

O Outro na Produção de Textos Instrucionais de Ensino Médio

THE OTHER IN INSTRUCTIONAL TEXTS PRODUCTION OF HIGH SCHOOL

Rafael **PETERMANN***

Renilson José **MENEGASSI****

Resumo: Este artigo versa sobre o papel do interlocutor/outro nas produções escritas de alunos do Ensino Médio, tendo como objetivo analisar as manifestações de interlocução em textos instrucionais produzidos por alunos de uma escola privada de Ensino Médio no Noroeste do Paraná. A ancoragem teórica que subsidia as análises e asserções são os conceitos desenvolvidos pelo Círculo de Bakhtin e discussões de pesquisadores brasileiros em Linguística Aplicada. Os dados foram coletados a partir de uma atividade de escrita proposta pelo professor de Língua Portuguesa a uma turma interseriada de 30 alunos. As análises foram realizadas tendo em vista quatro categorias de manifestação da interlocução: i) interlocutor real; ii) interlocutor virtual; iii) interlocutor interno; iv) interlocutor superior. Os resultados deste estudo apontam que as categorias de interlocutor são marcadas nos textos, evidenciando que a interlocução é um elemento de constituição da escrita. Outro resultado aponta para o fato de que o interlocutor superior influencia de forma diferente textos de alunos novatos

* Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (2016). Membro do Grupo de Pesquisa “Letramento, Etnografia, Interação, Aprendizagem e Multilinguismo” (UEM/CNPq). Atua como Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal do Paraná – Campus Paranavaí.

** Doutor em Letras pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP – Assis) (1998). É líder do Grupo de Pesquisa “Interação e Escrita” (UEM/CNPq). Atua na graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá e no Programa de Pós-Graduação em Letras da mesma instituição, assim como na supervisão de Pós-Doutorado.

e experientes na instituição de ensino em que a pesquisa foi desenvolvida, sendo que, na escrita de alunos experientes, sua influência está relacionada à organização do texto, escolha lexical etc.

Palavras-chave: Interlocutor. Escrita. Texto instrucional

Abstract: This article focuses on the role of interlocutor / other in written productions of high school students, and its objective is to analyze the manifestations of the interlocutor in instructional texts produced by students from a private high school education in Paraná Northwest. The theoretical anchorage that supports the analyzes and statements are the concepts developed by the Bakhtin Circle and discussions of Brazilian researchers in Applied Linguistics. Data were collected from a writing activity proposed by the Portuguese teacher to 30 students in a multigrade class. Analyses were done in view of four categories of interlocutor's manifestation: i) real interlocutor; ii) virtual interlocutor; iii) internal interlocutor; iv) higher interlocutor. The results of this study indicate that the interlocutor's categories are marked in the texts, showing that interlocutor is a constitution element of written. Another result points to the fact that the higher interlocutor influences differently in the beginners' and experienced students texts in the educational institution where the research was conducted. In the writing of experienced students, its influence is related to the organization of the text, lexical choice etc.

Keywords: Interlocutor. Written. Instructional text.

Considerações Iniciais

A natureza social é própria da enunciação, ou seja, ela é um produto da interação-social entre os sujeitos, o que implica dizer que todo discurso é determinado por proceder de alguém e ser dirigido a alguém, porque “a palavra é território comum do locutor e do interlocutor” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 113). Nesse sentido, Bakhtin/Volochinov definem a interação verbal como a “verdadeira substância da língua”, evidenciando o diálogo eu-outro como essencial à linguagem uma vez que é por meio do discurso que o locutor se define em relação ao outro (BAKHTIN/

VOLOCHINOV, 1992, p. 113), mesmo que esse outro seja o próprio produtor, isto é, o outro de si mesmo.

Britto (2006) discute sobre as definições de Bakhtin/Volochinov (1992), afirmando que a presença do outro não é neutra, mas constantemente interfere de alguma forma no discurso de um indivíduo e, diante disso, o autor indaga sobre a ausência da questão da interlocução nas práticas de escrita em sala de aula, identificando uma das maiores dificuldades do estudante: não saber a quem se fala devido à artificialidade tantas vezes observada em situações de ensino e aprendizagem de língua materna; isto significa que, nessa situação específica, o interlocutor não é marcado em comandos de produção escrita.

Segundo Antunes (2003), numa visão interacionista de escrita, supõe-se que “alguém selecionou alguma coisa a ser dita a um outro alguém, com quem pretendeu interagir; em vista de algum objetivo” (2003, p. 45). A partir dessas premissas interlocutivas, foi solicitada a uma turma interseriada de 30 alunos, em uma escola privada do Noroeste do Paraná, como atividade de escrita em sala de aula, cujo professor de Língua Portuguesa era um dos autores deste artigo, a produção de um texto instrucional destinado a um interlocutor virtual – alunos novos do colégio.

Com base em Bernini e Menegassi (2013), pode-se dizer que, por estar em uma situação escolar e ter sido solicitada pelo professor de Língua Portuguesa, a proposta passa a perder a sua significação real, pois os alunos escreveram porque foi solicitado. Nesse sentido, este estudo tem a finalidade de analisar a presença do outro na escrita desses alunos, refletindo como ele é apresentado em função do gênero escolhido e das condições marcadas pela sala de aula, uma vez que o interlocutor define muito proeminentemente o discurso no gênero discursivo empregado.

É importante ressaltar que se considera o outro como uma das principais características da escrita. No entanto, primariamente, a enunciação depende da finalidade, que resulta na seleção do gênero discursivo (BAKHTIN, 2003). Ressalta-se ainda que, neste trabalho, é feita a opção pelo emprego dos termos interlocutor e outro como sinônimos, preferindo o segundo por ser mais adequado às linhas teóricas atuais e por considerar o caráter mais ativamente responsivo ali marcado (BAKHTIN, 2003). Maiores detalhes sobre essa distinção terminológica podem ser encontrados em Franzoi (2009).

Para a escrita do texto instrucional, foram usadas as seguintes adequações de conteúdo temático, estilo e construção composicional (BAKHTIN, 2003) que atendessem à proposta sugerida:

Depois de algum tempo estudando no colégio, você deve ter percebido que muita coisa aqui é diferente: interseriação, trabalho em equipe, avaliação em conceitos etc. Considerando-se, agora, um aluno veterano, produza um texto instrucional oferecendo orientações para alunos novos a fim de que eles não passem pelas mesmas dificuldades e/ou constrangimentos que talvez tenha passado ao iniciar seu Ensino Médio aqui. Seu texto deve ter entre 10 a 20 linhas.

Como afirmado anteriormente, por conta de a escrita ter sido motivada por uma solicitação do professor como uma atividade de sala de aula, tem-se uma situação artificial, porém, reitera-se que interessa aqui olhar como o outro é marcado na escrita desses alunos em uma situação corriqueira de sala aula, tendo em vista as manifestações de interlocução a partir das categorias: i) interlocutor real; ii) interlocutor virtual; iii) interlocutor superior; iv) outro de si próprio. Dessa forma, espera-se que o presente artigo ofereça a pesquisadores e professores de línguas um estudo concreto sobre como as manifestações de interlocução se marcam na escrita dos alunos, mesmo quando em situação artificial de escrita, por ser um aspecto inerente ao discurso.

