UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

HÉLLEN CRISTINA SILVA DE AGUIAR INÁCIO

LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO NO SÉTIMO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II: A BUSCA PELA AUTORIA

UBERABA – MG

2020

HÉLLEN CRISTINA SILVA DE AGUIAR INÁCIO

LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO NO SÉTIMO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II: A BUSCA PELA AUTORIA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS), UFTM.
Programa de Mestrado Profissional em Letras– PROFLETRAS/UFTM-Uberaba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof (ª) Dr (ª) Marinalva Vieira Barbosa

UBERABA - MG
2020

HÉLLEN CRISTINA SILVA DE AGUIAR INÁCIO

LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO NO SÉTIMO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II: A BUSCA PELA AUTORIA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS), UFTM.
Programa de Mestrado Profissional em Letras– PROFLETRAS/UFTM-Uberaba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador (a): Prof (ª). Dr (ª) Marinalva Vieira Barbosa

Uberaba, _____

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

_____
Presidente/Orientador: Profª. Drª Marinalva Vieira Barbosa
Instituição: Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM- Uberaba

_____
Prof.1: Drº Milena Magalhães Santos Guidio
Instituição: Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB - Bahia

_____
Prof. 2: Drª Juliana Bertucci Barbosa
Instituição: Universidade Federal do Triangulo Mineiro – UFTM – Uberaba - MG

Local: Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Campus de Uberaba
Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS)
.

Às memórias de Zilda e Terezinha, sábias mulheres fortes e corajosas, que embora tenham deixado de viver comigo, vivem em mim.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser a fonte da minha força, coragem e determinação em todos os momentos desta trajetória.

A minha orientadora, professora Dra. Marinalva Vieira Barbosa, autora notável, pelo exemplo de profissionalismo impecável, pela paciência, respeito, apoio e valorização dos meus escritos. Obrigada por acreditar em mim e ser a minha inspiração.

Ao Thiago, pelo companheirismo incessante, por ser paz e calmaria quando os ventos não foram favoráveis, por cuidar e acreditar em mim, às vezes, muito mais do que eu mesma, por ter alguns de seus planos adiados para viver comigo intensamente todas as fases deste projeto e por torná-lo viável. Obrigada, querido!

Ao Olair e à Jéssica, quem comigo dividiram meus primeiros sonhos e foram a principal razão para que eu continuasse sonhando. Obrigada por se cuidarem nas minhas ausências.

Ao Antonio e à Ana Maria por se fazerem presentes e mostrarem ser abrigo durante esta jornada.

Ao Cássio e à Andreia pelo apoio, amizade e companheirismo constante durante os últimos dois anos. Vocês foram refrigério em tempos problemáticos. Ao lado de vocês, o sonho tornou-se possível e um tanto mais leve. Obrigada por tudo e por tanto.

À Nathalia que tão generosamente me acolheu e me orientou no início desta jornada. Muito obrigada!

À Patrícia, à Carina, à Renata, à Cleide, à Kamilla, à Priscila e à Fernandinha por facilitarem minhas idas e vindas, por serem companhia, amizade e ajuda quando foi necessário.

Ao Diego e ao Paulo pelo ouvido atento e paciente e pelos diálogos objetivos quando os pensamentos pareciam estar muito dispersos.

Aos colegas de curso, por compartilhar experiências, inseguranças, anseios, alegrias, sugestões e preocupações durante minha trajetória acadêmica.

Aos professores do PROFLETRAS, pelos ensinamentos e aprendizagens compartilhadas.

À professora Dra Milena Magalhaes Guidio pela leitura atenta e pelas valiosas contribuições durante o exame de qualificação.

À professora Dra. Juliana Bertucci Barbosa pela generosidade e apoio durante esta trajetória.

À professora Dra. Carla Regina Murad pelo diálogo acolhedor e tranquilizante, pelas contribuições, carinho, respeito e incentivo.

À Ana Paula, secretária do programa Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da UFTM, pela competência, respeito e prontidão.

À Eliana, Lucia, José Paulo, Cristiane e Luciana por facilitarem muito a execução prática desta pesquisa.

À Valeria, à Sandra e à Rosislley por sempre se mostrarem prontas para ajudar. Muito obrigada!

Aos meus queridos e surpreendentes alunos do 7^0 ano D (turma de 2018) por aceitarem participar desta pesquisa, contribuindo para a minha formação pessoal e profissional. Vocês são prova de tudo que é defendido nesta pesquisa e só vocês sabem o quanto ela contribuiu para que tivéssemos a nossa voz e a nossa vez.

Enfim, agradeço a cada um que, direta ou indiretamente, estão inscritos nas linhas deste texto.

Caminhando e cantando e seguindo a canção
Somos todos iguais braços dados ou não
Nas escolas, nas ruas, campos, construções
Caminhando e cantando e seguindo a canção

Vem, vamos embora que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora não espera acontecer

Pelos campos há fome em grandes plantações
Pelas ruas marchando indecisos cordões
Ainda fazem da flor seu mais forte refrão
E acreditam nas flores vencendo o canhão

Vem, vamos embora que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora não espera acontecer

Há soldados armados amados ou não
Quase todos perdidos de armas na mão
Nos quartéis lhes ensinam uma antiga lição
De morrer pela pátria e viver sem razão

Vem, vamos embora que esperar não é saber
quem sabe faz a hora não espera acontecer

Nas escolas, nas ruas, campos, construções
Somos todos soldados armados ou não
Caminhando e cantando e seguindo a canção
Somos todos iguais braços dados ou não

Os amores na mente, as flores no chão
A certeza na frente, a história na mão

Caminhando e cantando e seguindo a canção

Aprendendo e ensinando uma nova lição

(Geraldo Vandré)

RESUMO

Esta pesquisa, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) – campus Uberaba/MG, buscou elaborar uma proposta de intervenção didática que levasse os alunos do sétimo ano do ensino fundamental, de uma escola pública da cidade de Guará/SP, a ler e interpretar textos e, a partir deles, produzir uma escrita autoral. Para desenvolver este trabalho, foram realizadas atividades organizadas de leitura e escrita. Trabalhei com narrativas e todas as atividades de escrita desenvolvidas foram analisadas sob as diretrizes da análise linguística (AL), conforme propõe Geraldi (2013), base teórica pela qual se mostrou possível atingir os objetivos desta pesquisa. Iniciei o trabalho realizando uma avaliação diagnóstica para identificar as dificuldades e/ou facilidades encontradas pelos alunos para ler e escrever textos. Em seguida, elaborei atividades didáticas de leitura, interpretação e escrita que tomaram como ponto de partida os saberes e não saberes dos alunos e analisei o movimento de aprendizagem que realizaram mediante a participação nas atividades de leitura e escrita propostas. Além disso, produzi uma reflexão sobre o percurso de realização da atividade didática; e o movimento de aprendizagem dos alunos ao participarem das atividades de leitura e escrita. Optando por tratar a linguagem como meio de interação social assim como defendido por Bakhtin (1992), em um processo dialógico entre aluno, texto e professor, assumi as reflexões propostas por Geraldi (2003) e Mendonça (2006) sobre o ensino de Língua Portuguesa e a análise linguística. Mobilizei as propostas de Tauveron (2014) ao tratar da formação do aluno autor e apoiei-me também nas teorias de Bakhtin (1992) ao tratar das concepções de autor e autoria e de Cagliari (2001) para determinar a concepção de autoria assumida neste trabalho. Desta forma, propus colocar aluno e professor como interlocutores ativos deste processo e proporcionei aos alunos, a partir do trabalho com a leitura e a escrita, a análise linguística e as intervenções feitas, uma aprendizagem significativa da escrita, a qual apresentou evidências autorais.

Palavras-Chave: Educação; Leitura; Escrita; Autor; Autoria.

ABSTRACT

This research, carried out within the scope of the Professional Master's Program in Letters (PROFLETRAS) - Federal University of Triângulo Mineiro (UFTM) - Uberaba / MG campus, sought to develop a didactic intervention proposal that would take students from the seventh grade of a public school in the city of Guará / SP, to read and interpret texts and, from them, produce authorial writing. To develop this work, organized reading and writing activities were carried out. I have worked with narratives and all the writing activities developed were analyzed under the guidelines of linguistic analysis (LA), as proposed by Geraldi (2013), the theoretical basis by which it was possible to achieve the objectives of this research. I have started the work by carrying out a diagnostic evaluation to identify the difficulties and / or facilities found by students to read and write texts. Then, I have elaborated didactic activities of reading, interpretation and writing that took students' knowledge and non-knowledge as a starting point and analyzed the learning movement that they carried out through participation in the proposed reading and writing activities. In addition, I have produced a reflection on the course of carrying out the didactic activity; and the students' learning movement when participating in reading and writing activities. Choosing to treat language as a means of social interaction as defended by Bakhtin (1992), in a dialogical process between student, text and teacher, I have assumed the reflections proposed by Geraldi (2003) and Mendonça (2006) about the teaching of Portuguese Language and linguistic analysis. I have mobilized the proposals of Tauveron (2014) when dealing with the formation of the student author and also relied on the theories of Bakhtin (1992) when dealing with the conceptions of author and authorship and Cagliari (2001) to determine the conception of authorship assumed in this work . In this way, I have proposed to place student and teacher as active interlocutors of this process and provided students, from the work with reading and writing, linguistic analysis and the interventions made, a significant learning of writing, which presented authorial evidence.

Keywords: Education; Reading; Writing; Author; Authorship.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Concepção de linguagem adotada pelo livro didático Português – Linguagens ...22
Figura 2 – Concepção de língua adotada pelo livro didático Português – Linguagens.....22
Figura 3 – Exemplo do trabalho textual oferecido pelo livro didático Português – Linguagens.....23
Figura 4 – Exemplo do trabalho gramatical oferecido pelo livro didático Português – Linguagens.....24
Figura 5 - O processo de produção textual.....38
Figura 6 – Atividade de produção de texto apresentada no livro didático Português – Linguagens.....48
Figura 7 – Pasta de arquivo de atividades e ficha de controle de leitura.....89

Quadro 01 – Procedimentos prévios de leitura.....80
Quadro 02 – Procedimentos iniciais para compreensão do texto.....80
Quadro 03 – Procedimentos para compreensão do texto – Atividade Escrita.....81
Quadro 04 – Proposta de produção textual.....83
Quadro 05 – A estrutura do conto de fadas**.....85**
Quadro 06 –Dados coletados da análise linguística.....85
Quadro 07 – Primeira versão da produção textual coletiva.....90
Quadro 08 – Reescrita da produção textual coletiva.....91
Quadro 09 – Primeira produção de texto do aluno João – (T01).....103
Quadro 10 – Reescrita da produção de texto do aluno João 105
Quadro 11 – Primeira produção de texto da aluna Melissa – (T02).....107
Quadro 12 – Segunda produção de texto da aluna Melissa.....112
Quadro 13 – Primeira produção de texto do aluno Gabriel – (T03).....116
Quadro 14 – Segunda produção de texto do aluno Gabriel.....119
Quadro 15 – Primeira produção de texto do aluno Henrique – (T04).....121
Quadro 16 – Reescrita da produção de texto do aluno Henrique.....122
Quadro 17 – Primeira produção de texto da aluna Valentina – (T05).....126
Quadro 18 – Reescrita da produção de texto da aluna Valentina.....127
Quadro 19 – Segunda produção de texto da aluna Valentina.....129

Quadro 20 – Primeira produção textual do aluno Pedro – (T06) 131
Quadro 21 – Reescrita da produção de texto do aluno Pedro.....132
Quadro 22 –Segunda produção de texto do aluno Pedro.....133
Quadro 23 – Primeira produção textual da aluna Helena – (T07).....136
Quadro 24 – Reescrita da produção textual da aluna Helena.....137
Quadro 25 – Segunda produção de texto da aluna Helena.....138

LISTA DE ABREVIAÇÕES

AL – Análise linguística

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

EF – Ensino Fundamental

EF II – Ensino Fundamental - Ciclo II

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB – Lei Diretrizes e Bases

LDP – Livro Didático do Português

LP – Língua Portuguesa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....14

2. O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL.....19
2.1 A CRISE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....19
2.2 NOVOS PARADIGMAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....25

3. LINGUAGEM, TEXTO, ESCRITA E ANÁLISE LINGUÍSTICA: CONCEPÇÕES E COMPREENSÕES.....29
3.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA..29
3.2 O TEXTO NA SALA DE AULA.....32
3.3 A CONSTITUIÇÃO DA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA E A ANÁLISE LINGUÍSTICA 36
3.3.1 A aula de Língua Portuguesa.....36
3.3.2 Os pressupostos da Análise Linguística.....39
3.4 A CONCEPÇÃO E O ENSINO DE LEITURA NA ESCOLA.....43
3.5 A CONCEPÇÃO E O ENSINO DE ESCRITA NA ESCOLA.....46

4. O AUTOR E A AUTORIA: CONCEPÇÕES E COMPREENSÕES.....53
4.1 A CONCEPÇÃO DE AUTOR E AUTORIA PARA BAKHTIN – "O AUTOR E O HERÓI" 53
4.2 A CONCEPÇÃO DE AUTOR E AUTORIA ASSUMIDA NESTE TRABALHO.....65

5. O PERCURSO METODOLÓGICO.....71
5.1 A METODOLOGIA E A PESQUISA.....71
5.2 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO ESCOLAR E DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....72
5.2.1 A escola e o contexto escolar.....72
5.2.2 Os participantes da pesquisa – Os alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental.....74
5.3 A GERAÇÃO DE DADOS E A DIAGNOSE DO PROBLEMA.....76
5.4 O PLANO DE INTERVENÇÃO.....87

6. A BUSCA PELA AUTORIA – A ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS.....101

6.1 O PARADIGMA INDICIÁRIO: UM POUCO SOBRE O MÉTODO DA ANÁLISE.....101

6.2 A BUSCA POR EVIDÊNCIAS: A ANÁLISE.....102

6.2.1 Análise das produções textuais do aluno João.....103

6.2.1 Análise das produções textuais da aluna Melissa.....107

6.2.1 Análise das produções textuais do aluno Gabriel.....116

6.2.1 Análise das produções textuais do aluno Henrique.....120

6.2.1 Análise das produções textuais da aluna Valentina.....126

6.2.1 Análise das produções textuais do aluno Pedro.....131

6.2.1 Análise das produções textuais da aluna Helena.....135

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....142

REERÊNCIAS 148

ANEXOS.....151

ANEXO A – PRODUÇÕES DO ALUNO JOÃO.....151

ANEXO B – PRODUÇÕES DA ALUNA MELISSA.....153

ANEXO C – PRODUÇÕES DO ALUNO GABRIEL.....157

ANEXO D – PRODUÇÕES DO ALUNO HENRIQUE.....159

ANEXO E – PRODUÇÕES DA ALUNA VALENTINA.....162

ANEXO F – PRODUÇÕES DO ALUNO PEDRO.....165

ANEXO G – PRODUÇÕES DA ALUNA HELENA.....168

INTRODUÇÃO

Especialmente, nas últimas décadas do século XX, a partir dos anos 1980, tem sido comum ouvir questionamentos de estudiosos da linguagem, tais como Geraldi (2003), sobre a qualidade do ensino de Língua Portuguesa (doravante LP) nas escolas brasileiras. Isso tem sido justificado pelas discrepâncias presentes nas diferentes concepções de linguagem adotadas pela escola para o ensino de língua portuguesa, que em sua vasta maioria, não privilegia o ensino interacionista da língua, o qual, nas últimas décadas, tem se mostrado o método mais assertivo e eficaz para o ensino.

Norteada pela concepção de linguagem adotada, a escola, muitas vezes, utilizando-se somente da gramática descritiva e descontextualizada, busca ensinar a língua padrão aos alunos, na ilusão de inseri-los em uma sociedade letrada. O livro didático de português (LDP), por exemplo, firma este proceder. É irrefutável que ensinar gramática também seja uma das funções da escola, mas o que defendo aqui é que não pode ser somente este o objetivo das aulas de LP (GERALDI, 2003).

É perceptível, por exemplo, que em atividades de leitura, interpretação e produção textual, baseadas no LDP, o trabalho realizado com os sentidos produzidos pelos textos não tem recebido o tratamento adequado, pois está sendo abordado com pouca ou nenhuma estratégia de leitura prévia ou no decorrer do texto lido, o que dificulta sua compreensão, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental (EF).

No tratamento das questões de ordem textual, o LDP expõe os textos engessando-os em modelos cristalizados que julgam ser necessários para o dia a dia do aluno. As teorias linguísticas são trazidas para a sala de forma desassociada ao texto e quando há algum exercício de escrita, a proposta consiste em meras repetições e cópias. (GERALDI, 2003)

Por isso, percebe-se com maior frequência, que o aluno inicia e termina o EF apresentando dificuldades na leitura e na escrita, as quais tiveram origem e ainda se encontram enraizadas nas primeiras etapas do ensino e, muito provavelmente, ainda serão evidentes no Ensino Médio.

De acordo com Geraldi (2003), para comportar-se como um leitor ativo na construção dos sentidos de um texto, é necessário muito mais do que conhecimento linguístico; precisa-se de uma série de estratégias não só de ordem linguística, como também de ordem cognitivo-discursiva, como atesta Koch (2004) em seus estudos sobre o tema.

Portanto, é inegável a necessidade de possibilitar e facilitar, aos alunos, a aprendizagem linguística, uma vez que a linguagem é constitutiva do sujeito (BAKHTIN, 1992), e é através dela que se consegue perceber o mundo em que vive, inserir-se nele e modificá-lo a fim de pleitear melhores perspectivas de vida. E, não existe outro lugar que torne possível a superação destas dificuldades a não ser a escola.

Assim sendo, nas aulas de LP, os alunos precisam trabalhar a linguagem por meio práticas significativas utilizando-se da leitura e escrita de textos, para que torne possível se constituírem sujeitos discursivos. De acordo com Geraldi (2003, p. 137), "para produzir um texto é preciso que se tenha o que dizer, se tenha razão para dizer, e se tenha para quem dizer", ou seja, a produção só será significativa, se existir uma situação real para o exercício da escrita, na qual o aluno esteja envolvido, sendo protagonista dela e entendendo o seu sentido.

Geraldi (2013, p. 25) defende a ideia de que "ninguém aprende a ler sem debruçar-se sobre os textos. Não é o professor que ensina, é o aluno que aprende ao descobrir por si a magia e o encanto (...)". Mas, o autor atesta que o professor deve ser o mediador deste processo. Assim, o texto é oferecido ao leitor para que vá além do dizível, revirando-o, agenciando-o e dando-lhe forma.

Ao considerar a prática de leitura, Koch e Elias (2010) apontam a necessidade de se atentar para o objeto texto, a função da leitura, e como ela se realiza. Para tornar claro o entendimento destas considerações, posso estabelecer um diálogo com as palavras de Geraldi (2003) que coadunam com elas.

Tanto Geraldi (2003) quanto Koch e Elias (2010) apontam que, para o aluno ir além do dito em um texto ou tenha condições de evitar a mesmice na escrita, é preciso que haja a interação entre autor, texto e leitor, pois considerando a língua em uma visão interacionista e dialógica, o texto torna-se um lugar de interação e constituição dos interlocutores sendo também passível de outras leituras e interpretações. Somente desta forma tem-se um cenário ideal para o ensino de LP.

Adotando esta perspectiva, cabe ao professor e, consequentemente, à escola buscar novas alternativas para o ensino de LP. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN - (BRASIL, 1997) preveem, é fundamental envolver o aluno, principal protagonista do processo de aprendizagem, propondo atividades que atendam às suas necessidades e possibilitem o desenvolvimento da escrita.

Todo texto apresenta propósitos comunicativos específicos, com finalidades inesgotáveis. Trazendo à atenção o texto narrativo, percebo que, após as análises realizadas

nesta pesquisa, apesar do contato que os alunos têm com este tipo textual nas séries iniciais, isso não é suficiente para que consigam escrevê-lo. Muitos alunos apresentam dificuldades na organização dos elementos constitutivos de um texto narrativo, dentro de um todo coerente, por não saberem mobilizar os recursos linguísticos.

Por isso, aqui, justifico esta pesquisa pelo fato de reconhecer a importância de o aluno desenvolver a leitura e escrita na escola. Após estudos e reflexões, longe de fornecer receitas, procuro sugerir outras possibilidades para o ensino de LP. Defendo ser possível a produção de textos com autoria mesmo no EF. Mas, isso só será possível pelo exercício da língua em funcionamento, pelo aprimoramento da escrita, trabalho árduo e, sobretudo, por meio da interação, que na prática é exercida por meio da análise linguística (AL) e da reescrita, também objetos deste estudo.

A escrita somente pode ser desenvolvida se fundamentada na concepção dialógica de linguagem, tendo o professor e o aluno como protagonistas deste processo, os quais constroem junto o texto. Assim, ao professor cabe valorizar o trabalho de escrita que o aluno desenvolve, sugerindo mudanças graduais, sempre priorizando o que dizer e o como dizer.

Diante disso, este trabalho visa responder aos seguintes questionamentos: como desenvolver uma escrita autoral em uma sala de sétimo ano com defasagem de aprendizagem? Quais estratégias podem ser usadas para tornar estes alunos leitores e escritores de textos, compreendendo o que escrevem, como escrevem, para quem e por que escrevem?

Responder a tais questionamentos implica rever os conteúdos ensinados, refletir sobre as estratégias de trabalho utilizadas neste ensino, o sistema de avaliação, bem como o relacionamento com os alunos.

Por este motivo, esta pesquisa tem por objetivo desenvolver uma proposta de intervenção didática que leve os alunos do sétimo ano do EF (sujeitos com defasagem de aprendizagem e em situação de vulnerabilidade), a ler e interpretar textos e, a partir deles, valendo-se também da AL, produzir uma escrita que contenha autoria.

Para isso, mostrou-se necessário: a) elaborar um diagnóstico sobre as dificuldades e/ou facilidades dos alunos para ler textos e produzir uma escrita própria, com evidências de autoria; b) elaborar uma atividade didática que tomasse como ponto de partida os saberes e não saberes dos alunos; c) analisar o movimento de aprendizagem dos alunos mediante a participação nas atividades de leitura e escrita propostas e, d) produzir uma reflexão sobre o movimento de aprendizagem dos alunos ao participarem das atividades de leitura e escrita.

Neste trabalho, procuro o caminho teórico-metodológico mais eficaz para enfrentar esta situação-problema. Opto pelo método de pesquisa-ação, tal qual fora proposto por

Pimenta (2005) e Elliott (1997). A partir do diagnóstico realizado de uma turma do sétimo ano do EF II, resultado da aplicação de atividades didáticas organizadas de leitura, compreensão textual, exibição de filme, produção textual, AL e reescrita, identifico que estes alunos apresentam dificuldades para produzir textos escritos autorais. E, então, proponho, por meio de uma intervenção didática, alternativas que favoreçam a produção escrita autoral.

Para fundamentar teoricamente este trabalho, ancoro-me na perspectiva interacionista da linguagem firmada por Bakhtin (1992, 2006) e Geraldi (2003); para conceber o ensino de LP e os métodos eficazes da AL, utilizo as vozes de Geraldi (2003) e Mendonça (2006); ao tratar da formação do aluno-leitor e do aluno-autor, utilizo as propostas de Tauveron (2014); e, finalmente, ao abordar as concepções de autoria e de suas evidências, utilizo as concepções de Bakhtin (1992) e os apontamentos de Cagliari (2001).

Adoto procedimentos metodológicos próprios para desenvolvimento de atividades didáticas e, como resultado, apresento, no plano de intervenção, ações significativas que contemplam o desenvolvimento linguístico dos alunos, priorizando seus próprios textos como ponto de partida e de chegada para desenvolvimento de todo o procedimento de AL, considerando os conhecimentos epilinguísticos, as evidências de autoria, os conhecimentos linguísticos dos alunos e, finalmente, os metalinguísticos que precisam ser aprimorados.

O corpus é constituído por sete textos produzidos por alunos do sétimo ano do EF de uma escola da Cidade de Guará - SP. A produção destes textos, ainda em sua fase diagnóstica, se deu em três momentos: produção de um texto autobiográfico, escolha pelos alunos de um texto para leitura e, em seguida, elaboração de um texto escrito.

A coleta de dados buscou resposta para algumas perguntas, como: das diversas concepções de linguagem e escrita autoral, qual é a que melhor permite ao aluno se apropriar da escrita no decorrer do sétimo ano do ensino fundamental? Como o LDP do sétimo ano têm organizado as atividades de leitura e escrita; e como elas têm influenciado o desenvolvimento da escrita autoral dos alunos? Como a intervenção aplicada ganha materialidade na construção do texto destes alunos permitindo sua assunção à posição de autor?

Este trabalho tem uma estrutura de cinco seções, além da introdução e das considerações finais. **A seção 1** discorre acerca das observações realizadas das reais condições do sistema educacional brasileiro, mais especificamente, do ensino de LP nos anos finais do EF e apresenta outras vozes para firmar o discurso proposto com base em uma retomada histórica do cenário educacional brasileiro. Este é o ponto de partida. Busco contextualizar historicamente o ensino neste nível de escolarização para compreender os desafios que apresenta e, assim, propor uma medida de intervenção, que longe de prometer solucionar os

problemas apresentados, oferece algumas alternativas de estratégia pedagógica que estarão à disposição do professor de LP para serem utilizadas no processo de ensino da leitura e da escrita.

Na seção 2, percorro o caminho teórico buscando sustentar a metodologia de ensino e análise dos resultados. Esta seção expõe os pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa e apresentará 1) a concepção filosófica da linguagem dentro do conjunto da visão marxista para o ensino de LP, pautada nas teorias de Bakhtin (1992) e nos estudos de Geraldi (2003; 2014); 2) a constituição da aula de LP e os pressupostos da AL sustentadas pelas proposições de Geraldi (2003) e Mendonça (2006) e, 3) a concepção e o ensino da leitura e da escrita na escola em conformidade com os estudos de Tauveron (2014).

A seção 3 apresenta o embasamento teórico articulado para construir a concepção adotada nesta pesquisa sobre autor e autoria, sustentado pelos estudos Bakhtin (1992) e Cagliari (2001). **Já a seção 4**, além de determinar o tipo de pesquisa realizada, contextualiza seu público-alvo e apresenta o desenvolvimento da proposta de intervenção didática realizada, bem como os resultados dos diagnósticos iniciais, os quais nortearam as futuras atividades. Para tanto, a pesquisa-ação, assim como proposto por Pimenta (2005) e Elliott (1997), mostrou-se o método de pesquisa mais adequado.

Na seção 5, são apresentadas as análises de todas as produções textuais e o método de pesquisa utilizado, bem como os objetivos atingidos e as reflexões feitas no percurso deste trabalho a fim de executar a intervenção proposta. E, finalmente, concluo o trabalho apresentando as considerações finais, as referências bibliográficas utilizadas e os anexos.

Não há como ignorar as dificuldades enfrentadas pelos alunos, mais ainda, daqueles que, por alguma razão, já foram rotulados com desempenho insatisfatório e, constantemente, estão sendo colocados à margem dentro da própria escola. É preciso considerar os causadores do insucesso do ensino da LP, mas é mais urgente ainda a adoção e apropriação de uma concepção de linguagem e aprendizagem linguística que apontem novos caminhos para o desenvolvimento e a aplicação de métodos eficazes de ensino, os quais possibilitarão ao aluno a aquisição significativa da língua, bem como o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Portanto, colocando aluno e professor como interlocutores ativos deste processo, espero proporcionar aos alunos, a partir do trabalho com a leitura, a escrita, a AL e as intervenções feitas, uma aprendizagem significativa da escrita, a qual apresentará evidências de autoria.

2. O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Neste capítulo, apresento algumas reflexões sobre o ensino de LP nos anos finais do EF, a partir das considerações de Geraldi (2003). Busco fazer um retrato atual deste momento de escolarização visando compreendê-lo, para assim propor uma medida de intervenção que ofereça alternativas de estratégia pedagógica ao professor de LP a serem utilizadas para o ensino da leitura e da escrita.

2.1 A CRISE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Enquanto o professor - perdido em meio a tantos planos de aula que prometem solucionar seus problemas - precisa lidar com a indisciplina de uma sala superlotada de uma escola que não oferece as mínimas condições estruturais para o exercício do seu trabalho, um aluno, interrompendo a explicação do professor, diz: “Professora, eu não vou escrever. Eu não consigo. É muito difícil!”. Dito isso, com descaso, nervosismo e apatia, o aluno fecha seu caderno e, resoluto, comunica mais uma vez que não realizará a atividade de leitura e produção de texto proposta. E, de fato, não a realiza.

Mergulhado em um sentimento de fracasso, também resultado da crise do sistema educacional brasileiro, esse tem sido um discurso comumente usado pelos alunos para justificar a aversão que têm tido à prática da leitura e da escrita na sala de aula. Os argumentos utilizados para justificar esta indiferença, costumeiramente, giram em torno “do não saber”, “não conseguir”, do “ser difícil”. E mesmo usando outros argumentos, outras estratégias e recursos de convencimento, na maioria das vezes, o professor não consegue mobilizar o aluno para um ato de leitura e escrita que seja constitutivo da relação deste aluno com a linguagem.

Como professora atuante em sala de aula de LP, esta situação incomoda e, na tentativa de compreender e justificar este cenário, a fim de propor uma devida intervenção, aponto algumas circunstâncias que foram elencadas a partir da observação superficial, porém, atenta deste quadro. Dentre elas, estão os problemas de infraestrutura escolar, os desafios enfrentados por professores e alunos em meio ao processo de ensino e aprendizagem e a enorme distância que separa o ensino ideal do ensino real devido à concepção adotada e ao tratamento dispensado à linguagem no âmbito escolar.

Para realizar alguns apontamentos mais específicos, entendo e concordo com Geraldi (2003, p. 40) que explica que "toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política, que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade." A partir disso, começo a identificar algumas situações relevantes, compreender o motivo pelos quais acontecem e articular algumas ações de intervenção.

Constato que a atribuição e a cobrança exclusiva ao professor LP para ensinar a ler e a escrever, dispensando a participação de outros docentes neste processo, bem como, o método de ensino adotado para a organização das aulas de LP têm causado alguns problemas estridentes dentro da escola. (GERALDI, 2003)

A não participação de professores especialistas de outras áreas no processo de ensino de leitura e escrita impede que o aluno compreenda textos e tenha outras perspectivas de construção dos sentidos oriundos da leitura

A subdivisão da disciplina de LP em disciplinas de Leitura e Produção de Texto e Gramática - por vezes ministradas por professores diferentes - tem dificultado o ensino de língua nas escolas, pois o aluno não consegue compreender claramente a gramática como sistema de regras da língua em funcionamento, quando lê, por exemplo; e por sua vez, não lhe é proporcionado espaço, nem tempo hábil para a reflexão de seus usos quando escreve. Sob esta metodologia de ensino, a oralidade quase não é trabalhada.

Verifico também que os métodos conteudistas utilizados no ensino de LP encontram-se confortavelmente ancorados nos LDP[1]. Percebo que o conteudismo engessa o processo de

[1]De acordo com Bezerra (2003), o LDP surgiu no fim dos anos 1960 e limitava-se a apresentar o texto literário apenas como algo belo e consagrado, passível somente de ser imitado. Nos anos 1970, com as contribuições da Linguística, o LDP começou a apresentar também os textos jornalísticos e histórias em quadrinhos, ao lado de conteúdos de caráter pragmático. Na década de 1980, em decorrência dos resultados dos estudos bakhtinianos, compreendeu-se que o ensino de LP deveria se pautar na interação social. Então, não só os textos escritos, mas os orais, organizados em torno de características mais ou menos estáveis, deveriam constituir as propostas de atividades relativas ao ensino/aprendizagem de LP, sendo norteados pelos estudos sociolinguísticos. Desde então, o LDP ocupa-se em mostrar uma grande variedade de gêneros textuais, mas fragilizando esta abordagem, tem gerado um tratamento limitado da lingua(gem) pois se atem apenas à estrutura do texto e aos mecanismos indispensáveis para a sua reprodução. Atualmente, de acordo com os dados fornecidos pelo FNDE (2017), o PNLD entregou mais de 152 milhões de livros em aproximadamente 118.000 escolas, beneficiando cerca de 29 milhões de alunos. O LDP adotado pela escola onde esta pesquisa foi realizada é a 8° edição reformulada do livro Português: Linguagens, de Cereja e Magalhaes, da editora Saraiva – 7^0 ano- publicada em 2017. Este livro divide-se em quatro unidades, com quatro capítulos cada uma. Cada unidade é introduzida por uma imagem e por um poema referente ao tema que será trabalhado e pela seção Fique ligado! Pesquise! Esta seção apresenta sugestões de livros, sites, filmes e pesquisas. Os capítulos são iniciados por um texto que serve de orientação e parâmetro para o tipo de texto a ser trabalhado e é seguido por atividades a partir dela, como: Estudo do texto, Produção de texto, Para escrever com adequação, Língua em foco, De olho na escrita e Divirta-se, a qual encerra todos os capítulos. A unidade é encerrada por uma seção intitulada Intervalo que apresenta proposta de um projeto relacionado ao tema da unidade, onde percebe-se uma preocupação com o uso efetivo da língua de uma forma mais contextualizada. A proposta é que o professor trabalhe uma unidade, com quatro capítulos, por bimestre.

ensino e aprendizagem com suas aulas maçantes, repetitivas e insignificantes metodologias adotadas por um sistema tradicional de ensino que só tem dificultado o desenvolvimento dos sujeitos leitores atuais, tornando obstáculos para a sua compreensão de mundo e, sobretudo, suas ações sobre ele.

