

O TEXTO COMO ATIVIDADE (AÇÃO) E O USO DE MÍDIAS DIGITAIS

Audiney José Pereira¹
Luzia Rodrigues da Silva²

Resumo: este texto se propõe a relatar e discutir uma determinada intervenção pedagógica com base em estudos propostos por Teun A van Dijk (2008) e Dominique Maingueneau (2013). Assim, indica procedimentos para a transposição didática de formulações teóricas, bem como demonstra a efetividade de conceitos das ciências da linguagem, tais como discurso, poder e vozes. Baseou-se na análise de dois tipos de atividades de construção textual: 1 – construção de narrativas; e 2 – construção de dissertação a partir de dados estatísticos. Nas atividades, evidenciam-se as seguintes ações pedagógicas: a) apresentação de procedimentos de construção de textos por meio de imagens, dados e informações; b) orientação sobre construção de narrativas a partir de conceitos básicos como aparecimento do conflito, problematização e desfecho; c) análise de narrativas considerando a figuratividade – objetivando mostrar a eficiência da linguagem não-verbal e ilustrar o fato de o discurso ser “situado para além da frase” – especialmente noções relativas a figuras de linguagem tais como metáfora, ironia, hipérbole e personificação; d) exposição de modos como são estabelecidas relações intertextuais em textos, advogando que estabelecer relações intertextuais é uma estratégia eficiente e produtiva para os processos de composição de textos; e) exemplificação – por meio da narrativa apresentada para os estudantes – de estratégias de composição de enredo não-linear; e f) exploração dos efeitos de sentido que podem ser produzidos de acordo com as escolhas do autor, sejam de imagens, números ou palavras. Busca-se demonstrar o potencial do ensino dos tipos de discurso (direto, indireto e indireto livre) como estratégias de desenvolvimento (problematização) de um tema dentro das exigências dos gêneros do mundo narrado; bem como indicar a relação entre tipologia de discurso e vozes (polifonia) e entre ironia e polifonia. Por último, analisam-se os resultados e consequências das atividades, tomando-se como referência a concepção de discurso neste assumida.

Palavras-chave: Discurso; intertextualidade; polifonia.

Introdução

O trabalho com a produção de textos exige atividades que mobilizem o empenho e a participação dos estudantes e que desenvolvam competências necessárias ao letramento escrito. Para isso, mostram-se bastante promissoras ações que impliquem o uso da criatividade; que sejam bem exemplificadas e demonstradas pelos docentes; que diversifiquem recursos e técnicas de construção, repercussão e divulgação (ações, tecnologias); e que evidenciem o peso social dos discursos e textos, a partir dos estudos das ciências da linguagem (KOCH; ELIAS, 2009). Assim, este estudo justifica-se pela necessidade de se construir ações pedagógicas que viabilizem a transposição didática das formulações da ciência linguística (BRONCKART, 2012). O trabalho sustenta-se nas concepções preconizadas por Bazerman (2007) e Bronckart (2012) relativas a questões como condições de produção, intertexto e polifonia; bem como busca demonstrar relações entre poder e discurso ancorado em Maingueneau (2013) e Dijk (2008).

O presente texto discute um conjunto de ações pedagógicas organizadas em torno de atividades específicas relacionadas à produção de textos narrativos em sala de aula; ao uso didático de textos dissertativos em sala de aula, com argumentos baseados em dados estatísticos, nesse caso, gerados a partir da realidade da escola; e a publicação de textos e

¹ Estudante do Programa de Pós-Graduação / PPGEEB-CEPAE, da Universidade Federal de Goiás – audineypereira@yahoo.com.br

² Profa. Orientadora do Programa de Pós-Graduação / PPGEEB-CEPAE, da Universidade Federal de Goiás – luzro7@yahoo.com.br

dados estatísticos em site construído pelo professor e os estudantes. Nesse sentido, tem-se como objetivo geral: evidenciar procedimentos de transposição didática de concepções relativas às ciências da linguagem, indicando meios e ações possíveis para sua aplicação em sala de aula. Quanto aos objetivos específicos, pode-se assim defini-los:

- 1 – Demonstrar procedimentos de construção textual, usando recursos tecnológicos.
- 2 – Relacionar o uso dos conceitos de intertextualidade e polifonia à produção textual.
- 3 – Apresentar formas de uso das mídias digitais, considerando sua relação com o acesso: produção, divulgação e repercussão.

1. Fundamentação Teórica

Teun A. van Dijk (2008), em sua obra “Discurso e Poder”, reconhecendo as definições tradicionais de poder relacionadas às macroestruturas, traz uma conceituação sobre as “elites simbólicas”, aqueles que – pelo papel social que exercem – têm os meios de exercer influência, mando e decisão (médicos, editores, jornalistas, diretores, professores, etc). Assim, van Dijk (2008) desenvolve, em seu texto, o “processo fundamental da reprodução do poder através do discurso”:

Se o discurso controla mentes, e mentes controlam ação, é crucial para aqueles que estão no poder controlar o discurso em primeiro lugar. Como eles fazem isso? Se eventos comunicativos consistem não somente de escrita e fala “verbais”, mas também de um contexto que influencia o discurso, então o primeiro passo para o controle do discurso é controlar os contextos. Por exemplo, as elites ou organizações poderosas podem decidir quem pode participar em algum evento comunicativo, quando, onde e com que propósitos (VAN DIJK, 2008, p. 18 e 19).

