




C A P Í T U L O 4

Indícios de subjetividade e de autoria na produção escrita utilizando o inglês como língua estrangeira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0272511094>

Patrícia Cantão Gonçalves

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras da UFPA.
Universidade Federal do Pará (Brasil)
ORCID: 0000-0003-1720-9938

RESUMO: Esta pesquisa tem como objetivo identificar e analisar indícios de subjetividade e autoria em textos escolares, com base nas contribuições de Orlandi (2008) e Possenti (2009), que discutem a autoria como resultado da construção do sujeito-autor inserido em um espaço de enunciados socialmente compartilhados. Também são consideradas as perspectivas de Hyland (2005), que entende o discurso como forma de interação entre escritor e leitor, mediada pelo uso do metadiscurso. O estudo, de caráter qualitativo e descritivo-explicativo, foi conduzido com base em textos produzidos por turmas do ensino fundamental e médio de uma escola privada na cidade de Ananindeua, Pará, Brasil. A análise demonstrou que os alunos foram capazes de produzir textos marcados por posicionamento e interação com o leitor, mobilizando diferentes categorias do metadiscurso. Os resultados apontam que a escrita escolar pode favorecer o desenvolvimento de sujeitos mais autônomos, capazes de ler, interpretar e se posicionar criticamente diante da realidade.

PALAVRAS-CHAVE: Autoria textual. Contexto escolar. Escrita. Metadiscurso.

Evidence of subjectivity and authorship in written production using English as a foreign language

ABSTRACT: This research aimed to identify and analyze evidence of subjectivity and authorship in school texts, based on the contributions of Orlandi (2008) and Possenti

(2009), who discuss authorship as a result of the construction of the subject-author inserted in a space of socially shared utterances. Also considered are the perspectives of Hyland (2005), who understands discourse as a form of interaction between writer and reader, mediated using metadiscourse. This qualitative, descriptive-explanatory study was conducted based on texts produced by elementary and high school students at a private school in Ananindeua, Pará, Brazil. The analysis demonstrated that the students were able to produce texts marked by positioning and interaction with the reader, mobilizing different categories of metadiscourse. The results indicated that school writing can foster the development of more autonomous individuals, capable of reading, interpreting, and critically positioning themselves in the face of reality.

KEYWORDS: Textual authorship. School context. Writing. metadiscourse.

INTRODUÇÃO

A investigação da existência de subjetividade e de autoria em textos escolares exige a consideração de múltiplos critérios e de um posicionamento sócio-histórico, pois esses fatores influenciam diretamente a maneira como os sujeitos constroem seus enunciados e se posicionam em suas produções escritas. Conforme destaca Xavier (2012), a escrita é, por sua própria natureza, um processo desenvolvido a partir da interação social, o que implica necessariamente a presença de um público-alvo (seja um indivíduo ou um grupo de pessoas), um conteúdo, um propósito comunicativo e um formato textual específico. Dessa forma, a produção escrita é moldada pelas relações sociais e contextuais em que se insere, refletindo a subjetividade e a autoria do sujeito que escreve.

Para Soares (1998), a escrita possui implicações que transcendem o âmbito escolar, pois afeta todos os domínios da vida social. Ela desempenha a função de ampliar as habilidades de uso da linguagem e de promover a reflexão crítica sobre os diversos sentidos que os textos podem produzir. Dessa forma, ao reconhecermos que a escrita emerge de um contexto situado, atravessado por elementos históricos, culturais e ideológicos, compreendemos que ela não é um recurso neutro ou isolado. Pelo contrário, carrega consigo a marca do sujeito que a produz, sendo indissociável de sua identidade discursiva.

Ao reconhecer a complexidade do processo de escrita e os diversos contextos que orientam seu desenvolvimento, esta pesquisa propôs a análise de um *corpus* composto por produções escritas de alunos do ensino fundamental e do ensino médio. O objetivo geral foi observar indícios de subjetividade e autoria presentes nos textos escolares, compreendendo esses aspectos como construções atravessadas de fatores históricos e socioculturais.

Como objetivos específicos, propomos:

a) Investigar de que maneira os alunos articulam estratégias de posicionamento e engajamento em suas produções textuais;

b) Sugerir que as práticas de ensino da escrita sejam orientadas por abordagens que favoreçam o desenvolvimento de uma escrita autoral e subjetiva.

Para alcançar esses objetivos foram utilizadas as contribuições teóricas de Hyland (2005), Orlandi (2008), e Possenti (2009), cujas reflexões aprofundam a compreensão da construção do discurso, da relação entre autor e leitor e da constituição do sujeito na linguagem.

Dessa forma, a escrita é aqui concebida como uma prática social e histórica, que vai além da mera codificação linguística. Ela se apresenta como um espaço de expressão do sujeito, possibilitando a manifestação de sua voz, de suas experiências e de sua posição no mundo. Investigar os modos como essa autoria se constitui em textos escolares é, portanto, um caminho fundamental para repensar o papel da linguagem no processo formativo dos alunos.

ASPECTOS TEÓRICOS

A presente pesquisa partiu de uma abordagem qualitativa a qual, conforme destaca Godoy (1995, p. 23), “enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, permitindo que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a proporem trabalhos que explorem novos enfoques.” Alinhada a essa perspectiva, a investigação assumiu um caráter descritivo-explicativo, por buscar descrever e interpretar fenômenos relacionados ao discurso, com ênfase nos modos de construção da autoria e da subjetividade na escrita escolar.

Enfatizar a busca por autoria e subjetividade nos textos escolares mostrou-se relevante para compreender como o aluno se posiciona criticamente e revela sua identidade discursiva. Esse enfoque permitiu analisar as escolhas linguísticas, os recursos argumentativos e a organização de ideias do aluno. A partir disso, buscou-se identificar indícios de subjetividade e de autoria em textos elaborados por alunos do ensino fundamental e médio em inglês como língua estrangeira. O *corpus* analisado foi gerado por meio de uma atividade pedagógica que integrou conteúdos gramaticais, lexicais e socioculturais com o material didático da turma, resultando em artigos de opinião sobre temas variados previamente discutidos.