Os PCN (BRASIL, 1997) definem que os alunos do EF devem dominar o conhecimento sobre as diversas manifestações de linguagem verbal, a fim de compreendê-la, aplicá-la e transformá-la; o que implica na capacidade de avaliar, interpretar, julgar, confrontar, defender ou explicar ideias, tomar um posicionamento e analisar os elementos que determinam o uso da língua e as formas do dizer. E, para tanto, usa-se o texto como mediador deste processo de interação.

Entretanto, é nítido, que as atividades de leitura, interpretação e produção textual, baseadas nos LDP adotados pela escola, os quais deveriam seguir os PCN, não têm atendido às expectativas no que diz respeito ao desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos, e isso ocorre devido à concepção de linguagem adotada pelo LDP.

Por exemplo, para Cereja e Magalhaes (2017), autores do livro Português: Linguagens, a linguagem é tida como processo comunicativo e não como processo interlocutivo, ou seja, deixa de ser um processo de interação e torna-se um processo de envio de mensagens de um emissor a um receptor, onde a língua, necessariamente, deveria estar pronta, e não à mercê de (re)construção a cada situação em que se é usada pelos sujeitos em uma interação. Neste contexto, não há produção de linguagem e constituição de sujeitos, mas, sim, transmissão de informações.

Como resultado da abordagem linguística oferecida pelo LDP, Geraldi (2003, p. 117) afirma que mestre e aluno facilmente são reduzidos a máquinas de repetição material. Por buscar apenas extrair informações de textos mediante a leitura superficial, a concepção de linguagem adotada ainda majoritária na escola admite a língua como instrumento da comunicação, tendo como elemento homogêneo e uniforme. O que, de fato, a língua não é. Por isso, é impossível pensar em um processo dinâmico de interação nestes moldes.

Sendo assim, penso que o trabalho realizado com os sentidos produzidos pelos textos, nos LDP, realmente, não tem recebido o tratamento adequado e, consequentemente, tem dificultado o desenvolvimento da leitura e da escrita autônoma do aluno.

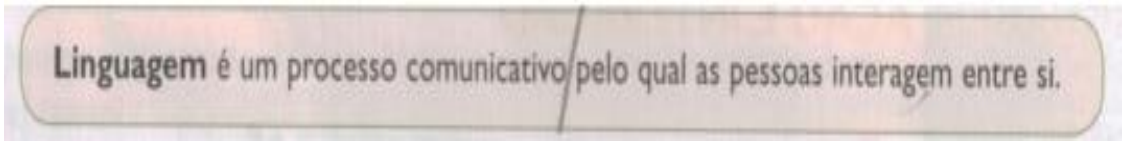
Por isso, é possível afirmar que os exercícios de compreensão constituem no LDP a evidência mais clara da perspectiva impositiva da escola, que não visa à formação integral e crítica do aluno. Os textos são trabalhados de forma a solicitar um único sentido, uma única voz, a dele mesmo, ou a do professor. Isso deixa claro que simplesmente não estão à

disposição dos alunos para serem analisados a fim de que procurem outras possibilidades de compreensão. Isso pode justificar a aversão dos alunos pela leitura e pela escrita.

Muitas das atividades de compreensão textual apresentadas no LDP não levam o aluno a desenvolver sua total capacidade de inferência, criticidade e uso linguístico, pois seu conteúdo privilegia as formas escritas da língua, e não seu funcionamento real. Por isso, muitos professores julgam os desvios linguísticos cometidos pelos alunos como sendo algo absurdamente inapropriado, embora muitas vezes, são apenas marcas de variedade linguística.

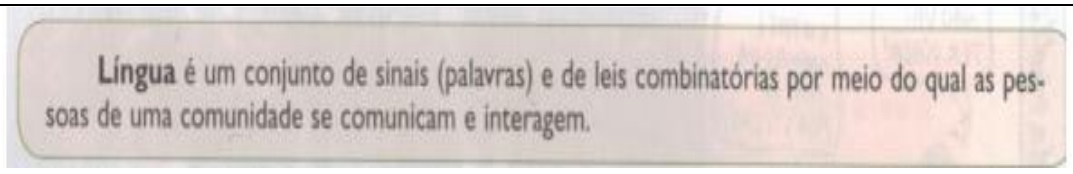
Assim, o despreparo do professor, a metodologia inadequada de ensino, a desvalorização das variedades linguísticas, a inadequação do conteúdo, o desrespeito ao tempo de aprendizagem do aluno, a condução inadequada dos assuntos e ensino centrado na convenção ortográfica são alguns dos muitos problemas do processo de ensino da LP que precisam ser problematizados e corrigidos. A começar pelas concepções de língua e linguagem apresentadas pelo LDP adotado pela escola. Observe:

Figura 01 – Concepção de linguagem adotada pelo livro Português – Linguagens



Fonte: Cereja e Magalhães (2017, p. 28)

Figura 02 – Concepção de língua adotada pelo livro Português – Linguagens



Fonte: Cereja e Magalhães (2017, p. 28)

Ancorado nestas concepções, o trabalho textual é executado de forma inadequada, pois o LDP expõe os textos, engessa-os em modelos cristalizados - os gêneros textuais - que julgam ser necessários para o dia a dia do aluno, deixa-os à disposição do aluno para que este o decodifique e o reproduza como pode ser visto no exemplo abaixo, retirado do livro Português – Linguagens, de Cereja e Magalhaes (2017).

Figura 03 – Exemplo do trabalho textual oferecido pelo livro Português – Linguagens.

2. Você já leu ou viu algum filme sobre Gilgamesh? Trata-se de um rei sumério que viveu por volta de 2700 a.C., na cidade de Uruk, na Mesopotâmia. Ele é o herói mítico de uma história chamada *Epopeia de Gilgamesh*. Nela, Gilgamesh, considerado o primeiro herói trágico da humanidade, empreende uma busca pela vida eterna. Leia, a seguir, um resumo dessa epopeia.

Gilgamesh, rei de Uruk, era dois terços deus e um terço homem. Filho da deusa Ninsun e do semideus Lugulbanda, tinha recebido dos deuses uma beleza ímpar, um corpo perfeito e uma força sobre-humana.

Na companhia de seu fiel amigo Enkidu, Gilgamesh venceu heroicamente o terrível monstro Humbaba e o devastador Touro do Céu. Nada temia, até que ocorreu a morte de Enkidu. Nesse momento, tomou consciência de sua condição humana e foi acometido por um terrível medo da morte. Então, decidiu ir até o sábio Utnapishtim, sobrevivente do dilúvio que devastou a humanidade e a quem os deuses tinham concedido a vida eterna.

Para chegar até a ilha onde vivia o sábio, o herói enfrentou leões, passou por lugares cuja travessia era impossível para um ser humano comum. Depois de colocar Gilgamesh à prova, o sábio lhe revelou o segredo da vida eterna: comer de uma planta que crescia sob as águas. Com dificuldade, o herói conseguiu obter a planta, mas, desejando compartilhá-la com os anciãos de Uruk, não a comeu imediatamente.

No caminho de volta, em um momento de descuido, Gilgamesh teve a planta arrebatada por uma serpente e, de imediato, viu o réptil trocar de pele. O herói chorou a perda que sofreu, retornou a Uruk e gravou na pedra a sua história, eternizando nela seus feitos e glórias.

(Christiane Damien)

Diomedia/Heritage Images

Tábua que descreve o encontro de Gilgamesh com Utnapishtim. Texto em escrita cuneiforme, mais antigo sistema de escrita conhecido.

Diomedia/Heritage Images/Fine Art Images

Herói dominando um leão, escultura representativa de Gilgamesh, datada do século VIII a.C.

Redija um relato, narrando a aventura de Gilgamesh. Você pode incluir na narração outros fatos e outras personagens, de acordo com a sua imaginação.
Pense em como é o mundo do herói, quais obstáculos ele precisa vencer, se algum ser divino ou mortal o ajuda na busca que ele empreende, quais diálogos ele tem com outras personagens, etc. e, por fim, crie um desfecho surpreendente para a história.

23

Fonte: Cereja e Magalhães (2017b, p. 23)

Já no tratamento dispensado à gramática, por causa de seu tom normativo e conceitual, não se pode explicar todos os fenômenos linguísticos produzidos devido à complexidade e variedade deles. O que é visto na escola firma esta constatação, pois a língua é tratada como sistema homogêneo, estático e fechado, ensinando aos alunos conteúdos distantes do seu uso concreto e real, como pode ser visualizado no exemplo abaixo também retirado do livro Português: Linguagens, de Cereja e Magalhães (2017).

Figura 04: Exemplo do trabalho gramatical oferecido pelo livro didático do Português – Linguagens.

Observe que, no poema de Paulo Leminski, as formas verbais **visse** e **dissesse** são a 3ª pessoa dos verbos **ver** e **dizer**, respectivamente, e estão no pretérito imperfeito do subjuntivo. Se esses verbos fossem conjugados no futuro do subjuntivo, teríamos: se (Alice) **vir** e se (Alice) **disser**. Note que as formas **visse**, **vir**, **dissesse** e **disser** não seguem o modelo dos verbos da 2ª conjugação. Isso ocorre porque os verbos **ver** e **dizer** são irregulares. O mesmo acontece com outros verbos das três conjugações, como **dar**, **estar**, **ser**, **caber**, **poder**, **ter**, **haver**, **ir**, **vir**.

EXERCÍCIOS

Professor: Sugerimos orientar os alunos para que, antes de responderem às questões, identifiquem as palavras e expressões que introduzem o subjuntivo: *se, talvez, que, quando, tomara que*, etc.

Leia a tira a seguir e responda às questões de 1 a 3.

(*Folha de S. Paulo*, 1/9/2013.)

1. No primeiro balão da tira, foram suprimidas duas formas verbais.

a) Qual é a primeira, considerando que se trata do verbo **gostar** no futuro do pretérito do indicativo?
gostaria

b) Qual é a segunda, considerando que se trata do verbo **parar** no pretérito imperfeito do subjuntivo?
parasse

2. Por que Helga emprega o verbo **parar** no modo subjuntivo?
Porque Helga está se referindo a uma possibilidade, e não a algo certo; ou seja, ela manifesta um desejo — a mudança de comportamento do cão —, expresso pelo verbo *gostar*.

3. Releia a frase dita por Hagar no segundo balão da tira.

a) Reescreva a frase, substituindo o futuro do subjuntivo do verbo **vir** pelo imperfeito do subjuntivo e adaptando o tempo do verbo **dar**.
Se ele *viesse* até aqui, *daria* minha comida pra ele de bom grado.

b) Faça o mesmo em relação às frases:

- Se nós virmos o filme, a classe toda verá.
  víssemos — veria
- Se ele trouxer os livros, eu também trarei.
  trouxesse — traria
- Se você couber no carro, as malas também caberão.
  coubesse — caberiam
- Se ela for ao *show*, eu também irei.
  fosse — iria
- Se eles fizerem fila, nós também faremos.
  fizessem — faríamos
- Se os alunos quiserem a festa, a direção da escola também quererá.
  quisessem — quereria

Para não errar

Aqui vão algumas dicas para ajudar na conjugação dos tempos do subjuntivo, tanto dos verbos regulares quanto dos irregulares.

- O **presente do subjuntivo** é formado a partir da 1ª pessoa do singular do **presente do indicativo**:
  eu pens**o** → que eu pens**e**
  eu caib**o** → que eu caib**a**
  eu fuj**o** → que eu fuj**a**
- O **pretérito imperfeito** e o **futuro do subjuntivo** são formados a partir do tema do **pretérito perfeito do indicativo**:
  tu **fala**ste → se eu **fala**sse / quando eu **falar**
  nós **quis**emos → se eu **quis**esse / se eu **quis**er
  eles **senti**ram → se eu **senti**sse / quando eu **sentir**

4. Empregue na forma adequada ao contexto os verbos entre parênteses:

a) Você precisa estudar, antes que (ser) tarde. seja

47

Fonte: Cereja e Magalhães (2017b, p. 47)

Por este motivo, como professora, percebo a ojeriza latente dos alunos quando proponho atividade de produção textual. Ao solicitar a atividade, nestes moldes, sob estes paradigmas já mencionados, automaticamente os alunos já se veem massacrados por um conjunto de regras infindáveis que não dará conta de organizar para sustentar seu dizer, seja pela escrita, ou pela fala. Assim, acham melhor renunciar seu direito de escrever.

No elenco daquilo que aponto como problemas do sistema educacional posso mencionar, além do baixo nível de desempenho linguístico, a escassez do oferecimento de livros literários ou a entrada esporádica deles na sala de aula, mesmo que em fragmentos, os quais muitas vezes só se encontram, nas melhores situações, amontoados no acervo da escola.

Além disso, há os problemas enfrentados quanto ao objetivo e ao método da leitura, que por vezes é motivado para a redação, ampliação de vocabulário e expressões de valores, partindo do texto como modelo e exemplo, quando não utilizados como pretexto para a avaliação da aprendizagem escrita de acordo com normas prestigiadas.

Estas situações são decorrentes do próprio sistema político-administrativo e os péssimos resultados deste processo são evidentes nos resultados das avaliações externas. Tenho percebido que, muitas vezes, o aluno inicia e termina o EF II apresentando dificuldades de leitura e de escrita, as quais estão enraizadas desde as primeiras etapas do EF, e que, provavelmente, se mostrarão presentes no final do Ensino Médio.

2.2 NOVOS PARADIGMAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Como resultado de programas de política educacional do governo pós-revolução de 1964 e em decorrência do aumento da população escolar brasileira, a democratização do ensino permitiu que a população antes marginalizada tivesse acesso à escola, formando com ela uma nova clientela. (GERALDI, 2003)

A partir de então, segundo Geraldi (2003), problemas tais como: a falta e a má formação de professores, o improviso e a precariedade da estrutura dos prédios escolares, o aumento de alunos por sala de aula, começaram a surgir. A escola, na busca pela ordenação disciplinar da aprendizagem, assumiu uma forma de conceber o conhecimento como algo estagnado e acumulativo, pois se preocupava em manter a ordem disciplinar e a ardilosidade burocrática envolvidas no processo. Logo, a década de 1980 foi marcada como um período de crise no ensino da escola pública.

O ensino de LP, pautado na aprendizagem da metalinguagem, ou seja, na síntese, na definição, e na generalização de regras abstratas, resumia os discursos a meras sentenças fraseadas, ou, quando muito, a exercícios estruturais de categorização. (GERALDI, 2003). A falta de clareza de objetivos, a exclusividade do tratamento escolar da norma culta escrita, as inconsistências e inadequações teóricas, além da resistência em considerar os estudos contemporâneos a este respeito, foram fatores que prejudicaram o ensino concreto, histórico e múltiplo da língua.

Durante muitos anos, o ensino da língua foi confundido com o estudo da gramática, o qual da forma como se era apresentada não interessava nem acrescentava nada ao aluno, além de desconsiderar toda a consciência e o conhecimento prático linguístico que já possuía ao iniciar seus estudos escolares.

No início da década de 1990, após um período crítico de falta de perspectivas para redirecionar as práticas pedagógicas, surgiu um movimento amplo de pesquisadores e inúmeros trabalhos acadêmicos, que preocupados com os rumos da escola brasileira, a qualificação do professor e os resultados da aprendizagem rejeitaram e apontaram falhas na perspectiva tradicional utilizada para o trabalho com a língua. Esta critica estava fundamentada na compreensão que os procedimentos de ensino já não atendiam às demandas dos alunos recebidos de todas as classes sociais (GERALDI, 2003).

Por isso, que nas últimas décadas, principalmente na universidade, tem sido comum ouvir questionamentos e apontamentos acerca da qualidade do ensino de LP nas escolas brasileiras. Buscando uma justificativa mais científica para este cenário, linguistas apontam para as divergentes concepções de linguagem adotadas pela escola que, geralmente, utiliza-se somente da gramática normativa e descontextualizada para ensinar a língua padrão, na ilusão de inserir os alunos em uma sociedade letrada.

A situação adversa na qual a escola encontra-se está na contramão do que defende Bakhtin (1992) e do que propõe Geraldi (2003). Para comportar-se como um leitor ativo na construção dos sentidos de um texto, é necessário muito mais do que conhecimento gramatical; é necessário articular uma série de estratégias não só de ordem linguística, como também de ordem cognitivo-discursiva, como atesta Koch (2004). Tais estratégias devem ser ensinadas na escola, por meio de interações que possibilitem situações de uso concreto da lingua(gem).

É inegável a necessidade de possibilitar e facilitar aos alunos a aprendizagem linguística, uma vez que é pela linguagem que o sujeito se constitui continuamente. É também por meio dela que consegue compreender o mundo em que vive, inserir-se nele e modificá-lo a fim de pleitear melhores perspectivas de vida (BAKHTIN, 1992). A escola é o lugar que ensina a compreensão do papel da linguagem.

Por este motivo, é recomendado que, nas aulas de LP, os alunos trabalhem a linguagem por meio de práticas significativas, valendo-se dos textos, como forma de materialização de seus discursos e aceitação ou negação do discurso de outrem, tendo-o, sobretudo, como o lugar do acontecimento interativo, dialógico. Somente assim será possível que os alunos se constituam como sujeitos discursivos.

Sugerindo como deve acontecer este processo na prática escolar, Geraldi (2003, p. 137) explica que “para produzir um texto é preciso que se tenha o que dizer, se tenha razão para dizer, se tenha para quem dizer”, ou seja, a produção só será mais significativa, se existir uma situação real para o exercício da escrita, na qual o aluno esteja envolvido, sendo protagonista dela, entendendo o seu sentido e como acontece sua construção.

Para isso é desejável que o ensino de LP saia do campo mecânico e ouse alargar-se para além dos limites do enunciado. Geraldi (2013, p.25) defende a ideia de que “ninguém aprende a ler sem debruçar-se sobre os textos. Não é o professor que ensina, é o aluno que aprende ao descobrir por si a magia e o encanto (...)”. O professor, de acordo com o autor, deve ser o mediador desse processo. Desta forma, o texto é oferecido ao leitor para que vá além do dizível, revirando-o, agenciando-o e dando-lhe forma.

Em concordância com isso, ao considerar a prática de leitura, Koch e Elias (2011) afirmam que é preciso atentar para o objeto texto, a função da leitura e como ela se realiza. Apontam que, se as práticas de leitura se realizarem com o foco no autor (tendo a língua como reprodução do pensamento), o leitor buscará no texto algo que esta em outro lugar- que são os pensamentos e as intenções do autor. Isso leva o leitor a agir passivamente perante o texto. Por outro lado, se o foco for somente o texto, o leitor comportará como mero decodificador (pois, neste caso, a língua é tida como um instrumento de código comunicativo). Entretanto, se o foco for à interação autor-texto-leitor (considera-se a língua numa visão interacionista e dialógica e o texto como um lugar de interação e constituição dos interlocutores), o texto é passível de outras leituras e interpretações, considerando outros elementos que serão pertinentes para a compreensão textual, a construção de sentidos e a formação de sujeitos discursivos.

Descarto as duas primeiras realizações e assumo a concepção interacionista de linguagem para buscar alternativas para o ensino de LP, envolvendo o aluno, principal protagonista deste processo. Para isso, é fundamental considerar as especificidades de cada aluno, propor atividades que atendam suas necessidades e possibilitem o desenvolvimento da leitura e da escrita para que se tornem aptos à comunicação eficiente, conforme preveem os PCN (BRASIL, 1997).

A causa maior da crise no sistema educacional brasileiro para o ensino de leitura e escrita está na visão reducionista que se tem sobre a linguagem e sobre o seu ensino na escola. O ensino da leitura continua sendo orientado pela decifração para o estudo das regras para utilização da língua e, consequentemente, a escrita, se reduz ao exercício gramatical. Desta

forma, a ênfase não tem sido a interação, muito menos a produção de sentidos, mas o uso exaustivo do código.

Propor alternativas que modifiquem este quadro, solidificando outra concepção de linguagem é uma intervenção eficaz a fim de colocar o estudo da linguagem a serviço do dizer. Isto faz com que as aulas de LP se transformem em momentos de produção de sentidos e desenvolvimento da leitura e da escrita na escola.

Por isso, procuro sugerir outras possibilidades para o ensino de LP, defendendo ser possível a produção de bons textos, mesmo no cenário atual, pois tenho ciência que será somente pelo exercício da língua em funcionamento, pelo aprimoramento da escrita, trabalho árduo e, sobretudo, por meio da interação professor e aluno, texto e leitor que tornarei este trabalho possível.

3. LINGUAGEM, TEXTO, LEITURA, ESCRITA E ANÁLISE LINGUÍSTICA: CONCEPÇÕES E COMPREENSÕES

Antes de demonstrar a proposta de intervenção, percorrerei o caminho teórico buscando sustentar a prática que será abordada posteriormente. Esta seção apresenta os pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa e estão subdivididos da seguinte forma: a concepção filosófica da linguagem, leitura e escrita, pautadas nas teorias de Bakhtin (1992; 2006) e Geraldi (2003; 2014); e a constituição da aula de LP, tendo a AL como recurso estratégico de ensino, tal como proposta por Geraldi (2003) e Mendonça (2006).

3.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

As concepções do filósofo Mikhail Bakhtin começaram a nortear os estudos linguísticos no Brasil, com mais força, no bojo dos processos de críticas e proposições de mudanças no ensino de LP. Esta base teórica, por estar inserida nas concepções enunciativas de linguagem, ganhou força como base de reflexão no campo do ensino da LP a partir dos anos de 1980, não só pela abordagem marxista da filosofia da linguagem, mas também pelo que possibilitam a reflexão em outros domínios das ciências humanas, inclusive a pedagogia das línguas e a comunicação. Trata-se de uma concepção teórico-filosófica que apresenta um pensamento absolutamente original sobre a linguagem, além de propor uma metodologia de ensino, articulando uma opção política, que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da língua em relação aos contextos sociais, políticos e ideológicos.

Bakhtin (2006) valoriza a fala, a enunciação e a natureza social da língua, priorizando o estudo de sua funcionalidade, os discursos produzidos pelos sujeitos, privilegiando as situações enunciativas e considerando as condições de sua produção. Como princípio direcionador do seu estudo, Bakhtin (2006, p.88) defende que

> A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que pode dela se afastar.

Sendo assim, a língua, em sua totalidade, em seu uso real, tem a característica dialógica. Ao tratar do dialogismo, Bakhtin (1992) não se refere ao diálogo face a face, mas sim, trata da dimensão do um dizer. Tomando por referência o conceito de dialogismo, entende-se que todo objeto no mundo se mostra cercado de dizeres (discursos) produzidos por outrem, mas que, em seu ponto de partida, operaram sobre singularidades, dado que foram produzidos por sujeitos únicos, permeados por historicidade e valores.

Em outras palavras, para construir meus discursos, inevitavelmente, levo em conta os dizeres de outros que, ao atravessarem o meu dizer, estabelecem uma relação de sentido internamente dialógica entre enunciados, permitindo a concretização do real, que se dá pela linguagem. Desta forma, toda palavra dialoga, constitui-se e está rodeada por outras palavras.

Bakhtin (1992) trata do acontecimento interlocutivo e do sujeito, nele envolvido, considerando-os elementos únicos em uma situação discursiva. O sujeito, ao produzir enunciados, irrepetíveis unidades reais de comunicação autoral, não deixa de dialogar com outros dizeres, haja vista que estes, mesmo sendo acontecimentos únicos, não deixam de ser históricos, uma vez que são captados na relação com o discurso do outro. O sujeito produz diferentes sentidos em seu dizer, mas, para isso, mobiliza ou nega outros discursos. Em outras palavras, todo enunciado é dialógico (Bakhtin, 2006).

> A enunciação compreendida como uma réplica do diálogo social é a unidade de base da língua, trata-se de discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior. Ela é de natureza social, portanto ideológica. Ela não existe fora de um contexto social, já que cada locutor tem um horizonte social. Há sempre um interlocutor, ao menos potencial. (Bakhtin, 2006, p. 16)

Um enunciado constitui-se a partir de outro enunciado, em contestação a um terceiro enunciado, constrói e mantêm relações entre si, sendo espaços de vozes sociais e de luta de vozes, tanto individuais, envolvendo enunciados da fala cotidiana, quanto sociais, enunciados polêmicos, filosóficos permeados pelo poder de determinada formação social. Não são simples, nem estanques, e atribuem ao sujeito um espaço de liberdade e inacabamento, pois sempre solicitam uma atitude responsiva ativa, seja de concordância ou não. Isso, segundo Bakhtin (1992), exprime o modo de funcionamento real da língua.

Ainda, no que diz respeito ao sujeito, ser único, Bakhtin (1992) defende que ele age e se constitui em relação aos outros, ou seja, o dialogismo também permeia a constituição discursiva do sujeito e interfere em seu agir; logo, em sua constituição.

Por isso que, em seus estudos, Bakhtin (1992) também se ocupa em analisar o vínculo entre a utilização da linguagem e as atividades humanas. O ser humano age nas diversas

esferas de atividades, a saber, escola, trabalho, igreja, partido, as quais são determinadas por suas condições e finalidades. Para comunicar-se, é necessário que faça uso de enunciados, os quais não são produzidos fora dessas esferas, pois se encontram intrínsecos a elas e de certa forma estabilizam-se, pois são elaborados e motivados tornando-se relativamente estáveis dentro de cada esfera. Desta forma, se falo em estudar o discurso científico, devo ler, por exemplo, ensaios acadêmicos, artigos científicos, teses, dentre outros.

Assim, cada uma dessas situações, que constitui uma esfera de atividade, exigirá do falante um uso diferente da linguagem, ou um gênero discursivo diferente. Os gêneros, na concepção de Bakhtin (1992) são enunciados relativamente estáveis, com suas formas próprias de organização, que podem dialogar, incorporar, deslocar ou imitar outros gêneros e apresentam tema (sentido), composição (modo de organização estrutural) e estilo (elementos linguísticos) próprios marcados pela especificidade de cada esfera de atividade. Sendo assim, a todo instante, comunico por meio dos gêneros, uma vez que faço uso de um trabalho discursivo em determinada esfera.

> A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável e cada esfera dessa atividade compra um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, 1992. p .279)

Porém, longe de classificá-los estaticamente, Bakhtin (1992) defende a ideia de que é infinita a variedade do gênero, na mesma proporção em que são infinitas as possibilidades de atividades humanas em uma esfera de ação. Afirma que o que importa é a compreensão de todo o processo de formação e estabilização dos gêneros, vinculados a sua esfera de atividade. É necessário entender o porquê que os enunciados são construídos de uma forma e não de outra em determinada esfera dado que são considerados relativamente estáveis, não fixos, o que implica a consideração da historicidade e das mudanças sofridas por eles. Em outras palavras, tais modalidades diferentes de uso da linguagem mostram aos falantes a necessidade de serem versáteis e de dominar os múltiplos conhecimentos linguísticos para que possam adequar seu discurso às variadas situações. Isto posto, pode-se dizer que não há norma para este conceito.

Os gêneros, modos sociais do dizer, estão em contínua mudança à medida que as esferas de atividades se tornam complexas, permitindo o desaparecimento de alguns gêneros e o surgimento de outros, ancorados nos gêneros já existentes; e só ganham sentido quando se correlaciona suas formas às atividades humanas.

Bakhtin (1992) divide os gêneros em primários e secundários e considera que uns são mais flexíveis que outros. Os primários são gêneros da vida cotidiana, pertencentes à comunicação verbal espontânea e imediata; geralmente, mas não exclusivamente, apresentam-se na oralidade. Os secundários pertencem à comunicação cultural mais elaborada, sendo predominantemente, mas não exclusivamente, escritos. Bakhtin (1992) afirma que ambos são interdependentes, o segundo pode absorver, influenciar ou ainda transpor o primeiro e vice-versa, dependendo da situação interlocutiva.

É válido considerar também que Bakhtin (1992) não nega a existência da língua, tampouco condena seu estudo, mas argumenta que tal estudo não é suficiente para explicar o seu funcionamento real dado que suas unidades são neutras e não abarcam o todo da ação humana. Por isso, propõe o estudo das relações dialógicas dos enunciados, a fim de analisar o funcionamento real da linguagem em sua unicidade, dado que, tendo destinatário, não existe fora de uma relação dialógica, tanto com outros sujeitos, quanto com outros discursos, os quais podem ser recontados, refutados, confirmados, completados e pressupostos, além de permitir e requerer resposta e carregar emoções e juízos de valores.

O principal motivo para trabalhar o ensino de língua de forma interacionista, tal como proposto por Bakhtin (1992), funda-se na compreensão de que não basta saber e dominar as unidades da língua para depreender o sentido de um dizer por si só, elas não são dialógicas, não tem autor, não são completas, não permitem respostas; é necessário perceber as relações dialógicas que estabelecem com outrem e com outros discursos, porque o sentido produzido por estes enunciados está justamente nestas relações de interação e materializam-se nos textos.

3.2 O TEXTO NA SALA DE AULA

Inquieto com o cenário educacional brasileiro dos anos de 1980, Geraldi, um dos estudiosos da teoria bakhtiniana, no Brasil, ancorando na concepção dialógica da linguagem defendia pelo Círculo de Bakhtin, apresentou ideias e contribuições que apontaram algumas propostas de mudança para o ensino de LP. Respaldado na teoria bakhtiniana sobre a linguagem, Geraldi (2003) lançou uma proposta de ensino baseada em uma concepção sociointeracionistas de linguagem, que direciona as práticas pedagógicas e articula atividades de leitura, produção de texto e AL, de modo a reconhecer que é somente por meio da língua que os conhecimentos são compartilhados e construídos.

A priori, no terceiro capítulo do livro de “Portos de Passagem”, Geraldi (2003) aponta duas explicações razoáveis, de sua autoria, que justificam o fracasso do ensino de LP: 1) a herança dos ensinos clássicos de línguas mortas que inspiraram os estudos linguísticos de línguas vivas; e 2) o fato de se tomar, atualmente, a variedade de prestígio, cristalizada no passado, como pronta, acabada, permitindo a seus falantes somente uma apropriação do que já está pronto, não permitindo a seus falantes um papel ativo de produção de linguagem, negando seu caráter sócio histórico.

“Não se trata evidentemente de confinar a questão do ensino de língua portuguesa à linguagem, mas trata-se da necessidade de pensa-lo à luz da linguagem” (GERALDI, 2003, p. 5), pois é ela que possibilita os encontros, desencontros e tomadas de posição em situações dialógicas, interlocutivas (espaço favorável para constituição do sujeito e produção da linguagem), as quais precisam tornar-se objeto de estudo nas aulas de LP.

Geraldi (2003, p.41) afirma que “no caso do ensino de LP, uma resposta ao “para que” envolve tanto uma concepção de linguagem quanto uma postura relativa à educação”. Assim, ambas são indissociáveis para um planejamento metodológico eficaz de ensino.

