

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO-AUTOR:  
ENTRECRUZANDO REALIDADES

MARGARETH SOARES ABTIBOL

MANAUS  
2005

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

MARGARETH SOARES ABTIBOL

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO-AUTOR:  
ENTRECRUZANDO REALIDADES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Teodósia Sofia Lobato Correa  
Co-orientador: Prof.<sup>o</sup> Dr. Luiz Carlos Cerquinho de Brito

Manaus  
2005

MARGARETH SOARES ABTIBOL

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO-AUTOR: ENTRECruzANDO REALIDADES

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Amazonas como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em educação.

Aprovado em maio de 2005

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Teodósia Sofia Lobato Correa

---

Prof<sup>o</sup>. Dr. Luiz Carlos Cerquinho de Brito

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Antonia Silva de Lima

Dedico este trabalho ao Roberto e a meus filhos Vitor e Vinícius, pela compreensão, amor e paciência durante a produção deste texto e a minha mãe pelos ensinamentos e cuidado.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus filhos Vinícius e Vitor, pela compreensão da importância das horas que tinha necessidade de dedicar aos estudos e produção deste texto. Por terem cuidado de mim, por terem me alimentado (de carinho e comida) quando precisava passar horas sem levantar da frente do computador.

Ao Roberto, por ter sido meu companheiro e secretário durante as noites em que trabalhava nesta produção. Por ter sido meu interlocutor e com quem discutia sobre meu trabalho. Por ter mostrado compreensão, mesmo quando não lhe dava atenção ou estava e mais envolvida e preocupada com o mestrado. Por ter sido o marido amoroso e sensível durante esta minha jornada.

À minha orientadora, professora Teodósia Sofia Lobato, pela segurança e confiança que conseguia fazer que eu visse em mim mesma. Por ter abraçado, do início ao fim, a escolha que fiz ao propor este trabalho e pelas indicações de leituras que me foram valiosas.

Ao meu co-orientador, Luiz Carlos Cerquinho de Brito, que conseguia me fazer enxergar meu trabalho de maneira crítica e por ter participado de meu crescimento intelectual com as conversas que travamos nas orientações.

À professora Antonia Silva de Lima que participou da banca de qualificação e defesa, com quem partilhei conhecimentos.

A todos os colegas do mestrado de 2003, especialmente Delnandina, Nazaré, Nádia, pela amizade e trocas intelectuais e de textos.

À FAPEAM (Fundação de Amparo à pesquisa do Amazonas), pelo apoio financeiro concedido através de bolsa de estudos.

Ao grande Deus, pela vida e saúde perfeita.

*“Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros, e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim através dos outros.”*

Bakhtin

## RESUMO

O presente trabalho propõe um estudo sobre a formação do sujeito-autor. Objetivou-se analisar o processo de constituição desse sujeito, a partir de uma visão sócio-histórica que supõe uma concepção de sujeito pautado na interação social entre o sujeito/linguagem/mundo e seus outros. Pretendeu-se compreender a participação da família, dos pares etários, dos meios de comunicação social e da educação como instâncias da constituição do sujeito-autor. Este estudo se apóia nas categorias: interação social, mediação, internalização propostos por Vigotsky, dialogismo e monologismo elaborados por Bakhtin. O estudo se caracteriza como qualitativo e teve como sujeitos, estudantes do 1ª ano do ensino médio da Escola Fundação Bradesco. O modelo de análise adotado foi a Análise de Conteúdo. As categorias de análise da participação de mediadores (pais, pares etários, meios de comunicação social e professores) na constituição do sujeito-autor foram construídas conforme as leituras dos materiais coletados em campo iam sendo trabalhados. Os mediadores participam como ensinante, suporte emocional interlocutores que aprovam, intertextualidade, modelo de estrutura textual e como interlocutores que avaliam e impulsionam.

Palavras-clave: sujeito-autor, mediadores, internalização, interação social, dialogismo.

## RESUMEN

El presente trabajo propone un estudio sobre la formación del sujeto-autor. Nuestro objetivo fue analizar el proceso de constitución de ese sujeto, a partir de una visión sociohistórica que supone una concepción de sujeto pautado en la interacción social entre el sujeto/lenguaje/mundo y otros. Se pretendía comprender la participación de la familia, de las edades, de los medios de comunicación social y de la educación con instancias de la constitución del sujeto-autor. Este estudio se apoya en las categorías: interacción social, mediación, internalización propuesto por Vigotsky y dialogismo, monologismo elaborados por Bakhtin. El estudio se caracteriza como cualitativo y tuvo como sujetos, estudiantes del 1º año de la enseñanza media de la escuela Fundación Bradesco. El modelo de análisis adoptado fue el Análisis de Contenido. Las categorías de análisis de participación de mediadores (padres, personas de la misma edad, medios de comunicación social y profesores) en la constitución del sujeto-autor, fueron constituidas conforme a las lecturas de los materiales colectados en campo y siendo trabajados. Los mediadores participan como orientadores, soporte emocional, interlocutores que aprueban, intertextualidad, modelo de estructura textual y como interlocutores que califican y enpulsionan.

Palabras-Chave: sujeto-autor, mediadores, internalización, interacción-social, dialogismo.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
1.1 <i>Temática e delimitação do problema.....</i>	10
1.2 <i>O objeto.....</i>	15
1.3 <i>O processo da pesquisa e as questões metodológicas.....</i>	19
1.3.1 <i>O estudo.....</i>	20
1.3.2 <i>Coleta, tratamento e análise dos dados.....</i>	20
1.3.3 <i>Estrutura e desenvolvimento do estudo.....</i>	22
<b>2 LINGUAGEM E SUJEITO-AUTOR.....</b>	<b>25</b>
2.1 <i>Primeiros estudos sobre linguagem.....</i>	25
2.2 <i>Relação entre linguagem e sujeito-autor.....</i>	31
2.3 <i>Estudos recentes sobre o sujeito-autor.....</i>	39
<b>3 O OUTRO NA CONSTRUÇÃO DO SUJEITO-AUTOR.....</b>	<b>47</b>
3.1 <i>O caráter dialógico do enunciado.....</i>	48
3.2 <i>Mediação e internalização.....</i>	56
<b>4 OS CAMINHOS DA PESQUISA.....</b>	<b>65</b>
4.1 <i>Os sujeitos e a entrada em campo.....</i>	65
4.2 <i>Ferramentas de trabalho.....</i>	67
4.2.1 <i>Questionário fechado.....</i>	67
4.2.2 <i>Questionário aberto.....</i>	68
4.2.3 <i>Documentos.....</i>	69
4.3 <i>A codificação.....</i>	70
4.4 <i>A categorização.....</i>	71
4.5 <i>Metodologia de análise.....</i>	74
<b>5 JUNTANDO AS PEÇAS DO QUEBRA-CABEÇA.....</b>	<b>77</b>
5.1 <i>A construção do sujeito-autor e os pais como mediadores.....</i>	80
5.2 <i>A constituição do sujeito-autor: Relações etárias.....</i>	93
5.3 <i>A constituição do sujeito-autor e os meios de comunicação social.....</i>	102
5.4 <i>Escrever na escola.....</i>	122
5.4.1 <i>Concepções e metodologia do ensino da Língua Portuguesa da Escola Fundação Bradesco.....</i>	122
5.4.2 <i>O gênero textual.....</i>	124
5.4.3 <i>Intervenção pedagógica e formação do sujeito-autor: sua importância.....</i>	127
5.4.4 <i>A mediação do professor.....</i>	134
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>144</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>148</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>154</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Eu penso que consegui escrever antes da alfabetização, lembro que escrevia algumas mini-histórias sobre uns contos de fadas mirabolantes. Claro que eu não conseguia “escrever” o conto... só eu conseguia ler e entender meus textos...e era incrível como as histórias mudavam cada vez que lia

PTS

### 1.1 Temática e delimitação do problema

A preocupação com o ensino da Língua Portuguesa surgiu e consolidou-se em minha prática como docente de ensino fundamental, médio e superior. Essa preocupação levou-me a tentar compreender, de forma mais profunda, as questões que envolvem a aprendizagem e o desenvolvimento da língua materna. O contato com estudantes, principalmente adolescentes, com quem trabalhei a maior parte de minha carreira no magistério, foi me impregnando de uma ansiedade cada vez maior sobre os motivos que tornavam tão difícil a aprendizagem da língua materna. Motivada pelo primeiro contato com os PCNs de Língua Portuguesa em agosto de 1998, em um

encontro de professores, realizado em São Paulo, ministrado pelas pesquisadoras Kátia Lomba Bräkling e Maria José Nóbrega (responsáveis pela elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do terceiro e quarto ciclos) e por uma especialização em Lingüística textual, comecei a desprender-me da ansiedade inicial e abrangente com relação à aprendizagem da língua materna e fui restringindo o foco de preocupação, de forma gradual, às questões relativas à constituição do sujeito-autor, que, acredito eu, é fundamental para entender outras questões como, por exemplo, as dificuldades enfrentadas por muitos alunos no momento de produzirem um texto escrito.

De uma postura unicamente de professora de Língua Portuguesa, passei a preocupar-me com a pesquisa. Com essa mudança de postura, a perspectiva passou a ser a busca de explicações que minha prática diária como professora não me permitia, ou pelo menos, não buscava perceber o que com a postura de pesquisador se consegue descortinar.

O trabalho com produção de texto em uma das escolas onde trabalhei de maio de 1996 a junho de 2003, era um conteúdo importante no currículo. Porém, esse conteúdo passou a ser vital no ensino escolar a partir de 1998. Desde então, foram realizados estudos, discussões, oficinas, todas voltadas ao preparo do professor de Língua Portuguesa e das outras disciplinas, a fim de melhorar o desempenho do professor enquanto indivíduo mais experiente na sistematização do conhecimento.

A prática de coletar textos de alunos e analisá-los tornou-se uma prática de coleta de dados para o que, embrionariamente, pode-se chamar de o início da postura de pesquisador que, num processo lento, comecei a assumir.

Em abril de 2000, iniciei o curso de especialização em Língua Portuguesa-Lingüística textual. As leituras, com as quais interagi, colocaram-me em contato com

alguns conceitos de lingüística do texto, que aguçaram ainda mais meu interesse em estudar os processos de internalização/apropriação de pré-requisitos de que meus alunos precisavam para produzir bons textos.

Foi a partir destas experiências que elaborei uma proposta de pesquisa que apresentei para ingressar no mestrado no início de 2003.

Eu tinha como hipótese, na referida proposta de pesquisa, que a partir dos conhecimentos transmitidos pela escola, os alunos tornam-se autores competentes.

No decorrer da pesquisa teórica e, fundamentalmente, da pesquisa empírica fui me distanciando desta hipótese. Sem querer tirar a função social que a escola tem nas sociedades modernas, e sem retirar do educador um papel igualmente importante que se construiu histórico e culturalmente, passei a reconhecer que a escola não é o único espaço e instituição que educa ou em que as crianças e adolescentes internalizam o conhecimento.

Então reformulei minha proposta inicial considerando outras dimensões, além da escolar, em que se constrói conhecimento e passei a buscar entender como o sujeito-autor é formado e não mais procurar demonstrar que o trabalho sistemático do professor de Língua Portuguesa seria a saída para uma tão evidente discussão acerca da incompetência dos alunos, em todos os níveis de escolarização, para produzir textos pelo menos coerentes.

Nos dados coletados ficou evidente que a família, os pares etários, as diversas formas de cultura, a condição sócio-histórica e econômica, a escola, cada um desses aspectos, com suas especificidades, formam um conjunto que orienta a constituição do sujeito, de sua estrutura de pensamento, em tempos diferentes e de modos diferentes, ou seja, embora o homem seja constituído social e historicamente, há que se

considerar o processo de internalização com uma experiência que vai do social (interpessoal) para o individual (intrapessoal).

Como se constitui o sujeito-autor? Esta é a pergunta que me inquietou durante esta pesquisa que agora apresento em forma de texto escrito. Mas ela já vinha escrita em algum lugar de mim durante um tempo que não sei precisar e que, mesmo agora, ainda não está quieta. Trago aqui algumas respostas.

Na tentativa de encontrar respostas para a questão da constituição do sujeito-autor, colocou-se em lugar privilegiado a investigação dos aspectos sociointeracionais vistos aqui como constitutivos do processo de autoria.

Nesse processo de constituição, o sujeito é visto como um ser que não é estanque, dicotômico, mas um ser multifacetado que reúne a diversidade de todos os outros para tornar-se único, singular. A partir desta concepção, é possível apontar como referência para esta pesquisa uma concepção de educação mais abrangente do que se admitia, que fundamenta as diretrizes da educação nacional no capítulo 1º :

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (In: Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais: 8).

Embora haja críticas contundentes a respeito desta lei, não é possível afirmar que ela seja somente uma estratégia dos legisladores para minimizar a função educativa da escola (Estado), pois, tentar negar que os valores familiares, pares etários, os meios de comunicação, as manifestações religiosas, professores, heróis de ficção, etc., impregnam os indivíduos e os tornam no que são ou virão a ser, é conceber o indivíduo de forma a-histórica.

O objetivo principal desta pesquisa é, portanto, analisar como se constitui o sujeito-autor. Esta análise se preocupará com quatro questões fundamentais: 1. Como a família participa na construção deste sujeito? 2. De que forma os pares etários influenciam/contribuem na/para a formação do sujeito-autor? 3. De que maneira a escola afeta esses indivíduos e fornece ferramentas para aperfeiçoar o sujeito que chega à escola e como esses recebem essa contribuição? 4. Como os bens culturais contribuem e/ou são internalizados por esses sujeitos no processo de sua constituição enquanto sujeito-autor?

Ao longo do presente trabalho, assume-se uma abordagem de formação do sujeito-autor de natureza social, histórica e cultural. Nesta perspectiva entende-se que o sujeito-autor se estabelece na interação que é mediada pela linguagem.

No discurso, o sujeito (homem, mulher, adolescente, criança...) é visto na sua história. Esse elo, sujeito/história, estabelece a relação entre os sujeitos que falam/escrevem e a situação em que ocorre o dizer, e explicitam as condições sociais da existência desse sujeito, traz o relacionamento da linguagem com o exterior. Essa exterioridade permite transcender a estrutura interna da língua para que possa ser alcançada a relação do sujeito com o mundo, com a sociedade que o rodeia e com a história.

Mediado por parceiros sociais, o sujeito se integra nas relações sociais, aprendendo por meio delas, a conhecer-se como pessoa. Para Vigotsky a personalidade torna-se uma personalidade para si própria, em virtude do fato de que ela está dentro de si, mediante o ato de ter se mostrado aos outros como tal. O eu só se define em relação ao outro e, nesse movimento, ao mesmo tempo em que “*atomiza*, porque *distingue*”, integra, porque é relação (ORLANDI, 1987, p. 187)

## 1.2 O objeto

Pensar o processo de autoria significa pensar no sujeito perante o contexto sócio-histórico em que este se encontra, pois, segundo Borges e Moreira (2004), constituir-se como autor é assumir um papel social que se instaura a partir da relação sujeito/linguagem/ mundo, é tornar-se princípio do agrupamento, instituindo o domínio sobre várias posições nas quais se instaura o sujeito, é reger a organização da dispersão num todo coerente que faz com que a multiplicidade de representações possíveis do sujeito enquanto enunciadador possa, num processo de conjunção, apresentar-se como autor na unidade e coerência de seu discurso.

Na perspectiva deste trabalho, os sujeitos envolvidos serão considerados como esse sujeito-autor que não é autônomo nem condicionado de modo determinístico pelas estruturas da ideologia ou do inconsciente, mas conforme definem Crestani e Jacinski (2002), o sujeito está envolvido numa rede múltipla e intrincada, que deixa um espaço para que o individual possa agir num si pelo outro. Um sujeito que se constitui tanto pela apropriação e reprodução de ideologias já estabelecidas no social quanto por formas de resistências nascidas nas vivências pessoais, com a escola, nas interações com professores, com o processo de organização curricular, com os seus pares. É assim que podemos entender como se constitui o sujeito-autor: pela interação social. Tal como Bakhtin (2002: 112) concebe o si em relação com o outro: “O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social próprio bem estabelecido...”. Da mesma forma em Magda Soares, no trabalho autobiográfico intitulado *Metamemória – memórias. Travessia de uma educadora* (2000), o sujeito aparece imerso no movimento

das idéias de seu tempo, confundido na trama interativa – ele é o seu tempo. O sujeito-autor é produto da herança cultural, da história, que, vivendo contribui para o curso da história ao mesmo tempo em que é condicionado por ela.

A linguagem é uma atividade própria do ser humano cujas categorias observáveis se alteram no tempo e apresentam um funcionamento que depende do tipo de contexto social em que ocorre, ou seja, há na linguagem dependência de fatores socioculturais. Os falantes são multilíngües: usam variedades de funções de uma língua, de acordo com sua experiência, seus propósitos e necessidades. Neste movimento, desenvolvem um diferencial de competência (habilidade de o falante construir novas sentenças apropriadas à situação) na adequação comunicativa. Segundo Garcez, essa competência para produzir e também para compreender se desenvolve juntamente com a noção de adequação, que diz respeito à noção de contexto: o que, quando, com quem, onde e de que maneira falar, considerando-se alguns fatores subjetivos em relação à língua, tais como: internalização de atitudes, julgamentos, habilidades mentais, valores, motivações.

Bakhtin, enfatizando a ação interativa na linguagem, considera que a

Verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1929,123)

Em articulação com essa forma de entender a linguagem, estão as reflexões de Vigotsky que confirma a origem social do funcionamento mental e do conhecimento e o

papel fundamental da mediação do outro e do signo no processo de desenvolvimento intelectual.

Vigotsky privilegiou as questões relativas ao vínculo pensamento/linguagem e consciência/linguagem no desenvolvimento humano, lançou a tese de que, para explicar as formas mais complexas da vida consciente do homem, é imprescindível sair dos limites do organismo, buscar as origens desta vida consciente e do comportamento categorial, não nas profundidades do cérebro ou da alma, mas sim nas condições externas da vida e, em primeiro lugar, da vida social, nas formas histórico-sociais da existência do homem.

Então podemos afirmar que o homem é unicamente um ser coletivo? Que todos os homens são seres idênticos, sem nenhum traço de singularidade e de subjetividade? A resposta é óbvia. Não. Mas, então, como buscar o singular no múltiplo no que diz respeito aos processos lingüísticos que envolvem principalmente a questão da autoria? Uma possível resposta para esta questão pode ser encontrada na teoria interacionista inaugurada por Bakhtin e Vigotsky.

O uso real e concreto da linguagem por um sujeito depende da aprendizagem que se realiza nas interações sociais e culturais deste sujeito, como já se viu. Bakhtin salienta que quem ouve um discurso adota para com ele uma atitude "responsiva ativa", ou seja: concorda, discorda, completa, adapta, executa – mesmo que em grau muito variável. Esta diferença de atitude responsiva ativa caracteriza um dos traços da singularidade do sujeito. Respondemos diferente (concordamos, discordamos,

completamos... etc.) conforme a nossas interações sociais e culturais (que também podem ocorrer de formas diferentes).

Ainda em Bakhtin encontramos a tese de que há, por parte do sujeito, um *querer dizer*, que tem ampla influência na formação do enunciado. Este querer dizer, caracteriza o intuito discursivo que revela a possibilidade de autoria deste sujeito no ato de produção do discurso.

Pêcheux, por sua vez, através do conceito de esquecimento 2, trabalha o desejo/possibilidade da subjetividade de controlar o sentido do discurso. Tanto na afirmativa bakhtiniana como na conceituação de Pêcheux, aparece o pressuposto da possibilidade de autoria, no sentido de uma singularidade social. A materialidade expressa em um discurso traz a marca da subjetividade que a produziu, mas não no sentido de ser apenas expressão da individualidade do autor, pois o que está ali expresso é a relação entre uma individualidade, posta em um tempo e espaço definidos historicamente, e uma realidade que está sendo representada por essa individualidade, com consciência do que está fazendo, mas sem o controle absoluto do seu fazer.

Observe-se que não há uma absolutização da autoria, pelos motivos óbvios já discutidos anteriormente, mas o fato de não absolutizar a capacidade do sujeito de criar, a partir única e exclusivamente de sua vontade, não retira da subjetividade a capacidade criadora, nem a importância crucial de sua ação para a reprodução do ser social. A intencionalidade reafirmada por Bakhtin, através do conceito de intuito discursivo, a necessidade do controle do sujeito sobre seu discurso, expressa no conceito de esquecimento 2, de Pêcheux ressaltam também a indissociabilidade entre

conteúdo e forma, isto é, a intenção do autor é objetivada no discurso sob determinada forma, que não poderia ser outra e que constitui a marca da individualidade no real.

Nessa atividade humana, como em todas as outras, o momento pessoal tem importância constitutiva de toda objetividade. Na verdade, há um duplo aspecto a ser considerado: todo processo de objetivação do sujeito-autor é orientado pelo momento subjetivo, que pressupõe leitura do mundo, intencionalidade, conhecimento técnico e, ao mesmo tempo, todo resultado obtido possui pretensão de validade objetiva.

Em consonância com essa forma de perceber o sujeito-autor do discurso, pode-se também afirmar que em toda a objetivação discursiva há um posicionamento deste sujeito-autor sobre a realidade refletida na obra, a marca de sua intencionalidade, ao escolher aquele conjunto de códigos e não outro, para refletir sua fala. É importante ressaltar, que essa intencionalidade não liberta o autor de contradições que estarão refletidas no discurso, sem necessariamente o empobrecer. O ponto de vista terá a ver com a posição do sujeito-autor, frente à realidade e às possibilidades de conseguir a particularidade do real refletido.

### **1.3 O processo da pesquisa e as questões metodológicas**

Este item ocupa-se dos procedimentos metodológicos aplicados a presente investigação. A primeira parte classifica o estudo. As que se seguem tratam dos aspectos referentes à coleta de dados, análise e interpretação dos dados.

### 1.3.1 O estudo

Para abordar a temática deste trabalho, optou-se pela pesquisa quantitativa, por possibilitar medir a frequência de um dado da realidade e pela qualitativa, que, de acordo com Lincoln & Guba:

São mais adaptáveis para lidar com múltiplas realidades: porque tais métodos evidenciam mais diretamente a natureza da interação entre o investigador e o respondente (ou objeto) e, portanto, torna mais fácil a avaliação sobre até que ponto o fenômeno é descrito em termos de ( ou influenciado por) própria postura do investigador; e porque os métodos qualitativos são mais sensíveis de adaptação às diversas e mútuas influências e padrões de valor que podem ser encontrados. (1985, p. 416)

A pesquisa qualitativa exige uma postura atenta diante do objeto de estudo, num processo dinâmico, que permite, não só a apropriação do objeto, mas também relacioná-lo com a realidade que o envolve. Permitiu, neste trabalho, analisar os dados contidos no questionário aberto com respostas subjetivas em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registrados pelos alunos que participaram da pesquisa. Nesse movimento, o que se buscou captar foi o processo por que passa o indivíduo para constituir-se sujeito-autor nas dimensões familiar, escolar, social e cultural. Em como as pessoas investigadas deram sentido as suas experiências com a produção do texto escrito. Como as relações parentais interferem no processo de formação da subjetividade e como isto se reflete nos processos de criação textual.

### 1.3.2 Coleta, tratamento e análise dos dados

A coleta de dados aconteceu em dois momentos do ano de 2004. No primeiro, foi aplicado um questionário fechado com combinação de respostas de múltipla escolha e respostas subjetivas. A intenção da aplicação deste questionário foi coletar informações gerais sobre as condições socioculturais dos alunos envolvidos na pesquisa. O segundo momento, foi a aplicação de um questionário com 4 questões abertas com o intuito de coletar dados referentes a história individual dos sujeitos a fim de colher informações sobre os mediadores/interlocutores e o tipo de relação destes com os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Quanto ao método de análise dos dados, optou-se aqui pela análise do conteúdo a partir dos pressupostos abordados por Laurence Bardin na obra *Análise do conteúdo* (1977). Elegeu-se trabalhar com duas categorias deste método: a qualitativa e quantitativa e optou-se utilizar, no momento da análise dos dados, a variante análise temática por ser a que trata de provar os juízos dos interlocutores a partir de alguns elementos constitutivos do discurso, possibilitando através da ocorrência dos temas captar informações acerca da formação da subjetividade.

Na organização da codificação, considerou-se o recorte e a enumeração. O tema, aqui, é o recorte. Quanto à enumeração utilizou-se dois tipos: a presença (ausência) e a frequência.

O processo de categorização seguiu as etapas propostas por Bardin (1977:118). Primeiro foi feito o inventário do material coletado, que consistiu na construção de quadros onde foram isolados os elementos relativos à temática da constituição da autoria e, após este isolamento, partiu-se para a segunda etapa que é a classificação dos dados, ou seja, os dados tabulados ganharam neste momento uma organização.

Para chegar às categorias e subcategorias finais, foi feito um enxugamento das categorias de menor generalidade.

### 1.3.3 Estrutura e desenvolvimento do estudo

A proposta desta dissertação marca um esforço para refletir sobre o campo de pesquisa da análise da produção de texto/discurso, na qual o enfoque são os aspectos da constituição do sujeito-autor e se estrutura como se descreve a seguir.

Seguindo a introdução, o segundo capítulo inclui informações acerca de estudos sobre linguagem e a sua inclusão como objeto das ciências sociais e sua relação com a formação do sujeito-autor. Discute, também, a constituição do sujeito-autor em estudos desenvolvidos por pesquisadores como Ana Luiza Smolka, Adriana Lia Frizsmam, Elizabeth dos Santos, Gladys Rocha, Maria da Graça Costa Val e Lúcia Fernanda Pinheiro Barros, cujos trabalhos discutem o tema da constituição do sujeito-autor.

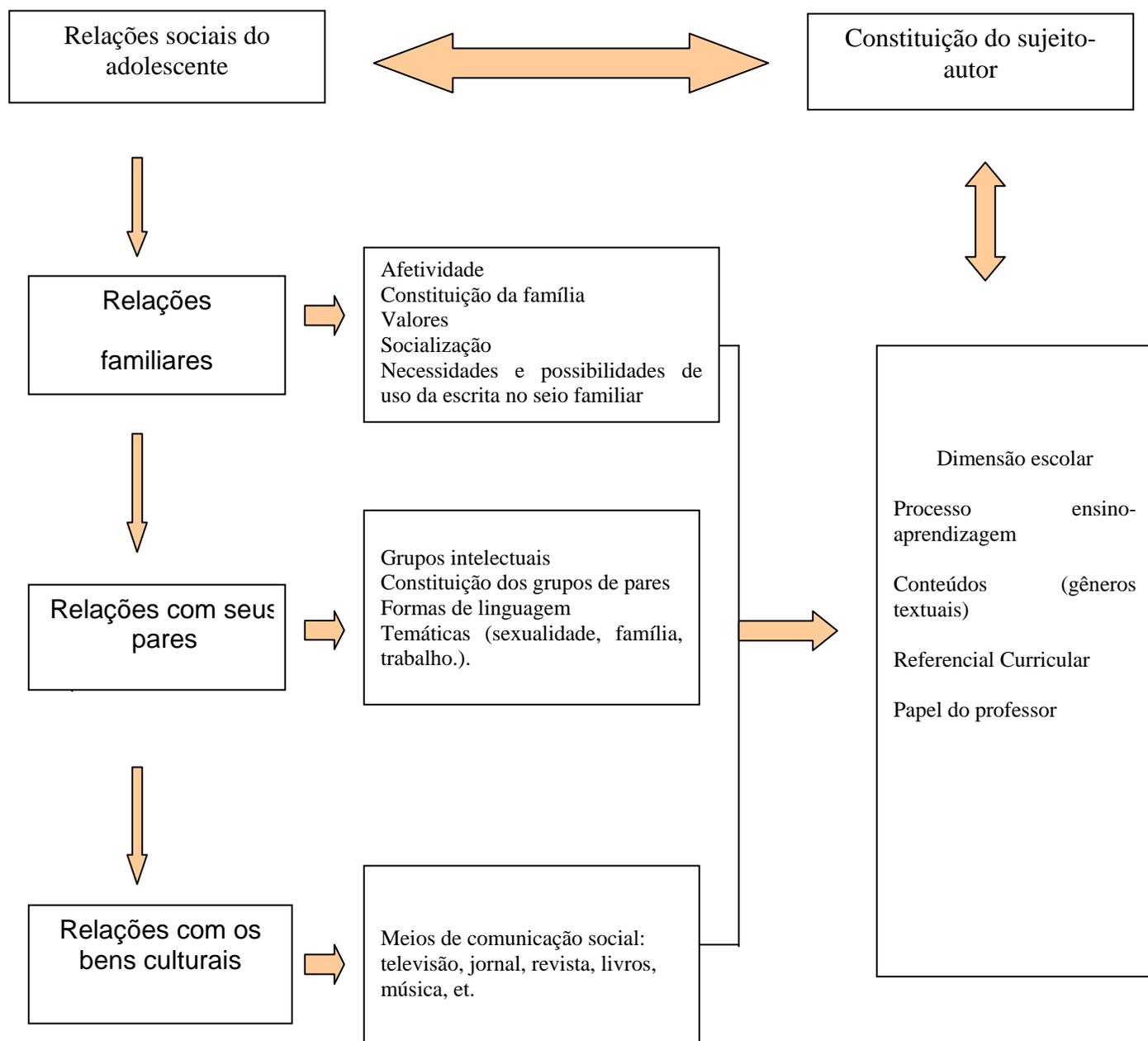
O terceiro capítulo traz os fundamentos teóricos do trabalho. Pautado principalmente em Bakhtin e Vigotsky, este capítulo reflete sobre conceitos pertinentes a pesquisa tais como: a dimensão social da linguagem e seu caráter dialógico, o conceito de mediação e internalização

O quarto capítulo nos remete aos pressupostos metodológicos da pesquisa. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa e quantitativa e a metodologia de análise tem como instrumento a Análise do Conteúdo.

No quinto capítulo, foi feita a análise dos dados à luz dos fundamentos teórico-metodológicos explicitados nos capítulos 3 e 4. Aqui, foi discutida a participação dos mediadores dos adolescentes e sua constituição enquanto sujeito-autor. Iniciamos a

exposição analisando as relações familiares, seguida das relações etárias. O terceiro momento foi dedicado à compreensão da relação dos adolescentes com os meios de comunicação social e, finalizando o capítulo, no tópico escrever na escola, foi feita uma análise acerca os modos de participação do professor na constituição do autor.

Pode-se resumir a proposta de estrutura deste trabalho usando o esquema da Figura 1, a seguir:



## **2 LINGUAGEM E SUJEITO-AUTOR**

Neste capítulo serão abordadas algumas teorias sobre a linguagem, será visto qual a concepção de linguagem adotada neste trabalho e qual a relação entre esta concepção e o processo de formação do sujeito-autor.

Na literatura, o termo linguagem apresenta-se com vários conceitos, servindo aos usos mais diversos, dependendo do estudo que a utiliza. Ele é empregado para designar a linguagem dos animais, a linguagem falada, a linguagem escrita, a linguagem das artes, a linguagem dos gestos. Aqui, se refere unicamente a linguagem humana e mais precisamente a linguagem verbal, aquela que se realiza pela utilização das palavras, enquanto atividade exclusiva do homem.

### **2.1 Primeiros estudos sobre linguagem**

O interesse pela linguagem é muito antigo, segundo Carvalho (1970), pode-se supor que ele tenha nascido com o próprio homem e que a admiração, com que tomou consciência de si e da realidade que o rodeava, tenha-o fixado na sua capacidade de simbolizar que era ao mesmo tempo tão natural e estranho.

Reflexões sistemáticas e orientadas por finalidades mais ou menos bem definidas, sobre a linguagem surgem tradicionalmente na Grécia antiga, onde se manifesta e se desenvolve em três direções distintas, embora com raiz comum na Filosofia.

Segundo Carvalho (1970), essas três direções, que representam perspectivas diversas, na consideração do mesmo objeto, podem caracterizar-se como: uma orientação filosófica, iniciada com os pré-socráticos e consolidada com Platão e Aristóteles; uma orientação lógica, estabelecida particularmente por Aristóteles; uma orientação filológica e gramatical, tendo as suas orientações em Protágoras e, portanto, na Filosofia.

Vejamos, em linhas gerais, qual a concepção de linguagem que cada uma dessas direções apresenta.

Os sofistas desenvolveram várias visões sobre este objeto, as duas principais são representadas por Antístenes e Górgias. O primeiro, diz que todo discurso é verdadeiro: pois quem fala, diz algo; quem diz algo, diz ser; e quem diz o ser está com a verdade. Portanto, a linguagem não tem profundidade, não envia para algo distinto dela. Percebe-se que esta é uma concepção imanentista da linguagem. Górgias, por sua vez, no seu trabalho sobre o Não-ser, demonstra três teses: nada existe; se algo existisse, seria incognoscível; se fosse incognoscível, seria incomunicável. Portanto, rejeita-se toda teoria positiva do ser, do conhecimento e da linguagem. Portanto, aqui, travava-se,

no que diz respeito à linguagem, de resolver o problema da relação entre esta e a realidade, entre as palavras e os objetos que designavam, e por outro lado, de descobrir a própria natureza da mesma linguagem.