A Interação e o Outro

A verdadeira substância da língua é o fenômeno social da interação verbal realizada pela enunciação que, conforme salientam Bakhtin/Volochinov (1992), é fruto da interação entre o locutor e o outro, pois toda palavra comporta duas faces, isto é, “ela é determinada pelo fato de que procede de alguém e pelo fato de que se dirige para alguém” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 113). Isso significa, segundo Bernini e Menegassi (2013), que a interlocução é o princípio da interação.

Para Bakhtin/Volochinov (1992), a palavra é uma ponte estabelecida entre o locutor e o outro, “se ela se apóia em mim numa extremidade, na

outra apóia-se sobre o meu interlocutor” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 113), isso configura o caráter mediador que a palavra exerce na interação, entendendo-se palavra como sendo discurso, no sentido proposto pelo Círculo de Bakhtin.

Com efeito, ao conceber a palavra como mediadora da interação entre o locutor e o outro, é inegável considerar que sua concretização se dá por meio das relações sociais. Assim “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 113), como é o que acontece em sala de aula em situação de produção de texto.

Vale ressaltar, no entanto, que Menegassi (2011) considera incoerente destacar somente a situação social como única responsável pela enunciação. Segundo o autor, na expressão verbal, além da situação social em que se insere, o locutor leva em consideração seus participantes, isto é, o outro. Conforme Bakhtin/Volochinov (1992, p. 114), “a situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação”.

Ao longo das reflexões do Círculo, o conceito de interlocução foi sendo ampliado e aperfeiçoado. Em *Discurso na Vida e Discurso na Arte*, Voloshinov/Bakhtin (1976) afirmam que o ouvinte (na época de produção do texto ainda não se empregava o termo “outro”) é aquele a quem a obra é orientada e, conseqüentemente, determina a sua estrutura, lógico que não somente esta, como também seu conteúdo e seu discurso. Essa ideia é retomada em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992), onde o outro/interlocutor é reafirmado como participante concreto da interação verbal e, por conta disso, determina e orienta a forma e o estilo da enunciação; já em *Estética da Criação Verbal* (BAKHTIN, 2003), o outro ocupa uma ativa posição responsiva e ele influencia as escolhas dos recursos linguísticos feitos pelo locutor, pois, de fato, “cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero” (BAKHTIN, 2003, p. 301).

Menegassi e Fuza (2006), a partir de reflexões sobre os pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin, consideram que o outro pode ser “interno” ou “externo”. O “outro interno”, conforme Franzoi (2009, p. 37), é “constituído quando o locutor dialoga consigo próprio, ou seja, o

interlocutor/interno é o outro de si próprio”. Já o “outro externo”, conforme consideram Menegassi e Fuza (2006), refere-se ao interlocutor pertencente ao contexto social do indivíduo e pode se apresentar de três formas: a primeira é o “interlocutor real”, aquele que está presente durante o processo dialógico; o segundo é o “virtual”, aquele que tem a sua imagem construída pelo aluno, mas que, conforme Franzoi (2009), não é conhecido concretamente; o terceiro é o “interlocutor superior”, que se refere a um representante oficial responsável por constituir padrões e regras que são respeitados no meio e contexto social imediato da enunciação.

Em síntese, nas três obras: *Discurso na Vida e discurso na arte* (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1976); *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992) e *Estética da Criação Verbal* (BAKHTIN, 2003), fica evidenciada a influência direta que o outro exerce na produção como uma característica marcada da interação. Conforme salientam Bernini e Menegassi (2013, p. 21, grifos nossos), do interlocutor/outro “espera-se uma ativa compreensão responsiva, pois o enunciado é construído para que se obtenha essa resposta”. Isto significa afirmar que, primariamente, o processo da enunciação se dá com a definição da finalidade para depois determinar o interlocutor que influenciará e determinará o gênero discursivo e, conseqüentemente, o estilo de linguagem a ser usado no texto.

A fim de evidenciar de uma forma didática como fica clara a influência direta que o outro exerce na produção, o Quadro 1, recortado de Bernini e Menegassi (2013), apresenta uma caracterização cronológica de conceito de “interlocutor/outro” ao longo das três obras mencionadas do Círculo. As características que interessam nas análises dos textos aqui relatados são destacadas, pois refletem como o outro é fator determinante da produção.

Quadro 1 – Caracterização cronológica do interlocutor/outro nas obras do Círculo de Bakhtin

- **Discurso na vida e discurso na arte** (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1976):
 - O interlocutor é um dos participantes do jogo da entoação, é um convidado, é como uma testemunha e aliado (p. 8);
 - *aquele a quem a obra é orientada e que, por consequência, intrinsecamente determina a estrutura da obra* (p. 13);
 - tem seu lugar próprio, independente no evento, deve ocupar uma posição bilateral em relação ao autor e ao herói (p. 14);
 - é um fator intrínseco essencial, de modo algum coincide com o público leitor (p. 15);
 - participante constante na fala interior e exterior de uma pessoa (p. 16).
- **Marxismo e filosofia da linguagem** (BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N., 1992):
 - Pode pertencer a mesma comunidade linguística do locutor (p.93); do mesmo horizonte social (p.112);
 - um dos indivíduos socialmente organizados que faz parte da interação verbal (p. 112);
 - *determinará, orientará a forma e o estilo da enunciação* (p.112);
 - é concreto (p.112).
- **Estética da criação verbal** (BAKHTIN, M., 2003):
 - Ocupa uma ativa posição responsiva (p. 271);
 - participante real da comunicação discursiva (p. 272);
 - um dos sujeitos do discurso, parceiros do diálogo (p. 275);
 - um dos participantes imediatos da comunicação, que se orienta na situação e nos enunciados antecedentes, abrange fácil e rapidamente a intenção discursiva, a vontade discursiva do falante, e desde o início do discurso percebe o todo do enunciado em desdobramento. (p. 282);
 - *para quem se constrói e se direciona o enunciado* (p. 301);
 - *não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação discursiva* (p.301);
 - pode ser um participante-interlocutor direto do diálogo cotidiano, pode ser uma coletividade diferenciada, pode ser um público mais ou menos diferenciado, pode ser totalmente indefinido, não concretizado (p. 301);
 - *influencia as escolhas dos recursos linguísticos feitas pelo falante* (p. 306).

Fonte: Bernini e Menegassi (2013, p. 23).

Ao refletir sobre o conceito e a influência do outro, é mister traçar ainda algumas reflexões sobre as implicações para a sala de aula, pois um

trabalho com a prática de produção de textos que se filia à perspectiva dialógica e interacionista exige condutas diferenciadas do professor, como um dos mediadores na situação de ensino. Conforme Antunes (2003, p. 47), “o professor não pode, sob nenhum pretexto, insistir na prática de uma escrita escolar sem leitor, sem destinatário; sem referência, portanto, para se decidir sobre o que vai ser escrito”. Geraldi (1995), na mesma linha, considera que uma das condições para produção de um texto “é que se tenha para quem dizer o que se tem a dizer” (p. 137).