Dessa forma, pretende-se analisar a intervenção pedagógica como um evento comunicativo onde os estudantes terão controle sobre o acesso, porque podem produzir, divulgar e repercutir seus textos.

A concepção de discurso assumida funda-se na concepção de que ele é regido por normas, situado para além da frase enquanto organização, orientado, interativo, contextualizado, é assumido por um sujeito, é forma de ação e é situado no bojo de um interdiscurso (MAINGUENEAU, 2013). Essas oito características do discurso foram objeto de transposição didática, para realização da atividade.

Indicados os conceitos principais, por estarem relacionados com o objetivo geral, ressaltam-se – também – os conceitos de intertextualidade e polifonia, que receberam destaque nos momentos de orientação sobre como construir os textos, bem como no momento de comentário dos textos modelo elaborados pelo docente. Quanto à intertextualidade, seguiu-se o marco teórico de Bazerman (2007):

Se temos que entender como sofremos uma ação, como podemos ‘re-agir’ e como podemos agir com vigor nesse nosso complexo mundo letrado – onde as principais

instituições e esferas de atividades estão saturadas por textos –, então precisamos nos deslocar para uma compreensão mais rica e participativa da intertextualidade. (...) A intertextualidade da escrita e retórica diz respeito, no final das contas, à agência dentro de um panorama complexo de textos, historicamente evoluído e continuamente em transformação. A intertextualidade para a escrita e para a retórica consiste na criação de autoridade, de agência e de textos poderosos, e não na sua dissolução dentro de tudo o que foi escrito anteriormente. Afinal, estamos preocupados em ajudar os estudantes a escrever a si próprios e a seus interesses dentro do prolífico mundo da linguagem (BAZERMAN, 2007, p. 108-109).

Por último, assumiu-se a polifonia como as diversas vozes que ecoam no discurso, que devem (ou podem) ficar pressupostas para que se alcance o sentido e a intencionalidade do discurso. Assumindo-se a posição de Maingueneau (2013), segundo a qual: “Quando um locutor fala, ele não se contenta em expressar suas próprias opiniões; ao contrário, ele faz ouvir diversas outras vozes, mais ou menos claramente identificadas, em relação às quais ele se situa.” (MAINGUENEAU, 2013, p 163).

Essas formulações orientarão as reflexões sobre as atividades desenvolvidas e sobre sua eficiência.

2. Metodologia

A pesquisa define-se como observação participante (TRIVIÑOS, 1987) e foi feita a partir: da definição de autores e bibliografias relativos à Análise do Discurso e à Gramática Textual; da observação de certas atividades de produção discursiva; da discussão das produções construídas pelo docente; e da reflexão sobre as consequências das práticas discursivas colocadas em ação.

Os procedimentos (em relação às atividades) do docente foram:

1 – Exposição breve sobre linguagem e discurso, definindo-os como forma de agir sobre a realidade e o outro e de produzir efeitos tanto de sentido quanto concretos, seguindo a formulação de van Dijk (2008) e Maingueneau (2013). Em seguida, propôs-se a realização de um conjunto de atividades relacionadas ao estudo, produção, divulgação e repercussão de textos (narrativos e dissertativos).

2 - Atividade de Narração

Em um primeiro momento, explicou-se que construir um texto narrativo consiste em “mentir” acontecimentos com ideias, fatos, discursos e pessoas (personagens) possivelmente verdadeiros; mas inexoravelmente assustadores, cômicos, dramáticos e/ou contestadores; narrar consiste em pensar o mundo sem, necessariamente, considerar suas leis físicas e sociais ao construir o enredo. Narrar é contar histórias, tecer enredos, criar personagens, fundir imaginação e realidade: coisas sonhadas, vividas, o que podia ter sido e não foi, o que pode vir a ser, saberes de diversas raízes, de diferentes procedências, constituem a matéria-prima

do texto narrativo. O narrador transforma-se imaginariamente em outras pessoas, vive outras histórias. Assim, recupera a capacidade de perceber o mundo magicamente, de descobrir e criar o mundo, o gosto de contá-lo e recontá-lo sem que a magia desapareça, sem que se perca a poesia de saber e ao mesmo tempo não saber: imaginar, tecer possibilidades infinitas de novas histórias, novas maneiras de repetir o mesmo que nunca será exatamente o mesmo, mas que se renovará, que se fecundará de novos sentidos, porque foi narrado.

Apresentou-se o seguinte esquema de construção do texto narrativo: situação inicial e aparecimento do problema, problematização e desfecho. Nesse contexto, foi explicitado que a situação imaginada poderá estar diretamente ligada ao assunto que se deseja discutir ao longo do texto (problematização); entretanto, isso não é obrigatório. A situação poderá ser apenas uma desculpa, uma forma de fazer seus personagens se encontrarem e se porem a discutir o assunto ou agir para resolverem o problema.