Aristóteles percebeu que essas duas concepções têm um princípio em comum: Se o *logos* é o *ser* ou se é *um ser*, nos dois casos há uma aderência total entre a palavra e ser. A conclusão também é a mesma nas duas concepções: é impossível errar e mentir. Para mostrar que este princípio e esta conclusão são inaceitáveis, Aristóteles elabora a sua concepção da linguagem, segundo a qual entre a linguagem e o ser há uma identidade e uma diferença. A linguagem é a presença e a ausência do ser. É objeto de atenção, em Aristóteles, o correto exercício da linguagem para alcançar a verdade, preocupando-se o lógico em determinar as regras do perfeito discurso da razão, que é também o perfeito discurso verbal.

Aristóteles define a linguagem, no início da obra “Da interpretação” assim:

Os sons emitidos pela voz são símbolos dos estados de alma, as palavras escritas, os símbolos das palavras emitidas pela voz. Assim como a escrita não é a mesma para todos os homens, as palavras faladas não são tampouco as mesmas, enquanto os estados da alma de que tais expressões são imediatamente símbolos, resultam idênticos, assim também são idênticas as coisas de que os ditos estados são imagens (ARISTÓTELES, apud RABUSKE, 1994, p. 13)

É possível aproximar os termos usados por Aristóteles, símbolo, estados da alma e coisas, de termos usados atualmente: signo, significado e referente. Para ele, a relação entre signo e significado é uma, e a relação entre significado e referente é outra. A primeira relação é convencional. A diversidade das línguas é prova de que esta relação é artificial e convencional, portanto, depende de uma convenção ou acordo entre os membros de uma comunidade idiomática. A relação entre significado e

referente é natural, é uma relação de semelhança; um é a imagem do outro. Esta relação é imediata, ao passo que a relação entre signo e referente é mediata, mediatizada pelo significado.

A terceira direção dada ao estudo da linguagem na antigüidade, a orientação filológica e gramatical, como já foi dito, com raízes na Filosofia, também intimamente ligada com as observações dos lógicos, culmina na escola filosófica de Alexandria. A preocupação desta era tornar compreensíveis os textos dos antigos escritores, principalmente dos poetas homéricos, através de comentários. O ponto de partida foi a necessidade de estabelecer regras da boa linguagem para que os textos não fossem deturpados com o passar do tempo e para que o leitor contemporâneo destes filólogos e gramáticos não tivesse dificuldade com a leitura destes textos, conforme Carvalho:

O ponto de partida foi, pois o estudo, não da linguagem em si mesma, mas dos textos, destes se passado ao da linguagem em função dos textos e ao estabelecimento de uma gramática fundada nestes, e finalmente, ao estudo e ensino de uma gramática tendo em vista um modelo ideal de forma lingüística, orientada pois por uma intenção normativa. (1970, p.4)

Embora a linguagem tenha se tornado objeto de estudos já na antigüidade, é somente no início do século XIX que se estabelecerá como ciência. Surge então a Lingüística, ciência da linguagem, ainda com uma orientação histórica – principalmente com o latim, o grego, o sânscrito, que foi tão importante que afirmou a própria disciplina como ciência.

Conforme a ciência da linguagem se desenvolvia, outros campos de estudos aventuram-se a investigar o mesmo objeto, surgindo, assim, a Psicologia da linguagem, a Sociologia da linguagem, a Patologia da linguagem (na Medicina), a Antropologia

cultural, a Teoria da comunicação, cada um tomando algum aspecto particular da linguagem para ser seu objeto específico.

Da mesma forma, mesmo dentro do campo da Lingüística, a linguagem é um objeto de análise muito diverso, que implica relações múltiplas: a relação entre o sujeito e a linguagem, que é o campo da Psicolingüística; entre a linguagem e a sociedade, que o domínio da Sociolingüística; entre a função simbólica e o sistema que constitui a língua; entre a língua como um todo e as partes que a constituem; entre a língua como sistema universal e as línguas que são suas formas particulares; entre a língua particular como forma comum a um grupo social e as diversas realizações dessa língua pelos falantes, sendo tudo isso o domínio da lingüística e, mais recentemente, inclui-se também como ramo da Lingüística a Lingüística textual e a Análise do Discurso.

Alkmim atribui a essa diversidade de enfoques, ou especificidade dentro de uma mesma ciência, razões de natureza histórica:

[...] é necessário levar em conta que os estudiosos do fenômeno lingüístico, como homens do seu tempo, assumiram posturas teóricas em consonância com o fazer científico da tradição cultural em que estavam inseridos. Nesse sentido, as teorias de linguagem, do passado ou atuais, sempre refletem concepções particulares do fenômeno lingüístico e compreensões distintas do papel deste na vida social". (ALKMIM, 2003, p.21-22)

Alguns manuais de Lingüística oferecem uma visão geral das diversas abordagens no estudo da linguagem. A título de ilustração, vejamos alguns comentários de Câmara Jr. a respeito do lingüista alemão Schleicher, que desenvolveu suas pesquisas no século XIX:

Schleicher não era apenas um lingüista, mas também um estudioso das ciências naturais dedicando-se à botânica. Este fato dera-lhe uma orientação a

favor das ciências da natureza. Ademais, de acordo com a filosofia de Hegel, que dominou o pensamento alemão dessa época, as ciências humanas, incluindo a história, são o produto do livre pensamento do homem e não podem ser colocadas sob a influência de leis imutáveis e gerais tais como o fenômeno da natureza.

Ora, Schleicher, como todos os lingüistas anteriores a ele, tinham a ambição de elevar o estudo da linguagem ao status de uma ciência rigorosa com rigorosas leis de desenvolvimento. (CAMARA Jr. Apud AIKMIM, 2003, p. 22).

Dessa forma, Schleicher propõe colocar os estudos da linguagem no campo das ciências naturais, dissociando estes estudos da tradição filológica, bem como de toda consideração social e cultural.

No século XX, a Lingüística iniciada por Saussure, apoiada no estruturalismo, se encarrega de excluir toda consideração de natureza social, histórica e cultural na observação, descrição, análise e interpretação do fenômeno lingüístico. Saussure define a língua, em oposição à fala, como objeto central da ciência da linguagem. A tarefa da Lingüística, então, é descrever o sistema formal, a língua, que ele considera como um fato social, no sentido de que é um sistema convencional adquirido pelos indivíduos no convívio social.

A posição de Saussure é combatida por estudiosos que afirmam ser o uso da linguagem moldada socialmente e não individualmente, portanto, consideram a tradição de relacionar linguagem e sociedade. Essa visão ganha força, particularmente, a partir dos anos 1930. Entre os teóricos que se enquadram nesta concepção de linguagem estão Antoine Meillet, Mikhail Bakhtin, Marcel Cohen, Émile Benveniste e Roman Jakobson, Michel Pêcheux, Vigotsky, Lacan, Benjamim, entre outros.

## 2.2 Relação entre linguagem e sujeito-autor

Apoiados em princípios teórico-metodológicos distintos e tendo como categoria fundamental em suas teorias a relação homem-sociedade, estes teóricos trazem no bojo de suas análises a discussão da constituição do sujeito, como construção histórica. Todos esses teóricos passaram a influenciar as leituras da problemática do sujeito no cotidiano da sociedade contemporânea, destacando-lhe outros componentes e nuances que não haviam sido discutidos por teóricos anteriores e influenciando estudos mais recentes que especificam ainda mais a noção de sujeito, como por exemplo, o sujeito-autor, que aqui neste trabalho mais nos interessa, embora, para tornar mais claro e palpável o caminho de reflexão sobre a constituição do sujeito-autor é importante que se retomem algumas noções sobre o sujeito. Porém, não serão objetos desta retomada todas as concepções de sujeito. Aqui, nos limitaremos às noções de sujeito desenvolvidas por alguns teóricos da linguagem, ou melhor, teóricos que consideraram a linguagem como o lugar de constituição da subjetividade, iniciando por Émile Benveniste que, segundo Brandão (1997: 46), reincorporou aos estudos lingüísticos a noção de subjetividade.

Em sua obra “Problemas da lingüística geral”, Benveniste (1989, 225-236), analisando a estrutura de pessoa no verbo, chega a duas correlações. A primeira diz respeito à correlação de pessoalidade que opõe o par eu/tu, que ele chama de pessoa, a ele, que é a não-pessoa. Isso significa dizer que as pessoas verbais não formam um conjunto homogêneo, mas se distinguem pelo fato de algumas serem necessariamente pessoa, conforme se configurem como sujeitos de um enunciado verbal, enquanto outras não; a segunda correlação é a de subjetividade que se estabelece entre o eu e o

tu. Embora eu e tu sejam colocados no mesmo patamar como pessoas, há uma oposição entre eles à medida que o eu, enquanto tal, é o sujeito da ação verbal e o tu é o objeto dessa ação.

Analisando posteriormente o problema da natureza dos pronomes, Benveniste (1989, 251-257) retoma a distinção que estabelece entre pessoa e não-pessoa, acrescentando que os pronomes que as expressam não pertencem à mesma instância. Como diz Benveniste (1989, 251), “uns pertencem à instância do discurso, <sup>1</sup> outros à sintaxe da língua”. Para ele, os pronomes eu/tu, pela relação de subjetividade que se estabelece entre eles, pertencem ao domínio do discurso, assim como tudo aquilo que a pessoa pode manipular enquanto sujeito de seu enunciado, no exercício da língua.

Em relação aos pronomes eu/tu, concebidos como pessoa, em oposição a ele, a não-pessoa, Benveniste faz uma distinção. O eu é pessoa subjetiva e o tu pessoa não-subjetiva, isto significa dizer que, na relação de subjetividade existente entre essas duas entidades, o eu ocupa uma posição de transcendência em relação ao tu, porém um não pode ser concebido sem o outro, pois quando um locutor se coloca como sujeito (posição no discurso determinada através de índices formais dos quais os pronomes pessoais constituem o primeiro ponto de apoio na revelação da subjetividade na linguagem) instaura-se obrigatoriamente o tu.

Segundo Brandão (1997, 48), é motivo de crítica da teoria de Benveniste, o fato de que, embora o autor indique a figura do outro (tu), o ego é o centro da enunciação e o identifica com a noção de sujeito à medida que se tem possibilidade de dizer eu. Essa crítica se pauta na tese de que a subjetividade é inerente a toda a linguagem e sua

---

<sup>1</sup> Em Benveniste, discurso é uma espécie de espaço prático em que o eu e o tu ganham sua razão de ser, em que o eu é equacionado na sua posição ao tu.

constituição se dá mesmo quando não se diz o eu. Dessa forma, o sujeito, em Benveniste, caracteriza-se pela sua homogeneidade e unicidade.

Numa perspectiva que concebe de forma diferente a noção de sujeito, encontramos a proposta de Michel Pêcheux que tenta combinar uma teoria social do discurso com um método de análise textual, trabalhando principalmente com discurso político escrito, tendo como principal fonte da abordagem a teoria marxista de ideologia de Althusser.

Pêcheux, um dos principais representantes da Análise do Discurso (AD) da Escola Francesa, discute a evidência do sujeito e do sentido, proposta em teoria idealista, como a de Benveniste, apontando “o paradoxo pelo qual o sujeito é chamado à existência: à pergunta ‘quem é’, dá-se a resposta, bizarra e óbvia, ‘sou eu’, resposta essa sustentada por um teatro da consciência” (PÊCHEUX, 1988: 155).

Um dos pressupostos defendidos por Pêcheux, que é fundamental para entender sua teoria sobre o sujeito, é que o sujeito se encontra irremediavelmente constituído e mediatizado pelo simbólico. A noção de simbólico, conforme Henry (1992:67), “é aquilo que na linguagem é constitutivo do sujeito como efeito”. Ou seja, enquanto estruturado por linguagem, o simbólico está relacionado ao processo de significante e do sócio-histórico na constituição do sujeito de tal forma que, posto em relação à experiência no mundo, possibilita que sentidos sejam sempre produzidos. O sujeito, como diz Pêcheux (1988, 154-158), é preso na rede de significantes – nomes comuns, nomes próprios, construções sintáticas, etc. O sujeito está, desde sempre, determinado na rede de significantes que o antecede. Dessa forma, ao contrário do que defende a teoria idealista, o sujeito não é fonte e origem do seu discurso.

No estatuto desse sujeito constituído pela ação do processo significante, inconsciente e ideologia são noções que se entrelaçam. Para Pêcheux há uma materialidade do inconsciente e da ideologia que se dá na linguagem, e, para tornar clara essa questão, ele introduz em sua teoria os conceitos de formação ideológica e formação discursiva.

Termo tomado de Foucault por Pêcheux (1988, 111), formação discursiva é “aquilo em uma dada formação ideológica (...) determina o que pode e deve ser dito”. Esse conceito norteia a referência à interpelação-assujeitamento do indivíduo em sujeito do seu discurso e possibilita que sujeitos falantes, tomados em uma conjuntura histórica determinada, possam concordar ou se afrontar sobre o sentido a dar às palavras. Isso é compreendido em termos especificamente semânticos: as palavras mudam seu sentido de acordo com as posições de quem as usa.

A identificação do sujeito com a formação discursiva que o domina constitui o que Pêcheux denomina a “forma-sujeito” que é o sujeito interpelado pela ideologia, ou afetado pela ideologia. Dessa forma, nem o sujeito nem o sentido são dados à priori, já que as palavras só adquirem sentido dentro de uma formação discursiva e o sujeito assume uma posição de classe durante a enunciação.

Procurando romper com a concepção de homem que adquire uma linguagem ideal, pronta e acabada, no capítulo *os gêneros do discurso*, em “Estética da criação verbal”, Bakhtin (2000, 281) inicia situando a língua como parte de todas as atividades humanas e sua utilização como fato concreto e único efetuada em forma de enunciados<sup>2</sup> (escritos ou orais) que são marcados pela especificidade de uma esfera da

---

<sup>2</sup> Termo bastante polissêmico considerado por Maingueneau o produto da enunciação (2000: 54). Em um nível superior, enunciado, ainda segundo Maingueneau, é considerado como o equivalente de texto, ou seja, como uma

comunicação. Daí a concepção bakhtiniana de que o homem dialoga com a realidade por meio da linguagem. Essa visão dialógica supera a descrição dos elementos estritamente lingüísticos e busca também os elementos extralingüísticos que condicionam, de alguma forma, a interação nos planos social, econômico, histórico e ideológico.

Na concepção de Bakhtin (2000, 35-37) o mundo é visto a partir de ruídos, vozes, sons e linguagens que se misturam, (re)constroem-se e transformam-se. Dentro desse burburinho, a palavra assume papel primordial, pois é a partir dela que o sujeito se constitui e é constituído. Para pensar a palavra a partir dessa perspectiva, faz-se necessário pensar o direito e o avesso não como partes distintas, mas como elementos que se completam por meio de uma relação dialógica.

Para pensar a concepção de palavra em Bakhtin, é preciso abandonar a noção de codificação e decodificação que dá margem a uma percepção de língua como sendo um código fechado. Para Bakhtin, ao contrário, a palavra traz marcas culturais, sociais e históricas, por isso o seu caráter polissêmico e dialógico. Estabelece-se, dessa forma, o maior divisor de águas na construção da teoria sobre a língua, pois ao afirmar que o contexto histórico é parte constitutiva do uso da linguagem, Bakhtin questiona as concepções estruturalistas que tomam a palavra como parte de um uso abstrato de formas, em que o falante não tem poder de intervenção. O contexto histórico transforma a palavra fria do dicionário em fios dialógicos vivos que refletem e refratam a realidade que a produziu:

---

seqüência verbal relacionada com a intenção de um mesmo enunciador e que forma um todo dependendo de um gênero de discurso determinado: um boletim metereológico, um romance, um artigo de jornal, etc. (idem).

Tanto é verdade que a palavra penetra literalmente em todas as relações entre os indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de signos ideológicos e serve de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. (BAKHTIN, 2000, p.)

A palavra, em situação de uso, é um espaço de produção de sentido. Dela emergem as significações que, conseqüentemente, se fazem no espaço criado pelos interlocutores em um contexto sócio-histórico dado. Por ser espaço gerador de sentido, é controlada, selecionada por meio dos mecanismos sociais. Diante disso, há o que pode ser chamado de determinismo social, ou seja, dependendo do interlocutor, da situação de uso, o falante determina qual a melhor palavra a ser utilizada, o mesmo se aplica ao autor de textos escritos.

No entanto, não se pode pensar em um total assujeitamento do sujeito ao contexto social. Ao contrário, se por um lado ele se submete, modifica-se para adequar-se à ordem social em que está inserido, por outro, também interfere no seu contexto e muda-o. Conforme Bakhtin (2000, 44):

(...) as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece. Uma modificação destas formas ocasiona uma modificação do signo. É justamente uma das tarefas da ciência das ideologias estudarem esta evolução social do signo lingüístico. Só esta abordagem pode dar uma expressão concreta ao problema da mútua influência do signo e do ser; é apenas sob esta condição que o processo de determinação causal do signo pelo ser aparece como uma verdadeira passagem do ser ao signo, como um processo de refração realmente dialética do ser no signo.

Trata-se de uma relação que constitui e é constituída, uma vez que a linguagem não é um sistema fixo e abstrato, por isso, permite ao sujeito abrir fissuras, construir outros sentidos, romper o cerco do sentido já dado, provocar uma mudança social.

Fairclough (2000, 96) também se opõe a abordagens baseadas em teorias de adequação, onde se supõe uma relação única e constante de complementaridade entre os elementos de uma ordem do discurso. Ele supõe que a relação entre esses elementos pode ser ou tornar-se contraditória. Como exemplo ele cita as diversas posições de sujeito de um indivíduo nos diferentes ambientes e atividades de uma instituição. Ele não descarta a possibilidade da adequação ao admitir que os limites entre os ambientes e as práticas discursivas sejam tão naturalizados que essas posições de sujeito sejam vividas como complementares. Prossegue afirmando que em diferentes circunstâncias sociais, os mesmos limites poderiam tornar-se foco de contestação e luta, e as posições de sujeito e práticas discursivas associadas a eles poderiam ser consideradas contraditórias. Ele assim exemplifica:

Os alunos podem aceitar que narrativas da experiência própria, em seus próprios dialetos sociais, sejam 'adequadas' a seções das aulas destinadas à discussão, mas não a seções destinadas ao ensino ou ao trabalho escrito; ou ainda, as contradições entre o que é permitido em um lugar, mas não em outro podem tornar-se plataforma de luta para mudar os limites entre a discussão, o ensino e a escrita. Em primeiro lugar a aceitação de narrativas de experiência pessoal, mesmo em uma parte estrita da atividade da sala de aula, pode ser uma solução resultante de lutas anteriores para aí incluí-la (BAKHTIN, 2000, 96).

É a partir dessa capacidade do sujeito de ser afetado e afetar o contexto de seus enunciados que Bakhtin chama de processo de reflexão e refração. Nesse caso, a palavra, quando entra na arena discursiva, passa por constantes transformações. Ela é lançada pelo locutor, mas quando devolvida pelo interlocutor, que já tem mudado de posição, passando a ocupar a posição daquele, não é mais a mesma. É a palavra do primeiro locutor, que a proferiu considerando o seu interlocutor, mais o sentido do segundo locutor, que a devolve com uma carga a mais de sentido. Assim, Bakhtin recusa a idéia de um sujeito capaz de agir independentemente de sua inserção social,

um sujeito que se sobreponha ao social, propondo um sujeito que, embora seja um eu para-si, condição de formação da identidade subjetiva, é também um eu para-o-outro, condição de inserção da identidade subjetiva no plano relacional responsável/responsivo. Dessa forma, o sujeito se define a partir do outro ao mesmo tempo em que o define.

Uma outra característica que Bakhtin percebe na palavra é sua capacidade de ser um signo neutro, ou seja, ela é livre de qualquer função ideológica. Mas antes de falar da neutralidade da palavra, cabe relatar, em poucas linhas, o que o autor considera como função ideológica.

Segundo Bakhtin, um produto ideológico possui materialidade, ou seja, faz parte da realidade (natural ou social) como todo o corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo, mas ao contrário dos últimos, o produto ideológico reflete e refrata uma realidade externa a ele, ou seja, o ideológico possui um significado fora de si mesmo, o que é ideológico é um signo. Porém, um corpo físico, um instrumento de produção, um produto de consumo pode tornar-se um signo se remeter a algo situado fora de si mesmo. Como exemplo, Bakhtin cita o martelo e a foice como emblema da União Soviética, entre outros exemplos. Portanto, conforme Bakhtin, paralelamente aos fenômenos naturais, material tecnológico e artigos de consumo, há o universo dos signos, que, segundo Bakhtin (2002, 31-32), coincide com o domínio do ideológico.

A filosofia idealista e a psicologia da cultura afirmam que a ideologia é um fator de consciência e que o aspecto exterior do signo é simplesmente um revestimento, um meio técnico de realização do efeito interior, isto é, da compreensão. Bakhtin (2002, 35), ao contrário, afirma que o verdadeiro lugar do ideológico é o material social particular de signos criados pelo homem. Sua especificidade está no fato de que ele se

situa entre indivíduos organizados, pois os signos só podem aparecer em um terreno interindividual. Portanto, a consciência individual é um fato sócio-ideológico que adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado, os quais são o alimento da consciência individual e a matéria do desenvolvimento dessa consciência.

Bakhtin (2002, 36), estabelece uma ligação entre os fenômenos ideológicos e as condições e as formas da comunicação social. Para ele, a existência do signo é a materialização dessa comunicação. Conforme o autor, “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência”, ou seja, ela tem, essencialmente, a função de signo.

Porém, como já foi explicitado anteriormente, a palavra não é somente o signo puro, é também signo neutro. Ela é neutra em relação a qualquer função ideológica determinada, aceita qualquer carga ideológica. Daí Bakhtin considerá-la como o modo mais sensível de relação social, uma vez que se faz presente em todos os domínios sociais. É por meio da palavra que percebemos as mudanças mais efêmeras que ocorrem na sociedade.

Para compreender como se dá o processo de formação dos sentidos é preciso ver a palavra como signo ideológico, pois só assim é possível perceber a sua capacidade de assumir diferentes nuances nos diversos campos sociais: como o político, moral, religioso. Os sentidos funcionam como camadas superpostas que vão se juntando. É o contexto, a situação social, o lugar que o sujeito (falante/autor) ocupa que determina o sentido a ser dado à palavra.

### **2.3 Estudos recentes sobre o sujeito-autor**

Como em todo processo de construção do conhecimento, os estudos sobre a constituição do sujeito foram se multiplicando e outros matizes sobre o sujeito e sua constituição foram aparecendo. E mais recentemente, o estudo da constituição do sujeito-autor tem se tornado mais um tópico de reflexão, principalmente por pesquisadores na área de linguagem e educação.

Entre estes estudiosos podemos destacar Ana Smolka, Adriana Laplane e Elizabeth Braga que, juntas, há mais de sete anos de pesquisa, têm focado as relações entre discurso e memória. No trabalho *“Modos de lembrar, de narrar e de escrever: um estudo sobre as condições e possibilidades de elaboração coletiva da memória”*, cujo objetivo era trabalhar a construção de histórias de/com um grupo de crianças em idade escolar, as autoras trazem como tema os modos de lembrar em relação à produção de textos. Como hipótese, essas autoras (2003, 28) consideram que o discurso constitui lembranças e esquecimentos, que ele organiza e mesmo institui recordações, que ele se torna o lócus da recordação partilhada na esfera pública e privada.

A pesquisa ocorreu em uma escola da rede pública, no segundo semestre de 1997 e primeiro de 1998, cinco anos após terem realizado pesquisa nesta mesma escola com os alunos de 1ª série, agora na 6ª. Esse segundo momento seria para conversarem sobre as lembranças da 1ª série. A primeira atividade desenvolvida com os adolescentes foi a produção de texto sobre suas lembranças da primeira série. Na análise desses textos, as pesquisadoras perceberam lembranças relacionadas ao conhecimento, à escola, ao alfabeto, à linguagem, memória afetiva, memória emprestada, subjetividade, ou seja, os fragmentos dos textos dos alunos podem ser considerados como indicadores de como fragmentos de recordações e lembranças

tornam-se organizados e constituídos no e pelo discurso (2003, p. 42). Outro ponto levantado com relação ao conjunto de textos é que as lembranças estavam claramente configuradas por certa posição social, isto é, os adolescentes falavam de suas memórias como alunos, em um contexto escolar.

Leiva de Figueiredo Viana Leal, inspirada pelos trabalhos de Bakhtin, recorrendo ao método da análise de conteúdo, procurou analisar e problematizar, em trabalho intitulado: *A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino*, o processo ensino-aprendizagem do texto escrito na escola.

Segundo estudos realizados por Leal (2003, 53-54), “o que se ensina na escola, desde as primeiras aprendizagens, longe de se constituir em espaço dialógico para produção de sentidos, transforma o texto escrito em um objeto fechado em si mesmo”.

Partindo de uma perspectiva interacionista da linguagem, a autora critica essa forma de trabalhar a produção de textos na escola e propõe a relação de interlocução como base do processo ensino-aprendizagem do texto escrito, isto é, preconiza um modo de se relacionar com o texto, que por sua vez, é um modo de se relacionar com as pessoas e, conseqüentemente, com a própria existência.

A autora parte do princípio de que os alunos, quando produzem textos, em qualquer momento de sua vida escolar, esperam uma resposta ao que produzem, ou seja, o aprendiz espera uma atitude responsiva ativa do professor, espera dele um retorno que permita uma dialogia, compreendendo-a como um momento de troca de dizeres, um momento em que o aluno produz sentido.

A partir desse princípio é que Leiva Leal estabelece sua crítica a determinadas práticas de sala de aula que revelam uma inversão desta lógica, pois o aluno escreve

não para ser lido, mas para ser corrigido. Não há a dialogicidade esperada pelo aprendiz e a atitude responsiva, nesta lógica, é eliminada. O resultado é que o texto escrito passa a ser entendido como um produto fechado, com fim em si mesmo, não tendo continuidade ou espaço para um diálogo.

Leiva Leal, em seu trabalho, aponta a necessidade de o professor que ensina a escrever, compreender que um texto é como uma instância discursiva individual, atravessado por um conjunto de fatores ou de determinantes. A partir dessa compreensão, o professor saberá detectar nos textos as marcas desses determinantes, só então, estará pronto para receber a palavra do “outro” (aprendiz) e para poder realizar a atitude responsiva ativa.

Em análises realizadas em textos produzidos por crianças da alfabetização a quarta série, a autora aponta alguns determinantes da interação. O primeiro determinante se faz perceber em dois textos, escritos por duas crianças de alfabetização. Nestes, segundo a autora, pode-se perceber, em uma análise que não considera a condição de produção dos textos, a falta de continuidade e falha na estrutura do texto, que na verdade, são respostas dadas a propostas mal formuladas. Em síntese, o primeiro determinante é a situação em que se encontram os produtores de textos no momento de sua produção.

O segundo determinante da interação está no jogo de imagens produzido em uma dada situação de comunicação. Para ilustrar, esse determinante, a autora lança mão de uma produção de texto de um aluno de terceira série, intitulado “Como me sinto na escola”. Neste, o aluno diz o que ele imagina ser o melhor a dizer na escola, ou seja, ocorre uma busca de estabelecer relações que permeiam os sujeitos envolvidos no espaço escolar. Dessa forma, o que é dito pelo aprendiz está baseado no que ele

imagina que os professores pensam e querem ouvir sobre o assunto, no que imaginam que a escola quer ouvir dele, etc. (Leal, 2003, p. 60-62).

Além dos determinantes da interação já expostos, Leiva Leal expõe outros (conhecimentos prévios do assunto sobre o qual se quer que o aluno escreva, visão de mundo, conhecimentos lingüísticos), ressaltando sempre a atitude de compreensão que vai se revelar no quanto o professor está disposto a, cooperativamente, ajudar o seu aluno, à medida que, diagnosticando os saberes e conhecimentos lingüísticos revelados no texto, possa usar essas informações e transformá-las em ferramentas de trabalho, isto é, usá-las em seu planejamento e selecionar o que de fato precisa ensinar aos seus alunos.

A autora alerta ainda que compreender os determinantes da interação não é suficiente para gerar produtores de textos, porém essa capacidade que o professor precisa adquirir, torna-o capaz de responder aos anseios do aprendiz de produção de textos, que espera, como já foi afirmado, uma resposta aos textos que produz.

Outra pesquisa que analisa sujeito-autor é a de Gladys Rocha (2003: 69-70) que se voltou para o papel da revisão textual para discutir a constituição do sujeito-autor. Em estudo, "*O papel da revisão na apropriação de habilidades textuais pela criança*", ela focaliza aspectos relativos ao nível de informatividade e ao significado da interação no processo de (re)construção de significados através do texto<sup>3</sup> escrito.

A autora parte do princípio de que, quando explicitadas as condições de produção<sup>4</sup>, a revisão textual contribui para que a criança (re)elabore concepções acerca

---

<sup>3</sup> Gladys Rocha considera a concepção de texto de Geraldi. Segundo este autor quando se produz um texto escrito ou oral, o sujeito faz uma proposta de compreensão ao seu interlocutor (ouvinte/leitor) (2003:70).

<sup>4</sup> Assim como a concepção de texto considerada por Gladys Rocha, a de condição de produção também é a de Geraldi. Nas palavras de Gladys, para o autor é importante que o locutor tenha o que dizer, tenha motivos para dizer,

da estrutura textual, considerando aspectos relativos ao nível de informatividade do texto, à ortografia, etc.

Em sua pesquisa empírica, a autora elegeu como sujeitos da investigação, alunos de diferentes turmas de 1ª série do Ensino Fundamental, da Escola de Primeiro Grau do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais.

A autora utilizou vários procedimentos junto às crianças, tais como: leitura de texto, com o objetivo de trabalhar um tema ou a reescrita deste; produção de textos com interlocutores e objetivos estabelecidos previamente; produção de livro no final do ano com os textos dos alunos (cada aluno escolheria três dos textos que produziu durante o ano, e com ajuda de uma colega, um seria escolhido para publicação).

Nesta pesquisa, um dos momentos mais importantes no processo de aquisição de habilidades textuais é a hora da correção, pois, segundo Gladys, ela é um procedimento que permite que o aluno veja seu texto de outra perspectiva, na medida em que na produção da primeira versão ele centra sua atividade reflexiva em aspectos como: o que dizer, como dizer, que palavras usar.

Durante a revisão o aprendiz tem oportunidade de centrar sua atenção em aspectos textual-discursivos, como: dizer mais, dizer de outro jeito, analisar e/ou corrigir o que foi dito, bem como pode focalizar questões relativas às convenções gramaticais.

Após as produções feitas e entregues à professora, em outro dia eram devolvidas sem as observações do professor aos alunos para que fossem lidas e reescritas, por eles próprios, em outra folha, com as modificações que o autor julgasse necessárias para que fosse bem compreendido pelo seu leitor. Após essa etapa,

---

tenha um interlocutor, constitua-se como locutor enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz e saiba escolher a estratégia para realizar os itens anteriores (Rocha: 2003: 70).

diferentes possibilidades de intervenção foram consideradas no encaminhamento das correções, a autora assim os descreve. 1. A professora lia para a turma algumas produções para que fossem apreciadas pela turma, que daria sugestões de mudanças; 2. o trabalho também poderia ser feito em duplas, uma criança lia o texto da outra e dava sugestões; 3. o aluno trabalhava individualmente atuando como autor/leitor do seu próprio texto.

A análise dos textos produzidos pelas crianças realizada pela pesquisadora deu-se a partir, não do parâmetro de interlocução com um “adulto-autor”, mas sim, das interações e reflexões de uma “criança-autora” que está se constituindo enquanto sujeito da própria produção.

Nos textos analisados, entre os aspectos apreensíveis pelas crianças na composição da textualidade na revisão das redações, a pesquisadora percebeu que a percepção do nível da informatividade configurou-se como aspecto muito significativo aos aprendizes. As crianças, durante a revisão, buscavam ampliar o nível da informatividade, ou tirar o excesso ou redundância de informação. Percebe, ainda, que embora permaneçam aspectos que merecem ser retomados, sem correção, Gladys afirma que o processo de revisão revela que os aprendizes são capazes de retomar seu texto e ampliá-lo, tendo em vista seus objetivos em relação ao seu leitor, que é a proposta de ser compreendida. Segundo Rocha (2003: 76), essa não retomada de alguns aspectos na revisão é explicada a partir do fato de que o processo de apropriação de habilidades textuais constitui um movimento gradual, isto é, a criança é um autor que está se constituindo, e, portanto, em uma primeira revisão não retomaria todas as variáveis que um adulto consideraria.

Os trabalhos apresentados são de grande importância para o desenvolvimento de atividades de produção de texto escrito na escola. Porém, falta a eles, nos dois últimos mais que no primeiro, a exploração de outras dimensões, além da escolar, que revelem as relações dinâmico-causais reais da constituição do sujeito-autor. Vigotsky (2003, 81-82), ao tratar o problema do método, em *A formação social da mente*, propõe a análise de processos e não de objetos, bem como uma análise genotípica, através da qual um fenômeno é explicado com base na sua origem, e não na sua aparência externa.