Geraldi (2003) aponta três concepções de linguagem para distinguir aquela que possibilita a mudança no ensino da LP na escola. São elas:

a) A linguagem como expressão do pensamento. Esta concepção sustenta os estudos tradicionais e propõe que os sujeitos não são vistos como prontos. Mas, “se concebemos a linguagem como tal, somos levados à afirmação [...] de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam” (GERALDI, 2003, p. 43).
b) A linguagem como instrumento de comunicação. Esta concepção esta ligada à teoria da comunicação e vê a língua somente como um amontoado de códigos formais de um sistema estático de convenções ortográficas, morfológicas e sintáticas capaz de transmitir a mensagem ao receptor.
c) A linguagem como lugar de interação humana. “Através dela o sujeito que fala consegue praticar ações que não conseguiria praticar a não ser falando” (GERALDI, 2003, p. 43). Nesta concepção, o falante age sobre o ouvinte, constituindo sentidos. Adota-se o preceito de que a língua nasce, vive, estrutura-se e modifica-se na interação discursiva dos sujeitos. Porém, os conhecimentos gramaticais não são abandonados, mas são estudados sob uma diferente perspectiva.

É a terceira concepção que adoto como fundamento teórico deste trabalho. Ancorado nas teorias bakhtinianas, Geraldi (2003) explica ainda que a linguagem (e a constituição de sujeitos) sustenta-se em sua historicidade e configura-se real na unicidade do momento da enunciação, constituindo os sujeitos e seus universos discursivos. Assim, em conformidade com o autor, admite-se que a língua, trabalho social e histórico, não está antecipadamente pronta, mas que as diferentes situações de atividades interlocutivas a (re) constrói em cada evento; que os sujeitos também não estão prontos, mas sim, somente se constituem como tais à medida que interagem com outros, se completando e se construindo nas suas falas; e que estas interações, enquanto evento singular, só são possíveis em um contexto sócio-histórico, permeado por uma determinada formação ideológica.

Em conformidade com os estudos de Geraldi (2003), Costa Val et al (2003) explicam que a língua também é composta por um sistema discursivo que inclui regras ligadas às relações entre as formas linguísticas e o contexto em que são usadas. Neste contexto, o sujeito escolhe as opções disponíveis para melhor expressar seu dizer de acordo com a posição que assume, com a imagem que tem de seu interlocutor, com a situação discursiva na qual está inserido, com o suporte e campo de circulação de sua fala.

Considerando a adaptabilidade da língua, não é possível pensá-la como um instrumento ou sistema acabado, completo e pronto, com código fixo que determina sempre o dizer, independente da situação interlocutiva. Se a língua existe para e na interação, é compreensível que evolui, modifique e seja sensível ao contexto, dependendo também do uso e da situação.

Por isso, também é reafirmado, neste trabalho, que o ensino de língua precisa ser tratado em sua dimensão discursiva e que a prática da memorização de nomenclaturas gramaticais e o exercício de análise linguístico-morfológica não são as únicas possibilidades para seu ensino. A adoção da concepção de que a linguagem é forma de interação permite uma proposta de ensino de língua capaz de levar em conta os sujeitos participantes do processo de ensino/aprendizagem, reconhecendo a importância de ambos, aluno e professor, para que a aprendizagem aconteça.

Assumir esta concepção permite a mudança de paradigma no ensino de LP. As proposições apontadas por Geraldi (2003) são formas alternativas de inserir atividades linguísticas de sujeitos históricos como objeto de ensino de LP. E, para isso é fundamental compreender que desenvolver nos alunos a capacidade de leitura e escrita envolve processos de aprendizagem bastante complexos e que todas as práticas adotadas pelo professor estão fundamentadas em concepções de linguagem. “Os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a

eles, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação relacionamento com os alunos", (GERALDI, 2003, p. 40) tudo está associado à noção de linguagem que o professor adota.

Desta forma, para pensar a educação, especificamente o ensino de LP, à luz desta concepção de linguagem, é preciso que focalizar as atividades interlocutivas em sala de aula de forma diferenciada, como o lugar de produção da linguagem e constituição singular dos sujeitos que, neste processo, se constituem pela linguagem e não como meio de atividade instrumental de acesso ao conhecimento pronto e acabado que se é explanado por meio de topicalização temática. Isso se tem mostrado claramente ineficaz, pois conforme atesta Geraldi (2003, p.8)

> Nestas interlocuções afloram informações e conformações do tema. Crê-se que foi aprendido quando, com correção conceitual sobre ele se fala, sobre ele se produz. Há no entanto outra aprendizagem implícita que se dá precisamente no processo que conduziu esta aprendizagem: porque os temas destas interlocuções são constituídos como "conteúdo de ensino" prontos, acabados, aos quais cabe ao aprendiz "aceder"; porque a interlocução de sala de aula se caracteriza mais como "aferição" de incorporação do que já estava pronto, acabado; porque os sujeitos envolvidos se sujeitam às compreensões do mundo que se lhes oferecem na escola, o que se aprende propriamente é que tudo na ciência esta pronto (mi[s]tificação do conhecimento), que resta apreendê-lo e que, se não se apreende, o déficit é das explicações cientificas, mas do sujeito que explica ou do sujeito que apreende.

Assim, nesta perspectiva, quando penso o ensino de língua preciso admitir, primeiramente, que a língua, trabalho social e histórico que dá forma ao conteúdo de minhas experiências, resultado do trabalho dos falantes, não está antecipadamente pronta, mas que as diferentes situações de atividades interlocutivas a (re) constrói em cada evento, dependendo de um trabalho linguístico ininterrupto, dado que não depende "só de um saber prévio de recursos expressivos disponíveis, mas de operações de construção dos sentidos destas expressões no próprio momento da interlocução" (Geraldi, 2003, p. 9) pelos sujeitos que a ela atribui sentido, ou seja, as palavras e as frases apenas adquirem sentidos múltiplos na fala dos sujeitos em interação, que digno de nota, são constituídos por ela.

Por isso, entende-se também, que os sujeitos não são a fonte dos sentidos e também não estão prontos, mas sim, somente se constituem como tais à medida que interagem com outros, se completando e se construindo nas suas falas. Entre reconhecer a inexistência da univocidade absoluta e da indeterminação absoluta dos sentidos, está o trabalho dos sujeitos enquanto atividade constitutiva.

E, por último, compreende-se que estas interações, enquanto evento singular, só são possíveis em um contexto sócio-histórico, permeado por uma determinada ideologia. Por isso,

que nortear o ensino de língua na concepção interacionista da linguagem, é uma alternativa viável e a escola é, portanto, ambiente propício a isso.

3.3 A CONSTITUIÇÃO DA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA E OS PRESSUPOSTOS DA ANÁLISE LINGUÍSTICA

3.3.1 A constituição da aula de Língua Portuguesa

Atualmente, é nítido que o ensino de LP em sala de aula não tem ocorrido em um processo interativo. Ainda estão presentes as dificuldades identificadas no início dos anos 1980, tais como: a má formação de professores, o improviso e a precariedade da estrutura dos prédios escolares, o aumento de alunos por sala de aula, a insatisfação de todos os envolvidos neste contexto e o ensino de LP ancorado em concepções que tomam a gramática como o objeto central do ensino

Neste cenário, as aulas de LP consistem em ler textos, responder às perguntas óbvias, as quais devem estar idênticas ao manual do professor, senão não são aceitas, escrever textos apenas para atribuição de notas, os quais não são devolvidos para se ter uma interação com o aluno, além do ensino da gramática por topicalização de temas (GERALDI, 2003).

Os resultados de provas externas escancaram o insucesso, os resultados insatisfatórios e a frustração. Então, entende-se que, na escola, atualmente, vigora métodos de ensino pautados em duas concepções de linguagem citadas por Geraldi (2003): a linguagem como instrumento de comunicação e como expressão do pensamento. Neste emaranhado de concepções, as atividades de ensino privilegiam as classificações gramaticais, interpretações textuais rasas e redações descontextualizadas. Em busca da compreensão desta situação, percebe-se que o professor, às vezes, conhece as teorias linguísticas, mas tem dificuldade de mobilizá-las na construção de atividades de ensino ou na adaptação das atividades contidas no LDP.

Apontando alternativa de intervenção, Geraldi (2003) propõe o ensino de língua pautado na seguinte sequência interligada e interdependente: leitura, produção textual, análise linguística e reescrita. O autor defende que assim o aluno dominará efetivamente a língua, pois partirá de suas próprias realizações linguísticas.

O autor aponta que há três atividades de linguagem que devem nortear o trabalho do professor: as atividades linguísticas, metalinguísticas e epilinguísticas. Estas são ações praticadas com, sobre e da linguagem. Localizadas no próprio texto, acontecem com base nos

usos dos recursos expressivos da língua, centrada no trabalho com a linguagem e no próprio sistema linguístico.

As atividades metalinguísticas são atividades relacionadas com as ações da linguagem, as quais se tornam objeto de estudo, com análises linguísticas sistemáticas e classificatórias. Este procedimento não leva o aluno a desenvolver a escrita, uma vez que para construir um dizer é necessário pensar, refletir sobre ele e, para isso, por si só, a metalinguagem é insuficiente.

As atividades linguísticas "são aquelas que, praticadas nos processos interacionais, referem ao assunto em pauta, "vão de si", permitindo a progressão do assunto" (GERALDI, 2003, p. 20). Em outras palavras, é o exercício pleno e significativo da língua nas circunstancias diárias da comunicação.

As atividades epilinguísticas consistem nas ações realizadas com a linguagem. A ênfase desta atividade não está na articulação dos recursos linguísticos, tampouco na sua classificação, mas sim, no discurso, ou seja, na reflexão e na preocupação com a articulação do dizer dentro de uma cadeia discursiva, levando em conta os sujeitos da interação, o contexto interacional, o tempo, o espaço, as relações sócio-históricas e ideológicas.

Geraldi (2003) define as atividades epilinguísticas do seguinte modo:

> Poderíamos caracterizar as atividades epilinguísticas como atividades que, independentemente da consciência ou não, tomando as próprias expressões usadas por objeto, suspendem o tratamento do tema a que se dedicam os interlocutores para refletir sobre os recursos expressivos que estão usando. Seriam operações que se manifestariam nas negociações de sentido, em hesitações, em autocorreções, reelaborações, rasuras, pausas longas, repetições, antecipações, lapsos, etc. e que estão sempre presentes nas atividades verbais [...] Estas atividades incidem ora sobre aspectos "estruturais" da língua (como reformulações e correções auto e heteroiniciadas), ora sobre aspectos mais discursivos como o desenrolar dos processos interativos [...] (GERALDI, 2003, p. 24 e 25)

Para que a leitura e a escrita sejam desenvolvidas é necessário trabalhar com o aluno, primeiramente, as atividades que possibilitem a reflexão sobre o seu dizer. A partir disso, é possível realizar outras reflexões sobre a escolha de estratégias acerca de como realizar o projeto daquilo a ser dito. Somente depois disso é que as atividades metalinguísticas farão sentido no processo de ensino, pois somente no exercício prático e real do emprego da língua é que o aluno perceberá sua real importância. Desta forma, as atividades de reflexão linguística sobrepõem às atividades de classificações mecânicas da língua.

Geraldi (2003) defende isso ao dizer que

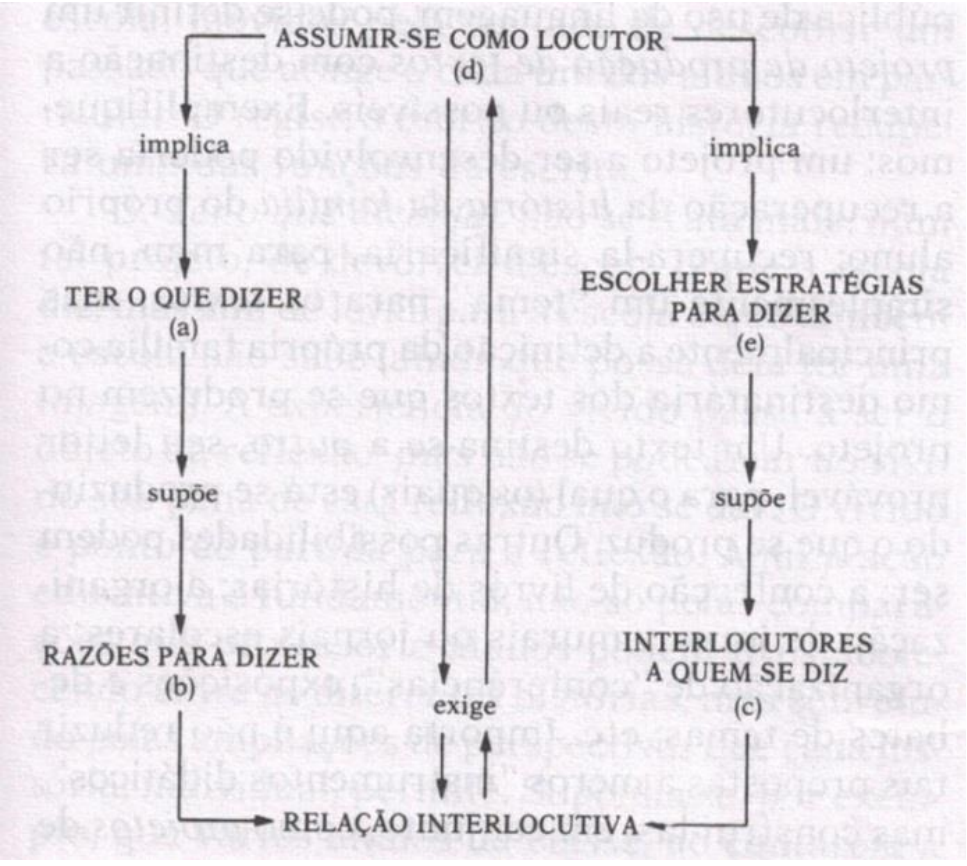
> [...] não se domina uma língua pela incorporação de um conjunto de itens lexicais (o vocabulário); pela aprendizagem de um conjunto de regras de estruturação de

> enunciados (gramática); pela apreensão de um conjunto de máximas ou princípios de como participar de uma conversação ou de como construir um texto bem montado sobre determinado tema, identificados seus interlocutores possíveis e estabelecidos os objetivos visados, como partes pertinentes para se obter a compreensão. (GERALDI, 2003, p.17).

Sendo assim, o processo de escrita precisa iniciar e terminar com atividades de leitura para que o aluno consiga ter subsídios que lhe ofereçam possibilidades para saber o que dizer. O fato de dominar a língua e regras linguísticas por si só não lhe dá aparato para isso, já que a língua não deve ser trabalhada fora das suas condições de produção. É comum o professor encontrar textos sem desvios de ordem textual, ortográfica e sintática, mas incoerentes e sem sentido.

Desta forma, concordo com Geraldi (2013, p. 160) que, para demonstrar visualmente o processo de produção textual, traçou o seguinte esquema:

Figura 05 – O processo de produção textual



Fonte: (Geraldi, 2013, p.161)

Em outras palavras, é necessário que o aluno se constitua como sujeito do dizer em um processo de interação que o leve a ter a) o que dizer, b) razões para dizer, c) para quem dizer;

e, d) escolher estratégias para a realização do dizer. Só assim assume-se como locutor do seu projeto de dizer, ou autor dele. Esta proposta torna-se concreta para o aluno quando mediada pelo professor.

Reconhecendo a precariedade do ensino de LP, Geraldi (2003) aponta para a alternativa da AL dos textos dos alunos. O autor defende que as dificuldades dos alunos estão presentes em seus textos, então é preciso partir deles para o ensino dos fenômenos linguísticos. A AL surge, nesse momento, como uma proposta de reflexão linguística a fim de se criar estratégias para a construção discursiva e inclui tanto um trabalho sobre as questões tradicionais da gramática, quanto com questões amplas a respeito do texto. "A prática da análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a "correções". Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto [...]." (GERALDI, 2003, p. 74).

A prática da AL concede ao aluno a possibilidade de realizar suas próprias escolhas linguísticas a favor do seu projeto de dizer, pois oferece a eles outras possibilidades de dizer o que se pretende dizer, com a utilização de estruturas sintáticas diversas e permite-lhes averiguar e articular recursos linguístico-discursivos que dão autonomia e, sobretudo, autoria a seus textos.

3.3.2 Os pressupostos da Análise linguística

Produzir um texto envolve mais do que criação e inspiração, envolve trabalho – trabalho linguístico. Este trabalho envolve escrever, analisar e refletir. A prática da AL permite este exercício. Na perspectiva da AL, a língua é vista em seu uso, considerando o tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos (MENDONÇA, 2006). Esta prática prioriza a língua como ação interlocutivas situada, sujeita a interferência dos falantes, integrando os eixos leitura e escrita. Adotando uma metodologia reflexiva, a AL enfatiza o uso da língua para a produção de sentidos, integrando as atividades metalinguísticas e epilinguísticas. Neste trabalho, em se tratando da AL, assumo as proposições de Geraldi (2014) que explica:

> Entendo por prática da análise linguística a recuperação, sistemática e assistemática , da capacidade intuitiva de todo falante de comparar, selecionar e avaliar formas linguísticas e por prática de produção de textos o uso efetivo e concreto da linguagem, com fins determinados pelo locutor ao falar e escrever. (GERALDI, 2014, p. 91)

Segundo Geraldi (2014), o ensino de LP deve centrar-se em três práticas: leitura, escrita (como prática social significativa) e AL, pois tentam transpor a artificialidade instituída pela escola e possibilita o domínio efetivo da língua. Assim, a AL partirá do texto do aluno, usando a leitura deste texto produzido por ele como preparação, retomando-o, para reescrevê-lo (objetivo essencial da AL), na tentativa de resolver o (s) problema (s) sinalizados na avaliação do professor, partindo "do erro para a autocorreção" (GERALDI, 2014, p. 74).

A prática da AL, ferramenta útil de ensino de LP, é essencialmente trabalho qualitativo sobre e com a linguagem e encontra-se muito distante das aulas convencionais de gramática, as quais privilegiam classificações. A AL tem como proposta levar o aluno a dominar os recursos linguísticos, após levá-lo a refletir sobre como suas escolhas linguísticas (emprego de palavras, expressões, estratégias discursivas etc) contribuiriam para o seu projeto de dizer. Isto colabora muito para a ampliação da capacidade de leitura e produção textual dos alunos.

A AL não exclui a gramática, porém, ocupa-se em ir além dela tratando de questões amplas a propósito do texto; não se limita a apenas higienizar o texto do aluno tratando aspectos ortográficos e gramaticais, ocupa-se em trabalhar o texto do aluno, junto com ele, a fim de que atinja os objetivos a que se propõe.

Segundo Mendonça (2006), a reflexão sobre a linguagem, tomando como objeto o próprio texto em produção, exige que o aluno analise possíveis (in)adequações das escolhas linguísticas realizadas, permite que reflita sobre o que esta escrevendo e dá-lhe a oportunidade de agir sobre seu trabalho, melhorando seu texto e mobilizando conhecimentos que permitam realizar as mudanças que deseja. Isto envolve realizar adequações de ordem textual, gramatical (aspectos mais perceptíveis a ajustes) e discursiva, nas diferentes etapas da produção de um texto.

Mendonça (2006) explica que, durante as aulas de leitura (mesmo que não necessariamente dos textos produzidos pelos alunos), os alunos podem aprender recursos e estratégias discursivas que passam a compor sua bagagem de conhecimento linguístico e discursivo. Por exemplo, ao explorar os efeitos causados pela diferentes figuras de linguagem em um texto, os mecanismos linguísticos e discursivos necessários para a sustentação de um argumento, as manobras utilizadas pelo autor de modo a se inscrever em seu texto, o professor permite que o aluno analise exemplos, compare ocorrências, pesquise outras fontes, perceba a eficácia destes recursos e reflita sobre o seu uso e faça suas escolhas ao escrever, preocupando-se também com as atividades sobre a língua.

Na devolutiva dos textos aos alunos, após avaliação do professor, e na reescrita deles, a AL tem um papel muito importante. Ela permite que as indicações e sugestões de aprimoramento do texto cheguem até seus autores a fim de trazer à vista aquilo que anteriormente não havia sido perceptível, mas que precisa ser adequado. Este procedimento, mediado pelo professor, desperta a reflexão, fator fundamental para o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva do aluno. Deste modo, à medida que as atividades de AL fazem efeito, mais o aluno reflete sobre a língua.

Entendo que a única forma dos alunos aprenderem a escrever, é escrevendo. Neste processo, o olhar e a interferência do professor em relação ao texto do aluno são importantes. Por se tratar de um processo dialógico entre professor e aluno, a leitura do professor adquire um caráter de coautoria, permitindo a troca de saberes, o que não acontece quando o professor intervém apenas para atribuir-lhe nota e evidenciar erros gramaticais. (GERALDI, 2015)

Acerca das formas de correção utilizadas na AL, Ruiz (2015) explica que, para se chegar a uma correção escrita qualitativa, é preciso que o professor faça a leitura tomando o texto todo como uma unidade de sentido, privilegiando seus aspectos epilinguísticos.

Ruiz (2015, p. 21) adequadamente considera que os “problemas de produção textual” são tudo aquilo que causa estranhamento no leitor, considerando o tipo de texto, os objetivos, interlocutores e condições de produção e recepção de textos que ocasionam lacunas de ordem linguística e discursiva. A correção, seguida da reescrita, quando realizada de modo a compreender o texto do aluno, levando em conta o que ele tem a dizer, permite que o aluno torne sua produção adequada.

Sobre uma metodologia de correção de textos, Serafini (1995) defende um trabalho não só qualitativo e textual, mas, sobretudo, respeitoso. A autora sugere que o professor inicie a correção do texto com um elogio, mesmo em meio as mais diversas inadequações. É preciso alimentar o entusiasmo do aluno, a fim de que tenha perspectivas de melhora.

Serafini (1995) propõe que:

a) O professor precisa respeitar e aceitar o texto do aluno;
b) A correção não deve ser ambígua;
c) Os erros (inadequações) devem ser reagrupados e catalogados;
d) O aluno precisa entender as correções feitas, compreendê–las e trabalhar sobre elas a fim de resolvê-las;
e) Elencar e corrigir apenas um ou poucos erros em cada texto,
f) A correção deve ser adequada à capacidade do aluno.

Além disso, a autora apresenta quatro formas de correção de texto, sendo elas:

a) A correção indicativa: “consiste em marcar à margem as palavras, frases e os períodos inteiros que apresentam erros ou não estão claros. [...] o professor se limita à indicação do erro [...] localizados como ortográficos e lexicais”(SERAFINI, 1995, p. 113)
b) A correção resolutiva: “consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros. O professor realiza uma delicada operação que requer tempo e empenho.” (SERAFINI, 1995, p. 113)
c) A correção classificatória: “consiste na identificação dos erros por meio de um conjunto de símbolos.” (SERAFINI, 1995, p.113). Neste contexto, o professor sugere as modificações e propõe que o aluno corrija sozinho os seus erros.
d) A correção interativa: realizadas por meio de bilhetes, os quais precisam ser iniciados destacando os aspectos positivos do texto, em seguida aquilo que precisa ser melhorado; tem a função de falar sobre os problemas apresentados no texto de uma forma mais detalhada. (SERAFINI, 1995)

A primeira forma de correção é ambígua, não identifica as inadequações com precisão, causando confusão e não contribuem para a reescrita. A segunda forma de correção, além de monológica, oferece respostas prontas ao aluno, mostrando-lhe um único modelo de correção, desconsiderando, desrespeitando aquilo que teve a oferecer. A terceira, mesmo que positiva, pode gerar muita confusão e dúvidas, pois os símbolos estabelecidos podem não ser facilmente entendidos pelos alunos. Porém, a quarta forma de correção assume um caráter dialógico, interativo, estabelecendo uma interação mais concreta entre aluno e professor, pois o professor deixa de ser apenas o corretor e passa a ser coautor do texto. Por isto, consideramos que as correções indicativa e interativa são as mais adequadas para esta pesquisa.

Desta forma, compreendo que, para o ensino eficaz de LP, a reescrita mostra-se importante, uma vez que oferece chances de o aluno refletir sobre a língua e desenvolver sua própria forma de sistematizá-la, posicionando-se discursivamente e sendo capaz de gerenciar as alterações cabíveis ao seu texto.

Haja vista que a interação entre autor e produção produz encontros e confrontos, o aluno tem a oportunidade de aprimorar, lapidar, limar a sua produção. Então, quanto mais o aluno reescrever, mais chance terá de dominar efetivamente os mecanismos linguísticos, mais

facilmente assumirá um posicionamento discursivo, mais chance terá de se tornar um escritor competente, mais chance terá de se tornar um autor.

3.4 A CONCEPÇÃO E O ENSINO DE LEITURA NA ESCOLA

No fim da década de 1980, Soares (1988, p. 25) alertou que "ao povo permite-se que aprenda a ler, não se lhe permite que se torne leitor". Esta ainda tem sido a condição das escolas atuais. Desde a década de 1980, a participação do aluno no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da construção de sentidos tem sido preocupante e diversos são os motivos.

Porém, apesar de ser algo a ser tratado numa perspectiva interdisciplinar, de acordo com os PCN (BRASIL, 1997), tenho visto que os professores de LP têm assumido a responsabilidade integral do ensino da leitura e tem procurado meios para que os alunos se tornem leitores e não somente aprendam a ler, mesmo no contexto não muito estimulante das escolas brasileiras.

Koch e Elias (2010, p. 11) explicam que a leitura é uma "atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos" e que se não se realiza somente com base nos elementos linguísticos presente no texto, mas também na "mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo". Em outras palavras, um leitor não apenas se exercita arduamente na mera decodificação de palavras e exploração de elementos linguísticos presente no texto, mas também, vai além, produzindo sentidos a partir da real interação entre texto e sujeito.

Kleiman (2003), Koch e Elias (2010) explicam como acontece esse processo. Ao ler o sujeito aciona inúmeras informações prévias: conhecimentos linguísticos, contexto interacional, conhecimento da estrutura textual, além de referências intertextuais. Estes conhecimentos permitem a interação eficaz entre o aluno-leitor e o texto lido, o que permite a realização de inferências, a percepção da intencionalidade textual e de estrutura, resultando assim na produção de sentidos. Desta forma, é possível que o aluno vá além do texto e, somente a partir disto, se constitui leitor.

Infelizmente, nas escolas, o trabalho com o LDP tem dificultado o processo de aprendizagem da leitura, devido ao tratamento superficial, descontextualizado, conteudista, metódico e autoritário (em relação a produção de sentidos) dispensado ao texto. Esse fato é mais agravado ainda quando observada a qualidade questionável e as intenções dos livros de

literatura ofertados à escola que, quando trabalhados, são cercados por um forte protocolo de leitura equivocado que os direciona para a formação moral.

De acordo com Iser (1996), o sentido do texto (especialmente, o literário) não se limita a ele, mas também, se expande ao leitor, o qual desempenha papel importante no processo de recepção. Esta concepção tem o texto como algo inacabado, sendo um conjunto de indeterminações e aberturas de sentido situadas em dado contexto, que exigem a participação ativa do leitor, a fim de conferir-lhe valor e transformá-lo em um sistema ordenado de significados, já que o sentido de um texto é dado por ele. Neste sentido, a liberdade do leitor e a coerção do texto misturam-se de modo indissociável. Portanto, ler é um ato interativo, logo, dialógico.

Da mesma forma, o texto literário é plural e está à disposição da interpretação de seu leitor, e "só pode ser compreendido a partir da sua relação com a realidade, ou com os textos anteriores da literatura, do inconsciente e da sociedade". (DELLA-BONA; BUFREM, 2013, p. 180). Estes autores ainda explicam que

> Quanto à literatura, ela não é concebida como objeto ou como produto acabado, mas o que ela é como projeto ou representação na mente do leitor, a quem cabe conferir valor ao texto. Valoriza-se a recepção do texto literário, e nesse processo, o receptor/leitor recorre as suas emoções, imaginação e subjetividade para explorar as virtualidades do texto (a polissemia, a subversão, a ficcionalidade, a transgressão e a poeticidade). [...] A leitura literária exerce uma função social indireta, porque ela não produz somente um novo texto, mas também um novo leitor e um novo cidadão, capaz de ver o mundo com outros olhos.

Por esta razão, cabe ao professor elaborar atividades de leitura que propiciem o contato e o tratamento adequado ao texto, contextualizando-os, valorizando-os e permitindo que haja o diálogo entre texto e leitor, procurando nele interpretações possíveis, a partir das diferentes inferências. Atualmente, há diversas modalidades de construção, publicação e recepção de textos que facilitam este diálogo. Chartier (2009, p. 59), explica que "a textualidade eletrônica transforma a maneira de organizar as argumentações [...] e os critérios que podem mobilizar um leitor a aceitá-las ou rejeitá-las. [...] Permite uma articulação aberta, fragmentada, relacional do raciocínio, tornada possível pela multiplicação das ligações hipertextuais."

As diferentes formas de circulação dos textos contemporâneos me conduzem a repensar o contato com o texto, especialmente com o texto literário, que independentemente de ser ou não usado como material paradidático, precisa ser tratado como material artístico.

Criar as condições necessárias para que os alunos percebam as nuances deste material - a leitura completa da obra, incluindo o texto verbal e não verbal, as referências contextuais e

intertextuais relativas ao tempo e ao espaço, a pluralidade de vozes e a aceitação da proposta do texto, ultrapassando os limites dos ensinamentos inscritos de forma objetiva - não só define o nível de leitura, mas também propicia o acionamento da imaginação e atitudes de reflexão, o que proporciona a formação crítica do leitor.

Ao fugir das propostas tradicionais de ensino e partindo de uma concepção interacionista da linguagem que privilegie a participação e interpretação crítica do leitor, o professor, sobretudo leitor, pode possibilitar maior contato e participação dos alunos na construção dos sentidos do texto. Além do mais, especificamente, a interação com o texto literário, permite que o leitor vá além de seu interesse intelectual, permite-lhe vivenciar seu lado emocional, sua imaginação, desejos, medos e admirações.

Desta forma, ao ler, o aluno emancipa-se, adquire autonomia, permite-se “errar, parar de ler, discordar, não gostar, misturar, imaginar e sonhar.” [...] Ao abandonar a condição de aluno, ascende-se como pessoa e leitor, e desvencilha-se “do compromisso, da obrigação, da "atividade", escapando ao controle, à avaliação e à autoridade.” (SILVA, 1984, p. 83).

Para Silva (2008), ler implica alguns conceitos, como, por exemplo: ato de fé; processo disciplinar; poder de inserção social, liberdade, compreensão do mundo, de si, do outro e das coisas; prática social concreta; o exercício da escrita e da autoria.

Pensando nas práticas de leitura executadas pela escola, vejo que o aluno não as tem aprendido e sai de lá, muitas vezes, odiando a leitura e tudo que está relacionado a ela. É necessário entender que “a leitura por si só não resolve os problemas sociais e/ou individuais, mas ter opções, compreender as situações, é menos amargo do que ser levado, sem domínio, ao que se passa em torno.” (YUNES, 2001, p.2). Em outras palavras, ler implica desde as mais simples ações cotidianas às mais complexas, pois além de possibilitar a inclusão social, favorece o pensamento crítico, a independência e a autonomia. Por isto, cabe a todos os educadores o desafio de formar leitores.

Formar leitores é tarefa complexa, trabalho prático árduo, ação recorrente e intelectiva constante que precisa transcender o ambiente escolar, tornando-se uma prática de inserção social, cultural e política, de organização de classes, construção do senso crítico, articulação política da sociedade vigente. Para Foucambert (1994), ser leitor é comprometer-se com o estar no mundo e com a transformação de si, dos outros e das coisas, é comprometer-se com as transformações pessoais, sociais e contribuir para a transformação do outro. Pela leitura o leitor é despertado para a realidade em que vive, pois, como instrumento de participação e mudança, facilita a reflexão e os possíveis posicionamentos do leitor.

> Ao leitor é atribuída a condição de criador e caçador, a fim de que busque na leitura suas múltiplas análises, reflexões e sentidos, percebendo o que lê, para que lê, e por que lê. Quem lê reflete, analisa, escreve. Ao ler, o leitor estabelece a relação dialógica com o texto, assume posturas através do processo dialético, rompe com o estabelecido e converge para a (re)elaboração criativa do pensamento, torna-se co-autor simultaneamente". (SILVA, 2008, p.5)

Paulo Freire (1985, p. 11) afirma que "o ato de ler não se esgota na codificação pura da palavra escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo". Desta forma, o leitor lê além do código escrito, permitindo-se recriar, reviver as muitas linguagens disponíveis na cultura, movendo-se, enriquecendo-se e transformando-se de algum modo, lendo o que o rodeia, utilizando seus sentidos, memórias e experiências. Em suma, o ensino dialógico da linguagem permite que o aluno torne-se sujeito de sua própria aprendizagem, também responsável por sua formação de leitura e escrita.