Muitas vezes, porém, na escola, o professor é o único interlocutor marcado para o aluno, conforme evidencia Menegassi (2011), que, ao analisar a presença do interlocutor em 139 propostas de produção textual em duas coleções de livros didáticos com grande adesão na região Noroeste do Paraná, constatou que, em apenas cinco das propostas, o interlocutor não era definido. No entanto, das 134 propostas com interlocutor definido, somente quatro marcavam um interlocutor diferente do modelo “professor/colegas de sala”. Esses dados confirmam a ideia de Britto (2006, p. 119), de que “não é a ausência do interlocutor, mas exatamente a forte presença de sua imagem que representa a dificuldade”, isto é, a intensa e constante presença do interlocutor “professor” restringe a escrita dos alunos a adequações que possam “agradá-lo”, dificultando uma maior mobilidade de adequação em situações que se constroem com outros interlocutores.

O Texto Instrucional

Neste trabalho, interessa especificamente o texto instrucional, pois foi ele o eleito para análise das manifestações de interlocução produzidas pelos alunos do Ensino Médio. Nos textos que compõem a seção de análise, não se buscou evidenciar especificamente as marcas do gênero; no entanto, apresentam-se aqui alguns apontamentos acerca desse item sem a pretensão de aprofundar a questão por conta do recorte deste trabalho, até mesmo porque é um aspecto relevante para a identificação e a compreensão do que seja um texto instrucional em seus muitos gêneros possíveis.

A noção de gênero discursivo relaciona-se ao princípio do caráter social da enunciação. Bakhtin (2003) afirma que o emprego da língua se dá por enunciados, que refletem as condições específicas e as finalidades de um determinado campo de atividade por meio do conteúdo temático, estilo e

construção composicional. Embora conceba cada enunciado como único e concreto, Bakhtin (2003, p. 262) considera que “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso”, e essa relativa estabilidade dos gêneros, quando entendida em termos de forma composicional em contexto escolar, permite pensar que o professor, quando solicita determinado gênero em sala de aula, pode ter em mente uma certa forma/organização textual que deve ser (re)produzida pelo aluno. Tendo em vista o comando da atividade de escrita que é analisada neste artigo, entende-se que “solicitar instruções” aos alunos novos remete a um presumido de certa forma composicional de texto: tópicos; justificativas etc.

Para Sobral (2009), quando se trata de um gênero discursivo a partir das concepções do Círculo de Bakhtin, trata-se de algo que é simultaneamente estável e mutável. Segundo ele, a estabilidade do gênero se dá porque conserva traços que o identificam como tal, e mutável, pois sofre alterações cada vez que é empregado. Nesse sentido, com base na perspectiva teórica do Círculo, assim Sobral (2009, p. 119) define gênero discursivo:

O gênero se define como certas formas ou tipos relativamente estáveis de enunciados/discursos que têm uma lógica própria, de caráter concreto, e recorrem a certos tipos estáveis de textualização (tipos de frases e de organizações frasais mobilizadas costumeiramente pelos enunciados e discursos de certos gêneros), mas não necessariamente textualizações estáveis (frases e organizações frasais que sempre se repitam), pois são tipos ou formas de enunciados.

O texto instrucional, segundo Santos e Fabiani (2012), caracteriza-se sob uma relação discursiva de comando-execução. Em Costa (2008), tem-se que esse gênero se presta a orientar, explicar, prescrever como se deve usar algo, comportar-se, executar uma tarefa, jogar. Tendo em vista essa caracterização, Santos e Fabiani (2012) afirmam que os enunciados tipicamente instrucionais se inserem na tipologia injuntiva que, segundo Travaglia (1992, p. 1290), “tem como objetivo da enunciação e atitude do enunciador dizer a situação (ação, fato, fenômeno, estado, etc.) cuja realização é requerida, desejada; dizer o que e/ou como fazer; incitar-se à realização de uma situação”.

Travaglia (2007) elenca alguns parâmetros e critérios que caracterizam grande número de categorias de texto¹, são elas: a) conteúdo temático; b) a estrutura composicional; c) os objetivos e funções sociocomunicativas; d) características da superfície linguística; e) condições de produção. A partir desses critérios/parâmetros, busca-se caracterizar o gênero de caráter instrucional de maneira funcional, sem, contudo, ter a pretensão de ser exaustivo.

Quanto ao conteúdo temático, a tipologia injuntiva sempre apresenta algo a ser feito e/ou como ser feito, e o objetivo/função sociocomunicativa, por sua vez, é dizer a ação desejada ou como fazer e assim incitar o outro à realização da situação. Na proposta apresentada aos alunos do Ensino Médio, o conteúdo temático solicitado são orientações de como evitar dificuldades e constrangimentos no colégio em que estudam, já que a metodologia adotada difere em vários aspectos das escolas convencionais (conforme pode ser visto em seção adiante, quando descrevemos o contexto de geração de dados), logo, o objetivo/a função sociocomunicativa é incitar o outro – no caso, o aluno novo no colégio – a seguir essas orientações apresentadas.

Destacamos que a solicitação dessa temática é resultado da percepção do professor a respeito de dificuldades que muitas vezes alunos novos acabavam sofrendo quando ingressavam no colégio em questão, por conta da diferente forma de organização do trabalho pedagógico; assim, o texto instrucional foi escolhido por possibilitar uma troca de experiências e dicas de alunos que já passaram por essas situações a outros que ainda não passaram.

Com relação à estrutura composicional, Travaglia (1992) afirma que a superestrutura dos textos da tipologia injuntiva é constituída basicamente de três partes: i) elenco ou descrição – em que se apresentam (listando ou descrevendo) os elementos a serem manipulados; ii) determinação ou incitação, de caráter injuntivo, aparecem as situações, cuja realização se incita

¹ O que Travaglia (2007, p. 40) designa como categoria de texto é “um conjunto de textos com características comuns, ou seja, uma classe de textos que têm uma dada caracterização, constituída por um conjunto de características comuns em termos de conteúdo, estrutura composicional, objetivos e funções sociocomunicativas, características da superfície linguística, condições de produção, etc., mas distintas das categorias de texto, o que permite diferenciá-las”.

por determinação ou desejo; iii) justificativa, explicação, incentivo, momento em que dá razões para realização das situações especificadas em ii. Os textos analisados nessa proposta, em geral, transformam a parte “elenco ou descrição”, em uma pequena introdução com a finalidade de contextualizar o leitor quanto às orientações que serão apresentadas. Outro ponto observado é que a parte “justificativa, explicação” aparece logo depois da determinação. Abaixo um dos textos produzidos pelos alunos é transcrito com a finalidade de exemplificar como ficam marcadas as características mencionadas:

Manual do Novo aluno

Após algum tempo como estudante do colégio admito que ao chegar sofri algumas dificuldades de adaptação, você aluno novo pode pular essa etapa ruim no colégio através das instruções desse texto:

- Alguns professores são portas para o futuro. Aproveite cada explicação dada pelos “mestres” caso contrário você pode se dar mal no bimestre e na vida.
- Não morra de fome! O colégio não oferece merenda, traga seu dinheiro e garanta seu lanche.
- O colégio é como uma ponte para a universidade, se acostume com trabalhos complicados e com muitas informações ao mesmo tempo para futuramente não sofrer outra adaptação.
- O trabalho em equipe deve ser aderido, caso contrario não existe você no colégio.