### **3 O OUTRO NA CONSTRUÇÃO DO SUJEITO-AUTOR**

Neste capítulo serão apresentadas as bases teóricas que fundamentam a presente pesquisa. A linha teórica que aqui se adota é o sociointeracionismo. São adotadas categorias desenvolvidas por Bakhtin e Vigotsky e se concebe a língua como uma sistematização construída na/para a interação e, portanto, a aquisição do conhecimento pelo ser humano como um processo de construção mediada pelo signo e pelo outro através de um movimento do interdiscurso para intradiscurso. Esse movimento que constitui a subjetivação da construção lingüística é culturalmente condicionado, sendo, portanto, a atividade interlocutiva tributária das condições histórico-sociais.

Em primeiro lugar será aprofundado o conceito de linguagem como produto sócio-histórico, como forma de interação social realizada por meio de enunciações. Também serão expostos os princípios dialógicos do enunciado e da compreensão, que são de fundamental importância para a formação do sujeito-autor.

Em seguida será explorada a categoria mediação que é central para a compreensão da concepção de Vigotsky sobre o desenvolvimento do homem, que, segundo o autor, se dá em um processo sócio-histórico. Para Vigotsky, o homem,

enquanto sujeito do conhecimento, não tem acesso direto aos objetos, mas acesso mediado, isto é, a construção do conhecimento é uma interação mediada por várias relações estabelecidas por outros sujeitos e pelos sistemas simbólicos de que dispõem.

Outra categoria tomada de Vigotsky para esta pesquisa é a internalização entendida pelo autor como um processo que envolve uma atividade externa que se modifica para tornar-se atividade interna, ou seja, que é interpessoal e se torna intrapessoal. Nesta categoria Vigotsky demonstra o percurso do social para o individual, sempre mediado pelo signo e pelo outro, na apropriação da linguagem e das práticas sociais e, ainda, na construção das funções superiores da mente.

### **3.1 O caráter dialógico do enunciado**

Bakhtin tem como centro de seus estudos a linguagem, e o dialogismo é a categoria que interpõe toda sua produção sobre os sistemas lingüísticos. Para ele dialogismo é o que constitui a linguagem, isto é, em qualquer campo a linguagem está imbuída de relações dialógicas. A partir dessa consideração, pode-se concluir que não existe autonomia do discurso, pois as palavras de um falante, bem como a de um autor de textos estão impregnadas pelas palavras do outro, dessa forma, em Bakhtin a concepção de dialogismo contém a idéia de relatividade da autoria individual, destacando o caráter coletivo, social da produção de idéias e de sujeitos, e, conseqüentemente, este mesmo caráter está na base de formação do sujeito-autor. Dito de outra forma, as palavras de um falante ou de um autor de textos passam pela palavra do outro, passa pela aprovação/influência do outro, tanto para determinar o que pode ser dito, como o não-dito. Diz Bakhtin (2000: 350):

A palavra (e em geral, o signo) é interindividual. Tudo o que é dito, expresso, situa-se fora da "alma", fora do locutor, não lhe pertence com exclusividade. Não se pode deixar a palavra para o locutor apenas. O autor (o locutor) tem seus direitos imprescritíveis sobre a palavra, mas também o ouvinte tem seus direitos, e todos aqueles cujas vozes soam na palavra têm seus direitos (não existe palavra que não seja de alguém). A palavra é um drama de com três personagens (não é um dueto, mas um trio). É representado pelo autor, e não se pode introjetá-la (introjeção) no autor.

Dessa forma, pode-se dizer que a consciência individual é um fato social e ideológico. Isso significa dizer que a linguagem é a realidade da consciência e que os fatores sociais determinam o conteúdo dessa consciência, significa que o interdiscurso, como conjunto de discursos com os quais o indivíduo entra em contato durante toda sua história individual, forma a consciência. A realidade que se revela ao ser humano se dá pelos discursos, e, portanto, através da linguagem, que este assimila, formando seu repertório de vida, com toda a carga ideológica, cultural e social que o acompanha.

Em contrapartida, não se pode afirmar que, por ter a consciência determinada historicamente, o homem seja um simples reproduzidor da ideologia que assimila. Pelo contrário, o homem é influenciado pelo meio, mas se volta sobre ele para transformá-lo. Essa capacidade de criar o novo, a partir da tessitura entre consciências (social e individual), se exterioriza por meio dos enunciados do falante/autor. Para Bakhtin (2000:348)

O enunciado nunca é simples reflexo ou expressão de algo que lhe preexistisse, fora dele, dado e pronto. O enunciado sempre cria algo que, antes dele, nunca existira, algo novo e irreproduzível, algo que está relacionado sempre a um valor (a verdade, o bem, a beleza, etc.). Entretanto, qualquer coisa criada se cria a partir de uma coisa que é dada (a língua, o fenômeno observado na realidade, o sentimento vivido, o próprio sujeito falante, o que é já concluído em sua visão de mundo, etc.). O dado se transfigura no criado.

Todo enunciado é atualização. Quando nas linguagens, nos jargões e estilos, ouvem-se as vozes, segundo Bakhtin (2000: 349), todos deixam de ser um meio potencial de expressão para tornar-se uma expressão atualizada, realizada; a voz

penetrou neles, apoderou-se deles. Compete-lhes desempenhar um papel único e irreproduzível na comunicação verbal (criadora).

Sobre a relação dialógica, Bakhtin (2000:353-358) afirma que é uma relação marcada por uma profunda originalidade e que não pode ser resumida a uma relação de ordem lógica, lingüística, psicológica ou mecânica, ou ainda a uma relação de ordem natural, pelo contrário, continua, a relação dialógica é uma relação específica de *sentidos* cujos elementos constitutivos só podem ser enunciados completos (ou considerados completos, ou ainda potencialmente completos) por trás dos quais está um sujeito real ou potencial, o autor de determinado enunciado.

O autor vê duas faces na relação dialógica: a confrontação e a concordância. Dois enunciados, separados um do outro no espaço e no tempo e que nada sabem um do outro, revelam-se em relação dialógica mediante uma confrontação de sentido. Por exemplo, qualquer problema científico, visto historicamente, enseja uma confrontação dialógica entre os enunciados de cientistas que podem nada sabem uns dos outros, e nada podiam saber uns dos outros (Bakhtin, 2000: 354). Por outro lado, não é apropriado, segundo o autor, compreender a relação dialógica de modo simplista e unívoco e resumi-lo a um procedimento de refutação de controvérsia, de discussão, de discordância. Segundo Bakhtin (2000:354), a concordância é uma das formas mais importantes da relação dialógica. A concordância é rica em diversidade e matizes. Dois enunciados idênticos em todos os seus aspectos, quando se trata realmente de dois enunciados pertencentes a duas vozes distintas, estão unidos por uma relação dialógica de concordância. É um acontecimento dialógico determinado, que se situa no interior das relações mútuas de duas pessoas e não é um eco.

O conceito amplo que Bakhtin estabelece para a dialogia decorre de seu entendimento de que faz parte da natureza da palavra ser ouvida, buscar a compreensão responsiva ilimitada, e esclarece que para a palavra (e, por conseguinte ao sujeito) nada é mais terrível que a irresponsividade (a falta de resposta). Nas palavras de Bakhtin (2000: 357):

K. Marx dizia que, somente ao se enunciado na palavra, um pensamento torna-se real para o outro e, portanto, para si mesmo. Mas esse outro não é unicamente o outro no imediato ( destinatário, segundo). Em sua busca de uma compreensão responsiva, a palavra sempre vai mais longe.

O fato de ser ouvido por si só, estabelece uma realação dialógica. A palavra quer ser ouvida, compreendida, respondida e quer, por sua vez, responder à resposta, e assim ad infinitum.

Por conseguinte, a compreensão é a forma de ação fundadora da interlocução, como ele mesmo declara:

Vivo no universo das palavras do outro. E toda a minha vida consiste em conduzir-me nesse universo, em reagir às palavras do outro (as reações podem variar infinitamente), a começar pela minha assimilação delas (durante o andamento do processo do domínio original da fala), para terminar pela assimilação das riquezas da cultura humana (verbal ou outra). A palavra do outro impõe ao homem a tarefa de compreender esta palavra (tarefa esta que não existe quando se trata da palavra própria, ou então existe numa acepção muito diferente). (2000:383)

Portanto, todo sujeito, quando formula um discurso, busca ser compreendido. Seja este discurso formulado em linguagem oral ou escrita, em forma de ficção ou de artigo, seu objetivo é formar um elo na cadeia comunicativa, dialógica das relações sócio-históricas. Bakhtin refere-se a enunciações constitutivas do universo social de fora historicamente estabelecida, como é o caso dos textos editados, impressos e postos em circulação. Nessas reflexões, elabora o que seria o funcionamento dialógico do texto escrito, que mantém as principais propriedades da réplica do diálogo verbal argumentativo, pois, estando inserido numa malha sócio-histórica de discursos de

várias ordens, estabelece com esses discursos uma articulação intrínseca. Para Bakhtin (2002:123):

O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo, e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado, criticado, no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas de comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre trabalhos posteriores, etc.) Além disso, o ato de fala sob a forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores.

Parece claro que a natureza dialógica intrínseca ao texto escrito é uma das formulações mais explícitas de Bakhtin (2000:298), pois em suas próprias palavras:

A obra, assim como a réplica do diálogo, visa à resposta do outro (dos outros), uma compreensão responsiva ativa, e para tanto adota todas as espécies de formas: busca exercer uma influência didática sobre o leitor, convencê-lo, suscitar sua apreciação crítica, influir sobre êmulos e continuadores, etc. A obra predetermina as posições responsivas do outro nas complexas condições da comunicação verbal de uma dada esfera cultural. A obra é um elo da cadeia da comunicação verbal; do mesmo modo que a réplica do diálogo, ela se relaciona com outras obras enunciadas: com aquelas a que ela responde e com aquelas que lhe respondem, e, ao mesmo tempo, nisso semelhante à réplica do diálogo, a obra está separada das outras pela fronteira absoluta da alternância dos sujeitos falantes.

Pode-se observar que o texto escrito por adolescentes (no universo escolar ou não), procura recriar estas relações que estão de forma natural e concreta na sociedade, procura antecipá-las ou simulá-las. Mas o texto do adolescente/aprendiz está imerso numa rede de outros textos de seu ambiente escolar, social, histórico-biográfico e cultural, mantendo com eles essas relações dialógicas. Esse conteúdo será discutido no quinto capítulo onde serão analisadas as relações dos mediadores com os adolescentes envolvidos na pesquisa. É importante esta reflexão por que a participação/interação dos/com os mediadores constitui o elemento da formação do sujeito-autor.

Essa orientação da palavra, em função do interlocutor e da cadeia dialógica sócio-histórica, exige um desdobramento conceitual ao qual Bakhtin não se recusa: a questão do destinatário. Essa figura está sempre presente em suas formulações e tem tanto a função de quem recebe como também a de quem permite ao locutor perceber seu próprio enunciado. Nas palavras de Bakhtin (2000:320)

Os outros, para os quais o meu pensamento se torna, pela primeira vez, um pensamento real (e, com isso, real para mim), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal. Logo de início, o locutor espera deles uma resposta, uma compreensão responsiva ativa. Todo enunciado se elabora como para ir ao encontro dessa resposta. O índice substancial (constitutivo) do enunciado é o fato de dirigir-se a alguém, de estar voltado para o destinatário.

A busca da compreensão, a necessidade de ser compreendido e o caráter dialógico intrínseco ao enunciado fazem com que o sujeito que enuncia constitua para si um possível destinatário e, de certa forma, se constitua também, transitoriamente, como esse possível destinatário, num processo dinâmico e complexo de inserção na rede comunicativa que se estabelece no sistema social. Essa é uma das construções teóricas de Bakhtin mais esclarecedoras para a compreensão do fenômeno da escrita: não há apenas um destinatário real, concreto, identificável; nem apenas mais um destinatário virtual, secundário, possível, ideal; mas também há um destinatário terceiro que sobrepõe o próprio diálogo e é formado por um conjunto ideológico ao qual o autor pertence e ao qual quer satisfazer, responder, refutar, contradizer.

Poderíamos compreender que Bakhtin organiza o diálogo como uma estrutura triangular. No primeiro vértice, está o sujeito enunciativo, no segundo, o destinatário virtual e, no terceiro, o destinatário superior. No jogo que se estabelece entre estas instâncias, a compreensão cumpre o papel de ligação. Para Bakhtin (2000: 356), a própria compreensão é de natureza dialógica num sistema dialógico, cujo sistema

global ela modifica. Compreender é, necessariamente, tornar-se o terceiro num diálogo (não no sentido literal, aritmético, pois os participantes do diálogo, além do terceiro, podem ser em número ilimitado), mas a posição dialógica deste terceiro é uma posição muito específica. O enunciado tem sempre um destinatário (com características muito variáveis, ele pode ser mais ou menos próximo, concreto, percebido com maior ou menor consciência), de quem o autor da produção verbal espera e presume uma compreensão responsiva. Este destinatário é o segundo (mais uma vez não no sentido aritmético). Porém, afora este destinatário (o segundo), o autor do enunciado, de modo mais ou menos consciente, pressupõe um superdestinatário superior (o terceiro), cuja compreensão responsiva, absolutamente exata, é pressuposta, seja num espaço metafísico, seja num tempo histórico afastado. Em diferentes épocas, graças a uma percepção variada do mundo, este superdestinatário, com sua compreensão responsiva, idealmente correta, segundo Bakhtin, adquire uma identidade concreta variável (Deus, a verdade absoluta, o julgamento da consciência humana imparcial, o povo, o julgamento da história, a ciência, etc.)

O “outro” tem, portanto, vários papéis: é parceiro no diálogo (mesmo a distância), e assim determina sua configuração; permite que o eu se constitua como autor e compreenda sua própria enunciação, a partir da possibilidade de compreensão do outro; é o fornecedor da matéria-prima do discurso: qualquer discurso tem na sua origem outras palavras e outras vozes que não apenas a do autor.

Conseqüentemente, Bakhtin (2000:313), compreende que a palavra existe para o autor sob três aspectos: como palavra neutra da língua e que não pertence a ninguém; como palavra do outro pertencente aos outros e que preenche o eco dos enunciados alheios; e, finalmente, como palavra minha, pois, na medida em que uso

essa palavra, numa determinada situação, com uma intenção discursiva, ela já se impregnou de minha expressividade. Sob esses dois últimos aspectos, a palavra é expressiva, mas essa expressividade não pertence a própria palavra: nasce no ponto de contato entre a palavra e a realidade efetiva, nas circunstâncias de uma situação real, que se atualiza através do enunciado individual.

Assim, o sujeito-autor emerge do processo de interação entre uma consciência individual e outra. Não há, portanto, uma construção a priori do discurso, mas uma formulação que está intrinsecamente ligada às condições de produção e às direções proporcionais que engendra num determinado contexto. Portanto, o estudo dos mecanismos sociais, interativos, que influencia, transforma ou determina a formação do sujeito-autor é um dos horizontes de pesquisa que se abrem em consequência dessa perspectiva. Se o centro organizador e formador do sujeito-autor provem das formas de interação e das condições sociais em que está inserido, parece produtivo, delinear, pela pesquisa, esses modos de participação: a mediação do colega ou do professor, dos pais, da leitura, dos programas televisivos, etc. no processo de formação deste sujeito.

Por todas essas considerações, pode-se perceber por que *dialogismo* é vital para a compreensão dos estudos de Bakhtin e das questões referentes à linguagem como constitutiva da experiência humana e seu papel ativo no pensamento e no conhecimento e, portanto na constituição do sujeito-autor. Do ponto de vista comunicacional a importância desse conceito reside, inclusive, no fato de ratificar o conceito de comunicação como interação verbal e não verbal e não como apenas como transmissão de informação. A contribuição à complexidade desse conceito também se verifica por implicar outros: *interação verbal*, *intertextualidade* e *polifonia*. Esses termos parecem designar um mesmo fenômeno com pequenas variações entre si. São estas

especificidades que vão estabelecer as diferenças entre eles, aproximando-os ou distanciando-os em graus diferenciados. O mais importante é perceber que todos eles, independentemente de suas particularidades, rompem com a arrogância e a onipotência do discurso monológico. O ser social nasce com o exercício de sua linguagem.

### **3.2 Mediação e internalização**

O percurso do significado de mediação é muito longo, pode ser encontrado em Sócrates, Platão, Aristóteles, Hegel e em Marx. Porém, aqui será tratado especificamente este conceito em Vigotsky, embora em algum momento se vá buscar fundamentos em Marx.

Para Vigotsky, é nas relações sociais que o sujeito mantém com o mundo exterior que devemos buscar as origens das formas superiores de comportamento consciente (em Vigotsky 1986, 114, consciência significa a percepção da atividade mental), pois os processos maturacionais estão relacionados aos processos culturalmente determinados, os quais produzem as funções psicológicas superiores tipicamente humanas.

Vygotsky (2003,70) afirma que, no campo psicológico, a invenção e o uso de signos como meios auxiliares na solução de problemas é análoga à invenção e ao uso de instrumentos no trabalho. Dito de outra forma, o papel do signo na atividade psicológica é comparável ao do instrumento na atividade material: ambos caracterizam-se pela função mediadora que exercem (Vigotsky 2003, 71). Portanto, do ponto de vista psicológico, eles podem ser incluídos numa mesma categoria. Embora, ainda segundo

Vigostky (2003, 71), essa analogia, como outra qualquer, não implica uma identidade desses dois conceitos. Ao contrário, Vigotsky (2003: 72-73) expõe a diferença entre a natureza dos meios utilizados pelos instrumentos e pelos signos:

A função do instrumento é servir como um condutor da influencia humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças no objeto. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigida para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente.

Enquanto Marx (apud Garcia, 2004: 39) chama a atenção para a função mediadora dos instrumentos de trabalho definida no uso que os homens fazem desses instrumentos na luta pela subsistência, Vigotsky, partindo do raciocínio marxista, postula que esta mesma função é desempenhada pelos signos no desenvolvimento do pensamento. A apropriação de formas culturais de comportamento implica na reconstrução interna da atividade social, e a base que possibilita essa reconstrução são as operações com signos. Dizer que as funções psíquicas do homem são de caráter mediatizado significa admitir a presença de elementos (signos) capazes de estabelecer ligações entre a realidade objetiva (externa) e o pensamento.

Segundo Garcia, a passagem da consciência social para a individual só é possível graças ao fato de que a estrutura da consciência humana está intimamente ligada à estrutura da atividade humana. No entanto, é preciso considerar que a estrutura da atividade humana, por sua vez, é determinada pelas condições histórico-sociais concretas em que o homem se encontra. São precisamente essas condições objetivas que devem ser tomadas como parâmetro quando se quer estudar o processo de formação do pensamento individual.

O princípio de que o reflexo psíquico consciente ou imagem psíquica é algo vivo, produzido pela atividade humana concreta, caracterizada pelo movimento dialético permanente por meio do qual o objetivo se transforma em subjetivo é o fundamento básico no pensamento de Vigotsky.

Segundo Palangana (apud Garcia, 2004: 40):

Através da atividade prática, a imagem psíquica ou conteúdo da consciência passa do sujeito ao objeto. O conteúdo objetivo da atividade prática dos homens cristaliza-se no seu produto, podendo assim ser transmitido pela linguagem em toda a sua riqueza. Uma vez objetivado, o conteúdo da atividade torna-se socialmente disponível e, ao ser internalizado pelos indivíduos, cria nestes a imagem psíquica ou a representação viva da realidade. Neste movimento dialético, o sujeito do conhecimento não tem um comportamento passivo frente ao meio externo. Ao ser estimulado pela realidade objetiva ele se apropria dos estímulos provenientes da mesma, internalizando conceitos, valores, significados, enfim, o conhecimento construído pelos homens ao longo da história.

Dessa forma, percebe-se que o sujeito está inserido no social, ou melhor, as práticas do indivíduo são submetidas às práticas sociais.

Daí decorre a mediação, a grande contribuição de Vigotsky, e o que o diferencia dos demais psicólogos de sua época e da psicologia tradicional, caracterizando sua importância na perspectiva sócio-histórica. Vigotsky (1987:2), afirmando que o fato central da ciência psicológica é o fato da mediação, assinala que o objeto da psicologia e da psicologia social é o fenômeno psicológico e que este só existe pelas mediações, isto é, o fenômeno psicológico é mediado e não imediato.

A tarefa de procurar a definição do conceito de mediação nas obras de Vigotsky é uma tarefa bastante difícil, posto que não se trata de um conceito mas de um pressuposto norteador de todo o seu arcabouço teórico e metodológico. É um pressuposto que se objetiva nos conceitos de conversão, superação, relação constitutiva Eu-Outro, intersubjetividade, subjetividade.

No entender de Molon (apud Garcia, 2004: 42):

A mediação, para Vigotsky, não é a presença física do outro, ou seja, não é a corporiedade do outro que estabelece a relação mediatizada, mas a mediação ocorre por meio dos signos, da palavra, da semiótica, dos instrumentos de mediação. A presença corpórea do outro não garante a mediação. Sem a mediação dos signos não há contato com a cultura.

Assim, durante o desenvolvimento do indivíduo, as relações mediadas passam a predominar sobre as relações diretas. Segundo Bock (apud Garcia, 2004: 42-43):

Essas relações sociais entre o indivíduo e os outros homens dão origem às funções psicológicas superiores. Para Vigotsky, o fundamento do funcionamento psicológico tipicamente humano é social e, portanto, histórico. As funções psicológicas superiores apresentam uma estrutura tal que entre o homem e o mundo real existem mediadores, ferramentas auxiliares da atividade humana. Os elementos mediadores na relação entre o homem e o mundo - instrumentos, signos e todos do ambiente humano carregados de significado cultural são fornecidos pelas relações entre os homens. Ao longo da história da espécie humana - onde o surgimento do trabalho possibilitou o desenvolvimento da atividade coletiva, das relações sociais e do uso de instrumentos - as representações da realidade têm se articulado em sistemas simbólicos. Os sistemas simbólicos, particularmente a linguagem, exercem um papel fundamental na comunicação entre os indivíduos e no estabelecimento de significados compartilhados que permitem apropriações dos objetos, eventos e situações do mundo real.

A importância da linguagem como instrumento de formação do pensamento é ressaltada por Vigotsky (1986: 62-3). Para ele, a função planejadora da fala introduz mudanças qualitativas na forma de cognição da criança, reestruturando diversas funções psicológicas, como a memória, a atenção voluntária, a formação de conceitos etc.

A linguagem para Vigotsky, portanto, age decisivamente na estrutura do pensamento. Ela é ferramenta básica para a construção de conhecimentos e é considerada como instrumento porque atua para modificar o desenvolvimento e a estrutura das funções psicológicas superiores, de modo similar a como os instrumentos criados pelos homens modificam as formas humanas de vida.

Para Vigotsky (1986:63), o conhecimento se constrói, num primeiro momento, de forma intersubjetiva e, num segundo momento, de forma intrasubjetiva, como veremos a seguir.

Os adultos que cuidam de um bebê, segundo Vigotsky, não lhe proporcionam apenas cuidados físicos, mas colaboram para dar a ele certas representações sociais (imagens, idéias, expectativas) que o introduzem no mundo da cultura. Dependendo de que mundo simbólico nasça esse bebe, em que os significados vão sendo usados pelos indivíduos para controlar seu meio ambiente e a si próprios, é na interação com os outros membros da sua cultura e com os meios de comunicação que ele, posteriormente, pode escolher entre diferentes modos de comportamento, construindo novos modos de ação. Aos poucos, a criança vai construindo significados, conhecimentos, valores, num diálogo com ela mesma, com o outro e com o mundo, levantando lentamente as várias posições (opiniões, concepções, perspectivas) sobre determinado assunto. A partir de tais constatações, Vigotsky conclui que a linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos, constituindo-se na principal mediadora entre o sujeito e o objeto do conhecimento. É na situação de interação que o sujeito está em um momento de sua trajetória particular, trazendo consigo determinadas possibilidades de interpretação do conteúdo que recebe da realidade exterior.

A princípio, a organização do ato voluntário da criança possui um caráter intersíquico, na medida em que se unem a linguagem da mãe e a ação da criança. No entanto, a ação voluntária só se inicia com a capacidade de subordinar a ação da criança à instrução verbal do adulto. Esta função intersíquica, ou seja, uma função compartilhada entre duas pessoas, começa progressivamente a se transformar em um processo intrapsíquico. A ação dividida entre duas pessoas (a mãe e a criança) muda

de estrutura, se interioriza e se transforma em intrapsíquica; a partir daí a linguagem da própria criança começa a regular sua conduta. No início, a regulação da conduta pela linguagem própria exige da criança uma linguagem desdobrada externa e logo a linguagem progressivamente “dobra-se”, transformando-se em linguagem interior. Este é o caminho pelo qual se forma o complexo processo de ação voluntária autônoma, que é, em sua essência, a subordinação da ação não mais à linguagem do adulto mas sim à própria linguagem da criança.

A esse processo, Vigotski (2003: 74) dá o nome de internalização, que suas palavras é “a reconstrução interna de uma operação externa”. Nesta definição fica evidente o percurso do desenvolvimento intelectual humano, que vai do social para o individual.

Para atestar a importância fundamental da linguagem, Vigotsky (apud Garcia, 2004: 44) ressalta que:

Todos os processos mentais superiores têm início com o surgimento da linguagem. É ela que habilita a criança a criar instrumentos auxiliares na solução de problemas, a superar a ação impulsiva e a controlar seu próprio comportamento. Enfim, para Vigotsky, o desenvolvimento não é mera acumulação lenta de mudanças lineares, mas um complexo processo dialético, caracterizado pela periodicidade, irregularidade no desenvolvimento das diferentes funções, transformação qualitativa de uma forma ou de outra, entrelaçamento de fatores externos e internos e processos adaptativos, mediados pela linguagem, fator decisivo do desenvolvimento humano.

Segundo Garcia (2004: 45), o homem utiliza-se de signos como instrumentos psicológicos em diversas situações, como naquelas que exigem memória e atenção, em que os signos são interpretáveis como representação da realidade e se referem a elementos do espaço e do tempo presentes. Existem inúmeras formas de utilizar os signos como instrumentos que auxiliam no desempenho de atividades psicológicas, Garcia cita algumas: fazer uma lista de compras por escrito, utilizar um

mapa para encontrar um determinado local, fazer um diagrama para orientar a construção de um objeto... Isso demonstra que constantemente recorreremos à mediação de vários tipos de signos para melhorar nossas possibilidades de armazenamento de informações e de controle da ação psicológica.

A função do instrumento, segundo Vigotsky (2003: 72-3) é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. Essas atividades são tão diferentes umas das outras, que a natureza dos meios por eles utilizados não pode ser a mesma.

Aqui se vê que Vigotsky estabelece uma analogia entre a sinalização e o uso de instrumentos no trabalho. A sinalização, isto é, a criação e utilização de signos e de sinais arbitrários, é uma característica específica do homem; o princípio da sinalização é fator determinante da espécie humana. O homem não só se adapta à natureza, mas também a transforma, e ao transformá-la, transforma a si mesmo. O homem sente, pensa, age, imagina, deseja, planeja, tem a capacidade de criar o mundo da cultura através dos instrumentos de trabalho e dos instrumentos psicológicos. Nessa analogia, Vigotsky identifica a função mediadora de ambos, ou seja, tanto o uso de signos quanto o uso de instrumentos de trabalho operam como uma atividade mediada. Mas os diferencia pela operacionalização efetiva direcional assumida na atividade mediada: enquanto o instrumento e o trabalho modificam o objeto da atividade e estão dirigidos externamente, o instrumento psicológico não altera o objeto da atividade psicológica e

está orientado internamente. Este último age sobre o controle e domínio do sujeito, enquanto que o instrumento de trabalho atua sobre o controle e domínio da natureza.

Os estudos de Vigotsky e seus colaboradores, concluíram que o signo tem grande importância na atividade psicológica do homem e que a mediação é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ou seja, aqueles que caracterizam o funcionamento psicológico tipicamente humano, por exemplo, a atenção voluntária, a memorização ativa, o pensamento abstrato e o comportamento intencional.

Para Oliveira (apud Garcia, 2004:47) as representações mentais da realidade exterior são os principais mediadores a serem considerados na relação do homem com o mundo. É que segundo o grupo cultural em que se desenvolve o indivíduo lhe são fornecidas formas de perceber e organizar o real, o que se constituem os instrumentos psicológicos que fazem a mediação entre o indivíduo e o mundo. Porém, os signos não se mantêm como marcas externas isoladas, referentes a objetos avulsos, nem como símbolos usados por indivíduos particulares, mas passam a ser signos compartilhados pelo conjunto dos membros do grupo social, permitindo a comunicação entre os indivíduos e o aprimoramento da interação social.

Vigotsky considera que a partir da experiência dos indivíduos com o mundo objetivo e do contato com as formas determinadas pela cultura de organização do real e com os signos fornecidos pela cultura é que são construídos seus sistemas de signos. Por cultura, Vigotsky entende, principalmente, o grupo social em que vive o indivíduo, que lhe fornece todos os elementos carregados de significado. Portanto, a interação social, seja diretamente com os outros membros da cultura seja através dos diversos

elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo.

Por outro lado, Vigotsky concebe a cultura como um processo dinâmico, onde cada indivíduo é ativo e onde ocorre a interação entre cultura e subjetividade. Porém, o processo pelo qual o sujeito internaliza a cultura é um processo de transformação. Portanto, a síntese vygotskyana de dois elementos é o surgimento de algo novo. Esse componente novo não estava presente nos elementos iniciais: foi tornado possível pela interação entre esses elementos, num processo de transformação que gera novos fenômenos.

O processo de constituição do homem, marcado por sua imersão em determinado grupo cultural, se dá “de fora para dentro”. O indivíduo, primeiro realiza ações externas, que serão interpretadas pelas pessoas ao seu redor, de acordo com os significados culturalmente estabelecidos. A partir dessa interpretação, será possível para o indivíduo atribuir significados às suas próprias ações e desenvolver processos psicológicos internos que podem ser interpretados por ele próprio a partir dos mecanismos estabelecidos pelo grupo cultural e compreendidos por meio dos códigos compartilhados pelos membros desse grupo. Portanto, o homem é constituído a partir das relações sociais.

## **4 OS CAMINHOS DA PESQUISA**

Neste capítulo será apresentada a fundamentação metodológica do presente trabalho. A exposição será feita na seguinte ordem: primeiro, será delineado o quadro do campo e dos sujeitos envolvidos, na seqüência, serão apresentados os instrumentos de coleta de dados, codificação, categorização e, por fim, a metodologia utilizada para analisar os dados obtidos em campo.

### **4.1 Os sujeitos e a entrada em campo**

O trabalho empírico foi realizado em uma instituição filantrópica da periferia de Manaus, Escola Fundação Bradesco, situada no bairro de Alvorada I, a qual atende, em sua maioria, crianças, adolescentes, jovens e adultos de camadas populares e que, em geral, residem nas proximidades da escola.

Participam do estudo os alunos matriculados na Fundação Bradesco, a maioria desde a alfabetização e que concluíram o ensino fundamental em 2003, noventa e cinco no total, entre meninas e meninos, na faixa etária de 14 a 17 anos, sendo 8 com 14 anos, 66 com 15 anos, 16 com 16 anos e 5 com 17 anos. Destes, 47 alunos são do sexo masculino e 48 do sexo feminino.

A escolha de sujeitos adolescentes deu-se em função de seus processos mentais. Para Vigotsky “as formas primitivas de pensamento (sincréticas e por complexos) gradualmente desaparecem, como os conceitos potenciais vão sendo usados cada vez menos, e começam a formarem-se os verdadeiros conceitos – esporadicamente no início, e depois com freqüência cada vez maior”. (1989: 98). Vigotsky considera que nessa fase os processos mentais já estão completos, embora admita que o pensamento adolescente tenha um caráter transitório. Afirma o autor:

“No entanto, mesmo depois de ter aprendido a produzir conceitos, o adolescente não abandona as formas mais elementares; elas continuam a operar por muito tempo, sendo na verdade predominantes em muitas áreas do seu pensamento. A adolescência é menos um período de consumação do que de crise e transição.” (1989 99).

A adolescência é um período singular da vida do indivíduo, assim como a infância, a juventude e a velhice. Dessa forma, acredita-se que há especificidade neste momento, pois cada idade corresponde a uma forma de vida que tem valor, equilíbrio, coerência que merece ser analisada de forma singular. A cada idade correspondem problemas e conflitos reais que os indivíduos devem enfrentar. E a adolescência não é diferente, pois o adolescente tem uma forma também singular de enfrentar os conflitos, que é diferente da maneira da criança, do jovem e do adulto.

Dessa forma, este estudo sobre a constituição do sujeito-autor não se esgota neste texto, pelo contrário, é apenas o começo de um processo que se prolonga por toda a vida.

