente com a relação aqui proposta entre essas instâncias centradas no campo enunciativo e indiciário de autoria.

Fecharemos este capítulo traçando uma discussão sobre as influências decorrentes da remissão ao discurso do outro, ligado à subjetividade do indivíduo-autor, para a construção ou indicação de autoria nas produções em destaque nesta investigação. Atrémos esse primeiro

indício à heterogeneidade enunciativa e, ao segundo, à subjetividade.

2.2 Heterogeneidade enunciativa e indício 01: dar voz ao outro

Decifrar as interações que ocorrem na relação entre um eu e tu em qualquer forma sociocomunicacional de linguagem significa não deixar de lado os seus diversos interlocutores, que desempenham uma presença constante durante todo seu processo de construção e disseminação de discursos.

Tais aspectos podem ser direcionados também ao texto, enquanto representação de um ato de comunicação. Sua diversidade de vozes possibilita uma compreensão ainda maior, abarcando não só seus sujeitos e seus ditos, mas ainda seus diversos contextos e situações que fazem parte de sua composição. O discurso do outro e suas diversas vozes estão presentes em todos os enunciados que proferimos, tanto na sua modalidade escrita quanto oral.

Sobre as questões do discurso citado, Bakhtin/Volochínov (2014) nos mostram que ele é uma resposta a um outro discurso, marcada sintaticamente de forma explícita. Bakhtin/Volochínov (2014, p. 150) nos falam que ele constitui muito mais que o discurso, mas pode ser inserido em íntimo e em sua unidade integral de construção. Portanto, ele comporta sua autonomia estrutural e semântica sem interferências em sua trama linguística localizada no contexto que a integrou. O discurso está sempre composto de outros discursos, outras vozes, de “palavras alheias”.

No dialogismo bakhtiniano, os sentidos dos enunciados estão constantemente ligados por um fluxo de interações verbais, evoluindo constantemente em meio a uma conjuntura social e coletiva, levando em consideração a observação do conteúdo e da significação. Carregam consigo uma ideologia e um posicionamento de seus componentes discursivos. A respeito da relação entre os enunciados e seus interlocutores, para Bakhtin/Volóshinov (2014, p. 113, *grifo nosso*),

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. [...] *A palavra é o território comum do leitor e do interlocutor.*

As “palavras alheias”, como nos diz Bakhtin/Volochínov (2014, p. 99), “estão carregadas de um conteúdo ou de um sentido ideológico vivencial”, constituindo-se como espaço (território) não só de encontros, como também de permanências e coexistência de sujeitos.

A remissão às palavras alheias, realizada consciente ou inconscientemente e de forma explícita ou não, com a finalidade de construir uma argumentação ligada à dissertação escolar, é uma ferramenta que funciona como estratégia destinada à persuasão do outro. Seja por meio da apresentação de um repertório sociocultural que represente uma leitura de mundo, ou pela participação da voz de indivíduos que detenham certa autoridade para expressar determinado discurso.

Quanto ao enunciado, ainda na perspectiva bakhtiniana, ele se dá como um todo concreto, formado por uma parte material e pelas condições de produção, divulgação e recepção desses enunciados, exercendo grande importância sobre seus significados, devendo ser levadas em consideração. Afinal, nenhum discurso se constrói sem as relações de interação com o meio em que foi produzido e com outros discursos.

Maingueneau (2011, p. 52), ao tratar sobre a materialidade do texto escrito, aponta que seus atributos primordiais estariam relacionados ao fato de o discurso configurar-se como uma organização situada para além do campo da frase, ser orientado e manifestar uma maneira de ação. Seu aspecto interativo é ressaltado, assim como sua contextualização que um determinado sujeito assume em um ambiente específico. Sua regência está condicionada por normas, ao passo que ele está sempre sendo considerado dentro do campo de um interdiscurso.

Em consonância com as colocações sobre discurso acima, enfatizamos que o texto, bem como o discurso, configura-se como “um ato de comunicação unificado em um complexo universo de ações alternativas e colaborativas” (Marcuschi, 2008, p. 79), estando em constante transformação, visando uma maior adequação aos seus sujeitos e interlocutores.

Não podendo, pois, conforme Authier-Revuz (2004, p. 26), ser condicionado como um produto pronto e acabado, “uma vez que ele se produz nas situações dialógicas limitadas que constituem suas leituras possíveis: pensa-se evidentemente na ‘leitura plural’”. Sua significação, portanto, não pode ser compreendida por si mesma. O discurso não é mais citado, como apresentado na visão bakhtiniana, mas constitutivo na visão da autora, numa relação metadiscursiva.

Para sua remissão, Authier (1990) apresenta, por meio do seu estudo, as formas de heterogeneidade enunciativa. Considera a heterogeneidade como a ideia de que há uma diversidade de vozes que compõem os discursos, tornando-os heterogêneos e não-puros, por trazerem consigo outros ditos. A autora debruça-se sobre um princípio importante na representação do discurso-outrem: a metadiscursividade, ou seja, o discurso sobre o discurso.

Tanto em sua modalidade mostrada quanto constitutiva de heterogeneidade são apresentadas e descritas pela teórica as formas de remissão ao discurso *outro* apresentadas pela

autora.

2.2.1 Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva

Na primeira forma de heterogeneidade apresentada por Authier, têm-se as formas explícitas (mostradas) de heterogeneidade, por meio das formas do discurso relatado, expressas nas formas sintáticas do discurso direto e discurso indireto, representando, conjuntamente, no plano da frase, “um outro ato de enunciação” (Authier-Revuz, 2004, p. 12). Sobre o papel do locutor nessas duas formas do discurso relatado (discurso indireto e discurso direto), para a autora,

No discurso indireto, o locutor se comporta como tradutor: fazendo uso de suas próprias palavras, ele remete a um outro como fonte do “sentido” dos propósitos que ele relata. No discurso direto, são as próprias palavras do outro que ocupam o tempo – ou espaço – claramente recortado da citação na frase; o locutor se apresenta como simples “porta-voz”. Sob essas duas modalidades, locutor *dá lugar* explicitamente ao discurso de um outro em seu próprio discurso (Authier-Revuz, 2004, p. 12).

Uma marcação da heterogeneidade mostrada a mais se dá pelas diversas formas marcadas da “conotação autonímica”, nas quais “o locutor faz uso de palavras inscritas no fio de seu discurso (sem a ruptura própria à autonímia) e, ao mesmo tempo, ele as mostra”. Com essa forma, além de fazer uso das palavras, o locutor exerce uma outra função: a de “observador das palavras utilizadas”, tendo sua marcação a partir do emprego das aspas, itálico, entonação e/ou comentário, recebendo assim um estatuto de discurso *outro*.

Além destes tipos mostrados da heterogeneidade, têm-se também, inscritos no discurso, *os das outras palavras, sob as palavras, nas palavras*, em que as formas explícitas podem ser marcadas em seqüências, funcionando como instrumento para o interlocutor, que, sem ignorá-las, poderá revelar o outro que as compõem, expressas por meio das seguintes formas de remissão:

[...] a remissão explícita de uma cadeia a uma “forma-gênero” repertoriada, codificando a dupla leitura: por exemplo, palíndromo, acróstico, ou trocadilho, [...]; a construção de *uma* cadeia, que não poderá receber um sentido, a não ser que, [...] o interlocutor se decida a entender *dois* (sentidos) [...]; a justaposição, em cadeia, do um e do outro [...]; a justaposição-superposição por invasão da palavra-valise [...]; a realização direta de um avesso lúdico das palavras que, por um procedimento evidente, substituiu, na cadeia o seu “lugar” em textos que tenham sofrido “transformações” do *verlan* (linguagem que inverte sílabas), de metáteses, de trocadilhos (Authier-Revuz, 2004, p. 19-20).

Authier dedica grande parte de seus estudos sobre as heterogeneidades enunciativas à heterogeneidade mostrada, pois, por meio desta forma mostrada, têm-se a representação das ocorrências dos discursos citados e relatados, presentes nos textos que são marcados e

analisáveis sintaticamente.

No quadro abaixo, observam-se as diversas formas de remissão do discurso, de forma explícita ou implícita. Elas carregam significações diversas no corpo do enunciado em que são empregadas. Tais formas são os aspectos remissivos observados nas produções dessa análise.

Quadro 3: Formas de remissão ao discurso outro

Tipos de discurso citado	Características
Discurso Direto (DD)	O enunciador, supostamente, emprega as <i>próprias palavras</i> do citado. Para Maingueneau (2001), o enunciador não está isento de qualquer responsabilidade sob o que foi enunciado, já que, ao simular “ <i>restituir as falas citadas</i> ”, podendo deixar explícito os dois discursos empregados: tanto o discurso do citante e quanto o discurso do citado. Tendo com finalidades: <i>criar autenticidade, distanciar-se e mostrar-se objetivo</i> .
Discurso Indireto (DI)	O citante traduz o discurso citado (há diversas maneiras de essa tradução ocorrer). Preza-se pelo “conteúdo do pensamento” do citado. Authier-Revuz (2004, p. 12), aponta que, em relação ao discurso indireto, “[...] o locutor se comporta como tradutor: fazendo uso de suas próprias palavras, ele remete a um outro como fonte do “sentido dos propósitos que ele relata”.
Modalização em Discurso Segundo (MDS)	O enunciador exime-se do enunciado, apoiando-se em um outro discurso (Maingueneau, 2001). Indica a não-responsabilidade de um enunciado e este distanciamento, pode ser expresso por meio dos modalizadores (<i>Segundo X, segundo fontes bem informadas, segundo dizem, para X</i>), permitindo aos enunciadores <i>comentar sua própria fala</i> nos discursos por eles emitidos (Maingueneau, 2001, 139). Através dos modalizadores, o enunciador, além de distanciar-se do discurso relatado, o transfere para a figura de um outro. Tal aspecto tem por intenção empregar mais credibilidade ao que está sendo dito.
Ilha textual - forma híbrida (DD+DI) (IT)	“O enunciador citante [isola] em itálico e entre aspas um fragmento que, ao mesmo, ele utiliza e menciona, emprega e cita” (Maingueneau, 2001, p. 151). Por meio do hibridismo da IT - estrutura que, ainda que seja semelhante à forma de enunciação indireta, tem seus elementos expressos no texto pertencentes ao discurso relatado de forma direta -, ocorre quando, sintaticamente, o sujeito do discurso citante, utiliza-se de elementos gráficos (itálico ou aspas) para isolar o discurso citado no seu próprio discurso. Em outras palavras, o sujeito discursivo usa e menciona o outro, em seu próprio discurso.
O Discurso Direto com “que” - forma híbrida (DDq)	O citado apresenta características do DD, mas acompanhado de “que”. Para Guimarães (2016, p. 31-32), trata-se de um [...] fenômeno linguístico que se configura pelo hibridismo (DD/DI) é o discurso direto com “que” (DDq)”. É comum o emprego de uma estrutura que, aparentemente, possa ser marcada como DI (verbo <i>dicendi</i> + <i>que</i>), mas na verdade, trata-se do DD, já que o discurso citado é isolado por aspas (são as palavras do outro), determinando que não se atua como <i>tradutor</i> , pelo contrário, comporta-se como <i>porta-voz</i> .

As formas marcadas de remissão do discurso outro, aqui adotadas, foram configuradas a partir das contribuições de Authier-Revuz (2004) e Maingueneau (2001) sobre os tipos de discurso referenciado, suas características, usos e funções. Frizamos que, dentre as cinco formas remissivas tabuladas acima, destacamos a quarta forma híbrida, a Ilha textual (IT) – formada DD+DI, em especial o uso das aspas duplas – para um estudo mais complexo.

Sua escolha se justifica pela recorrência com que aparece no texto do estudante maranhense e pela diversidade de finalidades dentro das produções observadas. Além de representar uma marcação da heterogeneidade enunciativa presente nas dissertações, contempla também a forma constitutiva deste dialogismo de enunciados e reflete traços de subjetividade daquele que escreve um texto. Mais adiante realizamos a apresentação de alguns apontamentos sobre essa forma de remissão destacada.

No capítulo de análise dos dados observamos como elas são postas em prática dentro do texto escolar e com quais finalidades. Passemos à segunda forma de heterogeneidade enunciativa apresentada, a constitutiva.

Heterogeneidade constitutiva nos é apresentada por Authier como sendo as estruturas linguísticas e sintáticas que podem, no interior dos discursos, estar ou ser marcadas ou não. Tendo seus discursos compostos por outras vozes e dizeres, numa interação verbal, em que seu sujeito se constitui na e pela linguagem. Seu caráter constitutivo é devido a uma hibridização de vozes, ou seja, o discurso sendo sempre constituído por outros dizeres, reafirmando a não unicidade do sujeito.

Para o desenvolvimento do estudo das heterogeneidades constitutivas do sujeito e do discurso, Authier-Revuz (1990) parte de estudos que tomam o discurso como um produto de interdiscursividades (como o dialogismo bakhtiniano) e abordagens que foquem no sujeito, o consciente e o inconsciente, e suas relações com a linguagem (com o apoio das teorias de Freud e Lacan).