O aparecimento dos personagens dá-se de diversas formas. Os personagens podem aparecer diretamente através de falas marcadas pelo discurso direto ou de maneira indireta através da exposição do autor da situação-problema e comentário sobre como eles vão se comportando ao longo da história e tentando resolver o problema; ou com uma situação criada no início do enredo (em se tratando de textos pequenos), na qual o problema se apresenta e os personagens são envolvidos. A problematização foi definida explicando-se que um texto geralmente visa discutir, debater um determinado tema. No caso de textos narrativos, a problematização pode ser expressa pela forma como determinadas informações da temática são agregadas à história, pelas intervenções/considerações do narrador ao longo do texto, pela argumentação dos personagens – expressa por meio do discurso direto –, pela forma como as ações são construídas e relacionadas ao tema, pela caracterização dos personagens (suas características, sua linguagem, suas ações, sua história) e pelo desfecho. Pela problematização, o texto faz o leitor refletir sobre o assunto ou se emocionar, rir ou se encantar; faz pensar o tema sobre uma perspectiva nova, enriquecida, diferente. Para exemplificar, expôs-se que ela pode se evidenciar nas falas, posições, comportamentos e conclusões dos personagens; bem como também ocorre na descrição espaço/temporal e organização das ações ao longo do texto; na seleção dos elementos os quais compõem a história; e na forma de se tecer o enredo e fazer o desfecho (MOISÉS, 1995). Essas, separadas ou associadas entre si, são as formas até então construídas como métodos de desenvolvimento de um texto narrativo. Ressalte-se que não são as únicas; pois sendo o texto narrativo um espaço de criação imaginária, seus limites e possibilidades são infinitos, dependendo do autor, seus objetivos e estilo (COELHO, 1980).

Realizadas as explicações sobre narração, o docente apresentou a seguinte situação inicial:

“Imagine um grupo terrorista no Brasil, desses que promovem ataques suicidas, usam lança-foguetes, explodem carros-bomba, mandam imagens mostrando homens prestes a serem decapitados e aquelas mensagens escritas com letrinhas que mais parecem uma pintura rupestre ou a indecifrável feiografia de médico. Pior do que isso, envolvem-se em política partidária e com gente da Câmara e do Senado.”

A seguir, pediu-se que os estudantes continuassem o texto. Orientou-se que, para isso, eles poderiam usar dois procedimentos simples: 1 – fazer aparecer os personagens por meio de diálogos (entre terroristas ou entre os atingidos pelas ações dos terroristas ou entre terroristas e atingidos); e 2 – continuar descrevendo e caracterizando o grupo conforme a situação inicial.

Terminado o tempo, o professor – depois de ter lido vários textos dos estudantes, pediu que alguns deles lessem em público seus textos e comentado aspectos relacionados à problematização, uso de tipos de discurso e progressão dos textos – apresentou um texto motivador feito por ele. No texto, estavam congregadas as duas formas sugeridas de desenvolver a narrativa. Nas primeiras duas páginas e meia do texto, o grupo é caracterizado por meio de suas ações – nesse caso, explicou-se que é comum um autor focar, em determinado momento do texto e de acordo com os efeitos estéticos ou ideológicos que visa alcançar, um dos elementos da narrativa -, utilizando da estratégia de narrador onisciente e discurso citado. A partir da metade da terceira página, aparecem os personagens por meio dos diálogos. Nesse ponto, focaram-se as formas de uso do discurso direto, indireto e indireto livre em textos narrativos, explicando como essas formas constituem recursos poderosos para que se possa problematizar o assunto por meio das falas dos personagens e como isso constituirá a polifonia (BRONCKART, 2012).

Terminado esse conjunto de atividades que visava introduzir conceitos e procedimentos mínimos de construção de narrativas, os estudantes consideraram que o desfecho do texto havia deixado muitas possibilidades em aberto. Explicou-se, diante de tal posição, que – realmente – eles tinham razão. Isso se dava porque, segundo se argumentou, a partir do Realismo e, principalmente, do Modernismo e de suas concepções estéticas sobre narração e ficção, o autor não precisa dar uma solução, um desfecho para a história, nos moldes do que é comum em alguns autores do Romantismo. Entretanto, como haveria avaliação da disciplina na semana seguinte, o professor combinou com os estudantes que faria um novo texto, dando continuidade ao existente, e que o colocaria na avaliação objetiva de

redação, para ser analisado pelos estudantes segundo os conceitos e orientações que foram trabalhados.

Passada a avaliação e depois de ouvir os comentários e opiniões dos discentes sobre a versão de continuidade do texto apresentada na avaliação, o docente fez as seguintes proposições de atividade:

1 – ao longo de seis aulas duplas, os estudantes comporiam um texto narrativo, em média de 30 a 40 linhas, sobre o seguinte tema: “Liberação do sinal de WIFI na escola”.

2 – Nesse período, o docente comporia um terceiro texto narrativo, dando continuidade aos dois primeiros, e o ilustraria usando programas de computador como Photoshop e publisher e uma técnica de composição de memes, semelhante à que era usada por manifestantes em todo o mundo na última década.

3 – Depois de compostos os textos, o professor apresentaria toda a versão final, ilustrada com memes, e a comentaria.

4 – Os estudantes comporiam grupos, leriam seus textos em grupo, comporiam um único texto aproveitando ideias e estratégias dos textos e – em seguida – ilustrariam os textos, usando os mesmos procedimentos indicados pelo docente.