Pronto, agora você já tem as principais dicas para se dar bem, se ainda existe dúvidas procure o contrato de convivência ele pode te ajudar a ser um aluno exemplar.

(M. K., 2ª Série)

No primeiro parágrafo, fica evidenciado que o autor busca apresentar uma contextualização ao seu leitor sobre a temática e a finalidade de seu texto que é oferecer orientações sobre adaptação no colégio em questão. Isso fica especialmente marcado quando há um breve relato “*admito que sofri algumas dificuldades de adaptação*”, seguido de “*você aluno novo pode pular essa etapa ruim no colégio através das instruções desse texto*”.

Com relação às orientações, percebe-se, no texto, que justificativas acompanham as orientações propriamente ditas, como em “*Alguns professores são portas para o futuro. Aproveite cada explicação dada pelos ‘mestres’ caso contrário você pode se dar mal no bimestre e na vida*”.

Por fim, verificou-se que, em geral, há uma conclusão com reforço à ideia de se seguir as orientações apresentadas, como se verifica em “*Pronto, agora você já tem as principais dicas para se dar bem, se ainda existe dúvidas procure o contrato de convivência ele pode te ajudar a ser um aluno exemplar*”.

Algumas marcas características do estilo da tipologia injuntiva, ainda de acordo com Travaglia (2007), são: a) auxiliares modais de modalidades imperativas; b) aparecimento de verbos de ação; c) o tempo característico é o futuro; d) uso de conectores de sequenciamento de ações e de justificativas. Vale lembrar que, embora Travaglia (2007) apresente algumas marcações da superfície linguística da tipologia injuntiva, Voloshinov/Bakhtin (1976, p. 14) assinalam que o que determina o estilo são dois fatores básicos: “a proximidade do ouvinte com relação ao autor e, segundo, sua relação com o herói (tema)”; possivelmente por isso é bastante comum encontrar nos textos analisados termos que remetem ao contexto social próprio de adolescentes, alunos da instituição em questão, por exemplo, como a expressão “alunos cone”, que apareceu em um dos textos analisados, referindo-se a alunos que não realizam atividades na equipe de trabalho.

O quinto critério/parâmetro elencado por Travaglia (2007), em consonância com Geraldi (1995), são as condições de produção: o que se produz, quem produz, para quem, quando, onde etc. Vale reiterar que as condições de produção levam à artificialidade do processo, uma vez que os alunos produziram textos sob comando do professor, e não espontaneamente. Além disso, o texto foi solicitado como instrumento de avaliação; nesse sentido, embora estivesse marcado um interlocutor virtual, um aluno novo, a presença do interlocutor real, o professor de português, e as demandas do interlocutor superior, a instituição, acabaram influenciando na produção.

O Outro no Texto Instrucional

O texto instrucional foi solicitado nas aulas de Língua Portuguesa de um colégio privado de Ensino Médio que trabalha com metodologia

específica em forma de projetos temáticos, na região Noroeste do estado do Paraná, no final do primeiro bimestre letivo de 2014. Nessa metodologia, as salas de aula são constantemente organizadas com alunos em equipes de seis ou cinco membros; além disso, as turmas são interseriadas, ou seja, alunos de todas as séries do Ensino Médio trabalham juntos os conteúdos.

A produção do texto instrucional foi solicitada para alunos participantes de um dos projetos, cujo objetivo era compreender mais a fundo alguns aspectos da metodologia adotada pela escola a fim de realizar, ao final, um trabalho de divulgação das especificidades da instituição para a comunidade. A proposta de produção solicitava que os alunos, a partir de suas experiências e na condição de alunos mais experientes, oferecessem orientações para alunos novos, a fim de que não passassem pelas mesmas situações que os alunos-autores poderiam ter passado em seu período de adaptação. Assim, em relação às marcas de interlocução para a produção desse texto tem-se:

- Interlocutor virtual: alunos novos, não estão presentes no momento dialógico nem são efetivamente conhecidos pelos alunos autores; contudo, apresentam um papel social definido, uma vez que todos os alunos-produtores já passaram pela situação descrita;
- Interlocutor real: professor de Língua Portuguesa, presente no processo dialógico, quem aplicou a atividade e a avaliou; assim, algumas marcas dirigidas a ele ou a suas falas podem aparecer nos textos;
- Interlocutor interno: o próprio aluno, retomando a condição de novato no colégio;
- Interlocutor superior: a própria instituição ou representantes oficiais responsáveis por constituir padrões e regras que são respeitados no contexto social imediato da enunciação.

Ressalta-se que, ao citar os textos produzidos pelos alunos, estes são identificados pelas iniciais dos seus nomes e a série em que estavam matriculados. Os textos são transcritos da mesma forma como foram escritos, sendo retiradas apenas as ocorrências do nome da instituição a fim de se preservar o anonimato do lócus da pesquisa.

Ao todo, foram produzidos 30 textos, dos quais selecionamos 11 para análise mais detida, contemplando textos de primeira, segunda e terceira séries para servirem como amostragem das manifestações de interlocução

recorrentes em todo corpus. As análises foram organizadas lançando olhar primeiro para a forma como os alunos buscam e marcam o interlocutor virtual (aluno novo); em seguida, para o interlocutor real (professor), o interlocutor interno (outro de si mesmo) e, por fim, o interlocutor superior. Para exemplificação das asserções feitas, são apresentados recortes dos textos produzidos.

Segundo Franzoi (2009), o interlocutor virtual é aquele de quem o aluno tem uma imagem construída, porém sem conhecê-lo concretamente; isso implica afirmar que, ao ser convidado a “iniciar um diálogo” com um aluno novo da instituição, dando-lhe orientações sobre algumas condutas e procedimentos comuns a este espaço, presume-se que ele (aluno novo) poderá ser impactado com as diferenças mais imediatas: trabalho em equipe e interseriação, conforme direciona o próprio comando. Dessa forma, cabe destacar que, na maioria dos textos, esses dois itens são citados já no parágrafo inicial. Isso evidencia que a quem o discurso se direciona influencia na produção e, tendo em vista um direcionamento do enunciado e o contexto em que o texto é produzido (em uma sala de aula e com atividade solicitada pelo professor), há um misto de interlocução para o aluno novo (interlocutor virtual) e o próprio professor (interlocutor real), à medida que os alunos tentam dar conta dos itens elencados no comando. A seguir, são transcritos os parágrafos introdutórios de cinco textos e marcam-se os elementos linguísticos que evidenciam o interlocutor virtual sendo salientado e a marcação da tentativa de “cumprimento” do comando:

Como *voce* já deve ter percebido a metodologia do nosso colégio é bem diferente, *trabalhamos em equipe* sendo assim uma ponte para o mercado de trabalho [...]. (T. C., 1ª Série)

Como *voce* deve ter percebido o método do colégio X² tem muitas coisas diferentes *como trabalho em equipe, avaliação em conceitos* [...]. (K. S., 1ª Série)

² Todas as referências explícitas à identificação do colégio foram suprimidas, sendo substituídas pelos termos “X” ou “colégio”.