Na heterogeneidade mostrada, nas formas sintáticas do discurso relatado, além das apresentações dos discursos direto e indireto, têm-se também o discurso segundo e a ilha textual, que, a seguir, serão detalhados com maior destaque.

O ponto central das duas heterogeneidades apresentadas por Authier é que os discursos sempre carregam consigo outros dizeres, que são heterogêneos e secundários, pois partem de um outro. Resumidamente,

Todo discurso se mostra constitutivamente atravessado pelos “outros discursos” e pelo “discurso do Outro”. O *outro* não é um *objeto* (exterior, *do qual se fala*), mas uma *condição* (constitutiva, *para que se fala*) do discurso de um sujeito falante que não é fonte-primária desse discurso (Authier-Revuz, 2004, p. 69).

Estes dizeres heterogêneos, ainda na palavra da autora, podem ser representados pelas formas de remissão do discurso relatado. Eles foram considerados durante todo o processo de investigação das produções textuais dos estudantes secundaristas maranhenses, visando elucidar o como e o para quê os estudantes as empregam em seus textos. Fatores que estão relacionados com a construção de autoria, partindo de um paradigma indiciário número 01: a

ação de dar voz a outros enunciadores no próprio texto.

Uma vez que, por meio de tais remissões marcadas ou veladas, tem-se a referência ao outro dentro da materialização enunciativa do texto como um elemento constante, pois apresenta a conceitualização aqui expressa por Authier e seguida por nós de discurso como sendo um processo metadiscursivo, e que o texto, entendido como sua materialização maior, também se faz mediante tais processos e relações dialógicas.

Passemos para uma breve discussão sobre uma das formas remissivas apresentadas pela estudiosa e elencada como marca de tal remissão a ser analisada no texto do estudante do ensino médio maranhense e sua relação com os outros enunciados e interlocutores que o cercam, incorporados em sua escrita.

2.2.1.1 *Modalização em Discurso Segundo (MDS)*

Dando sequência às formas remissivas do discurso outro, seguimos com a apresentação das enunciações que ocorrem sobre outras enunciações. Uma outra forma de indicar a não-responsabilidade de um enunciado é por meio da modalização em discurso segundo. Este distanciamento pode ser expresso por meio dos modalizadores (*Segundo X, segundo fontes bem informadas, segundo dizem, para X*), permitindo aos enunciadores comentar sua própria fala nos discursos por eles emitidos (Maingueneau, 2001, p. 139).

Através dos modalizadores, o enunciador, além de distanciar-se do discurso relatado, o transfere para a figura de um outro, *a partir do qual se fala* (Authier-Revuz, 2004). Em síntese, por meio dessa modalização um sujeito, na posição de locutor, toma como base para compor seu enunciado o discurso de um outro, do qual ele inicia seu dizer. Ou seja, o dizer alheio é o ponto de partida para a constituição do meu próprio discurso enquanto enunciador. Tal aspecto tem por intenção empregar mais credibilidade ao que está sendo dito.

Essa modalização é comumente utilizada em diversas situações de produção de enunciados, nos mais variados contextos — desde o campo do processo de escolarização básica até os níveis mais elevados dentro do meio acadêmico — e desde as mais simples composições textuais (orais e escritas) de linguagem até a produção mais complexa dessa materialização.

2.2.1.2 *A ilha textual (IT) como forma de remissão: o uso das “ ”*

A remissão a um discurso por meio da hibridização que constitui a ilha textual, junção de elementos estruturais do discurso direto e indireto, manifesta-se quando o locutor de um

discurso citante se utiliza de elementos gráficos, como o uso de itálico e o das aspas, para demarcar no cenário discursivo, partindo do isolamento, que o discurso é citado no seu próprio dizer, em um jogo de usos e menções ao outro em seu próprio enunciado.

Por meio da seleção das aspas e de seu uso para serem objeto de análise nesta pesquisa, pretendemos verificar como tal elemento de isolamento gráfico é empregado nas produções textuais dos secundaristas e com quais intenções seus sujeitos as incorporam nos textos.

As aspas, segundo Authier-Revuz (2004), seriam marcações de heterogeneidades que trazem consigo a presença de vozes que pertencem à figura do outro, estando à disposição da argumentação como ferramenta, considerando que a forma gráfica está sob uma vigilância e estando sob controle, sendo considerada como um “antilapso”. Nas palavras da autora,

As aspas estão presentes em uma fala sob vigilância, sob controle, uma fala “*mantida*”, em um terceiro sentido; aquele em que se diz que “se mantém seu cachorro, seus empregados, sua casa” ou que “se sabe se manter”. Opõe-se a uma fala do “deixar acontecer”, abandonada a si mesma, que se perde. Nesse sentido, pode-se considerar as aspas como “antilapso” (Authier-Revuz, 2004, p. 219).

Na orientação da teórica, para além de uma marcação normativa de pontuação, as aspas podem ser empregadas visando uma série de propósitos e indicações, às quais possuem um direcionamento do que é dito, fixado e definido por seus locutores, sem a ocorrência de lapsos nessa relação. Sendo, portanto, a partir da conceitualização atribuída por Brito, Cabral e Morais (2017, p. 107),

[...] marcas de um distanciamento, são a suspensão de uma responsabilidade enunciativa, mas também são marcas da presença da voz do outro que se faz presente no enunciado. Defendemos ainda que as aspas podem estar a serviço de estratégias argumentativas do locutor no momento em que seu uso implica em um distanciamento do dizer ao mesmo tempo em que influencia o interlocutor em seu modo de ver, pensar e sentir [...].

Dentre essas proposições e indicações geradas pelo emprego das aspas, podemos citar o seu uso manifestando uma questão de polêmica, aspectos relacionados à ênfase ou à reafirmação e à hesitação, utilizações comumente empregadas.

Ressalta-se que, em todas as ocorrências, o seu uso está ligado “à suspensão de responsabilidade, um funcionamento sempre permeado pela falta constante de algo, que manifesta um questionamento do caráter apropriado da palavra ao discurso no qual é utilizada — nos dois sentidos desta: ‘pertencente a’ e ‘adaptado a’”, que corresponderiam a uma glosa em seu modo não explícito, fazendo alusão a um “discurso-outro” (Authier-Revuz, 2004, p. 220).

Suas motivações de uso podem ser demarcadas como tendo uma função e certos efeitos de sentido, conforme Brito, Cabral e Morais (2017), baseados nos pressupostos de Authier,

sendo elas: aspas de familiaridade, de condescendência e aspas pedagógicas; aspas ostentatórias de narcisismo ofensivo; aspas de proteção; aspas de ênfase; aspas como estratégias persuasivas; como marca de falha na linguagem (seleção de expressões e sua laçada); e como marca de uma imperfeição.

Nas suas motivações iniciais, as aspas e seu uso partem de um emprego nas formas de linguagem mais liberado e permissivo, em que o seu locutor se utiliza de uma gama de palavras que lhe parecem mais familiares que, no entanto, não é vista sob o mesmo olhar por seu receptor, cumprindo com a finalidade de aproximar as palavras de seus interlocutores.

O caráter de ostentação dado às aspas se dá por meio da construção de uma “autoimagem”, germinada na utilização de palavras que fogem do seu emprego usual, a partir de um uso intensivo e ‘exagerado’ por parte do locutor.

No campo da proteção e da ênfase que motivam o uso das aspas têm-se, respectivamente, o ato de proteger a forma particular de dizer do sujeito, seu modo de falar, e, com a ênfase, há um destaque especial para o que o sujeito deseja falar verdadeiramente.

O emprego das aspas como estratégia de persuasão parte de seu uso como instrumento argumentativo que o locutor utiliza com a intenção de convencer, persuadir seu(s) interlocutor(es). Para isto, ele parte de uma ampla rede de recursos linguísticos, fonológicos, morfossintáticos e das marcações de heterogeneidade enunciativas.

A marcação de falha desempenhada na linguagem e destacada pelas aspas deixa evidente um gerenciamento do sujeito, enquanto locutor de um discurso, relacionado à presença do outro e sua exterioridade. Há a indicação de que “a palavra empregada não é mais adequada para designar o que o enunciador pretende, pois pode não corresponder exatamente à realidade” (Brito; Cabral; Morais, 2017, p. 113).

A imperfeição marcada pelas aspas é evidenciada pela retirada da adequação do que se pretende dizer em relação ao que é dito, em relação à persuasão do outro enquanto interlocutor. Ou seja, o uso das aspas demarca uma utilização da palavra, por parte do locutor, de acordo com as suas intenções e adequações necessárias no ato argumentativo de convencimento do outro a quem se está proferindo um discurso.

Em síntese, o emprego das aspas, assim como suas motivações, sempre leva em consideração os efeitos de sentidos desempenhados no dizer do locutor, como também no modo como tais efeitos são percebidos e incorporados por seu auditório. Um jogo de atividades do eu com o outro e que também refletem a marcação da subjetividade desse enunciador.

2.3 Subjetividade e indício 02: manter distância daquilo que diz

Além do aspecto dialógico da escrita na modalidade de ensino aqui pesquisada, outros dois fatores cabem ser destacados, sendo eles a construção da subjetividade nos textos dos estudantes, com base em um jogo de vozes no qual está imersa, e os seus reflexos para construção/indicação de autoria em textos de secundaristas maranhenses.

No nosso dizer, inevitavelmente, damos espaço para outras vozes sob as mais diversas formas e finalidades. O processo de construção da subjetividade, assim como a categoria anterior, parte do fator de pluralidade e toma como base a interdiscursividade, com sua constituição na e pela linguagem, imersa em uma dada realidade social.

Benveniste (1991), conceitua subjetividade como a capacidade do Outro (locutor) em se propor como sujeito. Um indivíduo que se apropria da língua, a partir de escolhas ligadas aos seus propósitos comunicativos, para enunciar. A respeito da subjetividade, enquanto ação linguística na qual os sujeitos se constituem na e pela linguagem diante de uma realidade, de acordo com o autor, ela

Define-se não pelo sentimento que cada um experimenta de ser ele mesmo (esse sentimento, na medida em que podemos considerá-lo, não é mais que um reflexo) mas como a unidade psíquica que transcende a totalidade das experiências vividas que reúne, e que assegura a permanência da consciência. Ora, essa "subjetividade", quer a apresentemos em fenomenologia ou em psicologia, como quisermos, não é mais que a emergência no ser de uma propriedade fundamental da linguagem. É "ego" que *diz ego*. Encontramos aí o fundamento da "subjetividade" que se determina pelo *status* lingüístico da "pessoa" (Benveniste, 1991, p. 286).

A consciência de si mesmo, enquanto pessoa – um *eu* – só é possível por meio da experimentação da posição ocupada por um *tu*. O sujeito não pode ter o caráter e ocupar a esfera de *eu* no uso da linguagem sem estar dirigindo-se a um outro sujeito, a um *tu*. Há a necessidade de uma reciprocidade no diálogo para que o status de pessoa seja constituído.

Para que o eu possa ser formado é preciso que, em dado momento, o eu seja um tu dentro das instâncias linguísticas em que está inserido. O *eu* se constrói a partir do *tu* e o sujeito se constitui a partir do *outro*. O enunciador apoia-se na língua para enunciar, expressar/manifestar-se por meio da linguagem, no entanto, para isso o indivíduo terá que mobilizar as categorias de enunciação, marcando, em seu enunciar, os aspectos que lhes são próprios.

Por meio dessa relação (interrelação) executada na enunciação direcionada ao outro é que o *eu* será forjado, desenvolvendo, dessa forma, as marcas linguísticas que sempre farão parte e estarão presentes no seu enunciado, ocorrendo, dessa maneira, a apresentação da subjetividade do sujeito.

O atravessamento do sujeito por enunciados é que configura a sua subjetividade,

portanto tem como condição para sua ocorrência o aspecto dialógico que constitui a relação de um eu e de um tu. Nas palavras de Benveniste (1991, p. 288), ela “é a capacidade do locutor em si propor como sujeito”. Para o autor, seria impossível haver uma língua desligada da expressão dos sujeitos. Seu desenvolvimento estaria condicionado a uma relação interativa de trocas mútuas e imersas em uma “realidade dialética”.

Sua determinação é feita pela pessoa e seu *status* linguístico, que tem sua materialização apresentada no enunciado, partindo de formas (*déixis*) pertencentes à língua e que são emprestadas para aquele que pretende enunciar, que quer transformar-se em sujeito.

Transformação que só é possível quando ele, na posição de locutor, mantém relação com o outro, quando permite que sua constituição ocorra através do seu interlocutor, gerada na relação entre pessoa e os aspectos da língua adquiridos por ela. Sujeito será indivíduo que se utiliza da própria língua para enunciar.

A língua e a linguagem são, por fim, a base para a sustentação da subjetividade apresentada em uma relação dialógica. Outra questão de relevância para seu sustento é a consideração da subjetividade do sujeito, a necessidade de outros indivíduos para a minha constituição e o entendimento de que a enunciação é uma prática sociointerativa.