A entrada em campo foi feita através de conversa informal com a direção e coordenação pedagógica da escola que, sem nenhuma objeção, deu consentimento para a realização da pesquisa, isto se deve ao fato de a pesquisadora ser conhecida pelo corpo administrativo da instituição, já que, prestou serviços durante 7 anos na

referida escola. Além disso, neste primeiro contato, foi comunicado que a pesquisa se desenvolveria no campo da constituição do sujeito-autor, ponto importante no trabalho com a prática de produção textual para esta escola.

## **4.2. Ferramentas de trabalho**

Neste tópico serão descritos os procedimentos e as técnicas de coleta de dados que foram utilizadas na presente pesquisa e as fases que compõem a parte empírica do trabalho.

Segundo Quivy e Campenhoudt (1992:157), a coleta de dados pode ser feita através de observação direta e indireta. Optamos aqui pela observação indireta, que tem como instrumento o questionário ou um guia de entrevista. Aqui nos valem do questionário em duas modalidades, o fechado e o aberto.

### **4.2.1 Questionário fechado**

O questionário fechado (anexo 1) foi elaborado a partir da combinação de resposta de múltipla escolha com resposta aberta, o que possibilita mais informações sobre o assunto (Lakatos, 2003: 207) Responderam este questionário 95 estudantes. O objetivo era colher informações mais gerais sobre a condição de vida destes adolescentes, tais como idade, formação familiar, escolaridade dos pais e profissão do pai/mãe. Acesso e uso dos meios de comunicação social: livros, revistas, jornais, (prática e uso), televisão, internet. Prática de escrita.

#### 4.2.2 Questionário aberto

Foi elaborado um questionário com 4 questões (anexo 2) para ser respondido de forma discursiva, ou melhor, as respostas foram redigidas pelos próprios estudantes. Essas questões foram respondidas em dois dias a fim de que os estudantes dispusessem de tempo necessário para responde-lo com tranquilidade e as informações tivessem mais e melhores informações.

Esse questionário foi aplicado com o objetivo de coletar dados sobre as experiências com autoria de textos destes estudantes (foi peça para eles narrarem essas experiências tanto as escolares, como as não escolares), as dificuldades que enfrentam, o que fazem para superá-las, quais são seus mediadores e como esses participam de sua formação de sujeito-autor.

O fato de o questionário ter sido aplicado no final do semestre, impossibilitou que os 95 alunos que responderam o primeiro questionário, responderem este último, pois após as avaliações finais, parte dos estudantes deixa de ir à escola, mesmo antes das férias começarem. Então, apenas 68 do total de 95 estudantes participaram deste segundo momento.

Antes da aplicação dos questionários foram realizados dois encontros com a orientadora pedagógica da escola Fundação Bradesco, para conversar sobre a temática, objeto e objetivos da pesquisa e para agendar as visitas. A primeira visita formal foi realizada com os pais dos adolescentes envolvidos na pesquisa, na ocasião em que ocorreu a primeira reunião de pais e mestres no dia 30 de abril do ano de 2004. Como os sujeitos são, na totalidade, menores de idade, procedeu-se a exposição de

informações sobre a pesquisa aos pais, a fim de que estes autorizassem, por escrito, que seus filhos participassem da pesquisa.

A proposta foi bem recebida pelos pais que demonstraram interesse pela participação dos filhos em um trabalho que diz respeito ao processo de formação do sujeito-autor. Com exceção de duas mães, que quiseram conversar com as suas respectivas filhas sobre seu interesse na participação, todos os pais presentes consentiram que seus filhos fizessem parte do grupo de alunos que participariam da pesquisa.

Antes de aplicar os questionários, foi necessário experimentar as perguntas com o intuito de verificar se estavam bem compreensíveis e se as respostas iriam corresponder à informação que se queria investigar. Então, os questionários foram submetidos a um grupo de dez alunos de oitava série (estes não eram sujeitos da pesquisa, já que os sujeitos envolvidos já haviam concluído o ensino fundamental no ano de 2003, e no momento da coleta de dados estavam cursando o 1º ano do ensino médio).

A aplicação dos questionários aconteceu em sala de aula, o primeiro em maio de 2004 e o segundo em junho do mesmo ano.

Depois da aplicação dos instrumentos de coleta de dados, o passo seguinte foi a codificação e categorização destes.

#### 4.2.3 Documentos

Foram reunidos durante a coleta de dados, cartas, poemas, diários, redações e o referencial Curricular da instituição onde a pesquisa foi realizada.

Apenas as respostas dos dois questionários constituíram unidades de análise de fato. Os outros serviram de subsídio para a fundamentação de asserções, mas de uma forma complementar.

### **4.3 A codificação**

Codificar é tratar o material. A codificação, segundo Bardin (1977:103), corresponde a uma transformação dos dados brutos do texto, transformação esta que por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, que podem servir de índice.

Para a organização da codificação do presente trabalho, considerou-se o recorte e a enumeração.

No recorte, consideram-se as unidades de registro que, segundo Bardin (1977: 104) é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, objetivando a categorização e a contagem da frequência. Aqui, optou-se pelo tema como recorte. Uma das unidades de registro mais utilizadas, a análise temática, no entender de Bardin (1977: 105), consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição, pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido pelo pesquisador. Portanto, o tema, enquanto unidade de registro, corresponde a uma regra de recorte do sentido.

Quanto à enumeração, utilizou-se dois tipos: a presença (ausência) e a frequência. O primeiro tipo serviu para descrever que categorias estavam presentes ou ausentes no corpus analisado. Para Bardin (1977: 108-109), a presença serve como

indicadores e as ausências constituem-se como variáveis importantes que também podem ser elementos para análise. Este foi o tipo de enumeração utilizada para codificar o questionário com questões abertas discursivas. O segundo tipo, a frequência, é a medida mais geralmente usada, e tem como postulado que a importância de uma unidade de registro aumenta com a frequência de aparição. Na codificação do questionário com questões fechadas, este tipo de enumeração foi a medida utilizada.

#### **4.4 A categorização**

A construção das categorias de análise dos modos de participação do outro (medidor) na constituição do sujeito-autor pautou-se nas evidências que emergiram dos depoimentos, após sucessivas leituras do material coletado em campo. (Bardin 1977:119).

As categorias recortadas na análise dos dados estão descritas a seguir, na ordem em ocorrem no capítulo 5.

##### **a. Ensinante**

O mediador tenta esclarecer o sujeito-autor sobre algum aspecto do campo lingüístico-discursivo.

##### **b. Suporte emocional/afetivo**

Percebeu-se que a interação afetiva é uma forma de participação importante na formação do sujeito-autor na infância, pois ajuda a desenvolver as capacidades cognitivas, afetividade, socialização, uso da linguagem.

##### **c. Suporte emocional/afetivo conflituoso**

A relação entre pai/filho (a), mãe/filho (a) é carregada de emoção. Quando os mediadores adultos (pais) são agressivos (não se refere à agressão física, necessariamente), pode ocorrer o inverso do que ocorreria se o suporte emocional fosse satisfatório.

d. Interlocutor que aprova

Entre os adolescentes é comum a troca de textos escritos: cartas (românticas ou não), cadernos de assinatura, relicários, poemas. Nesse processo de trocas, não há a preocupação com a forma e regras lingüísticas (o que deixa o autor mais livre para exercer sua autoria), o que conta é o conteúdo, e esse, normalmente, faz parte tanto do universo do autor quanto do seu interlocutor, havendo, dessa forma, aceitação/aprovação do que/como o outro escreve.

Essa categoria foi subdividida em confidente e romântico.

e. Interlocutor confidente

Impulsiona a contar segredos (por escrito)

f. Interlocutor romântico

Impulsiona a escrever declarações amorosas.

g. Reversibilidade

O papel do mediador é o de despertar a autocrítica no sujeito-autor. Esse passa a analisar seu texto, identificando problemas e buscando uma forma mais clara, mais objetiva de dizer no texto.

h. Intertextualidade

Refere-se à qualidade de um texto ser carregado de outros textos. A leitura possibilita que a internalização de estilos, temas, formas (explícitos ou mesclados), etc.

i. Modelo de estrutura textual

A diversidade de textos (gêneros – tipos relativamente estáveis de enunciados. Bakhtin 2000:279) com os quais os sujeitos entram em contato servem de modelo para sua produção.

j. Ampliação do vocabulário

Uma preocupação apontada pelos sujeitos envolvidos na pesquisa era com o vocabulário, que esses afirmaram ser pouco desenvolvido. A leitura, para eles, possibilita ampliá-lo.

l. Interlocutor que avalia/que vê o erro

Escrever na escola envolve uma complexidade que não ocorre, por exemplo, nas trocas de texto entre adolescentes, ou qualquer outro modo de comunicação informal. A partir do momento que se institucionaliza a escrita, as dificuldades se apresentam e o professor, mediador principal na instituição escola, assume o papel do avaliador, aquele que aponta o erro no texto.

m. Interlocutor que impulsiona

Outro perfil do professor que se mostrou nos depoimentos é o de impulso, ou seja, aquele que provê um contexto apropriado para a atuação do autor como resultado de uma ação de colaboração. O professor não só sustenta o percurso do estudante,

mas o impulsiona, encoraja-o para um avanço mais significativo. Há, nesse caso, um trabalho na zona proximal de desenvolvimento do estudante.

#### **4.5 Metodologia de análise**

A análise do Conteúdo (AC) é o instrumento (Bardin 1977:31) que foi utilizado para examinar as informações coletadas em campo.

Conforme definição de Laurence Bardin (1977: 42), análise do conteúdo é

“um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.”

Nos parágrafos seguintes busca-se detalhar cada parte que compõe esta definição para melhor entender como Bardin percebe a especificidade e unidade da AC.

Para o autor, as comunicações, campo de aplicação da AC, podem ser desde mensagens lingüísticas em forma de ícone, até “comunicações” em três dimensões. Henry e Moscovieci, citados por Bardin (1977:33), afirmam que tudo o que é dito ou escrito (agendas, maus pensamentos, diários íntimos, cartas, respostas a questionários, delírio do doente mental, entrevistas, etc.) pode ser submetido a uma análise de conteúdo, porém o autor se interroga se há uma unidade, ao nível das regras de funcionamento da AC, já que as comunicações são o seu campo, que, por definição, é muito vasto.

Conforme a segunda parte da definição dada à AC, a descrição analítica funciona segundo procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens e refere-se ao tratamento da informação contida na mensagem. O *tratamento descritivo* (enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é o primeiro momento do procedimento. No que se refere às características *sistemática e objetiva*, são importantes por darem um aval de objetividade científica ao trabalho do analista.

Na terceira parte da definição dada por Bardin à AC, encontramos a intenção da AC, a saber: *é a inferência<sup>5</sup> de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)*. (Bardin: 1977: 38)

Bardin (1977:39), afirma no que se refere à inferência, que o analista, ao modo de um arqueólogo, trabalha com vestígios que são a manifestação de estados, de dados e de fenômenos. O analista tira partido do tratamento das mensagens (de documentos suscitados<sup>6</sup> ou naturais<sup>7</sup>), para inferir conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre seu meio.

São estes, portanto, os aspectos considerados por Bardin para fundamentar a unidade e a especificidade da análise do conteúdo.

Dentre as diversas técnicas que foram desenvolvidas na AC, neste trabalho optou-se pela análise temática, cronologicamente, a primeira técnica desenvolvida, e é também a mais utilizada.

---

<sup>5</sup> Inferência: operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras. (Bardin, 1977:39)

<sup>6</sup> Tipo de documento submetido à análise suscitado pelas necessidades do estudo (por exemplo, respostas a questionários de inquéritos, testes, etc.). (Bardin, 1977: 39)

<sup>7</sup> Documentos produzidos espontaneamente na realidade - tudo o que é comunicação. (Bardin, 1977:39)

Segundo Bardin (1977:36), esta técnica consiste em tomar em consideração a totalidade do “texto”, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, feito a partir do desmembramento de texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos (Bardin, 1977: 153).

## **5 JUNTANDO AS PEÇAS DO QUEBRA-CABEÇA**

Neste capítulo serão apresentados e analisados os dados coletados na rica e complexa experiência de campo. Primeiro serão discutidas as relações dos adolescentes com os seus pais (pai e mãe), a partir de articulações entre a realidade cotidiana da família e o desenvolvimento do filho(a), enfocando o movimento perpendicular que permeia a dimensão relacional dos pais e sua função de mediador dos filhos no que diz respeito ao processo de formação sujeito-autor.

No segundo tópico do capítulo, serão analisadas as relações etárias e como a participação do outro (adolescente) contribui para a formação do autor.

Seguindo a mesma proposta dos tópicos anteriores, o terceiro item do capítulo trata da constituição do sujeito-autor na dimensão cultural. Os meios de comunicação social (leitura, televisão e música) são os elementos mediadores que estão em foco para se compreender como estes participam na formação do sujeito-autor.

O último item, escrever na escola, são expostos e analisados os dados referentes à participação do professor, enquanto mediador no processo de formação

dos estudantes, no que diz respeito à autoria, e também as implicações advindas dessa participação do professor e da ação de produzir texto na escola.

O segundo instrumento de coleta de dados aplicado aos estudantes, sessenta e oito no total, foi um questionário que propunha respostas discursivas orientadas segundo duas categorias principais de organização das informações, a saber:

1. Identificação dos mediadores que foram significativos para a sua formação enquanto sujeito-autor;
2. Participação dos mediadores na constituição do sujeito-autor.

Nestas respostas percebeu-se que o estudante procurava responder de forma adequada ao ambiente escolar - o que mostra o quanto o entorno configura a prática-, já que a coleta de dados deu-se dentro da escola. Alguns estudantes, na tentativa de responderem “correto”, supervalorizavam o ambiente escolar, as pessoas e dinâmicas próprias deste espaço. Talvez, mais significativas que os dados informados sejam as ausências, as informações que não surgiram em momento algum ou que se mostraram estatisticamente de modo tímido.

A leitura inicial dos questionários causou a sensação de informações imprecisas, pouco aproveitáveis, obscuras. Porém, com as sucessivas leituras, pôde-se perceber que havia variedade e riqueza de informações e dados para serem reagrupados e analisados.

Abaixo está a síntese da tabela do anexo D, na qual foi sistematizada a ocorrência dos mediadores, citados pelos sujeitos da pesquisa em informações apresentadas no questionário 2, e o modo de participação que se estabeleceu entre estes mediadores e os sujeitos-autores. Este questionário foi respondido por 33 meninas e 25 meninos.

Mediadores (citado pelas meninas)	
1. familiares	7 ocorrências
2. professores	7 ocorrências
3. pares etários	10 ocorrências
4. leitura	6 ocorrências
5. comunidade religiosa	1 ocorrência

Mediadores (citados pelos meninos)	
1. familiares	8 ocorrências
2. professores	13 ocorrências
3. pares etários	6 ocorrências
4. leitura	5 ocorrências
5. comunidade religiosa	1 ocorrência
6. banda de música	1 ocorrência
7. TV/cinema	2 ocorrências

Quanto ao modo de participação dos mediadores na constituição dos sujeitos da pesquisa, podemos dizer que na participação do adulto é estabelecida uma relação de dependência afetiva (principalmente quando se refere aos familiares), intelectual (quando se refere aos professores e algumas vezes aos pais), e na participação dos pares etários, as relações que se estabelecem são de reciprocidade/

aprovação/motivação, por fim, informação/conhecimento/modelo, quando se refere aos meios de comunicação.

Passo, agora, a analisar de forma mais detalhada o modo de participação dos mediadores que se mostraram no material coletado na formação do sujeito-autor.

### **5.1 A construção do sujeito-autor e os pais como mediadores**

Inicialmente convém apontar alguns aspectos que caracterizam os pais do universo de sujeitos envolvidos na pesquisa, pois o nível sócio-econômico-cultural dos pais, grosso modo, determina as práticas de criação infantil e, conseqüentemente, influirá os futuros adolescentes e adultos que essas crianças serão. Suas representações, sistemas de comunicação, seus sistemas simbólicos, intelecto, processos cognitivos, afetivos, estão associados à classe social e ao grau de escolaridade dos pais.

Conforme tabelas 5 e 6 (anexo C), o grau de escolaridade dos pais e mães dos adolescentes que responderam o primeiro questionário (anexo1) é assim definido: 26 pais estão classificados como não estudaram até possuem o 2º grau incompleto. Sendo 17, pais de adolescentes do sexo feminino e 13 de adolescentes do sexo masculino. No que se refere às mães, não há nenhuma ocorrência de mãe que não tenha freqüentado escola, e 27 estão classificadas entre a escola primária e 2º grau incompleto, sendo 16, mães de adolescentes do sexo feminino e 11, mãe de adolescentes do sexo masculino. Classificados entre possuidores do 2º grau completo estão 30 pais, 15 pais de meninas e 15 de meninos. Os pais que cursaram o curso superior (completo ou incompleto) são em número de 29. Pós-graduados, 2. Quanto às mães, 40 possuem o segundo grau

completo, 23 cursaram o ensino superior (completo ou incompleto), e 8 são pós-graduadas.

Quanto à situação profissional dos pais (tabela 7 do anexo C), o quadro que se apresentou nas respostas dadas pelos adolescentes no 1º questionário é o seguinte: 84 pais e 68 mães estavam trabalhando no período em que foram coletadas essas informações, contra 11 pais e 27 mães que não estavam trabalhando. As profissões são as mais variadas possíveis, conforme tabelas 8 e 9 (anexo3), não tendo, dessa forma, uma predominante. As que se destacam são: bancário (7 pais e 5 mães), autônomo (9 pais e 7 mães), professora (5 mães) e doméstica (5). As outras profissões são bastante diversificadas, divididas entre profissionais liberais, funcionários públicos e de iniciativa privada e profissionais informais.

Quanto à renda familiar, não consta nenhuma família que não a possua. No entanto, algumas apresentam situação precária, conforme tabela 10 (anexo C). 13 famílias sobrevivem com menos de um ou um salário mínimo. Em uma situação não tão diferente, está a maioria das famílias (47 no total) que vivem com, no mínimo, dois a, no máximo, cinco salários. O restante das famílias (34) vive com salários que variam de 6 a 20 salários mínimos.

Quanto ao número de membros na família dos adolescentes, há uma variação entre 3 a 4 membros, na maioria dos casos (65 famílias), e 5 a 7 membros (24 famílias), conforme tabela 3 do anexo C.

Embora a maior parte das famílias não seja numerosa e o grau de escolaridade dos pais esteja, na maioria dos casos, do 2º grau completo a pós-graduação, a quantidade de filhos que mencionou a influência/contribuição materna e paterna em sua formação de sujeito-autor é muito pequena, apenas as 15 citações mencionadas acima.

Então, o que nos diz a ausência dos pais nas respostas dos adolescentes tanto na infância quanto na adolescência? Além da ausência dos pais nas respostas dos alunos, outro dado importante é que mesmo nas menções feitas aos pais como mediadores, os alunos usaram os verbos no passado ou expressões similares que deixavam transparecer que a ajuda/motivação/incentivo dos pais se reduziu as suas experiências na infância, o que leva a inferir que os pais se ausentam ainda mais dos filhos à medida que estes chegam à adolescência.

Conforma Brito 2002: 147, a ausência sistemática dos pais, motivada pelo trabalho, produz desequilíbrios na estrutura familiar e na socialização das crianças e dos adolescentes, que ficam sem a companhia de um mediador mais experiente em um momento da vida de crucial importância.

Por outro lado, pôde-se perceber nas respostas dos alunos que mencionaram os pais, em quase 100% dos casos, a presença dos pais contribui para uma personalidade segura, bem formada e que os filhos sentem-se capazes de, entre outras coisas, comunicar-se de forma eficiente, mesmo nos casos em que os alunos afirmavam não ter muita experiência com a produção textual escrita. Além disso, demonstraram condição e capacidade de reflexão sobre o ato de pensar, comunicar, internalizar regras, conceitos, enfim, demonstraram ter autonomia de pensamento.

Das 15 ocorrências de citação dos pais (mãe/pai) nas respostas dos adolescentes envolvidos na pesquisa, escolhemos para transcrição e análise, as que representam a síntese das demais, ou seja, apresentam como os filhos vêem e sentem a participação de seus pais no processo de sua formação.

Hollanda (1986: 1063) define mãe como mulher, ou qualquer fêmea que deu à luz um ou mais filhos. Luz, no sentido figurativo, é aquilo ou aquele que esclarece, é o

saber (op.cit: 1055) e ensinar é dar a conhecer, esclarecer (op.cit: 660). Portanto, ser mãe é trazer ao saber, o filho: é ser ensinante.

Essa é uma das formas de participação da mãe, a de ensinar. A64 refere-se dessa maneira a sua mãe como sua mediadora/ensinante: *“Como já disse, minha mãe foi a principal pessoa responsável pelo meu desenvolvimento textual, sendo a primeira a me aconselhar e ensinar coisas para mim, antes mesmo da escola passar, por exemplo, que um texto necessita de apresentação, desenvolvimento e conclusão”*.

Neste caso, especificamente, a mãe faz referência a conteúdos próprios da escola (a macroestrutura textual), porém, a função ensinante da mãe vai além disso, e talvez mais importante que ensinar conteúdos escolares seja ensinar o filho (a) a tornar-se independente e seguro (a), o que ocorreu na maioria dos casos em que os pais foram citados como mediadores .

Como já foi pontuado, a qualidade das relações estabelecidas na infância entre mãe-filho(a) ou pai-filho(a) poderá ser um fator determinante do processo de desenvolvimento cognitivo e emocional, e, portanto, influenciará suas experiências com a autoria não só do pensamento, mas também da forma como esse vai lidar com os conteúdos textuais. É claro que a qualidade da interação mãe-filho(a) ou pai-filho(a) depende de inúmeros fatores, desde aqueles diretamente presentes no processo de interação, elementos da personalidade de cada um dos integrantes, qualidade do relacionamento entre o casal, nível sócio-econômico-cultural, posição que a criança ocupa no espaço familiar, etc. A51 narra um episódio corriqueiro, mas que na sua experiência foi marcante, diz ele: *“Lembro muito pouco de ter feito textos na 1ª série. Mas um que recordo bem é de uma carta que escrevi no dia, digo, na véspera do dia das mães. Acho*

*que, acho não, tenho certeza que na maioria das palavras eu errava, mas o que valeu foi a atenção dada pela minha mãe na hora de lê-la.*” O que chamaríamos de simples atenção da mãe, dá satisfação e segurança para este sujeito, o que o encoraja cultivar e expor seus pensamentos, pois a criança (que ele era) teve estimulação afetiva (no gesto de atenção da mãe ao ler sua carta), transmitiu-lhe a idéia de que ele era importante e amado.

Vejamos outros dois exemplos em que a presença da mãe contribuiu para transmitir segurança aos filhos e os ajudou a superar dificuldades relativas à autoria: *“As dificuldades que já foram superadas (em relação à autoria de textos escritos) eu devo tudo a minha mãe com sua paciência, bondade e carinho para comigo e meus irmãos”*. A32. *“O que me ajudou bastante a possuir esses interesses, foi a dedicação da minha mãe, sempre pronta a ajudar, mesmo me brigando quando necessário e o diálogo com ela e o meu pai”*. A26.

A interação afetiva entre mãe e filho(a) parece determinar uma riqueza interior, uma complexidade de sentimentos e de relações interindividuais, permitindo à criança o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, de sua afetividade, de uso que faz da linguagem, de como se relaciona com o outro, com o conhecimento ou com a sociedade mais ampla.

Quando ocorre o inverso (falta de estimulação afetiva), o sentimento de desrespeito da mãe, a falta de que ela transmita que o filho(a) é importante e amado (a), a frustração que o filho(a) sofre pode afetar a maneira deste se relacionar com ele mesmo, com seus pares, com suas representações de mundo, com a linguagem. Exemplo disto encontramos na declaração de A46:

*“... e então comecei a fazer poemas pensando em alguma menina. Um dia a mamãe pegou algum destes poemas pela casa e começou a brigar comigo e espalhar para os outros o que eu tinha escrito, eu fiquei com muita vergonha e parei então de escrever. Um dia aconteceu uma briga em nossa família, então escrevi um poema, ou um soneto, não sei bem, e quando começo a ler, fico me recordando de tudo o que aconteceu e me bate uma tristeza. Hoje em dia só leio ou escrevo alguma coisa quando me dá vontade ou quando estou em paz comigo mesmo.*

Na primeira parte deste depoimento percebe-se um elemento fundamental na teoria de Bakhtin que possibilita a autoria: o querer dizer (*“... e então comecei a fazer poemas pensando em alguma menina.”*). No momento em que este aluno busca na produção de poemas, exteriorizar seu pensamento, exteriorizar seu mundo interior em relação a uma garota, o seu papel de sujeito-autor se consolida. No entanto, o verdadeiro destinatário (ele próprio ou a garota), não é o único a receber a mensagem destes poemas, ocorre que a mãe, que não é o destinatário a quem esse sujeito se dirige, nas palavras do próprio autor, *pegou algum destes poemas pela casa e começou a brigar comigo e espalhar para os outros o que eu tinha escrito, eu fiquei com muita vergonha e parei então de escrever.* A forma como a mãe se manifesta em relação as suas criações (espalhar para os outros o que ele tinha escrito), afeta A46 no que o caracteriza como ser social, que é o exercício de sua linguagem. Com essa atitude, a mãe contribui, de forma negativa, no processo de constituição do filho em relação ao processo de autoria: *e parei então de escrever/hoje só escrevo alguma coisa quando me dá vontade ou quando estou em paz comigo mesmo.* A questão que se coloca aqui é: será que foi somente o parar de escrever pura e simplesmente a reação de A46? Ou fica implícito danos mais profundos

na personalidade, na criatividade, na forma de o indivíduo se relacionar com o mundo, com suas memórias, com o autoconhecimento?<sup>8</sup>

Parece que se encontra uma resposta plausível para estas questões no trecho final deste depoimento: *Um dia aconteceu uma briga em nossa família, então escrevi um poema, ou um soneto, não sei bem, e quando começo a ler, fico me recordando de tudo o que aconteceu e me bate uma tristeza. Hoje em dia só leio ou escrevo alguma coisa quando me dá vontade ou quando estou em paz comigo mesmo.* Aqui se percebe uma necessidade de diálogo do sujeito, uma necessidade de ter com quem exteriorizar/refletir seus sentimentos e emoções e, quando ocorre um fato significativo para ele (uma briga na família), este recorre ao registro escrito como essa forma de diálogo, que por algum motivo não explícito, não podia ser partilhado com um interlocutor real.

A mãe, por ser alguém especial para o filho, um outro significativo com quem vive uma relação de emoção, afeta não só a auto-estima do filho, mas também o processo de aprendizagem deste. Berger e Luckmann (1985: 176) fazem referência às relações familiares desta maneira:

“Não é necessário acrescentar que a socialização primária implica mais do que o aprendizado puramente cognoscitivo. Ocorre em circunstâncias carregadas de alto grau de emoção. De fato, há boas razões para se acreditar que sem essa ligação emocional com os outros significativos o processo de aprendizagem seria difícil, quando não de todo impossível. A criança identifica-se com os outros significativos por uma multiplicidade de modos emocionais”.

---

<sup>8</sup> Normalmente, “a olho nu” o único corpo marcado é aquele que sofreu (sofre) com a violência física material, que deixou (deixa) expostas as cicatrizes de seus pesados traços e linguagens. Entretanto, algo que deliberadamente escape a essa lógica normativa é que o sujeito também está marcado fisicamente. Para se visualizar o processo de constituição do sujeito é preciso considerar o longo processo de polidez que marca e captura suas relações e linguagens corpóreas e cotidianas.

A partir da influência que a criança/adolescente recebe do meio familiar, ela vai identificando, vai elaborando sua própria imagem, absorvendo papéis e atitudes, isto é, interioriza-os, tornando-os seus, e a partir desta identificação cria sua identidade subjetiva, ou seja, a identidade é uma entidade reflexa, que retrata as atitudes tomadas primeiro pelos outros (pai, mãe, avó, tios, no caso de âmbito familiar) em relação ao indivíduo, que se torna o que é pela ação dos outros para ele significativos.

Ainda analisando as respostas de A46, percebe-se em sua experiência, que ele absorveu que um bom texto é um texto grande, então a idéia do tamanho do texto o faz refletir sobre seus próprios textos. Como estes são pequenos, ele vivencia o dilema de perguntar-se se é burro: *“... mas com o passar das séries eu fui tomando gosto pela escrita, nunca fui bom em criar textos, sempre saia pequeno e eu olhava os textos das outras pessoas sempre grandes, pegava mais de uma página. Será que eu sou burro? Porque os textos deles são maiores que o meu? Sempre escutava a professora elogiando os outros pelos seus textos, e o meu?*

Não fica explícito quem (familiares, professores, amigos) ou o que (o fato de comparar seu texto com o das outras pessoas) o fez ter esta opinião em relação ao que se pode dizer que seja um bom texto, assim como não fica explícito, também, se alguém o nomeou de burro. Pela ordem dos fatos narrados, A46, ainda no primário, já havia absorvido estas opiniões ou as havia internalizado antes da escola, no seio familiar.

Berger e Luckmann (1985:177) afirmam que a criança aprende que é aquilo que é chamada. Sua auto-estima se configura a partir de um imaginário coletivo e pessoal. Embora a criança não seja passiva no processo de sua socialização, são os adultos que estabelecem as regras do jogo.

Situações desagradáveis vividas por crianças, como a de ser chamada de burra, por exemplo, por pessoas que são significativas para ela e que lhe apresentam o mundo, pode acompanhar esse indivíduo por muitos anos de sua vida, o que resultará em um adolescente/jovem inseguro e com auto-estima baixa e isso refletirá, também, na sua relação com o trabalho de autoria de textos. Berger e Luckmann (1985: 180), assim se referem ao processo de internalização na socialização primária:

“A criança não interioriza o mundo dos outros que são significativos para ela como sendo um dos muitos mundos possíveis. Interioriza-o como sendo o mundo, o único mundo existente e concebível, o mundo *tout court*. É por isso que o mundo internalizado na socialização primária torna-se muito mais firmemente entrincheirado na consciência do que os mundos interiorizados nas socializações secundárias. Por mais que o sentimento original de inevitabilidade seja enfraquecido por desencantos subseqüentes, a lembrança de uma certeza que nunca deverá repetir-se – a certeza da primeira aurora da realidade – fica ainda aderente ao primeiro mundo da infância”.

Retornando a narrativa de A46 para reafirmar o que tem sido dito até aqui sobre a importância da primeira socialização, vejamos o que ele afirma, ainda sobre sua opinião do tamanho do texto: *“Na quinta série me surpreendi com um resumo que eu fiz de história. O professor pediu para retirar as idéias mais importantes do capítulo e então eu comecei, nem me preocupei quantas linhas ia dar, fui escrevendo as idéias do texto e as minhas também, quando terminei deu mais de quatro páginas, frente e verso. Eu não podia acreditar que foi eu mesmo que tinha escrito.”* Neste trecho, percebemos a alegria de A46 ao resumir (ampliando) um texto. Embora para este gênero (o resumo) a capacidade de síntese seja importante, o aluno se realiza, pois fez um bom texto, porém, sua avaliação está ainda condicionada ao tamanho do texto.

Outro fato que demonstra uma preocupação de A46 é o fato de falar devagar, o que para ele demonstra insegurança para quem o ouve. A mesma opinião ele estende a escrita, escrever rápido é uma característica de bom autor. Vejamos seu depoimento

acerca deste fato: “... não consigo falar rápido, eu acho que quando a pessoa ler e fala rápido, ela passa mais segurança para as outras pessoas”.

*Eu nunca gostei de falar em sala de aula, não que eu não saiba, às vezes eu sinto que sei um pouco mais que outras pessoas... Ao escrever algum texto penso que é para um amigo, às vezes sinto uma insegurança na minha escrita. Mas aprendo comigo e com os outros a ler e escrever bem e rápido, para se um bom autor”. A46.*

Neste trecho vê-se a importância da oralidade, que muitas vezes não é estimulada na primeira socialização, principalmente entre as famílias de classe social inferior, que educam a criança a ficar calada e se *comportar* na frente dos outros. Famílias que não permitem que a criança exercite a oralidade, que não permitem o diálogo, onde os pais são rigorosos demais, contribuem para que ocorra a internalização<sup>9</sup> de idéias prejudiciais pelas crianças e que essas estarão refletindo na vida dos indivíduos quando estes já estiverem na adolescência e até na vida adulta.

Mais uma vez o depoimento de A46 aponta que uma opinião internalizada por A46 na infância, torna difícil sua relação com a linguagem (oral e escrita), com os outros (não gosta de falar em sala), o faz sentir-se inseguro.