5 – Haveria transmissão e troca de textos – no horário de intervalo – por meio eletrônico, ao maior número possível de pessoas: estudantes, professores, gestores. Isso seria feito ao final de todas as atividades e momento da divulgação no site.

6 – Para a composição dos memes, os estudantes poderiam usar os seguintes procedimentos: a) definir cada imagem que representará cada personagem, b) retirar-lhes o fundo, c) reproduzir o número necessário de imagens de acordo com as situações de fala dos personagens (diálogos), d) editar aspectos como cor, contraste e brilho, e) desfocar um pouco as imagens, f) invertê-las e g) agregar elementos novos a elas: objetos, partes, fundos etc.

Terminada a atividade de composição das narrativas (individuais), o professor apresentou sua versão ilustrada e – ao longo da leitura – explicou os procedimentos de construção, motivos de escolha das imagens e efeitos de sentido. Chamou-se atenção para as seguintes características e possíveis efeitos da linguagem não-verbal usada no texto: 1 – a voz do narrador é feita por estátuas (monumentos da esplanada dos ministérios); 2 – as imagens dos personagens são imagens de pessoas; 3 – a estátua de Têmis³ no STF não participa da narrativa. Isso constitui uma decisão do produtor do texto visando sugerir certos sentidos; e 4 – os efeitos de sentido mais evidentes na narrativa, por meio das imagens, podem

³ A Justiça, de Alfredo Ceschiatti, encontra-se na frente do edifício sede STF. Feita em granito e com mais de 3 metros de altura, a obra data de 1961.

ser percebidos nos seguintes aspectos/cenas da narrativa: a) a narrativa começa pela fala da estátua dos candangos⁴; b) um anjo da catedral de Brasília é quem define (anuncia) o grupo pelas suas ações; c) o comandante “terrorista” é uma imagem estilizada do subcomandante insurgente Marcos – do EZLN⁵, no México; d) o comandante do GSI⁶ foi estilizado com uma imagem do General Colin Powells⁷; e) o ministro da Casa Civil está representado na imagem do ministro das relações exteriores, Antônio Patriota; f) o monumento JK parece dar “tchau” aos terroristas, que fogem no avião; g) as cenas de tortura são baseadas em passagens do filme “Batismo de sangue”; h) o agente da Interpol é representado pelo ex-delegado da Polícia Federal, Protógenes Queiroz; e I) os líderes terroristas são representados pelas imagens de Julian Assange, Edward Snowden e Fernando Gabeira.

Em seguida, mostrou-se como nesses processos de construção se dá a figurativização. Especialmente, evidenciaram-se os processos de personificação (pelo uso das estátuas) e as passagens que produziam efeitos de humor, ironia, metáfora e hipérbole. Empenhou-se, no caso da ironia, em mostrar como essa figura caracteriza um processo de incorporação da fala do outro à nossa (polifonia). Destacaram-se as seguintes passagens da narrativa com efeitos de humor:

“Comandante do GSI para o ministro:

– Senhor, eles exigem a renúncia de todos os governadores, o financiamento público de campanhas, o fim da tropa de choque e das telenovelas, a eleição para ministro do STF, o direito de a população julgar políticos corruptos e puni-los com a morte e... o fim do voto obrigatório.

– Mais que merda! Por que esses terroristas sempre têm que pedir algo impossível. Se acabarmos com voto obrigatório, a democracia já era. Você vê lá na Europa, ninguém confia na democracia, nas urnas”.

Expôs que esses efeitos são produzidos pela falta de conexão entre os pedidos, por haver pedidos que se situariam em contextos muito diferentes, quebrando o paralelismo semântico. Além disso, ressaltou-se o caráter intertextual e polifônico da passagem, explicando que as exigências retomam as faixas e memes das grandes manifestações no Brasil; bem como se ressaltou o efeito de humor de o ministro considerar justamente o fim do voto obrigatório como impossível.

⁴ Esculpida pelo artista Bruno Giorgi e feita em bronze, a estátua mede 8 metros, a obra data de 1959

⁵ Exército Zapatista de Libertação Nacional - EZLN

⁶ Gabinete de Segurança Institucional da Presidência da República

⁷ Secretário de Estado americano, famoso por defender a guerra no Iraque .

Em relação à metáfora, evidenciou-se o fato de que a aparente história sem nexos do comandante sob tortura pode ser lida como uma metáfora que preconizava toda ação de ataque e fuga do grupo. Outra cena comentada foi o momento da explosão dos prédios, quando a “rajada de estilhaços arrancou a venda da estátua de Têmis”. Segundo o docente, pode ser lida como uma metáfora que sugere a relação de convivência – observada na morosidade para julgar processos – dos tribunais superiores com a corrupção. Arrancar a venda soa como uma acusação – a esses tribunais – de que eles fingem não ver os crimes políticos. Explicou-se que a cena é polifônica, pois retoma vozes relacionadas à promiscuidade entre os Poderes da República, em oposição à ideia de “imparcialidade” – sugerida por outras vozes – que a venda representa. Também se expôs que a “rajada de estilhaços” pode retomar vozes relacionadas à ideia de que grandes mudanças não vêm da Justiça ou dos poderes legais; mas de ações/atos de participação política, como greves, protestos, mobilizações. Isso no caso de regimes democráticos.