Tal gerência do que é e o que pertence ou não ao *eu* e ao *tu* (outro), além de serem elementos constitutivos da subjetividade de cada pessoa enunciativa de discursos, também exerce grande influência, quanto à materialidade textual e discursiva da linguagem, sobre a indicação e construção da figura do autor.

Com a colocação prática dessa gerência e a formação da subjetividade dos sujeitos, relacionamos essa última categoria (subjetividade) ao índice 02 de autoria apresentado por Possenti (2002): a manutenção de certa distância do nosso dizer. Em minha enunciação, assim como no processo de construção da subjetividade, também é necessário o exercício da troca recíproca de posição daquele que enuncia.

Aquele que produz um texto, em diversos momentos da sua escrita, por exemplo, se distancia do texto, dá espaço para a presença do outro — por meio das formas de remissão ao discurso outrem, seja de modo consciente ou não, com diferentes intencionalidades — e retorna ao seu dizer. É um eu que, para constituir seu enunciado, passa a fala ao outro sujeito para que este se expresse e, em certos casos, certifique o que está sendo dito por esse *eu*.

Há a ocorrência de distanciamentos dentro dos processos enunciativos realizados por um sujeito, mas não o seu desaparecimento ou a condição de inexistência. Coracini (1991, p. 150) aponta que “nenhum texto seria obra de um único indivíduo, mas do entrelaçamento de experiências e ideologias que pressupõem a presença ativa e efetiva do outro”.

Mesmo que, a exemplo, um aluno dentro de seu texto ceda espaço para os sujeitos, em maior ou menor grau, isso não anula a presença/existência dele dentro da produção. Têm-se sempre indícios que demarquem sua posição e espaço.

A proposição de autoria apresentada por Possenti (2002, p. 105), na qual autoria é entendida pelas singularidades de “dar conta de efeitos” e de apresentar “sentidos diversos”, simultaneamente proporciona diferentes efeitos gerados dentro de um jogo de estilos e de uma posição enunciativa. Assim, os indícios de autoria só acontecem quando há o uso diversificado de recursos linguísticos, organizados com certa personalidade, como é sintetizado pela citação posta a seguir.

Em suma: há indícios de autoria quando diversos recursos das línguas agenciados mais ou menos pessoalmente - o que poderia dar a entender que se trata de um saber pessoal posto a funcionar segundo um critério de gosto. Mas, simultaneamente, o apelo a tais recursos só produz efeitos de autoria quando agenciados a partir de condicionamentos históricos, pois só então fazem sentido (Possenti, 2002, p. 121).

No processo de construção de sentidos é essencial levar em consideração as condições que possibilitaram sua produção para que possam se fazer presentes. Vale destacar que não se pode confundir a noção de autor com a de escritor. A primeira é sobre traços históricos variáveis capazes de fundar um discurso a partir de ações interativas com os demais sujeitos e com o meio em que se insere. Já a segunda fala sobre o indivíduo que escreve (aquele que realiza a ação física/material de escrever), como afirma Possenti (2002).

Neves (2019, p. 41), ao sintetizar a função-autor, comenta que ela “ocorre quando o produtor da linguagem assume a ‘origem’ daquilo que diz ou escreve, estabelecendo subjetivamente e ilusoriamente a unidade, a coerência, a não-contrariedade e o fim de um texto”. Não podendo o autor ser entendido como “indivíduo que escreve um texto” ou pronuncia um discurso, e sim como aquele que tem um espaço marcado na sociedade, ocupado por um sujeito enunciativo.

As associações e transposições realizadas nessa seção – a categoria de análise 01 (heterogeneidade enunciativa) associada ao exercício de colocação prática do primeiro indício de autoria (dar voz ao outro) e a categoria de análise 02 (subjetividade) transposta no segundo indício de autoria (manter distância do próprio texto) – estão exemplificadas em nossa última seção, na análise de dados.

Dando sequência à investigação, apresentamos a seguir os fundamentos e procedimentos utilizados no desenvolvimento deste trabalho.

3 MONTANDO AS PEÇAS: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A prática da “etnografia educacional” é uma dessas metodologias, que, para além de observar uma cultura, utiliza a descrição do outro (a partir de uma visão interna/êmica) como forma de reconhecimento. [...] o pesquisador que conhece um lugar, a partir do ponto de vista do grupo, dando volume às vozes locais, parte para uma pesquisa “do tipo etnográfica (Schefer; Knijnik, 2015, p. 105).

Esta investigação, que trata sobre a construção de autoria a partir dos seus indícios, relacionados à heterogeneidade enunciativa (categoria 01) e à subjetividade (categoria 02), tem como objeto de pesquisa a construção da autoria na produção textual do ensino médio maranhense, associada às duas categorias de análise de dados aqui levantadas.

Seu objeto de estudo são dissertações escolares de secundaristas do estado do Maranhão, estudantes de instituições de ensino públicas e de uma do setor privado. Ao tomarmos tais textos como material de análise, buscamos responder ao seguinte questionamento: quais os indícios que, associados à heterogeneidade enunciativa e à subjetividade, estabelecem (ou não) autoria na produção textual do ensino médio maranhense?

Com o intuito de solucionar tal problemática, traçamos como objetivo central analisar como esse processo da autoria, por meio de seus indiciadores, é construído e expresso no texto escolar dos estudantes e no contexto em foco. Mais especificamente, tínhamos como propósitos:

- I) verificar como a heterogeneidade enunciativa e a subjetividade se constroem na produção textual do ensino médio maranhense;
- II) discutir se a autoria na produção escolar secundarista é influenciada pela heterogeneidade enunciativa e pela subjetividade;
- III) analisar que posicionamento – de locutor, de porta-voz ou outros – é assumido pelo estudante na produção textual do ensino médio do estado do Maranhão.

Na busca por respostas à questão central e em alcançar os objetivos delimitados, compreendendo seis grandes etapas, sendo elas: 1ª) observação, acompanhamento (presencial e remoto) e registro das aulas de Língua Portuguesa/Produção Textual nas três turmas do ensino médio de escolas da rede estadual e um colégio particular; 2ª) coleta de dados; 3ª) organização das produções; 4ª) seleção dos dados; 5ª) pesquisa e levantamento bibliográfico a respeito dos temas abordados e sistematização de leituras — expressas nos primeiros capítulos deste estudo —; e 6ª) análise dos dados.

Quanto à abordagem, aos métodos e ao tipo de estudo adotado na investigação, respectivamente, realizamos uma pesquisa-ação por meio de uma análise discursiva e (para)linguística, com o auxílio do viés qualitativo, de caráter etnográfico. Tais escolhas foram

necessárias devido à extensão da pesquisa, à diversidade de contextos envolvidos e ao número e às particularidades dos sujeitos. As descrições e justificativas para cada um dos pontos e etapas realizados estão descritas a seguir.

3.1 Investigação científica: da pesquisa-ação, do estudo qualitativo ao método etnográfico

A pesquisa-ação configura-se como um tipo de pesquisa ligado a um fator social, baseado em estudo empírico gerado e realizado tendo em vista um conjunto de ações, juntamente com uma proposta de solução a um problema de cunho coletivo e participativo (Thiollent, 1997).

Sua aplicação ocorre por meio da realização de um exame aplicado, configurado para a elaboração de um diagnóstico, identificação de problemáticas e o levantamento de possibilidades de solução ao que foi verificado. Eden e Huxham (2001) apontam que a pesquisa-ação pode ser aplicada aos casos em que é necessária a realização de coletas de dados mais sutis e mais significativas.

Deste modo, é preciso que o pesquisador esteja inserido no contexto a ser pesquisado, esteja envolvido com os membros que integram a entidade investigada e que compartilhe de interesses comuns, tornando, por esse viés, a coleta dos dados investigados mais acessível, justificando a sua implementação. O que foi possível exercitar e confirmar durante o desenvolvimento das etapas iniciais de pesquisa do presente trabalho.

No que tange ao uso da pesquisa qualitativa, sua escolha foi resultante da complexidade da natureza do corpus de análise selecionado, dos sujeitos e do seu contexto: a produção textual de dissertações escolares de alunos do ensino médio maranhense. Complexidade e amplitude que também cercam o objeto de pesquisa dessa investigação: o processo de construção de autoria na produção textual do ensino médio maranhense, aliado à heterogeneidade enunciativa e à subjetividade.

Optamos por um estudo qualitativo para dar mais destaque ao processo de escrita e construção de autoria desses alunos, para poder verificar em que medida é possível o emprego da voz do outro e a expressão da subjetividade nos textos produzidos. Desse modo, ao falarmos de produção, nosso foco não é apenas o que se produz em uma aula, mas também o que se produz, para que e quem a produziu, a partir das marcas e indícios que são expressos no decorrer desse processo.

A metodologia qualitativa é apropriada quando se busca o estudo de fenômenos complexos e para isso são necessárias algumas etapas, como a observação, o registro e a análise

do fenômeno estudado, que são ajustáveis aos objetivos da pesquisa (Liebscher, 1998). Compreender os fenômenos que situam o texto escolar, seu contexto e seus produtores são os motivos que tornam o emprego desses fundamentos metodológicos essencial.

Turato (2005, p. 511) conceitua a pesquisa qualitativa como sendo um paradigma fenomenológico que busca “a compreensão da dinâmica do Ser Humano”. Buscando as similaridades e diferenças entre os métodos de pesquisa quantitativos e qualitativos, o autor apresenta algumas características centrais do estudo qualitativo. Dentre as quais, duas dessas características foram fundamentais para o trabalho exposto: a observação de fenômenos apreendidos ligados ao nosso objeto de estudo e a interpretação das relações de significados desses fenômenos ligados aos objetivos elencados na pesquisa.

Sua adoção possibilitou analisar o máximo das singularidades e particularidades que fazem parte dos processos observados, das complexidades relacionadas ao texto escolar, assim como daquele que o produz em um dado contexto específico.

Junto ao método qualitativo, agregamos ainda um caráter etnográfico ao nosso estudo, uma vez que é um mecanismo frequentemente utilizado quando se busca uma maior compreensão sobre determinados fenômenos em sua totalidade, o que faz com que ele seja adotado em estudos de diferentes áreas de conhecimento.

Ao centrarmos a investigação no ambiente educacional, a utilização passa a ser uma prática de etnografia educacional que, conforme Schefer e Knijnik (2015, p. 105), ao desenvolvermos uma pesquisa que tenha esse caráter em estudos qualitativos e interpretativos como método, há a possibilidade de observar além de uma dada cultura, mas que se utiliza da descrição do outro, fincado em visão “interna/êmica”, como ferramenta de reconhecimento.

Baseados em tais aspectos, nossa pesquisa configurou-se em um estudo de metodologia etnográfica, pois segue a linha da “etnografia educacional”, com um estudo progressivo, no qual não se foi a campo já com definições, mesmo que tenham sido apresentadas hipóteses construídas e fixadas sobre os objetos e sujeitos em seus respectivos contextos, sem uma intenção intervencionista.

Os procedimentos e mecanismos adotados para a coleta de dados dessa investigação etnográfica educacional antropológica partem de uma sintetização baseada nos estudos de Spindler e Spindler (1987), expressa em Schefer e Knijnik (2015), expressa a seguir:

- 1) Observações contextualizadas como relevantes tanto no espaço quanto para fora do contexto;
- 2) hipóteses emergem *in situ*, possibilidade de rever o problema ou suas partes;
- 3) observações prolongadas e repetitivas incluindo a cadeia de eventos;
- 4) visão êmica (entrevistas e outros meios);
- 5) conhecimentos culturais de domínio dos participantes-informantes de forma sistemática;
- 6) instrumentos, códigos, cronogramas, questionários, agendas para entrevistas produzidos no local;
- 7)

perspectiva comparativa transcultural, variação cultural ao longo do tempo e nos diferentes espaços são consideradas resultantes das condições humanas (características comuns e diferenciadas); 8) tornar explícito aquilo que está implícito ou tácito; 9) as questões das entrevistas devem permitir a manifestação da emoção (e não sugerir respostas); 10) utilização de instrumentos que permitam a coleta de dados vivos: câmeras, gravadores e instrumentos de campo (Schefer; Knijnik, p. 107 *apud* Splinder; Splinder, 1987, p. 18-20).

Como instrumento de campo da metodologia, elegemos como meio de registro o diário de campo. As contribuições desse método para o estudo de campo em espaço educacional, segundo Schefer e Knijnik (2015, p. 109), “ajudam a compreender (via descrição) a lógica das práticas numa escola, num lugar, dando voz para membros de grupos por vezes ignorados academicamente”.

Ainda conforme as autoras, por meio dessa metodologia, torna-se possível compreender que, “para humanizar os praticantes de ‘ações estranhas’”, o investigador deve deixar de lado investigações que “sugiram a direção do que é certo ou errado, verdadeiro ou falso, destituídas de territorialidade”. Ideia que também adotamos no desenvolvimento de nosso estudo.