A análise foi conduzida com base na concepção de Possenti (2009), segundo a qual a subjetividade e a autoria são elementos indispensáveis do discurso, situando o “eu discursivo” em contextos históricos e atravessado por condições sociais e culturais. Além disso, foram examinadas as posições assumidas pelos alunos em seus textos, evidenciadas pelo uso de recursos metadiscursivos, conforme discutido por Hyland (2005).

Função-autor e postura discursiva: entre Foucault e Possenti

Ao analisarmos a autoria em textos escolares, tomamos como base as concepções de Possenti, que estabelecem um diálogo crítico com a proposta de autoria formulada por Foucault (1971). Assim, primeiramente, discutimos a proposta de Foucault, que desconstrói a visão tradicional que associa o autor à expressão direta da individualidade, originalidade e intenção de um sujeito criador, propondo, ao invés disso, o conceito de “função-autor”. Com isso, a autoria deixa de ser atribuída a uma identidade individual fixa e passa a ocupar um papel discursivo, situado nas estruturas de poder e de saber que permeiam a produção textual. O autor, portanto, não é mais visto como a origem limitada e autônoma do texto, mas como um mecanismo de regulação do discurso, que estabelece critérios de interpretação e de legitimidade. Essa perspectiva crítica nos permitiu compreender a autoria como uma construção discursiva complexa, não apenas como uma expressão individual.

Por outro lado, para Possenti (2012), a autoria não se limita a ser apenas um componente estrutural da linguagem, mas também se configura como uma postura discursiva ativa. Para ele, ser autor implica adotar atitudes discursivas que, mesmo de maneira implícita, dão voz a outros enunciadore e mantêm uma distância crítica em relação ao próprio texto. Essa visão permite compreender a autoria como uma prática complexa e situada, permeada por escolhas subjetivas, sociais e ideológicas que se articulam com o contexto histórico e com a linguagem.

Considerando essa perspectiva, tornou-se relevante abordar o ensino da escrita de forma mais ampla, mobilizando estratégias que superassem perspectivas unicamente normativas e estruturais da língua. A escrita, nesse sentido, pôde ser compreendida como uma ferramenta de expressão e desenvolvimento sociocultural, com potencial para contribuir significativamente na formação do pensamento crítico e na participação mais ativa dos alunos na construção de significados em suas produções textuais. Isso implica repensar as práticas pedagógicas, valorizando a autoria como um processo de construção de sentidos e de subjetividades, paralelamente à correção formal.

Produção escrita a partir de uma perspectiva sócio-histórica

Considerando que a escrita pode superar sua função instrumental e pode atuar como um recurso de ampliação do vocabulário e do repertório sociocultural, é importante refletir sobre os múltiplos fatores que a constituem. Soares (1998) defende que a interação mediada pela escrita depende da intenção comunicativa do autor, do perfil do leitor a quem se dirige e das condições específicas de produção textual. Essa perspectiva amplia a compreensão da escrita para além de seus aspectos formais, revelando-a como uma prática complexa, situada e propositiva.

Além disso, a autora destaca que os efeitos da escrita não se limitam ao campo linguístico, mas se estendem às dimensões sociais, culturais, políticas, econômicas e cognitivas, afetando tanto sujeitos quanto coletividades sociais. A partir dessa visão, é possível sugerir que dominar a escrita não é apenas conhecer suas regras gramaticais, mas entendê-la como parte da própria identidade, transformando-a em uma ferramenta de expressão e de interação com o mundo. Diante disso, é pertinente questionar: de que forma um indivíduo, ao longo de sua formação, pode se apropriar criticamente da escrita e reconhecer nela um instrumento de construção de sentido e de ação social?

Segundo Lenneberg (1967), o processo de escrita não ocorre de forma natural e espontânea. Para que um indivíduo seja reconhecido como um ser letrado, é necessário que ele receba orientação adequada ao longo de sua formação. Para Wang & Wen (2002), esse processo tem início com a compreensão sobre como é concebido o ato de escrever, passando pelos mecanismos de análise, de seleção e de organização de ideias, além do domínio de aspectos estruturais, como a gramática, o léxico e a pontuação. Também se envolve nesse processo a motivação que impulsiona a escrita e os objetivos que se deseja atingir por meio dela. No caso de alunos de uma língua estrangeira, esse percurso torna-se ainda mais desafiador devido às interferências ou à dependência da língua materna, como destaca Ortega (2009).

Assim, nas práticas de ensino da escrita em inglês como língua estrangeira, é importante considerar o que é mais relevante e mais motivador para os alunos, reconhecendo a diversidade linguística presente dentro e fora da sala de aula. Essa perspectiva requer algumas adaptações das práticas de ensino de escrita, sugerindo a diminuição da atenção às abordagens formais e normativas para assumir um caráter mais dinâmico, complexo e contextualizado. Ao valorizar as experiências, os repertórios linguísticos e culturais dos alunos, a escrita se torna mais propositiva e significativa.

Autoria e subjetividade

No campo dos estudos discursivos, Foucault (1969) problematizou as concepções tradicionais de autoria ao argumentar que o sujeito que escreve um texto não deve ser automaticamente considerado um autor. Para ele, o domínio meramente empírico da escrita não é suficiente para definir a autoria. Nesse sentido, Foucault propôs o conceito de função-autor (1969), inserido em um sistema discursivo que confere a determinados indivíduos autoridade sobre o que escrevem, com base em categorias linguísticas específicas às quais seus discursos devem se adequar. Assim, o autor passa a exercer uma função fundamental sobre o seu discurso, sendo responsável por organizá-lo, modificá-lo e classificá-lo, mantendo certo controle sobre os sentidos e trajetórias que esse discurso pode assumir.