Como *você aluno novo* perceberá, o Colégio X possui determinadas particularidades, *a interseriação e o constante trabalho em equipe* são algumas delas. (P. P., 1ª Série)

O Colégio X é um Colégio com uma metodologia inovadora e extremamente diferente, portanto *para os alunos que saem de uma instituição de ensino convencional*, pode ser uma difícil adaptação. (D. M., 2ª Série)

Caro aluno, você está ingressando em um colégio diferente. O colégio utiliza *o processo de interseriação*, ou seja, *você* irá estudar o conteúdo dos três anos do ensino médio em uma mesma oficina, ao mesmo tempo, com alunos dos três anos.” (I. Q., 3ª Série)

Outro aspecto observado é que, em todos os textos instrucionais, o outro virtual é marcado explicitamente como *você*. Em alguns textos, o termo *você* aparece acompanhado pela expressão *aluno novo*, conforme pode ser notado nos exemplos anteriores, efetuando-se a aproximação discursiva e social entre os interactantes. Essas referências interlocutivas apontam para o fato de que os alunos produtores dos textos têm em mente o direcionamento, ainda que artificial, de seu texto, marcando assim um diálogo direto com seu interlocutor virtual. Parte dos textos, sobretudo de alunos de primeira série, preservou o tom de informalidade, pois se considerou o interlocutor virtual como membro do mesmo horizonte social que o aluno autor, o que pode ser entendido como um aspecto positivo, pois demonstra adequação do discurso ao interlocutor sugerido, ou talvez ser pensado como não apropriação de uma escrita mais formal, conforme se espera na redação escolar. Essa segunda hipótese pode ser refletida, ainda, tendo em vista que, nos textos produzidos por alguns alunos de segunda e terceira séries, foi observado nível maior de formalidade, como se verifica em I. Q., apresentado anteriormente:

Caro aluno, você está ingressando em um colégio diferente. O colégio utiliza *o processo de interseriação*, ou seja, *você* irá estudar o conteúdo dos três anos do ensino médio em uma mesma oficina, ao mesmo tempo, com alunos dos três anos.

É possível que o fato de o tom de formalidade ser mais presente nos textos dos alunos de séries mais avançadas do Ensino Médio tenha relação com o seu processo de internalização de preceitos presumidos a partir do interlocutor superior e real. Ao longo das análises discutiremos isso mais demoradamente.

Com relação ao interlocutor real, além de sua presença em termos de como os alunos buscam dar conta das indicações do comando, conforme discutido anteriormente, foi ainda constatado que alguns deles referiram-se diretamente ao professor de Língua Portuguesa – interlocutor real –, inclusive nomeando-o algumas vezes, apresentando uma de suas características, que é exigir que os alunos cumpram rigorosamente os horários de entrada e saída:

Em hipótese alguma chegue atrasado na aula do professor R P³, pois sua nota poderá ser diminuída. (P. P., 1ª Série)

Não chegar atrasado nas aulas (obs Principalmente nas aulas de Portugues).
(K. S., 1ª Série)

Não chegue atrasado na aula de português. (J. H., 2ª Série)

Isso é a consideração de que o interlocutor real é levado em conta no momento da produção, pois os alunos sabiam que o professor leria os textos e, dessa forma, supostamente demonstrariam que compreenderam uma das regras mais cobradas por ele. Em termos de verificação das marcas de interlocução em produções escritas na escola, é interessante pensar nos aspectos positivos e negativos dessa situação. No primeiro caso, é válido notar que a presença do interlocutor real marcado nas produções dá indícios de como alguns processos são (ou não) internalizados, como, por exemplo, neste caso, as cobranças típicas do professor. Por outro lado, a forte presença do interlocutor real, professor, em uma situação de escrita escolar, poderia inibir processos criativos mais ousados dos alunos em detrimento de “mostrar que está fazendo o que deveria ser feito”. Isso ratifica o dizer de Bakhtin/

³ A identificação do professor foi substituída pelas iniciais de seus nomes.

Volochinov (1992, p. 95): “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico vivencial”.

No que tange ao interlocutor interno (outro de si próprio), que, conforme Franzoi (2009, p. 37), é o “outro constituído quando o locutor dialoga consigo próprio”, este fica marcado nas produções escritas quando os alunos demonstram também ter passado por constrangimentos ou dificuldades de adaptação no colégio em questão. As marcações desse interlocutor são materializadas no uso da primeira pessoa, em pequenos relatos pessoais, que podem aparecer nos textos, como destacamos nos excertos:

Prezados alunos novos, como entraram este ano no colégio e não estão adaptados com a metodologia e tudo mais, irei oferecer algumas dicas para que vocês *não passem pelas mesmas dificuldades e constrangimentos que passei ao iniciar meu ensino médio no colégio X*. (A. P. S., 2ª Série)

Durante minha iniciativa no Colégio X *eu passei por algumas dificuldades para me adaptar*, mas não se preocupe caro aluno novo pois eu irei lhe dar algumas dicas para que você não passe pelos mesmos apertos que eu passei. (E. F., 1ª Série)

Após algum tempo como estudante do colégio X *admito que ao chegar sofri algumas dificuldades de adaptação*, você aluno novo pode pular essa etapa ruim no colégio através das instruções desse texto. (M. K., 2ª Série)

Ao se colocarem como alunos que também já haviam passado por situações de adaptação, os produtores dos textos precisaram constituir um diálogo consigo próprios e com suas memórias. Um ponto que chama a atenção sobre este interlocutor é como as manifestações de sujeito que passou por dificuldades de adaptação são mais marcadas em textos de alunos de primeira série, com primeira pessoa explícita e, depois, essas marcas são apagadas na escrita de alunos de terceira série, possivelmente por já terem internalizado com mais propriedade as normas e os procedimentos institucionais e, por isso, pesa mais em seu texto oferecer as orientações do

que necessariamente se marcar como alguém que viveu isso, como demonstram os excertos de textos de dois alunos da terceira série:

Caro aluno, você está ingressando em um colégio diferente. O colégio utiliza o processo de interseriação, ou seja, você irá estudar conteúdos dos três anos do ensino médio em uma mesma oficina, ao mesmo tempo estuda com alunos dos três anos. Porém como tudo diferente necessita de um determinado tempo para se acostumar, no colégio não será diferente. (I. Q., 3ª Série)