3.5 A CONCEPÇÃO E O ENSINO DA ESCRITA NA ESCOLA

Desde os anos de 1980, os PCN (BRASIL, 1997) demonstraram grande preocupação com o ensino da escrita e representaram um avanço no que se refere às políticas educacionais voltadas para o ensino de língua portuguesa, pois vinculam aos estudos teóricos a prática. Nos PCN (BRASIL, 1997) está presente a defesa de que o saber dominar a língua tem estreita relação com a participação social, partindo do princípio que "ao produzir linguagem, aprendemos linguagem" (BRASIL, 1997, p. 22). O documento propõe um trabalho de ensino da escrita fundamentado em situações interacionistas, nas quais os alunos são estimulados a pensar sobre a linguagem, compreendê-la a fim de utilizá-la nas situações comunicativas.

Assim, a escrita também faz parte de um sistema discursivo, condicionado pela interação, tendo sujeitos e contexto histórico-social pertinentes. Ao passo que a linguagem é tomada como atividade discursiva, a escrita é tida como trabalho de produção discursiva. (BRASIL, 1997). Portanto, a escrita nada mais é do que a manifestação da produção discursiva oral ou escrita organizada por um conjunto de relações estabelecidas de coesão e coerência, formas, tipos textuais, de enunciados caracterizados pelo conteúdo temático, forma e estilo, com intenção comunicativa clara. Sobre isso, Geraldi (2003) explica que

> Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua. E isto não apenas por inspiração ideológica de devolução do direito à palavra às classes desprivilegiadas, para delas ouvirmos a história, contida e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares. Sobretudo, é porque no texto que a língua – objeto de estudo – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação

> intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões. (GERALDI, 2003, p. 135)

Geraldi (2003) defende que deve ser a produção de textos, orais e/ou escritos, o ponto de partida e de chegada de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua. Não somente por posicionamento ideológico, mas também, por questões estratégicas de estudo, o autor aponta que é no texto que a língua se revela em sua totalidade, quer no conjunto de formas, quer nos discursos presentes em um processo de enunciação, marcados pelas suas dimensões e temporalidade.

Neste contexto, é preciso apontar as diferenças entre produção de texto e redação, considerando o sujeito e seu trabalho de produção de discursos. Enquanto o aluno faz uma redação, escreve para a escola. É comum vermos o enquadramento de seu discurso em uma determinada função, onde nada de novo se é dito, ao contrário, apenas exercita a repetição; porém, enquanto produz um texto, ele escreve na escola. Essa diferença é marcada pela permissão atribuída ao sujeito para articular seu discurso, sendo ele mais do que mera repetição.

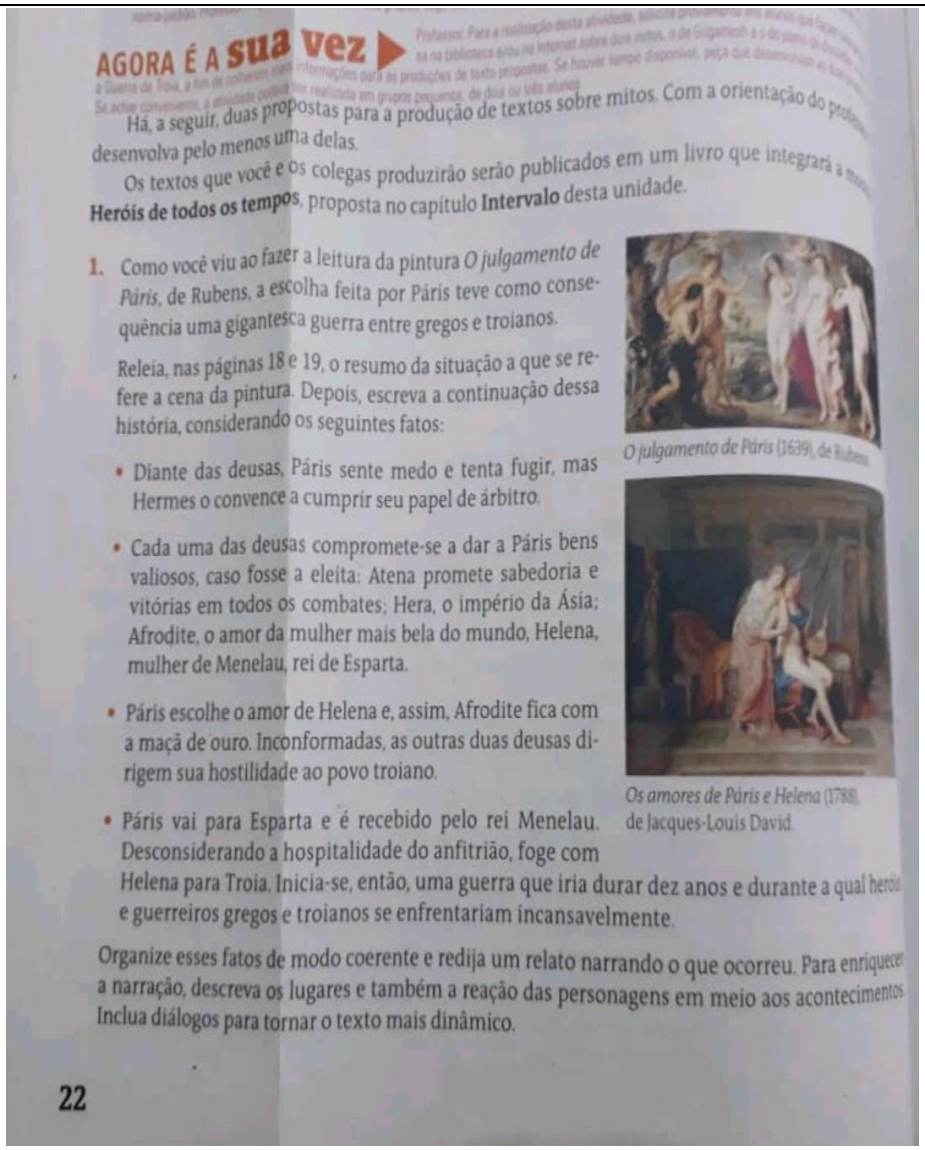
Geraldi (2003) aponta que o sujeito utiliza mecanismos, às vezes, inconscientes, gratuitos e/não gratuitos, para estabelecer e manter um turno de fala, mesmo que seja escrita. O autor explica que para o locutor é preciso que "a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...] e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d)" Geraldi (2003, p. 137).

Fazer com que o aluno se perceba autor e projete um possível leitor, o que implicará nas escolhas dos mecanismos linguísticos apropriados para isto, é uma tarefa complexa. Para atingir algum resultado neste processo, geralmente, os professores subestimam a competência do aluno, atenuando os obstáculos encontrados no caminho como, por exemplo, trabalhando apenas com experiências reais que incentivem a escrita, desconsiderando aquelas advindas do imaginário e ignoram ou evitam as tarefas complexas de escrita (em muitos casos, a reescrita).

Isto pode ser observado nas propostas de produções textuais descontextualizadas, parceladas e pouco complexas oferecidas pelo LDP, onde todos os comandos já são dados ao aluno e a ele cabe somente continuar um texto já pronto, seguindo as inúmeras instruções fornecidas pelo material. O aluno não evita a folha em branco, mas também não constrói e não desenvolve a escrita, pois ela é ensinada de forma sistêmica e pouco funcional, como

pode ser constatado na imagem abaixo retirada do livro do 7^0 ano do EF II Português Linguagens.

Figura 06 - Atividade de produção de texto apresentada pelo livro Português: Linguagens



AGORA É A **sua vez**

Há, a seguir, duas propostas para a produção de textos sobre mitos. Com a orientação do prof... desenvolva pelo menos uma delas.

Os textos que você e os colegas produzirão serão publicados em um livro que integrará a m... **Heróis de todos os tempos**, proposta no capítulo **Intervalo** desta unidade.

1. Como você viu ao fazer a leitura da pintura *O julgamento de Páris*, de Rubens, a escolha feita por Páris teve como consequência uma gigantesca guerra entre gregos e troianos.

   Releia, nas páginas 18 e 19, o resumo da situação a que se refere a cena da pintura. Depois, escreva a continuação dessa história, considerando os seguintes fatos:

   - Diante das deusas, Páris sente medo e tenta fugir, mas Hermes o convence a cumprir seu papel de árbitro.
   - Cada uma das deusas compromete-se a dar a Páris bens valiosos, caso fosse a eleita: Atena promete sabedoria e vitórias em todos os combates; Hera, o império da Ásia; Afrodite, o amor da mulher mais bela do mundo, Helena, mulher de Menelau, rei de Esparta.
   - Páris escolhe o amor de Helena e, assim, Afrodite fica com a maçã de ouro. Inconformadas, as outras duas deusas dirigem sua hostilidade ao povo troiano.
   - Páris vai para Esparta e é recebido pelo rei Menelau. Desconsiderando a hospitalidade do anfitrião, foge com Helena para Troia. Inicia-se, então, uma guerra que iria durar dez anos e durante a qual heróis e guerreiros gregos e troianos se enfrentariam incansavelmente.

O julgamento de Páris (1639), de Rubens.

Os amores de Páris e Helena (1788), de Jacques-Louis David.

Organize esses fatos de modo coerente e redija um relato narrando o que ocorreu. Para enriquecer a narração, descreva os lugares e também a reação das personagens em meio aos acontecimentos. Inclua diálogos para tornar o texto mais dinâmico.

22

Fonte: Cereja e Magalhães (2017b, p. 22)

Como visto, a proposta de produção textual exige que o aluno releia o texto das páginas anteriores e escreva a continuação da história (um mito), considerando todos os fatos já sugeridos pelo livro. Em outras palavras, o aluno seguirá as orientações de um material que já pensou por ele, que já tomou as decisões cabíveis ao autor, que não lhe dá o direito de ser criativo, que não lhe permite sentir o lugar da liberdade diante de uma folha em branco. Injusto, pois rouba do aluno seu direito de ser autor e estar no e para o texto.

Assumindo um posicionamento autoritário, o LDP impede a formação de alunos-autores, pois não permite o desenvolvimento da autoria do aluno, único movimento capaz de inscrevê-lo em suas produções, permitindo-lhe executar manobras linguístico-discursivas que possibilitam o seu agir individualmente único, deixando sua marca, sobre e no texto produzido.

Sentado à frente de um professor que segura este livro, está um aluno que, ao contrário do que muitos professores e especialistas da educação dizem, não evita a folha em branco, porém, tem o seu direito de escrever usurpado e, consequentemente, não constrói e não desenvolve a escrita, uma vez que estão todos na contramão das imposições do LDP (o qual inegavelmente carrega em seu bojo ideologias políticas).

Tauveron (2014) afirma ser possível que alunos-escritores se tornem alunos-autores, logo nas séries iniciais do EF, se a escola permitir que as crianças explorem seu nível seu potencial linguístico-discursivo. Na tentativa de apontar a diferença entre aluno-autor e aluno-escritor e incentivar a constituição desse, Tauveron (2014) cria e explica o sentido das palavras. A autora aponta que, no primeiro caso, o aluno "estaria apto a alcançar o status de cultivador da língua, construir seu estilo próprio"; já, no segundo caso, o aluno se comporta como um "trabalhador ou um capinador forçado da língua" (TAUVERON, 2014, p. 87).

Esta situação última tem sido muitas vezes justificada pelas instruções recebidas das propostas de produção textual, as quais muitas não estão bem claras para os alunos, que por sua vez arrisca-se em supor o que o professor espera dele. Tendo conhecimentos dos elementos linguísticos e sintáticos da língua, o aluno reconhece que se o texto estiver falho, será submetido à avaliação criteriosa.

Distanciando-se da falsa ideia de que escrever literatura é um dom, Tauveron (2014) defende que é fundamental, logo no início do período escolar, que o sujeito aluno-leitor, aluno-escritor, aluno-autor seja reconhecido como tal, e este último seja incentivado a se reconhecer como um autor e desenvolver seu trabalho textual com intenção artística, visando efeitos sobre o leitor. Desta forma, Tauveron (2014, p. 89) identifica que

> Nós chamamos, então, aqui "autor" o aluno que produz um texto narrativo com uma intenção artística e o distinguimos do "escritor", que é um autor cuja intenção e o valor ou "mérito" estético foram reconhecidos em um contexto social e histórico dado e que detém status oficializado (por exemplo, consta em um catálogo de editor).

Segundo Della-Bona e Bufrem (2013), o aluno precisa se colocar na pele do autor e vivenciar atividades pertinentes a ele. A transformação do aluno-escritor em aluno-autor

depende de algumas condições indispensáveis, tais como: ler como um autor, pois se espera que conheça as obras com as quais seu trabalho relaciona-se; tomar decisões como autor, movimentando-se nos contextos de determinado gênero; dialogar com outros autores, testando os efeitos de seu texto e, escrevendo para leitores, os quais serão os interlocutores dispostos a testar os efeitos do texto.

Della-Bona e Bufrem (2013) defendem que o aluno também precisa ser ensinado e incentivado a jogar com a linguagem descobrindo processos e efeitos sobre si e sobre os outros. Esse jogo permite que realize combinações que produzirão escritos originais. Assim o texto da criança vai adquirindo forma de literário à medida que se torna fruto de um jogo complexo de criação e de invenção e não apenas de mera imitação ou reprodução.

Tauveron (2014) explica que leitura e escrita são atividades paralelas, sendo a segunda mais complexa que a primeira e, por isso, aponta caminhos para a construção do aluno-autor, destacando que para que o aluno desenvolva essa postura é preciso:

a) Incentivá-lo a legitimar sua posição de autor no espaço da classe; desta forma, se sentirá mais seguro em comportar-se como tal e investirá em melhores escolhas discursivas.
b) Encorajá-lo a desenvolver uma tática de escrita própria e a construir uma imagem mental de seu leitor. Isto permite que ele, além de executar o trabalho de escritor, também possa "inscreve[r] sua escrita como lugar único e singular" (Tauveron, 2014, p. 89). Desta forma, a originalidade do trabalho (o que também se espera de um texto autoral), se houver, está na exploração de uma nova dimensão da interação leitura/escrita. Isto demandará que o aluno-autor envolva seu leitor e incentive a participação dele, o que implica "programar partes das suas reações, orientar ou desorientar as suas hipóteses, ocasionalmente exercer sobre ele sua astucia e permitir áreas de exploração livre e de lugares para iluminar" (TAUVERON, SEVE, 2005, apud DELLA-BONA, BUFREM; 2013, p.181).
c) Assegurar que a intenção artística corresponda à atenção estética. O autor conta com a liberdade do leitor para dar vida a sua obra, e espera que reconheçam sua liberdade criativa e respeitem seu direito de autor; isto implica nos critérios adotados no processo de avaliação do texto.
d) Motivar a verbalização do seu trabalho. O aluno constitui-se autor quando é inserido em uma comunidade de autores que compartilham e confrontam suas escritas singulares, suas escolhas, suas preferências, seus resultados e suas dificuldades. Em conjunto, podem inspirar-se.

e) Explorar as falhas da relação artística. Pode acontecer que as intenções do autor não sejam percebidas pelos leitores (falha pragmática de uso de efeitos textuais), ou ainda porque os leitores não têm a atenção estética esperada ou não estão à altura da imagem do leitor idealizado, abrindo lacunas para a liberdade interpretativa do leitor.

Tauveron (2014) aponta também que, uma vez adotada a postura de autor, é preciso que se reproduza esse comportamento por:

a) Modificar a relação que os alunos têm do processo de redação, o que implica em ensinar que o texto é fruto de um trabalho árduo, portanto, não sairá pronto na primeira tentativa. Isto também envolve ensinar aos alunos que a rasura é sinal de perícia, de cuidado com o trabalho de escrita; ensinar que não produzirão textos totalmente originais, dado que em certo momento utilizarão outras vozes em seus textos; além de ensinar a relação complexa entre literalidade e ficcionalização, onde toda história de imaginação se alimenta de uma parte da realidade. A fim de atingir tais objetivos é necessário propor aos alunos tarefas complexas, estimulantes e originais, respeitando as singularidades de cada aluno; encorajar a percepção dos efeitos de sentido causados pela narrativa na primeira pessoa e na terceira; e encorajá-los a integrar suas experiências de vida às suas narrativas.
b) Incentivar o uso de cadernos de anotações nos quais o aluno escreverá seus textos, anotará instruções e outras recomendações para a sua escrita, bem como experiências de leitura, lista de sugestões, citações, ilustrações, enfim, toda a documentação de apoio para a produção textual.
c) Ensinar as escolhas de escrita: nomes de personagens, tipo de narrador, enredo, discrições, o uso de diálogos, a exposição de detalhes e tomadas de decisão durante a escrita que implica o encadeamento discursivo.

Para que estes objetivos sejam atingidos, é necessário, primeiramente, que o professor seja exemplo de escritor-autor e não encare a escrita como um ato de “exposição incomoda” (TAUVERON, 2014, p. 97), o que implica na insegurança para ensinar a escrever. Além disso, precisa entender o que é uma escrita autoral e como precisa considera-la e avalia-la , para que não caia nos “saberes institucionalizados, em uma esfera escolar, que chamamos “saberes profissionalizados”. (TAUVERON, 2014, p. 97)

O processo de escrita é pessoal, único e plural. É composto de tudo aquilo que toca o leitor: pausas, emoções, reflexões, crenças, dentre tantas outras coisas que lhe permite (re)

viver, (re) formar, e transformar. Isto só é possível por que quem escreve, se inscreve no texto que produz e a cada leitura o leitor traz para si sentidos únicos, marcados por reflexões e sentimentos, o que é possível perceber pelos textos dos alunos.

Em síntese, posso destacar que ler e escrever são processos que estão imbricados, mas se constituem de diversas formas e distintos objetivos. Neste sentido, a escola não pode mais trabalhar de forma fragmentada, isolada em áreas do conhecimento. É fundamental o diálogo entre as áreas, os vários olhares e saberes, a fim de se construir uma prática menos simplista e mais sistematizada e aprofundada.

Para isto, acredito ser imprescindível realizar o que aponta Yunes (2001): uma prática pedagógica desta natureza não pode ser oferecida por um único professor, sob a pena de se disciplinarizar em uma visão de mundo, um tipo de leitura sob um determinado recorte ou com interpretantes recorrentes. Construir um corpo docente circulante, de vários departamentos, de diferentes grupos de pesquisa, é imperioso, de forma que buscando todos os mesmos fins, contribuam com suas diferentes práticas interpretativas, suas diferentes leituras, para a formação do leitor/cidadão. É preciso provocar deslocamentos para que a prática multidisciplinar comece a emergir.

4. O AUTOR E A AUTORIA: CONCEPÇÕES E COMPREENSÕES

As questões relacionadas à autoria vêm sendo estudadas há bastante tempo, porém ainda se encontram em terreno movediço. Para construir a concepção adotada nesta pesquisa sobre autoria, foi preciso consultar as vozes de Bakhtin (1992) e Cagliari (2001), fazê-las dialogar, mesmo que por vezes embaraçadas, compreender essas teorias, para formular o embasamento teórico. Assim, apresento na sequência as proposições de Bakhtin (1992) e Cagliari (2001), sendo que esta norteia e auxilia a estabelecer a concepção de autoria e aquela a concepção de autor adotada neste trabalho.

4.1 A CONCEPÇÃO DE AUTOR E AUTORIA PARA BAKHTIN – "O AUTOR E O HERÓI".

Para Bakhtin (1992) a noção de autoria é ampla e é proposta e construída no movimento interlocutivo. Em estudos sobre o romance, Bakhtin (1992) considera autor todo aquele que produz enunciados discursivos em uma determinada esfera de atividade humana, ocupando uma posição em relação ao seu interlocutor, determinando o gênero, o tom e o estilo do enunciado, dando forma ao objeto estético. Não há palavra sem dono, palavras de ninguém. Retomo a palavra dita, mas ao fazer isso, faço de maneira particularmente única. É a partir dessa ideia que construo a compreensão de autoria, adotada nesta pesquisa.

Longe de negar que "somente o Adão mítico disse as primeiras palavras" (BAKHTIN, 2006, p.88) pode-se entender que nas relações interacionais de exercícios de linguagem, os sujeitos são vistos como autores quando se apropriam do discurso alheio, o qual perpassa seu dizer a todo o momento, e o retextualiza de acordo com as finalidades e o contexto do momento único do dizer, naquela interação específica em que esta, do seu modo particular de dizer, assinando este discurso, situando-o no tempo, no lugar, banhando-o de ideologias.

Para chegar a essa concepção, é preciso compreender que os sentidos somente se constroem na e pela interação; e, para isso, utilizo enunciados concretos, palavras revestidas de sentidos, ideologias, no tempo e no espaço, cujos limites vão além do texto, inserindo-as em uma cadeia discursiva, sendo únicos e intransferíveis na unicidade do ser e do evento comunicativo, mesmo que perpassado pelo discurso de outrem, pois nenhum enunciado é o reflexo puro de outro enunciado anterior e fora dele. (BAKHTIN, 1992)

Para Bakhtin (1992), todo enunciado é materializado por um autor. Essa concepção de autor é bastante complexa, pois se baseia no princípio dialógico da linguagem, situando-se no tempo e no lugar de determinado contexto sócio-histórico.

Também, segundo o autor, o todo que constitui o enunciado é composto pelo conteúdo temático (sentidos produzidos em função da proposta comunicativa), organização composicional (modo de estruturação do gênero) e estilo, que mesmo considerando as peculiaridades próprias do sujeito, afasta-se da ideia estilizada centrada apenas nele, consistindo-se também pela escolha de certos meios linguísticos para atender às imposições do gênero.

Para Bakhtin, o autor "[...] ocupa uma posição responsável no acontecimento do existir, opera com elementos desse acontecimento e por isso a sua obra é também um momento desse acontecimento" (BAKHTIN, 1992, p.176). Bakhtin (1992) alega a existência do autor-pessoa (o escritor, individuo ético-social) e do autor-criador (o produtor de enunciados), os quais terão suas atuações delimitadas pelo gênero proferido. Mas, é através dos valores e das ações que as posições destes autores estreitam-se e assumem um estilo harmonioso.

Já os elementos constitutivos do enunciado são ditados pela especificidade das inúmeras esferas de ações humanas. É através da articulação, do desdobramento e do desenvolvimento do tema que é possível entrever o ideológico, o qual aponta para a discursividade presente na interação dos sujeitos. É no espaço discursivo que os enunciados produzidos pelos sujeitos fazem sentido e é neste lugar que se dão as compreensões ativas e atitudes responsivas, abrindo espaço para possibilidades infinitas de respostas ao enunciado já dito na cadeia interativa.

Considerando aqui que falo de lugares sociais, tempo e ideologias diferentes, logo, cada sujeito produz sentidos diferentes, valendo-se dos diferentes estilos de variados gêneros discursivos, porque todo discurso é constituído também pelo estilo, pela tonalidade e ideologia do falante (autor), o qual imprime sua assinatura ao que enuncia, em relação ao interlocutor (leitor) e ao tópico da fala (o que ou de quem se fala) (BAKHTIN, 2006).

Para Bakhtin (1992)

> dependem do gênero do enunciado[...] que por sua vez é determinado pelo objeto, pelo fim e pela situação do enunciado. [...] o lugar (posição) ocupado na hierarquia pelo falante (líder, [...] pai, filho) [...] de quem fala e a quem fala. Tudo isso determina o gênero, o tom, o estilo do enunciado: a palavra do líder, [...] a palavra do pai, etc. É isso que determina forma de autoria. A mesma pessoa real pode manifestar-se em diversas formas autorais (BAKHTIN, 1992, p. 390).

Como sujeito dialógico, interajo com o "eu" e com o outro, em um determinado tempo e lugar. Portanto, a palavra é voltada para o sujeito, que dela se apropria, em algum momento e quando exteriorizada age com atitude responsiva e espelhada em um contexto social e histórico. "A expressão comporta, portanto, duas facetas: o conteúdo (interior) e sua objetivação exterior para outrem (ou também para si mesmo)" (BAKHTIN, 2006, p. 115), e é determinada pelas condições exteriores.

Nas palavras de Bakhtin (2006, p. 115), entendemos que

> [...] exteriorizando-se, o conteúdo interior muda de aspecto, pois é obrigado a apropriar-se do material exterior, que dispõe de suas próprias regras, estranhas ao pensamento interior. No curso do processo de dominar o material, de submetê-lo, de transformá-lo em *meio* obediente, da expressão, o conteúdo da atividade verbal a exprimir muda de natureza e é forçado a um certo compromisso.

Portanto, o que me interessa aqui é a proposta individual de expressão apresentada por meio do "domínio do material", da sua "transforma(ção) em meio obediente, da expressão" (BAKHTIN, 2006, p.115), ou seja, o que me interessa é a análise do projeto particular do dizer, da proposta individual de expressão do sujeito expressa por meio de marcas linguístico-discursivas, bem como suas entonações, as quais evidenciam também a individualidade do sujeito.

Sobre isso, Bakhtin (1992) ainda aponta o tom valorativo, o elemento expressivo que embebeda todo o enunciado e que marca o posicionamento do enunciador diante do tema, do cuidado ou não na sua elaboração e do estilo a ele atribuído como elemento constitutivo do enunciado e fator permissivo para o posicionamento ideológico do sujeito no lugar de onde fala.

> O segundo elemento do enunciado que lhe determina a composição e o estilo, é o elemento expressivo, isto é, a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado. Nos diferentes campos da comunicação discursiva, o elemento expressivo tem significado vário e grau vário de força, mas existe em toda parte: um enunciado absolutamente neutro é impossível. (BAKHTIN, 1992, p. 289).

O estilo é inerente a todo enunciado. Porém, pode-se perceber sua presença acentuada em gêneros menos cristalizados, como textos literários, publicitários, jornalísticos, dentre tantos outros, pois, conforme Bakhtin (1992, p. 285) atesta

> quanto melhor dominamos um gênero tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso.

No momento da escrita, o sujeito esboça um projeto textual, com proposta definida e organiza seu pensamento, de forma a realizar as escolhas linguísticas mais apropriadas para executar a ação, elaborando seu enunciado e vislumbrando seu possível leitor. De acordo com Bakhtin (1992), esse processo exige dois movimentos: envolvimento com o discurso alheio e o distanciamento do sujeito para a estruturação da sua proposta de dizer. Desta forma, o sujeito conhece seu projeto textual, envolve-se com o tema, interage com ele, mas, distancia-se, de modo a representá-lo linguisticamente e assim dar-lhe o acabamento que julga necessário. É neste lugar, no movimento que vai desde o envolver-se ao distanciar-se, que encontro o que procuro aqui: a autoria.

Em seu texto "O Autor e o Herói", Bakhtin (1992) apresenta um arcabouço teórico que auxilia a compreensão das concepções de autor e autoria a partir da relação da díade escritor (-autor) – herói (personagem), já que todos os componentes de uma obra são dados através da reação de ambos.

Ao tratar do problema do autor, Bakhtin (1992) afirma que o homem é o centro do conteúdo e da forma a partir da qual se organiza a visão artística, a que por sua vez, está organizada, ordenada e acabada em um ambiente de valores, em um determinado tempo e espaço. Assim, sustentada pela existência real, a criação e a maneira como o herói é sustentado encontra-se na realidade estética.

Para a obtenção de condições para a criação estética é preciso entender as diferenças entre as categorias fundamentais de valores entre o "eu" e o outro, as quais propiciam, além de juízos de valores, uma ótica axiológica que se permite ocupar uma posição de valores em cada um dos aspectos da vida.

Firmando essa concepção, Bakhtin (1992) diz que o autor

> não é o depositário de uma vivência anterior, e sua reação global não decorre de um sentimento passivo ou de uma percepção receptiva; o autor é a única fonte da energia produtora das formas, a qual não é dada a consciência psicologizada, mas se estabiliza em um produto cultural significante; a reação ativa do autor se manifesta na estrutura, que ela mesma condiciona, de uma visão ativa do herói percebido como um todo, na estrutura de sua imagem, no ritmo de sua revelação, na estrutura de entonação e na escolha das unidades significantes da obra. (BAKHTIN, 1992, p. 28)

Bakhtin (1992) fala que para o autor realizar todas essas manobras dentro de uma obra, é necessário que dê um acabamento a ela. Esse acabamento é norteado pela visão estética e evidenciado pela criação artística verbal. O material artístico-verbal é o resultado de manobras inúmeras e diversas da e com a palavra que quando adaptadas as finalidades estéticas eleva a estética da criação verbal à arte.

Em todos os casos estéticos, o acabamento é assegurado pela categoria de valores do outro, a partir da visão exotópica que se tem dele. Logo, ele será o objeto ou o herói e o autor se aproximará, ou o construirá, quando reconhecer seus próprios valores nele ao ter um excedente de visão favorável percebendo seu revestimento (corpo, alma, valores, integridade, consciência e alteridade).

Bakhtin (1992) explica

> A obra de arte é um acontecimento artístico vivo, significante, no acontecimento único da existência, e não uma coisa, um objeto de cognição puramente teórico, carente de um caráter de acontecimento significante e de um peso de valores [...] a relação com o herói que é significante e tem caráter de acontecimento. É isso também que determina a posição do autor – portador da visão artística e do ato criador - no acontecimento existencial que é o único suscetível a dar peso a uma criação séria, significativa e responsável. O autor ocupa uma posição responsável no acontecimento existencial; ele lida com componentes desse acontecimento, e por isso também sua obra é um componente do acontecimento. (BAKHTIN, 1992, p. 203, 204)

O todo que assegura o acabamento ao herói, em uma obra, não poderia, por princípio, ser dado de dentro do herói, o herói não pode viver dele e inspirar-se nele em sua vivência e em seus atos, este todo lhe vem de outra consciência flutuante, da consciência criadora do autor. A partir dessa ótica, Bakhtin chega à ideia de que apenas o outro pode ser o centro de valores da visão artística, o herói de uma obra e não eu para mim.

Partindo desta concepção, compreende-se então, que um dos fatores que define este autor, além de sua capacidade de deter o todo da obra e delineá-la a partir das reações emotivo-volitivas, é a sua capacidade de assegurar o acabamento ao herói e a obra. Por sua vez, o acabamento implica a onisciência deste autor, que tudo sabe, tudo vê e tudo ouve e o modo como dirige a existência e os acontecimentos na vida cognitiva, ética, volitiva e emocional do herói.

Bakhtin (1992) acrescenta que, em linhas gerais, o autor pode desenvolver três tipos de relação com o herói: 1) o herói domina o autor tendo tanto prestígio para ele que o autor não consegue ver o mundo e as coisas nele a não ser pela ótica do herói; 2) o autor domina o herói, tanto que concede-lhe acabamento e 3) o herói é seu próprio autor, pensando sua vida esteticamente, estando auto satisfeito e seguro com seu acabamento estético podendo apresentar-se de forma autoprojetada, autobiográfica (a qual Bakhtin aponta um tanto quanto problemática devido às questões estéticas de acabamento).

Para encontrar o autor de uma obra, Bakhtin (1992, p. 32) nos direciona: “separar tudo quanto serve para o acabamento do herói e do acontecimento [...] e que é [...] transcendente à

consciência do herói e, a partir daí, determinar o princípio de unidade da tensão criadora aplicada".

Para traçar esta explicação, Bakhtin (1992) assegura que alguns elementos que garantem o acabamento estético do herói são "valores que lhe são transcendentes, que estes elementos são inorgânicos na autoconsciência do herói e não participam do mundo de sua vida que procede de seu interior [...] do mundo que é do herói vivo fora do autor". (BAKHTIN, 1992, p.41)

Entende-se que esta tensão criadora é norteada pelo desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior, de uma visão que o outro tem de mim e que não posso ter de mim mesmo, de um olhar externo de outra consciência, situada no tempo, no espaço e com valores próprios - a exotopia – que permite construir o herói até torná-lo um todo, possibilitando assim uma imagem completa, proporcionando ao herói um acabamento. Assim, a exotopia do autor é fator determinante para o acabamento estético do herói.