A “função-autor” caracteriza o modo de existência, de circulação e de funcionamento de determinados discursos em uma sociedade. Não se trata somente de identificar quem escreveu um texto, mas também de regular os sentidos possíveis de um discurso. Nesse sentido, para que esse texto obtenha legitimidade, é necessário que ele esteja vinculado a um autor, que deve predispor de conhecimentos e ideologias socialmente reconhecidos. O texto precisa ser sustentado por uma identidade discursiva. Assim, a “função-autor” atua como um filtro que atribui o status de autor somente aos donos de discursos que sejam resultados de uma operação crítica e complexa.

Foucault (1971) compreende o autor como o princípio de unificação do discurso, aquele que detém a base de significações e coerência, e que possui a capacidade de articular e integrar diferentes conhecimentos em um texto. No entanto, essa visão tradicional é problematizada pelo próprio Foucault ao introduzir o conceito de “função-autor”, que desloca a autoria da dimensão puramente individual para uma dimensão institucionalizada e regulada dos significados possíveis no discurso. Nesse sentido, a autoria não é mais vista como uma propriedade inerente ao indivíduo, mas como uma construção discursiva que reflete as relações de poder e saber presentes na sociedade.

Orlandi (2008) aprofunda essa perspectiva ao destacar que a função-autor está fortemente vinculada ao contexto sócio-histórico, podendo ser construída desde os primeiros contatos com a escrita, ainda no ambiente escolar. Essa visão é compartilhada por Possenti (2009), que reforça a ideia de que a autoria é desenvolvida por meio das interações socioculturais e históricas que moldam o sujeito ao longo do tempo. Portanto, para esses autores, a autoria no campo discursivo não é uma característica inata, mas sim o resultado de um processo complexo de construção social e histórica.

A proposta de Orlandi (2012) consiste em situar a função-autor em uma hierarquia de funções discursivas, ao lado do locutor e do enunciador. Nessa perspectiva, a função-autor é compreendida como uma das complexidades que se direcionam ao social, expandindo-se à diversidade de contextos sócio-históricos. O autor pode estar presente em discursos que variam desde os considerados empíricos até aqueles mais elaborados, resultantes de um trabalho ordenado e reflexivo.

Segundo Orlandi, o autor é “a função que o eu assume enquanto produtor de linguagem” (2012, p. 103), o que implica uma construção discursiva complexa e dinâmica. Nesse sentido, o autor pode recorrer à metadiscursividade, compreendida, segundo Hyland (2005), como uma estratégia discursiva que envolve posicionamento e engajamento. Essas dimensões são evidenciadas pelos recursos linguísticos selecionados pelo autor na construção de seu discurso, com o objetivo de interagir

com o leitor e negociar significados. Hyland apresenta, por meio de um esquema, alguns dos recursos que podem favorecer tanto o posicionamento quanto o engajamento discursivo, destacando a importância da linguagem na construção da autoria e da interação discursiva.

Hyland (2005, p. 176), descreve que o posicionamento

expressa uma 'voz' textual ou uma personalidade reconhecida pela comunidade que, seguindo outros, chama-se de postura. Isso pode ser visto como uma dimensão de atitude que inclui recursos que se referem às maneiras como os escritores se apresentam e transmitem os seus julgamentos, opiniões e compromisso. Isso é, as maneiras pelas quais os escritores interveem para imprimir sua autoridade pessoal em seus argumentos ou dar um passo para trás e disfarçar seu envolvimento.

Em linhas gerais, o posicionamento diz respeito à forma como o autor expressa sua voz, suas avaliações e seu comprometimento com o texto. Trata-se de uma dimensão autorreferencial, subdividida em quatro categorias: atenuadores (*hedges*), intensificadores (*boosters*), marcadores de atitude (*attitude markers*) e auto menções (*self-mentions*). Por outro lado, Hyland (2005, p. 176) descreve o engajamento como

a forma como o escritor se relaciona com seus leitores em relação às posições avançadas no texto (Hyland, 2001). Isto é uma dimensão de alinhamento onde os escritores reconhecem e se conectam com os outros, reconhecendo a presença de seus leitores, puxando-os junto com seu argumento, concentrando sua atenção, reconhecendo suas incertezas, inclusive como participantes do discurso, e orientando-os para interpretações.¹

Assim, o engajamento refere-se à relação estabelecida entre o autor e o leitor, por meio de estratégias que reconhecem e incluem a participação do leitor no discurso. Essa dimensão se desdobra em cinco categorias: marcadores de direcionamento (*directives*), referência direta ao leitor (*reader pronouns*), apelos inclusivos (*questions*), comprometimento com a resposta do leitor (*shared knowledge*) e reconhecimento de alternativas ou inserções pessoais (*personal asides*). As duas dimensões e seus desdobramentos estão detalhados na figura 1 a seguir:

1. "Stance. They express a textual 'voice' or community recognized personality which, following others, I shall call stance. This can be seen as an attitudinal dimension and includes features which refer to the ways writers present themselves and convey their judgements, opinions, and commitments. It is the ways that writers intrude to stamp their personal authority onto their arguments or step back and disguise their involvement. Engagement. Writers relate to their readers with respect to the positions advanced in the text, which I call engagement (Hyland, 2001). This is an alignment dimension where writers acknowledge and connect to others, recognizing the presence of their readers, pulling them along with their argument, focusing their attention, acknowledging their uncertainties, including them as discourse participants, and guiding them to interpretations." Esta e as outras traduções do inglês são de responsabilidade do autor.