Além da figurativização no texto, foram trabalhadas questões relacionadas ao tipo de enredo e à intertextualidade. No capítulo três da narrativa, grande parte da história é narrada voltando-se ao tempo passado, quebrando a linearidade do enredo. Chamou-se a atenção para o fato de nesse ponto haver uma relação intertextual bem evidente, uma vez que as cenas de tortura do comandante terrorista foram feitas com imagens de cenas de tortura do filme “Batismo de Sangue”⁸. Outro aspecto que se ressaltou é o fato de as imagens de tortura terem sido apropriadas em ordem inversa: do final para começo do filme.

A narrativa possui diversas passagens polifônicas, especialmente se considerado o fato de ela ser marcada pelo discurso direto. Foram indicadas pelo docente diversas passagens polifônicas, em especial as que se seguem:

“Seria um mar de sangue e alívio.” Nessa passagem, teríamos a voz de um tipo de senso comum que credita todos os males do país à corrupção, e até – em parte – a voz de um tipo de discurso de algumas mídias. “O país entrou em crise. O Estado, que já era corrupto, tornou-se inoperante.” Essa passagem retoma a voz – também comum – do discurso segundo o qual corrupção e Estado andam juntos, além do discurso da crise, também recorrente nas últimas décadas.

Como segundo exemplo de passagem polifônica, discutiu-se a passagem a seguir:

“Mas o governo resolveu agir. (1)Diante da grave crise da ordem social que se abateu sobre a sociedade brasileira, só havia uma saída. O governo deu um golpe de Estado. Os

⁸ Do cineasta Helvécio Ratton, é baseado no livro homônimo de Frei Betto. Mostra o uso da tortura pela Ditadura Militar de 64 e narra a busca e assassinato do deputado e líder guerrilheiro Carlos Marighella.

terroristas seriam eliminados rapidamente. (2) A ordem reinaria, contra a vontade de todo o povo, que não foi consultado. (3) Se eles combatiam a corrupção, então estavam acabados. O governo não precisaria mais dela. Não precisava convencer mais nenhum partido aliado, muito menos de oposição. Agora valia a força. Porque a democracia, o convencimento saem muito caro. Um preço – assim pensava o governo – que só se paga por meio da corrupção”.

O fragmento acima possui três passagens sublinhadas e numeradas que retomam vozes diferentes. Uma primeira voz próxima do discurso que antecedeu a Ditadura Militar em 64, uma segunda voz, que parece apresentar um julgamento sobre o golpe, indicado pela expressão “contra a vontade do povo”, e uma terceira voz, também comum nos discursos relacionados ao governo e à política brasileira, segundo a qual para governar na democracia é necessário fazer aliados e cooptá-los às vezes, para que o governo possa aprovar leis e projetos.

Assim, desenvolvidos os conceitos relacionados por meio do estudo do texto modelo, passou-se à orientação da reconstrução dos textos individuais e à produção em grupo. Depois de prontos e ilustrados os textos narrativos, o docente propôs a 2ª atividade.

Nessa atividade, os estudantes realizariam uma pesquisa com questionários sobre a percepção dos estudantes de terceira série do ensino médio em relação à escola. Seriam construídas 13 questões, pelas sete salas de 2º ano, sobre aspectos como participação em atividades, ritmo das atividades e democracia na escola. De outro lado, o professor se prontificou a realizar uma pesquisa sobre o desempenho de todos os estudantes da escola no caderno de avaliações do bimestre e a construir dois textos no gênero dissertação: um sobre avaliação e outro sobre a pesquisa dos estudantes.

As questões foram criadas em sala pelos estudantes sobre orientação do docente. Depois de discutidas, as salas votaram para decidirem quais seriam aplicadas. O instrumento de pesquisa utilizado pelos estudantes – questionário – conteria 13 questões. As questões seriam agrupadas em quatro tipos: 1 – aquelas que se referem às preferências e opiniões dos estudantes sobre as atividades pedagógicas; 2 – aquelas que se referem à aprendizagem e ao estudo; 3 – aquelas que se referem ao uso de tecnologias na escola; e 4 – aquelas que se referem à participação dos estudantes nas decisões e à opinião do estudante sobre o grupo gestor. Foram aplicados e respondidos 190 questionários. Os aplicadores foram orientados para distribuírem e recolherem os questionários somente em um horário e para explicarem que os estudantes podiam responder apenas as questões que quisessem, bem como que os questionários não deviam ser assinados.

A última ação consistiu em mostrar o site para os estudantes. Tendo explorado rapidamente as páginas relativas às narrativas, o docente mostrou os resultados expressos em gráficos das pesquisas feitas pelo estudante e pelo professor, ligadas à percepção dos estudantes de 3º ano em relação à escola e à avaliação. Apresentados os gráficos e ouvidas as falas dos estudantes, fez-se a apresentação dos textos dissertativos.