Há mais de dois anos estudo no Colégio X. A você, futuro aluno, deixo algumas dicas que podem lhe ajudar a aproveitar ao máximo as oportunidades e experiências únicas que só o colégio X oferece. (I. C., 3ª Série)

Embora não tivesse sido solicitado pelo professor que os alunos apresentassem considerações positivas sobre o colégio, ao dar orientações aos alunos novatos, observaram-se, em alguns textos, essas manifestações, o que, de certa forma, mostra como o interlocutor superior também exerce influência e é considerado no momento da produção, já que é a entidade que legitima padrões e regras que são respeitados no contexto social imediato da enunciação. Destacamos, nos excertos seguintes, alguns recursos que enaltecem a instituição:

O Colégio X é um colégio com uma *metodologia inovadora e extremamente diferente* [...]. (D. M., 2ª Série)

Há mais de dois anos estudo no Colégio X. A você, futuro aluno, deixo algumas dicas que podem lhe ajudar a aproveitar ao máximo as *oportunidades e experiências que só o Colégio X oferece*. (I. C., 3ª Série)

Outro aspecto observado, com relação à influência do interlocutor superior, são as orientações seguidas de justificativas que marcam o entendimento de uma espécie de código de conduta e/ou procedimentos institucionais. Cabe destacar que essas marcas são mais constantes em textos

de alunos de segunda e terceira séries do que nos textos de alunos de primeira série, o que leva a pensar que, enquanto estes estão em fase de construção das regras e procedimentos do colégio, aqueles já as têm internalizadas. Nos excertos seguintes, apresentam-se evidências disso. Primeiro, são trazidos excertos dos textos produzidos por alunos da primeira série; depois, excertos dos textos de alunos de terceira série:

Primeiramente procure se enturmar e causar uma boa impressão com os alunos, pois assim você conhece novas pessoas e não sente a exclusão social como um lobo sem alcateia. (E. F., 1ª Série)

- sempre manter o respeito na equipe, pois se não tiver respeito acontece brigas, trabalhos mal feitos etc
- sempre estudar para as provas e seminários do professor R, pois elas são de matar
- sempre estar no padrão visual do colégio, pois os professores aqui são fogo. (M. C., 1ª Série)

1º- Não chegar atrasado nas aulas (OBS principalmente nas aulas de Portugues)

2º- Não faltar nas aulas de Quimica e português (OBS poderá perder muito materia).

3º Não fazer equipe com seus amigos, sempre escolher pessoas diferentes para melhorar seu desempenho e não atrapalhar suas amizades

4º Não faltar muito nas aulas porque pode prejudicar a si mesmo e sua equipe.

5º Não fica igual um zumbi dentro da sala sempre ajudar a sua equipe.

6º Não vir sem uniforme. (K. S., 1ª Série)

01- Durante as férias, coloque sua vergonha à venda – Se não o fizer, não conseguirá lidar com o mico diário.

02- Se não quiser passar fome, seja um maratonista, porque quando os alunos do colégio veem comida se tornam campeões olímpicos.

03- No colégio, tudo é em equipe, então já no seu 1º dia, não seja uma porta.

04- Comece a pensar verde – não é para se tornar consciente, e sim porque em todos os lugares da instituição, verá algum detalhe nessa cor. (F. A., 1ª Série)

Chama a atenção que as orientações apresentadas pelos alunos da primeira série estão bastante relacionadas a condutas de integração com outros colegas ou uma espécie de “regras de sobrevivência” para não levar broncas, conseguir pegar o lanche, tirar boas notas. A partir dessas considerações, percebe-se que as manifestações do interlocutor superior, a própria instituição, estão presentes, ainda que de forma um pouco mais primária. Isto é, ao pensar na influência de um interlocutor superior como instituição de ensino, talvez o presumido é que as orientações se direcionem a aspectos relacionados à aprendizagem, formação etc. O que aparece com mais constância nos textos de alunos de segunda e terceira séries. A seguir, são transcritos dois excertos de textos de alunos da terceira série, onde são destacadas algumas expressões e frases que evidenciam essa asserção:

Você deve tomar cuidado com os prazos, o ano é dividido em bimestres, *divida suas tarefas em semanas, se possível diárias para que você não fique sobrecarregado nas tarefas, muitas tarefas. Controle seu tempo, tenha sempre consigo uma agenda e tome nota.* Tome cuidado com seus conceitos, isso mesmo, conceitos, no colégio X não usamos notas e sim conceitos e esses conceitos são do I, S, B ao E, (I) insuficiente você não atingiu o mínimo, ou média, do colégio, tem o (S) suficiente, você chegou lá, porém não foi muito além do que deveria fazer, (B) bem, você ultrapassou as expectativas, alcançou e passou a média foi bem, porém pode melhorar e por último e o mais importante (E) excelente, ultrapassou as expectativas e atingiu o conceito máximo. Seguindo essas “regras”, *voce aluno novo irá conseguir concluir, aumentará seu espírito de equipe e alavancará seu banco de conhecimentos.* (I. Q., 3ª Série)

- Aqui você não encontrará salas divididas em séries. A cada bimestre você deverá optar por uma oficina. Cada oficina apresenta um tema central de onde partem os conteúdos de cada disciplina. *Opte por oficinas com temas que lhe interessam e, principalmente, com conteúdos que ainda não estudou.*

- Durante a oficina você irá conviver e realizar atividades com um mesmo grupo de trabalho. *Participe, sinta-se parte integrante de todas as equipes em que participar, opine e ouça a opinião dos outros, é assim que você crescerá como pessoa e aprenderá os conteúdos.*

- Aproveite os seminários e discussões para melhorar e/ou aprender a falar em público, *essa habilidade é extremamente importante na faculdade e no mercado de trabalho.*

Por fim, seja você mesmo, esteja apto a mudanças e aberto à críticas, *ao fim você perceberá que mesmo as equipes de difícil convivência foram importantes para o seu crescimento.* (T. C., 3ª Série)

Em síntese, verifica-se que as manifestações de interlocução aparecem e determinam a produção do texto, corroborando as ideias de Bakhtin/Volochinov (1992, p. 112) de que é o interlocutor/outro que determina e orienta a forma e o estilo da enunciação. No Quadro 2 são sistematizadas as principais marcas da manifestação do outro nas produções escritas analisadas.