Se a ausência da mãe como estimuladora, ensinante dos filhos é um fato, mais grave ainda é a situação dos pais. Segundo Rappaport (1982), isso se deve entre outros fatores a aspectos culturais. Afirma a autora que na sociedade ocidental, até a década de 1960 os papéis masculino e feminino eram definidos de forma que ao pai

---

<sup>9</sup> Elias (1987) ressalta como as formas de viver em sociedade modelam em profundidade o sistema psíquico dos seres humanos, controlando os impulsos e os instintos, dominando as emoções espontâneas, reprimindo as paixões e refinando os costumes e ritos, por meio da rede de interdependência que nos unem a outros seres humanos e que geram uma maior segurança em troca do autodomínio. O processo civilizatório é, pois, um processo psíquico de transformação, ao mesmo tempo em que é fenômeno social.

cabia prover as necessidades econômicas do lar e também de representar a autoridade do lar. A mãe cabia todos os cuidados com a criação, educação e orientação dos filhos. Somente a partir do momento social em que a mulher começou a integrar de forma mais significativa, a força de trabalho, os papéis do pai e da mãe se configuraram de outra maneira e o pai passou a ser visto como elemento tão importante quanto à mãe para o desenvolvimento dos filhos desde a infância inicial.

Segundo o anexo 4, das 15 menções feitas a algum parente 7 se referem aos pais de modo genérico, 4 especificamente a mãe e 2 referem-se ao pai. É um número muito pequeno de menções específicas ao pai, mas o fato de a maioria das citações referirem-se ao pai e a mãe ao mesmo tempo, nos informa que, nestes casos, pai e mãe sentem-se responsáveis pela formação dos filhos.

Esses dados sinalizam para uma contradição entre o novo papel do pai de que fala Rappaport e o que de fato ocorre na realidade das crianças e mais ainda da adolescência. Brito (2002) aponta uma sobrecarga que recai sobre as mães que têm que se desdobrar entre o trabalho e as funções domésticas, de gerenciamento da casa e o cuidado com os filhos.

A respeito, Zaluar (apud Brito 2002:148) diz que o padrão que se pode observar, é uma diminuição da figura masculina em favor do aumento de funções para a figura feminina. Aponta ainda que a figura do pai é distante e pouco íntima, sendo, em alguns casos, contraditória e até substituível.

A35 em seu depoimento menciona: *“Nunca tive problemas para criar textos, é só me dar um título eu vejo através desse título e ponho a escrever. Não importa o quanto anote, o quanto demore e se irá acabar a tinta da caneta. Meu pai também me ajudou muito, todas as*

*minhas férias depois dos tempos festivos*”. Embora a aluna tenha tido o apoio do pai somente durante as férias, para ela esses momentos foram significativos. Não fica explícito que tipo de ajuda ela recebia do pai, em relação ao processo de autoria, mas é possível perceber que ele a ajudou a ser segura e não ter medo de trabalhar com a linguagem, nem com o texto escrito.

No caso desta aluna, que é filha de pais separados, fica evidente que a qualidade da relação pai/filho (a) é que faz a diferença. Ela não tem a presença física do pai todos os dias, mas tem uma referência, tem uma presença que alimenta uma relação de afeto, carinho, segurança.

Até aqui se analisou a relação do sujeito-autor com os mediadores da primeira socialização e verificou-se que os pais desempenham papel fundamental no desenvolvimento, afetivo e social da criança e podem contribuir sensivelmente para seu desenvolvimento cognitivo satisfatório. Por outro lado, se o ambiente doméstico for empobrecido, com pouca estimulação e poucas oportunidades para a exploração e a manipulação, os pais podem levar seus filhos a dificuldades para discriminar e solucionar problemas, a pouca capacidade de trabalho intelectual, a um empobrecimento do uso das diferentes linguagens, das formas de comunicação e pouco desenvolvimento das capacidades discursivas durante a infância e depois dela.

Sabe-se que o desenvolvimento cognitivo depende, entre outros fatores, da estimulação dos mediadores que convivem com a criança e mais tarde com o adolescente. A criança e o adolescente precisam ser expostos a um grande número de situações e informações para poder desenvolver seus esquemas conceituais, sua capacidade de operar com os signos que, segundo Vigotsky (2003: 70), age como

instrumento da atividade psicológica, o que implica no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Na socialização primária, em sua fase inicial de desenvolvimento, a criança depende, de forma substancialmente, dos signos externos enquanto não chega à fase em que as operações mentais tornam-se puramente internas. É por isso que o ambiente doméstico, principalmente nos primeiros anos de vida da criança, deve propiciar estas vivências, para que o desenvolvimento cognitivo siga suas tendências naturais. Na idade escolar, tanto a família como a escola e a comunidade de modo geral devem oferecer estimulação para que a criança e o adolescente desenvolvam plenamente sua capacidade de operar com o signo lingüístico.<sup>10</sup>

Estas observações remetem ao papel da mãe e do pai como provedores de um ambiente estimulador, na infância e na adolescência, pois ambientes com pouca estimulação e pouca exigência de atividade intelectual é possível que estes não atinjam o pleno desenvolvimento de funções psicológicas superiores, que segundo Vigotsky se completam na adolescência.

Pôde-se perceber, no entanto, que na maioria dos casos, os adolescentes não encontraram na infância e muito menos na adolescência estímulo suficiente proporcionado pelo ambiente doméstico, nem mesmo nos casos em que os pais estão culturalmente mais preparados. Daí a necessidade de instruir pais e mães, principalmente das classes menos favorecidas social e culturalmente, sobre esses aspectos.

---

<sup>10</sup> Pensar o período infanto-juvenil como uma etapa pretensamente universal e promissora, que afeta a todos, esconde as diferentes situações sociais, as formas de vivê-las, e as diferentes conseqüências que advém da vivência em um sistema educativo e de como esta foi experimentada (Varela, 1986). Essa etapa especializada no cuidado total do sujeito e na nutrição de seu espírito, idealizada pelo pensamento pedagógico e psicológico moderno, não é experimentada igualmente por todos, como tampouco está certo que a escolarização preencha de forma relevante seu cotidiano.

## 5.2 A constituição do sujeito-autor: Relações etárias

Já se falou no tópico anterior da socialização primária, momento em que o indivíduo é apresentado ao mundo que, por sua vez, é apresentado através da figura e da visão dos pais, avós, tios, irmãos mais velhos. Na segunda socialização, que tem como marco o ingresso da criança na escola, o indivíduo entra em contato com outros mundos, ou submundos, como definem Berger e Luckmann, diferentes do mundo que lhe foi apresentado pelo grupo familiar.

Na idade escolar<sup>11</sup> os pais e os companheiros são considerados agentes mediadores importantes. O mesmo pode-se dizer sobre a adolescência. Porém, há diferenças de papéis dos pares etários na infância e na adolescência. O grupo de amizades,<sup>12</sup> na adolescência, tem como uma das principais funções a busca da identidade pessoal. Isto é, na adolescência o sujeito busca romper uma série de ligações que o prendia ao mundo infantil. Arroyo (2004: 267) falando sobre a idade como forma de classificar as pessoas, afirma que estas querem ser reconhecidas em seu tempo, viver este tempo e não ser confundido com tempos deixados para trás, que percebe como distante, com os quais não mais se identificam. Dessa forma, o adolescente busca a ruptura com seu passado (a infância), essa ruptura inclui o tipo de

---

<sup>11</sup> Por meio da escolarização, desenvolve-se um processo de socialização secundária de tal relevância que deixa marcas definitivas no ser humano, passando a fazer parte de nossa identidade e psique, no sentido ilustrado e moderno. A educação passa a ser um referencial que nos transforma em seres culturais, especialmente dotados e dispostos a seguir aprendendo.

<sup>12</sup> Na perspectiva sociológica, acredita-se que a identidade seja a síntese psicológica que as interações com os outros indivíduos significados (pares, professores, pais) deixam em nós, o que nos dá uma idéia da complexidade múltipla do que acreditamos que somos, da identidade variável ou de diferentes níveis em que se situa nosso senso de autopertinência a grupos e culturas nas sociedades complexas, nas quais passamos por contextos muito diversificados.

relacionamento com os pais, os códigos de valores, o seu estilo de vida, os seus hábitos sexuais e sociais, sua fé, sua ideologia, a sua relação com o próprio corpo.

Rappaport (1982) considera que o adolescente, nessa fase de busca, de procura, de desestruturação, de discussões com os pais, passa a dar uma importância muito grande ao grupo de companheiros, à sua turma da escola, da rua, do bar, das salas de bate-papo, dos blogs e bligs. Entre seus amigos, ele se sentirá compreendido, amado, se sentirá à vontade para manifestar suas incongruências, suas inconsistências de personalidade, suas incertezas em relação ao futuro, suas críticas aos pais e à sociedade em geral.

Exemplo disso podemos encontrar em textos, produzidos por adolescentes (como diários, agendas, cartas, poemas, blog e blig), em que a possibilidade do desabafo e confiança possibilita esses sujeitos falarem de si (para si ou para o outro), dos sentimentos, decepções, medo. Observa-se esse conflito/desabafo nos trechos de cartas transcritos abaixo:

*“Amiga, hoje estou triste, estou meio sensível assim como costumam falar, estou uma manteiga derretida, e não sei explicar o porquê que fico assim nesse dia, se era pra ser um dos melhores da minha vida, pois, hoje estou completando mais um ano de vida. E essa tristeza toma conta de mim e enche meu peito de lágrima em vez de alegria, sabe, como se estivesse um oco dentro de mim, mas é porque está faltando várias coisas pra preencher este vazio; uma delas é o meu grito de independência e uma das principais é a minha liberdade. Amiga, desculpe-me por alguma coisa, mas é que eu precisava desabafar com você por mais que seja através de um simples papel.” (carta 1- c1).*

*“Fulana, agora vou falar um pouco sobre mim”. Sabe, ultimamente estou muito abalada com tudo que está acontecendo comigo, queria muito poder está te contando pessoalmente, mas não tem outro jeito! Amiga, ultimamente estou enfrentando um mundo de pancadarias, a mamãe chegou a me bater no meio da rua, pode um negócio desses? Cheguei até sair de casa, fui para a casa da Beltana, passei uns três dias mais ou menos, mas a mamãe passou mal aí tive que voltar, infelizmente. Tivemos uma tal conversa eu, ela e o meu irmão mais velho, contei tudo, falei tudo o que eu queria, na hora ela fez que tinha entendido, mas depois parece assim que ela não tinha ouvido nada de mim, não tinha acontecido absolutamente nada, sabe?*

*No dia em que conversamos, ela me disse que não iria me prender, não iria me empatar de nada, quando foi sábado agora falei que iria sair, coitada de mim, ouvi horrores, tive que dormir cedo e se duvidasse acho que ela me surrava de novo. Ela não se importa comigo, não está nem aí, sabe?”(C2)”*

Esses grupos juvenis costumam ter normas e costumes próprios, algumas vezes em desacordo com os padrões adotados pelas famílias. Caracterizam-se por uma uniformidade de conduta entre os seus membros, pelo uso de roupas bastante semelhantes, por uma linguagem própria (muito característico são a gírias e expressões na fala, e muito mais característico é a linguagem escrita usada no universo on-line), pela preferência por um tipo de música, programa de televisão, leituras, tipos de programa e ambientes freqüentados por eles, etc.

Ainda referindo-se ao que Rappaport (1982) diz sobre a adolescência, ela afirma que esta estereotipia ocorre em função de dar alguma segurança ao indivíduo, que,

tendo se distanciado do código de valores dos pais o qual ele aceitou durante a infância e não tendo ainda encontrado o seu próprio, sente-se inseguro.

O mesmo estado de transitoriedade ocorre também na estrutura intelectual do adolescente. Sobre isso Vigotsky afirma:

Entretanto, ao longo do desenvolvimento ocorre uma transformação, especialmente na adolescência. Pesquisas sobre a memória nessa idade mostraram que no final da infância as relações interfuncionais envolvendo a memória invertem sua direção. Para as crianças pensar significa lembrar; no entanto, para o adolescente, lembrar significa pensar. Sua memória está tão “carregada de lógica” que o processo de lembrança está reduzido a estabelecer e encontrar relações lógicas. Essa logicidade é indicativa de como as relações entre as funções cognitivas mudam no curso do desenvolvimento. Na idade de transição, todas as idéias e conceitos, todas as estruturas mentais, deixam de ser organizadas de acordo com os tipos de classe e tornam-se organizadas como conceitos abstratos. (Vigotsky, 2003:67-8)

As descobertas principais de nossos estudos podem ser assim resumidas: o desenvolvimento dos processos que finalmente resultam na formação dos conceitos começa na mais precoce infância, mas as funções intelectuais que formam a base psicológica do processo de formação dos conceitos amadurecem, se configura e se desenvolve somente na puberdade. (Vigotsky, 1986: 72)

...as formas primitivas de pensamento gradualmente desaparecem, como os conceitos potenciais vão sendo usados cada vez menos, e começam a formarem-se os verdadeiros conceitos – esporadicamente no início, e depois com frequência cada vez maior. No entanto, mesmo depois de ter aprendido a produzir conceitos, o adolescente não abandona as formas mais elementares; elas continuam a operar ainda por muito tempo, sendo na verdade predominantes em muitas áreas do seu pensamento. A adolescência é menos um período de consumação do que de crise e transição. (Vigotsky, 1986:98-9)

A partir das considerações anteriores, sobre a instabilidade do indivíduo durante a adolescência no aspecto afetivo, emocional, físico que o motiva a buscar pares que lhe entendam melhor e compartilhem das mesmas transformações, a fim de encontrar certa estabilidade, é possível afirmar que ocorre o mesmo no que se refere ao aspecto intelectual. Em outras palavras, o indivíduo busca no seu semelhante (outro

adolescente) compreender e resolver suas questões de ordem intelectual, e no caso específico desta pesquisa, busca a partir do processo de autoria do outro e do olhar do outro, criar uma identidade própria no que diz respeito ao seu processo de autoria e aquisição de habilidades necessárias para produzir textos.

Em nossa pesquisa de campo, encontramos 16 ocorrências de citações de pares etários como mediadores do processo de constituição do sujeito-autor.

O modo de participação dos pares, no que se refere à autoria, é diverso. Depende do tipo de texto, da intenção do texto, da motivação que tem para produzir o texto.

Quando se trata de um texto produzido na escola ou para o professor, a relação que se estabelece entre os adolescentes é de orientação/segurança/motivação. Por outro lado, quando é um texto escrito para o amigo (a) a relação que se estabelece é de confiança/afetividade. Se o texto é produzido para o namorado (a) e relação é de inspiração/interlocução amorosa.

Vejamos, a seguir, como o adolescente percebe a participação de seus pares etários na sua formação de sujeito-autor:

*“Sabe, não vou fundo em relação a isso, mas o pouco que sei e entendo é devido o meu entendimento e esforço. Também por alguns colegas, amigos me orientam e me ajudam quando podem. Então, o que posso dizer é que dependo muito de alguns colegas, pois o pouco que sei dependo deles. Quando eles lêem meus textos, sempre dizem que eu consegui passar a mensagem e dizem o que eles entenderam.”A10.*

Aqui, o autor diz que depende do outro para orientá-lo e ajudá-lo. Não fica evidente que ajuda ou orientação o colega lhe dá. Por outro lado, ele vê os amigos

como críticos dos seus textos. Aqui, percebe-se que o autor espera uma confirmação do mediador que, por sua vez, verbaliza sua interpretação. Aqui, e em outros depoimentos, é importante ressaltar o papel do outro como interlocutor que aprova o texto do autor. De modo geral, há uma aprovação do mediador adolescente, quando estes têm acesso ao texto do outro. Observe-se o depoimento seguinte:

*“Tive influência a partir de meus amigos, eu sentia vontade de expressar meus sentimentos a eles, mas não sabia como e resolvi começar a escrever a eles e estes gostavam, aí gostei e me senti bem e comecei escrever a eles assim cada aniversário, fim de ano escrevia a estes e eles se sentiam felizes por eu lembrar dos seus aniversários.” A13.*

Embora fique claro que a motivação desta aluna para começar a escrever fosse interna, o que lhe impulsiona a continuar escrevendo é a aprovação dos seus pares etários. Neste caso, como no anterior, os mediadores participam como interlocutores que aprovam o que é escrito e satisfazem o autor e o motiva a continuar escrevendo.

Ainda sobre este depoimento, pode-se perceber no adolescente, enquanto sujeito-autor, possui um querer dizer, de que fala Bakhtin (*eu sentia vontade de expressar meus sentimentos a eles*), e que este aguarda uma atitude responsiva ativa do outro (*e resolvi começar a escrever a eles e estes gostavam, aí gostei e me senti bem*).

*“O grupo de amigos me ajudou, pelo fato de eu escrever cartas, segredo, entre outros. Namorados, pelo fato de escrever cartinhas de amor, mensagens, etc.” A30.*

A30 nos mostra dois modos de participação do outro em sua constituição de sujeito-autor: o interlocutor confidente e o interlocutor romântico. Neste caso a participação do outro é a de impulsionar o autor a produzir textos. Para os amigos, sente-se motivada a contar seus segredos, seus sentimentos. Ao par romântico, é

motivada a falar de seus sentimentos amorosos, sua sensação pelo par enamorado. Os amigos e o par romântico, portanto, participam como interlocutores.

Este mesmo modo de participação é citado em outros depoimentos:

*“Um dia eu estava conversando com meus amigos sobre cartinhas de amor, aí eu comecei a me interessar pra escrever”*A41.

*“Outra pessoa que me fez ser um ótimo escritor de romances foi minha namorada, escrevíamos coisas um para o outro. Isso também me fez ser mais esperto nesses tipos de texto.”*A51.

*“A namorada me influenciou, pois lembro dos momentos que passamos juntos, então eu tento me concentrar só nela”*A68.

*“Bem, não gosto muito de escrever, mas a grande influência foram as garotas, a minha grande fonte de inspiração. Devido a isso, na maioria dos meus textos as mulheres sempre aparecem... Como já disse, as mulheres são a fonte (de inspiração), quando um autor distingue a forma de uma mulher eu consigo me encontrar no texto”.* A49

*“O que me influenciou a escrever textos foram minhas namoradas e também o desempenho no emprego onde eu trabalho... Isso me incentivou a ir atrás de novas palavras e escrever corretamente”.* A67

Outro modo de participação dos pares etários na formação do autor pode ser percebido no depoimento abaixo:

*“Foi com grupos de amigos que ajudaram bastante para desenvolver textos. Eles liam meus textos e às vezes me diziam que tinham entendido uma coisa que eu não era o que tinha em*

*escrever, aí eu lia de novo e percebia que eu tinha tido uma idéia e não tinha colocado no papel.”A20.*

Neste depoimento fica evidente que a participação do outro proporciona a possibilidade do desenvolvimento da autocrítica e provoca a reflexão do autor sobre um determinado aspecto do texto através da releitura e conseqüente resolução do problema detectado. Quando o mediador verbaliza seu julgamento sobre o que foi possível entender do texto e o autor fala sobre sua intenção inicial, fica claro que a reconsideração do autor (*percebia que eu tinha tido uma idéia e não tinha colocado no papel*) se deve a ajuda do outro, ou melhor, o mediador exerce uma função intersíquica, compartilhada que se transforma num processo intrapsíquico no momento em que o autor se dá conta do que escreveu de fato e do que gostaria de ter escrito.

Essa cooperação é um aspecto fundamental a ser percebido, pois a proximidade dos pares etários possibilita um diálogo que, às vezes, é mais difícil ocorrer entre um adolescente e o professor ou outro adulto, por exemplo. Newcombe (1999:438) afirma que a amizade entre adolescentes normalmente é mais íntima, envolve sentimentos mais intensos, é mais aberta e mais honesta. Essa relação possibilita que eles falem sem medo sobre suas dúvidas e medos e mesmo quando discordam, eles ouvem as razões do outro para pensar da maneira como pensam.

No depoimento em questão, pode-se perceber a classificação que Antonio Candido (apud Netto: 1976), apresentou dos grupos de adolescentes escolares chamado grupo intelectual, ou seja, ele reconhece um grupo de adolescentes que se identifica pela possibilidade de trocar informações e esclarecer matérias estudadas na escola.

*“... Mas o que foi mais decisivo para mim foi uma amiga que passou boa parte dos anos comigo, me ajudando, me aconselhando e o melhor de tudo me apoiando. Ela escreve bem e deixava eu ler os textos dela, aí eu lia e comparava com os meus textos e percebia o que não estava bom.” A22.*

Aqui, mais uma vez ocorre um caso em que se pode perceber o que Candido chama de grupo intelectual, mesmo sem estar detalhado em que aspecto da autoria a aluna se refere, quando afirma que a amiga a ajudava, aconselhava e a apoiava. No último trecho, porém, fica clara a participação da amiga em sua formação de sujeito-autor: a permissão que tinha para ler e comparar seus textos permitia que a aluna percebesse suas falhas, ajudando-a assim a aperfeiçoar seu próprio texto.

*“Bem, eu acho que ninguém me influenciou pela escrita ou o ato de escrever textos. Minha mãe odeia ler e escreve... acho que se posso citar alguém é minha amiga Fulana, que me estimulou a ler livros, que estimularam minha criatividade para produzir textos.” A34.*

Este depoimento sinaliza para uma compreensão do processo de formação do sujeito-autor. A aluna reconhece que foi estimulada de forma direta pela amiga para a leitura e de forma indireta pela produção de textos. A aluna entende a criatividade como ferramenta para produzir textos, e isto ela adquire com a leitura. Continua A34: *Acho que o meu ingresso no mundo da leitura foi decisivo para eu construir algo coerente no papel, já que na minha cabeça eu já construía meus textos muito bem, faltava eu ganhar amor pelas palavras e isso eu consegui com a leitura, e também observando o estilo dos escritores, como eles criavam as cenas, as personagens.*

Este depoimento poderia ter sido deixado para constar no item leitura, porém, de forma indireta, foi uma amiga que motivou a leitura, que por sua vez levou a aluna a desenvolver sua escrita.

*“Quando eu não era da Fundação Bradesco eu não gostava de ler nem de escrever porque eu não tinha o hábito. Mas ao entrar eu encontrei um amigo que me deu várias dicas de leitura e de estrutura dos gêneros textuais, me dava dica de uso das conjunções. Eu errava muito. Usava o porém no lugar de portanto e por aí. Eu também tinha dificuldade de interpretar texto, com a prática da leitura eu pude superar.” A44*

Este depoimento nos traz um caso único encontrado nas respostas dadas. O amigo de A44 assume a postura de um ensinante. Para o autor da resposta, a participação do outro foi muito significativa no que diz respeito aos aspectos lingüístico-discursivos. Para um adolescente que, ao que parece, veio de uma escola em que não era motivado a escrever, houve um desenvolvimento visível, já que ele passa a perceber a diversidade de textos (quando se refere aos gêneros textuais) e a querer usar de forma coerente as conjunções que expressam as relações nos textos que passou a produzir.

*“Meus amigos sempre me disseram que eu era capaz de produzir textos e quando eu precisava deles sempre me apoiavam” A31*

### **5.3 A constituição do sujeito-autor e os meios de comunicação social**

Antes de abordar sobre a leitura como mediadora na constituição do sujeito-autor, faz-se necessário discorrer sobre alguns aspectos inerentes a ela. Primeiro, é

necessário fazer alguns esclarecimentos sobre texto e sua abrangência neste trabalho. Segundo, explicitar como leitura é entendida no contexto desta pesquisa. Após estes esclarecimentos, serão apresentados e analisados os dados obtidos em campo sobre o papel da leitura na formação do sujeito-autor.

O texto pode ser considerado no seu sentido amplo como conjunto coerente de signos (cf. Bakhtin, 2000:329). Se assim considerado, as ciências das artes como a musicologia, a teoria e história das artes plásticas podem ser consideradas como texto (produtos da arte). Se tomado em seu sentido restrito, texto, conforme Cardoso (2003:36), é a manifestação verbal do discurso, o que equivale a dizer que os discursos são lidos e ouvidos sob a forma de texto.

Discurso, por sua vez, é concebido, segundo Cardoso (2003: 21), fora da dicotomia saussureana, como um terceiro elemento (nem a língua nem a fala), o discurso é fruto do reconhecimento de que a linguagem tem uma dualidade constitutiva e que o fenômeno da linguagem não deve ser buscado apenas na língua, sistema ideologicamente neutro, mas num nível situado fora do pólo da dicotomia língua/fala. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que a linguagem é uma entidade formal, constituindo um sistema, é também atravessada por entradas subjetivas e sociais. O discurso, é, pois, um lugar de investimentos históricos, sociais, ideológicos, psíquicos, por meio de sujeitos interagindo em situações concretas.

Nesta pesquisa nos interessa unicamente a leitura do texto verbal (escrito), embora se reconheça que a leitura do mundo preceda a leitura do texto escrito,

conforme afirma Freire, e que os significados dados ao texto por um sujeito-leitor estejam diretamente ligados à leitura que este faz do mundo. Diz Freire (2001:11):

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Aqui Paulo Freire parece afirmar que independentemente do órgão do sentido envolvido e acionado (visão, audição, olfato, gustação, etc.), todas as interações do homem com a natureza, com a cultura e/ou com outros homens podem ser entendidas como formas específicas de leitura, ou seja, tudo o que nos chega através dos sentidos, vindo da realidade, reclamam por significação e acionam diferentes gestos de leitura.

Cabe aqui, dizer que se reconhece que a escola, através dos professores, não deve insistir apenas no aguçamento do sentido da visão, congelando o aprimoramento dos demais órgãos do sentido, vistos aqui como pontes para a ativação de diferentes possibilidades de leituras e, portanto, de aprendizagens. Porém, nosso recorte, em relação à leitura, se restringe à leitura do texto escrito.

Feitas essas considerações, passa-se agora à concepção de leitura adotada nesta pesquisa.

Tomamos o conceito de leitura como a define Cardoso (2003:56): “a compreensão de um texto”. Essa compreensão é um processo que se dá em três níveis, segundo Cardoso (2003: 55-57): O primeiro nível se refere aos sistemas lingüísticos, considerado como produto histórico de um determinado grupo social e um

processo de construção permanente, por meio das enunciações concretas de sujeitos interagindo entre si e com o conhecimento em situações de discurso. Esse conhecimento lingüístico constitui um dos componentes do conhecimento prévio, sem o qual não é possível a compreensão do texto verbal escrito.

O segundo nível é o do sócio-histórico, no qual as significações estão sujeitas a valores contraditórios em virtude de fatores como classe social, grupo, idade, profissão, sexo, etc., ou seja, todo texto tem uma margem, que é um espaço determinado pelo social, espaço de interlocução leitor-texto/autor, onde os sujeitos se constituem como tais, como sujeitos leitores, e se completam, ainda que sempre provisoriamente. Ao mesmo tempo em que são atribuídos sentidos aos textos, desencadeando-se o processo de significação, o leitor se constitui, representa-se, identifica-se.

O terceiro nível é o das manifestações individuais de um sujeito leitor como produtor de textos e de sentidos. A leitura, produção de sentidos, é sempre um acontecimento discursivo e, como tal produz invariavelmente o novo. Pêcheux (1983:53) afirma que todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro.

Seguindo os mesmos pressupostos de Pêcheux, Bakhtin (2000: 332) afirma que a reprodução do texto pelo sujeito (volta ao texto, releitura, nova execução, citação) é um acontecimento novo, irreproduzível na vida do texto, é um novo elo na cadeia histórica da comunicação verbal.

Completando este pensamento, Bakhtin (2000:332) declara que a escrita do pensamento humano é sempre a escrita de um diálogo de tipo especial: a complexa interdependência que se estabelece entre o texto e o contexto que o envolve, e através do qual se realiza o pensamento do sujeito que pratica ato de cognição e de juízo. Para Bakhtin (2000:333), durante a leitura, ocorre o encontro de dois sujeitos, de dois autores, de dois textos, do que está concluído e do que está sendo elaborado em reação ao primeiro.

Feitos estes esclarecimentos, passemos, então a apresentação e análise dos dados coletados em campo, acerca da participação do outro (do texto) na constituição do sujeito-autor.

*“O fato de ter sido alfabetizado muito cedo, fez com que despertasse em mim o gosto pela leitura e com isso o de escrever mais e mais. Com 7 anos escrevi meu primeiro livro, A mansão maldita, que contava a história de uma casa de campo que matava as pessoas que lá residiam. Fiz duas versões, pois sempre gostei de finais optativos. Aos 9 anos, tive o meu primeiro contato com o clássico, propriamente dito, de Monteiro Lobato, o que ocasionou que criasse em mim algo para um” mundo mais ilusório”, ou seja, reescrevi A mansão maldita usando um pouco de magia”.*

A50

Neste depoimento, o aluno declara que a sua aproximação com os textos de Monteiro Lobato o fez reescrever um texto já escrito há dois anos. Ocorre, neste caso, a intertextualidade, possível à medida que o aluno se aproximou e internalizou característica do estilo de Lobato.

Esse fato lingüístico, a intertextualidade, é definido por Cardoso como a relação de um texto com outros previamente existentes, efetivamente produzidos. Simone (2001), seguindo a mesma linha de raciocínio afirma que:

El término intertextualidad se refiere al hecho de que un texto dado se vincula de diferentes maneras a otros textos: o citándolos, o tomando de ellos determinados ritmos, temas, argumentos, o reelaborándolos o parodiándolo, y de muchas otras formas.

Fairclough, por sua vez, define intertextualidade como basicamente a propriedade que têm os textos de serem cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante.

Como foi visto, a intertextualidade pode se dá em diversos aspectos, no depoimento em questão deu-se a partir do estilo fantástico, que o aluno chama de mundo ilusório, de Lobato.

Outro depoimento em que a aluna diz ter encontrado na leitura inspiração para escrever (embora, do ponto de vista da aluna, ela tenha fracassado miseravelmente), a intertextualidade se dá no campo temático. Declara A34:

*“Meu gosto pelo escrever ficou adormecido até a quinta série, quando surgiu meu gosto pela leitura (confesso que odiava ler qualquer tipo de livro”, até que uma série em particular me chamar à atenção).*

*Depois de despertar o gosto pelos livros, simplesmente veio-me a vontade de escrever, o que me fez começar diários pessoais há três anos.*

*Bem, eu realmente sou fascinada por aqueles romances épicos, cheios de tramas, guerras, intrigas, amor, ódio. Tanto que tentei por três vezes escrever um livro. Acho que não preciso dizer que falhei miseravelmente nas tentativas... ainda me falta muito conhecimento sobre a arte de escrever.* A34

Outra forma de participação do outro (do livro) na formação dos sujeitos-autores pesquisados é de oferecer parâmetros da estrutura textual.

*“Eu tinha muita dificuldade em produzir textos, mas eu superei tendo ajuda dos livros, jornais, revistas que me ajudaram a reconhecer as estruturas textuais e adquirir conhecimento dos temas”. A38*

Neste depoimento além de a aluna citar o reconhecimento das estruturas textuais através do contato com o texto do outro (do livro), cita também que através da leitura chega ao conhecimento dos temas (que provavelmente são assuntos dos textos que produz).

Outros dois depoimentos que trazem o texto do outro como referencial de estrutura textual são os de A58 e o de A9, diz assim os depoimentos:

*“Quando escrevo me baseio em leituras, elas foram fundamentais para mim, pois nelas pude ler vários tipos de textos, com isso pude captar muitos estilos. Comecei a escrever esses estilos, assim, quando eu termino um texto eu analiso cada trecho escrito, depois comparo com os livros.” A58.*

*“Quando escrevo sempre me baseio em livros que li e que achei interessante, observo também outros textos de gêneros específicos para me auxiliarem nas minhas produções.” A9.*

Uma outra forma de participação do outro (do texto) é a possibilidade de ampliação do vocabulário:

*“Algumas de minhas dificuldades com a produção de textos foram superadas a partir de leituras que eu faço em casa e na escola. Meu vocabulário, por exemplo, era muito ruim, com as leituras pude melhorar bastante.” A52.*

*“Depois da 5ª série, como já mencionei, iniciou-se o gosto pela leitura, seguido da escrita. Como passei a, literalmente, devorar os livros, meu vocabulário se expandiu, o que me fez conhecer “n” palavras novas, e divirto-me brincando com elas. Minha criatividade, adormecida pelo que eu chamo de ‘momento rosa’ da minha vida, onde eu só queria brincar de Barbie, voltou. Acredito que devido ao embalo dos livros, que conseguiam me levar a lugares distantes, a sentir dor, felicidade e medo sem me tirar do conforto do meu quarto. Com um bom vocabulário e maior criatividade, acho que meus textos melhoraram muito.” A34.*

*“Acredito que nenhuma pessoa ou coisa, em especial, me influenciou em minha formação de autor. De fato, se algo me impulsionou de alguma forma foi o meu gosto por leitura. Ler me ajudou tanto na construção do meu pensamento como na expansão do meu vocabulário.” A8.*

O depoimento de A34 tem em especial, não o fato de a aluna afirmar que ampliou seu vocabulário por meio da leitura, mas o reconhecimento de que isso lhe possibilita usar todos os seus recursos que a língua lhe oferece. Como autora de textos, ela se

sente uma exploradora da palavra. Como Fernando Veríssimo, se coloca como um gigolô das palavras:

“Vivo às suas custas”. E tenho com elas exemplar conduta de um cáften profissional. Abuso delas. Só uso as que eu conheço, as desconhecidas são perigosas e potencialmente traiçoeiras. Exijo submissão. Não raro, peço delas flexões inomináveis para satisfazer um gosto passageiro. Maltrato-as, sem dúvida. E jamais me deixo dominar por elas. Veríssimo (in LUFT, 1985:15)

Já o depoimento de A8, que também afirma ter ampliado seu vocabulário através de leituras, traz, explicitamente, a compreensão da aluna de que sua consciência é formada pela linguagem mediada pela leitura.