O emprego de cada uma das metodologias e fundamentos soma-se às nossas análises (discursiva e (para)linguística) desempenhadas e apresentadas aqui, visto que dá conta de auxiliar a observação do texto escolar para além de sua superfície externa, aprofundando o olhar investigativo para as particularidades que compõem essa produção e, assim como, seus criadores.

3.2 Categorias selecionadas para a análise dos dados

As categorias de análise de dados elencadas para a pesquisa-ação apresentada são compostas, primeiramente, pela referenciação ao *já dito*, por meio das formas de remissão ao discurso *outrem*, expressas pela heterogeneidade enunciativa, a partir dos estudos de Authier-Revuz (1990; 2004), sendo elas: discurso direto (DD), discurso indireto (DI), modalização em discurso segundo (MDS), ilha textual (IT) e discurso direto com “que” (DDq).

Dentre essas formas heterogêneas de remissão, destacamos duas para um estudo aprofundado, partindo da modalização em discurso segundo e da ilha textual, com enfoque total no uso das aspas duplas no texto dos estudantes secundaristas de cidades do interior do estado do Maranhão.

A segunda categoria diz respeito à expressão/representação da subjetividade que, relacionada à heterogeneidade enunciativa, constitui os sujeitos enquanto autores de seus textos. Para tanto, nos alinhamos e compartilhamos das concepções de Benveniste (1991) e Manso (2017) sobre subjetividade.

E, por fim, tomamos como resultante das duas categorias a serem investigadas a autoria, partindo do método do *paradigma indiciário*, de Carlo Ginzburg (1989), ou seja, dos indícios que marcam o caráter autoral de um texto e aquilo que pode levar à estipulação do status de autor àquele que escreve (o aluno), assim como a ausência de tal classificação direcionada ao texto escolar.

Sobre autor, baseamo-nos em Foucault (2001). Já em Possenti (1995; 2001; 2009a; 2009b), damos o ponto de partida na observação dos indícios essenciais para a indicação de autoria, juntamente com Oliveira (2004), dentre outros autores.

Os procedimentos de análise dos dados são realizados a partir das três categorias anteriormente descritas. Para isto, nos orientamos mediante a apresentação, descrição, contextualização e análise em si dos textos escolares em estudo, a fim de promover uma discussão acerca dos resultados verificados e expor as devidas considerações sobre o que foi investigado.

3.3 Observação, descrição e contextualização: da observação à seleção dos dados

As observações e os acompanhamentos que resultaram nas coletas dos textos escolares ocorreram nas aulas de Língua Portuguesa e Produção Textual — presenciais e remotas — em cinco escolas da rede pública estadual de ensino médio, urbanas e multiculturais/rurais. Observações realizadas nas seguintes instituições de ensino estadual em suas respectivas localidades e períodos: Centro de Ensino Prof^o Juarez Gomes e Centro de Ensino Estado do Ceará (Bacabal-MA), nos anos de 2016 e 2017; Centro de Ensino Luzenir Matta Roma e Centro de Ensino Renê Bayma (Codó-MA), no ano de 2018; e Centro de Ensino Quilombola Prof^a Maria Cleusa de Oliveira (Povoado Piratininga/Bacabal-MA), no ano de 2019.

Os critérios de seleção das escolas foram: localização estratégica; grande número de alunos vindos de diferentes áreas (centro e zonas periféricas); e áreas urbanas e rurais. Todos os centros de ensino estão localizados em cidades do interior do estado do Maranhão.

Os contextos escolares públicos observados na investigação estão localizados na região do Médio Mearim, interior do estado, em duas cidades: Bacabal (zona urbana e rural) e Codó. Selecionamos, para tanto, 05 (cinco) instituições públicas, elencadas anteriormente, e acrescentamos mais uma: um colégio particular da cidade de Lago da Pedra (zona urbana). Nesta seção apresentaremos algumas informações acerca das escolas e os critérios adotados para a escolha delas, além de uma enumeração dos centros de ensino.

Para o registro das aulas, buscando uma padronização na coleta de dados, elaboramos

um modelo de diário de campo, baseado no modelo de Riolfi (2015), e uma tabela de organização dos diários de campo e produções textuais, exemplificada logo abaixo:

Tabela 1: Modelo de Diário de Campo (DC)

Aula N°		
Estagiário (a):		
Escola Observada:		
Data:	Turma:	N° alunos presentes:
Hora de Início:		Hora do Término:
Início do Intervalo:		Término do Intervalo:
Tema geral da aula (se houver)		
Material geral		
Objetivo geral		
N° de grandes blocos		
Sinopse da aula (até 5 linhas)		
Bloco 1		
Horário de início:		Horário de término:
Descrição		
Reflexões		

Nesse modelo de diário de campo, há a apresentação de informações sobre a aula, a data em que o diário foi produzido, as aulas que foram observadas, momento de término e início da aula, nome do pesquisador e descrição das aulas. Juntamente com as informações referentes à identificação do diário, temos as reflexões — analíticas ou pessoais — do pesquisador sobre os dados coletados, identificação do tema da aula e a elaboração de uma sinopse da aula observada.

Este mecanismo de registro do que foi desenvolvido em campo é um dos constituintes da metodologia etnográfica aqui adotada. Adotamos, também, um modelo de organização dos

dados, tanto de diários de campo quanto de produções, em tabelas. Segue o modelo de tabela de descrição de dados logo na sequência:

Tabela 2: Modelo de organização dos diários de campo

Nº	DESCRIÇÃO	Nº DE PÁGINAS	DATA
01	Diário de campo da aula de produção textual. Tema: argumentação	04	02/05/2017
02	Diário de campo da aula de produção textual. Tema: competências de um texto argumentativo-dissertativo.	03	14/03/2018

Na tabela apresentada, vemos um modelo de organização dos diários de campo adotado por nós para a melhor organização e apresentação dos dados coletados durante a realização desta pesquisa, com a descrição da aula observada, a temática abordada, a data em que os registros foram coletados e a quantidade de páginas do arquivo. Trata-se de informações que são pertinentes e que nos auxiliaram no processo de análise dos dados.

Juntamente com a presente modalidade de registro e organização dos mesmos, seguimos um esquema de transcrição e identificação das produções textuais coletadas durante todo o período de desenvolvimento da investigação. Um exemplo desse processo de organização das tabulações está expresso a seguir:

Tabela 3: Esquema de tabulação e organização das produções escolares secundaristas

CIDADE/A NO	TEMA	Nº DA PRODUÇÃO	Nº DE PRODUÇÕES	GÊNERO TEXTUAL
Bacabal – MA 2 0 1 6	Ativismo digital: consequências sociais, culturais e políticas na sociedade brasileira	Produção nº 1: <i>Nas décadas de 30 e 40 os meios de comunicação/ [...]</i>	33	Dissertação escolar

As produções textuais observadas e coletadas por nós constituem um banco de dados interno mantido e desenvolvido pelo projeto de pesquisa coletivo *A produção textual nas aulas de Língua Portuguesa: objeto de ensino e estilo*, durante os anos de 2016 a 2020. Os dados são resultantes de acompanhamentos iniciados em meio aos programas de iniciação científica e de extensão executados durante nosso período de graduação e continuados, de maneira voluntária, durante o programa de mestrado, ligados à Universidade Federal do Maranhão – UFMA, no centro universitário de Bacabal.

3.4 Identificação dos contextos e sujeitos observados

Iniciamos nossa identificação com o centro de ensino nº 01 – (Centro de Ensino Prof^o Juarez Gomes), que é uma das maiores escolas em número de alunos, localizada na zona urbana, área central da cidade de Bacabal – MA. A instituição nº 02 – (Centro de Ensino Estado do Ceará) é a maior escola (em número de alunos) da rede estadual, localizada na zona urbana, no centro da cidade de Bacabal – MA.

Ambas são de fácil acesso por estarem localizadas próximas ao comércio local e a clínicas, hospitais, lojas, mercearias, casas etc., e em ruas essenciais para a ligação de uma parte a outra do município, causando um fluxo intenso de veículos. Atendem a alunos das turmas do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos – Supletivo, em três períodos (manhã, tarde e noite).

Quanto às suas estruturas físicas, tratam-se de prédios bem conservados e organizados, nos quais dispõem de salas padronizadas (carteiras, quadro e ventiladores), diretorias e secretarias, sala dos professores, bibliotecas, laboratórios, quadras de esportes, cozinhas e banheiros com adaptações para alunos portadores de deficiência física, auditórios e pátios.

Os alunos que estudam nestas instituições são de bairros centrais e distantes, assim como de áreas periféricas. Há também alunos que moram nas zonas rurais e estudam nas instituições de ensino. Dessa forma, os alunos atendidos possuem diferentes perfis, desde os que possuem uma condição financeira estável àqueles de condição precária.

Quanto às instituições nº 03 – (Centro de Ensino Luzenir Matta Roma) – e nº 04 – (Centro de Ensino Renê Bayma) –, são as duas maiores (em número de alunos) unidades de ensino voltadas ao ensino médio da cidade de Codó – MA, localizada na região leste maranhense. Comportam estudantes vindos de todas as áreas da localidade, tanto da zona urbana quanto rural. Oferecem seus serviços nos três turnos, com a educação regular e a oferta da EJA.

A instituição nº 05 – (Centro de Ensino Quilombola Prof^a Maria Cleusa Silva de Oliveira) – está localizada a poucos quilômetros da cidade de Bacabal, situada na comunidade quilombola Povoado Piratininga. Os critérios centrais utilizados para a seleção da escola observada foram: I) público-alvo; II) oferta de todas as séries do ensino médio; III) quantidade de alunos atendidos; e IV) localização em espaço multicultural e/ou rural.

O público-alvo central da escola são alunos não só da comunidade quilombola, mas também estudantes de várias outras comunidades da região, cerca de oito comunidades. As aulas do ensino médio funcionam no período vespertino, com apenas três turmas de alunos,

uma para cada ano, atendendo cerca de 150 alunos diariamente.

Sua localização física é estratégica, pois fica centralizada, tanto na comunidade propriamente dita quanto em relação aos outros povoados atendidos. O resgate à cultura quilombola é constante na escola, com sua valorização incorporada no PPP do centro de ensino e com a participação da comunidade no ambiente escolar. As observações ocorreram durante um período de 30 (trinta) dias, no ano de 2019, em aulas de Produção Textual.

O acompanhamento e a coleta de dados referentes ao ano de 2020 ocorreram em uma (nº 06) instituição do setor privado, no Colégio São Francisco de Assis – CSFA, localizado na mesma região interiorana maranhense, na cidade de Lago da Pedra. Cabe ressaltar que todos os acompanhamentos e registros das aulas de Produção Textual foram realizados dentro da modalidade de ensino remoto, à distância, por meio de vídeo-aulas on-line e gravadas.

Tal forma de acompanhamento é decorrente da pandemia da COVID-19 e dos decretos nacionais, estaduais e municipais de suspensão das aulas presenciais. As coletas foram feitas mediante o compartilhamento das produções, devidamente autorizado pelos alunos, seus responsáveis, pelo professor da disciplina e pela direção da instituição.

A opção de passar a observar também o setor particular de ensino deu-se por motivos relacionados ao momento pandêmico de 2020, no qual, mesmo havendo a liberação para o retorno às aulas de forma remota, o número de instituições públicas que tiveram as mínimas condições possíveis de retomada, dentro da macroregião investigada, era limitado.

Vale salientar que não nos propomos, neste estudo, a realizar um comparativo entre as duas esferas de ensino e de produção textual secundária, a pública e a privada, mas sim ao texto, seus sujeitos e ao contexto correspondente ao final da educação básica, o ensino médio.

Outro fator determinante para a incorporação da instituição na investigação está relacionado à sua localização e ao público que atende: centro urbano (polo urbano) que, assim como as outras cidades, atende alunos de diversas áreas do município, além de englobar o atendimento aos estudantes das demais cidades circunvizinhas a Lago da Pedra. Além disso, há grande e intenso número de produções desenvolvidas, tanto nas aulas de produção quanto nas plataformas de ensino e nos simulados constantemente realizados.

Os Projetos Político-Pedagógicos – (PPPs) – têm como objetivos gerais descentralizar e democratizar a tomada de decisões pedagógicas e organizações nas escolas, buscando maior participação dos agentes escolares. O PPP escolar é uma das maneiras de planejamento utilizada para indicar os caminhos a serem traçados na busca por um ensino de qualidade.

É válido ressaltar que, na prática, os projetos das escolas não englobam apenas os alunos, mas também funcionários das instituições, pais e a comunidade em geral,

demonstrando, assim, a grande importância do envolvimento da comunidade dentro da escola. As observações realizadas nas escolas ocorreram durante um período entre os anos de 2016 a 2020, nas três séries do ensino médio.

Dessa forma, foi possível constatar que os corpos docentes participam de formações continuadas promovidas pelo Estado, por meio da Secretaria Estadual de Educação, a fim de melhorarem suas práticas pedagógicas em sala de aula e possibilitar um ensino de qualidade para os alunos. No setor privado, as formações são fornecidas tanto pelo sistema de ensino adotado na instituição quanto pela coordenação pedagógica interna da escola.