Quadro 2 – Sistematização das principais marcas da manifestação do outro nos textos analisados

Interlocutor virtual	As marcas de manifestações deste interlocutor se deram em termos de expressões que o resgatam ao longo do próprio texto como “você” e “aluno novo”. Além disso, verificou-se em alguns textos, sobretudo de alunos de primeiro ano, que a linguagem era mais informal.
Interlocutor real (professor)	As marcas de manifestação desse interlocutor se deram, inicialmente, em termos de explicitá-lo no texto, fazendo menção às suas características e suas regras, como, por exemplo, não chegar atrasado. Além disso, organizar o texto tentando dar conta de cumprir as indicações do comando de atividade proposta pelo professor também foram entendidas como manifestações desse outro professor/avaliador.
Interlocutor interno (outro de si próprio)	Verificou-se que, ao estabelecer uma espécie de “diálogo” com sua memória de aluno novato no colégio a fim de elencar e produzir as orientações que ofereceria ao seu leitor, o aluno marca um outro de si próprio. Linguisticamente essas manifestações se dão como pequenos relatos e verbos em primeira pessoa. Além disso, o próprio diálogo estabelecido consigo mesmo é marcado de maneiras diferentes entre alunos mais experientes (3º ano) e menos experientes (1º ano). Essa afirmação é feita tendo como base o fato de que alunos do 1º ano preocuparam-se mais com orientações voltadas a não tomar uma bronca, enquanto alunos do terceiro ano tiveram como foco aspectos de aprendizagem e organização. Possivelmente essa mudança no diálogo com o outro de si próprio está também atrelado ao diálogo que se estabelece como o interlocutor superior.
Interlocutor superior	As manifestações do interlocutor superior, aqui entendido como a própria instituição de ensino, se marcam nos textos analisados como compreensão das normas e procedimentos institucionais apresentados nas orientações. Chamou a atenção aqui que as marcas do interlocutor superior são mais explícitas nos textos de alunos de terceiro ano, que têm as regras e procedimentos mais internalizados, do que nos textos de alunos de primeiro ano, inclusive pelo fato de que aqueles ressaltam aspectos positivos da instituição.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Embora tenha-se didaticamente analisado as manifestações do outro a partir de quatro categorias, é certo afirmar que elas são imbricadas e, pensando em um contexto de ensino e aprendizagem, é importante olhar para esse fenômeno buscando aspectos que (re)orientem o processo de ensino da escrita na escola, uma vez que o interlocutor superior, isto é, a escola, exerce grande influência na produção do texto.

Como exemplo dos efeitos da escolarização, e marcas de interlocutor superior na escrita, apresentamos na íntegra três textos de alunos das três séries do Ensino Médio:

Texto 1

Se adaptando ao Colégio X

Durante esse tempo estudando aqui no Colégio X, demorei um tempo para me adaptar à metodologia do colégio, tive muitas dificuldades e constrangimentos, mas superei todos eles e hoje vou dar algumas sugestões para evitar esses problemas:

Sempre manter o respeito na equipe, pois se não tiver respeito acontece brigas, trabalhos mal feitos etc.

Sempre estudar para as provas e seminários do professor R, pois elas são de matar.

Sempre estar no padrão visual do colégio, pois os professores aqui são fogo.

Bom, fique atento às dicas, elas vão te ajudar muito.

(M. C., 1ª Série)

No texto, embora o aluno apresente orientações, não há marcas explícitas do interlocutor virtual eleito. Há, porém, indícios de que o texto foi produzido tendo-o em vista, pois os comandos referem-se a ações geralmente executadas por alunos inseridos na metodologia da escola.

Nota-se, também, que o texto foi produzido considerando o interlocutor real, pois é característico do professor de Língua Portuguesa ser exigente com atividades e o uso do uniforme. Assim, em “*sempre estudar para as provas e seminários do professor R, pois elas são de matar*”, ao considerar que o professor seria o leitor/avaliador de seu texto, o aluno utilizou-se de um recurso discursivo para marcar a sua assimilação daquela regra, visando agradar o professor. Já em “*sempre estar no padrão visual do colégio, pois os professores aqui são fogo*”, o aluno utilizou a expressão “padrão visual do colégio” para referir-se ao uniforme, que é de uso obrigatório pelos alunos; essa expressão é

bastante utilizada pelo professor de Língua Portuguesa. Assim, fica evidenciado que “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico vivencial” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 95).

Neste texto do aluno da primeira série, fica evidente como a sua organização e as orientações oferecidas estão mais ligadas a uma preocupação relacionada a não tomar uma bronca, por exemplo. As manifestações do interlocutor superior, aqui, ainda estão relativamente inibidas, pois não ficam evidenciados, linguisticamente, aspectos relacionados, por exemplo, à aprendizagem ou às qualidades da instituição, isto é, a influência do interlocutor superior não modifica necessariamente a organização do discurso.

Texto 2

Prezados alunos novos, como entraram este ano no colégio e não estão adaptados com a metodologia e tudo mais, irei oferecer algumas dicas para que vocês não passem pelas mesmas dificuldades e constrangimentos que passei ao iniciar meu ensino médio no Colégio X. Então, aí vai algumas dicas para você que entrou agora:

Nunca entre no primeiro boxe do banheiro feminino, pois a fechadura não funciona direito e ainda irá correr o risco de ficar trancado e ter que sair por baixo da porta.

Quando não tiver certeza de qual conceito deve colocar na auto-avaliação, sempre coloque um S, pois a partir deste conceito o professor pode aumentar ou diminuir. Mas em todo caso ficará com nota pelo menos.

(A. P. S., 2ª Série)

Na primeira linha do texto, o vocativo “*prezados alunos novos*” deixa marcado que o texto é direcionado para o interlocutor virtual eleito, evidenciando a premissa de Bakhtin/Volochinov (1992) e retomada por Bernini e Menegassi (2013), de que o enunciado se constitui de acordo com a delimitação do interlocutor. Percebeu-se, durante a análise, que, embora o vocativo não seja um elemento típico do gênero de caráter instrucional, ele é bastante recorrente nos textos analisados com a finalidade de delimitar o interlocutor no texto.

Embora haja marcas de direcionamento explícito ao interlocutor virtual, A. P. S. tem duas formas de referir-se a ele, ora no plural (“*Prezados alunos novos*”; “*como entraram*”; “*não estão*”; “*vocês*”), ora no singular (“*nunca entre*”; “*irá*”). Observa-se, ainda, que as marcas discursivas do texto instrucional o direcionam para um interlocutor virtual de um gênero específico, uma vez que menciona um fato do banheiro feminino (“*nunca entre no primeiro boxe do banheiro feminino*”).

Outro fato constatado nesse texto é a influência do interlocutor real, o professor de Língua Portuguesa, no momento da produção. Na orientação “*quando não tiver certeza de qual conceito deve colocar na auto-avaliação, sempre coloque um S*”, há pelo menos três expressões mencionadas e potencialmente desconhecidas por um aluno novo da instituição: “conceito”; “autoavaliação” e “S”. Pressupondo o interlocutor eleito, seria prudente que o aluno explicasse esses termos ao mencioná-los; no entanto, como o interlocutor real tinha conhecimento da terminologia, o aluno preferiu não os explicar, e quando questionado pelo professor sobre esse fato, em momento posterior à escrita, o aluno respondeu que o professor conhecia a terminologia e, por isso, compreenderia o que ele “quis dizer”. Esse fato comprova a ideia de Britto (2006), de que a forte presença de um interlocutor, neste caso o professor, pode não ser facilitadora.

Texto 3

Instruções para os novos alunos X.