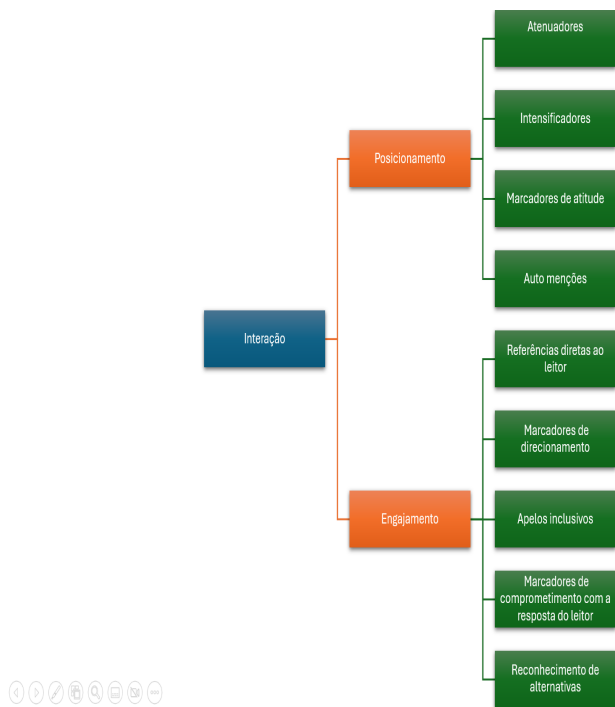


Figura 1 – a metadiscursividade de Hyland

Fonte: adaptado de Hyland (2005, p. 177)

As subcategorias da dimensão posicionamento são descritas a seguir de forma mais detalhada:

a) Atenuadores (*hedges*) – são utilizados para expressar incerteza ou evitar afirmações absolutas. Na língua inglesa, isso ocorre por meio de marcadores linguísticos que indicam possibilidade, como *might*, *perhaps*, *suggest* e *maybe*. Esses recursos permitem que o autor apresente suas ideias, reconhecendo outras possibilidades interpretativas.

b) Intensificadores (*boosters*) – indicam certeza, confiança ou ênfase discursiva. São utilizados para reforçar a autoridade do autor sobre determinada afirmação, por meio de termos como *clearly*, *definitely* e *absolutely*. Esses marcadores expressam um posicionamento firme diante do conteúdo apresentado.

c) Marcadores de atitude (*attitude markers*) – refletem a avaliação subjetiva do autor em relação ao conteúdo do discurso. Podem se manifestar por meio de advérbios, adjetivos ou expressões que indicam julgamento, emoção ou relevância,

como *unfortunately*, *surprisingly*, *essential* e *irrelevant*. Com eles, o autor torna explícita sua perspectiva e afeta a maneira como o leitor interpreta a informação.

d) Auto menções (*self-mentions*) – dizem respeito às formas pelas quais o autor faz referência a si mesmo no texto, geralmente por meio de pronomes ou construções como *I argue*, *we propose*, entre outras. Esses elementos evidenciam o comprometimento do autor com seu discurso, destacando sua presença no processo argumentativo.

Já as subcategorias da dimensão engajamento são descritas da seguinte forma:

a) Referências diretas ao leitor (*reader pronouns*) – envolvem o uso de pronomes e expressões que interpelam diretamente o leitor, criando proximidade e interação com o discurso. Exemplos incluem: *you can see* e *you must think*.

b) Marcadores de direcionamento (*directives*) – têm a função de guiar a leitura e orientar a atenção do leitor para determinados pontos do texto, por meio de construções como: *consider the following*, *observe that* e *focus on*.

c) Apelos inclusivos (*questions*) – são estratégias que visam incluir o leitor como parte ativa da argumentação, despertando sua curiosidade e interesse.

d) Marcadores de comprometimento com a resposta do leitor (*shared knowledge*) – envolvem o uso de perguntas retóricas, antecipação de possíveis objeções ou preocupações do leitor, como em: *but how can we explain this?* Esse mecanismo mantém o leitor envolvido e estimulado a refletir sobre as ideias presentes no discurso.

e) Reconhecimento de alternativas (*personal asides*) – contempla a consideração de outros pontos de vista ou interpretações dentro do texto. Utiliza conectores e advérbios que indicam contraste ou concessão, como *although* e *while it is possible that*.

Cada recurso presente no modelo proposto por Hyland representa uma estratégia para tornar o discurso mais dinâmico, interativo, crítico e coerente com os objetivos comunicativos do autor. Por meio desses recursos, que representam o metadiscurso, os mecanismos linguísticos utilizados não somente expressam ideias e intenções pessoais, mas também estabelecem uma interação direta com o leitor. Essa interação pode ocorrer por meio de questionamentos, auto menções, direcionamento da atenção, entre outras formas de engajamento textual.

A análise desses aspectos, em diálogo com a concepção de Possenti (2009), permite compreender a produção textual, inclusive no contexto escolar, em termos de autoria, pois a qualidade de um texto está intrinsecamente relacionada à subjetividade do autor e à forma como ela emerge no discurso. Essa subjetividade é moldada pelos contextos históricos e sociais nos quais o texto é produzido, condicionando

o discurso a um quadro mais complexo e variável de significados. A presença da autoria pode ser reconhecida nos indícios de tomada de posição e nas marcas da individualidade de quem escreve, revelando a complexidade inerente ao processo de produção textual.

Assim, é possível sugerir que a análise da autoria e da subjetividade na escrita escolar não apenas revela a complexidade do processo de produção textual, mas também destaca a importância de considerar os textos escolares como espaços de manifestação da subjetividade. A abordagem dialética proposta por Orlandi, Possenti e Hyland permitiu compreender que os textos escolares não devem ser vistos somente como resultados da obediência a normas gramaticais, mas também como produções que estão inseridas em uma complexidade social, histórica e ideológica que reflete as escolhas linguísticas do autor.

ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS

A análise de textos escolares, a partir das contribuições teóricas de Orlandi (2008) e Possenti (2009), dá-se pela compreensão mais aprofundada da produção escrita como prática social-discursiva. Com base nas concepções desses autores, a escrita passa a ser reconhecida como um espaço de construção de significados, os quais são marcados por instituições ideológicas, e condições de produção. Orlandi enfatiza o papel da linguagem na constituição dos sujeitos e na produção de significados, destacando que todo discurso é atravessado por historicidade. Já Possenti reforça a ideia de que a autoria se manifesta na materialidade do texto por meio de marcas de subjetividade, sendo possível identificar nos textos escolares indícios do posicionamento do sujeito que o produziu.

Segundo Possenti (2009), mesmo assumindo uma posição discursiva determinada historicamente e vinculada a uma ideologia, o sujeito pode ainda manifestar sua singularidade. O que o diferencia de outros sujeitos na forma como posiciona o “como” de seu dizer. Embora o sujeito sempre fale a partir de lugares instituídos e mecanismos que sugerem uma certa previsibilidade discursiva, há espaço para que o discurso assuma um estilo próprio, que não se opõe à sua condição de enunciator, mas o reafirma por meio das marcas da sua subjetividade.

A partir da perspectiva discursiva de Possenti (2009), compreende-se que o autor constrói sua subjetividade por meio do “como” se posiciona enquanto sujeito social e culturalmente situado. Esse modo de dizer revela que o discurso não constitui um conjunto estático ou linear na organização de ideias, mas carrega marcas do sujeito que o enuncia, atravessado por suas experiências sociais, históricas, políticas e culturais. A escrita, nesse sentido, torna-se um espaço de inscrição da subjetividade, no qual se evidenciam tanto os valores que orientam a ação do sujeito quanto os limites sociocognitivos que influenciam suas escolhas linguísticas.

Assim, pela metadiscursividade proposta por Hyland (2005), a subjetividade discursiva pode ser evidenciada pelo conjunto de recursos que o escritor utiliza em seu texto, manifestando por desses recursos seu posicionamento e estabelece uma relação dialógica com o leitor. A metadiscursividade, nesse contexto, não é apenas uma técnica retórica, mas um reflexo da inserção histórica e cultural do sujeito no processo de produção textual. Ao explicitar sua posição e engajar o leitor, o escritor evidencia não apenas seus propósitos comunicativos, mas também o lugar de onde fala e as ideologias que permeiam sua escrita.

A metadiscursividade desempenha um papel fundamental na constituição da autoria, pois permite ao sujeito moldar seu discurso com base em seus interesses, convicções e estratégias argumentativas, refletindo assim sua subjetividade e posicionamento no contexto discursivo. Conforme destaca Possenti (2009), a escrita escolar é um espaço em que o sujeito pode manifestar sua identidade social, o que sugere que as dimensões de posicionamento e engajamento propostas por Hyland (2005) são importantes para compreender as relações complexas entre subjetividade, linguagem e contexto. Nessa perspectiva, a autoria não é concebida como uma identidade fixa ou puramente individual, mas como uma posição discursivamente construída que articula o dizer do sujeito às condições históricas, sociais e institucionais de sua enunciação.

Textos de uma turma do oitavo ano do ensino fundamental

Portanto, com base nos pressupostos teóricos discutidos, propôs-se a identificar indícios de subjetividade e de autoria em textos produzidos por alunos do Ensino fundamental e do ensino médio de uma escola na cidade de Ananindeua, Pará, Brasil. A investigação foi orientada por uma abordagem qualitativa, que, segundo Lüdke e André (1986, p. 18), “se desenvolve numa situação natural; é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Essa abordagem mostrou-se relevante, uma vez que essa pesquisa compreendeu a autoria como uma construção discursiva atravessada por aspectos sociais, históricos e culturais.

A análise dos dados foi conduzida com base nos métodos descritivo e explicativo, escolhidos por sua adequação aos objetivos da pesquisa. O método descritivo possibilitou identificar e caracterizar as manifestações de autoria e subjetividade na escrita escolar, entendendo o ensino da escrita, conforme Gil (1991), como um fenômeno epistemológico e complexo. Já o método explicativo contribuiu para a investigação dos fatores que influenciam a constituição desse fenômeno, permitindo uma compreensão mais aprofundada das práticas discursivas.

As análises iniciais concentraram-se em textos elaborados por uma turma do oitavo ano do ensino fundamental, os quais foram produzidos a partir da seguinte orientação: “Based on the reading of the base texts, write an argumentative making predictions about the future using the ‘will’, ‘more’, and ‘less’ forms. Choose one of the three themes present in the base texts: a) the environment, b) technology, or c) social relationships.” Dessa forma, o primeiro texto analisado fez previsões sobre a tecnologia no futuro, conforme podemos observar no texto 1.

Texto 1

Technology

In my opinion technology won't take long to be a surprising thing, we are already seeing the advance with our own eyes, but I think that in the future we will have robots in our daily lives, holograms, tv screens everywhere. this will make it easier in the work area and in school' education. O the world will became more modernized, transport will improve a lot and become completely technological.

the means of communication will advance further than they are already advanced and will greatly facilitate interaction with people who are far away, with technology evolving (sic), it has brought several positive and negative parts but I am focusing on the positive points that are good for the world.

Ao analisarmos o critério da subjetividade do texto, observou-se que ele estabeleceu uma comparação entre a realidade presente e projeções sobre o futuro. O escritor assumiu uma posição discursiva que lhe permitiu afirmar que os avanços tecnológicos já são perceptíveis na atualidade, atribuindo ao leitor a possibilidade de reconhecer tais transformações. Isso sugere que o sujeito tem acesso direto ou indireto a diferentes tecnologias ou, alternativamente, costuma adquirir conhecimento sobre elas por meio de múltiplas fontes de informação. Essa construção discursiva revela marcas de sua experiência e posicionamento no mundo, evidenciando a articulação entre vivência pessoal, contexto sociocultural e discurso.