3.5 Descrição dos critérios de análise

Adotamos como critérios primordiais para o estudo dos dados em questão as mesmas etapas de escolarização, a produção dos mesmos gêneros textuais, as semelhanças em suas motivações e finalidades para a prática da produção de textos, suas localizações e público atendido e, por fim, o alto índice de produções realizadas nessa etapa final da educação básica.

A produção de textos de tipologia dissertativo-argumentativa foi um dos pontos centrais para o trabalho, a partir da sua realização ligada a dois gêneros textuais distintos: a dissertação escolar e o artigo de opinião. A partir dos dois exemplares de gêneros, optamos pela análise das dissertações escolares dos secundaristas maranhenses.

As motivações e as finalidades para a realização das produções do gênero escolhido também são fatores relevantes para o estudo dos dados, pois apresentam aspectos e objetivos no que tange à busca por aprovação do que foi produzido, seja na obtenção de melhores notas no componente curricular de Língua Portuguesa/Produção Textual, seja na busca por aprovação em vestibulares e um possível ingresso no ensino superior.

Por fim, elencamos como último critério de análise o grande número de produções escritas realizadas e sua intensa prática nessa etapa, no ensino médio, que encerra o processo educacional básico dos estudantes, que representam momentos finais e transitórios da vida escolar dos sujeitos.

3.6 Quantificação/tabulação de dados e informantes e seleção dos dados

Ao todo, somando as produções adquiridas em escolas da rede pública e da rede privada, foram coletadas 115 (cento e quinze) produções de 81 (oitenta e um) informantes, das quais 109 (cento e nove) são redações escolares e 06 (seis) são artigos de opinião — os quais não

serão utilizados neste estudo.

Produzidas durante os anos de 2016 a 2020, em escolas da rede pública estadual (urbana e rural) das cidades de Bacabal, Codó e Lago da Pedra (escola privada, zona urbana), localizadas no interior do Maranhão. Tal quantificação geral está expressa na tabela a seguir:

Tabela 4: Tabulação de dados do ensino médio maranhense

Cidade	Escola	Série	Ano de produção	Nº de informante	Nº de produções
Bacabal (zona urbana)	Pública estadual	3ª série	2016	33	33
Bacabal (zona urbana)	Pública estadual	3ª série	2017	16	16
Codó (zona urbana)	Pública estadual	3ª série	2018	18	18
Bacabal (zona quilombola - Povoado Piratininga)	Pública estadual	3ª série	2019	06	06
Lago da Pedra (zona urbana)	Privada	1ª, 2ª e 3ª série	2020	08	42
TOTAL				81	115

A organização dos dados foi feita por meio de um conjunto de tabelas, nas quais são indicadas a série, o número de informantes e a quantidade de produções, o tema/a proposta de produção textual, o título, o número de linhas e o ano de produção, como expresso no exemplo a seguir:

Tabela 5: Tabulação de dados do ensino médio maranhense

Série	Informante nº	Quantidade de produções	Proposta da dissertação escolar nº/Tema	Título	Nº de linhas	Ano de produção
1ª	76	12	Nº 01/ Viver em rede no século XXI: os limites entre o público e do privado	Sem título	30	2020

Quanto à transcrição dos textos, fizemos de acordo com a escrita original do texto, mantendo todos os elementos e seus modos de apresentação conforme o informante produziu. Caso ocorram situações em que, por algum eventual motivo, certos termos não possam ser compreendidos por nós ou caso interpretemos uma dada palavra como sendo outra, utilizaremos como legendas, respectivamente, elementos gráficos para marcar tais ocorrências, conforme o quadro abaixo:

Quadro 4: Legendas para transcrição de dados

Elementos gráficos	Descrição de usos
[]	Utilizado para demarcar palavras que não foram possíveis decifrar, identificadas com o termo [INCOMPREENSÍVEL].
{ }	Utilizado para demarcar que a palavra isolada foi interpretada/identificada como sendo aquele termo.

Juntamente com a tabulação de cada exemplar de produção, descrevemos os momentos necessários ao desenvolvimento da pesquisa, seus períodos e procedimentos. Do mesmo modo, apresentamos os contextos e os sujeitos observados, conforme os critérios utilizados para escolha e análise dos dados.

Para análise mais aprofundada das produções a partir das formas de heterogeneidade enunciativa MDS e IT (uso das aspas), devido ao grande número de coletas, optamos por destacar os textos de 07 (sete) participantes da investigação que representam cada uma das instituições observadas em seus respectivos períodos de acompanhamento e análise, como expresso no índice tabulado na sequência.

Tabela 6: Índice de informantes e das produções

Informante Nº/Série	Nº de produções	Temática	Instituição	Cidade/ano de coleta	Aulas
21/3º ano	01	Ativismo digital: consequências sociais, culturais e políticas na sociedade brasileira.	Pública	Bacabal/2016	Presenciais
38/3º ano	01	Desigualdades Sociais	Pública	Bacabal/2017	Presenciais
55/3º ano	01	Caminhos para combater a violência no ambiente escolar	Pública	Codó/2018	Presenciais
74/1º ano	10	Nº 01/ Viver em rede no século XXI: os limites entre o público e do privado. Nº 02/O trabalho na construção da dignidade humana. Nº 03/Valorização do idoso. Nº 04/Liberdade de expressão nas redes sociais: o internauta pode tudo? Nº 05/A geração nem-nem e suas consequências sociais: como o país deve lidar com esses jovens? Nº 06/Trabalho escravo no Brasil: que desafios o país tem que enfrentar	Privada	Lago da Pedra/2020	Remotas

		<p>para extinguir essa prática?</p> <p>Nº 07/Reforma agrária: um desafio para o Brasil.</p> <p>Nº 08/O racismo no futebol.</p> <p>Nº 10/Publicidade e consumismo: efeitos e consequências.</p> <p>Nº 11/Para além das quatro linhas do gramado: uma discussão sobre o racismo no futebol.</p>			
76 /1º ano	11	<p>Nº 01/ Viver em rede no século XXI: os limites entre o público e do privado.</p> <p>Nº 02/O trabalho na construção da dignidade humana.</p> <p>Nº 03/Valorização do idoso.</p> <p>Nº 04/Liberdade de expressão nas redes sociais: o internauta pode tudo?</p> <p>Nº 05/A geração nem-nem e suas consequências sociais: como o país deve lidar com esses jovens?</p> <p>Nº 06/Trabalho escravo no Brasil: que desafios o país tem que enfrentar para extinguir essa prática?</p> <p>Nº 07/Reforma agrária: um desafio para o Brasil.</p> <p>Nº 08/O racismo no futebol.</p> <p>Nº 09/O cyberbullying e os efeitos de viver em uma sociedade conectada</p> <p>Nº 10/Publicidade e consumismo: efeitos e consequências.</p> <p>Nº 11/Para além das quatro linhas do gramado: uma discussão sobre o racismo no futebol.</p>	Privada	Lago da Pedra/2020	Remotas
78/2º ano	02	<p>Nº 01/Idosos e o mercado de trabalho.</p> <p>Nº 02/Os efeitos da "tsunami prateada" na sociedade brasileira.</p>	Privada	Lago da Pedra/2020	Remotas

80/3º ano	03	Nº 01/O acesso à internet em questão no Brasil Nº 02/A importância da arte como transformador social			
TOTAL			29		

Antes de seguirmos para a análise dos dados, alguns esclarecimentos centrais necessitam ser realizados. O primeiro diz respeito aos motivos que levaram à incorporação de três informantes para as coletas realizadas em 2020, em que, pela primeira vez dentro do estudo aqui proposto, foi possível acompanhar em uma mesma instituição as três séries finais do ensino médio, o que traz ao cenário investigativo uma amplitude maior sobre esse contexto de produção.

Ainda relacionado ao ponto anterior, a utilização de dois informantes para uma mesma série (1ª série do ensino médio) é justificada pelos números de produções realizadas pelos mesmos sujeitos. Ou seja, tem-se na personificação deles algo que não foi possível, devido a diversos fatores externos, temporais e metodológicos, realizar nas demais observações: um acompanhamento da escrita dos dois informantes, visto que, juntos, eles possuem mais da metade (22 produções) das coletas realizadas no ano de 2020.

Continuando nos dados de 2020 e seus informantes, o acréscimo dos outros dois estudantes é plausível por representarem, respectivamente, as produções realizadas na 2ª e na 3ª séries do ensino médio da instituição acompanhada. Assim como o restante das produções, suas escolhas também foram feitas em virtude da presença, em maior ou menor grau, das formas remissivas postas em análise, juntamente com a expressão da subjetividade dos sujeitos (alunos) expressas nos textos.

Por fim, esclarecemos que, por não se encaixarem no gênero textual adotado para o estudo das produções dos secundaristas maranhenses, a dissertação escolar, os artigos de opinião correspondentes às coletas do ano de 2019 não serão objeto de estudo neste trabalho. No entanto, sua observação, coleta e análise serão discutidas em outros momentos oportunos. Dito isso, passemos à análise das dissertações escolares.

4 ANÁLISE DE DADOS: AUTORIA E POSICIONAMENTO DO ESTUDANTE SECUNDARISTA NA PRODUÇÃO TEXTUAL MARANHENSE

No fio do discurso que, real e materialmente, um locutor *único* produz, um certo número de formas, lingüisticamente detectáveis, no nível da frase e do discurso, increvem, em sua linearidade, *o outro* (Authier-Revuz, 2004, p. 12).

Por fim, em nosso quarto e último capítulo, apresentamos, descrevemos, contextualizamos, qualificamos e analisamos as produções textuais do gênero dissertação escolar (tipo dissertativo-argumentativo), por nós coletadas em aulas de Língua Portuguesa/Produção Textual de escolas públicas e privadas do ensino médio, localizadas em cidades do interior do estado do Maranhão.

Nesta última seção, discutimos os resultados e as conclusões alcançadas acerca de como ocorreu o processo de remissão ao discurso do outro por meio da heterogeneidade enunciativa (nas formas remissivas MDS e IT — aspas), juntamente com a subjetividade, e os reflexos que exerceram sobre a construção/indicação de autoria nas produções textuais argumentativas de alunos do ensino médio maranhense.

Perante os resultados por nós alcançados e as ocorrências observadas nas produções textuais dos secundaristas maranhenses, realizamos um estudo qualitativo das produções estudadas. A descrição e o relato mais detalhados de cada uma das problemáticas aqui levantadas estão expressos com maior esclarecimento e aprofundamento no corpo de nossa dissertação.

4.1 Análise qualitativa de dados

Para a análise qualitativa dos dados, dividimos os estudos, primeiramente apresentamos as análises das produções do ensino médio partindo da primeira forma de remissão por meio da heterogeneidade enunciativa, a modalização em discurso segundo (MDS). Na sequência, apresentamos algumas breves considerações montadas com base em análise da heterogeneidade enunciativa constitutiva.

Por último, realizamos as análises do texto escolar partindo da segunda forma remissiva marcada de heterogeneidade enunciativa, forma híbrida da ilha textual, especificamente sobre o uso das aspas duplas marcadas no texto do aluno secundarista maranhense.

Além de um olhar para essas formas de remissão, traçamos, ainda, uma relação entre o gerenciamento de tais formas heterogêneas e a expressão/construção da subjetividade do sujeito

que faz uso delas. Ao observarmos essas duas categorias em conjunto e interligadas, pretendemos verificar os seus reflexos no processo de construção de autoria, ou não, partindo dos seus indícios, nos textos escolares.

Com o número de informantes destacados fechado em 07 (sete) alunos produtores de 29 (vinte e nove) dissertações de diversas temáticas, iniciamos a análise dos textos escolares, tendo em vista que os motivos para suas escolhas estão elencados na seção anterior.

4.2 Do indício à construção de autoria: uma análise da heterogeneidade constitutiva

As produções textuais maranhenses foram coletadas em escolas públicas de duas cidades do estado do Maranhão: Bacabal (zona urbana e rural) e Codó (zona urbana). Apresentaremos os dados por ordem cronológica de coleta. Para tanto, partimos dos textos coletados no ano de 2016, de uma escola da zona urbana bacabalense.

As coletas realizadas nesta instituição totalizam 33 (trinta e três) redações, construídas a partir da temática *Ativismo digital: consequências sociais, culturais e políticas na sociedade brasileira*.

A atividade de produção textual argumentativo-dissertativa, proposta pela docente, tinha como objetivo o exercício da escrita dos alunos, que teriam que produzi-la aos moldes do Enem, com apresentação de intervenção; selecionar, organizar e relacionar argumentos de forma coerente e coesa em defesa de um posicionamento e baseando-se em três textos de apoio, seguindo as instruções do exame nacional, além da apresentação de argumentos de acordo com o conteúdo ministrado nas aulas anteriores, conforme a seguir.