Magnani (1995:37) afirma que a leitura torna possível produzirem-se significados e sentidos, vivificar e sincronizar experiências, escolher e apontar valores, modificando modos e conteúdos de pensar, sentir, querer e agir, instaurando um tipo específico de interação dos sujeitos entre si e com o mundo natural e social, com o mundo público da cultura, com o tempo e o espaço, enfim, a leitura *constitui*. Ler importa para aquele que lê, que luta por constituir-se como sujeito (social e histórico) de ações significantes, também e principalmente para si.

Porém, cabe perguntar, o que lêem os (as) adolescentes hoje? Que tipo de texto é destinado aos (às) adolescentes? De que modo se informam? Buscou-se, na pesquisa empírica, respostas para estas perguntas. Antes de serem apresentados os dados coletados em campo, na tentativa de responder estas questões, será feita uma breve exposição da tese de Simone sobre três fases da história do modo como o homem constrói os conhecimentos.

Simone (2001) defende a tese de que estamos em uma Terceira Fase da história do modo em que se formam os conhecimentos (ele se refere a todas as formas de conhecimento que o homem dispõe e usa na vida cotidiana) da espécie humana,

Simone (2001: 10) afirma que a primeira fase coincidiu com a invenção da escrita, que permitiu fixar com signos escritos as informações, permitindo a liberdade da memória individual e coletiva do peso de grande quantidade de informações que tinham de ser registradas na mente. A segunda fase começou vinte séculos depois com a invenção da imprensa, que fez do livro um bem de baixo custo e quase popular. Este descobrimento, segundo Simone, modificou profundamente diferentes aspectos da vida cultural e social. Este fato colocou o livro durante muitos séculos, e continua sendo, uma espécie de símbolo do conhecimento e da cultura.

Estas duas grandes fases têm um aspecto em comum. Segundo Simone, as duas funcionam como dois lados de uma mesma operação: escrever e ler.

Os quinze ou vinte últimos anos do século XX marcam, para Simone, o início da Terceira fase. Esta tem um breve tempo de existência, porém, não é menos importante.

Nessa Terceira Fase, a maior quantidade de coisas que se sabe por meio da leitura, segundo Simone, é muito menor que há trinta anos. Para ele, sabe-se de muita coisa que nunca se lê em lugar nenhum, e muito menos nos livros. Elas podem simplesmente ser vistas – na televisão, no cinema, em um periódico, ou se tem lido de uma forma especial na tela do computador. Também, ao invés de ler, ou como na maioria das vezes ver, se pode também escutar, e não de viva voz, mas pelas rádios ou amplificadores (walkman).

É possível perceber, nas respostas dos sujeitos investigados, o fato apontado por Simone em relação à quantidade pequena de leitura feita pelas pessoas, hoje, e a

busca pela imagem. Abaixo as tabelas nos dão informações sobre e a realização de leituras pelos alunos dos livros indicados por professores e as leituras de livros independentemente da escola.

T36. Quanto a realização da leitura dos livros indicados pela escola

	Meninas	meninos	Total
			95
Leio todos	21	12	33
Só leio os	23	29	52
que me			5
chamam a	1	4	5
atenção	3	2	
Não leio			
Não			
respondeu			

### T39. Leitura de livros

(não indicados pelos professores)

	meninas	meninos	total
Não leio	21	26	47
Leio em			
média:			
1 por ano	11	9	20

2 por ano	7	8	15
3 por ano	5	2	7
4 por ano	2	2	4
5 por ano			
6 ou mais por ano	2		2
não respondeu			

Essas tabelas trazem dados coletados no primeiro questionário (anexo A) aplicado aos estudantes. Participaram desta atividade 95 alunos.

Ao serem comparados os números que se apresentam nas tabelas, vê-se que Simone está correta em suas afirmações. Compare-se, por exemplo, os números obtidos na tabela 36, sobre a realização de leituras indicadas pelos professores, e a tabela 39, que demonstra dados sobre a leitura de livros escolhidos pelos alunos, independentemente da escola.

Somente 33 alunos dos 95 envolvidos lêem os livros indicados (destes, 33 lêem porque são obrigados (ver tabela 37 do anexo C), contra 52 que lêem somente os que lhes chamam a atenção). Um dado positivo é que dos 33 que fazem as leituras recomendadas, 23 (ver tabela 37 do anexo C) lêem as obras porque gostam de ler.

Os motivos para que estes alunos não leiam as obras indicadas é que são chatos e difíceis (ver tabela 38 anexo C), mas se for observado, que, mesmo podendo escolher outros livros, independente da escolha do professor e independente da escola, não se percebe um maior desempenho. São 47 alunos dos 95 que não lêem nenhum livro *por ano*. Dos 48 restantes, apenas 13 alunos lêem 3 livros ou mais *por ano*.

Outros dados importantes para esta análise, se encontram na tabela 40 sobre leitura de revistas. O número de leitores de revistas, no universo pesquisado, é de quase 100%. Veja a tabela que traz estes dados.

**T40. Leitura de revistas**

	meninas	meninos	total
<i>Total</i>			95
Lêem	46	44	90
revistas	1	1	2
Não lêem		3	3
revistas			
Não responderam			

Na tabela 41 (anexo C), temos informação sobre as revistas lidas pelos (as) adolescentes. A mais lida, tanto pelos meninos quanto pelas meninas, é a Revista Veja (disponível na biblioteca da escola mensalmente, assim como Época, Superinteressante, Pedagógica, gibi, etc.).

Depois da revista Veja, as 6 mais citadas pelas meninas foram: Capricho (31 leitoras), Superinteressante (27 leitoras), Época (22 leitoras), Caras e Novelas (20 leitoras) e Todateen (19 leitoras).

Foram mais citadas pelos meninos, depois da revista Veja: Playboy e Superinteressante (24 leitores), gibi (22 leitores), Época (20 leitores) e a Sexy (15 leitores).

Na tabela 43 (anexo C), sobre assuntos procurados nas revistas que os (as) adolescentes lêem, encontramos uma informação contraditória em relação aos dados apresentados na tabela 41 (anexo C). Essa contradição consiste no fato de a Revista Veja ser a mais citada e, no entanto, os assuntos procurados nas leituras dessas revistas não serem, por ordem de procura, os que podem ser encontrados em Veja. Entre as meninas, por exemplo, o assunto mais procurado é música (40), seguido de moda (38), beleza (37), horóscopo (35), namoro (33) e, só então, atualidades (que, no geral, pode ser encontrado na Revista Veja). Os temas mais procurados pelas meninas, na verdade, são encontrados em Capricho e Todateen.

Cabe aqui uma observação sobre a revista Capricho, que é mais importante para as leitoras (que embora cite a Revista Veja como a primeira da lista de sua preferência, não é esta a revista que traz os temas que mais lhes interessam). Capricho, publicada mensalmente pela Editora Abril e destinada ao público feminino adolescente de classe média (mas que atinge também classes mais baixas), é classificada, segundo Fischer, como alienada e excessivamente cor-de-rosa, mas coloca-se como uma publicação básica, fonte de informação e sugestões e que, portanto, enquanto texto que pode ser lido, uma fonte de formação, de constituição.

Pereira e Almeida (2002: 239) afirmam que o público adolescente tem se tornado um dos grandes alvos da mídia impressa e televisiva, sendo visto não apenas como consumidor de produtos, mas também de idéias.

As revistas femininas e também as masculinas representam hoje, segundo as citadas autoras, mais que uma fonte de entretenimento; cumprem funções informativas, educativas e até posicionam-se como amigas (no caso das revistas femininas).

Nas respostas dos meninos também pode ser percebida a mesma contradição. Em primeiro lugar foi citado o tema esporte (34), seguido de sexo (31), games e tecnologia (30), música (29) e enfim, atualidades.

Nestas respostas fica evidente que a escolha de temas para leitura, em revistas, é feita a partir do gênero (masculino e feminino) e que, tanto para os meninos quanto para as meninas parece ser importante, também, a presença de imagens para selecionar as revistas que buscam ler.

Embora o número de leitores de revistas seja quase a totalidade dos sujeitos investigados, a frequência destas leituras é pequena. Veja tabela a seguir:

#### **T44. Frequência das leituras de revistas**

	meninas	meninos	total
<i>Frequência</i>			
Diariamente	13	6	19
Duas ou mais vezes por semana	12	17	29
Uma vez por semana	6	11	17
Raramente	10	8	18
Somente quando tenho necessidade de ler.	1	1	2

Nunca			
-------	--	--	--

Além da leitura de livros e revistas, o jornal, também, faz parte do modo como os adolescentes formam seus conhecimentos. A tabela a seguir, mostra o hábito de leitura dos adolescentes investigados.

A tabela seguinte, mais uma vez reforça a tese de Simone sobre o hábito de leitura ser um modo de conhecimento que se está perdendo. 42 alunos, dos 95 envolvidos na pesquisa raramente lêem jornal, apesar de ser um texto de fácil compreensão e acesso.

#### T45. Hábito de ler jornais

	meninas	meninos	Total
Leio todos os dias	6	8	14
Quase todos os dias	13	18	31
Raramente	25	17	42
nunca	2	3	5
Só quando algum professor pede que eu leia	1	1	2
Não respondeu	1		1

Já foi citado o ponto de vista de Simone que se sabe mais por ter visto ou escutado do que lido, e que isso caracteriza o que ele chama de Terceira Fase. Foram expostos os dados sobre a leitura e que, de fato, lê-se pouco (livros), e quando a leitura é feita em grande quantidade (como as revistas e temas escolhidos pelos adolescentes) a qualidade do que se lê é questionável.

Simone (2001:87) aponta, como principal adversário do livro, a televisão. Popper (apud Simone: 92) considera o visual e a visão como ladrões do tempo. Isso nos remete a alguns dados coletados em campo sobre o tempo que os adolescentes dedicam diariamente à TV. São dados que demonstram que, de fato, ver é mais freqüente que ler.

Conforme tabela abaixo, poucos são os adolescentes que dedicam um tempo mínimo à Televisão, apenas 15. Entre 1 e 3 horas são 22 espectadores. Entre 4 e 5 são 36 espectadores e, por fim, 23 alunos afirmam dedicar quase todo o tempo que ficam em casa a atividade de assistir TV.

#### **T55. Tempo dedicado a assistir TV**

	meninas	meninos	total
Alguns minutos	10	5	15
1 hora	5	2	7
2 horas	2	3	5
3 horas	6	4	10
4 horas	7	10	17
5 horas ou mais.	8	11	19
Quase todo o tempo que fico em casa.	11	12	23

Não se pode duvidar que os últimos anos, conforme Simone tem se caracterizado por uma gradual perda da afeição pela leitura, e paralelamente, por um aumento de consumo televisivo, de produtos de vídeo e, em geral de imagens. Quando interrogados sobre onde buscam informação, os sujeitos investigados apontaram como principal fonte a TV, seguida pela internet, conforme mostra a tabela 47, a seguir.

**T47. Onde procura informação**

	meninas	meninos	total
Nos programas de TV	43	39	82
Nos textos escritos (jornais, Livros, revistas, etc.).	32	24	56
Nos programas de rádio	9	11	20
Na Internet	30	30	60

O que Simone aponta como problemático neste processo de substituição da leitura e seus suportes pelo uso mais freqüente dos recursos audiovisuais é uma gradual perda da capacidade de ler (textos escritos). Em outras palavras, Simone afirma que essas novas modalidades de conhecimento podem ativar novas formas de funcionamento da mente; ao mesmo tempo, velhos modos e funções, que foram ativados durante séculos, voltem ao estado de repouso, e talvez permaneçam assim para sempre.

Outro ponto destacado como problemático, por Simone é que a televisão não é apenas um eletrodoméstico amável, instrumento de puro entretenimento. Conforme Simone, para bem ou para mal, a televisão é uma formidável escola de pensamento, pois mesmo quem nunca foi a uma escola ou leu um livro pode absorver algum conhecimento, informação ou opinião das imagens (mais que das palavras).

Embora tudo que foi dito sobre as mudanças causadas pela crescente busca do visual em detrimento das palavras, não se pode negar que este é um processo irreversível e que não se pode deixar de levar em conta a importância que os meios de comunicação têm na vida das pessoas, na formação de seu gosto, sua identidade e seu imaginário. O que professores e educadores, pais e outras pessoas preocupadas com a formação de crianças, adolescentes e jovens, é buscar conhecer a cultura midiática da qual participam esses sujeitos em formação, para que, a partir da análise dos gêneros televisivos – telejornal, ficção, programas de auditório, esporte e publicidade – se busque incluir nos currículos escolares atividades relacionadas à leitura crítica destes gêneros de forma que estes se tornem ferramentas positivas na constituição do sujeito. Veja a seguir a forma como uma das alunas que participaram da pesquisa se apropriou do conteúdo da televisão, e utilizou-o em seu processo de formação de autora. Segue o depoimento:

*“Eu lembro que da 5º série em diante eu não tinha nenhuma dificuldade em criar textos escritos, eu sou uma pessoa que tem uma imaginação muito fértil. Mas comecei a me interessar mesmo pela criação de textos quando comecei a assistir filmes, seriados, novelas. Quando eu não gostava do final eu ficava muito triste, falava que ia processar o autor e, desde então, comecei eu a escrever e dar um final merecido as histórias.” A7.*

Aqui se percebe que a realidade do contato da aluna com a televisão, de um modo pouco peculiar, a impulsionou a criar novos finais para as novelas, filmes e seriados a que assistia.

Outro modo de internalizar a cultura, fundamentalmente na adolescência, é através da música. Essa afirmação se confirma nos dados coletados em campo. O número de alunos que costumam ouvir música (conforme tabela abaixo) é quase a totalidade dos adolescentes envolvidos na pesquisa. Segue a tabela:

T58. Costume de ouvir música

	<b>meninas</b>	meninos	total
Sim	48	43	91
Não			
Às vezes		4	4

Esses dados, se comparados com os dados da tabela 43 (anexo C), onde o assunto música é o que aparece como o que as meninas mais buscam em suas leituras de revistas, e, em quarto lugar, o assunto mais procurado pelos meninos, pode-se afirmar que a música, hoje, é um importante terreno de produção de estilo, de visão de mundo, bem como de explicitação de conflitos e diferenças (Herschmann, 1997).

Herschmann (1997:54), no artigo *Na trilha do Brasil contemporâneo*, afirma que estão emergindo identidades e identificações que se estruturam menos pela lógica do Estado do que pela lógica do mercado, ou seja, estas identidades e identificações

operam, principalmente, por meio da produção industrial de cultura: das novas tecnologias de comunicação e do consumo segmentado de bens.

Do mesmo modo que os gêneros televisivos podem tornar-se um recurso didático, a música também o pode. Não somente para que a música seja ouvida, fazer uma aula moderna ou para criar nos adolescentes “bom gosto musical”, mas também com a intenção de que eles desenvolvam a capacidade de perceber o interesse do mercado, as modas lançadas pelas músicas e, acima de tudo perceber que a música é uma das formas universais de expressão humana, que revela a cultura de uma época ou lugar, e que o seu conteúdo, estilo, ao mesmo tempo constitui os sujeitos.

Em nossa pesquisa empírica, um dos adolescentes declarou que a influência musical em sua vida cotidiana foi um dos aspectos de sua constituição em enquanto autor. Veja seu depoimento:

*“Hoje em dia ainda escrevo referentes ao colégio, mas não em grande quantidade, passei a escrever mais músicas, pois tenho uma banda de heavy metal. Escrevo quando fico triste ou deprimido e não tenho com quem conversar.” A40.*

Neste depoimento, percebe-se também que o autor compreende seu processo de constituição. Reconhece que seu ânimo, estado de espírito, é elemento de suas composições.

## **5.4 Escrever na escola**

5.4.1 Concepções e metodologia do ensino da Língua Portuguesa da Escola  
Fundação Bradesco

A proposta de ensino de Língua Portuguesa da Escola Fundação Bradesco, segundo o seu Referencial Curricular (Anexo 5: 5), abrange cinco tópicos básicos: oralidade, leitura, literatura, produção de texto e conhecimentos lingüísticos, assim divididos com o propósito de contextualizar a concepção adotada pela escola, embora, na prática formem uma unidade.

No que toca o item produção de texto, a concepção adotada é a de que, ao produzir um texto, o indivíduo o faz dentro de uma tradição discursiva. Afirma ainda que ninguém inventa algo absolutamente novo, mesmo sendo muito criativo. Esse fazer histórico tanto da escrita quanto do oral se faz por meio de tipos textuais, espécies de matizes específicas que se vão formando para cada campo de expressão do homem, que constituem os gêneros do discurso.

A partir desta concepção, a proposta é não trabalhar a redação escolar, pautada na divisão dos textos em narrativos, descritivos e dissertativos. Isso porque, segundo o Referencial Curricular, essas categorias estabelecem poucas relações com os textos que circulam socialmente. Explicando, não existe texto que circule socialmente denominado por nenhuma destas categorias. O que circula socialmente são artigos de opinião, editoriais, resenhas críticas, notícia, reportagem.

Segundo o referencial curricular, narrar, descrever, relatar, dissertar são habilidades que se efetivam por meio dos gêneros (relatórios, memorial descritivo, resumo de aula, artigo de opinião, crônica, etc.).

Sobre a constituição do sujeito-autor, assim diz o Referencial Curricular:

Constituir-se como autor em um determinado gênero ou agrupamento de gênero demanda antes de tudo em envolvimento com o universo real da leitura. Somente um bom leitor de artigos de opinião consegue desenvolver habilidades dissertativas apropriadas para escrever um artigo eficiente. A porta de entrada

desse campo discursivo não é algo chamado “dissertação escolar”, mas o conhecimento aprofundado do gênero “artigo de opinião”, com tudo o que implica: sua tradição discursiva, o público leitor, o tipo de suporte em que circula, o contexto temático em que se insere, o espaço disponível no portador e, por fim, os elementos discursivos e lingüísticos que constituem a estrutura do texto em si.

A proposta é que os alunos, progressivamente, se apropriem de habilidades para produzirem textos que tenham significado socialmente. Ver anexo de 6 a 11, algumas amostras de textos produzidos por alunos dentro desta proposta. Os textos dos anexos 6 e 7 (notícia), 10 e 11 (entrevista) foram produzidos quando os alunos que participaram desta pesquisa cursavam a 7ª série. Os textos dos anexos 8 (resenha crítica) e 9 (resumo) foram produzidos quando estes já cursavam o 1º ano de ensino médio.

#### 5.4.2 O gênero textual

A noção de gênero discursivo, adotada no Referencial Curricular, remete ao enfoque lingüístico-enunciativo evidenciado por Mikhail Bakhtin, em *Estética da criação verbal* (2000: 279-287).

A concepção de gêneros do discurso como define este autor pode ser assim resumida: 1. Cada esfera de troca elabora tipos relativamente estáveis de enunciados: os gêneros; 2. Três elementos os caracterizam: conteúdo temático, estilo e estrutura composicional; 3. A escolha de um gênero se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor (autor).

Dada a riqueza e a variedade dos tipos, eles se dividem, conforme Bakhtin em dois grupos: os gêneros primários (simples) – aqueles que fazem parte da esfera

cotidiana da linguagem e que podem ser controlados diretamente na situação discursiva, tais como: bilhetes, cartas, diálogos, relato familiar etc. e gênero secundário (complexo) – aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita dentre eles, o romance, o texto teatral, o discurso científico etc., os quais, por essa razão não possuem o imediatismo do gênero anterior. (Bakhtin, 2000, 281).

Bernard Schneuwly, retomando os estudos de Bakhtin vê três questões centrais em sua definição de gênero do discurso: Há a escolha de um gênero dependendo da situação de uso, ou segundo Schneuwly, uma base de orientação de ação discursiva; Esta base chega à escolha de um gênero num conjunto de possíveis no interior de uma esfera de troca dada, num lugar social que define um conjunto possível de gêneros. Os gêneros definem o dizível (e inversamente: o que deve ser dito define a escolha de um gênero); eles têm uma composição: tipo de estruturação e acabamento e tipo de relação com os outros participantes da troca verbal, são caracterizados por aquilo que Schneuwly e Dolz (1987) chamaram de plano comunicacional.

Como foi exposto, Bakhtin dividiu os gêneros em primário e secundário. Schneuwly, analogamente, os relaciona com a concepção vigotskiana de desenvolvimento dos conceitos – cotidianos e científicos. Para ele, o gênero primário, que Bakhtin designa trocas verbais espontâneas, equivale ao conceito cotidiano, bem como o gênero secundário, ao conceito científico. Essa analogia é sugerida, segundo Schneuwly, pelo fato de que há uma relação complexa, não unívoca, entre, por um lado, uma dimensão, que ele denomina dominância de relações espontâneas, cotidianas, imediatas, tipo particular de aprendizagem e gêneros primários e, por outro lado, dominância de relações formais, mediadas pela leitura/escrita em especial (mas não

somente), tipo novo de aprendizagem e gêneros secundários, isto é, o ensino, a aprendizagem escolar introduz uma nova dimensão que é precisamente aquela discutida no sexto capítulo de *Pensamento e Linguagem* (conceitos científicos) que equivale, nesta perspectiva, aos gêneros secundários.

Essa nova dimensão aberta pela escola é parte do processo de desenvolvimento lingüístico do sujeito, já que este desenvolvimento se dá por continuidade (os gêneros primários não são descartados, são transformados) e por rupturas (a forma dos gêneros secundária é uma construção complexa de vários gêneros cotidianos). Comparem-se os textos seguintes para perceber a analogia criada por Schneuwly e o processo de desenvolvimento de linguagem:

A disciplina formal dos conceitos científicos transforma gradualmente a estrutura dos conceitos espontâneos da criança e ajuda a organizá-los num sistema, isso promove ascensão da criança para nível mais elevado do desenvolvimento. (Vigotsky apud Lima, 2001, p. 81)

Durante o processo de formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios. (Bakhtin, 2000, p. 281)

Comparando estes textos, percebe-se que, embora sejam profundamente diferentes, o novo sistema não anula o anterior nem o substitui, mas apóia-se no precedente em sua elaboração, ou seja, os gêneros primários são os instrumentos de criação dos gêneros secundários.

Remetendo-se à prática de sala de aula, esta passagem (ruptura) do simples para o complexo não ocorre de forma automática, pois o tempo de ensino é um e o tempo de desenvolvimento é outro. O aluno traz um repertório para a sala de aula que é transformado, e o caminho desta transformação é a escola que vai oferecer, reconhecendo que a introdução deste novo sistema (o gênero secundário) é apenas o ponto de partida de um longo processo.

Schneuwly tem como tese que o gênero é um instrumento e, a apropriação do instrumento (apropriação dos gêneros) pelo aluno pode ser vista como um processo de instrumentalização que provoca novos conhecimentos e saberes, que abre novas possibilidades de ação, que sustenta e orienta essas ações.

Essa instrumentalização, do ponto de vista defendido neste trabalho, deve ser mediada pelo professor, que através da interferência pedagógica, agirá na zona de desenvolvimento proximal do aluno, conduzindo-o dos conceitos espontâneos aos conceitos científicos, conduzindo-o dos conhecimentos adquiridos espontaneamente sobre os gêneros textuais que circulam socialmente, a sistematização e uso destes gêneros de forma consciente.

#### 5.4.3 Intervenção pedagógica e formação do sujeito-autor: sua importância.

Neste item serão apresentados e analisados dados referentes à história de autoria dos alunos envolvidos na pesquisa. Como já foi dito antes, 68 alunos responderam o questionário aberto. Destes 68 alunos, 31 ingressaram na Fundação Bradesco a partir da 5ª série. Para ser mais exata, 4 alunos ingressaram na 5ª, 3 na 7ª

série, 11 alunos na oitava e 15 alunos ingressaram na Fundação Bradesco no 1º ano do Ensino médio.

As respostas desses alunos, quando solicitados que contassem sua história de autor, trouxeram uma variável importante. Com algumas exceções (9 alunos), eles não conseguiram contar experiência nenhuma com produção de texto, ou, se contavam, resumia-se a redação escolar que tratava, por exemplo, sobre suas férias. Outros se lamentavam ou se culpavam por não conseguir produzir textos satisfatoriamente.

O curso da história de autoria desses 9 alunos, que se diferenciaram dos demais, inicia em dimensões não escolares: a TV, pais, produção de diários, carta a amigos.

Constatou-se, então o papel fundamental da intervenção pedagógica na assimilação de fundamentos do conhecimento científico, no que se refere à produção textual. Embora os estudantes já possuam um conhecimento empírico dos gêneros textuais que circulam socialmente, é na escola que eles irão reconstruir os conhecimentos adquiridos no cotidiano da comunidade em que vivem. Todos eles têm acesso a propagandas, notícias, reportagens, anúncios, receitas, regras de jogo, etc. À escola cumpre o papel de levar o estudante à sistematização desses conhecimentos empíricos.

A seguir, são apresentados alguns trechos dos depoimentos desses alunos:

*“Eu não lembro de nenhum texto que eu tenha produzido até a sétima série. Porém, a partir da 7ª série escrevi vários textos, pois o meu professor e amigo J.L.G., que foi seu aluno na*

*faculdade, cobrava bastante produção de texto. Ele sempre me elogiava e dava bastante dicas.”*

*A 27. (estuda na Fundação desde o 1ª ano do EM)*

*“Na minha alfabetização obtive contato com texto, mas eram com formação de palavras”. Na primeira série, não tive contato com livros, literatura, ou com mundo imaginário, todos os professores trabalhavam mais com ensinamento didático e não se preocupavam com a autoria do aluno.*

*Livros pra mim eram aqueles que eram dados na escola, e não os que estimulavam a nossa imaginação. E fui tendo esse ensinamento até a 5ª série, onde tudo que envolvia o texto era só naquele momento, não instigavam a minha curiosidade em pesquisar o assunto. Não que eu queira culpar os professores, mas eles não me expuseram o mundo dos livros e da escrita. Mandavam redação pra casa e quando chegávamos na sala de aula era só explicação de assunto de Português, tínhamos aula de ortografia e não de redigir textos. Tudo mesmo era só no livro didático e nunca na exploração da imaginação do aluno.*

*Só tive contato em redigir texto na 6ª série, quando mudei de escola e método de ensino. A professora mandava-nos ler textos e redigir, tirar indagações e nossas próprias conclusões, ela explorava a nossa mente e amplia-la para o assunto que estava sendo exposto no texto.*

*Ainda tenho dificuldade em construir textos. “Desde que entrei na Fundação, me dei conta que fazer um texto não é só um monte de palavras, mas os textos têm uma estrutura, linguagem que depende de várias coisas.” A33. (desde a 8ª série).*

Nos dois depoimentos percebemos que a escola começou interferir muito tarde na formação de autor destas alunas. O segundo depoimento traz uma riqueza de análise da escola que não ajuda no desenvolvimento e construção lógica do pensamento.

Quando a aluna diz: *Livros pra mim eram aqueles que eram dados na escola, e não os que estimulavam a nossa imaginação. E fui tendo esse ensinamento até a 5ª série, onde tudo que envolvia o texto era só naquele momento, não instigavam a minha curiosidade em pesquisar o assunto.* Parece estar fazendo referência a Vigotsky (2003: 155) quando ele se refere ao ensino da leitura e da escrita às crianças:

No entanto, o ensino tem que ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. Se forem usadas apenas para escrever congratulações oficiais para os membros da diretoria da escola ou para qualquer pessoa que o professor julgar interessante então a escrita passará a ser puramente mecânico e logo poderá entediar as crianças; suas atividades não se expressarão em sua escrita e suas personalidades não desabrocharão.

A análise da aluna leva a uma questão problemática do ensino da produção textual que é o fato de trabalhar a produção de texto e o ensino da escrita, principalmente nas séries iniciais, apenas como atividade motora e não como uma atividade cultural complexa.

Outro trecho importante nesse depoimento é o seguinte: *A professora mandava-nos ler textos e redigir, tirar indagações e nossas próprias conclusões, ela explorava a nossa mente e ampliava-la para o assunto que estava sendo exposto no texto.* Mas uma vez se fará alusão a Vigotsky. Quando esse autor elabora sua tese sobre as dimensões do aprendizado escolar (2003:109-115), ele descreve o conceito de zona do desenvolvimento proximal,

que na escola, deve sofrer influencia dos professores (mediadores) para que haja desenvolvimento. Parece ser isso que a aluna, inconscientemente, deseja que tivesse ocorrido em sua vida escolar, parece que ela compreende a fórmula de Vigotsky sobre o bom aprendizado: “Assim, a noção de zona proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o “bom aprendizado” é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento.”.

Seguem outros depoimentos referentes à história de autor dos alunos pesquisados:

*“Não tenho o que contar, pelo que obtiver os meus estudos. Eu não lembro muito bem porque eu estudava em colégio particular (nome do colégio), eu entrei no primeiro ano na Fundação Bradesco, eu tiver pouca aprendizagem, mas eu aprendi o que me ensinaram, era escola particular, mas não era aquelas coisas, eu tiver que sair do colégio particular para entrar do governo por causa das circunstancias. A12. (desde o 1º do ensino médio).*

Esse depoimento representa uma triste realidade, não só da escola pública, mas de algumas escolas particulares (hoje a educação é um comércio) que simplesmente não possibilitam os alunos a entenderem o processo de produção textual.

*“Meus primeiros passos como autora de textos escritos, não foram muito bons, pois estava no início de um aprendizado, onde pra mim não era um mundo comum, aos poucos me acostumei”. Nunca fui boa de escrever textos, desde criança sentia dificuldades, talvez por não*

*ter um conhecimento mais amplo. Da 1ª até a 3ª série não me dava bem com o assunto, mas no início da 4ª comecei a esforçar-me o bastante, desde daí comecei a “gostar” de escrever.*

*Hoje confesso que tenho dificuldade de produzir textos, pois quando criança não dediquei meu tempo para ler ou escrever, brincava muito. E hoje me arrependo por não ter dedicado meu tempo para ler e escrever. ”A14 (desde o 1ª ano do ensino médio)”.*

*“Não tenho muito que comentar, mais o pouco que aprendi é que esta escola requer muito e contribuiu para obter esse resultado, mas eu como vários outros não soube observar isso, não valorizei o que ela me ofereceu, agora me arrependo por não ter colaborado, numa extrema vontade que eu tinha era de estudar aqui... sei que foi errado, mas como sou novato, um ano perdido é muita coisa, não (?) que poderia render muito se nela eu tivesse colaborado. Mas agradeço a grande experiência que assim, contribuiu para mim.*

*De agora em diante estudar é fundamental, lógico que é um pouquinho tarde para isso, mas vou correr atrás do que já deveria ter feito. “A10 (desde o 1ª do ensino médio)”.*

*“Não tive o privilégio de estudar na Fundação Bradesco desde a alfabetização”. Mas sempre quis estudar aqui, minha mãe tentou uma conversa com o diretor para ver se eu poderia ficar, mas ela não conseguiu.*

*E eu me recordo que eu era bastante bagunceiro na 1ª série. Eu não fiz alfabetização. Eu lembro que no ensino fundamental eu era mais estudioso, eu gostava muito era de brincar com os meus amigos. A44 (desde o 1º ano do ensino médio)*

Esses três depoimentos têm em comum o fato de os alunos acharem-se culpados por não ter uma história de autoria. Culpam-se porque foram bagunceiros, porque não estudaram, porque gostavam de brincar.

O segundo depoimento é o que mais reflete a falta de estímulo nos anos anteriores ao ensino médio. Quando se depara com uma realidade (escolar) diferente da que estava acostumado e que não consegue acompanhar porque o seu nível de desenvolvimento real não o possibilita a isso. Neste caso a mediação do professor foi inadequada à medida que não possibilitou o desenvolvimento, pois se por um lado, o aprendizado não leva ao desenvolvimento, por não oferecer algo além do desenvolvimento real, por outro, o nível de aprendizagem real que não consegue ser superado nem com a mediação do professor é, da mesma forma, ineficiente.

Outro caso semelhante é de A48:

*“No entanto, antes de vim pra cá tivemos uma produção de texto muito fraca, pois as professoras de Português não passavam muito, para que os alunos trabalhassem um pouco mais a escrita”...*

*Quando eu entrei na Fundação Bradesco eu tinha um ritmo que não precisava produzir textos, no colégio anterior, mas chegando aqui tive que reaprender a buscar essa parte que praticamente eu tinha apagado da minha vida...*

*Quando passei a ter aulas de português na Fundação Bradesco, pude perceber que não seria fácil minha vida de estudante dentro da sala de aula, mas com o passar do tempo pude*

*perceber que aquilo era apenas uma condição que o meu consciente me deu naquele momento...  
(desde a 8ª série).*

Fica a pergunta, o que esse aluno estudava em Língua Portuguesa? Certamente tinha acesso apenas aos conteúdos formais, as normas gramaticais. Estudar gramática não é ruim, porém é melhor entender a língua, seus processos de significação no texto e no contexto.