Sendo assim, apenas o outro e a vida dele pode receber acabamento estético já que é sobre ele que minha visão exotópica está, já que ele se localiza transcendentalmente no espaço e no tempo, permitindo-me ter uma visão que alcance um horizonte que se estende além de seus ombros. Bakhtin (1992) explica que esta mesma ação não acontece em se tratando do "eu- para- mim" já que a cronotopia (tempo e espaço) não favorece meu horizonte de visão. Isto tornará minha obra problemática quanto ao seu acabamento ou esteticamente improdutiva, uma vez que "eu-para-mim" sou esteticamente irreal, sendo apenas o portador dos recursos estéticos necessários para conferir forma e acabamento ao objeto. O único tipo de discurso no qual posso tornar-me sujeito é o da introspecção-confissão, o qual não é estético.

Conquistar o olhar exotópico não é tarefa fácil, ainda mais quando o autor é autobiográfico (assunto muito explicado e criticado por Bakhtin), pois, ou (1) o herói torna-se inacabado, dado que é a retratação do real (e ele precisa de acabamento, dado que é um fenômeno estético), ou (2) o autor fica no domínio do herói, ou (3) os traços constitutivos do autor se dispersam, não lhe assegurando unidade, ou ainda (4) há a autoprojeção do "homem-autor" (BAKHTIN, 1992), o que desencadeia um combate entre autor e herói, onde o autor para manter-se longe desse herói (enquanto projeção dele mesmo) contenta-se com técnicas formais de produção mecânica de narração e de composição, o que engessa a produção criativa sustentando o estilo apenas pela convenção.

Bakhtin (1992) explica por meio do conceito da exotopia que o primeiro momento da atividade estética consiste em identificar-se com o outro, experimentar ser, ver, conhecer e

por simpatia ou empatia, colocar-se no lugar do outro, assumindo esse horizonte concreto de visão do outro. O acontecimento estético pressupõe duas consciências que não coincidem: a do autor e do herói. Se esse encontro não acontecer da forma devida, o acontecimento estético dá lugar ao acontecimento ético ou cognitivo ou ainda ao acontecimento religioso.

Após identificar-se com o outro, o autor volta a si, recupera seu lugar (afastado da pessoa física em que habita) e sua função e pensa sobre o material recolhido sob a ótica estética. É ai que a atividade estética começa. Neste retorno a si, o autor tem a possibilidade de ficcionalizar a experiência observada (isso lhe é permitido mesmo quando essa experiência lhe é própria, vivida pela pessoa física) e, ao fazer isso, ele tem a possibilidade de dar forma, acabamento estético, muitas vezes plástico-pictural, a este material recolhido na identificação com o outro. É neste espaço que os elementos de uma obra ganham formato, dimensões concretas, plasticidade e moldura.

Em alguns casos, a atividade estética de criação esbarra em duas situações que merecem atenção: acontece de o autor, durante a atividade de criação estética, converter seu herói no porta-voz de suas ideias sociais e políticas com o objetivo de difundi-las. Quando isto acontece o princípio estético não é respeitado e gera problemas internos na obra. Porém, ao mesmo tempo, as reações emotivo-volitivas, não as psicológicas, da pessoa física que abriga o autor, automaticamente ganham visibilidade perante suas experiências vividas, pois são resultados de uma experiência de vida em interação, as quais servem de fonte de alimentação para o autor. Entender a linha tênue desse princípio é fundamental para entender a fonte da atividade do autor.

Veja: Bakhtin (1992) difere o autor-homem (pessoa física) do autor – criador (lugar de produção) e diz que as experiências de vida do autor-homem, componente da vida, banham os discursos, desencadeando as reações emotivo-volitivas as quais interferem diretamente na produção estética do autor-criador, componente da obra.

Logo, é comum ver nas produções estéticas indícios de elementos (históricos, culturais, políticos, dentre outros) que depositados na obra pelo autor-homem revelam o posicionamento do autor-criador em ação, pontualmente, no ato criador em questão, mesmo que sendo impossível qualquer correspondência teoricamente fundamentada entre o escritor (enquanto pessoa física) e o autor, ou ainda, entre o autor e o herói. Quando esta correspondência acontece ocorre um remanejamento da ideia do todo do herói, não só na sua visão de mundo, mas também, no interior de sua pessoa.

Discursivizar o vivido pode ser resultado de uma ação vinda do outro, mas pode ser uma também uma reflexão-figurativização que o sujeito faz de si, afinal toda arquitetônica

dialógica fundamenta-se neste eixo. De qualquer forma, neste entrelaçamento (alteridade), os sujeitos participam da dinâmica criativa de si e do outro, enquanto ser sensível (a ponto de ser afetado intimamente pelo que acontece, a ponto de ficar marcado e sofrer algum efeito) e singularizado (o que remete a concepção bakhtiniana da unicidade do ser), originando discursos irrepetíveis, praticados por um sujeito encarnado, sensível e subjetivo. "Como está ligada aos processos de constituição da subjetividade, a discursivização traz fortes marcas do que é específico à constituição do subjetivo" (BARBOSA, 2010, p. 246). Esta subjetividade não deve ser entendida como "existência pura" (ou, ainda pior, ser reduzida a consciência sentimentalizada), mas, sim, deve ser entendida como "pele exposta", a partir da constituição do eu que traz em seu interior (BARBOSA, 2010). Em outras palavras, o conceito de um sujeito encarnado e situado pode ser entendido como

> uma unidade heterogênea, organização emergente da interação de suborganizações entre as quais se destacam a razão, a emoção e a ação, que são formas de interação com o mundo. [...] A experiência vinda do mundo do vivido é o que funda e sustenta a construção da sensibilidade. Desse modo, um sujeito encarnado, nas tramas de suas vivências, desenvolve ações em que racionalidade e afetividade são elementos inseparáveis das experiências sociais e individuais. (BARBOSA, 2010, p. 258)

Por mais que a palavra autor conote uma posição ou função assumida, não deixa de remeter-se a um indivíduo único, tanto no que se refere à unidade do ser, quanto no que se refere à unicidade do evento. As contribuições das eventuais confrontações da biografia do autor e do herói são reconhecidas, mas, entende-se também que o uso de tal recurso desprovido de qualquer princípio estético (objetivo claro, procedimento eficaz e metodologia assertiva) não resulta em uma composição esteticamente autoral. Afinal, assim como nenhuma obra será semelhante a outra, nenhum herói deverá ser semelhante ao outro, uma vez que o autor age naquele ato criador, cria, vivencia o herói e arquiteta um todo criado para aquele objeto em questão. Desta forma, entende-se que mesmo quando Bakhtin (1992) fala da biografia, ele aproxima-a da ficcionalização (no sentido de tornar criação estética) da vida própria, enxergada exotopicamente, e não da confissão, onde não há autor, lugar em que sou para mim, sem nenhuma perspectiva exotópica.

Bakhtin (1992) entende que o corpo exterior é um componente esteticamente significante de uma obra e o mundo de coisas que o rodeia constitui-se seu ambiente. Esta combinação estética é transcendental à autoconsciência viva do herói, mas oriunda de outra consciência, a do autor.

O autor também se encarrega de tratar do homem interior, da alma do herói, a qual concerne vida interior, que transcorre no tempo, enquanto fenômeno estético, fundamentada na causalidade. Bakhtin (1992) alega que o princípio que proporciona forma a alma é aquele emanado do autor. Assim, o trabalho do autor se concretiza nas imediações da vida interior do herói, que mesmo estando situado fora dele, por meio do seu excedente de visão, posiciona-se a sua frente e tem conhecimento de toda sua vivência interior, o que torna componente valorativo da existência do outro.

Bakhtin (1992) explica que

> Essa exterioridade da alma do outro, semelhante a um tênue invólucro carnal, é precisamente o que constitui a individualidade artística, intuitivamente perceptível: o caráter, o tipo, etc., a refração do sentido da existência, a refração e a condensação do sentido na individualidade, a carne interna mortal de que se reveste o sentido – tudo o que pode ser idealizado, heroificado, ritmizado, etc. (BAKHTIN, 1992, p.117)

Perceber o outro, aproximar-se, experimentar e vivenciar a vivência do outro só me é permitida por meio do princípio da compreensão simpática, que longe de ser um reflexo exato, reprodução idêntica da vivência do outro é uma transferência de vivência com juízo, forma e valores diferentes. Posso viver a vivência interior do outro, mas, quando isto acontece, esta vivência apresenta-se exteriormente interna e em frente a mim. Esse é o início de um fato-existência novo, com uma nova dimensão de mundo.

Neste contexto, é necessário considerar a natureza da relação emotivo-volitiva própria e do outro, a forma da vida interior (a alma) no que diz respeito ao tempo e ao espaço que se desenvolve a partir do excedente de visão que se tem do outro, em suas fronteiras tanto no que diz respeito ao seu princípio, quanto ao seu fim e de fenômenos não dotados de visão axiológica, nem emotivo-volitiva apropriada.

Por este motivo, Bakhtin (1992) ressalta, mais uma vez, que apenas o outro torna possível a minha vivência, ao passo que apenas a minha existência torna possível a existência do outro. Além disso, o autor também ressalta que é apenas o tom emotivo-volitivo que contribui para a atribuição da consistência e a particularização da vivência que tenho do todo da vida do outro, algo que não possível quando se diz respeito a minha própria existência, já que esta para mim é totalmente diferente da vida do outro. Então, para mim, em se tratando de minha vida, o acontecimento estético se apaga, o que por sua vez, não acontece quando vivencio de fora o outro.

Em outras palavras, como atesta Bakhtin (1992)

> Sou a própria condição da minha vida, mas não sou seu herói no plano dos valores. Como no caso do espaço que me engloba, não posso vivenciar o tempo que engloba minha vida. Meu tempo e meu espaço são o tempo e o espaço do autor e não o do herói, e essa espácio-temporalidade que engloba o outro implica, não na minha passividade, mas minha atividade estética ante o outro, implica que eu lhe assegure a razão de ser e o acabamento (e não o meu). (BAKHTIN, 1992, p.121)

Quando as perspectivas espaço-temporais são delimitadas, a vida do outro e o acabamento estético dela assume um valor determinado, mensurável em termos emotivo-volitivos. Então, "vivencio a vida interior do outro enquanto alma (tudo que foi efetivamente vivido), ao passo que em mim mesmo vivo no espírito (sentidos e enfoques existenciais)" (BAKHTIN, 1992, p. 125). Dessa forma, é somente a visão excedente que se tem do outro nos limites da fronteira temporal que possibilita um processo de acabamento estético material significativamente axiológico.

Bakhtin (1992) explica que o processo estético se dá da seguinte forma: quando a alma do outro, a vivência dele, se resume a objeto e a acontecimento finito e significante, assume-se o caráter de herói a partir do olhar exotópico e do tom emotivo-volitivo que dispenso a ele. O mesmo acontece com a minha vivência sob o olhar do outro. Em outras palavras, a primeira condição para a abordagem estética do mundo é compreendê-lo como mundo dos outros, pois só assim posso contemplá-lo esteticamente, mesmo que vinculado às ideologias de um herói ou ao seu acabamento estético. Na verdade, minha existência para mim ("o eu- para-mim") não tem valor estético em si, nem caráter de acontecimento significante, não sou o herói da minha vida.

É interessante considerar então as condições em que se efetiva o trabalho estético. Começamos tratando da vivência. De acordo com Bakhtin (1992) a vivência é orientada para o sentido e para o objeto, ou seja, vivencio o objeto e assumo, com respeito a ele, uma postura axiológica, me posicionando externamente a ele, mesmo que precise de um ponto de fixação do sentido situado fora do contexto da minha existência quando se trata da minha vivência.

Bakhtin (1992) aponta que é possível a projeção, mas essa acontece interessada na transcendência das formas do objeto e não da vivência em si. Grosso modo, a minha vivência não é minha, não está em mim e nem é para mim, mas sim, está no outro, e é para o outro, ou seja, não é algo acabado, fechado, concluído, encerrado, fatores que são condições fundamentais à consistência e ao acabamento estético estabelecido sob uma perspectiva cronológica e espacial para a criação de um herói.

Especificamente sobre o autor, Bakhtin (1992) defende que ele é abarcado por valores estéticos, aproximando-se do herói com uma perspectiva situada fora da própria vida,

experimentando a exotopia, buscando participar da vida pelo lado de fora, resultando em uma criação absolutamente nova da vida, banhada também por uma visão emocional dela, reunindo o que há de disperso, em algo realmente autônomo. Assim, para a construção de ato estético demanda-se uma nova função e, nesse ínterim, com um novo contexto de valores, nasce o autor.

O autor precisa agir sobre o objeto, devendo situar-se nas imediações do mundo que cria, porque a sua submersão nele resultaria na instabilidade estética. A visão que o autor tem para com o mundo representado é nítida pela atitude por ele tomada ao representá-lo. Isto diz muito acerca da disposição do autor para com a obra e para com o herói. No entanto, Bakhtin (1992) defende que o acabamento concedido pelo autor está impregnados por sua sinceridade e tensão emocional. É assim que se dá a autonomia do mundo estético.

Sabe-se também que o autor é orientado pela tríade indissociável: conteúdo verbal, forma e material a que se submete seu acabamento. O procedimento estético constitui-se de um processo de elaboração de um conteúdo determinado de um material artístico, com determinada forma. Entretanto, não se trata apenas de um procedimento de trabalho com o material (elementos linguísticos), dado tratar-se de uma relação secundaria, tampouco de trabalho com conteúdo (dado imediato da vida e do mundo) ou com a forma, mas também de valores e estilo.

Entende-se que o autor se vale da palavra para delinear o mundo e que a escrita é o reflexo impresso de um estilo artístico, o qual não é sustentado apenas por palavras, mas, principalmente, pelos componentes do mundo, os valores do mundo e da vida. O estilo constitui-se procedimento básico para concessão de acabamento à obra. É o estilo que determina as relações estabelecidas entre o material, o conteúdo e a forma.

Aplicando isso ao contexto literário, pode acontecer também de haver uma substituição do contexto verbal linguístico de valor real do autor por um contexto artístico-verbal. Quando isso acontece, o autor se inspira na Literatura para criar suas obras. As obras literárias, comumente, levam seus leitores a sentir o ato criador que nunca coincide com o contexto real de valores. “É a arquitetônica do mundo artístico que determina a composição de sua obra (a ordem, a disposição, o acabamento, a combinação das massas verbais).” (BAKHTIN, 1992, p. 2010)

Neste contexto, cabe a cada autor se encarregar de conceder o acabamento estético as suas obras, entrando em contato direto com seu herói e o mundo. É somente através destas relações que os procedimentos literários para o acabamento ganham importância.

Somente as combinações realizadas pelos procedimentos formais do material (elementos linguístico-textuais) não dão conta de delinear o ato estético a menos se forem acompanhadas de conteúdo discursivo, estilo e composição.

Sobre isso, Bakhtin (1992) explica

> Uma obra não se divide em uma série de constituintes puramente estéticos, compositivos (menos ainda linguísticos: palavras-símbolos com uma aura emocional que se combinam segundo leis de associatividade verbal-simbólica) que se relacionam segundo leis puramente estéticas, compositivas; não, o todo artístico é a culminação de um processo que visava a dominação de certo todo necessário do sentido (o todo de uma vida possível que pode ser significante). (BAKHTIN, 1992, p. 212)

Sobre a construção e participação do autor no ato criador e na sua relação com o herói, Bakhtin (1992) explica que o autor encontra seu herói preexistente, ele não pode parir um herói, ele já o encontrou na realidade de sua existência e agora se encarrega de conceder-lhe a forma estética. Em outras palavras, o ato do artista na relação com o herói depara-se com uma realidade (dos valores e dos sentidos) refratária que, tendo recebido uma forma, ganha acabamento estético sob a ótica artística do autor. O herói é concebido na e pela observação do acontecimento da vida. Por isto, exige-se do autor a verossimilhança em suas obras.

Em se tratando de objetividade estética, Bakhtin (1992) acrescenta que não há critérios objetivos a serem acatados para detectá-la. Na verdade, "por trás do acabamento e da forma artística, devemos sentir a possível consciência à qual todo esse processo é transcendente, que lhe concede a graça e o acabamento [...]" (BAKHTIN, 1992, p. 213)

Para atribuir contorno a forma, Bakhtin (1992) entende que o estilo é fundamental para isto. Compreende-se por estilo, na ótica bakhtiniana, os procedimentos empregados para adaptar e dar forma e acabamento ao herói. O estilo, sobretudo, representa uma visão de mundo, estabilizando a individualidade do autor (não do biográfico, mas sim do criador, não estético, individualidade de uma visão, de uma formação) e somente depois, um meio de modelar um material.

No que diz respeito ao conteúdo, o estilo exclui qualquer novidade na criação dele. A quebra disto demonstra uma crise na criação estética do autor, que também pode comprometer sua visão exotópica abalando e tornando-a inconsistente ou ainda perdendo sua especificidade estética. Mas, "a visão do mundo estrutura e unifica o horizonte do homem, o estilo estrutura e unifica seu ambiente." (BAKHTIN, 1992, p.218)

Além do mais, é necessário considerar também a relação do autor com o seu leitor. Mesmo o autor possuindo sua autoridade no ato criativo, ele precisa do leitor como um

princípio formativo de sua instauração. “O autor deve ser compreendido, acima de tudo, a partir do acontecimento da obra, em sua qualidade de participante, de guia autorizado pelo leitor.” (BAKHTIN, 1992, p. 220)

Assim, a partir das proposições de Bakhtin (1992) entendo que o autor é aquele que arquiteta o acabamento de uma obra. Ele tem no poder de seu ato particularmente criativo o fio condutor de um objeto em qualquer plano, sob qualquer perspectiva. E, é exatamente sob esse paradigma que sustento a concepção de autoria adotada neste trabalho.

4.2 A CONCEPÇÃO DE AUTOR E AUTORIA ASSUMIDA NESTE TRABALHO

Retomando Bakhtin (1992), reaplico seu conceito de acordo com o objetivo desta pesquisa. Compreendo que a autoria presente nos textos dos alunos participantes desta pesquisa não se relaciona a um dizer puramente novo, pois ninguém produz palavras inaugurais, nossos discursos são sempre atravessados pelos discursos alheios, então não seria sensato associar a concepção de autoria que aqui busco a um dizer inédito.

A palavra do outro é revestida de variações de estilo, tema e composição e quando emitida em um novo contexto, com outras condições atribuo a ela particularidades únicas tanto do meu ser, quanto do evento no qual estou inserida. De certa forma, essa palavra do outro me pertencerá, tornar-se-á própria e a cada pronúncia será distintamente nova para mim e para os outros que também a tomarão, atribuindo-lhe novos valores, de acordo com seu tempo, lugar, ideologia e recursos linguísticos que foram utilizados para a sua apropriação. Ao que parece, não existe discurso (e escrita) sem traços de autoria.

Assim, a concepção de autoria aqui proposta será encontrada também no modo particular pelo qual o sujeito-autor (mesmo que em formação) organiza os recursos linguístico-discursivos de modo a utilizar-se da voz do outro e ao mesmo tempo afastar-se dela para ficcionalizar a realidade ou ainda dar acabamento estético a um objeto (obra) de modo a apor sua assinatura no seu discurso, mesmo que isso se evidencie uma tarefa arriscada devido a responsabilidade assumida ao dizer e ao manobrar os recursos linguísticos e discursivos indispensáveis para isso.

Bakhtin (1992) questiona a ideia de que o autor use como procedimento metodológico as próprias vivências da pessoa do autor-escritor, a autobiografia, pois alega ser uma ação problemática. Entretanto, parte do princípio que ser autor requer a manobra de um sujeito que, ocupando-se de sua função e tendo acesso a uma visão exotópica (exterior) do mundo e do outro, consegue dar acabamento estético aquilo que decide produzir – a obra.

Embora em alguns momentos tenha me norteado e facilitado o entendimento de algumas de suas escolhas não expus aqui a biografia dos autores (os alunos participantes desta pesquisa), mesmo que anonimamente, pois isso me ajuda a permanecer em conformidade com a linha teórica de sustentação deste trabalho, não tratando de aspectos psicológicos, mas sim o que interessa: as evidências de autoria, a posição assumida e as manobras linguístico-discursivas realizadas pelo produtor destas marcas autorais.

Porém, em se tratando das produções dos alunos, percebi que ninguém passa a escrever fincando-se no nada, no vazio, ou ainda em experiências não vivenciadas ou observadas, mesmo que a partir da vida dos outros. Segundo Bakhtin (1992), o ato de criação da estética verbal, parte da realidade e de um olhar externo.

Os alunos participantes desta pesquisa partiram de experiências vividas ou observadas, experimentadas, única realidade conhecida, as quais são marcadas, ora discretamente, ora não, em seus textos. Estas evidências constituem marcações da presença de um sujeito que descobriu sua função-autor, seu lugar para criação, mesmo que ainda em terreno movediço, pois não tem o arcabouço teórico, axiológico, discursivo e linguístico necessário para o desenvolvimento de uma obra na completude de seu todo. Neste momento, vez após vez, este autor revisita suas experiências, suas vivências, suas preferências, sua vida para ter noção da dimensão da vida do outro, conseguindo assim, por meio de uma relação ora simpática, ora empática, ter uma visão exotópica da vida do outro e falar dela.

Porém, busco dirigir este sujeito para outro lugar de dizer, de modo a assumir novas posições, gestando alter-egos dispostos a assumir seus lugares de dizer. É para esse lugar que estou tentando direcionar os alunos. Nesta pesquisa, não trato de aspectos psicológicos do indivíduo, mas de efeitos proporcionados pelo tom emotivo-volitivo dos dizeres que "engendra as categorias estéticas mediante as quais se elabora a forma do homem com uma abordagem axiológica para o outro. É preciso situar-se fora de si. Devo tornar-me fora de mim. Devo tornar-me outro para mim" (BAKHTIN, 1992).

Ao escrever, o sujeito inscreve-se na materialidade linguística do texto; por isto, considerando o texto e a posição assumida por este autor ao escrever posso traçar seu perfil, identidade e posicionamento axiológico no mundo, enxergando-o no dito e no não dito. Grosso modo, é como se produzisse uma imagem do outro a partir da análise daquilo que escreve. Assim, seguindo as pistas, as marcas, os indícios, os sinais e as nuances deixadas no texto posso delinear este sujeito, constituindo-o autor. O fato de a escola, enquanto sistema, geralmente, não possibilitar atividades de escrita autoral, faz-me pensar que de fato não considera o outro, não quer saber da identidade do outro, negligência seu espaço e silencia

seus alunos, fazendo isso talvez até como um mecanismo de controle. Isso tem gerado meros repetidores.

A inscrição autoral trata-se de um movimento de aprendizagem da escrita belíssimo quando visualizado na prática, no chão da sala de aula o movimento. Mas, para isto, é importante que o aluno entenda que o exercício da escrita não é tortura, (algumas vezes têm a grata surpresa de reconhecer que a escrita trata-se de um exercício de libertação - libertação da imaginação, da criatividade, liberdade de ser quem ele quiser, até ele mesmo); quando isso acontece, a postura do aluno muda, ele torna-se responsável pelo seu dizer e esta responsabilidade traz consigo um cuidado apurado sobre o que produz. Claramente, vi isso no decorrer do desenrolar desta pesquisa.

Para conseguir isso, no desenvolvimento das atividades de ensino relacionadas a esta pesquisa, foi necessário desaceleração, concentração e reflexão da parte do aluno. Ao passo que escreviam, não somente cuidavam da palavra escrita, mas tratavam de se inscrever no texto e evidenciavam isso na preocupação que tiveram para com o texto que produziam. Pensavam nos e sobre os personagens, quem seriam, como seriam, o que vivenciariam, preocupando-se em descrevê-los, em tornar a voz deles audível ao leitor, em mostrar suas preferências, dentre tantas outras coisas. Isso só foi possível a partir das experiências destes alunos.

Como o desenvolvimento da linguagem se dá de forma dialógica, é necessário recorrer à vozes outras para tecer a voz própria e fazê-las dialogar, para assim tecer o discurso próprio. As revisitas inúmeras ao texto, a reescrita, permite um cuidado com a manipulação de elementos linguísticos e discursivos, de modo a permitiu a lapidação do texto. Escrever, ler, revisitar o texto para reler e reescrever são atividades primordiais para o desenvolvimento da autoria.

Entendo então que este sujeito formado por um sistema educacional falho de desenvolvimento, não transcende a dimensão discursiva e linguística, tampouco tem um acervo de obras à mercê de análises para analisar os procedimentos linguísticos necessários para marcar sua autoria. Esperar tais marcas, assim como observadas em Machado de Assim, Clarice Lispector ou Fernando Pessoa, é terminantemente improcedente quando se trata de alunos do 7^0 ano, pois, sim, eles também contam com um leitor (elemento constitutivo do processo de autoria), um texto (por enquanto é o que é chamado de obra), mas não contam com a maturidade linguística e discursiva esperada, oriunda das experiências de vida e , principalmente, com a escrita.

Por isso, aqui, refiro-me à autoria nas suas dimensões criativas, histórico-social, ético-políticas, linguísticas e discursivas, pois são elementos que servem, por ora, para criar um mecanismo de análise do exercício da autonomia, da inserção às práticas sociais, da possibilidade de produção, da inscrição social e da responsabilidade assumida ao dizer.

Analisarei o modo de ser social, o modo do dizer, o modo particular do dizer. Fazer isso envolve olhar para o outro, dar atenção aos detalhes, priorizar o que outrora era desprezível, apagado, silenciado pela escola. Usarei comparação de obras e a verificação de variantes de valores constantes recorrentes; aproximação de conteúdos conceituais em coerência e teoria; a verificação do estilo usual do escritor; e a constatação do autor enquanto momento histórico, ideológico e social para realizar as análises e estabelecer os parâmetros apresentados.

Tratar de autoria envolve tratar de linguagem, sujeito e discurso; tarefa árdua, portanto. Por isto, procuro propor uma reflexão que ajude a entender como o sujeito, valendo-se da linguagem, pode inscrever-se em seus discursos de modo a deixar marcas autorais. Trato a linguagem como constitutiva do sujeito, o discurso como imagem social, histórica, ideológica e axiológica e lido com um sujeito encarnado, que de forma alguma, é detentor dos significados do texto, mas que participa de sua construção.

Sendo assim, o autor é aquele sujeito responsável, proprietário, de um texto, obra, fruto de um trabalho singular do agir na e sobre a língua. Afunilando ainda mais este conceito, entendo que autor é aquele responsável pelo modo de dizer singular.

Então, como alunos tornam-se autores? Na atividade escrita na escola, a orientação docente é fundamental para que o trabalho exercido no e sobre o texto seja eficaz. É direito do aluno expor o que tem a dizer e se responsabilizar por isso, ao passo que é dever da escola apresentar aos alunos os critérios básicos que precisam obedecer para desenvolver a escrita, e uma vez que os domina, exercer sobre eles um tipo especificamente particular de controle.. Esse movimento permite que os alunos desenvolvam a escrita autoral.

Nessa perspectiva, quando o tema é a autoria no EF, é necessário pensar: onde e como ouvir a voz do aluno em sua escrita? Quais são as manobras realizadas por eles nessa labuta discursiva e linguística, do trabalho textual, a fim de dar visibilidade a sua palavra? Se usar os mesmos parâmetros que uso ao analisar obras consagradas, não obterei resultados sensatos.

Para conceituar a autoria, é preciso delimitar o espaço, o tempo, o público, o assunto e o contexto de produção destes sujeitos ao enunciar, considerando o tom e o estilo deste enunciado. O foco aqui é a escola fundamental pública, na primeira década do século XXI, tendo alunos do sétimo ano imersos em um contexto social marginalizado, que quando leem

ainda preferem contos de fadas a qualquer outro tipo de texto. Assim, considerar a autoria implica adotar uma concepção equilibrada, de acordo com os conhecimentos dos alunos. Logo, para qualquer análise posterior a esta, será preciso analisar todos estes fatores com olhar atento e adequado a realidade trabalhada.

Para demonstrar na prática como identificar estes elementos que julgo característicos de autoria, adoto um método objetivo de identificação que deverá ser revisto e adequando a cada análise realizada. Afinal, para elaborar estes critérios parti das análises realizadas neste trabalho sob a diretriz do arcabouço teórico apresentado.

Para tratar dos aspectos discursivos, utilizo os pressupostos da análise do discurso bakhtiniana e para tratar dos aspectos linguísticos, como marcadores de autoria, tomo as proposições de Cagliari (2001), que pautada na linguística textual, permite direcionar o olhar para o modo de construção dos textos produzidos pelos alunos; o que para mim constitui-se um instrumento para análise e compreensão de como são inseridas os sinais de autoria.

A língua é tida como um produto social da linguagem, um sistema estruturado, regido por regras, constituindo-se como um conjunto de convenções necessárias de organização de um dizer, disponíveis aos falantes, que pode ter a sua fala reproduzida pela escrita.

Defendo neste trabalho que não somente as estruturas formais são elementos fundamentais para a formação da linguagem, mas também, o aspecto social da linguagem deve ser considerado, pois é nas e pelas relações interativas sociais e históricas que a linguagem se constitui, razão da existência dos sistemas linguísticos.

Considerando a aquisição de linguagem oral e escrita, Cagliari (2001) passa a elucidar algumas questões a respeito das estruturas linguísticas, o que chama atenção, pois as considerações realizadas por ela apontam para uma análise aprofundada dos efeitos de sentidos provocados por cada escolha linguística realizada pelos falantes e como estas escolhas constituem e refletem seus sujeitos; neste caso, são autores em formação, dado que os alunos ainda estão construindo esta função, transitando ora dentro dos limites do espaço do indivíduo-escritor, ora no espaço do escritor-autor. Portanto, nesta pesquisa, busco sempre aproximar as escolhas e os recursos dos interesses e objetivos desta proposta.

Cagliari (2001) enumera uma série de recursos linguísticos e demonstra como podem ser entendidos. Por exemplo, sobre a variação linguística, como marcação de autoria, Cagliari (2001) aponta que de acordo com a camada social e a posição geográfica em que se encontra um falante, o dialeto, ou a maneira particular de falar a língua, faz-se presente em maior ou menor grau de prestígio. Fatores como local de nascimento, local de moradia, idade, faixa

etária, sexo, escolaridade e classe social etc. são determinantes para a compreensão da multiplicidade de recursos linguísticos dos quais os falantes fazem uso.

Na pesquisa desenvolvida, analisar as variações linguísticas permitiu-me compreender o porquê de determinadas escolhas linguísticas e não de outras e as influências recebidas para realizar essas escolhas; fez com que valorizasse a bagagem cultural e linguística carregada pelos alunos e que reconhecesse que muitos dos erros apontados pela escola, ancorados no conteudismo, eram em decorrência da falta de domínio do dialeto oral e escrito utilizado pela escola.

Cagliari (2001) comprova que a colocação pronominal, a colocação de negativa em pergunta e resposta e a escrita como reflexo da fala abarcada pela variedade menos prestigiada também são empregadas de forma que possibilitam a marcação espacial, temporal e social de um falante.

Diferenças linguísticas em virtude do sexo do falante, também serão consideradas. Na primeira versão do texto do aluno João[2] por exemplo, pude perceber nitidamente os recursos linguísticos banhados por discursos majoritariamente masculinizados. Por outro lado, na primeira versão do texto da aluna Melissa, há algumas características que puderam ser apontadas como a fala feminina.

Aceitar, compreender, analisar e alinhar a questão da variedade linguística exigiu esforço da parte dos alunos, pois alguns alunos desta turma são naturais das regiões norte e nordeste do país, outros tem idade diferente da maioria da turma (embora estes textos apresentem características bem discretas neste respeito) e ainda outros são muito influenciados pelo meio em que viviam. Na pesquisa, percebo esse aspecto no uso de algumas gírias e jargões, que mesmo usados para construção estética do personagem ficcionaliza a vida do indivíduo-escritor.

Algo, digno de nota, é que na última versão de alguns textos, nos quais os alunos conseguiram evidenciar autoria, os alunos já assumindo sua posição autor puderam variar estilisticamente seu modo de falar conforme a situação que se encontrava e o proposito a que se destinava seu dizer. Relacionado à situação mais formal que eles se encontravam, tiveram o cuidado de pensar e elaborar os textos de forma que atendessem o estilo assumido, o acabamento estético dado, a situacionalidade e a intencionalidade inicial de seu dizer. E, de novo, essas escolhas, a dispor desta pesquisa, foram muitíssimo interessantes.