Portanto, sob a perspectiva de Orlandi (2008), foi possível identificar uma possibilidade de autoria apoiada em um contexto social e histórico específico que orientou a construção do discurso. O vocabulário utilizado no texto, como *robots*, *holograms* e *TV screens*, aliado à afirmação “we are already seeing the advance with our own eyes”, podem mostrar um sujeito que se posiciona como alguém que possui contato direto com avanços tecnológicos ou que consome mais frequentemente informações sobre o tema, pois manifestou uma posição ideológica otimista em relação à tecnologia.

Trata-se de um escritor que enaltece os benefícios da evolução tecnológica, assumindo uma postura otimista, apresentando um ponto de vista que pode ser considerado universal, isso é percebido na sua autoridade de afirmar “I am focusing on the positive points that are good for the world”. Tal construção discursiva não é neutra; ela reflete práticas e valores que são próprios do discurso presentes nas práticas de ensino da língua inglesa, nas quais é comum encorajar os alunos a adotarem posições afirmativas, globais e alinhadas a conceitos otimistas sobre o futuro. Assim, o discurso do aluno revelou traços subjetivos mediados por condições ideológicas mais amplas.

No que se refere ao critério de tomada de distanciamento, comumente associado ao que Hyland (2005) classifica como marcadores de atitude, observam-se expressões como “In my opinion” e “I am focusing”, que sugerem uma tentativa de posicionamento do eu discursivo em relação às ideias apresentadas. Esses marcadores podem ser interpretados como indícios de uma consciência discursiva em construção, na qual o sujeito busca afirmar sua perspectiva sobre o tema abordado. Assim, ainda que não se trate de um sujeito com pleno domínio sobre os recursos linguísticos presentes em seu texto, as marcas enunciativas presentes indicam um movimento inicial de subjetividade, possivelmente orientado por valores e referências assimiladas em outros discursos. Esse gesto de apropriação e reinterpretação pode ser entendido como um passo importante no processo de constituição da autoria, revelando o modo como o sujeito se comporta discursivamente a partir de suas experiências, valores e conhecimentos institucionalizados.

O texto 2 apresentado a seguir envolve a questão da subjetividade e sua inserção em um contexto sociocultural, ou seja, em um discurso que lhe atribui sentido. Nesse caso, o escritor aparentou ter preocupação com os animais e com a escassez de recursos necessários à manutenção da vida. Ele se posicionou de maneira que o singularizou socialmente, organizando certos valores que, ao longo do tempo, podem ter sido construídos em sua trajetória. Assim, o texto levou o leitor a perceber uma possível atenção do escritor a questões ambientais.

Texto 2

About Future

The Forecast i (sic) have about the environment 20 years

From now is very worrying.

i (sic) know that animals will be endangered (sic), and

good part of the driking (sic) water will be

scarce.

however would like to move measures to prevent

the destruction at the environment

using technology (sic) in Favor of humanity to preserve

what we still have it is very sad very year we

receive the news that an animal has become

extinct.

Or that the polar ice caps are melting. Alone

i (sic) know i (sic) can't, but with the help of whoever

reads this message, i (sic) believe it would make

a diference (sic) for us to have a souitable (sic) world

one day

A world we can call our own

and that in 20 years, maybe things will be

different and people will live better.

Além de termos compreendido o sujeito como sensível às questões ambientais, foi possível observar que, conforme destaca Possenti (2009, p. 107), “o sujeito sempre enuncia a partir de posições historicamente dadas num aparelho discursivo

institucionalizado e prévio”. Essa perspectiva teórica nos permitiu entender que a maneira como o aluno organizou seu discurso não foi imparcial, pois refletiu uma posição crítica frente às problemáticas do futuro, especialmente no que diz respeito à preservação ambiental.

A análise do discurso sugeriu que o autor não somente manifestou uma preocupação com o meio ambiente, mas também assumiu uma postura discursiva influenciada por contextos históricos e socioculturais. Propôs-se que as escolhas linguísticas do aluno foram moldadas pela relação entre linguagem, conhecimento e condições de produção textual, as quais influenciaram diretamente a forma como ele se posiciona e argumenta sobre questões ambientais.

Nesse contexto, o uso de sentenças como “what we still have”, “we receive the news that an animal has become extinct” e “a world we can call our own” mostram-se como evidências de referências ao leitor, recurso descrito por Hyland (2005) como parte do engajamento retórico. Ao substituir o pronome *I* por *we*, o aluno não somente incluiu o leitor no processo discursivo, mas também buscou construir uma relação de corresponsabilidade em relação às ideias defendidas em seu discurso. Essa escolha nos levou a interpretar que se tratou de uma tentativa de aproximação dialógica, na qual o posicionamento individual foi estrategicamente apresentado como um ponto de vista coletivo. Sob a perspectiva de Possenti (2009, p. 112), esse movimento discursivo operou como um mecanismo de persuasão, ao partir de um “lugar comum” que ecoa nas experiências compartilhadas pelos interlocutores.

Dessa forma, o sujeito buscou comprometer-se com o que escreveu e dirigiu-se diretamente ao leitor, o que, segundo Hyland (2005) e Possenti (2009), constitui um dos traços fundamentais da autoria no discurso: a presença de um *eu* enunciador que assume responsabilidades e se posiciona criticamente diante do conteúdo que produz, buscando efeitos específicos com sua fala. A partir de uma análise geral da função da linguagem, foi possível observar, no texto 2, um predomínio do caráter apelativo, uma vez que o aluno procurou sensibilizar o leitor, alertando-o para os impactos da negligência da sociedade frente às questões ambientais. Além disso, sugeriu formas de minimizar os danos à natureza, como podemos observar nos trechos destacados a seguir:

- a) “I would like to move measures to prevent the destruction of the environment.”
- b) “[...] Using technology in favor of humanity to preserve what we still have.”
- c) “[...] Alone I know I can’t, but with the help of whoever reads this message, I believe it would make a difference for us to have a suitable world one day.”