Segue um outro depoimento, ainda sobre narrativas de experiências como autor:

*“No momento não lembro, só sei que não foram boas, na verdade nunca fui boa de redação e quando a professora pedia para que nós escrevêssemos eu me sentia como um peixe fora d’água, pois nunca sabia o que escrever, nesse momento as idéias fugiam do meu pensamento, era horrível, eu nunca tinha um bom aproveitamento, nunca gostava.” A24 (desde o ensino médio).*

Neste depoimento, embora a aluna afirme não lembrar de suas experiências é categórica ao afirmar que não é boa autora. Fica evidente, neste depoimento, que a proposta de produção de texto que essa aluna vivenciou, na escola, era somente a redação escolar, que não tem parâmetros bem definidos sobre o que escrever, porque escrever, para quem escrever, e outros itens que determinam o contexto da produção, que indica a estrutura textual, estilo, linguagem própria para aquele gênero, etc. Essa proposta deixa os alunos escreverem às cegas. A única coisa clara é que o professor é que vai ler, e na maioria das vezes somente, para atribuir uma nota.

#### 5.4.4 A mediação do professor

A participação do professor no processo de formação do sujeito-autor, enquanto par mais desenvolvido, é a de desvelar a natureza da escrita e os procedimentos de aprendizagem e desenvolvimento da produção escrita. Isso implica dizer que é necessário focar o processo da autoria. Desenvolver nos alunos a noção de linguagem como produto sócio-histórico, e, portanto, construída socialmente (gêneros textuais foram e são construídos historicamente), e a consciência de que a apropriação da linguagem e das práticas sociais se dá do social para o individual, sempre mediado pelo signo e pelo outro.

Ao professor, cabe ainda, mediar a apropriação, pelo aluno, da estruturação do discurso (gêneros textuais e o que é inerente a cada um) dada historicamente.

O pensamento abstrato, a memorização, a atenção voluntária, o comportamento intencional, as ações conscientemente controladas, as associações, o planejamento, as comparações, ou seja, as funções superiores da mente, são ações imprescindíveis ao desenvolvimento do sujeito-autor e que se desenvolvem nas relações sociais e que precisam ser exercitadas, cabe ao professor, propor momentos para esse exercício.

Nos depoimentos em que o professor foi mencionado como mediador do processo de formação do sujeito-autor, foram relatadas diversas formas de sua participação. Em alguns casos, o professor se configura como um interlocutor que avalia, e assim sendo, traz implicações como o medo de errar, a preocupação com a nota, a preocupação com a correção gramatical (o que em alguns casos inibe o autor), etc. O fato de o professor não ser um interlocutor elegido (como é o caso dos pares etários), em alguns casos, agrava ainda mais essa situação. Em alguns depoimentos o aluno declara que não gosta de escrever, que escreve quando é obrigado.

Outra configuração do professor, enquanto mediador, desenhado nos depoimentos é a do interlocutor que impulsiona, que encoraja, que provê um contexto apropriado para a atuação do autor.

#### A. O interlocutor que avalia/que vê o erro

Sempre fui péssimo em Português. Esse não é um depoimento de um dos estudantes que participaram da pesquisa. É uma frase de Fernando Veríssimo em uma de suas crônicas – O gigolô das palavras, em que conta a um grupo de estudantes que o foram entrevistar que sua implicância com a gramática se devia a sua pouca intimidade com ela. Acrescenta ainda que, apesar de ser péssimo em Português, ganha a vida escrevendo, dado que a intimidade com a gramática é dispensável.

Escrever na escola, geralmente está relacionado a escrever dentro dos padrões da norma culta da língua. E muitas vezes, alguns professores centram seu olhar nos erros gramaticais cometidos pelos estudantes. Lopes (1999: 27) afirma que privilegiar a rijeza da gramática é uma prática pedagógica pouco saudável. Sena (1999: 71) fala do combate ao ensino desenfreado da gramática em detrimento de uma prática que busque o aprimoramento do uso da língua. Este mesmo autor defende também que é possível oferecer espaços para que o aluno amplie seus conhecimentos lingüísticos sem atingir o extremo da gramatiquice.

Ainda fazendo referencia a esse autor, ele pensa que o ideal é que o professor não faça o estudante se sentir um estrangeiro dentro da sua própria língua, apresentando-lhe o receituário da norma culta como algo alheio à variante que ele domina.

Lopes (idem: 28), recomenda que as aulas de Língua Portuguesa sejam momentos insígnies de aprendizado do ato da escrita como libertação.

Nos depoimentos dos estudantes pudemos compreender que a norma gramatical torna-se um entrave para o desenvolvimento do sujeito-autor que, ao escrever, tolhe o pensamento, em função da regra.

As conseqüências para o sujeito-autor são as mais diversas. Podem amedrontar:

*“Quando comecei a fazer textos eu sentia muita dificuldade no meu vocabulário, por isso, quando a professora mandava fazer, eu ficava com medo, tinha medo que todos achassem meu texto uma porcaria” A1.*

*“Na primeira série a professora mais rígida e fiquei meio amedrontado e tinha muito medo de errar a escrita.” A66.*

Podem ainda, desmotivar, conforme depoimentos abaixo:

*“Passei para a 3ª série, eu sem querer descobri um dom que tenho, de fazer poesia, mas só uma coisa me atrapalha, eu escrevo muito errado”. Tudo começou quando, num concurso de poesia, história ou música, feito em minha antiga escola, eu entrei só para bagunçar e acabei fazendo um lindo poema que ganhou o concurso, sé que passei um mico, claro, na 3ª série eu escrevia mais errado do que escrevo hoje.*

*“Gosto de escrever poesia, mas eu me chateio com os erros, com minha letra e outros problemas que vejo” (A6).*

Podem, por fim, conforme depoimentos, desenvolver baixa auto-estima.

*“Nas minhas redações havia uma enorme dificuldade quanto à palavra certa, e até hoje tenho, eu escrevia a errada e pensava na certa, eu tinha uma escrita muito ruim”.*

*“Hoje eu escrevo melhor, mas ainda sinto uma dificuldade enorme eu fico muito em dúvida quanto a escrita das palavras” A13.*

*“Eu tenho dificuldade em fazer concordância e escrever palavras corretamente. Não vou afirmar que produzo texto perfeitamente, mas pelo menos já são textos aceitáveis e possuem algum sentido” A11.*

Alguns dos estudantes buscam alternativas para superar suas dificuldades gramaticais, mas em alguns momentos se vêem vencidos:

*“Na eu não sabia escrever, quer dizer só o ba, baba, be, bebe, bi, bibi e assim por diante. Na primeira série só escrevia da lousa e com muita dificuldade. Na segunda série eu era tão mal na escrita, ou seja, em português, que repeti, veja só, o ano mais fácil eu repeti. No ano seguinte, claro, quis passas e me esforcei ao máximo, comecei a contar ou escrever histórias em quadrinho, mas não sei como isso não me ajudou a minha escrita.*

Neste depoimento, a aluna afirma ter sofrido, na segunda série, uma reprovação, o que a faz buscar na produção de histórias em quadrinhos uma solução para sua dificuldade em Língua Portuguesa e admira-se por não ter conseguido melhorar sua escrita. Parece que, nesse caso, o que era avaliado eram seus erros de gramática, já que a aluna conseguia produzir textos, mas não sentia melhora (ao menos do ponto de vista do professor). Será que não faltou a esse mediador perceber a correção do conteúdo? Para Lopes (1999), os aspectos formais como, regência, concordância, ortografia e outros aspectos formais não são capazes de construir um texto carregado de um contexto, ou mesmo desvelar o interior do próprio homem.

#### B. O interlocutor que impulsiona

*“Bem, quando entrei na Fundação não tinha tanta experiência de escrever, pois nas outras escolas e série não me era proposto tanta produção de texto”.*

*Seguindo os anos, lembro-me que na 3ª série, houve uma proposta de atividade avaliativa, pela professora R., para escrevermos um texto narrativo (uma história qualquer). Usei minha criatividade e escrevi um texto que tinha o ponto principal no preconceito, depois de acabar o texto, ele foi escolhido para ser enviado a São Paulo, para concorrer a algum tipo de concurso.*

*Após a este fato, não tenho tanta recordação de produções textuais. Apenas que na 4ª série, escrevi muitos contos de fadas e também construí histórias em quadrinhos.*

*Quando passei para 5ª série percebi que ainda faltava muito em meus textos, pois quando era passada a nós a tarefa de produzir texto, sempre faltava algo no meu, por exemplo: problema de coesão, até mesmo erros gramaticais, não na escrita, mas na pontuação. Fui melhorando aos poucos, conforme a gente ia tendo orientação e lendo outros autores. Sempre tinha uma palavra que faltava entre um parágrafo e outro, a professora anotava no texto uma pergunta sobre se não faltava alguma palavra pra ligar os parágrafos, ou se a palavra que estava lá não podia ser substituída por outra. Se a linguagem estava boa para aquele tipo de texto.*

*Recordando de uma forma geral, lembro-me que da 5ª a 8ª série trabalhei na construção de texto narrativo, contos, crônica argumentativa, texto jornalístico (notícia), reportagem, propaganda, resenha crítica, texto teatral, e outro que não me vem à memória agora” A55.*

Na narrativa do estudante, percebe-se o desenvolvimento do aluno e a consciência que este tem de sua evolução e de suas dificuldades atuais. Os parâmetros para essa medição feita pelo aluno são dados no ambiente escolar. Ele se refere aos conteúdos escolares, utilizando a nomenclatura própria deste ambiente: coesão, pontuação.

Nota-se também que as orientações que ele diz ter recebido, foram dadas pelos (as) professoras com quem estudou. No trecho: *“Fui melhorando aos poucos, conforme a gente ia tendo orientação e lendo outros autores. Sempre tinha uma palavra que faltava entre um parágrafo e outro, a professora anotava no texto uma pergunta sobre se não faltava alguma palavra pra ligar os parágrafos, ou se a palavra que estava lá não podia ser substituída por outra. Se a linguagem estava boa para aquele tipo de texto.”* Fica evidente a tentativa do

mediador em orientar o estudante e impulsioná-lo para um avanço no conhecimento sobre o funcionamento da língua, os mecanismos de construção do sentido e variação lingüística.

*“No que diz respeito à produção de texto em verso, como poema, por exemplo, sinto maior dificuldade do que produzir um texto em prosa, porque neste último há maior objetividade e precisão (fora os literários), o que facilita a construção do texto”. Construir um poema requer mais elaboração porque tem todo um jogo de palavras, tem que ser mais criativo e criatividade é algo que não faz parte das minhas qualidades como autora de textos.*

*Me dou bem dependendo do gênero que vou produzir. Tenho mais facilidade em construir textos objetivos como resenhas, artigos de opinião e outros. Não gosto de produzir diários, cartas e outros gêneros parecidos. Sou perfeccionista, e isso me ajuda quando vou produzir um texto, porque refaço inúmeras vezes até que consiga um resultado satisfatório. “Observo se o texto está coeso, coerente, o gênero”. A9*

Este depoimento inicia mostrando que a estudante domina alguns mecanismos da linguagem. Ela tem consciência das diferenças textuais (verso/prosa), reconhece as marcas lingüísticas do texto poético (Linguagem elaborada, jogo de palavras – figuras de linguagem, criatividade), e a partir, destes conhecimentos situa-se enquanto autora, de forma reflexiva, relativiza sua condição de autora (*me dou bem dependendo do gênero que vou produzir*) e afirma não gostar de produzir textos em verso, pois não se acha criativa. No final do depoimento afirma fazer uso da refacção dos seus textos até que

esses estejam bons. O ato de refazer o texto demonstra que o sujeito tem competência para avaliar seu próprio texto, julga-lo e reconstruí-lo.

O depoimento seguinte inicia com uma síntese da aluna, acerca do que acredita ter internalizado no campo do uso da linguagem: *“Hoje, cursando o primeiro ano do ensino médio, já tenho a capacidade de ler livros, fazer pesquisas para montar palestras, seminários, relatórios e até trabalho científico.*

Na seqüência, ela aponta a mediação do professor no seu processo de desenvolvimento de suas habilidades lingüísticas. O movimento de reversibilidade do mediador, motiva o autor a analisar seu próprio texto e aperfeiçoa-lo. Assim, o autor tenta ver o texto com distanciamento, do lugar de leitor, conforme informa a estudante:

*“Hoje, cursando o primeiro ano do ensino médio, já tenho a capacidade de ler livros, fazer pesquisas para montar palestras, seminários, relatórios e até trabalho científico”. Foi lendo, ouvindo as aulas, aprendi a prepará-los e diferenciá-los. As orientações da professora, sempre mandando a gente revisar o texto para ver se tinha algum problema, aí a gente percebia que uma palavra não tinha nada a ver, às vezes a gente lia junto o texto e ela fazia a gente ver que o conteúdo não estava bom, não tinha informação.*

*É importante sabermos esse tipo de coisa, pois isso nos torna diferentes. Não, não diferentes, melhores que os outros, mas a cada dia melhores que nós mesmos e diferentes do passado, do presente. “Aliás, é tentando fazer a diferença que um dia possamos ver nosso país em uma boa colocação na leitura, pois é vergonhoso ver em noticiários o Brasil em penúltimo lugar na questão.” A18.*

No último parágrafo do depoimento de A18, nota-se que a estudante vê-se de forma diferenciada a partir do domínio que tem da linguagem. O uso da linguagem, para ela é liberdade e busca de transformação (do mundo), já que o uso da linguagem já a transformou.

Garcia (1988) falando do ensino da escrita diz que tem procurado ensinar não apenas a escrever, mas principalmente pensar. Pensar a linguagem é a melhor forma de aprender a escrever.

O processo de constituição do sujeito-autor em que os mediadores têm uma participação efetiva, mostra-se como fundamental para a internalização dos mecanismos da linguagem, que por sua vez, tornam-se ferramentas intelectuais, a partir das quais o indivíduo adota uma postura dinâmica e criativa em relação aos processos de interação verbal (seja por meio da escrita ou da oralidade).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“(...) Nenhum tinha rosto. Eram reconhecíveis  
pela expressão corporal e pelo que diziam (...)  
Nenhum tinha rosto. O que diziam  
Escusava resposta.  
(...)  
Notei um lugar vazio na roda.  
Lentamente fui ocupá-lo.  
Surgiram todos os rostos, iluminados”

(Carlos Drummond de Andrade)

Aqui se buscou descrever os modos de participação do pai e da mãe na complexa maneira de constituição da subjetividade e identidade do autor. Constatou-se que a ausência do pai, e mais contemporaneamente, também da mãe, se não for bem trabalhada pode comprometer o processo de socialização da criança e, conseqüentemente do adolescente, jovem e adulto que se tornará.

Porém, quando os pais são presentes (não só presença física), quando são suporte emocional/afetivo para os filhos(as) de forma harmoniosa, dão carinho, atenção, e quando a criança se senti amada, estes se desenvolvem de maneira que atingem a autonomia de pensamento e mostram-se seguro em outros âmbitos da vida

(não só familiar), além de se relacionarem com os outros, com a linguagem, com os pares etários.

Ocorrendo o inverso, se a criança/adolescente, sente-se inseguro no ambiente familiar, se este ambiente não é rico em estímulo, se não se sente amada ou protegida, as cicatrizes que podem marcar a criança podem segui-la durante toda a sua vida. Isso ocorre porque a criança internaliza os valores e atitudes da família, assimila o que dizem a ela e sobre ela. Ela se constitui a partir das suas relações familiares.

Após seu ingresso na escola, a criança recebe outros estímulos e outras visões de outros mundos, diferente do mundo da família, que vão se incorporando ao que já internalizou no seio familiar.

Durante a adolescência, período de rupturas, desconstruções / reconstruções, o(a) adolescente procura no grupo de amigos a segurança perdida no momento que passa a buscar sua identidade e a se distanciar do universo infantil e, aos poucos, do familiar.

Esses grupos adolescentes, além de se formarem em função de preferências musicais, moda, uso de linguagem, também constroem formas de participação na constituição do sujeito-autor. Há uma troca de informações, e saberes entre eles que são necessários à compreensão dos gêneros historicamente construídos e seus diversos contextos.

Essas trocas se dão tanto de maneira informal: em trocas de escritos, permissão dada por um para ler o texto do outro, assuntos que comentam entre eles que se tornam conteúdo de seus textos.

Um outro universo que se oferece aos adolescentes e que os constitui, enquanto sujeitos sociais e sujeitos-autores é a leitura. Através da leitura o adolescente significa e

é significado. Nela o adolescente encontra uma forma de produção de produção de sentido, dela ele absorve informação e as transforma ao internalizá-las. Cria o novo (significado). Dialoga. Pratica ato de cognição e juízo. Têm acesso aos diversos gêneros textuais construídos e que circulam socialmente, ampliam seu repertório.

Outra forma de se constituir, principalmente na adolescência, é através das manifestações artísticas. A música, apontada como um dos temas mais procurados entre os estudantes que participaram da pesquisa, traz consigo manifestação de um contexto social, histórico, econômico, político, que é internalizada de forma quase natural por quem a ouve. A música pode ser um rico material a ser explorado em sala de aula por professores e educadores, a fim de que, a partir dela o sujeito entenda a complexa trama social nela implicada.

A televisão (e outros meios audiovisuais), vista neste trabalho como um grande inimigo da leitura, é também uma grande formadora de opinião, de juízo, de identidade. O adolescente, nesta fase de reconstrução de identidade, fica exposto a um mundo fantástico, mas que se faz presente como realidade.

Esse processo de trocas, de interação que o adolescente, e as pessoas em geral, tem afetado outras formas de conhecer. Ouve-se e vê-se em uma quantidade espantosa. Questiona-se o fato de estes meios audiovisuais deformarem outras formas de funcionamento da mente e da inteligência que são ativados quando se lê um livro, por exemplo.

Incentivar novas formas de conhecer é muito saudável, porém, deixar que a inteligência usada na leitura se perca é problemático.

As instituições escolares que transmitem saberes, competências, habilidades, como quaisquer outras, são meios ecológicos de socialização especializadas, cuja

influência é complementada pelas outras dimensões já citadas: família, o grupo de iguais, os meios de comunicação social. A educação no sentido amplo não se esgota, evidentemente, nas salas de aula, e sim é a soma de concorrência de todos esses âmbitos socializadores e formadores de identidade.

A educação incide na estruturação das relações sociais em geral. Sua contribuição à universalização e globalização constitui sobretudo por meio do escrito – nos é permitido ter acesso ao que não está diante de cada um em seu ambiente e em seu tempo. Antes de ser utilizada pelas escolas, a escrita foi o componente essencial dos processos de uma aculturação especial por meio dos símbolos – mecanismo que a escolarização potencializou com seu trabalho alfabetizador.

O processo de escolarização é, pois, um processo psíquico de forma e domesticação. Os efeitos desses processos se estenderam a todas as relações sociais, pois são como senha que facilitam ou dificultam aproximações e distanciamentos entre as pessoas, status para uma relação mais igual e maneiras de comportar-se.

Por meio da escolarização e seus desdobramentos, desenvolve-se um processo de socialização secundária de tal relevância que deixa marcas definitivas no ser humano. A partir da educação, se dá ao ser humano uma nova condição de identidade, um núcleo estável de sua personalidade, que lhe serve para ver-se, para ver o mundo e para ver os demais. Estar educado, ter sido escolarizado, saber escrever, ler e contar, não é uma circunstância a mais, mas uma espécie capital cultural que, além de fazer o sujeito crescer, é fundamentalmente para a liberdade, expressão cultural e autonomia de cada um.

O saber-se educado será não apenas uma experiência de possuir glídes de reflexão, de racionalidade, mas também uma maneira de sentir-se possuidor de traços

distintivos, que nos comparam com os demais, tornando-nos mais semelhantes a alguns e mais diferentes em relação a outros.

## **REFERENCIAS**

ABED, Anita Lilian Zuppo. **Recursos metafóricos no processo Ensino-Aprendizagem: um estudo de caso.** Dissertação de mestrado. Universidade São Marcos, 2002.

AGUIAR, Wanda M. Junqueira. **Consciência e Atividade: Categorias Fundamentais da Psicologia Sócio-histórica.** São Paulo: Cortez, 2001.

ALKMIM, Tânia Maria. Sociolinguística. In Introdução à lingüística: domínios e fronteiras. 3ª edição – São Paulo: Cortez, 2003.

ANDRADE, Márcia Siqueira de. **Sujeito ensinante/sujeito aprendente: algumas considerações conceituais.** In. O prazer da autoria: a psicopedagogia e a construção do sujeito-autor. Coleção Temas de Psicopedagogia. Livro 3. São Paulo, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da linguagem.** 9ª ed. São Paulo: Editora HUCITEC-ANNABLUME, 2002

\_\_\_\_\_. **A Estética da Criação Verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

**BARDIN, Laurence.** Análise de Conteúdo. Lisboa, Edições 70, 1977.

BARROS, Diana Luz Pessoa de e FIORIN, José Luiz (orgs.) **Dialogismo, polifonia, intertextualidade.** São Paulo: EDUSP, 1994.

BRAIT, Beth. **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido.** Campinas- SP: EDUCAMP, 1997.

BEYER, Hugo Otto. **O Fazer Psicopedagógico. A abordagem de Reuven Feuerstein a partir de Piaget e Vygotsky.** Porto Alegre: Mediação, 1996a.

BENVENISTE, E. **Problemas de lingüística geral.** São Paulo: Pontes, 1989.

BOCH, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair (orgs.) – **Psicologia Sócio-histórica: uma Perspectiva Crítica em Psicologia.** São Paulo: Cortez, 2001.

BOGOYAVLENSKY, N. **Relações entre aprendizagem e desenvolvimento psico-intelectual da criança em idade escolar.** In: LURIA, Leonntiev, Vygotsky et alii. Psicologia e Pedagogia I: bases biológicas da aprendizagem e de desenvolvimento. Lisboa. Estampa, 1977

BORGES, Maria Cristina Ramos Emoreira, Francisco Ferreira. **O percurso da autoria Revista Linguagem em (Dis)curso, volume 4, número 2, jan./jun. 2004.** Disponível em : [www.unisul.br](http://www.unisul.br)

BRITO, L. C. C. de. **Formação, socialização e construção do conhecimento do adolescente** – tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

CARDOSO, S. H. B. **Discurso e ensino**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CHIAPPINI, Lígia. **Aprender e Ensinar com os Textos**.. São Paulo Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_ & CITELLI, A. **Aprender e Ensinar com textos não escolares**. São Paulo: Marca d'água, 1995.

CHIAROTTINO, Zélia Ramozzi. **Em busca do Sentido da Obra de Jean Piaget**. São Paulo: Ática, 1984.

COLL, César; TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo Português: conteúdos essenciais para o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

COSTE, Daniel. Et al. **O Texto: leitura e escrita / organização e revisão técnica da tradução**: Charlot Galves, Eni Puccinelli Orlandi, Paulo Otoni. 2ª edição. São Paulo: Pontes, 1997.

CRESTANI, Célia Regina e JACINSK, Edson. **Aproximações teóricas entre a perspectiva foucaultiana e do círculo de Bakhtin para estudos da linguagem**. Revista de Letras Nº 5. 2002. Disponível em [www.cefetpr.br](http://www.cefetpr.br)

DA ROS, S. Z. **Cultura e Mediação em Reuven Feuerstein. Relato de um Trabalho Pedagógico com Adultos que Apresentam História de Deficiência**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica: São Paulo, 1999.

DELORS, Jacques et alli. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, Brasília, DF, MEC, UNESCO, 1998.

DEMO, Pedro. **Conhecer e aprender. Sabedoria dos limites e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DUARTE, aparecida Daltin. Desvelamentos do sujeito: uma abordagem psicopedagógica clínica para grupos. In. O prazer da autoria: a psicopedagogia e a construção do sujeito-autor. Coleção Temas de Psicopedagogia. Livro 3. São Paulo, 2002

DUARTE, Newton. **Vygotsky e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós modernas da teoria vigotskiana. São Paulo: Autores Associados, 2001.

**Educação fundamental em nove anos**

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Coor. De tradução, revisão e prefácio: Izabel Magalhães. Brasília: Editora UnB, 2001.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade**. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1996.

FOUCAMBERT, Jean. A Leitura em questão. Traduzido por Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 42ª ed. São Paulo, Cortez, 2001.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin**. Psicologia e Educação um intertexto. São Paulo. Editora Ática, 2002.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. Campinas, São Paulo. 5ª edição. Editora Papirus, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque de dialética materialista História na pesquisa educacional**: Cortez, 1989.

GAMBOA, Silvio A. Sanchez. **A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto**. In: Fazenda, Ivani (org). *Metodologia da pesquisa em educacional*. 2ª ed. Aum. São Paulo: Crtez Editora, 1991

\_\_\_\_\_. **Epistemologia da pesquisa em educação: estruturas lógicas e tendências metodológicas** (Tese de doutorado). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1987.

GARCEZ, Lucília. **A escrita e o outro**; os modos de participação na construção do texto. Brasília, Ed. Da UnB, 1998.

GARCIA, Sandra Regina Rezende. **Um estudo do termo mediação na teoria da modificabilidade cognitiva estrutural de Feuerstein à luz da abordagem sócio-histórica de Vigotsky**. (tese de doutorado). São Paulo: Universidade São Marcos, 2004

GOULART, Áurea Maria Paes Leme. **O professor na mediação cultural: as contribuições de Reuven Feuerstein junto a alunos com necessidades especiais**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, 2000.

HEGEL, George W. F. . **Vida e Obra**. Coleção “Os pensadores”. Consultoria Paulo Eduardo Arantes. 3ª Edição. Nova Cultural, 1999.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Tradução Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

HOLLANDA, A. B. de. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

HOUAISS, Antônio & VILLAR, Mauro. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. 1ª Edição Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INDURSKY, Freda e FERREIRA, Maria Cristina L. (orgs). **Os múltiplos territórios da Análise do discurso**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999.

JAPIASSU, Hilton, MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3ª edição revisada e ampliada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

KÜNG, Hans. **Projeto para uma ética mundial**, São Paulo: Paulinas, 1997.

LACERDA, Lilian de. **Álbum de leitura: memória de vida, histórias de leitoras**. São Paulo: Editora UNESP, 2003

LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. – São Paulo: Atlas, 2003

LEAL, L.de F.V. **A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino**. (In

LEONTIEV, A. **Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LIMA, Antonia Silva de et al. **Vigotsky e Piaget: um estudo comparativo**. Manaus: EDUA, 2001.

LIMA, Taís Aparecida Costa. **Uma análise psicopedagógica da relação entre ensinante materna e sujeito aprendente**. In. O prazer da autoria: a psicopedagogia e a construção do sujeito-autor. Coleção Temas de Psicopedagogia. Livro 3. São Paulo, 2002

LOPES. José Sarney G. **Falar, ler e escrever: a base triádica ao ensino da língua portuguesa na construção da história**. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 1999.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade: por uma nova concepção de língua Materna e seu ensino**. 11. ed. Porto Alegre: L&PM.

LURIA, A. R. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança**, por A. R. Luria e F. I. Yodovich. Trad. José Cláudio Almeida Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria**. Trad.

MAGNANI, M. do R. M. **Sobre ensino da leitura**. In Revista semestral da Associação de leitura do Brasil. Ano 14, número 25. Porto Alegre: ed. Mercado Aberto, 1995.

MARCONDES, Beatriz. Et al. **Como usar outras linguagens na sala de aula**. 3ª. São Paulo: Contexto, 2002.

MAINGUENEAU, Dominique. **Termos-chave da análise do discurso**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000

MAZZOTTI, A. J. & GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Pioneira, 1998.

MEURER, J.L. & MOTA-ROTH D (orgs.). **Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem**. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento – Pesquisa qualitativa em saúde**. 3ª ed. HUCITEC: São Paulo, 1994

MOLON, Susana Inês. **A questão da Subjetividade e da Constituição do Sujeito nas Reflexões de Vygotsky**. 1995. 174f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – PUC. São Paulo, 1995.

MOLL, Luis C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Tradução Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MOORE, Christopher W. **O processo de mediação: estratégias práticas para a resolução de conflitos**. Trad. Magda França Lopes, 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva & Jeanne Sawaya. 2ª edição. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MUSSOLIN, Fernanda e BENTES, Anna Cristina (org.). **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**. 3ª edição – São Paulo: Córtext, 2003

NÉBIAS, Cleide Marly. **O papel de interação social na aprendizagem e na construção do conhecimento.** Revista Interações. Vol. 1 jul/Dez, 1996.

NOGUEROL, Artur. **Aprender na Escola: Técnicas de estudo e aprendizagem.** Traduzido por Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1998.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: **Aprendizado e Desenvolvimento, um Processo Sócio-Histórico.** São Paulo: Scipione, 1993.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e texto: Formulação e circulação dos sentido.** Campinas, São Paulo: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Discurso e leitura.** 6ª ed. São Paulo, Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2001

OZMON, Howard & CRAVER, Samuel M. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso.** Campinas, SP: Pontes, 1987.

\_\_\_\_\_. **Língua e conhecimento lingüístico – Para uma história das idéias no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a Relevância do Social.** 3ª Edição. São Paulo: Summus, 2001.

PECHEUX, A análise do discurso: três épocas. In: Por uma análise automática do discurso – uma introdução à obra de Michel Pêcheux, Campinas: UNICAMP, 1983

PECHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** (Trad. E.P. Orlandi et al).Campinas, Editora da UNICAMP, 1988.

PEREIRA, Juliana Sell do Vale & ALMEIDA, Mariana Barbosa de. **“Sabe tudo de tudo”: análise da sessão de cartas-perguntas em revistas femininas para adolescentes.** In **Gêneros textuais e prática discursivas: subsídios para o ensino da linguagem.** In: Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem. Bauru, SP: EDUSC. 2002

PÉREZ, Francisco Carvajal. **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?** Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

PINO, A. **Pensamento e Linguagem. Estudos na Perspectiva da Psicologia Soviética. O conceito de Mediação Semiótica em Vygotsky e seu Papel na Explicação do Psiquismo Humano.** Caderno Cedes (24): 32-42, 1991

\_\_\_\_\_. **Processos de significação e constituição do sujeito.** Temas de Psicologia 1. Ribeirão Preto: Sociedade Brasileira de Psicologia, 1993.

PRIOLLI, Edna Sampaio. **A conquista da autonomia na visão psicopedagógica da inclusão escolar.** In. O prazer da autoria: a psicopedagogia e a construção do sujeito-autor. Coleção Temas de Psicopedagogia. Livro 3. São Paulo, 2002.

QUIVY R. & CAMPNENHOUDT, L.V. **Manual de investigación em ciencias sociales.** México: Editorial Limusa, S.<sup>a</sup> de C.V. e Grupo Noriea Editores, 1992.

RAPPAPORT, C. R. (et al.) **Socialização.** In: Psicologia do desenvolvimento. Vol. 4 A idade escolar e a adolescência. São Paulo: EPU, 1981-1982.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico – cultural da educação.** Petrópolis Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

ROCHA, G. **O papel da revisão na apropriação de habilidades textuais pela criança.** (In ROCHA G. & VAL, M.G.C. Reflexões sobre práticas escolares de produção de textos: o sujeito-autor) Belo Horizonte: Autêntica , 2003.

ROCHA G. & VAL, M.G.C. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de textos: o sujeito-autor)** Belo Horizonte: Autêntica , 2003.

SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros e tipos de textos: considerações psicológicas e ontogenéticas,** trad. Roxane Helena Rodrigues Rojo – LAEL/PUC-SP, mimeo.

SENA, Odenildo. **Palavra, poder e ensino da língua.** Manaus: EDUA, 1999.

SIMONE, R. **La tercera Fase: formas de saber que estamos perdendo.** Torrelaguna: Grupo Santillana de Ediciones, S.A., 2001

SMITH, Frank. **Leitura Significativa..** traduzido por Beatriz Affonso Neves. 3<sup>a</sup> edição. Porto Alegre: Editoras Artes Médicas Sul, 1999.

SMOLKA, Ana Luíza B. & Góes, Maria Cecília R. **A linguagem e o outro no espaço escolar. Vygotsky e a construção do conhecimento.** São Paulo: Editora Papirus, 1991.

SMOLKA, A.L.B., LAPLANE,A..L.F., BRAGA E.S. **Modos de lembrar,de narrar e escrever: Um estudo sobre as condições e possibilidades de elaboração coletiva da memória.** (In ROCHA G. & VAL, M.G.C. Reflexões sobre práticas escolares de produção de textos: o sujeito-autor) Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES. Magda. **Metamemórias – memórias: Travesia de uma educadora.** 2<sup>a</sup> ed. são Paulo: Cortez, 2004

TEBEROSKY, Ana; CARDOSO, Beatriz. **Reflexões Sobre o Ensino da Leitura e da Escrita**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1989.

\_\_\_\_\_. **Aprendendo a escrever: Perspectivas psicológicas e implicações educacionais**. Traduzido por Cláudia Schilling. 3ª edição. São Paulo: Editora Ática, 2001.