O primeiro texto comentado trata da pesquisa dos estudantes e foca a 13ª questão. Três partes foram destacadas no texto, por evidenciarem a “não neutralidade do discurso e das atividades/ações comuns a ele”. Mostrou-se como o título do texto, marcado pela expressão “apenas 10%”, expressava uma opção do articulador, explicando-se que o advérbio “apenas” é uma marca dessa opção; bem como esclarecendo que títulos de textos são marcados por estratégias de topicalização relacionadas à posição do articulador e aos efeitos/opiniões que quer produzir. No caso do título citado, ele poderia ter remetido aos outros dados, ou mesmo não ter feito referência a eles, ou evitado usar números, utilizando-se de palavras e conceitos difusos.

A segunda parte destacada foi o primeiro parágrafo do texto:

“A pesquisa e levantamento de dados por meio de entrevistas, questionários e avaliações é uma forma de inferir, deduzir, averiguar e construir informações sobre um determinado tema; visando à tomada de decisão, à definição de ações, à mudança de procedimentos e objetivos. Entretanto, mais de que isso, a construção de pesquisas de opinião é um instrumento de intervenção, pressão e até poder. O melhor exemplo disso é a influência que institutos de pesquisa como o Ibope, Sensus, Datafolha, IPEA e IBGE têm sobre processos de tomada de decisão, políticas públicas, participação política (eleições/voto) etc. Assim, um dos objetivos desse tipo de atividade, no caso da escola, é não só determinar um tipo de opinião que é majoritária; mas demonstrar que pesquisas são também forma de mobilizar a opinião de um grupo ou comunidade e influenciá-la/modificá-la em favor de uma causa ou objetivo.”

Nesse fragmento, mostrou-se como o texto estava em consonância com as orientações relativas a poder e discurso, feitas no início das atividades de produção textual. Esclarecendo que é comum, em textos dissertativos, o articulador indicar – na introdução – suas posições e/ou objetivos com o texto, conforme se enuncia claramente no parágrafo. A explicação do primeiro texto foi encerrada com foco na parte final do último parágrafo:

“(…) Percebe-se que não basta discutir com os estudantes e justificar para eles as ações e decisões do grupo gestor. Ou tentar justificar certas práticas apenas baseado no costume. Democracia se constrói distribuindo o poder de decisão. Mais de que discutir é necessário

convocar os estudantes para decidirem sobre as questões amplas e importantes que lhes afetam. A saber: o uso do sinal de Wi-Fi, o uniforme, o uso dos espaços da escola, as diversas formas de transmitir e construir o saber na sala, o uso das verbas públicas direcionadas à escola, as formas e procedimentos para avaliar, o tipo de lanche que é servido, entre outros. A democracia exige tempo, é construção; mas satisfaz mais e produz relações e resultados qualitativos que podem ser desfrutados, ao menos, pela maioria. Enquanto as práticas de exclusão, silenciamento e decisão em grupos fechados rebaixam a qualidade do trabalho e trazem sofrimento e insatisfação para muitos ”

Nessa parte, evidenciou-se como as definições e seleção de tópicos (sublinhados) são importantes na tentativa do articulador de exercer influência sobre os interlocutores e fundamentar seus argumentos.

Em seguida, o professor acessou a página eletrônica relativa ao segundo texto e realizou as explicações.

O comentário do segundo texto foi marcado pela observação de que, de certa forma, enquanto o primeiro texto dissertativo – pelas informações usadas, a seleção e o tema – buscava a interlocução com os estudantes, o segundo texto dissertativo era marcado por uma interlocução com os docentes. Desenvolveu-se a explicação do texto indicando que um texto desse tipo pode visar:

1 – colocar em xeque opiniões, práticas e costumes, por meio de questionamentos e ou perguntas retóricas, como na passagem:

“Os tipos específicos de avaliação são eficientes para determinar a aprendizagem?”
“(…) os resultados apresentados refletem – pura e simplesmente – as dificuldades dos estudantes ou – em parte – também refletem um descompasso entre a riqueza, o detalhamento do que abordamos em sala e a profundidade, complexidade dos problemas e questionamentos que lançamos na avaliação?”

2 – tentar mudar concepções:

“Será que a avaliação – como momento de desafio e teste que impele o estudante a centrar-se no saber sistematizado - não deveria ser visto como um momento ímpar de aprendizagem, onde o professor poderia atuar orientando, relembrando, esclarecendo?”

Explicou-se que, para isso, é preciso definir bem os conceitos – garantindo precisão conceitual – e controlar o limite e extensão das afirmativas. Isso foi exemplificado no texto com base nas pastagens:

“Deve-se esclarecer que esses dados são relacionados a um tipo específico de avaliação, não representando o desempenho global de nenhuma turma no bimestre.”

“(…) Pela amplitude/complexidade das variáveis pode-se deduzir – sem muitas dificuldades – que os gráficos e os dados/resultados neles expressos não serão suficientes, especialmente pela limitação do método comparativo, para determinar o grau de influência de todas as variáveis. Os gráficos podem servir como ponto de partida e, em parte, até constatação de um fato; entretanto, a reflexão sobre os resultados e as variáveis que os determinam precisará ser enriquecida por novos dados, modelos analíticos e – até – novos modelos de captação de dados, sugeridos e construídos a partir de experiências, formulações e saberes compartilhados entre a comunidade de educandos.