A análise desses trechos sugeriu a intenção do escritor de orientar o leitor a adotar determinados comportamentos e de provocar reflexões a respeito de

questões ambientais. O uso da linguagem indicou um posicionamento engajado, que propôs o uso da tecnologia como aliada na preservação do meio ambiente. Além disso, ao recorrer a um apelo direto ao leitor, o escritor buscou mobilizar a responsabilidade coletiva na busca por soluções que minimizassem os problemas destacados em seu discurso.

Textos de uma turma da primeira série do ensino médio

Os textos foram produzidos a partir da seguinte orientação: “Based on the reading of the base texts, write an argumentative text about the impact of the use of social media in today’s society.” Essa proposta surgiu como desdobramento das discussões promovidas ao longo do primeiro bimestre de 2023, a partir das temáticas abordadas no material didático da turma. O objetivo foi estimular a reflexão crítica dos alunos sobre o papel das redes sociais na sociedade atual, articulando leitura, análise e produção argumentativa.

De acordo com Hyland (2005), foi possível sugerir que o texto 3 apresentou recursos característicos do metadiscurso. O autor expressou uma opinião consistente sobre os impactos das redes sociais, com ênfase nas alterações comportamentais que, segundo sua visão de mundo, têm se tornado cada vez mais evidentes. Notou-se uma predominância de aspectos negativos ao longo do texto, os quais são destacados por meio do uso de intensificadores, recursos linguísticos que reforçam a assertividade das afirmações, conferindo maior intensidade ao discurso.

Texto 3

Social media is a very useful thing for those who know how to use it the right way, since those who don't know how to use it, use it the wrong way and cause many problems such as anxiety, depression, problems with being (sic) social. A lot of information is spread easily, and many times it's not even true. Some people pretend something they don't live. Like some internet influencers who post a happy life on social media but in reality they are totally unhappy. But the good part is that communication has improved a lot, everything has become much easier and simpler, if you want talk to someone on the other side of the world, it is possible, because with a simple call or a few text messages, it is possible.

No texto 3, observou-se o uso predominante de intensificadores por parte do escritor. Para aprofundar a análise dessa marca linguística, destacam-se os seguintes trechos:

- a) "Some people pretend something they don't live."
- b) "In reality they are totally unhappy."

Nessas construções linguísticas, o escritor optou por uma voz categórica, caracterizada pela ausência de atenuadores como *possibly*, *maybe* ou *usually*, que poderiam indicar incerteza ou relativização. Ao invés disso, elaborou um discurso enfático que expusessem a sua certeza sobre os comportamentos e sentimentos alheios, o que intensificou o efeito argumentativo do texto.

O uso de intensificadores ofereceu maior credibilidade ao ponto de vista apresentado, ao mesmo tempo em que influenciou o leitor por meio de afirmações assertivas. Embora tais escolhas linguísticas possam limitar outras interpretações ao discurso, elas reforçaram o posicionamento crítico do escritor em relação a como as redes sociais têm afetado e transformado a vida das pessoas ao longo do tempo.

Quase ao final do texto, observou-se uma breve tentativa de estabelecer um diálogo com o leitor, evidenciada na afirmação: “if you want to talk to someone on the other side of the world.” O uso do pronome de segunda pessoa *you* pode ter sido uma referência direta ao leitor, um recurso que pode ser relacionado à tentativa de engajamento, o que diz respeito às formas pelas quais o escritor expressa atitude, julgamento e envolvimento com seu interlocutor.

No entanto, essa tentativa de engajamento mostrou-se incipiente, já que o autor manteve, de modo geral, uma postura mais distante. Assim, foi possível observar o que Possenti (2009) identifica como marcas de autoria: o modo como o sujeito se posicionou e se responsabilizou pelas ideias presentes em seu discurso. Embora o uso do pronome *you* represente um esforço de interação, ele não se sustentou como uma estratégia predominante ao longo do texto.

No texto 4, o último analisado, foi possível identificar marcas linguísticas relacionadas ao metadiscurso, as quais revelaram tanto a atitude do autor em relação seu discurso quanto suas tentativas de estabelecer um diálogo com o leitor. Observou-se o uso de uma linguagem que atribuiu segurança à voz do escritor, aproximando o texto de um discurso oral, marcado por opiniões apresentadas de forma persuasiva e por argumentos coerentes, que reforçaram a singularidade e a intencionalidade de seu posicionamento.

Texto 4

the impact of social media nowadays is that we gain
our information very quick and can't confirm
what is true or not. Our interaction with
other human beings got very limited because of the s-
martphone, when you talk to people you rarely pay
attention to what they sayin (sic) because you are usi-
ng your smartphone and when they ask: “are you
paying attention?” you would say “yes” but you
aren't really paying attention because you are
looking at your phone.

Dentro da dimensão posicionamento, conforme proposto por Hyland (2005), foi possível sugerir a presença de auto menção e de intensificadores nos trechos destacados adiante:

“our interaction with other human beings got very limited because of the smartphone.”

O uso do pronome possessivo *our* no trecho “our interaction with other human beings” indicou uma tentativa do autor de envolver-se diretamente com o ponto de vista que defendeu, generalizando sua percepção ao incluir tanto a si mesmo quanto o leitor. Assim, o escritor articulou um julgamento crítico da realidade, avaliando negativamente os efeitos do uso indiscriminado dos smartphones sobre as interações humanas.