TRIVINÓS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação- o Positivismo, a Fenomenologia, o Marxismo**. São Paulo: Atlas S.A, 1987.

VEER, René Van Der & VALSINER. Joan. **Vygotsky – uma síntese**. Tradução Cecília C. Bartalotti. São Paulo: Unimarco, Editora e Edições Loyola, 1996.

VIGOTSKI, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1986

\_\_\_\_\_. L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas**. Tomo I. Problemas teóricos Y metodológicos de la Psicología: Madrid: Centro de Publicaciones Del M.E.C., 1991.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas**. Tomo IV. Psicología Infantil: Madrid: Centro de Publicaciones Del M.E.C., 1991.

\_\_\_\_\_. LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

WATANABE, Lúgia Araújo. **Platão, por mitos e Hipóteses: um Convite à Leitura dos Diálogos. Coleção Logos**. São Paulo: Moderna, 1995.

WERTSCH, James V., RIO, Pablo Del, ALVAREZ, Amélia. **Estudos Socioculturais da Mente**. Tradução Maria da Graça Gomes Paiva e André Rosseno Teoixeira Camargo. Porto Alegre. Artmed, 1998.

ZEQUERA, Suz Helena Toro. **História da educação em debate: as tendências teórico-metodológicas na América latina**: Campinas. Alínea, 2002.

## ANEXOS

### ANEXO A

#### Investigação sobre a formação do sujeito-autor

##### Questionário para os estudantes

Este questionário é parte da atividade de coleta de dados de pesquisa sobre a constituição do adolescente enquanto sujeito que usa a língua escrita para se comunicar. Ele é anônimo, portanto, não escreva seu nome em lugar nenhum. As questões estão relacionadas à sua relação com o escrito e a leitura e as formas de aquisição dos bens culturais.

Para responder às questões, marque um X na resposta que melhor se aplica ao seu caso. Em algumas questões, porém, podem ser assinaladas mais de uma alternativa. Em outras há um espaço em branco onde você pode acrescentar informações que não aparecem nas alternativas.

É muito importante sua participação nesta pesquisa, pois através desta pesquisa você pode ajudar o professor entender melhor a fase que você está vivendo – a adolescência. Responda as questões de forma sincera e fiel.

Obrigada por sua colaboração.

##### 1. Dados pessoais e de identificação

- a. Idade: \_\_\_\_\_
- b. Sexo:    masculino            feminino
- c. Série \_\_\_\_\_
- d. Turno \_\_\_\_\_
- e. Número de irmãos: \_\_\_\_\_
- f. Número de irmãos mais adiantados que você nos estudo \_\_\_\_\_

##### 2. Grau de escolaridade dos pais.

###### 2.1 Pai

não estudou	1ª a 4ª série primária	5ª a 8ª série
2º grau incompleto	2º grau completo	curso superior incompleto
curso superior completo	pós-graduação	

## 2.2 Mãe

não estudou	1ª a 4ª série primária	5ª a 8ª série
2º grau incompleto	2º grau completo	curso superior incompleto
curso superior completo	pós-graduação	

## 3. Profissão dos pais

### 3.1 Pai

Trabalha?    sim                      não

3.1.a. Se trabalha, qual a profissão? \_\_\_\_\_

### 3.2 Mãe

Trabalha?    sim                      não

3.2.a. Se trabalha, qual a profissão? \_\_\_\_\_

## 4. Renda familiar

não tem renda

menos de um salário mínimo

um salário mínimo

de dois a cinco salários mínimo

de seis a dez salários mínimo

de dez a vinte salários mínimo

mais de vinte salários mínimo

## 5. Você tem aulas de produção de textos na escola?

sim                      não

## 6. Quantas, em média?

uma a cada quinze dias

uma por semana

duas por semana

mais que duas por semana

## 7. Você consegue entender as aulas de produção de textos?

sim                      não

Por que você acha que isso ocorre?

---



---



---



---

## 8. A quantidade de aulas de produção de textos é suficiente para você conseguir produzir textos de bons?

sim                      não

9. Você gosta das aulas de produção de textos?

sim                      não

Por quê?

---



---



---

10. Você demonstra interesse pelas aulas de produção de textos, participando delas?

sim                      não                      às vezes  
depende do tipo de texto que está sendo trabalhado

11. Você gosta de produzir textos?

sim                      não                      só alguns tipos de textos

11 a .Se a resposta foi sim, especifique quais os que você gosta de produzir

---



---



---

11 b.Se respondeu não, diga quais os motivos

não sabe produzir o texto que é solicitado  
não sabe do assunto sobre o qual deve escrever  
sente dificuldade de dizer o que pensa  
não tem hábito de escrever

Outros motivos \_\_\_\_\_

---



---

12. Diga todos os tipos de textos, que você conseguir lembrar, que já foram trabalhados na escola ou que foi solicitado pelos professores que você produziu até a oitava série.

---



---



---



---



---

13. Como você se saiu nestas produções?

muito bem em todas  
bem em algumas produções  
mal em quase todas  
mal em todas

14. Você dedica algum tempo para revisar as aulas de produção de textos ou para produzir textos solicitados pelos professores em casa?

sim                      não

14 a. Se respondeu sim, com que frequência?

todas as vezes que tem aula de produção  
algumas vezes que tem aulas de produção  
quase nunca

15. Se não dedica um horário para rever em casa as aulas de produção, ou dedica pouco tempo, diga o(s) motivo(s)

trabalho  
não tenho espaço adequado para estudo em casa  
Há muito barulho em minha casa, por isso fica difícil estudar  
quando não estou na escola gosto de ficar com os amigos e não sobra tempo para estudar.  
assisto televisão por muito tempo e esqueço dos deveres  
não entendo as aulas e por isso não sei como fazer os deveres.

Outros motivos

16. Os textos ensinados na escola são úteis a você no seu dia-a-dia?

sim                      não

17. Você escreve algum tipo de texto em casa que não seja tarefa escolar?

sim                      não

Quais?

diários  
relicários  
poesias  
letras de músicas  
caderneta de anotações  
listas de compras  
cartas  
bilhetes  
agendas

outros tipos de textos \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

19. Seus pais pedem que você produza algum tipo de texto?

sempre                      raramente                      nunca  
 Que tipo de texto? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

20. Seus pais costumam escrever?  
 sempre                      raramente                      nunca  
 O que eles escrevem? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

21. Você possui livros além dos livros doados pela escola?

sim                      não

22. Você gasta algum dinheiro com livros?

sim                      não

23. Se respondeu não, diga qual(s) o(s) motivo(s)

não tenho dinheiro para isso  
 quando tenho dinheiro prefiro gastar com outra coisa  
 meus pais não me dão dinheiro, mas compram os livros para mim

Outros motivos \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

24. Quantos livros (não incluir os didáticos) a escola solicita que você leia por ano?

nenhum  
 um  
 dois  
 três ou mais

25. Você lê estes livros?

sim, todos                      só os que chamam minha atenção                      não leio

25 a.. Se respondeu sim, diga o(s) motivo(s)

sou obrigado  
 gosto de ler  
 quero adquirir conhecimento  
 são livros que eu gosto

Outros motivos \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

25 b. Se respondeu não, diga os motivos

são muito chatos  
não consigo entender os livros  
não tenho tempo, pois trabalho  
acho que são leituras desnecessárias

Outros motivos \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

26. Você lê quantos livros (não indicados pelo professor) por ano?

0  
1  
2  
3  
4  
5  
6 ou mais

27. Você gosta de ler revistas?

sim                      não

27 a.. Se respondeu sim, diga que revista(s) você lê.

Capricho  
Tititi  
Todateen  
Astral  
Caras  
Novelas  
Contigo  
Quatro rodas  
Exame  
Bravo  
Cult  
Caros Amigos  
sexy  
Playboy  
Manequim  
Época  
Nova escola  
Sentinela  
Leviatã  
Superinteressante  
Veja  
Pedagógica

Recreio  
Brazil  
Mari Clair  
Gibi  
Globo rural  
Tribo  
Cd-rom  
Ponto cruz  
Outras

27 b. Se respondeu não, diga qual(is) o(s) motivo(s)

não tenho acesso as revistas  
Não gosto de ler  
Não tenho tempo para ler revistas

Outros motivos \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

28. Que assuntos você lê nestas revistas?

namoro  
sexo  
paquera  
horóscopo  
política  
economia  
ecologia  
descobertas científicas  
games  
tecnologia  
música  
atualidades  
moda  
beleza  
fofocas sobre os famosos  
lazer  
gastronomia  
esporte  
literatura  
assuntos religiosos

Outros \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

29. Com que frequência você lê esta(s) revista(s)

diariamente  
uma vez por semana  
duas ou mais vezes por semana  
raramente  
somente quando tenho necessidade de ler.

30. Você costuma ler jornais?

sim                      raramente                      nunca  
só quando algum professor pede que eu leia

30 a. Se respondeu sim, diga como tem acesso aos jornais?

meus pais são assinantes  
eu compro os jornais  
leio na biblioteca da escola  
empresto do vizinho

31. Que páginas ou cadernos você costuma ler nos jornais? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

32. Onde você procura informação?

nos programas de TV  
nos textos escritos (jornais, livros, revistas, etc.)  
nos programas de rádio  
na Internet

33. Você acessa a Internet?

sim                      raramente                      nunca

33 a.. Se respondeu sim ou raramente, onde você acessa?

em casa  
na escola  
em casas especializadas

33 b. Se respondeu sim ou raramente e em casa, qual(s) a(s) finalidade(s) destes acessos?

pesquisar  
entrar nas salas de bate-papo  
conhecer jogos  
mandar e-mail  
ler mensagem no correio eletrônico

Outras finalidades \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

33 c. Se respondeu sim ou raramente e na escola, diga qual(s) a(s) finalidade(s) dos acessos.

pesquisar  
entrar nas salas de bate-papo  
conhecer jogos  
mandar e-mail  
ler mensagem no correio eletrônico

Outros motivos \_\_\_\_\_

33 d.. Se respondeu nunca, diga qual(s) o(s) motivo(s)

não sei acessar  
não tenho computador  
tenho computador, mas não está habilitado para o acesso à Internet  
não gosto

Outros motivos \_\_\_\_\_

34. Que tipos programas de TV você costuma assistir?

filmes  
novelas  
de humor  
noticiários  
entrevistas  
educacionais  
esportivos  
Outros \_\_\_\_\_

35. Entre os filmes que você assiste (se você assiste), que gênero mais te agrada?

aventura  
comédia  
ficção científica  
pornô  
infantil  
drama  
romântico  
ação  
magia  
nacional  
policia  
suspense  
terror  
outros \_\_\_\_\_

36. Em média, quanto tempo do dia você gasta assistindo televisão?

alguns minutos  
uma hora  
duas horas  
três horas  
quatro horas  
cinco horas ou mais.  
quase todo o tempo que fico em casa.

37. Você costuma ir ao cinema?

nunca fui  
fui às vezes que a escola programou essa atividade  
raramente vou  
vou somente quando um filme do meu agrado está em cartaz  
vou com uma frequência de uma vez por mês  
vou com uma frequência de duas ou mais vezes por mês.

38. Se frequenta o cinema que tipos de filmes aprecia?

aventura  
comédia  
ficção científica  
pornô  
infantil  
drama  
romântico  
ação  
magia  
nacional  
policial  
suspense  
terror  
outros \_\_\_\_\_

39. Você gosta de ouvir música?

sim  
não  
às vezes

40. Você prefere as músicas nacionais ou as internacionais?

não tenho preferencia  
as nacionais  
as internacionais

41. Que ritmos você gosta?

pagode

forró

brega

românticas

funk

dance

rap

tango

bolero

MPB

MPA

samba

música eletrônica

Toada

sertaneja

gospel

clássica

outros \_\_\_\_\_

OBSERVAÇÕES

---

---

---

---

**Muito obrigada por sua participação**











---



---

**TABULAÇÃO DO QUESTIONÁRIO 1 - ANEXO C**

**T1. IDADE**

	meninos	meninas	total
Idade			
14	4	4	8
15	32	34	66
16	10	6	16
17	2	3	5

**T2. SEXO**

	meninos	meninas	total
Feminino	47		47
Masculino		48	48

**T3. NÚMERO DE IRMÃOS**

	meninos	meninas	total
<i>Num. Irmãos</i>			
0	4	0	4
1	16	15	31
2	14	16	30
3	5	4	9
4	5	3	8
5	1	1	2
6	2	3	5
7	0	0	
8	0	0	
9	0	0	

10			
----	--	--	--

## T4. NÚMERO DE IRMÃOS MAIS ADIANTADOS

	meninos	meninas	total
Num. De irmãos Mais adiantado	18	12	
2	4	7	
3	1	2	
4		1	
5			

## T5. ESCOLARIDADE DOS PAIS

	meninos	meninas	Total
Não estudou		2	2
1ª a 4ª	1	2	3
5ª a 8ª	8	7	15
2º grau incom.	4	4	8
2º grau comp.	15	15	30
Curso sup. Incom.	2	7	9
Curso sup. Comp.	12	8	20
Pós-graduação	2	0	2
Não respondeu	3	3	6

## T6. ESCOLARIDADE DAS MÃES

	meninos	meninas	Total
--	---------	---------	-------

Não estudou			0
1ª a 4ª	1	3	4
5ª a 8ª	6	4	10
2º grau incom.	4	9	13
2º grau comp.	19	21	40
Curso sup.	6	1	7
Incom.	7	9	16
Curso sup.	4	4	4
Comp.			1
Pós-graduação			
Não respondeu			

## T7. SITUAÇÃO PROFISSIONAL DOS PAIS E DAS MÃES

	meninos	meninas	Total
Pai			
Trabalha	41	43	84
Não trabalha	6	5	11
Mãe	36	32	68
Trabalha	11	16	27
Não trabalha			

## T8. PROFISSÃO DOS PAIS

Operário	1		
Func. Federal	1		
Pedreiro	2		
Metalúrgico	2		
Comerciante	3		
Engenheiro	1		

Publicitário	1		
Empreendedor	1		
Motorista	3		
Conferente	1		
Estocador	1		
Botânico	1		
Cameramam	1		
Gerente bancário	1		
Téc. Em inform.	1		
Mecânico	6		
Bancário	1		
Músico	1		
Tesoureiro	1		
Sub-gerente	9		
Carteiro	1		
Autônomo	1		
Téc. em telec.	1		
Gerente de restaurante	3		
Gerente de vendas	1		
Taxista	1		
Chefe de manutenção	3		
Jardineiro	1		
Intérprete	2		
Vendedor	1		
Guia turístico	1		
Inspetor	1		
Empresário	1		
Gerente operacional	1		
Militar (cabo)	1		
Ferramenteiro	1		
Sargento da aeronáutica	1		
Encanador	2		
Peixeiro	1		
Garimpeiro	1		
Téc. de segurança	1		
Aux. de almoxarifado	1		
Vidraceiro	1		
Administrador	8		

Feirante			
Téc. de radiologia			
Vigia			
Pediatra			
Repres. De lab.			
Agente de saúde			
Gerente			
Não sabe ou não respondeu			

**T9. PROFISSÃO DAS MÃES**

	N	%
Total	68	
<i>Profissão das</i>		
Mães	1	
Radioterapêutica	1	
Revisora	1	
Téc. em enfermagem	1	
Caixa de banco	1	
Secretária	2	
Industriaria	1	
Decoradora	6	
Vendedora	3	
Costureira	5	
Doméstica	1	
Montadora	4	
Agente administrativo	2	
Serviços gerais	5	
Bancária	7	
Autônoma	1	
Fiscal	1	
Representante comercial	1	
Pedagoga	5	
Professora	1	
Advogada	3	
Cabeleireira	1	
Contadora	1	
Gerente financeiro	1	
Assis. de contabilidade	1	
Esteticista	4	
Doméstica	1	

Aux. de escritório	1	
Vidraceiro	1	
Fisioterapeuta	1	
Administradora	1	
Aux.de enfermagem	2	
Não sabe ou não respondeu		

### T10. RENDA FAMILIAR

	N	%
Total	95	
Renda familiar	0	
Não tem renda	3	
Menos de 1 salário mínimo	10	
1 salário mínimo	47	
de 2 a 5 salários	23	
de 6 a 10 salários	6	
de 10 a 20 salários	5	
mais de 20 salários	1	
não respondeu		

### T11. AULAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS

	N	%
Total	95	
Tenho aulas de produção de texto	94	
Não tenho aulas de produção de textos	1	

### T12. QUANTIDADE DE AULAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS

	N	%
<i>Total</i>	95	
1 a cada 15 dias	48	
1 por semana	19	
2 por semana	10	
mais que 2 por semana	13	
não respondeu	5	

### T13. ENTENDIMENTO DAS AULAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS

	N	%
Total	95	
Entendo as aulas de produção de textos	79	
Não entendo as aulas de produção de textos	15	
Não respondeu	1	

**T14. SE A QUANTIDADE DE AULAS É SUFICIENTE OU NÃO**

	N	%
Total	95	
São suficientes	42	
Não são suficientes	53	

**T15. GOSTO PELAS AULAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS**

	N	%
<i>Total</i>	95	
Gosto das aulas de produção de textos	69	
Não gosto das aulas de produção textos	26	

**T16. INTERESSE PELAS AULAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS**

	N	%
<i>Total</i>	95	100%

Tenho interesse	21	
Não tenho interesse	14	
Às vezes tenho interesse	49	
Depende do tipo de texto	10	
Não respondeu	1	

#### T17 GOSTO POR PRODUZIR TEXTOS

	N	%
<i>Total</i>	95	100%
Gosto de produzir textos	27	
Não gosto de produzir textos	3	
Só gosto de produzir alguns tipos de textos	65	

#### T18. QUE TIPO DE TEXTO GOSTA DE PRODUZIR

	N	Lista de textos
Total	95	
Responderam	68	Comédia, terror, ação, romance, contos, história em quadrinho, relatos, redação, texto de ficção, crônicas, narração, argumentativo, policial, fome, pobreza, poluição, reportagem, carta, crítica, meio ambiente, violência, desemprego, trabalho infantil, poético, poesia, políticos, de empresas, resenha, narrativo, informação aos jovens, independentes, polêmicos, fictícios, , dissertativo, poético, romântico, erótico, aventura.
Não responderam	27	

### T19. PORQUE NÃO GOSTA DE PRODUZIR TEXTOS

	N	%
Total	29	
Motivos para não gostar de produzir textos		
Não sabe produzir o texto que é solicitado.	1	
Não o assunto sobre o qual deve escrever.	0	
Sente dificuldade de dizer o que pensa.	6	
Não tem hábito de escrever.	5	
Outros motivos.	17	

### T20. TEXTOS TRABALHADOS E/OU SOLICITADOS COMO PRODUÇÃO NA ESCOLA

	N	Lista de textos

<b>Total</b>	95	
Responderam	76	<b>Teatral, argumentativo, histórico, conto, suspense, épico, infantil, crônica, literário, narrativo, meio ambiente, fome, resenha, reportagem, crítico, poético, resumo, soneto, poesia, prosa, informativo, adolescentes, poluição, carta aberta, discurso, síntese, artigo, propaganda, notícias, entrevista, bula, comédia, tragédia, drama, exploração de menores, drogas, bebidas alcoólicas, pobreza, miséria, água, índio, a sociedade atual, preservação, humor, aids, racismo, leituras de imagem, interpretação, dissertação, lendas, explicativo, quadrinhos, gravidez precoce, incas, turismo no Amazonas, poema, crônica literária, artigo de opinião, descritivo, jornalísticos, lírico, resumo, comentários, namorar ou ficar, fábulas, preconceito, a adolescência, relatório, alienação, diálogos.</b>
Não respondeu	2	
Não lembra	17	

## **T21. DESEMPENHO DOS ALUNOS EM PRODUÇÕES TEXTUAIS**

	N	%
Total	95	
<i>Desempenho</i>	11	
Muito bem em todas as produções	77	
Bem em algumas produções	3	
Mal em quase todas as produções	2	
Mal em todas	2	
Não respondeu		

**T22. QUANTO A DEDICAÇÃO DE TEMPO PARA REVISÃO DAS AULAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS EM CASA**

	N	%
<b>Total</b>	95	
Dedicam ou não dedicam tempo para revisão		
Sim	46	
Não	49	

**T23. QUANTO A FREQUENCIA DE REVISÃO**

	N	%
Total	46	
<i>Frequência</i>	10	

Todas as vezes que tenho aula de produção na escola.	32	
Algumas vezes que tenho aula de produção de texto	4	
Quase nunca		

**T24. MOTIVOS DE NÃO RESERVAR TEMPO PAR REVISAR AS AULAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS EM CASA**

	N	%
Total	49	
<i>Motivos</i>	4	
Trabalho	4	
Não tenho espaço adequado para estudar em casa	12	
Há muito barulho em casa, por isso fica difícil estudar.	7	
Quando não estou na escola, gosto de ficar com os amigos e não sobra tempo para estudar.	14	
Assisto TV por muito tempo e esqueço dos deveres	2	
Não entendo as aulas e por isso não sei como fazer os deveres	6	
Outros motivos: (faz cursinho, lê romances, não tem dificuldades, preguiça, só produz quando é solicitado)		

**T25. UTILIDADE DOS TEXTOS ENSINADOS NA ESCOLA**

	N	%
<b>Total</b>	95	
São úteis no dia-a-dia	85	
Não são úteis no dia-a-dia	10	

**T26. PRODUÇÃO DE TEXTO QUE NÃO SEJA TAREFA ESCOLAR**

	N	%
<i>Total</i>	95	
Produz texto que não seja tarefa escolar	80	
Não produz texto que não seja tarefa escolar	15	

**T27. TIPOS DE TEXTOS QUE NÃO SÃO TAREFA ESCOLAR PRODUZIDOS PELOS ADOLESCENTES**

	N	%
<i>Tipos de textos</i>		
Diários	19	
Relicários	5	
Poesias	36	
	37	

Letras de música	25	
Caderneta de anotações	24	
Lista de compras	44	
Cartas	35	
Bilhetes	36	
Agendas	3	
outros		

**T28.FREQUENCIA COM QUE OS PAIS PEDEM PARA QUE OS FILHOS  
ESCREVAM ALGUM TIPO DE TEXTO**

	N	%
<i>Total</i>	95	
Frequência	15	
Sempre	47	
Raramente	33	
nunca		

**T29. TIPOS DE TEXTOS QUE OS PAIS PEDEM QUE OS FILHOS PRODUZAM**

		Lista de textos
Total	62	
Responderam	45	Lista de compras, memórias, tarefa de irmão menor, resenha de algum livro, textos da escola, poesias, declarações, relatórios, anotações, diário, lembretes, agenda, versículos bíblicos, letras de música, cartas, bilhetes, histórias.
Não lembram ou não responderam	17	

**T30. HÁBITO DE ESCRITA DOS PAIS**

	<b>N</b>	<b>%</b>
<i>Total</i>	95	
Frequência com que os pais escrevem		
Sempre	53	
Raramente	35	
nunca	7	

**T31. TIPOS DE TEXTOS PRODUZIDOS PELOS PAIS**

	<b>N</b>	<b>Lista de textos</b>
<i>Total</i>	88	
Responderam	60	Relatórios, ofícios, cartas, revisão de aulas, dívida, anotações, planos de aulas, agenda, poesias, cartas de políticos, projetos, resenhas, relatos da família, lista de compras, assuntos de trabalho, discurso, esboço, resumos, cálculos, bilhetes, receitas, sobre plantas, histórias, versículos bíblicos, cartões de natal e aniversário, letras de música.
Não responderam ou não sabem	28	

**T32. SE POSSUEM LIVROS ALÉM DOS DOADOS PELA ESCOLA**

	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Total</b>	95	
Sim	93	
Não	2	

**T33. SE GASTAM DINHEIRO NA COMPRA DE LIVROS**

	N	%
<b>Total</b>	95	
Gastam dinheiro em compra de livros	47	
Não gastam dinheiro em compra de livros	48	

T34. MOTIVOS PARA NÃO COMPRAREM LIVROS

	N	%
<b>Total</b>		
Motivos	11	
Não tenho dinheiro	19	
Quando tenho dinheiro gasto com outras coisas	14	
Meus pais compram para mim	2	
Outros	2	
Não responderam		

**T35. QUANTIDADE DE LIVROS QUE A ESCOLA SOLICITA QUE SEJAM LIDOS DURANTE UM ANO**

	N	%
<i>Total</i>	95	
<b>Quantidade de livros</b>	2	

Nenhum	6	
Um	25	
Dois	58	
Três ou mais	4	
Não respondeu		

**T36.QUANTO A REALIZAÇÃO DA LEITURA DOS LIVROS INDICADOS PELA ESCOLA**

	N	%
<i>Total</i>	95	
Leio todos	33	
Só leio os que me chamam a atenção	52	
Não leio	5	
Não respondeu	5	

**T37.MOTIVOS QUE LEVAM OS ALUNOS A LEREM OS LIVROS SOLICITADOS PELA ESCOLA**

	N	%
Total	85	
Motivos		
Sou obrigado	5	
Gosto de ler	23	
Quero adquirir conhecimento	29	
São livros que gosto	21	
Outros	2	
Não responderam	5	

--	--	--

**T38.MOTIVOS QUE FAZEM COM QUE OS ALUNOS NÃO LEIAM OS LIVROS SOLICITADOS PELOS PROFESSORES**

<i>Total</i>	10	
<i>Motivos</i>	3	
São muito chatos	5	
Não consigo entender os livros	1	
Não tenho tempo	1	
São leituras desnecessárias		

**T39 LEITURA DE LIVROS(NÃO INDICADOS PELO PROFESSOR) POR ANO**

	meninas	meninos	total
0	21	26	47
1	11	9	20
2	7	8	15
3	5	2	7
4	2	2	4
5			
6 ou mais	2		2

**T40 LEITURA DE REVISTAS**

	N	%
--	---	---

<i>Total</i>	95	
Lêem revistas	90	
Não lêem revistas	2	
Não responderam	3	

## T41. RELAÇÃO DE REVISTAS LIDAS PELOS ADOLESCENTES

	N	%
<i>Total</i>	95	
<i>Revistas lidas</i>	37	
Capricho	13	
Tititi	21	
Todateen	22	
Astral	29	
Caras	26	
Novelas	25	
Contigo	19	
Quatro rodas	10	
Exame	0	
Bravo	1	
Cult	4	
Cult	15	
Caros Amigos	26	
sexy	7	
Playboy	42	
Manequim	10	
Época	2	
Nova escola	0	
Sentinela	51	
Leviatã	69	
Superinteressante	1	
Veja	14	
Pedagógica	11	
Recreio	3	
Brazil	40	
Mari Clair	10	
Gibi	3	
Globo rural	16	
Tribo	3	

Cd-rom	11	
Ponto cruz		
Outras		

**T42 MOTIVOS QUE LEVAM OS ADOLESCENTES A NÃO LEREM REVISTAS**

	N	
<i>Total</i>	2	
<b>Motivo</b>		
não tenho acesso as revistas	2	
Não gosto de ler		
Não tenho tempo para ler revistas		

**T43. ASSUNTOS PROCURADOS EM REVISTAS**

	N	%
<i>Total</i>	93	
Assuntos procurados	46	
namoro	52	
sexo	37	
paquera	47	
horóscopo	30	
política	34	
economia	28	
ecologia	51	
descobertas científicas		

games	35	
tecnologia	52	
música	69	
atualidades	55	
moda	43	
beleza	42	
fococas sobre os famosos	28	
lazer	46	
gastronomia	5	
esporte	52	
literatura	29	
assuntos religiosos	26	
Outros	3	

#### 44. FREQUENCIA DAS LEITURAS DE REVISTAS

	N	%
<i>Total</i>	95	
<i>Frequência</i>	19	
Diariamente	17	
Uma vez por semana	29	
Duas ou mais vezes por semana	0	
Raramente	18	
Somente quando tenho necessidade de ler.	10	
Nunca	2	

T45. HÁBITO DE LER JORNAIS

	N	%
<i>Total</i>		
Leio todos os dias	14	
Quase todos os dias	31	
raramente	42	
nunca	5	
só quando algum professor pede que eu leia	2	
não respondeu	1	

## T46. COMO TEM ACESSO AOS JORNAIS

<i>Total</i>		
Como tem acesso		
Meus pais são assinantes	21	
Eu compro os jornais	32	
Leio na biblioteca da escola	13	
Empresto do vizinho	7	
Não responderam	21	

## T46. PÁGINAS E/OU CADERNOS QUE SÃO LIDOS PELOS ADOLESCENTES

	N	Página/caderno
<i>Total</i>	95	Esporte, cidade, lazer, política, economia, classificados, novela, científicos, policial, hist. Em
Responderam	88	
	7	

Não responderam		quadrinho. Horóscopo, piadas, cinema, moda, atualidades, bem viver, agenda, cruzadas, programação cultural, editorial, novelas, notícias locais, jornal da TV,.
-----------------	--	---

## T47. ONDE PROCURA INFORMAÇÃO

	N	%
Nos programas de TV	82	
Nos textos escritos (jornais, Livros, revistas, etc.)	56	
Nos programas de rádio	20	
Na Internet	60	

## T48. QUANTO AO ACESSO A INTERNET

	N	%
Total	95	
<i>Acesso à internet</i>		
Sim	63	
raramente	26	
nunca	6	

## T49. ONDE ACESSA A INTERNET \*\*\*

	N	%
Total	95	

<i>Onde acessa</i>	51	
Em casa	59	
Na escola	24	
Em casas especializadas		

**T50. FINALIDADES DO ACESSO QUANDO ESTE É FEITO EM CASA\*\*\***

	N	%
Total	95	
<i>Finalidades</i>		
Pesquisar	55	
Entrar nas salas de bate-papo	35	
Conhecer jogos	18	
Mandar e-mail	39	
Ler mensagem no correio eletrônico	35	
Outras finalidades	4	

**T51. FINALIDADES DO ACESSO QUANDO ESTE É FEITO NA ESCOLA**

	N	%
Total		
<i>Finalidades</i>		
Pesquisar	61	
Entrar nas salas de bate-papo	11	
Conhecer jogos	10	
Mandar e-mail	14	
Ler mensagem no correio eletrônico	12	
Outras finalidades		

## T52. MOTIVOS PARA NÃO ACESSA A INTERNET

Total	6	
não sei acessar	1	
não tenho computador	5	
tenho computador, mas não está habilitado para o acesso à Internet		
não gosto		
Outros motivos		

## T53. PROGRAMAS DE TV QUE COSTUMA SSISTIR

<i>Total</i>	95	
Programas		
Filmes	91	
Novelas	61	
Humor	63	
Noticiários	64	
Entrevistas	54	
Educacionais	34	
Esportivos	58	
Outros	9	

## T54. GENEROS DE FILMES QUE MAIS AGRADAM AOS ADOLESCENTES

	N	%
<i>Total</i>		

<i>Gêneros</i>	61	
Aventura	82	
Comédia	59	
Ficção científica	24	
Pornô	14	
Infantil	33	
Drama	54	
Romântico	67	
Ação	20	
Magia	14	
Nacional	27	
Policial	63	
Suspense	60	
Terror	2	
Outros		

## T55. TEMPO DEDICADO A ASSISTIR TV

	N	%
Total	95	
<i>Tempo dedicado</i>		
Alguns minutos	15	
Uma hora	7	
Duas horas	5	
Três horas	10	
Quatro horas	17	
Cinco horas ou mais.	19	
Quase todo o tempo que fico em casa.	<b>23</b>	

## T56. QUANTO AO HÁBITO DE IR AO CINEMA

<i>Total</i>	95	
Nunca fui	2	
Fui às vezes que a escola	2	

programou essa atividade	16	
Raramente vou	58	
Vou somente quando um filme do meu agrado está em cartaz	6	
Vou com uma frequência de uma vez por mês	11	
Vou com uma frequência de duas ou mais vezes por mês.		

## T57. TIPOS DE FILME QUE COSTUMA ASSISTIR NO CINEMA

	N	%
<i>Total</i>	93	
Tipos de filme		
Aventura	65	
Comédia	80	
Ficção científica	55	
Pornô	6	
Infantil	13	
Drama	29	
Romântico	53	
Ação	56	
Magia	19	
Nacional	15	
Policial	21	
Suspense	60	
Terror	53	
Outros	1	

## T58. COSTUME DE OUVIR MÚSICA

	N	%
--	---	---

<i>Total</i>	95	
Sim	91	
Não	0	
Às vezes	4	

### T59. PREFERENCIA MUSICAL - NACIONAL OU INTERNACIONAL

	N	%
Total		
Não tenho preferência	48	
As nacionais	16	
As internacionais	31	

### T60. GENEROS MUSICAIS PREFERIDOS

	N	%
Total		
Gêneros preferidos		
Pagode	54	
Forró	33	
Brega	16	
Românticas	57	
Funk	22	
Dance	54	
Rap	29	
Tango	5	
Bolero	6	
MPB	42	
MPA	5	
Samba	19	
Música eletrônica	53	
Toada	9	

Sertaneja	13	
Gospel	26	
Clássica	19	
Outros	3	