[2] Os nomes foram mudados.

5. O PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, trato do objetivo geral deste trabalho: desenvolver uma proposta de intervenção didática que leve os alunos do sétimo ano do EF a ler e interpretar textos e, a partir deles, produzir uma escrita autoral. Para atingir este objetivo foi necessário superar as lacunas existentes entre a pesquisa acadêmica e a prática docente e para isto, a pesquisa-ação (PIMENTA, 2005) mostrou-se o método de pesquisa mais adequado que, ocorrendo de forma qualitativa, permitiu que os objetivos fossem alcançados. Esta seção apresenta a metodologia utilizada para a execução da pesquisa, seu público-alvo, as etapas de geração de dados e diagnóstico e aborda a proposta de intervenção aplicada.

5.1 A METODOLOGIA E A PESQUISA

A pesquisa-ação de cunho qualitativo se edifica baseada no interpretativismo que procura entender e interpretar os eventos sociais em um determinado contexto. Desta forma, está relacionada com a interpretação de ações sociais e com o significado que as pessoas conferem a elas.

Sobre a pesquisa-ação na prática docente, Pimenta (2005) diz que

> [...] professores que vivenciam processos de pesquisa-ação têm a possibilidade de refletir sobre as suas próprias práticas, sua condição de trabalhador, bem como os limites e possibilidades do seu trabalho. Nesse sentido, ela se constitui em uma estratégia pedagógica de conscientização, análise e crítica e propõe, a partir da reflexão (...) alterações de suas práticas, sendo delas os autores.

Sobre a pesquisa-ação, Elliott (1997) afirma que se trata de um processo que se modifica continuamente em espirais de reflexão e ação, incluindo:

> - aclarar e diagnosticar uma situação prática ou um problema prático que se quer melhorar ou resolver;
> - formular estratégias de ação;
> - desenvolver essas estratégias e avaliar sua eficiência;
> - ampliar a compreensão da nova situação;
> - proceder aos mesmos passos para a nova situação prática (ELLIOTT 1997, p. 15).

Nesta perspectiva, tomo como espaço de pesquisa e ação a sala de aula. Sei que um dos grandes problemas do sistema educacional brasileiro encontra-se no ensino de LP, especificamente no ensino de leitura e de escrita, nas séries finais do EF, que é onde o aluno tem apresentado maiores dificuldade em ler e escrever.

Nesta pesquisa, busco formas de intervenção que propõe alternativas para o ensino eficaz da leitura e da escrita nos anos finais do EF. Especificamente, procuro desenvolver uma proposta de intervenção didática que leve os alunos do sétimo ano do EF a ler e interpretar textos e, a partir deles, produzir uma escrita que contenha autoria.

Durante o processo de pesquisa, busquei: a) descrever as dificuldades encontradas pelos alunos para ler textos e produzir uma escrita própria, autoral; b) elaborar uma atividade didática que tomasse como ponto de partida os saberes e não saberes dos alunos; c) analisar os avanços dos alunos mediante a participação nas atividades de leitura e escrita propostas; d) produzir uma reflexão sobre o percurso e o movimento de aprendizagem dos alunos ao participarem das atividades de leitura e escrita.

A abordagem deste tema mostra-se muitíssimo relevante, pois norteia a prática pedagógica cuidadosa no que diz respeito à leitura, à interpretação e à produção de sentidos, fomentando o desenvolvimento linguístico-discursivo literário, crítico, reflexivo e criativo do sujeito a fim de que este produza sentidos novos, saindo do campo da mesmice em qualquer exercício de escrita.

5.2 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO ESCOLAR E DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

5.2.1 A escola e o contexto escolar

A pesquisa foi realizada numa Escola Municipal pública, localizada no município de Guará, SP. A escola conta com 25 salas de aula, 01 sala de recursos multifuncionais, 02 salas de professores, 01 sala de recurso audiovisual, 01 sala para a secretaria, 01 sala de direção, 01 sala de coordenação, 01 sala de vice-direção, 01 sala de leitura, 01 laboratórios de Informática, 01 laboratórios de Ciências da Natureza, 01 quadra esportiva, 01 campo de futebol, 02 cozinhas, 01 cantina, 02 corredores de acesso, 01 almoxarifado, 04 sanitários de alunos, 02 sanitários para a equipe administrativa; além, de 06 medidas adaptativas de acessibilidade para portadores de deficiência.

Como uma tentativa de ensino construtivista, a proposta pedagógica da escola é vista como meio para a construção coletiva de novos conhecimentos sobre o mundo, permitindo a permanente articulação dos conteúdos escolares com as vivências e as indagações da criança e do adolescente sobre a realidade em que vivem.

Contemplando o desenvolvimento cognitivo, físico, afetivo, social e ético a escola visa à formação ampla de seus alunos. De acordo com o artigo 32 da LDB n^0 9694 (1996) a escola busca:

> I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, escrita e do cálculo;
> II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
> III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
> IV - o fortalecimento dos vínculos de família, laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (LDB, 1996)

Assim, a escola propõe-se a oferecer à comunidade um ensino de qualidade que contribua para o desenvolvimento da autonomia responsável, do senso crítico e da criatividade para o exercício da cidadania, oportunizando e dando condições de desenvolvimento integral ao educando, nas diferentes etapas da educação básica, para que todos os sujeitos desenvolvam suas capacidades para a formação plena, para a transformação da realidade social, valorização da vida e da dignidade humana.

Com base nestas disposições, a missão da escola é promover a educação para a convivência social e a sustentabilidade planetária, buscando ser uma instituição de referência em educação, tendo uma visão humanitária. Tem por valores a honestidade, o respeito, a ética, a solidariedade, o comprometimento, o senso crítico e a tolerância.

A clientela atendida nesta unidade escolar, em sua grande maioria, é oriunda do bairro onde a escola está inserida e de bairros circunvizinhos, sendo a única escola pública do município a oferecer e atender à clientela do ciclo II do EF, o que por sua vez, dificulta um envolvimento maior da comunidade com a escola, dado o número expressivo de alunos que atende.

Contando com 1052 alunos devidamente matriculados, em janeiro de 2018, os quais estão distribuídos em 42 turmas, a escola acolhe alunos provenientes de famílias com níveis socioeconômicos diversos, desde os segmentos mais privilegiados da sociedade até os mais carentes e marginalizados. Os alunos com sérias dificuldades de aprendizagem e que apresentam laudo médico são atendidos na sala de recurso para o EF II.

Em 2015, a escola participou do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica)[3], , obtendo nota 4,9. Em 2017, esta avaliação não foi aplicada na escola devido ao baixo número de alunos para realizá-la, pois nesse ano, a Unidade II desta escola estava em

[3] O IDEB é uma das primeiras iniciativas brasileiras criadas pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), em 2007, para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

funcionamento e as turmas eram distribuídas em ambos os prédios, o que acarretou a diminuição de alunos matriculados por Unidade Escolar.

Embora sejam avaliações que estabeleçam parâmetros comparativos para análises e reflexão acerca das estratégias usadas para a melhoria do ensino, a constatação da qualidade do ensino de uma escola ser levada em conta apenas pelos cálculos de uma avaliação (do IDEB) é uma questão polêmica, pois essa aprovação não significa uma aprendizagem satisfatória e bom rendimento; por vezes, é uma estratégia para a não reprovação e manutenção das notas atribuídas à escola.

Nesta escola, os alunos apresentam problemas relacionados às dificuldades de aprendizagem, falta de hábitos de estudo, evasão, problemas relacionados ao uso e ao tráfico de drogas, alcoolismo, abuso sexual, desigualdade social, violências, desemprego, alienação parental, dentre tantos outros. É esse o quadro específico do público-alvo desta pesquisa.

5.2.2 Os participantes desta pesquisa – Os alunos do sétimo ano do EF

Os 14 alunos participantes desta pesquisa compõem uma sala de sétimo ano de uma escola pública do município de Guará, SP. A turma é composta por 18 alunos, porém, 04 deles não tem frequência regular, portanto, não participaram de todas as atividades. Dado a aplicabilidade da pesquisa, evitei nomear os alunos e suas produções por letras ou número, antes, decidi atribuir-lhes nomes fictícios para mencioná-los e ou mencionar suas produções. Todos os alunos e seus responsáveis estiveram de acordo com isso e participaram do processo de escolha dos nomes fictícios.

Dos 14 alunos participantes, 08 são meninos e 06 são meninas; adolescentes, entre 12 e 14 anos, em condições de vulnerabilidade, devido à marginalidade em que se encontram. A maioria vive em meio a uma comunidade muito permissiva no que diz respeito ao cumprimento do regimento legislativo brasileiro. Como um todo, estes alunos pertencem a uma comunidade menos favorecida econômica e socialmente, o que implica em seus juízos de valores, e em suas experiências de vida muito aquém de um adolescente.

Nesta turma, a maioria dos adolescentes são criados apenas pela mãe, ou por que desconhecem a paternidade ou por que tem um ou os dois genitores presos. Outros ou são criados por familiares imediatos ou estão sendo privados do convívio com a família e encontram-se em lares temporários e etapas de adoção. Há adolescentes que foram recrutados pelos traficantes do bairro onde moram, enquanto outros são oferecidos sexualmente aos traficantes como pagamento das dívidas adquiridas pelos seus genitores e, ainda outros já se

encontram em meio à criminalidade. Muitos deles veem a escola apenas como um lugar de ida obrigatória, quando não, único lugar em que se oferece segurança e alimentação adequadas.

Infelizmente, o ambiente e as condições desfavoráveis nas quais estes alunos vivem têm implicado na aprendizagem deles. Em decorrência a tudo àquilo que já foram ou estão sendo expostos, há casos de problemas comportamentais, déficits de atenção, hiperatividade e problemas de ordem cognitiva, como a síndrome alcoólica fetal, que acarretam problemas sérios de aprendizagem, ao ponto de o aluno não conseguir produzir um bilhete, por exemplo.

As circunstâncias deste cenário agravaram-se ainda mais quando a escola passou a exclui-los das atividades extras ou diferenciadas de seu currículo devido as suas más condições comportamentais. Ao fazer isso, a escola negava-lhes toda a possibilidade de dizer e produzir sentido e, consequente, negava-lhes toda a possibilidade de constituírem-se sujeitos. E foi exatamente por isto, que decidi escolher esta turma para a realização desta pesquisa. Via neles sujeitos que mereciam vez e voz e acreditava que a troca de experiências proporcionadas pelas interações desta pesquisa contribuiria para isto.

Entretanto, todas as atividades desenvolvidas precisaram ser cuidadosamente pensadas de forma que despertasse o interesse, respeitasse as inquietações, adequasse à situação e atendesse às necessidades destes alunos. Muitas atividades precisaram ser reformuladas, no meio do seu desenvolvimento, por que, simplesmente, não as quiseram realizar. Então, todas as ações desta pesquisa exigiram que negociações fossem realizadas antes de iniciá-las. Foi preciso falar do projeto, fincar o objetivo, descrever as atividades que estavam sendo realizadas e explicar seus motivos, negociar preferências e renunciar muito daquilo que havia sido planejado para não correr o risco de não ter o produto final. Certamente, foi um teste de paciência e perseverança.

Foram longas semanas tentando entender a situação socioeconômica, emocional e pedagógica de cada um deles. Era lamentável ver como chegaram da forma que chegaram no sétimo ano: pouco motivados e com sérias defasagens de aprendizagem, principalmente, relacionadas a escrita. Iniciar a primeira atividade escrita foi extremamente trabalhoso. Lembrá-los de que eram capazes de escrever foi trabalho exaustivo.

Observar como interagiam entre si, como se comportavam, como aprendiam, como testavam a autoridade de outros professores e da equipe de gestão e como se sentiam diante disto ajudou a ter uma visão ampla da situação e a entender que o problema não era somente de ordem pedagógica, comportamental ou cognitiva, mas, sim, de ordem social.

Tendo ciência do desafio a ser enfrentado para atingir o objetivo a que esta pesquisa se dispõe, decidi de modo algum negligenciar a situação socioeconômica e histórica dos alunos e propus a oferecer alternativas viáveis de forma a tornar possível a aprendizagem significativa deles e, mais ainda, permitir-lhes dizer e ouvir suas vozes.

A fim de permitir que estes alunos adquirissem voz nos processos de ensino e aprendizagem, foi necessário desconstruir a imagem pejorativa enraizada da então denominada "sala ruim", para construir outra imagem, a imagem de alunos resistentes; que possam resistir e superar um sistema educacional omisso e displicente e conseguir descobrir suas potencialidades para ser e estar como sujeitos sociais em tempos desfavoráveis.

Para que essa imagem ganhasse forma e deixasse de ser apenas um vislumbre, adotei algumas medidas antes e outras também no decorrer desta pesquisa, para possibilitar aos alunos:

a) o direito de reconhecer sua identidade. Eles não precisavam mais se envergonhar de sua história, nem do lugar que vinham tampouco se sentir inferior a outros, por isto. Houve a necessidade de muito diálogo com um viés psicológico, apesar de não profissional, para elevar sua autoestima;
b) ouvir e ser ouvidos pelos outros. Esse exercício precisou constantemente ser ensinado;
c) ler fluentemente e encontrar no exercício da leitura uma atividade interessante (o que demoraram a concordar e a aprender);
d) escrever e a reescrever, reconhecendo que pela escrita poderiam se constituir sujeito e ser e estar socialmente;
e) ser e estar no e sobre o texto de maneira particularmente única e a saber se responsabilizar por isso, reconhecendo que trata-se de um movimento que gera a autonomia, a liberdade criativa e a criticidade.

Foram essas medidas que motivaram a construção do plano de intervenção e dirigiu o plano de diagnose inicial da situação-problema apresentada.

5.3 A GERAÇÃO DE DADOS E A DIAGNOSE DO PROBLEMA

Para a geração dos dados analisados por esta pesquisa, a intervenção foi aplicada, iniciando-se pela fase diagnóstica. Os objetivos específicos desta atividade foram: diagnosticar os saberes e não saberes dos alunos tendo o texto como centro do processo de

ensino/aprendizagem; averiguar a autonomia dos alunos no processo de aprendizagem, desenvolver a leitura e a interpretação textual; estimular a produção de texto escrito como princípio de todo o processo de aprendizagem da língua; e, trabalhar com a reescrita abordando a gramática sob a perspectiva da teoria da AL.

Desde o início, acreditei ser importante que os alunos soubessem do projeto no qual estavam envolvidos. Perceber, por vezes, a professora na mesma posição-aluno, tendo também um professor que lia seus textos, foi algo importante para eles, quando não, motivador. Fazer com que percebessem que estávamos todos rumando para a mesma direção, facilitou os trabalhos.

A fim de clarear o diagnóstico inicial – identificar os saberes e, principalmente, os não saberes dos alunos tendo o texto como ponto de partida – a BNCC (2017) foi consultada e usada como bússola, a fim de guiar a ação inicial. Precisava saber o que deveriam dominar acerca dos conhecimentos linguísticos e discursivos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017, p. 156-161) explica que o aluno dos anos finais do EF, precisa interagir, especificamente, no campo artístico-literário[4] por:

> (EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção. [...]
> (EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes [...]
> (EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo. [...]
> (EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor. [...]

[4] A ênfase dada a esse campo justifica-se pela temática de interesse abordada nesta pesquisa.

> (EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.
> [..].
> (EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil, –[...] expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação [...], empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, [...]
> (EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem [...] (BNCC, 2017, p. 156-161)

Afunilando ainda mais o campo de interesse dessa pesquisa, ainda de acordo com a BNCC (2017, p. 168-171), o aluno do sétimo ano precisa conseguir:

> (EF67LP27) Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos.
> (EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, [...] expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.
> [...]
> (EF67LP30) Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto. (BNCC, 2017, p. 168-171)

Porém, a partir das observações realizadas, era nítido que os participantes desta pesquisa não dominavam completamente estes procedimentos. Então, para averiguar, formular e fincar um diagnóstico, não só amparado em suspeitas, foi elaborada e realizada uma sequência de atividades que envolviam: leitura, compreensão, exibição de filme, escrita e reescrita (sob a diretriz da AL).

Para a realização desta atividade, foram utilizadas 07 (sete) aulas nas quais foram aplicadas as atividades didáticas que privilegiavam o diálogo entre professor, aluno e texto. Para tanto, a proposta de produção textual partiu da compreensão/produção do texto para os

elementos linguísticos, pois, somente dessa forma as atividades metalinguísticas fizeram sentidos nesta proposta.

A princípio, planejei uma atividade de escrita para que pudéssemos identificar como se dava a construção do trabalho textual do aluno e seu grau de autonomia. Então, propus uma produção textual em que os alunos deveriam narrar suas histórias de vida, suas histórias familiares, suas preferências, não preferências, enfim, deveriam fazer um relato de si, não importando se seria na primeira ou na terceira pessoa. Porém, essa escrita deveria ser realizada em casa, envolvendo toda família, a fim de alimentar a narração das experiências vividas pela família e pelo próprio aluno, afinal, acreditava que dessa forma, os alunos venceriam a barreira "do que dizer" em um texto. Entretanto, definitivamente, essa atividade não foi bem-sucedida, pois não foi aceita por eles e tampouco facilitada pelos seus familiares.

Ao chegarem à escola sem atividade solicitada e serem questionados dos motivos pelos quais não entregaram a tarefa, os cinco alunos presentes (os outros não compareceram e quando, posteriormente, indagados, alegaram que faltaram porque não fizeram a atividade proposta) disseram de forma quase unânime que eu, professora-pesquisadora, não podia saber da vida deles. Na verdade, muitos deles estavam escondendo lembranças de situações vividas ligadas à eventos lastimáveis relacionados ao tráfico de drogas, prostituição, violência, homicídio, alcoolismo. Recordações que não queriam mobilizar ou não podiam/desejavam revelar. Para mim, além do susto inicial de perceber o tamanho do empenho que esta pesquisa iria requerer, esse foi um indício que serviu de constatação da averiguação inicial acerca da situação socioeconômica do público desta pesquisa.

Esta situação além de me entristecer, me levou a refletir e a repensar as ações propostas. Diante isso, foi necessário pensar a fim de propor algo que os alunos se identificassem e gostassem, pois, só a partir de uma situação inicial de estabilidade, poderia ousar na utilização de outras propostas.

Entendendo que, "quanto melhor dominamos um gênero tanto mais livremente o empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos nele a individualidade (onde isso é possível e necessário), [...] e realizamos de modo mais acabado nosso livre projeto de discurso" (BAKHTIN, 1992, p. 285), pensei em começar por algo que os alunos gostassem de ler, se é que isso era possível.

Então, como **primeira etapa da atividade diagnóstica,** depois de muitas negociações com os alunos e entre eles, propus que escolhessem um texto, do acervo que tínhamos na sala de leitura da escola, para que realizássemos a leitura conjunta. Por eleição coletiva, porque assim organizaram, os alunos propuseram a leitura do texto "A Bela Adormecida", na versão

dos Irmãos Grimm, pois alegaram que essa versão lhes parecia diferente da versão que conheciam, a contada pelos longas metragens de Walt Disney.

Ver alunos do sétimo ano escolhendo contos de fadas para leitura foi inquietante. Observa-se que o comum é que nessa faixa etária prefiram outras leituras. O pressuposto é na faixa de 12 a 14 anos prefiram narrativas de aventura, suspense ou outros tipos de textos a contos de fadas. Então, busquei explicações para essa escolha. Encontrei nas palavras de Bruno Bettelheim (2016, p.27) uma possível explicação:

> Como não podemos saber em que idade um conto específico será mais importante para uma criança específica, não podemos decidir qual dos vários contos lhe deveria ser contado num determinado momento ou por quê. Isso só a criança pode determinar e revelar pela força com que reage emocionalmente àquilo que um conto evoca na sua mente consciente e inconsciente. (BETTELHEIM, 2016, p. 27)

Por ora, aceitando esta explicação, mas não completamente convencida por ela, formulei algumas perguntas sobre o tipo e as características do texto que leríamos e as realizei para a averiguação da existência de um conhecimento prévio. O quadro 01 apresenta estas perguntas:

Quadro 1 – Procedimentos prévios de leitura

Você gosta de ler contos de fadas? Por quê?
O que é um conto de fadas?
Quais os contos de fadas que vocês conhecem?
Por que as pessoas gostam tanto de ler contos de fadas?
O que tem em comum em todos os contos de fadas?
Quais são os assuntos apresentados nos contos de fadas que vocês conhecem?

Fonte: Autoria própria (2019)

Depois destas perguntas respondidas, realizamos a leitura do texto sugerido por eles, a qual foi feita, primeiramente, de maneira silenciosa e, depois, compartilhada em voz alta. Em seguida, esclareci as dúvidas lexicais e juntamente com os alunos, analisei as características do texto, determinando os elementos da narrativa, sob a perspectiva de teórica de Todorov (2006). O quadro 02 apresenta algumas perguntas formuladas e realizadas neste momento.

Quadro 2 – Procedimentos iniciais para compreensão do texto

Podemos dizer que o texto que lemos realmente trata-se de um conto de fadas? Por quê?
Quando se passou a história?
Quem são os personagens da história?
Como era e onde vivia o personagem principal?
O que aconteceu de ruim com o personagem? Quem provocou seu sofrimento?
Como esse conflito se resolveu?
Qual foi o principal problema enfrentado pelo personagem principal? Como foi solucionado?
Qual é o ponto mais interessante da história?

Fonte: Autoria própria (2019)

Realizar essa atividade despertou o interesse dos alunos. Em momento nenhum apresentaram insatisfação ou alegaram que se tratava de perguntas muito simples. Assim, o objetivo da primeira etapa da atividade foi cumprido: privilegiar o texto, permitindo que a língua fosse vista como ação interlocutiva sujeita a interferências dos falantes, conforme atesta Mendonça (2006).

A segunda etapa possibilitou que refletíssemos mais sobre o texto e realizássemos uma atividade interpretativa escrita contendo questões discursivas baseadas no texto e questões voltadas à AL do texto lido, de forma, que foi possível a discussão sobre o papel do substantivo na nomeação dos elementos citados e dos adjetivos para a caracterização destes elementos. O quadro 3 apresenta a atividade:

Quadro 3 – Procedimentos para compreensão do texto – Atividade escrita

O texto “A Bela adormecida” é conto de fadas. Quais são suas características?
Qual é o papel das fadas nos contos de fadas?
Em sua opinião, o antagonista (o vilão) da história é realmente mau? Ele tem motivos para ser como é?
Sabemos que a falta de um prato gerou a raiva e a tristeza de uma fada. Você teria outra solução para o caso dos pratos disponíveis às fadas no jantar?
Será que a ira da fada foi exagerada?
Em sua opinião, foi justo a criança pagar pelo erro cometido pelo pai?

Nos contos de fada, é comum existir elementos mágicos, encantados por fadas, bruxas etc. Nesta história, qual é o objeto mágico? E, como você o identificou?

O texto que lemos trata-se de um conto de fadas e, portanto, é um texto narrativo. Todo texto narrativo, apresenta informações sobre o lugar e o tempo da ação. Identifique as expressões adverbiais que contêm estas informações.

Podemos falar que em todos os contos de fadas há heróis e vilões. Quem são os eles nesta história? Descreva-os utilizando adjetivos.

No texto, há a presença de um narrador. Identifique-o com elementos do texto.

Analise as formas verbais utilizadas no texto. Qual é o tempo verbal predominante?

Se as formas verbais utilizadas no texto fossem outras, que efeito seria provocado?

Você gostou da história? Gostou de como ela terminou? Por quê?

Você sabia que há muitos filmes e livros que nos contam esta mesma história, mas de outras formas? Vamos pesquisar?

Fonte: Autoria própria (2019)

Assim, utilizando uma metodologia reflexiva baseada na indução, foi proporcionada a integração entre eixos de ensino e operações linguísticas, metalinguísticas e epilinguísticas, centralizando nos efeitos de sentidos produzidos, segundo propõe Mendonça (2006).

Na terceira etapa, a pedido dos alunos nas negociações iniciais, foi providenciada a exibição do filme "Malévola" (produção de Walt Disney Pictures). Ao término, discutimos, em uma roda de conversa, o enredo do filme e os alunos detectaram que se tratava de uma versão diferente da história da Bela Adormecida, pois era narrada sob a perspectiva da Fada Má. Apontaram também, as razões de toda a maldade dela e concluíram que, mesmo sendo um personagem tempestuoso, ainda tinha um bom coração, digno de amar verdadeiramente. Esta atividade colaborou para que pudessem descrever psicologicamente o personagem, a partir de um excedente de visão, que lhes permitiam visualizar um acabamento estético (BAKHTIN, 1992) mesmo que dado por outro.

Esta discussão foi bastante interessante, porque os alunos puderam perceber os diferentes sentidos que os textos podem produzir valendo-se de um mesmo tema. Entenderam que uma história tem mais de uma versão e não questionaram qual era a versão mais adequada, mas perceberam que cada história foi contada por um autor diferente e que cada autor teve sua autonomia para contar, apondo sua assinatura em sua obra, sua proposta individual de dizer. Esta discussão foi de grande colaboração para entenderem a proposta de atividade de intervenção que buscava propor.

N**a quarta etapa**, pedi que começassem a planejar seus respectivos textos. A primeira ação consistia em determinar o tempo, o lugar e os personagens do texto. Foi pedido também que desenhassem e colorissem o personagem principal da história que produziriam e deixasse evidente o espaço onde ele se situaria. Depois, deveriam apresentar seu desenho aos colegas, descrevendo-o tanto física, quanto psicologicamente. Antes de ter sido divertida, esta atividade permitiu que se preocupassem em dar um acabamento estético e artístico ao personagem, além de estabelecer uma proximidade com o texto que seria produzido, possibilitando que exercessem autonomia e direito de escolha dos recursos linguísticos para a projeção gráfica de sua imaginação.

Na quinta etapa, propus a atividade escrita. Pedi aos alunos que escrevessem um conto de fadas. A proposta solicitava a produção de um conto de fadas original, inédito, mesmo que inspirado no conto de fada trabalhado ou nos outros conhecidos, mas que, de certa forma, apresentasse a proposta individual do dizer de cada um, conforme apresentado na proposta a seguir:

Quadro 04 - Proposta de produção textual

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Agora é sua vez de contar uma história! Vamos nos divertir, imaginando lugares, tempo e ações e criando personagens muito legais?

Você fará a produção de um conto de fadas. A história precisa ser inédita. A história é sua, produto da sua imaginação.

Vamos começar?

Pensem em novos personagens, lugares e ações a serem realizadas por eles. Pense em um título bem criativo.

E, lembre-se que o conto de fadas apresenta personagens do bem e do mal, ações inesperadas, elementos mágicos, encantamentos, soluções mágicas instantâneas para os problemas; você pode fazer suas escolhas e mudar o que quiser.

Pense no tempo, no espaço, nas personagens, nas ações que deverão acontecer e, no elemento mágico que poderá ser introduzido na história.

Planeje e organize seu texto para que a sua história tenha: Introdução (começo) – Conflito – Clímax – Resolução de conflito (meio) – Desfecho (fim).

Vamos escrever? Tenha um bom trabalho!

Fonte: Autoria Própria (2019)

O objetivo da quinta etapa da atividade diagnóstica foi verificar se os alunos conseguiriam produzir um texto coerente obedecendo aos comandos dados e averiguar o nível de autonomia de cada um deles diante a produção textual. Para tanto, retomei brevemente, em explicação durante a aula, algumas características dos contos de fadas segundo as considerações de Propp (2006) para que assim, as produções escritas fossem melhor estruturadas.

Esperava que conseguissem produzir textos narrativos obedecendo às configurações da história de acordo com os elementos da narrativa – situação, complicação, clímax e resolução, se concentrando nas ações das personagens, nas descrições, nos lugares e objetos (VAN DIJK, 2010), respondendo às questões "O que?" (no que se refere à ação), "quem?" (no que se refere aos personagens), "onde?" (lugar da ação), "quando?" (momento do acontecimento), "como" (modo do desenrolar das ações), "por quê?" (causa) e "por isso?" (resultado).(GERALDI, 2014), além de atender às especificidades do conto de fadas que encontram-se na orbita do personagem.

Sobre os contos de fadas, narrativas populares curtas enriquecidas pela imaginação e retiradas da boca do povo, Grimm (apud Jolles, 1976, p. 194-96) diz que

> O conto, enquanto Forma Simples, enfrenta o universo, o absorve, mas ele conserva sua mobilidade, sua generalidade e – o que lhe dá a característica de ser novo de cada vez – sua pluralidade. Na Forma Artística, [a linguagem] esforça-se por ser sólida, peculiar e única, [...] confere a essa obra fechada o cunho sólido, peculiar e único da personalidade do autor. [...] Na Forma Simples, pelo contrário, a linguagem permanece fluida, aberta, dotada de mobilidade e de capacidade de renovação constante, qualquer um pode contar um conto "com suas próprias palavras". A verdadeira força de execução é aqui a linguagem, na qual a forma recebe realizações sucessivas e sempre renovadas.

Partindo deste principio, Propp (2006) afirma que o enredo de um conto de fada é o nó da intriga que se desenrola nas ações dos personagens: ora na esfera de ações do antagonista. ora do auxiliar, ora na esfera de ações da princesa, ora do herói. Os contos iniciam-se a partir de situação inicial, na qual os personagens são apresentados. Depois, o nó da intriga torna-se evidente, o herói é submetido à provas e, por fim, recompensado, fechando assim o conto. (PROPP, 2006).

Para nortear a produção textual do conto de fadas, a estrutura abaixo foi exposta e deixada na lousa à disposição para consulta dos alunos enquanto escreviam:

Quadro 05 -: Estrutura dos contos de fadas

A ESTRUTURA DO CONTO DE FADAS
* **Situação inicial:** Apresentação e caracterização dos personagens e delimitação do tempo e do espaço.. Lembre-se de descrever os aspectos físicos, psicológicos e sociais. * **Conflito:** Apresentação do problema a ser enfrentado pelo protagonista. Conte como pediu ajuda. Lembre-se de inserir o elemento mágico. * **Clímax:** Apresentação do momento de maior preocupação. * **Desfecho**: Reestabelecimento da paz

Fonte: Autoria própria (2019)

Nesta pesquisa, opto por trabalhar a forma linear de estruturação de narrativas, considerando as especificidades dos participantes. Desta forma, os alunos precisariam produzir um conto de fadas, considerando todos os elementos constitutivos dele, tornando-o inédito, inserindo ideias novas, fruto de sua criatividade e trabalho linguístico.

Houve muita resistência para dar início à produção textual solicitada. Os alunos, impacientes e, quase que desesperados, alegaram que não sabiam escrever e que tinham muita dificuldade, portanto não fariam. Após um diálogo longo, mas tranquilizador, pude ajudá-los a perceber a importância da realização da atividade e, aos poucos, 14 começaram, timidamente, a redação do texto; porém, sempre solicitando ajuda e sentando-se todos o mais perto possível da mesa do professor.

Percebi que a fala tranquilizadora, a proximidade na disposição espacial entre nós e a atenção dispensada unicamente a eles, coroou aquele momento de afeto, permitindo que aquela relação se solidificasse ao ponto de estabelecermos algum tipo de vínculo extraoficial (afinal, afeto não se encontra no currículo) a ponto de permitirem-se ser ensinados por mim. Isso ajudou que desenvolvessem um pouco mais de segurança e se vissem como agentes produtores de sentidos, uma vez que se perceberam valorizados.

Nesta primeira atividade, a diagnóstica, 14 alunos produziram o texto proposto, participando de todo o processo. Os textos foram lidos e devolvidos para cada um tendo anexos bilhetes com elogios pelo esforço dispensando à atividade e com sugestões de melhorias (por meio da AL), tal como sugestões de Serafini (1995). Porém, somente 07 (e suas reescritas e/ou segunda produção) são analisados na seção 06 deste trabalho e submetidos à análise que aqui interessa, visto que apresentam números favoráveis de ocorrências de evidência autorais.