Imagem 1: Proposta de redação sobre Ativismo digital

A partir da leitura dos seguintes textos motivadores 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 **Ativismo digital: consequências sociais, culturais e políticas na sociedade brasileira**, 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

Um levantamento encomendado ao Ibope e à Universidade de São Paulo (USP) pela Fundação Telefônica Vivo mostra que 35% dos jovens brasileiros se disseram engajados em relação ao ativismo na internet. Outros 47% se declararam imparciais e 18%, distantes do ativismo virtual. Dos que se disseram engajados, a maioria compartilha e obtém informações através das redes sociais – 89% dos ativistas virtuais têm como ferramenta favorita o Facebook, seguido pelo e-mail (29%) e o Twitter (27%). Os blogs/sites de notícia vêm a seguir, com 17%, a frente de “sites de protesto” (16%) e do moribundo Orkut (8%). De todos os entrevistados, ativistas virtuais ou não, 41% disseram já ter participado de abaixo assinados e petições; 38% já foram a protestos, passeatas e manifestações públicas; e 31% afirmaram ter participado de debates sobre temas de interesse público.

<https://oglobo.globo.com/brasil/pesquisa-revela-que-35-dos-jovens-conectados-se-dizem-ativistas-na-web-11493781>

TEXTO II



http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/pp/2014/prova_caderno_cinza_6_2014.pdf

TEXTO III

Para o sociólogo Sérgio Amadeu da Silveira, professor da Universidade Federal do ABC, militante do Software Livre e autor de várias publicações sobre o tema, antes de mais nada, é necessário compreender o que acontece com a militância e com os organizadores de luta política dentro das redes sociais, principalmente com a relevância que uma série de tecnologias adquire no capitalismo.

"As práticas de comunicação foram alteradas com a internet e reorganizadas depois do surgimento das redes sociais. E essas práticas inverteram o ecossistema comunicacional. No mundo dos canais de comunicação de massa, era necessário lutar para democratizar o canal para se falar para milhares de pessoas. O difícil agora não é falar, é ser ouvido. É uma inversão brutal. Estamos em uma rede distribuída onde o problema não é construir um discurso, é fazer com que as pessoas estejam aptas a ouvi-lo", explica.

Dentro dessa inversão de ecossistema, a comunicação em rede abriu espaço para pequenos e importantes atores. Décadas depois, os hackers, que surgem nos anos 60 com a utopia "democratizar a informação é democratizar o poder", se juntam aos ativistas sociais e hoje o ambiente da internet se transforma em palco para inúmeras lutas, a partir da ação dos ciber e hackerativistas.

<https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Movimentos-Sociais/Ativismo-digital-enfrenta-desafios-para-ganhar-ruas-na-America-Latina%250D%250A/2/26017>

Imagem 2: Proposta de redação sobre Ativismo digital

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 cópia 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 a seguir, a redação que:

- tiver até 7 (sete) linhas escritas será considerada “insuficiente” e receberá nota zero.
- fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo receberá nota zero.
- apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos receberá nota zero.
- apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto

Sobre a temática, constatou-se que ela não foi abordada anteriormente, o que causou um estranhamento e desconhecimento por parte dos alunos. Em relação à compreensão das demandas solicitadas, notou-se que, em muitas das produções, houve uma fixação, por parte dos estudantes, no modo de construção de seus argumentos pautados no conceito de que “para se argumentar, é necessário ter um contra-argumento” — excerto da fala da docente em que conceitua o que é argumentação — e na organização das apresentações de um júri, realizado em sala de aula, em que se debatia um determinado assunto, com sua estrutura firmada na apresentação de argumentos favoráveis sobre o tema e seguidos de contra-argumentos, como pode ser observada na transcrição a seguir:

Tabela 7: Produção Textual Escrita (PTE) 21/2016

PTE 21/2016

INFORMANTE Nº 21

- | | |
|-----|---|
| L01 | Para nós que buscamos ou vamos nos comunicar na |
| L02 | internet metade dos jovens brasileiros não vão para publicar |
| L03 | algo que possa ajudar por exemplo pessoas com doenças ou que |
| L04 | estão com algum problema e que as pessoas possam ajudar, tam- |
| L05 | bem animais que precisam de algum tipo de ajuda, os jovens |
| L06 | deveriam usar mais a internet como um meio de buscar informação |
| L07 | mais quando vamos publicar algo as vezes as pessoas não ajudam |
| L08 | por falta que não tem um discurso para repassar para as pessoas. |
| L09 | A internet também é uma ferramenta onde os jovens declaram |
| L10 | ou dão a sua opinião, sobre a cultura e a política na sociedade |
| L11 | no país que vivemos, mas na internet os jovens dão o seu ponto |
| L12 | de vista, comentam nas redes sociais sobre a política dentro |
| L13 | das redes sociais, mostra que 35% dos jovens brasileiros disseram |
| L14 | engajados em relação ao ativismo na internet e outros 47% se |
| L15 | declararam imparciais e 18% diz ser distantes do ativismo |
| L16 | virtual. Ou seja que uma parte dos jovens apoia ou concorda |
| L17 | com o ativismo digital e a outra metade não tem certeza |
| L18 | ou não aprovam sobre o ativismo digital, porque os que |
| L19 | aceitam e concordam acha que a internet é uma ferramenta |

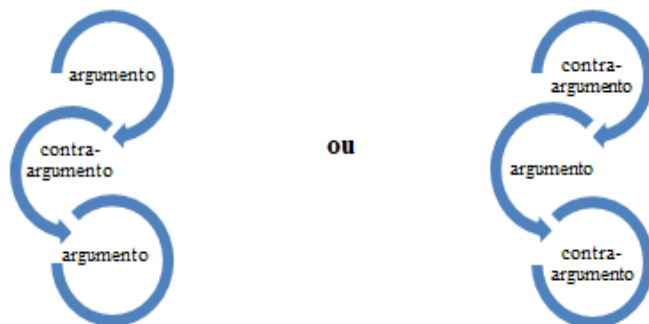
L20 que amostra notícia e informação.

Na construção de seu texto, incorpora na materialidade da produção, por meio da heterogeneidade constitutiva sem marcações, de início, o discurso da docente no que tange ao modo de construção e conceito de argumentação, conforme o excerto do diário de campo citado abaixo:

“Olha, o próximo assunto que veremos é **contra-argumentação**. Eu achei interessante que antes de falarmos de contra argumentação trazer esses dois conceitos: argumentação, **para que exista argumentação, é preciso existir contra-argumentação**”. Em seguida ela pergunta aos alunos: “**O que é argumentar?**”, os alunos vão respondendo e ela vai escrevendo algumas das respostas no quadro: “**reproduzir opinião**”, “**expor ideias**” “**expressar algo**”. Após as respostas dos alunos a professora fala que todas as respostas constituem o conceito de argumentação “Tudo o que vocês falaram constitui o conceito de argumentação, mas argumentar é expressar esse algo e levar o leitor a acreditar no que você fala ou persuadir esse leitor. Argumentar é isso, expor ideias opiniões, raciocínios de alguma coisa”. [...] (Excerto do diário de campo da aula 01, 2016).

A partir dessa incorporação do discurso da docente, o aluno materializa em seu texto o modo de organização dos argumentos de acordo com a relação *argumentação–contra-argumentação*. Na medida em que expressa opiniões positivas sobre a internet, os benefícios de seu uso — **L1–L2**. Porém, ao final, realiza-se uma crítica sobre a maneira como os jovens utilizam essa ferramenta — **L2–L6**. Nas linhas posteriores (**L7–L13**), essa intercalação de posições positivas e negativas (vice-versa) também ocorre e pode ser representada pela figura a seguir:

Figura 1: Relação de argumentação - contra-argumentação - argumentação



Estas interrelações estiveram presentes não só na totalidade do corpo desta produção, mas também na grande maioria dos outros textos coletados sobre essa temática.

Outros discursos que são acrescentados ao texto, de forma explícita, são os dados e informações que compõem os textos de apoio I — *Um levantamento encomendado ao Ibope e*

à Universidade de São Paulo (USP) pela Fundação Telefônica Vivo mostra que 35% dos jovens brasileiros se disseram engajados em relação ao ativismo na internet. Outros 47% se declararam imparciais e 18%, distantes do ativismo virtual — e expresso nas L13–L17.

Partindo dessa produção, podemos observar que a forma de remissão ao discurso do outro é feita na modalidade constitutiva da heterogeneidade enunciativa de Authier. Ao dar espaço ao dizer do(s) outro(s) — professora e texto de apoio — o aluno constitui seu enunciado a partir de fragmentos discursivos e de seu modo de organização pertencente a outros interlocutores, assim como de sua própria subjetividade.

No campo da subjetividade, notamos que, ao relacionar-se com os demais discursos e sujeitos que os transmitem, o estudante não mobiliza, no seu uso da língua e da linguagem, categorias essenciais para a construção do seu enunciado, ocupando, deste modo, uma posição de porta-voz e de transmissor de enunciados. Não podendo, assim, colocar-se como sujeito de seu dizer. Ao dar voz ao outro (indício 01 de autoria) de maneira exacerbada e ao manter um distanciamento do que diz — protegido pelo discurso do outro (indício 02 de autoria) — o estudante silencia sua voz e, com base no outro, expressa um dizer que não lhe pertence.

Do mesmo modo que tal ação ocorre na produção realizada a partir da temática em destaque, notou-se que em grande parte do material analisado por nós têm-se reunidos: os discursos dos textos (os dados, enunciados e as ideias centrais), o discurso do professor, o discurso universal, mas não o discurso de quem produziu, do aluno.

4.3 Do indicio à construção de autoria: a modalização em discurso segundo (MDS) nas produções maranhenses

Para a análise das ocorrências de MDL nas produções textuais, separamos, das 29 (vinte e nove) dissertações iniciais, 26 (vinte e seis) textos de 04 (quatro) dos nossos informantes. São elas:

Tabela 8: MDS nas Produções Textuais Escritas (PTEs)

Informante Nº/Série	Nº de produções	Temática	Instituição	Cidade/ano de coleta
74/1º ano	10	Nº 01/ Viver em rede no século XXI: os limites entre o público e do privado. Nº 02/O trabalho na construção da dignidade humana. Nº 03/Valorização do idoso. Nº 04/Liberdade de expressão nas redes sociais: o internauta pode tudo? Nº 05/A geração nem-nem e suas consequências sociais: como o país deve lidar com esses jovens?	Privada	Lago da Pedra/2020

		Nº 06/Trabalho escravo no Brasil: que desafios o país tem que enfrentar para extinguir essa prática? Nº 07/Reforma agrária: um desafio para o Brasil. Nº 08/O racismo no futebol. Nº 10/Publicidade e consumismo: efeitos e consequências. Nº 11/Para além das quatro linhas do gramado: uma discussão sobre o racismo no futebol.		
76 /1º ano	12	Nº 01/ Viver em rede no século XXI: os limites entre o público e do privado. Nº 02/O trabalho na construção da dignidade humana. Nº 03/Valorização do idoso. Nº 04/Liberdade de expressão nas redes sociais: o internauta pode tudo? Nº 05/A geração nem-nem e suas consequências sociais: como o país deve lidar com esses jovens? Nº 06/Trabalho escravo no Brasil: que desafios o país tem que enfrentar para extinguir essa prática? Nº 07/Reforma agrária: um desafio para o Brasil. Nº 08/O racismo no futebol. Nº 09/O cyberbullying e os efeitos de viver em uma sociedade conectada Nº 10/Publicidade e consumismo: efeitos e consequências. Nº 11/Para além das quatro linhas do gramado: uma discussão sobre o racismo no futebol.	Privada	Lago da Pedra/2020
78/2º ano	02	Nº 01/Idosos e o mercado de trabalho. Nº 02/Os efeitos da "tsunami prateada" na sociedade brasileira.	Privada	Lago da Pedra/2020
80/3º ano	03	Nº 01/O acesso à internet em questão no Brasil. Nº 02/A importância da arte como transformador social.		
04		26		TOTAL

Conforme apresentado na tabela acima, os informantes, os números de produções, as temáticas, as instituições, as cidades e os períodos de produção dos textos são distintos e diversificados, tanto em relação aos sujeitos quanto aos seus meios. Salientamos que nem todas as propostas que seguem o modelo de redação Enem foram adquiridas e compartilhadas conosco. Portanto, o ponto de partida para o estudo é a própria produção do aluno.