Caro aluno, você está ingressando em um colégio diferente. O colégio utiliza o processo de interseriação, ou seja, você irá estudar conteúdos dos três anos do ensino médio em uma mesma oficina, ao mesmo tempo estuda com alunos dos três anos. Porém como tudo diferente necessita de um determinado tempo para se acostumar, no colégio não será diferente. Você deve tomar cuidado com os prazos, o ano é dividido em bimestres, divida suas tarefas em semanais, se possível diárias para que você não fique sobrecarregado nas tarefas, muitas tarefas. Controle seu tempo, tenha sempre consigo uma agenda e tome nota. Tome cuidado com seus conceitos, isso mesmo, conceitos, no Colégio X não usamos notas e sim conceitos e esses conceitos vão do I, S, B ao E, (I) insuficiente, você não atingiu a mínima, ou média, do

colégio X; temos o (S) suficiente, você chegou lá, porém não foi muito além do que deveria fazer; (B) bom, você ultrapassou as expectativas, alcançou e passou a média foi bem, porém pode melhorar e por último e o mais importante (E) excelente, ultrapassou as expectativas e atingiu o conceito máximo. Seguindo essas “regras” você aluno novo irá conseguir evoluir, aumentará seu espírito de equipe e alavancará seu banco de conhecimentos.
(I. Q., 3ª Série)

Esse texto também é iniciado por um vocativo (“*Caro aluno*”), o que mostra que o autor escreveu considerando o interlocutor virtual eleito. Ressalta-se que, ao levar em conta esse interlocutor, o aluno cuidou em explicar a terminologia específica, uma vez que um aluno novo provavelmente não a conheceria. Evidencia-se, assim, conforme Bakhtin/Volochinov (1992) e Bakhtin (2003), que o outro determina e orienta a produção. Em outras palavras, ao considerar que um aluno novo não conhece termos específicos, é prudente explicá-los.

Além disso o interlocutor é retomado no texto por meio do termo “*você*” e das formas verbais no imperativo, marcação de interlocução típica dos textos instrucionais. A marcação modalizada dos verbos em forma imperativa, ao expressar um pedido ou uma ordem, pressupõe que o outro é participante real da comunicação discursiva e ocupa ativa posição responsiva (BAKHTIN, 2003).

Observa-se, ainda, nesse texto, a presença muito mais marcada de um “outro institucional”, ou seja, ao produzir o texto, o aluno o organiza tentando dar conta de expressar aspectos da instituição, ressaltando, por exemplo, a necessidade de organizar o tempo e as atividades para a rotina escolar além de, no fechamento, deixar bem marcado que o aluno que seguir suas orientações “*irá conseguir evoluir, aumentará seu espírito de equipe e alavancará seu banco de conhecimentos*”.

Fica evidente, ainda, que a influência de um interlocutor superior no texto de um aluno de terceiro ano, como este, é mais marcada do que em um texto de aluno de primeiro ano, possivelmente por já ter internalizado condutas, regras, procedimentos e, sobretudo, pressupostos (sociais) de certa instituição, característica sócio-histórica inerente à linguagem.

Considerações Finais

As análises de textos instrucionais produzidos em sala de aula por alunos de Ensino Médio realizadas neste trabalho confirmam os pressupostos do Círculo de Bakhtin sobre a interlocução, ficando evidente que o outro é um participante real da comunicação discursiva, de forma que ele influencia e determina as escolhas dos recursos linguísticos, dos dispositivos discursivos e a forma da enunciação (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992; BAKHTIN, 2003), pois, ao escrever um texto, considerando o interlocutor virtual eleito nas atividades analisadas, uma série de condutas passam a se fazer necessárias como explicar termos específicos da rotina do colégio em que a pesquisa foi desenvolvida.

Demonstrou-se que, embora houvesse um interlocutor virtual marcado, os interlocutores real e superior influenciaram direta e evidentemente nas produções. Com relação ao primeiro, constatou-se que alguns alunos fizeram menção a algumas de suas características e exigências como professor, a fim de chamar-lhe a atenção e agradar-lhe, já que avaliaria os textos. No que tange ao interlocutor superior, observaram-se, em alguns textos, marcações positivas com relação à instituição, uma vez que é ela quem legitima e impõe as normas e as condutas em sala de aula. Além disso, ficou evidenciado como a internalização de um *modus operandi* institucional, isto é, a compreensão das condutas e procedimentos da escola, neste caso, influenciam na organização e na escrita do texto. Ao observar isso, apontando diferenças de manifestações do interlocutor superior em textos de alunos de primeira série a terceira série do Ensino Médio, pode-se afirmar, então, que o processo de escolarização é um fator que pode implicar em uma espécie de reorganização do discurso.

Essa constatação lança luz a uma reflexão necessária e urgente às pesquisas relacionadas ao ensino e aprendizagem de língua escrita: quais são as representações de escola/instituição construídas e demonstradas na escrita de alunos da Educação Básica? Quais mecanismos/procedimentos são necessários para se produzir textos na escola tentando pelo menos minimizar os efeitos de uma “escolarização da escrita”? As respostas a estas questões permitem a continuação da pesquisa aqui relatada.

Referências

- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BERNINI, E. A. B.; MENEGASSI, R. J. Interlocução na produção de cartas pessoais na sala de aula. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, n. 16, v. 2, p. 17-38, dez. 2013. Disponível em: <<http://bit.ly/2Bb9H9r>>.
- BRITTO, L. P. L. Em terra de surdos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, J. W. (Org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006. p. 117- 126.
- COSTA, S. R. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- FRANZOI, R. C. *Manifestações do interlocutor nas produções textuais: escritas no ensino fundamental*. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- MENEGASSI, R. J. O interlocutor nas propostas de produção textual no livro didático. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 50, v. 1, p. 169-187, jan./jun. 2011.
- MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. A finalidade da escrita no livro didático: influências da imagem do interlocutor. *Acta Scientiarum: Human and Social Sciences*, v. 28, n. 2, p. 155-165, 2006.
- SANTOS, L. W.; FABIANI, S. J. S. Gêneros instrucionais nos livros didáticos: análise e perspectivas. *Revista de Letras*, v. 1/2, p. 63-71, jan./dez. 2012.

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

TRAVAGLIA, L. C. A superestrutura dos textos injuntivos. In: SEMINÁRIO DO GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO ESTADO DE SÃO PAULO, 39., 1992, Jaú. *Anais...* v. 2. Jaú: Fundação Educacional Dr. Raul Bauab, 1992. p. 1290-1297.

TRAVAGLIA, L. C. A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies. *Alfa*, São Paulo, v. 51, n. 1, p. 39-79, 2007. Disponível em: <<http://bit.ly/2jxODTW>>. Acesso em: 13 ago. 2014.

VOLOSHINOV, V. N./BAKHTIN, M. *Discurso na vida e discursiva na arte: (sobre poética sociológica)*. Tradução Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. 1976 [1926]. (Circulação restrita).

Recebido em: 31/07/2016

Aceito em: 06/11/2016