A primeira escrita do texto solicitado serviu de diagnóstico para nortear as futuras ações. Percebi que a classe é formada por alunos com problemas muito mais de ordem comportamental do que cognitiva, contradizendo as suspeitas iniciais. Na maioria das vezes, os problemas comportamentais são provocados pelo desânimo e frustração advindos das dificuldades de assimilar o conteúdo ministrado, o qual é norteado pelo LDP. Ao propor uma atividade diferenciada de escrita, foi nítida a diferença comportamental durante o andamento dos trabalhos.

Para apontar a direção mais assertiva para a elaboração da proposta de intervenção, após análise dos dados iniciais, adotando as noções de AL defendidas por Geraldi (2014) e Mendonça (2006), e os parâmetros para o tratamento textual defendidos por Cagliari (2001), os resultados obtidos na atividade diagnóstica foram tabulados da seguinte forma:

Quadro 06: Dados coletados da análise diagnóstica

CRITÉRIOS OBSERVADOS APÓS ANÁLISE DIAGNÓSTICA DAS PRODUÇOES TEXTUAIS (CONTO DE FADAS)	**PRODUÇÕES TEXTUAIS[5] QUE APRESENTARAM PROBLEMAS**
Problemas textuais: Coesão e coerência	T03, T04, T06,
Problemas gramaticais: (Problemas com léxico, conjugação verbal, formas de plural e feminino, ortografia, divisão silábica, acentuação, concordância verbal e nominal, regência etc)	T01, T02, T03, T04, T05, T06, T07,
Problemas de organização textual: Problemas com paragrafação.	T01,T02,T04,, T06, T07.
Problemas com a tipologia textual (Conto de Fadas): Inadequação ao tipo de texto	T01, T03, T08
Problemas com as ocorrências de evidência de autoria: posicionamento discursivo tímido, manobras linguísticas menos arrojadas, ausência de criatividade, originalidade inscrição pessoal e inscrição pessoal.	T01, T02, T03, T04, T05,T06, T07

Fonte: Autoria Própria (2019)

[5] Todos os textos mencionados encontram-se nas análises e nos anexos e devidamente identificados.

As informações apresentadas no quadro acima permitiram a identificação dos problemas apresentados pelas produções textuais, na fase diagnóstica. Isto possibilitou uma ação pontual de avaliação e correção textual norteada pela AL.

Considerando todas as peculiaridades da sala, esperava que conseguissem dominar o texto narrativo, especificamente, o conto de fadas, assim como está proposto nos materiais de diretrizes dos conteúdos didáticos específicos para o sétimo ano. Na maioria dos casos, o domínio do lido foi nítido.

De fato, desde que direcionados pelos comandos dados pela proposta de produção textual, percebi que os alunos conseguiam produzir textos narrativos, mesmo apresentando problemas da ordem do "como dizer". Porém, ainda insistiam em manterem-se presos aos enredos e modelos de história trabalhadas, mesmo quando ousavam, ainda que timidamente, a extrapolar o previsível, as evidências eram poucas, pois as inscrições de autoria eram tímidas e discretas.

Após diagnóstico, ao perceber os muitos problemas textuais, de organização textual e de ordem gramatical, procurei saná-los por meio de exercícios de AL. Entretanto, maior atenção foi dispensada às seguintes questões: 1) a insegurança no decorrer do ato de escrever e do exercício da criatividade e imaginação; 2) a dificuldade para se comportar como agentes autônomos do dizer; e, 3) a dificuldade para realizar manobras linguísticas e posicionamentos discursos devido à dificuldade de articular os elementos linguísticos.

Por isto, já como parte do processo de intervenção, decidi que antes de prosseguir com a aplicação da reescrita, utilizando a AL como recurso de intervenção para se conseguir uma escrita autoral, iria tomar algumas medidas que proporcionassem aos alunos a expansão do conhecimento de mundo e o exercício da segurança e autonomia para dizer.

5.4 O PLANO DE INTERVENÇÃO

Para iniciar a atividade de intervenção, cuidei de que os alunos tivessem acesso ao "o que dizer". Então, desenvolvi uma sequência de atividade, ocorrendo paralelamente a todas as outras cobradas pelo currículo, que focou a leitura e a escrita.

Seguindo as propostas de Geraldi (2014), mas, utilizando os poucos livros oferecidos pela escola, a primeira atividade, ofereceu ocasiões de **leitura qualitativa e quantitativa** sem maiores cobranças dentro e fora da sala de aula, seguidas por rodas de conversa sobre as leituras realizadas e debates para que os alunos pudessem ler, adquirir conhecimento das possibilidades do dizer e obter segurança e autonomia sobre o seu próprio dizer, fatores

importantes e facilitadores da construção da autoria. Afinal, “lendo a palavra do outro, posso descobrir nela outras formas de pensar que, contrapostas às minhas, poderão me levar à construção de novas formas, e assim sucessivamente” (GERALDI, 2003, p. 171).

Os alunos tiveram acesso aos livros disponíveis na sala de leitura da escola, puderam levá-los para casa e lê-los. Foi preciso ensinar como tratar o livro ao levá-lo para casa, orientar a devolução e a confecção de um caderno de anotações das leituras realizadas. O primeiro livro foi necessário ler com eles. Sentamos no chão da sala de aula e dispostos da maneira como mais se sentiam confortáveis, iniciamos e finalizamos a leitura do livro. Esta atividade possibilitou que percebessem a importância que precisariam dar a leitura, permitiu que se dessem o direito de se manter confortáveis durante o ato de ler e estreitou as relações entre professor e aluno.

No período de realização das atividades, os alunos leram diversos livros e textos, tais como: Terra dos meninos pelados (1939), de Graciliano Ramos; O irmão que veio de longe (2002), de Moacyr Scliar; Trudi e Kiki (2010) e Operação Risoto (2012), ambos de Eva Furnari; A vida íntima de Laura (1999), Quase de verdade (1978), Felicidade clandestina (1971), todos de Clarice Lispector; Uma vela para Dario (1979), de Dalton Trevisan; A moça tecelã (2003), de Marina Colasanti; A menina dos fósforos (1845), de Hans Christian Andersen e A última crônica (1965), de Fernando Sabino, dentre outros. Após cada leitura realizamos rodas de conversa sobre os temas abordados nos livros lidos, a fim de que os alunos expusessem suas ideias e pareceres acerca das obras lidas.

Especialmente, durante todo o período de aplicação das atividades de intervenção, lemos, lemos muito; e inclusive, realizamos três visitas à sala de leitura da escola e duas visitas à biblioteca da cidade para que, a partir do contato com os livros, pudessem desenvolver gosto pela leitura. Foi providenciada uma pasta de arquivo de atividade da disciplina de Leitura e Produção de Texto, dado que não conseguiam manter o caderno particular organizado, e nela foi afixado um controle quantitativo de leitura, a ser usado para tomar nota das leituras realizadas em cada visita, como pode ser visto na imagem abaixo:

Figura 7 – Pasta de arquivo de atividades e ficha de controle de leitura

Fonte: Autoria própria (2019)

Enquanto realizavam as leituras como atividade extra, desenvolvi e apliquei, em sala de aula, uma **atividade lúdica de produção textual coletiva** que tinha por objetivo conhecer, planejar e organizar a produção de um texto, dando atenção ao "que dizer" e ao "como dizer", resultando na produção de um texto coletivo e sua reescrita (GERALDI, 2003).

Nesta atividade, as carteiras da sala foram organizadas em círculo, os alunos sentaram lado a lado, e escolhendo-os aleatoriamente, dava-lhes comandos para iniciar ou dar continuidade à narrativa de um conto de fadas que estava sendo construído naquele momento. Os outros alunos deveriam estar atentos, pois cada um tinha cerca de um minuto para construir parte desta história, mantendo a coerência e incluindo alguns elementos surpresa citados pela professora que deveriam ser incluídos na narrativa, tais como: um canhão, um sapato de diamante e um cachorro molhado (elementos escolhidos para verificar como se realizava a inserção de palavras alheias às palavras próprias).

Esta atividade exigia que tivessem muita atenção, pois tinham que continuar a narrativa do outro mantendo a progressão temática, a coerência e a coesão imposta desde o início pelo primeiro aluno. Poucas vezes foi necessária minha intervenção para manter a coerência e restabelecer a ordem. A produção textual foi transcrita por mim, utilizando a lousa digital, reproduzindo exatamente a narração e as instruções de organização textual e grafia dadas pelos alunos. Por isso, não cuidei, imediatamente, da necessidade de organização do

texto, pois este seria assunto a ser trabalho na reescrita com o objetivo de fazer com que os alunos conseguissem organizá-lo.

Observe:

Quadro 07 – Primeira versão da produção textual coletiva

No tempo das fadas num reino distante tinha um príncipe da Pérsia ele era bom, simpático, inteligente educado tinha olhos azuis usava armadura sapato de aço morava num castelo e andava de cavalo junto com ele morava o gigante real que ajudava ele ele carregava um canhão era branco de olhos pretos vestido com roupas amarela e preta andava descalço fedia cachorro molhado era gordo e tinhas unhas grandes tinha os globles também, mas eles eram maus e verdes eles andavam com a bruxa sombria que tinha um cabelo roxo com preto, usava um chapéu grande tinha uma pinta no nariz e olhos vermelhos um dia teve uma grande guerra no reino da princesa helena que morava num castelo no topo da montanha no reino antigo da rainha ravena ela era parecida com os três mosqueteiros e andava com duas amigas princesas. ela tinha um vestido branco rendado era loira tinha olho azul era média não era muito alta não tinha um monte de sapato e um de diamante que ela mais gostava tinha uma coroa de diamante mas não ficava se achando ela era educada boazinha e inteligente uma flor um dia a bruxa do cabelo roxo mudou de casa e foi pro reino da princesa helena chegando lá descobriu que a princesa helena ficava dando comida pros pobres ajudava as pessoas as criancinhas e dava dinheiro para os mendigos e ciganos e as pessoas gostavam muito dela ai a bruxa do cabelo roxo ficou muito brava ela era invejosa ela não gostava que as pessoas ajudassem outras pessoas muito brava mesmo ela chegou em casa e quebrou a casa inteira até a coruja saiu voando ai os globles falou assim dona bruxa, a senhora tem que prender a princesa helena dentro da sua bola de cristal ai a bruxa falou que ia fazer isso então ela saiu correndo montada na vassoura tipo corrida mesmo e começou a colocar fogo no reino congelou a cachoeira acabou com a comida começou a fazer muita maldade mas muita maldade mesmo ai a princesa helena ficou sabendo disso e ficou triste e chorou mas a sua amiga falou pra ela não chorar e pedir ajuda pro “crush” dela, o príncipe da Pérsia e o gigante real naquela época não tinha jeito de mandar mensagem, né, não tinha celular, então ela mandou uma carta e pediu ajuda deles eles vieram rapidamente e lutaram muito com a bruxa até fazer ela parar de fazer aquelas coisas ruins eles trancaram a bruxa num lugar muito escuro do castelo e colocaram um espelho em todas as paredes porque assim todos os feitiço que ela ia fazer voltaria pra ela o reino foi construído de novo e a princesa helena continuou ajudando os outros e virou rainha, quando se casou com o príncipe da Pérsia ah, os três globles morreram e o gigante real

virou soldado do exército do príncipe que agora é rei, né, porque ele casou com a princesa que virou rainha.

Fonte: Autoria própria (2019)

Assim como na diagnóstica, identifiquei que as maiores dificuldades apresentadas pelos alunos se tratava da organização textual, especialmente, a divisão de parágrafos, a pontuação, o uso letras maiúsculas e minúsculas e a grafia adequada de algumas palavras (embora aqui tenha facilitado bastante este trabalho, pois à medida que escrevia íamos adequando algumas delas).

Então, depois de finalizado o texto, pedi que os alunos lessem o que estava escrito. Eles sinalizaram que alguns trechos estavam "muito estranhos" e outros trechos não eram entendidos. Quando questionados acerca do motivo dos "muito estranhos", disseram que deveria ser porque "não estava escrito direito", faltava pontuação e parágrafos. Aproveitei este momento para incentivá-los a refletir sobre a língua. Acordaram que não havia grandes problemas na coerência do texto, então, se ocuparam de providenciar sua organização e a adequação gramatical.

Antes, porém, foi necessário retomar alguns conteúdos, em virtude da dificuldade apresentada. Foi preciso explicar-lhes que em uma produção escrita os parágrafos são conjuntos de orações que desenvolvem uma ideia central e abrigam outras relacionadas a elas pelo sentido, de modo que desenvolvam o que está sendo dito, caso contrário, prejudicam a compreensão global do texto. No texto narrativo, os parágrafos estão relacionados ao relato, geralmente, cronológico dos fatos, uma sequência de fatos, ações ou situações que envolvendo o personagem, se desenrolam em um lugar e momento. (GARCIA, 2006). Retomando conteúdos das séries anteriores, puderam entender também o uso adequado das letras maiúsculas e minúsculas, bem como, de forma bem simplificada, compreenderam o uso adequado da pontuação.

Para exemplificar, usei o texto "Garoto linha dura" de Stanislaw Ponte Preta, pois por ser muito conhecido por eles, facilitaria a aplicação destes conceitos. Ainda utilizando a lousa digital, apresentei o texto sem a divisão de parágrafos e sem pontuação e solicitei aos alunos que lessem o texto e apontassem o que havia de diferente na forma como estava sendo apresentado. Apontando que o problema era a falta da divisão de parágrafos e a ausência de pontuação, começaram a refletir quando e como poderiam ser usados. Perceberam que um parágrafo precisa ser criado nas seguintes circunstâncias: quando há mudança de tempo,

espaço e ações na narrativa (considerando os elementos narrativos, tais como situação inicial, conflito, desenvolvimento, clímax e desfecho) e quando há diálogos entre os personagens.

Após estas considerações, os alunos identificaram no texto as marcações de tempo e espaço, diálogos, bem como os elementos constituintes da narrativa a fim de compreenderem no texto, quais elementos requerem um novo paragrafo. E, então, conseguiram adequar o texto lido, dividindo-o em parágrafos e pontuando corretamente. Depois, compararam o resultado deste exercício com a versão original do texto e perceberam a semelhança.

Entendidas estas questões, retornamos à produção textual coletiva. Neste momento, os alunos observaram que o texto produzido, de fato, não estava adequadamente dividido em parágrafos, tampouco pontuado. Reconheceram que era necessário se preocupar com isso, já que poderia prejudicar a compreensão do texto. Então, cuidando também de seus aspectos formais do texto e reformulando alguns trechos, iniciaram o trabalho. Em conjunto, decidiam quando e onde o texto precisava ser dividido em parágrafos e, quando não havia concordância entre eles ou quando se equivocavam, era necessária minha intervenção.

Observe a reescrita:

Quadro 08 - Reescrita da produção textual coletiva

As aventuras da princesa Helena e do príncipe da Pérsia

No tempo das fadas, no reino distante da Pérsia, havia um príncipe muito bom, simpático, inteligente e educado chamado Edward. Ele tinha olhos azuis, usava armadura, sapatos de aço, morava em um castelo muito bonito e andava a cavalo. Junto com ele morava o gigante real, chamado Leon, que o ajudava. Leon carregava um canhão, era branco, de olhos pretos, vestia roupas amarelas e pretas, andava descalço, fedia cachorro molhado, era gordo e tinhas unhas grandes, mas era bom em defender o príncipe.

Do outro lado do reino do príncipe, existiam os globles, monstrinhos verdes pequenos e maus. Eles andavam com a bruxa sombria que tinha o cabelo roxo e preto, uma pinta no nariz, olhos vermelhos e usava um chapéu grande.

Um dia, teve uma grande guerra no reino vizinho, o reino da princesa Helena que morava num castelo no topo da montanha no reino antigo da rainha Ravena. Ela era parecida com os três mosqueteiros, porque era muito corajosa e andava com duas amigas. Ela tinha um vestido branco rendado, era loira, tinha olhos azuis, e estatura média. A princesa Helena tinha muitas coisas bonitas: tinha um monte de sapato, mas ela gostava mais do sapato de diamante

que combinava com a sua coroa de diamante. Mas, ela não ficava se achando. Ela era educada, boazinha e inteligente, uma flor.

A guerra aconteceu porque a bruxa do cabelo roxo mudou de casa e foi para o reino da princesa Helena. Chegando lá, descobriu que a princesa Helena ficava dando comida para os pobres, ajudava as pessoas, as criancinhas e dava dinheiro para os mendigos e ciganos. As pessoas gostavam muito dela.

A bruxa do cabelo roxo ficou muito brava, ela era invejosa. Ela não gostava que as pessoas ajudassem outras pessoas. Muito brava mesmo, ela chegou em casa e quebrou a casa inteira, até a coruja saiu voando. Vendo isso, os globles falaram:

- Dona bruxa, a senhora tem que prender a princesa Helena dentro da sua bola de cristal!

- Boa ideia! Farei isso - respondeu a bruxa já pegando sua vassoura.

A bruxa saiu correndo com a vassoura, tipo corrida mesmo, e começou a colocar fogo no reino, congelou a cachoeira, acabou com a comida, começou a fazer muita maldade, muita maldade mesmo. Quando a princesa Helena ficou sabendo disso, ficou triste e chorou. Mas, a sua amiga falou para ela não chorar e pedir ajuda para o "crush" dela, o príncipe da Pérsia e o gigante real. Naquela época não tinha jeito de mandar mensagem, não tinha celular, então ela mandou uma carta e pediu a ajuda deles.

Edward e Leon vieram rapidamente e lutaram muito com a bruxa até fazê-la parar com aquelas maldades. Eles trancaram a bruxa num lugar muito escuro do castelo e colocaram um espelho em todas as paredes porque assim todos os feitiços que ela fosse fazer voltariam para ela.

O reino foi construído de novo e a princesa Helena continuou ajudando os outros e virou rainha, quando se casou com o príncipe da Pérsia. Os três globles morreram e o gigante real virou soldado do exército do príncipe, que agora virou rei, e todos viveram felizes.

Fonte: Autoria própria (2019)

A reescrita deste texto permitiu que os alunos refletissem sobre "o que dizer" e "o como dizer". Eles cuidaram dos aspectos organizacionais da estrutura textual, adequaram alguns desvios gramaticais, negociaram sentido entre si, realizaram escolhas, a partir da análise do que seria mais interessante para a construção do texto, mas, mais do que isto, refletiram sobre a língua, aprendendo na prática que podiam e como podiam manobrar os elementos linguísticos a seu dispor, o que permitiu que começassem a se inscrever como autores do texto.

Percebe-se isso, por exemplo, no modo como manobraram os recursos linguísticos para:

a) delinear o acabamento estético dispensado aos personagens (na nomeação, na forma de referenciação, na caracterização física e psicológica da princesa Helena, do príncipe Edward, da bruxa, dos globles – nome inventado por eles – do Leon);
b) nomear e referenciar a bruxa, citando-a não por um nome próprio atribuído a ela, talvez por não ser digna disto devido as maldades que praticava, mas como "a bruxa do cabelo roxo" preferindo esta forma de nomeação e não outra;
c) delimitar com precisão o tempo e o espaço, usando expressões adverbiais como "No tempo das fadas", "Do outro lado do reino", "Um dia", que se encarregaram de não descuidar da ordem dos acontecimentos;
d) marcar a autonomia na escolha do que dizer: a invenção de nomes, como "globles", por exemplo, e a inserção de elementos da realidade atual no momento da narrativa, como, a presença de "ciganos" ajudados pela princesa e mensagens que não poderiam ser enviadas por não haver "celular" naquela época;
e) marcar a idade e o meio social deste autor de modo sutil ao revelar progressivamente sua variedade linguística, conforme observada no uso de expressões como "tipo corrida mesmo", "os globles andavam com a bruxa", "a princesa Helena não ficava se achando";
f) tomar posição em relação ao personagem, ao dizer, por exemplo, que a "bruxa era invejosa";
g) intensificar ações e atitudes, ao citar que a bruxa "fazia muita maldade mesmo" e que saiu correndo "tipo corrida mesmo";
h) corrigir e reformular dizeres como "virou soldado do exército do príncipe, que agora virou rei";
i) recuperar as palavras de outros para fazer novos sentidos nas palavras próprias, como a recuperação dos nomes citados em outros textos, como o reino de Ravena, e Os três mosqueteiros;
j) alternar o ritmo das ações conforme movimentação dos personagens;
k) inserir a palavra "crush" (em Inglês), palavra muito utilizada por adolescentes ao referir-se ao tipo de relacionamento amoroso que a princesa Helena tem com o príncipe Edward; e,
l) mencionar mensagens eletrônicas sendo substituídas por cartas, visto não haver celulares naquela época.

Todas estas manobras linguísticas e discursivas realizadas são consideradas evidências de autoria que só se revelaram mais robustas quando retomamos o texto e, tendo como base a concepção de AL, o reescrevemos. Obtive uma devolutiva favorável nesta atividade, pois os alunos puderam tratar dos problemas textuais e, de certa forma, gramaticais aqueles acusados na tabulação dos dados da atividade diagnóstica - mostrando-se, assim, preparados para o desenvolvimento das próximas atividades escritas.

Em aulas diferenciadas, nas quais saímos da sala e escolhemos um espaço alternativo para leitura, como a sala de leitura ou a árvore do campo de futebol, os alunos puderam ler, refletir e comparar diferentes versões do conto de fadas "A Bela Adormecida". Recordamo-nos das versões cinematográficas de a "A Bela Adormecida" (1959) e "Malévola" (2014), ambas produzidas pela Walt Disney Pictures; depois, lemos e comparamos as versões dos Irmãos Grimm (2006), a de Charles Perrault (1993) e a de Giambattista Basile (2018).

A terceira atividade de leitura e comparação de textos foi realizada do seguinte modo:

Passo 1 – Com minha ajuda, os alunos compararam duas versões cinematográficas produzidas pelo Walt Disney (1959; 2014): "A Bela Adormecida" e "Malévola". Questionei: A história contada por estes dois filmes é a mesma?, O que muda entre elas?, Isto é ruim?, A mudança compromete o entendimento da história?, Há algo de positivo nisto?, Que recursos foram utilizados para realizar estas mudanças?, Você usa estes mesmos recursos ao contar as suas histórias no dia a dia quando quer mudar alguma coisa? Houve reflexão para responder a essas perguntas. Estando todas respondidas, continuei:

Passo 2 – Os alunos leram e, com a minha orientação, analisaram a versão dos Irmãos Grimm (2006), de "A Bela Adormecida" e a compararam às versões da Disney (1959; 2014). Questionei: Estas histórias são as mesmas? O que há de semelhança e de diferença entre elas? Respondidas às questões e estabelecidas às similaridades e as diferenças, continuei.

Passo 3 – A leitura e a análise da versão de Charles Perrault (1993), de "A Bela Adormecida", intitulada "Rosicler" foi realizada e, em seguida, comparada à versão dos Irmãos Grimm (2006). Novamente questionei: As narrativas lidas contam a mesma história?, O que há de diferente nelas?, Quem são os autores destas histórias?, Como estes dois autores contaram a mesma história de forma diferente?, A resposta a esta pergunta, especificamente, foi: "Cada um deles deu à história a sua cara." Concordando, questionei por último: E, como nós damos a "nossa cara" as nossas histórias?. Como já esperava, os alunos resmungaram algumas respostas, mas nada relevante. Por isso, decidi continuar.

Passo 4 – Por último, foi realizada a leitura e a análise da versão de “A Bela Adormecida” de Giambattista Basile (2018), originalmente intitulada “Sol, Lua e Tália”, junto com a introdução da primeira jornada de “O Conto dos Contos – Pentameron”. Neste momento, a interação ganhou outra forma. Os alunos começaram a me questionar; falaram, reclamaram, argumentaram e se posicionaram. Ficaram muito surpresos pelo modo como a mesma história foi contada por Basile (2018).

Eles indagaram se era permitido ao autor usar os recursos textuais que Basile usou (como a introdução de uma história dentro de outra história) e realizar as escolhas linguísticas que realizou - por vezes as julgaram preconceituosas e depravadas. Além disso, identificaram um tema polêmico no texto, o estrupo, (foi exatamente assim que o julgaram) e se posicionaram totalmente contra as atitudes de alguns personagens, questionando até mesmo se era prudente o autor tratar de um tema assim em um texto literário e, mais ainda, inquiriram se o autor tinha o direito de ter acabado com a imagem do conto de fadas que tinham.

Esta euforia permitiu-me dar mais atenção a este texto. Juntos, pudemos analisar os recursos linguísticos utilizados por Basile para dar acabamento ao texto, considerar as manobras realizadas por ele para se inscrever, debater o tema levantado pelo texto (o estupro) e apontar outros temas polêmicos que poderiam tornar-se assunto de escrita (mencionamos: a violência doméstica, o suicídio, a depressão, o descaso com o meio ambiente, a adoção, os conflitos emocionais da adolescência, o tráfico de drogas, o sistema governamental, dentre outros).

Além de ter sido mantida uma interação significativamente produtiva entre aluno, professor e texto, a cada leitura feita, pudemos juntos analisar, após reflexões demoradas, o modo individual de cada autor ao narrar; observamos como cada um deles realizou o seu jogo com o leitor; como manobraram os recursos linguísticos escolhidos, bem como permitiram a participação do leitor.

Como os alunos ainda estavam impressionados com as mudanças sofridas por um mesmo texto no decorrer do tempo, lancei um desafio: revisitar a primeira escrita produzida por eles, na atividade diagnóstica, a fim de reescrevê-la. Ao fazer esta retomada, arrisquei uma manobra ousada: antes de solicitar a reescrita do texto deveriam lê-lo, silenciosamente, ler o bilhete interativo de correção e quando solicitado deveriam fazer uma autoavaliação e dizer o que achavam de suas produções.

Eles acharam interessantes os bilhetes interativos de correção, embora suspeite que, no início, não tenham entendido sua real função. Estes bilhetes foram sempre iniciados com elogios e reconhecimento pelo esforço feito na atividade escrita, em seguida, eram elencadas

algumas perguntas sobre aspectos do texto que precisavam de esclarecimentos ou questionamentos que requeriam maior reflexão linguística e, por último, eram indicadas algumas palavras que precisavam ser escritas adequadamente.

Porém, quando solicitado que fizessem a autoavaliação de sua produção, de maneira unânime, todos demonstraram insatisfação com os resultados que observaram da primeira escrita. Então, tive uma grata surpresa. Um deles resolveu ler em voz alta seu texto e permitiu que um colega desse uma sugestão. Esta ação possibilitou que outro colega também palpitasse e pudesse perceber onde o texto poderia ser melhorado. A atitude desse aluno favoreceu que outros sentissem confortáveis para fazer o mesmo. E em um diálogo interessantíssimo e altamente construtivo, construíram outro olhar sobre suas produções agindo e se percebendo como donos do seu texto, autores.

Apreensiva, cuidei a todo o momento que a ordem, o respeito e o interesse pela atividade fossem mantidos. Percebi que neste momento, assumindo voz, conseguiram escutar seus pares, dando voz a outros, mas distanciando-se, quando necessário, para (re) formularem seu dizer e escutar a si mesmos, se posicionando como autores (TAUVERON, 2014). Este momento foi muito produtivo.

Mas, contrário às preocupações iniciais com respeito ao comportamento que teriam durante esta atividade, após sua aplicação, constatei um considerável avanço em nível linguístico-discursivo, pois começaram a preocupar-se com “o que” e “o como” estavam escrevendo, uma vez que precisariam expor suas histórias aos outros; souberam ouvir, respeitar a opinião do outro e fizeram sugestões construtivas, tendo a supervisão, a coordenação e o acompanhamento constante do professor.

Então, depois de reavaliarem seus textos e ler os bilhetes com elogio e sugestão anexos, os alunos decidiram que já era hora de decidir o que fazer com o texto: reescrevê-lo ou substituí-los. Durante a atividade de reescrita, todos dispostos ao redor da minha mesa me deparo com o seguinte diálogo entre mim e eles:

[...]

T_1 Melissa - Professora.

T_2 Professora - Oi?

T_3Melissa - Que tanto você escreve?

T_4Professora - Lembra que eu falei pra vocês que eu também estudo? Então, eu estou escrevendo para minha professora.

T_5 João - Nossa, achei que cê tava brincando.

T_6 Professora - Não mesmo. (risos)

T_7 Henrique - Que que é que cê estuda, prof?

T_8 Professora - Eu estudo uma coisa chamada autoria...

T_9 João - Ah, é o autor de novela?

T_{10} Melissa - Não né, isso é ator. Fala ator, não autor.

T_{11} Henrique - Mas, na novela tem autor.

T_{12} Melissa - Nossa, menino, é. Deixa eu falar agora. Eu acho que eu sei. Nossa, fessora, é muito legal, né? É tipo, eu tô escrevendo aqui, de repente, eu acho que sou outra pessoa escrevendo esse texto, tipo, uma escritora, bem bonita, rica e famosa. É assim?

T_{13} João - Se for assim, cê pode ser quem cê quiser, fessora?

T_{14} Melissa - É, né? Hoje eu quero ser essa escritora rica, bonita e famosa, amanhã quando eu estiver escrevendo outra coisa, eu sou um homem pobre, mendigo de rua, drogado. Não é, fessora?

(risos)

T_{15} João - Oh, fessora, porque eu ainda tô falando com ela tá, Melissa, cria educação...

T_{16} Professora - Se respeitem, por favor!

T_{17} João - Então, se eu tô contando uma história, eu posso ser quem eu quiser?

T_{18} Henrique - É, ué. Só que cê tem que mostrar quem cê é no jeito que cê escreve, tipo aqueles textos que a gente leu.

T_{19} Professora - Isso.

T_{20} João - Fessora, sabe quem faz isso?

T_{21} Professora - Quem?

T_{22} João - O Eminem. Ah não! Cê nem vai saber, cê nem deve escutar essas músicas. É música de mano.

T_{23} Melissa - É mesmo, né? . Ele tem um nome que ele inventou, tipo, é ele, mas é outra pessoa, sabe, cê entende, né, fessora? Ele tem como se fosse outra vida. Como é o nome?

T_{24} Eduardo - Acho que é Slim Shady,

T_{25} Melissa - É, ele é muito da hora, ele canta assim e faz assim com o microfone e com a mão. (risos)

T_{26} Pedro - Professora, então, quando eu tiver escrevendo, eu posso imaginar, criar e ser o que eu quiser quando tiver contando minha história?

T_{27} Professora - Sim. Você pode.

[...]

T28 Pedro - Professora, você vai mostrar meu texto para a sua professora?

T29 Professora – Sim, Pedro.

T30 Pedro – Não, não vai, não. Esse não.

T31 Professora – Que isso? Por quê?

T32 Pedro – Esse texto tá muito feio. É de criancinha e tá tudo errado.

T33 Professora – Feio? Por que é de criancinha? Você só precisa reescrevê-lo.

T34 Pedro – Eu não sei fazer isso. Eu não quero escrever mais conto de fada. Eu quero escrever outras coisas. Eu tenho um monte de ideias.

T35 Eduardo – Se ele for escrever outras coisas, eu também vou.

T36 Melissa – Eu também. Nossa, professora, eu tenho uma história e tanto...

[...]

Do T_1 ao T_{27}, este diálogo, mesmo que tumultuado, serviu para clarear minhas ideias. Permitir que acontecesse com poucas interferências minhas, não só me possibilitou identificar se os alunos já conseguiam ter ciência do que buscava, mas também permitiu que tivessem uma visão concreta, simplificada e facilitada do que era estudado. E, assim, deram seus primeiros passos para a iniciativa da ação de intervenção.

Após esse diálogo, muitos começaram a questionar a qualidade linguística e criativa de seu próprio texto. Poucos se contentaram em acatar minhas sugestões e adequar seu texto, reescrevendo-o e estando satisfeitos com isto. Mas, como nota-se do T_{28} ao T_{36}, os alunos precisaram ser convencidos da importância deste exercício, pois, não estavam mais gostando do que escreveram e queriam substituir o que já tinham escrito, iniciando assim um trabalho que resultaria em outro texto. Precisei negociar. Então, decidimos que, primeiro, precisariam fazer a reescrita e, só depois, apresentar um novo texto, pois afinal a reescrita iria ajudá-los a refletir mais sobre a sua escrita.