Enfim, os dados expressos nos gráficos poderão nos orientar de diversas formas, desde que estejamos dispostos a avaliá-los, discuti-los e interpretá-los baseados em formulações claras, fundamentação teórica que nos oriente sobre objetivos, procedimentos e resultados, dados objetivos, visão analítica, senso crítico, autocrítica, abertura e criatividade.”

Por fim, mostrou-se como textos dissertativos podem usar dados estatísticos para sustentar seus argumentos e influenciar pessoas, indicando a passagem a seguir como exemplo:

“(…) Para se inferir isso, basta observar o resultado das turmas (índice de estudantes com desempenho inferior a 50%) e considerar a frequência de desempenho das turmas expressa nas notas globais, determinadas no final de cada bimestre.

Outro aspecto presente nos gráficos que deve ser observado é o fato de que enquanto em algumas turmas há os melhores resultados no comparativo com outras áreas – ver dados relacionados a estudantes com desempenho superior a 70% -; em outras, há casos graves de baixíssimo desempenho das turmas (desempenho igual a 0% em determinado quesito). Ou, o que parece contraditório à primeira vista, uma turma que possui desempenho igual a 0% em determinado quesito de uma determinada área apresentar o melhor desempenho nesse mesmo quesito em outra área.”

Ao término de todos esses procedimentos relacionados à produção de textos narrativos e dissertativos, o professor orientou os estudantes para que fizessem – em horário de intervalo – pequenas chamadas nas redes sociais, divulgando o site, as pesquisas, os textos ilustrados (narrativas) e os textos dissertativos. Foi criado um grupo em cada sala, que ficou responsável por enviar aos professores, aos gestores e aos servidores, chamadas e frases sobre o site e seu conteúdo, buscando produzir repercussão.

Deve-se esclarecer que essas atividades duraram um período de um bimestre inteiro.

Considerações finais

As atividades desenvolvidas mostraram-se eficientes e adequadas por diversos motivos. Foi possível trabalhar conceitos que se prestam a explicar características do discurso, mostrando como elas ocorrem em função dos processos que acionamos durante a construção de textos. As atividades – possivelmente por estarem relacionadas ao campo da imaginação, por apresentarem um amplo espaço de liberdade criativa e por serem desenvolvidas sem muita pressão relacionada ao tempo – mostraram-se desafiadoras e empolgantes tanto para estudantes quanto para o docente, isso se torna importante para, por um lado, ganhar a adesão e o empenho dos estudantes e, por outro, manter altas as expectativas do docente, contribuindo também para o seu empenho nas atividades. As ações alcançaram, pelos seus resultados e repercussão, o principal objetivo definido pelo docente: reconhecimento – por parte dos estudantes – de dois aspectos importantes em relação à linguagem e ao discurso: 1 – o discurso não é neutro, no sentido de ser apenas uma forma de “trocar informação”; e 2 – a linguagem é uma forma de agir sobre a realidade ou o outro (GERALDI, 2004). Bem como foram capazes de estimular e divulgar produções e atividades dos estudantes; de apresentar e demonstrar procedimentos de construção de textos narrativos e dissertativos; e de operar com conceitos como figuratividade, intertextualidade e polifonia, definindo-os e indicando, a partir dos textos, quais características textuais podem ser explicadas com tais formulações. Tais procedimentos se mostraram bastante ancorados nas formulações das ciências da linguagem e parecem corroborar as palavras de Bazerman (2011):

Levar em consideração o sistema de atividades junto com o sistema de gêneros é focalizar o que as pessoas fazem e como os textos ajudam a fazê-lo, em vez de focalizar os textos como fins em si mesmo. Na esfera educacional, a atividade dirige seu foco para questões tais como: de que forma os alunos constroem conceitos e conhecimento através da solução de problemas; como atividades instrucionais viabilizam a construção do conhecimento e oportunidades de aprendizagem; como os instrutores apoiam e estruturam a aprendizagem; e como, e com que propósitos, as habilidades dos alunos são avaliadas (BAZERMAN, 2011, p. 35).

Torna-se importante também a transposição didática das concepções de intertextualidade, polifonia e discurso. O trabalho buscou utilizar tais formulações de forma nova e enriquecida – conforme sugere Bazerman (2007) –, como procedimentos de construção textual, relacionando-as com a figuratividade. As atividades demonstraram que, como procedimentos retóricos que mobilizam vozes (BLIKSTEIN, 2003), a ironia se distingue da metáfora em um aspecto essencial: enquanto a ironia mobiliza dois tipos de vozes que se opõem, a metáfora convoca muitas vozes. Aquela possui a vantagem retórica de sinalizar claramente a orientação argumentativa do articulador (FIORIN, 2012); esta, a de aludir novas e várias vozes a que o interlocutor é aduzido a considerar para alcançar os efeitos

de sentido. No desenvolvimento das atividades, especialmente nos comentários dos textos narrativos e dissertativos, evidencia-se a importância de se demonstrar em situações didáticas de ensino que o discurso é tomada de posição em relação às vozes que sobre nós ecoam, indicando-se que uma das marcas distintivas de cada discurso é a forma como se posiciona em relação a elas e como se empenha para sustentar tal posição (BAKHTIN, 2006).