Ao observarmos e analisarmos as dissertações em destaque, foi possível observar que o uso de modalizadores em discurso segundo está presente em ao menos dois dos textos produzidos por cada informante secundarista. Os modalizadores identificados foram **Segundo...**, **De acordo com...** e **Como diz....** Na tabela abaixo, apresentamos as ocorrências de

forma híbrida de remissão:

Tabela 9: Ocorrências de uso da Modalização em Discurso Segundo (MDS)

Informante nº	Modalização em Discurso Segundo (MDS)			Nº de produções
	<i>Como diz...</i>	<i>Segundo...</i>	<i>De acordo com...</i>	
74		X		02 de 10
76		X	X	05 de 11 06 de 11
78		X		02 de 02
80	X	X	X	01 de 03 03 de 03 03 de 03

Uma finalidade observada para o uso de ao menos uma das modalizações está associada à citação da ideia/pensamento/pesquisa apresentada por um outro sujeito. Sua ocorrência marca, diretamente, a quem o discurso expresso pertence. As ocorrências mais frequentes, **De acordo com...** e **Segundo...**, podem ser verificadas em duas das produções textuais do informante número 76, expressas na sequência:

Tabela 10: Produção Textual Escrita (PTE1/2020-76)

PROPOSTA Nº 01 **TEMA:** Viver em rede no século XXI: os limites entre público e privado

PTE 01/2020

INFORMANTE Nº 76

- L01 No episódio “Queda Livre” de Black Mirrou os personagens da tra-
- L02 ma são julgados por internautas em notas de 0 a 5, que definirão
- L03 em que classe social o indivíduo estará inserido. Trazendo para
- L04 a realidade o episódio destaca a superexposição no ambiente virtual
- L05 e como o ser humano estaria disposto a ultrapassar os limites do pú-
- L06 blico e privado para obter popularidade no âmbito social, intensificando
- L07 sobretudo pela ausência de instrução de jovens e adolescentes sobre o uso das redes.
- L08 Em primeira análise, vale salientar como a exposição no ambiente vir-
- L09 tual torna-se um terreno fértil para o avanço da sociedade de con-
- L10 trole, defendida por Deleuze. A sociedade contemporânea é baseada em uma
- L11 vigilância individualizada, intensificada pelo uso das redes que in-
- L12 duz o sujeito a um constante estado de visibilidade para ser
- L13 aceito na comunidade, tornando-o escravo da imagem e removendo-o
- L14 do seu direito a privacidade.
- L15 Em segundo lugar, é lícito postular que a informação é um
- L16 bem de valor social que deve ser utilizado para preparar indivíduos
- L17 conscientes do que deve ou não ser exposto na internet. **Segundo**
- L18 **dados do IBGE, os jovens representam 88, {9}% dos usuários das redes no**
- L19 **Brasil, ambiente no qual são expostos diariamente a perigos como**
- L20 **o vazamento de fotos pessoais, cyberbullying, além de poderem adi-**
- L21 **quirir doenças psicológicas como depressão, ansiedade, entre**
- L22 **outras.**
- L23 Em vista dos argumentos mencionados, medidas devem ser
- L24 formuladas para a resolução do impasse. O MEC através de um
- L25 projeto de lei entregue a Câmara dos Deputados, deve tornar obri-
- L26 gatório um sistema de ensino que insira além do currículo

- L27 escolar, aulas que preparem os indivíduos acerca dos ris-
 L28 cos da exposição em rede. Espera-se com isso que o limi-
 L29 te entre o público e o privado passem a ser respeita-
 L30 dos no território nacional.

Tabela 11: Produção Textual Escrita (PTE08/2020-76)

PROPOSTA Nº 08 TEMA: O Racismo no Futebol

PTE 08 /2020 INFORMANTE Nº 76

- L01 É possível a presença do racismo com diversos ambientes
 L02 da sociedade e no esporte não seria diferente. De acordo com o
 L03 observatório da Discriminação Racial no Futebol, houve um
 L04 crescimento de 27,8% na temporada de 2019 em relação a 2018.
 L05 Dessa forma é nítido que o racismo no esporte precisa ser com-
 L06 batido, que é sobretudo intensificado pelo racismo estrutu-
 L07 ral no qual assim como a sociedade o esporte foi construído.
 L08 E pela ausência e políticas rígida a respeito do mesmo.
 L09 De acordo com Nelson Rodrigues que publicou o livro “A prática
 L10 de chuteiras”. No Brasil, o futebol, assim como as bases do
 L11 país, foi moldado em estruturas racistas, durante muito
 L12 tempo os negros foram impedidos de praticar o esporte isso
 L13 justifica a presença de mais jogadores brancos que negros. Dian-
 L14 te de tal cenário, é vidente que o racismo precisa ser
 L15 erradicado da estrutura social do país.
 L16 Embora, sob orientações da FIFA, a Confederação Brasileira tenho
 L17 implantado o Novo Código Disciplinar, dando mais poder aos
 L18 Árbitros na luta contra injúrias raciais ainda são crescen-
 L19 tes os casos de discriminação no campo. No ~~4º~~ jogo do PSG con-
 L20 tra Istanbul realizado em 2020 o 4º árbitro cometeu racismo
 L21 contra um dos jogadores que estavam no banco de reserva do PSG.
 L22 Diante do exposto, é evidente que o futebol necessita de polí-
 L23 ticas mais rígidas em reação ao crime.
 L24 Infere-se, portanto, que ainda há entraves para que políticas
 L25 sejam implantadas para combater o racismo. Através da ori-
 L26 entação da FIFA a conferência Nacional do futebol deve tornar mais
 L27 rígido o Código de Conduta, levando os jogadores e árbitros
 L28 que cometessem esse crime a perderem o direito de exercer
 L29 a profissão. Espera-se com isso frear o racismo dentro
 L30 do futebol.

Assim como expresso nas duas produções acima, do emprego das modalizações em discurso segundo do informante nº 76 — PTE01/2020 (L17–L22) e PTE08/2020 (L09–L10) — há a apresentação de enunciados por parte do aluno (enunciador), a partir da expressão de um discurso alheio — discurso de uma pesquisa do IBGE e do Observatório da Discriminação Racial no Futebol e de Nelson Rodrigues, respectivamente.

Tal ação indica uma posição de não-responsabilidade de um enunciado. Este distanciamento permite sustentar seu dizer no discurso do outro. Os enunciadores se utilizam dos discursos do IBGE, do Observatório da Discriminação Racial no Futebol e do de Nelson

Rodrigues, apresentados nos exemplos anteriores, para, a partir deles, sustentarem sua fala ao comentarem a do outro, por ele apresentado enunciado (Maingueneau, 2001).

Através dos modalizadores, o enunciador, além de distanciar-se do discurso relatado, o transfere para a figura de um outro. O locutor utiliza o dizer de um outro sujeito como forma de proteger/resguardar seu próprio dizer. Tal aspecto tem por intenção empregar mais credibilidade ao que está sendo dito e transmite a ideia de que aquele que está sendo compartilhado terá, para seu locutor, um teor maior de veracidade.

Sobre o processo de construção de autoria, expresso por meio das inter-relações entre os dois indícios postulados por Possenti (2002) e as duas categorias de análise, tanto em especificação quanto em linhas gerais, analisamos que a ocorrência desses elementos é constante nas produções destacadas.

No entanto, a colocação prática das ações, seja por dar espaço demais para a voz do outro, seja pela ocupação de uma posição constante de distanciamento, causa prejuízos à constituição dos estudantes em sujeitos de seus enunciados e à própria indicação de autoria de suas produções.

As demais constatações observadas em conjunto sobre o processo de construção de autoria nas produções textuais de estudantes do ensino médio maranhense, juntamente com sua associação, por meio dos indícios que lhes são postos, com a heterogeneidade enunciativa — ligada ao primeiro indício, dar voz ao outro — e a subjetividade — que mantém relação com o segundo indício, manter distância do próprio texto para poder se propor como sujeito — são discutidas ao longo da análise.

4.4 Do indício à construção de autoria: o uso das aspas duplas como marca de heterogeneidade enunciativa e subjetividade do sujeito

Dos textos que compõem o banco geral de produções escolares aqui analisadas, destacamos um deles, PTE55/2018 do informante nº 55, para servir de demonstração e exemplificação da análise mais detalhada de uma das formas de remissão ao discurso do outro, por meio do uso das aspas duplas, como apontado por Authier-Revuz (2004). Tal elemento gráfico pertence ao campo das marcações de um discurso relatado e é membro das formas de remissão discursiva denominada de ilha textual.

Esse elemento de marcação constitui-se por meio de um hibridismo, ou seja, é a junção de duas modalidades de remissão do discurso: o discurso direto com o discurso indireto. Dentre suas maneiras de uso, há seu emprego relacionado à busca por um não comprometimento com

o que está sendo dito ou posto, pois, por meio do isolamento gráfico, há a colocação de um discurso que pertence a um outro expresso dentro do seu próprio discurso. Em outros termos, de acordo com Maingueneau (2001, p. 151), “o enunciador citante [isola] em itálico e entre aspas um fragmento que, ao mesmo tempo, ele utiliza e menciona, emprega e cita”.

Authier-Revuz (2004) caracteriza as aspas como sendo uma das marcações de heterogeneidade, pois, segundo a autora, trazem consigo a presença de vozes que pertencem à figura do outro, sendo uma ferramenta de grande valia e estando à disposição da argumentação. Como ferramenta ou instrução para o ato de argumentar, estariam as aspas sob uma vigilância que controla e é considerada como uma espécie de “antilapso”.

Seus propósitos de uso, na visão da autora, extrapolam o limite de uma forma de marcação normativa de pontuação, podendo ir muito além disto, tendo suas proposições e indicações ligadas a um direcionamento a partir daquilo que é dito e exposto por seus locutores.

Em seu leque de proposições e indicações em relação ao seu uso, podemos elencar seu emprego ligado a um distanciamento ou suspensão de responsabilidade, o seu uso manifestando uma questão de polêmica, aspectos relacionados à ênfase ou à reafirmação e à hesitação. Quanto aos motivos para sua utilização e aos efeitos pretendidos, podemos destacar o uso relacionado a uma familiaridade, de condescendência e com caráter pedagógico, como forma de proteção, como elemento enfatizador, como estratégia persuasiva, como marcação de falhas linguísticas e, ainda, como marca de uma imperfeição (Brito; Cabral; Morais, 2017).

Resumidamente, o emprego das aspas, assim como suas motivações, sempre leva em consideração os efeitos de sentidos pretendidos e desempenhados no dizer do locutor, como também no modo como tais efeitos são percebidos e incorporados por seus interlocutores, num jogo de vozes em atividade entre o eu e o outro.

Para a análise do uso das aspas e sua relação com a subjetividade, selecionamos uma das produções textuais do conjunto de textos que coletamos, devido ao uso e recorrência das aspas. O gênero textual produzido pelos estudantes foi uma dissertação escolar, exigida em um simulado preparatório para o Enem 2018, sobre a temática “Caminhos para combater a violência no ambiente escolar”, conforme exposto no anexo.

O simulado segue os padrões do Enem no que tange ao modelo de produção textual exigido, com apresentação de textos de apoio, instruções, escrita formal, tipologia dissertativo-argumentativa e proposta de intervenção ao problema apresentado pela temática discutida. Para tanto, partimos da análise de redações (texto argumentativo-dissertativo), observadas e coletadas durante as aulas de Produção Textual, no ano de 2018, em uma instituição de ensino pública da cidade de Codó, interior do estado do Maranhão.

No recorte aqui apresentado, objetivamos, de forma mais ampla, analisar como foi construída a subjetividade nas redações escolares e, mais especificamente, como se deu o uso das aspas duplas, seus propósitos e sua relação com a subjetividade dos/nos textos, além de traçar seus reflexos para indicação de autoria nos textos escolares. Elegemos como objeto de análise a produção textual a seguir:

Tabela 12: Produção Textual Escrita (PTE08/2020-76)

PTE 06/2018

INFORMANTE N° 55

L01	Se todos as pessoas nascem com um objetivo de const-
L02	ituir uma família também tem o direito de devender suas cau-
L03	sas, a pessoa que sofre diariamente o chamado “Bullyng”.
L04	É porquenaio tem forcas o suficiente para encarar a vida
L05	pois sempre sair sofrer de algúm modo preconceito irao falar
L06	ater do seu time, dar roupa de tudo.
L07	Pensando nisso deve-se liberado todo e qualquer tipo
L08	de proteção pessoal para que possa haver ataque de quem
L09	sofre as ações.
L10	{Paralelo} A isso devem desde o início escolher um presidente
L11	á altura para que coloque tudo no seus lugar, bandido
L12	presos, qays mortos, estrupador executados só assim iremos aliam-
L13	ça o que todo mundo deseja “paz”.
L14	“Brasil acima de tudo
L15	Deus acima de todos”
L16	(Bolsonaro)

Com o texto acima, podemos verificar que o uso das aspas é efetivado partindo de três aspectos normativos tradicionais para sua utilização: a) demarcação de palavras provenientes de outros idiomas; b) para destacar um termo e/ou uso de termos ‘apropriados’ até o momento por falta de um mais adequado; c) e para a citação direta a um discurso pertencente a outro sujeito enunciativo.

No primeiro aspecto de uso, para marcação da palavra “Bullying” (L3), tem-se o uso normativo de pontuação das aspas fixado e corriqueiramente empregado ao tratar-se de termos provenientes de um estrangeirismo, utilizados na língua de um sujeito que tem como língua materna o português do Brasil.