Outra marca predominante no discurso foi a segurança com que os argumentos foram apresentados, o que pôde ser associado ao uso de marcadores de intensidade no trecho a seguir:

“because you are using your smartphone.”

O escritor não utilizou atenuadores como *maybe*, *possibly* ou *seems*, os quais serviriam para relativizar a afirmação. Essa ausência atribuiu ao trecho um tom assertivo, característico do uso de intensificadores, que reforçaram a convicção do autor. Assim foi construído um discurso crítico, coerente e confiante, baseado na realidade provavelmente vivenciada pelo autor.

Foi possível identificar tentativas de engajamento, outro recurso da metadiscursividade, pelo qual o escritor busca envolver o leitor no discurso, estabelecendo certa proximidade. No trecho a seguir, o escritor fez referência ao leitor:

“you would say ‘yes’ but you aren’t really paying attention”

O uso da segunda pessoa do singular *you* é um exemplo típico de engajamento direto com o leitor. Essa escolha apontou para o interesse de se aproximar do leitor, simulando um diálogo e atribuindo a ele uma ação ou uma experiência compartilhada.

No trecho seguinte, houve uma tentativa de se comprometer com a resposta do leitor, o que, conforme Hyland (2005), envolve o uso de perguntas retóricas, antecipando possíveis objeções:

“when they ask: ‘are you paying attention?’”

Ainda que a pergunta não seja feita diretamente pelo autor, ela aparece no discurso de forma citada, o que contribui para a construção de um efeito retórico. Trata-se de uma forma indireta de envolver o leitor em uma situação comum, que potencialmente foi vivenciada por ele.

CONCLUSÃO

Considerar que a realidade social não existe de forma linear e objetiva implica compreender que ela se constitui a partir de variações culturais, linguísticas e das interpretações subjetivas dos sujeitos que a compõem. Esses sujeitos, por meio da interação social e do uso da linguagem, atribuem significado à realidade que os cerca, participando ativamente da construção de seu conhecimento.

Assim, a escrita configura-se como uma prática social que expressa a atuação desses sujeitos em diferentes contextos sociolinguísticos. Lançar mão de uma abordagem que compreenda o desenvolvimento da escrita subjetiva e autoral como um processo contínuo sugere que a escola pode ser o espaço inicial de estímulo à construção de discursos críticos e socialmente contextualizados. Essa perspectiva não apenas pode ampliar as habilidades linguísticas dos alunos, como também pode contribuir para o desenvolvimento de uma postura comunicativa mais consciente diante dos desafios futuros.

A partir da análise dos quatro textos produzidos por alunos do ensino fundamental II e do ensino médio, foi possível observar indícios de subjetividade e autoria na escrita escolar, embora esses indícios nem sempre se apresentem de forma clara. Assim, esses escritores, de maneira intuitiva ou não, demonstraram habilidade para se posicionar diante dos temas propostos, mobilizando recursos discursivos que indicam envolvimento, julgamento e certo grau de responsabilidade enunciativa.

Nos textos do ensino fundamental, os discursos aproximaram-se de uma reflexão de vivências pessoais e indícios de subjetividade, com vozes discursivas ainda em formação. Tanto o texto que tratava da tecnologia quanto aquele que abordava o meio ambiente apresentaram traços de engajamento e tentativa de interação com o leitor. Assim, observou-se que um sujeito, mesmo em processo de aprendizagem, pode começar a entender o seu papel na sociedade por meio da sua escrita.

Nos textos do ensino médio, conforme Hyland (2005), notou-se um avanço na construção argumentativa, com indícios de uso um pouco mais consciente de estratégias relacionadas ao metadiscorso, como intensificadores e marcadores de atitude. Os alunos possivelmente buscaram sustentar seus pontos de vista com mais assertividade, utilizando uma linguagem relativamente intensa e crítica, o que pode se direcionar para uma consolidação progressiva de suas identidades discursivas.

Compreendeu-se que a autoria e a subjetividade podem ser exploradas como parte de um processo contínuo nas práticas de ensino da escrita. Essas categorias discursivas mostraram-se relevantes para a promoção de uma aprendizagem mais consciente, capaz de formar alunos como sujeitos sociais mais críticos, reflexivos e aptos a ler, interpretar e intervir em suas próprias realidades por meio da linguagem.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. Língua, texto e ensino: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAKHTIN, M. (Volochninov). Marxismo e filosofia da linguagem. 13. ed. Trad. M. Lahud; Y. F. Vieira. Hucitec Editora. São Paulo, 2012.
- FOUCAULT, Michel. Ditos e Escritos: Estética – literatura e pintura, música e cinema (vol. III). Forense Universitária. Rio de Janeiro, 2009.
- FOUCAULT, M. A ordem do discurso. Editora Gallimard. Paris, 1971.
- GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo. Atlas. 1991.
- GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. RAE - Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.
- HYLAND, Ken. Stance and engagement: a model of interaction in academic discourse. In: Discourse Studies, Sage publications, 2005.
- LENNEBERG, E. Biological foundations of language. Nova Iorque: John Wiley, 1967.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.
- ORLANDI, Pulcinelli Eni. Discurso & leitura. Cortez Editora. São Paulo, 2008.

ORTEGA, C. D. Relações históricas entre Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação. DataGramaZero: Revista de Ciência da Informação, Rio de Janeiro, v.5, n.5, p.3, 2004. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/5654>. Acesso em: 23 jun. 2023.

POSSENTI, S. Questões para analistas do discurso. Parábola. São Paulo, 2009.

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Autêntica Editora. Belo Horizonte, 2009.

XAVIER, R. P. 6º Período. Metodologia de Ensino de Inglês. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

WANG, W., & WEN, Q. (2002) Chinese thinking mode and second language writing—A study on the college students' English writing process. Journal of PLA University of Foreign Languages, 4, 64-76.