Salientam-se ainda as consequências do conjunto de atividades mobilizadas pelo docente para sustentar as práticas de produção textual e demonstrar as características do discurso na perspectiva de Maingueneau (2013) e van Dijk (2008). Além da efetiva participação dos estudantes nas atividades e – principalmente – a produção, ilustração e divulgação dos textos em mídias digitais, houve consequências (resultados) das ações discursivas tanto do professor quanto dos estudantes:

1ª - Ao término das atividades e divulgação dos textos por meio eletrônico, houve discussão entre estudantes, professores e direção sobre a temática do WIFI. Isso levou o grupo gestor a decidir, duas semanas depois da publicação dos textos estudantes, pela criação de uma rede para uso exclusivo dos estudantes e liberação do sinal de internet nos horários de intervalo. Tal fato contribuiu para reafirmar diante dos discentes a concepção segundo a qual a linguagem e as atividades que ela mobiliza são uma forma de agir sobre a realidade e de produzir efeitos.

2ª - Depois da apresentação dos gráficos e dos textos e de sua publicação no site, em virtude da discussão causada, o grupo gestor organizou a apresentação dos resultados para o corpo docente dos dois turnos (matutino e vespertino) e aceitou discutir o assunto em reunião com professores e representantes de sala.

3ª – Na reunião, os representantes de sala passaram a exigir, no caso das definições relativas aos cadernos de avaliação, não só o direito de voz, mas também de voto. Ao final da discussão, ganharam em votação o direito de voto para decisão nesse tipo de avaliação, deixando-se claro que seriam votadas apenas questões formais do caderno: número de questões, peso da avaliação, tempo de duração, disposição das disciplinas por caderno.

4ª – Aprovou-se a proposta, apresentada pelos representantes como demanda das turmas da escola, de se desenvolver e avaliar de forma sistemática atividades de produção escrita (gênero dissertação) a partir da 1ª série do ensino médio, construídas respeitando-se os seguintes parâmetros: divulgação do tema da redação antecipadamente, orientação de bibliografia, realização de ao menos um debate mediado por professor sobre o tema, criação e divulgação dos critérios de correção, criação de banca de avaliação com professores de

diversas disciplinas, realização de reunião e definição de procedimentos de correção por parte dos docentes e publicação dos melhores textos produzidos.

Por um lado, tais fatos mais uma vez reafirmaram para os discentes o poder do discurso e do controle das atividades a ele relacionadas e de seu acesso – educando-os para a percepção de que o discurso e seus efeitos dependem em grande parte das ações (atividades) que se colocam em prática para situá-lo em um contexto e fazê-lo repercutir; dos procedimentos (discursivos) para estruturá-lo; dos valores e posição que assume; da forma como os expressa; e dos meios disponíveis para veiculá-lo. Nesse último aspecto, o uso de mídias digitais torna-se bastante efetivo, graças a características relacionadas à extensão de arquivamento, à velocidade e amplitude de difusão, ao potencial de propagação e à abertura para a interação e conexão.

Por outro lado, tais procedimentos e atividades pedagógicas reforçaram para o docente as contribuições da ciência da linguagem. Fazer pesquisas, levantar informações relativas a notas e transformá-las em dados estatísticos, elaborar gráficos como forma de representação dessas informações, realizar intervenções didáticas para o desenvolvimento de habilidades discursivas, construir textos com discursos sobre esses dados e temáticas do interesse do grupo de estudantes, promover debates das temáticas em grupos numerosos, criar um meio sobre controle do professor e estudantes (site) e desenvolver ações articuladas para a repercussão se mostram um eficiente sistema de atividades desenvolvido pelo docente. A conjunção entre esse sistema e a situação de controle do acesso – ao criar uma relação entre ações, gráficos, textos e discursos, de maneira intertextual e polifônica – foi importante para, conforme Bazerman (2011), produzir um efeito de agência, autoridade e textos poderosos.

Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12ª Edição, Hucitec, 2006
- BAZERMAN, Charles. **Escrita, Gênero e Interação Social**. In: HOFFNAGEL, Judith Chambliss; DIONÍSIO, Paiva Ângela(Orgs.). São Paulo: Cortez, 2007.
- _____. **Gêneros textuais, Tipificação e Interação**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.
- BLIKSTEIN, Izidoro. Intertextualidade e polifonia. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (Org.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade**. 2ª Ed. São Paulo: editora da Universidade de São Paulo, 2003. p. 45-48
- BRONCKART, Jean Paul. **Atividade linguagem, textos e discurso. Por um interacionismo sociodiscursivo**. 2ª edição. São Paulo: EDUC, 2012.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura&Linguagem**. 3ª Ed. São Paulo: Quíron, 1980.
- DIJK, Teun A van. **Discurso e Poder**. São Paulo: Contexto, 2008.

FIORIN, José Luiz. Dialogismo, Enunciação e Argumentação. In:_____(Org.) et al. **Enunciação e Discurso: Tramas de Sentidos**. São Paulo: Contexto, 2012. P. 50-61.

GERALDI, João Wanderlei. **O texto na sala de aula**. 3ª edição. São Paulo: editora Ática, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Maria Vanda. **Ler e Escrever: Estratégias de Produção Textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de Textos e Comunicação**. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2013.

MOISÉS, Massaud. **A Análise Literária**. 9ª edição . São Paulo: Cultrix, 1995