Já o segundo marca, por meio do isolamento gráfico das aspas, a palavra “Paz” (L13). Neste uso, percebe-se um realce e uma ênfase do termo pelo aluno. Tal destaque é dado por ser esse o objetivo que será alcançado a partir das medidas postas como possíveis soluções para o combate à violência pelo estudante, quando forem realizadas. A subjetividade nesse ponto é revelada tanto no campo do que é desejado pelo outro quanto na inclusão do próprio estudante nesse desejo a ser alcançado, que seria, no caso, a paz.

Com o aspeamento do termo destacado, surge espaço para diversas interpretações

ligadas ao conceito/pensamento do que seja ou do que pode ser feito para alcançar tal estado. Podendo, deste modo, representar: a) uma ideia de paz/bem-estar por parte do aluno que tem sua origem na ideia de paz idealizada por seus interlocutores; b) a conquista da paz como ligada ao fim da vida ou paralisação da vida por meios violentos em relação à “morte”, sendo essa o ponto de chegada para a instauração da paz; c) um objetivo que, caso não ocorra naturalmente, pode ser alcançado de maneira forçada, com o uso da força/violência, segregação e preconceito. Não podendo, no entanto, estar limitadas as interpretações aqui lançadas.

No que diz respeito ao terceiro aspecto, o uso das aspas como forma de citação direta ao discurso de um outro (L14-L16), nota-se que há a incorporação direta do discurso do então candidato à presidência da república Jair Messias Bolsonaro, por parte do aluno.

O estudante realiza uma ação de rememorar, ao mesmo tempo, o “slogan” de campanha presidencial do candidato à presidência brasileira Bolsonaro, o discurso do presidencializável e o discurso de seus apoiadores, que também incluíram/incluem tal enunciado em seus atos discursivos. Ao empregar o respectivo enunciado em seu texto, o aluno, além de fazer uma retomada da memória dos sujeitos desse discurso, realiza ainda uma retomada temporal e espacial, pois, quando se utiliza do dito, realiza uma marcação da historicidade dos discursos e dos sujeitos nos quais ele está inserido.

Do mesmo modo, o espaço em que essa temporalidade ocorre também é representado pelo discurso citado: a sociedade brasileira imersa em um período de disputa eleitoral, divisões partidárias e ideológicas. Essa espacialidade, que ultrapassa o meio político, estando presente diariamente nos mais diversificados campos da sociedade brasileira, abarca ainda o contexto escolar no qual o jovem estudante locutor da produção textual está incluso.

A subjetividade do sujeito que desempenha a função de locutor de discursos nos textos, o aluno, manifesta-se por meio da demarcação de posicionamentos discursivos polêmicos e, muitas vezes, contraditórios em relação ao desenvolvimento de ações que visem a paz como objetivo central, por meio do combate à violência tendo como instrumento a própria violência e a defesa da morte de indivíduos (gays e criminosos) que compõem a sociedade, na qual o estudante também ocupa um lugar ao sol.

Mais uma demarcação dessa subjetividade do sujeito-aluno pode ser indicada por um uso das aspas que foge à sua normalidade e tradição normativa: a retirada de responsabilidade sob o que está sendo dito e um distanciamento do mesmo. Porém, tais indicações não são observadas no texto argumentativo do aluno em questão.

Na verdade, constata-se que a marcação do discurso de um outrem por meio do emprego das aspas dá-se como um mecanismo de caráter aproximativo e não de distanciamento. Tem-se

uma incorporação e uma aproximação de discursos por parte do aluno em sua escrita.

Uma incorporação e aproximação no que tange ao modelo de família posto como tradicional (L1-L3), o discurso de vitimização (L4-L5), a relativização do preconceito (L5-L6), a liberação do porte de armas como forma de proteção pessoal (L7-L8), a figura do governante maior como aquele que colocará tudo nos eixos (L10-L11), o discurso de que “bandido bom é bandido morto” (L11-L12), a homofobia (L12), o patriotismo (L14) e o modelo de bom cristão (L15). Discursos estes frequentemente proferidos e associados à figura de Bolsonaro e seus apoiadores.

Referente ao tema pedido, há um descompasso que estaria relacionado à confusão gerada pela proposta de produção, pois destacou-se como tema a ser discutido os caminhos a serem tomados para combater a violência no ambiente escolar. Porém, ao invés de abordar sobre essas questões nos textos de apoio dos estudantes, evidenciam-se apenas fatores relacionados ao bullying e à violência de forma mais generalizada, ao invés de deixar mais restrita ao meio escolar – observar anexos.

Já em referência ao gênero e à tipologia textual, as incompreensões partem da quebra dos fatores que são necessariamente impessoais e objetivos para a construção de uma produção textual, com uma construção de argumentos coerentes e coesos, respeitando sempre os critérios de organização e apresentação das possíveis soluções ao problema, desde que respeitem, ao mesmo instante, as regras de dissertação e os seres humanos, assim como suas escolhas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a apresentação dos referentes recortes de análise de dados, pudemos analisar e constatar que a subjetividade dos estudantes secundaristas em suas produções textuais constrói-se baseada numa ferramenta de remissão a outros dizeres, por meio da utilização da heterogeneidade constitutiva, do uso de modalização em discurso segundo e da ilha textual, especialmente do uso das aspas. Tais enunciados são permeados por uma relação de proximidade discursiva, política, histórica e ideológica do aluno, enquanto locutor de seu discurso, e uma exterioridade, a presença de um outro.

Com o propósito de demarcar, explícita ou implicitamente, um lugar de fala no corpo textual que fixa uma proximidade com uma voz que, ao seu olhar, ilustra renome, que tenha o “prestígio” e amparo para dizer aquilo que o aluno já havia evidenciado. Ou seja, o aluno busca no discurso de um outro — no de Nelson Rodrigues ou no de Bolsonaro, por exemplo — amparo para o reflexo de suas indagações e compreensões acerca de certos pontos de vista que, ditos somente pela voz do “pequeno” estudante, não teriam a mesma dimensão alcançada pela voz do “grande” que o representa.

Nesse jogo de dizeres e representações, nessas atividades dialógicas, é que se constrói a subjetividade no texto escolar em estudo. O eu-aluno mantém uma relação discursiva de proximidade com o *outrem* — na última análise, com Bolsonaro. Numa proximidade que ultrapassa o campo linguístico e discursivo, ganhando espaço em outros aspectos que o constituem.

Partindo de uma subjetividade fincada na relação do eu com o outro, gerenciada pelas três formas de remissão heterogêneas destacadas (a constitutiva e a marcada por meio da MDS e pelo uso das aspas), acarretam-se reflexos significativos para a postulação de autoria no texto observado. Os indícios de autoria, apresentados por Possenti (2002), pertencentes aos polos da apresentação de outros enunciadores e do distanciamento em relação ao próprio texto, são executados pelo discente maranhense, embora com a colocação de algumas pontuações e ressalvas.

O primeiro indício dado por Possenti (2002) — a apresentação de outras vozes ao texto — para a indicação de autoria tem sua execução posta muito ao “pé da letra”. Ao passo que, a partir da presença constante e, por vezes, exacerbada da imagem do outro e, do mesmo modo, do próprio eu, na alternância de vozes, não há uma colocação concreta e explícita do aluno perante o tema problematizado nos textos. O que há é uma constante posição de proteção do meu dizer feito pelo locutor a partir da enunciação do outro.

Perante esse desequilíbrio das pessoas do discurso, temos uma classificação de autoria que está baseada em extremos da presença dominante de uma das personificações enunciativas. Postulamos como justificativa para tamanho descompasso uma possível incompreensão da temática solicitada, assim como do gênero e da tipologia textual solicitada. Além da posição “amedrontada” daquele que produz o texto diante das questões e discursos expressos, significando, a certo ponto, um comodismo enunciativo fincado no dizer alheio.

Em relação às produções textuais por nós analisadas, ao introduzir em seu texto a forma do discurso direto, o aluno se configura como porta-voz de um outro ser discursivo, fazendo uso do discurso citado. Com essa forma, aquele que escreve busca não apenas afastar-se do texto, mas marcar o outro que é citado por ele.

Tais aspectos não fazem do discurso direto uma cópia fiel do discurso citado, mas sim uma “encenação de uma fala atribuída a uma outra fonte de enunciação” (Maingueneau, 2001, p. 143). O ambiente em que essa encenação ocorre carrega sempre consigo uma nova intenção discursiva, distinta da primária. Ou seja, por mais que ocorra uma concordância discursiva por parte do aluno-locutor em relação ao seu interlocutor, o outro, cada um possui e expressa uma intenção discursiva diferente e singular.

Por fim, frente às indicações aqui observadas, destacamos que a autoria do texto escolar em foco traz, em sua produção, uma série de discursos já difundidos que o aluno, enquanto aquele que escreve, constrói em seu dizer a partir da apropriação desses dizeres, direcionando-os para o outro que desempenha o papel de receptor dessa enunciação. Há a construção e manutenção de um jogo constante em que o outro fica como protagonista, pois toda a ação escrita do sujeito-autor (aluno) está baseada e direcionada ao outrem, sendo sempre o ponto de partida e a linha final daquele que escreve, bem como de sua produção.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidades enunciativas. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 19, p. 25-42, jul./dez. 1990.
- AUTHIER-REVUZ, J. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Apresentação: M. Teixeira; revisão técnica da tradução: L. B. Barbisan; V. N. Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BENVENISTE, É. Da subjetividade na linguagem. In: BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral I**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp; Pontes, 1988. p. 284-293.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEF, 2000.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRITO, M. A. P.; CABRAL, Á. M. F.; MORAIS, J. E. S. O uso das aspas como um recurso argumentativo – o apelo à voz do outro. **PERcursos Linguísticos**, Vitória, v. 7, n. 17, 2017. Dossiê: O texto em sala de aula: práticas e sentidos. ISSN: 2236-2592.
- CORACINI, M. J. R. F. **Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência**. 1. ed. Campinas: Pontes, 1991.
- COSTA VAL, M. G. **Redação e textualidade**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.
- EDEN, C.; HUXHAM, C. Pesquisa-ação no estudo das organizações. In: CLEGG, S. R.; HARDY, C.; NORD, W. R. (org.). **Handbook de estudos organizacionais**. São Paulo: Atlas, 2001. v. 2. p. 93-117.
- FÁVERO, L.; KOCH, I. **Linguística textual: introdução**. São Paulo: Cortez, 1983.
- FORTALEZA, D. C. S. **Os impactos das Diretrizes Curriculares do Estado do Maranhão na práxis dos docentes de Língua Portuguesa**. Lisboa, 2017.
- FOUCAULT, M. O que é um autor? In: FOUCAULT, M. **Ditos e escritos: estética –**

literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. v. 3. p. 264-298.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: L. F. A. Sampaio. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. *In*: CHIAPPINI, L. (coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GUIMARÃES, G. B. **Da reprodução à produção textual: a escrita na sala de aula**. 2016. 188 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/NAT) — Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001.

MANSO, G. B. **A produção de textos na “era Enem”**: subjetividade e autoria no contexto político-pedagógico brasileiro contemporâneo. 2017. 139 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) — Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Vitória, 2017.

MARANHÃO. **Plano Mais IDEB**: sugestões curriculares para o ensino médio – Língua Portuguesa. São Luís: SEDUC, 2017.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares**. 3. ed. São Luís: SEDUC, 2014.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NEVES, C. A. **Mosaico de vozes**: análise comparativa da organização da voz do outro em produções textuais escritas do ensino médio e ensino superior em contextos multiculturais (Brasil e Peru). 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) — Universidade Federal do Maranhão, Campus Bacabal, 2019.

OLIVEIRA, E. C. **Autoria**: (e)feito de relações inconclusas: um estudo de práticas de textualização na escola. Londrina, 1995.

ORLANDI, E. P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5. ed. Campinas: Pontes, 2007.

ORLANDI, E. P. Nem escritor, nem sujeito: apenas autor. *In*: **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.

ORLANDI, E. P. **A análise de discurso e seus entre-meios**: notas a sua história no Brasil. Cad. Est. Ling., Campinas, (42): 21-40, Jan./Jun. 2002.

PÉCORA, A. **Problemas de redação**. 1ª edição. Livraria Martins Fontes Editora, 1983.

PÊCHEUX, M. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução a obra de Michel Pêcheux. Orgs. Françoise Gadet e Tony Hak. Trads. Bethania S. Mariani... [et al.]. 3. ed. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

POSSENTI, S. Enunciação, autoria e estilo. *In*: **Questões para analistas do discurso**. São Paulo, 2009a.

POSSENTI, S. Índicios de autoria. *In*: **Questões para analistas do discurso**. São Paulo: Parábola, 2009b.

POSSENTI, S. O "eu" no discurso do "outro" ou a subjetividade mostrada. Alfa. São Paulo. 39: 45-55, 1995.

SCHEFER, M. C. KNIJNIK, G. Construindo uma pesquisa do "tipo etnográfico" na educação. **Revista Principia – Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB**, nº 28, dez. – Edição Especial. João Pessoa, 2015.

TURATO, E. R. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetivos de pesquisa. **Rev. Saúde Pública**, v. 39, n. 3, p. 507-514, 2005.