Definitivamente, considerei prudente não impedir estas manifestações. Se isto acontecesse dois riscos desnecessários poderiam ocorrer: desmotivar os alunos, modificando a visão positiva que estavam construindo sobre a escrita e interromper o processo do nascimento de um autor, o autor que procurava, aquele livre de amarras, que tem o direito de usar sua liberdade criativa e seu direito de decidir o que e como dizer. Não poderia assumir tais riscos. Então, permiti que escrevessem, mas, propus o que seria escrito. Os alunos deveriam refletir sobre os temas tratados nos debates, a partir da leitura dos textos e livros. Nas análises, apresento fielmente o trajeto percorrido para a reescrita, embora o reconhecendo por vezes embaraçado.

Porém, assumo que foi na revisita ao texto, na reflexão, na reformulação, na reescrita do primeiro texto que a produção foi tomando forma e abrigando manobras linguísticas e

discursivas que instauraram autoria, pois serviu para nortear as ações metalinguísticas. Neste momento, reafirmo as suspeitas com relação à escolha da leitura e da escrita do conto de fadas: na verdade, ler e escrever um conto de fadas era uma tarefa que já dominavam, então, encontravam-se confortáveis; mas, ao perceberam que também conseguiriam escrever outro tipo de texto, não tiveram medo de ousar. E, foi assim que terminaram a reescrita: produzindo textos autorais.

6. A ANÁLISE: A BUSCA PELA AUTORIA NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS

Neste capítulo, com o objetivo de garimpar os textos em busca de autoria, apresento a transcrição dos textos analisados, que também estão no anexo deste trabalho; será analisada a primeira versão do texto produzido pela turma, visando à construção do diagnóstico. Após, a partir dos resultados da proposta de intervenção aplicada com base nos resultados do diagnóstico, fundamentada na prática da AL, segundo Geraldi (2003; 2014) e Mendonça (2006), será analisado o movimento de aprendizagem que os alunos realizaram mediante a participação nas atividades de leitura e escrita propostas.

6. 1 O PARADIGMA INDICIÁRIO: UM POUCO SOBRE O MÉTODO DE ANÁLISE

Para realização das análises dos textos, o método indiciário, tal como proposto por Ginzburg (1990), a base, uma vez que permite apontar nos dados marginais indícios de autoria. Penso neste momento em Sherlock Holmes, de Arthur Conan Doyle, e em seu trabalho como detetive. Assim como ele, ao analisar as produções textuais, é necessário

evidenciar marcas, pormenores minuciosos, geralmente, irrepetíveis, frágeis, dignos de atenção, indícios que, aos olhos tradicionais sobre a produção de textos na escola, poderiam não ser percebidos.

Entretanto, focar marcas, pormenores e indícios requer seguir pistas e hipóteses, o que por vezes acarreta em múltiplas compreensões. Na tentativa de evitar devaneios, as provas mobilizadas nestas análises compõem um conjunto de indícios que tentam atender os objetivos a que essa pesquisa se dispõe. Por isso, firmando-me no rigor da prova, busco respostas às perguntas: "Quais elementos são dados recorrentes e quais são dados isolados?", "Este pormenor encontrado é de fato relevante?", "O que faz dele algo digno de ser notado?", "Como saber se não são apenas insignificâncias ou trivialidades?", "Quando é necessário desconfiar das regularidades e quando é necessário valorizar as insignificâncias?"

O paradigma indiciário é uma concepção condizente com o trabalho com atos de linguagem, pois permite aceitar que os discursos não se perdem e não se explicam por generalizações, mas, sim, mesmo que não absolutamente singulares, mantem uma relação com outros discursos. É nesta divisa entre o eu e o outro que torna possível localizar elementos linguísticos e discursivos que tornam um enunciado um dado singular. As análises seguintes buscam demonstrar como este processo ocorre.

6.2 A BUSCA POR EVIDÊNCIAS: A ANÁLISE

As produções textuais a seguir são consideradas cenas de um campo de trabalho que percorro minuciosamente em busca de evidências de autoria. São analisadas a primeira versão e a reescrita das sete produções resultantes da realização da atividade de intervenção. Na análise da primeira versão, está em foco o que foi considerado no diagnóstico e que orientou o trabalho de reescrita.

Na primeira análise dos textos, observei inúmeros problemas da ordem do "como dizer", mas, dei maior atenção aos desvios de ordem textual, gramatical, à organização do texto, à tipologia textual e às evidências frágeis de autoria. Tais aspectos precisavam de um tratamento adequado, daí a realização das reescritas a partir dos procedimentos da AL, assim como proposta por Geraldi (2003) e Mendonça (2006), dado que os elementos de ordem linguístico-discursivos merecem atenção, pois é sobre eles que o foco recai na busca pelas evidências de autoria.

Estas evidências não são classificadas previamente, uma vez que, primeiramente, é necessário o seu aparecimento. De forma investigativa, assim como proposto por Ginzburg

(1990), como que garimpando o texto, busco não só as evidências de autoria, mas também, como estas marcações são construídas nos sete textos analisados, haja vista que é necessário considerar caso a caso, cena por cena, quando se trata disto.

Porém, na reescrita destes textos, sob o paradigma da AL e depois de muito esforço conjunto, com um olhar mais cuidadoso, valorativo e, sobretudo, respeitoso acerca dos textos dos alunos, percebi uma notável evolução linguística e discursiva. Deparei-me com textos mais organizados, divididos em parágrafos, pontuados, com grafia adequada das palavras e mais acabados esteticamente. Encontrei evidências mais sólidas de inscrição autoral

E, como uma grata surpresa, exponho também, para apreciação e por respeito ao trabalho realizado, a segunda produção textual apresentada voluntariamente pelos alunos, depois de realizada a reescrita. Este segundo texto não foi escrito por todos, mas aqueles que me entregaram tiveram seu texto corrigido à luz da AL. Abaixo de cada produção, teço algumas considerações, embora não apresente o percurso realizado para chegar a este resultado, visto não ter sido o foco de minhas preocupações.

6.2.1 Análise das produções textuais do aluno João

A primeira produção textual do aluno João é uma história de um rei, um príncipe, camponeses e cavaleiros que, em defesa de seu reino, saíram à procura de um dragão que incendiou a festa de aniversário do rei. Após alguns percalços, encontraram o dragão e o mataram.

Quadro 09 - Primeira produção de texto do aluno João (T01)

. Era uma vez no reino bem distante vivia um Rei em seu reino, no baile comemorando o seu anivesario com sua família e os camponeses e os cavalheiros e ai aconteceu uma tragédia um dragao preto ensendiou todo o castelo e matou 5 pessoas três adultos um criança e um bebe bem bonito o rei ficou com muita raiva e montou um esercito para matar dragão que ensendeou o aniversario dele o rei estava montando seu esercito chamou os camponeses os cavalheiros e até o príncipe ai ela todos foram na jornada atrás do dragão num morro bem distante eles demoraram que eles chegaram no topo da montanha eles tinham uma barreira de espinhos para algumas pessoas ficaram machucadas ate o rei cortou a perna o príncipe cortou

os braços e por cauza disso eles tinham que esperar eles curracem para ficarem mais fortes e depois de duas horas eles foram lutar chegou la o dragão disparou chamas pela boca e matouo três camponeses e depois eles matarar o dragão.

Fonte: Autoria própria (2019)

Neste texto, há alguns problemas gramaticais como acentuação (“aniversario”), ortografia (“curracem”) e conjugação verbal (“matarar”) inadequados. Há problemas de organização textual e desvios no atendimento à proposta de produção de um conto de fadas, uma vez que este texto se aproxima mais da tipologia textual de uma novela de cavalaria. Todos estes problemas prejudicam a identificação das evidências de autoria presente na “cena”.

As escolhas linguísticas e discursivas feitas nesta narrativa não são ao acaso. Impelidas por esta intuição, esbarro em algo inquietante: a ausência do personagem feminino. O enredo atende, mesmo que parcialmente, à proposta de produção solicitada, mas trás características consideráveis das novelas de cavalaria, o que pode justificar esta ausência. De qualquer forma, isto denota a realização de escolhas autônomas do dizer.

Da perspectiva da organização linguística, é uma narrativa de curta duração, clara, explícita, com poucas descrições, por isso objetiva, com progressão temática definida, coerente do início ao fim, carregada de verbos que exprimem ação imediata (uso adequado para manter o encadeamento urgente de ações que o enredo do texto requer, afinal o rei precisava salvar seus súditos). A ausência de pontuação adequada é notada (e de forma alguma foi desconsiderada no desenvolvimento das atividades), mas pode-se dizer que, a partir das observações do todo deste texto, é compreendida; afinal, era urgente o desenrolar das ações e, para isso, o ritmo intenso precisou ser mantido.

As poucas descrições e marcações de inserção da própria voz do autor, como nos trechos “aconteceu uma tragédia”, “e um bebe bem bonito”, revela mais algumas evidências de autoria. A escolha da palavra “tragédia” revela o grau de importância dada a este acontecimento que requer ações certeiras para resolução. O adjetivo usado na descrição do bebê, bem como a raiva e a bravura do rei, mesmo que uma marca embaçada pelos desvios gramaticais e de organização textual, denota uma preocupação estética de acabamento a ser dado ao herói, a partir da visão exotópica que o autor tem dele. (BAKHTIN, 1992)

Discursivamente, a narrativa apresenta traços singulares de produção: a objetividade, a clareza e o encadeamento com ritmo acelerado de ações, bem como a criatividade dispensada na produção a fim de narrar algo inédito, segundo suas impressões pessoais.

Pela articulação dos mecanismos linguísticos e discursivos, nota-se que o aluno os domina razoavelmente. Mas, a proposta era permitir-lhe ir além dos gestos tímidos, desembaçando (refiro-me aqui aos ajustes precisos) as evidências encontradas de autoria. Então, a reescrita foi proposta, após a exposição do texto aos colegas de classe e a partir das orientações do exercício de AL, pois somente este exercício se encarregaria de clarear esta "cena".

O aluno aceitou o desafio. Após ler no bilhete interativo os elogios e encorajamentos escritos por mim, passou a atender as sugestões de melhoria e indicações de correção que também solicitava mais informações sobre o desenrolar da trama, como maior descrição da aventura do rei, pormenores das ações que levaram a morte do dragão e informações de como o rei reconstruiu o castelo. O aluno começou a reescrever seu texto e à medida que escrevia solicitada minha ajuda para entender o que precisava ser feito. Este diálogo foi muito construtivo, pois além de esclarecer suas dúvidas, não o deixou desanimar.

Quadro 09 – Reescrita da produção de texto do aluno João

O REI E O DRAGÃO

Era uma vez, em um reino bem distante vivia um rei, uma rainha e um príncipe. Certo dia, no dia do aniversário do rei, quando ele fazia 55 anos e a festa já estava pronta, arrumadinha, só faltando chamar os convidados, aconteceu uma coisa que ninguém esperava.

Antes da festa começar, aconteceu uma tragédia. Um dragão cruel, com garras enormes e chifres, voando pelo céu daquele lugar, incendiou todo o reino. O dragão soprou bolas de fogo sobre o castelo. Um monte de gente morreu e o rei chorou. O rei não conseguiu proteger o seu povo e isso era muito importante para ele. Durante o ataque, ele conseguiu salvar duas mulheres e um bebê, além do seu exército. O rei ficou com muita raiva do dragão.

Passados alguns dias, o rei chamou todos os seus guerreiros, os que sobreviveram e foram atrás do dragão. Eles precisavam matar aquele monstro que tinha causado tanto mal a eles. Mas, para chegarem na fechada e sombria caverna do dragão, eles tinham que passar e vencer vários obstáculos mas, mesmo assim, resolveram ir.

Os reis e seus guerreiros tiveram que atravessar um rio com vários crocodilos. Os crocodilos já tinham matado cinco guerreiros do exercito, enquanto o rei e os outros soldados

atravessavam o rio. Ao entrar na floresta fechada que levava a caverna, eles tiveram que cortar muitas árvores e muito mato. A cada arvore que cortavam, o rei era atingido por uma dor que não sabia de onde vinha. Era como se a floresta tivesse vida e se protegesse. Até chegarem a caverna do dragão, a agua e a comida que levaram acabou e ficaram com muita sede e fome, além de doentes e fracos.

Quando conseguiram atravessar a floresta cheia de animais selvagens, cobras, leopardos e onças pintadas, uma cobra muito venenosa picou a perna esquerda do rei. O rei quase morreu. Com muito esforço, eles conseguiram sair daquela floresta e o rei foi se recuperando.

E então, chegou o grande dia de enfrentar o dragão em sua caverna. Eles tinham acabado de subir o monte, quando viram a grande caverna fechada e sombria do dragão. Quando o dragão percebeu a presença dos homens, soltou chamas de fogo que matou queimado dez guerreiros. O rei correu para debaixo do dragão e com uma lança atingiu o coração do dragão que caiu morto ao lado do rei.

Depois daquela batalha, o rei voltou para o seu castelo e continuou defendendo com unhas e dentes o seu reino.

Fonte: Autoria própria (2019)

Mesmo agarrando-se à expressão "Era uma vez", há poucos elementos de conto de fadas, o que já não vejo mais como um problema, pois a escolha do como dizer e as manobras linguísticas foram realizadas com autonomia. Ao apresentar o personagem, que estava em um contínuo de trabalho para arrumar sua festa de 55 anos, o aluno já lamenta um acontecido: um dragão, muito bem descrito, com garras, chifres e muito cruel, incendeia o reino e mata muitas pessoas, só restando duas mulheres e um bebê, além do exército. Neste trecho (primeiro e segundo parágrafos, especificamente), devido ao emprego adequado e abundante de adjetivos e advérbios, há uma mudança notável, em relação ao primeiro texto, dispensada ao acabamento estético do herói (rei), do vilão (dragão), do espaço e do tempo da narrativa.

A reescrita possibilita a elaboração de uma produção aberta à participação do leitor. Os cenários que se encarrega de montar, com descrições mais detalhadas (em comparação com a primeira escrita), as atitudes específicas dos personagens, a construção estética do espaço, a revelação dos sentimentos, a urgência das ações – puro trabalho linguístico - permitem que o leitor também construa um quadro mental e visualize as cenas da narrativa.

Mesmo mantendo a objetividade e a clareza, na reescrita, o autor da narrativa demonstra cuidado e preocupação com uma descrição mais detalhada, mas sem perder a coerência, nem a noção do ritmo a que se dispôs produzir. É notável que se trata de um texto

que recebeu mais cuidado, mais reflexão, demandou mais tempo em sua construção e , inegavelmente, isso resultou em um acabamento estético mais elaborado.

O fato de restar apenas duas mulheres, ao passo que sobrevive o exército do rei, chama à atenção. Implícito a esse dizer está um discurso que coloca somente o homem como competente o suficiente para sobreviver em guerra? Neste sentido, o fato de o rei chorar por não conseguir salvar seu povo e o acréscimo da sentença "isso era muito importante para ele", permite a emergência da visão exotópica dispensada na criação deste herói. Nesta sentença, o aluno precisou mobilizar recursos de interpretação de outros textos lidos para que concluísse que para um rei isto é fundamental, mesmo porque se tratava de um rei e seus cavaleiros, eles eram feitos para defender seu povo, eram feitos para morrer se assim precisasse; falhar não era o plano.

O fato de sacrificar cinco guerreiros e cortar as árvores de sua floresta lhe causavam dor. Isto mostra uma tendência protetora do personagem que muito provavelmente encontra-se nata no autor, fonte do viés discursivo e do acabamento estético. Observar que o aluno articulou este dizer, ajuda a compreender que a leitura e os debates realizados logo após contribuíram muito para que o João refletisse sobre o texto, compreendendo-o, agenciando-o e indo além dele.

Assim, na reescrita um texto, mesmo mantendo a sua objetividade e clareza, encontra-se uma construção linguístico-discursiva mais organizada (em se tratando de tempo e espaço), mais acabada esteticamente, com ritmo que favorece a participação do leitor, com marcas de escolhas singulares de dizer (tais como os trechos "a festa já estava pronta, arrumadinha", e "Um monte de gente morreu"), com associações claras a outros textos, a fim de saber o que era possível ser escrito, a fim de evitar a mesmice com a criatividade e a originalidade. Estas são as marcas autorais que esperávamos encontrar.

6.2.2 Análise das produções textuais da aluna Melissa

A primeira produção do texto da Melissa conta a história de Bela, uma princesa que todos a queiram como namorada. A vida de Bela muda quando, ao precisar escolher o "príncipe ideal" ela vai ao encontro da "velha nojenta" que reside do outro lado do reino, em procura de conselhos e é enfeitiçada. Bela torna-se uma rã, mas é salva com um beijo do príncipe.

Quadro 11 – Primeira produção de texto da aluna Melissa – (T02)

Era uma vez uma princesa linda que todos queriam ela como namorada.

Ela estava em busca do namorado perfeito. Um dia ela estava andando pela floresta do reino, até que conheceu avistou uma senhora velhinha e disse:

- Olá, senhora! diz a menina

Responde a velha nojenta:

- Ola, Bela o que vc faz aqui do outro lado reino? pergunta a velha nojenta!

Responde a Bela:

-Estou apenas passeando pelo reino...

Enquanto no reino...

Três príncipes chegaram ao reino em busca da princesa.

Um dos três cavaleiros tinham que conquistar a princesa.

De tardesinha, a princesa ia voltando pois todos tinham achado que a princesa tinha sumido!

-A princesa, a princesa! gritavam todos.

Ao chegar no castelo a sua mãe deu-lhe um abraço e perguntou se estava tudo bem com ela, se não tinha se machucado e nada!

A princesa respondeu:

- Não está tudo bem comigo! diz a princesa!

- HUUM! Então, tá bom minha filha! responde a mãe.

Em seguida pergunta a princesa a mãe

- Mae quem são esses cavaleiros, o que fazem no nosso reino? pergunta a princesa

A mãe responde:

-Esse são três princepes da tasmânia! um desses princepes será o seu princepe, Respondeu a rainha.

Responde a princesa!

-Atá! Entao tchau vou dormir até amanhã! Respondeu a princesa!

Ao passar diante do primeiro princepe ele disse:

-Boa noite linda donzela! disse o princepe mais velho!

- Boa noite Bela moça! diz o do meio

- Boa noite princesa mais bela! disse o caçula.

No dia seguinte...

A princesa acordou e logo deu de cara com o príncepe mais velho.

E ele perguntou:

-Bom dia linda moça! Tudo bem com você?

Ela responde

-Bom dia, estou Bem sim e com você?

Ele reponde:

- Estou melhor agora! diz o princepe Tulio!

Em seguida, deu de cara com o do meio

-Bom dia, Bela moça! como está a vida? A princesa reponde!

- Bom dia! aii...Bem e a sua?

Responde o príncepe!

- Bem, mais bem, melhor agora! diz o príncepe Hugo! A princesa deu uma risadinha e saiu.

Em seguida, o outro princepe mais Belo de todos!

- Olá tudo Bem com você bela moça?

-- Oi! Sim tudo e com você?

Responde o princepe Derik

- Melhor agora! diz o princepe Derick.

A bela moça muito encantada com a gentileza do princepe Derick logo se apaixona por ele.

A princesa não sentiu nem um afeto pelos outros princepes, mais sim um grande paixão pelo princepe Derick o mais educado e gentil!

Chegou o grande dia em que a princesa escolheria o princepe ideal. Os princepes passaram por muitas fases e obstáculos!

E chegou a hora. A princesa muito aflita saiu correndo foi para casa da velha nojenta!

Chegando la a princesa chamou a velha para conversar!

Depois de falar de todos os princepes, a princesa começa a tremer a velha nojenta lhe da um copo de agua com um feitiço que tinha feito.

Muito desesperado o príncepe Derick sai em busca da princesa! ao chegar perto de um rio começou a gritar o nome da princesa!

- Bela! Belaaaaa!

Logo em seguida, aparece um rã com uma coroa na cabeça bem parecida com a da princesa!

A rã chega perto do príncepe começa a pular! ele olha de longe e vê a velha nojenta rindo com um copo na mão. Rindo a velha desapareceu e o princepe olha bem naquela rã e

depara com o olhar doce da princesa! em seguida o princepe pega a rã na mão e da um beijo suave e macio!

Em logo em seguida deu-lhe um beijo bem apaixonada!

A princesa escolheu seu princepe que certamente era o princepe Derick!

E eles viveram felizes para sempre!

FIM 💙 💙

Fonte: Autoria própria (2019)

Este texto apresenta riqueza de detalhes. A escolha do enredo permite perceber as preocupações da adolescência (e da voz característica de um aluno na adolescência): ser aceito e fazer-se interessante às pessoas, principalmente no que diz respeito a escolhas românticas "perfeitas", como pode ser notado nas sentenças: "Era uma vez uma princesa linda que todos queriam ela como namorada. Ela estava em busca do namorado perfeito."

Logo, nas sentenças seguintes, o personagem principal depara-se com outro personagem. Na primeira sentença, trata-o como "senhora velhinha", depois como "senhora" e por último como "velha nojenta". A marca autoral aparece aqui. A mudança nas formas de referenciação vai denotando um distanciamento da voz alheia e a marcação de voz própria pelo uso da escolha linguística ousada ao apresentar o personagem, agora como "velha nojenta", o que por si só implica um juízo de valor individual.

Isso permite afirmar que Melissa já antecipa ações do personagem e de antemão passa a construir um perfil a ser explorado no desenrolar da trama. O fato de o personagem usar o nome da protagonista é uma marcação das más intenções dela.

O uso de abreviações como "vc", em vez de "você", indica a realização de escolhas linguísticas com base nas relações cotidianas, justificadas pelo uso em meios digitais. Também, o uso do termo "Enquanto no reino..." para indicar mudança do espaço na narrativa pode ser considerado uma evidência de autoria, uma manobra linguística individualmente própria, utilizada a fim de distanciar-se daquilo que comumente é usado. Embora muito provavelmente já tenha lido ou visto isto em outros lugares, o modo como resolveu valer-se deste recurso é o que demarca o movimento de autoria.

Também, a princípio, os príncipes são apresentados sem nome, apenas como príncipes. No desenrolar da narrativa, têm seus nomes atribuídos, mas é somente depois que falam e agem que suas personagens ganham proporções de seres reais. Estas escolhas linguístico-discursivas também são tidas como indícios de autoria, pois nitidamente

demonstra um reconhecimento, mesmo que inconscientemente, que é na e pela linguagem que se constitui sujeitos.

Escolhas como “HUUM!”, "deu de cara" e "Aii... bem e a sua?” e “Belaaaa” são marcações da variação linguística da pré-adolescência, podendo indicar também a voz ativamente inserida do aluno. A autoria é evidente tanto nas inserções da voz própria, quanto na manobra realizada com a tipologia do texto em questão “bela”, em “Boa noite, bela moça! Diz o do meio”, como adjetivo, e não como substantivo próprio, pode-se tratar de um trocadilho gratuito, ou não, porém, esta escolha linguística marca um estilo próprio, a ousada autonomia do dizer – outra marca de autoria.

Ao ler "A princesa deu uma risadinha e saiu", o leitor pode identificar no gesto da princesa um tom banhado de sedução. Uma vez concebida a princesa como uma adolescente à procura de um namorado, nada mais adequado do que lhe atribuir ações comuns de sua faixa etária, muitas delas análogas a própria experiência da autora. Entender como se dá a ficcionalização e visualizar as manobras utilizadas em sua materialização no texto escrito, permite-me apontar mais evidências de autoria.

Há ainda a preferência pelo diálogo constante, o que, por sua vez, atribui ao texto mobilidade, liberdade de criação e, consequentemente, o fluxo do pensamento em trânsito ativo, sequenciado e dinâmico, mesmo que interrompido por algum problema de coerência ocasionado por escolhas linguísticas que não atendem ao momento de fala em questão. O fato de a gentileza encantar a princesa e, por isso, ela se apaixona por um dos príncipes, demonstra que o personagem foi construído sob a orientação ideológica da aluna-autora. A reafirmação da conduta do príncipe Derick prova isso, conforme descrito no fragmento: ”A bela moça muito encantada com a gentileza do princepe Derick logo se apaixona por ele./A princesa não sentiu nem um afeto pelos outros princepes, mais sim um grande paixão pelo princepe Derick o mais educado e gentil!”

Em “Chegou o grande dia em que a princesa escolheria o princepe ideal. Os princepes passaram por muitas fases e obstáculos!” faltam elementos necessários ao desenrolar desta parte da narrativa. Que obstáculos são estes? Por que superá-los? Qual a relevância deste fato para o enredo? Nem mesmo a análise do todo do texto permite a identificação destas informações. O mesmo se dá em "saiu correndo para a casa da velha nojenta". É necessário que haja uma especificação acerca do que a princesa foi fazer na casa da velha nojenta. Estas respostas auxiliam a compreensão do texto.

Outro fator distinto neste texto é o uso frequente dos pontos de exclamação. Estas marcas linguísticas, provavelmente, têm a intenção de denotar atitudes como afirmação

severa, gritos ou sentenças imperativas. O aparecimento da rã com uma coroa na cabeça bem parecida com a da princesa quebra toda a expectativa aguardada em um conto de fadas. Mesmo fixando-se nesta tipologia textual, Melissa demonstra domínio da estrutura a ponto de sentir-se segura para ousar romper com as tradicionais expectativas. Há outro problema de progressão, pois não ficou nítido os motivos de a "velha nojenta" ter transformado a princesa em uma rã, ainda que o seu caráter maldoso tenha ficado explícito na escolha de seu nome.

Este momento, no ápice do desfecho, os moldes tradicionais dos contos de fadas são quebrados. Ao invés de a princesa beijar o sapo para que este se torne príncipe novamente, há a inversão dessa ordem: é o príncipe que beija uma rã para que se torne princesa. Além disso, a escolha da sentença " o príncipe olhar para a rã a ponto de deparar-se com um olhar doce da princesa" demonstra que Melissa pensou, refletiu, organizou, escolheu minuciosamente e materializou suas opções linguísticas de modo a lapidar seu texto. Isto prova que está se constituindo autora de seus dizeres.

Este texto evidencia uma escrita potencial que evita a mesmice, que inova, que almeja o jogo com o leitor, a criatividade, a originalidade e a vontade de escrever. É verdade que o texto apresenta problemas de ordem gramatical e de organização textual, que resultam em problemas de coerência, dificultando a compreensão dos fatos em alguns momentos e até prejudicando a identificação das evidências de autoria. Por isto, a reescrita foi recomendada. Mas, não foi realizada.

Depois de participar de todas as etapas do percurso da intervenção (exposição do texto aos colegas, realização das leituras de textos e livros literários e consideração do que foi elogiado e sugerido nos bilhetes de interação durante as atividades de AL para este texto) Melissa se viu inquieta diante da sua produção.

Então, pediu permissão para mudar o texto todo. Ela até se prontificou em atender todas as sugestões daquela primeira produção, mas, gostaria de fazer outro texto, porque estava com vontade de escrever sobre outra coisa. Seu pedido foi atendido. Durante a produção, ela revisitava o primeiro texto, analisava o que tinha errado para não cometer o mesmo erro no texto novo; quando não entendia as indicações de alguma correção realizada, tinha dificuldade em organizar alguma ideia ou precisava criar novo parágrafo e pontuar o texto, solicitava meu auxilio incansavelmente. Esta interação constante e exaustiva resultou em um novo texto.

Segue o resultado de fazer de novo o texto:

Quadro 12 – Segunda produção de texto da aluna Melissa

O meu nome é Catarina. Tenho 13 anos. Sou muito linda (isso é o que a minha mãe fala, kkk). Tenho olhos da cor de jabuticaba e cabelos pretos. Sou branca como o leite e tenho bochechas e lábio bem rosados.

Sou filha única. Talvez por isso me sinto sozinha. Meus pais não são muito presentes na minha vida. As vezes, quando estou sozinha em casa sinto as paredes conversando comigo. Meus chegaram muito tarde do trabalho e já iam de novo para o computador para de novo trabalhar mais um pouco. Não me davam nem boa noite e nem me perguntavam como eu estava ou me sentia ou se precisava de alguma coisa.

A empresa onde meus pais trabalhavam estava em crise e tinha que despedir alguns funcionários. Meu pai estava muito preocupado e sempre andava estressado com o trabalho. Já minha mãe não era tão estressada como o meu pai, mas muito mais preocupada com o trabalho. Mas, de nada adiantou tanto esforço e preocupação. Naquele mês, a empresa dispensou alguns funcionários. Meu pai foi um deles.

Aquele dia foi muito tenso. Na escola, eu não conseguia me concentrar em nada, aliás, isso já tinha se tornado comum. Eu não falava com ninguém, ninguém falava comigo, até para os professores eu era só mais uma. À noite, eu estava esperando meus pais chegarem, mas somente minha mãe chegou. Assim como eu fiz, vocês devem estar se perguntando onde meu pai estava. E, sim, ele se atrasou, pois estava em um boteco.

Ao chegar em casa, bem depois da meia noite, meu pai já estava muito bêbado. Ele invadiu meu quarto, chegou perto de mim, sentei na cama assustada, e ele gritava coisas que eu não entendia, parece que me culpava de alguma coisa. Fiquei confusa, ele nunca tinha agido assim comigo. No meio daquela gritaria, ele começou a me espancar. Tentei conversar, entender o porquê daquilo e não adiantava. Ele me bateu até se cansar. E pior, isso se repetiu a semana toda. Ali, começava o meu fim.

No final daquela semana, Catarina já cansada de apanhar, resolveu colocar um ponto final na sua história. Definitivamente, não queria mais sofrer tanto. Seus pensamentos, seus sentimentos, o comportamento de sua família, tudo aquilo era pesado demais para os seus ombros. Decidida, foi até o escritório de seu pai, um escuro, vazio, mesmo que cheio de livros empoeirados, e pegou na segunda gaveta da mesa o revolver de seu pai e mirando para a sua cabeça disse: “Meu Deus, me perdoe!” e atirou.

Sua mãe, que estava trabalhando em seu quarto, escutou um barulho muito alto e forte e correu até o escritório. Chegando lá, viu sua filha jogada no chão, toda ensanguentada. Chorando, ela ligou, imediatamente, para o hospital.

No hospital, Catarina foi direto para o pronto-socorro. Sua sorte foi que ela chegou lá viva. Catarina precisou de uma cirurgia que durou 26 horas, e mesmo assim, ainda corria o risco de perder a memória e alguns movimentos do corpo.

As horas foram passando, e Catarina acordou, mas não se recordava de nada, nem de ninguém. Catarina não conseguia mexer suas pernas. Vendo aquela cena, a mãe de Catarina começou a brigar com o pai da menina, mas vendo o arrependimento de seu marido resolveu dar uma segunda chance para ele.

Catarina foi liberada depois de 12 dias. Seus pais a levaram para casa, mostraram a ela toda a casa e tudo o que era dela, até mesmo o escritório onde tudo aconteceu. Daquele momento em diante, os pais de Catarina aproveitaram cada minuto que passavam com ela, até deram um presente belíssimo para ela que chegaria depois de 9 meses.

O tempo passou, Catarina se recuperou, as coisas foram melhorando e o bebezinho nasceu. Ele se chamava Jason. Era um menino muito lindo, e assim como Catarina, agora ele também tinha a atenção, o carinho, o respeito e o amor que merecia. Aquela casa se tornou um lugar mais feliz, e eles conseguiram ser felizes, todos juntos, diferente de muitas outras historias que não terminam bem.

Fonte: Autoria própria (2019)

Durante a produção da segunda versão, Melissa mostrou-se muito empolgada. Após vários rascunhos, tentativas e muitas folhas emboladas no lixo, decidiu que iria pensar sobre o que escrever. Após alguns minutos de trabalho, chamou-me e pediu para que escutasse sua história. Nesse momento, em uma interação dialógica, passou a contar a história fazendo inúmeras reformulações de seu dizer; ora dizia, voltava no já dito, reformulava e dizia de novo, ora me interpelando, pensava mais sobre como construir seu personagem e seu enredo. Foi algo trabalhoso, cansativo e que exigiu muita concentração de sua parte. O rascunho, as tentativas e os erros, o diálogo comigo, nesta produção foram decisivos para que Melissa pudesse enfrentar a tarefa de escrever.

Inspirada nos temas debatidos após as leituras realizadas, suspeito, mais especificamente, as leituras dos textos de Basile (2018), a aluna conseguiu iniciar o texto desprendendo completamente do conto de fadas (até então tão querido por todos), mas não deixou de finalizá-lo com o “viveram felizes para sempre”, talvez na tentativa de acabar sua produção, finalizando sem deixar nenhum problema pendente.

O trabalho discursivo é admirável, pois mesmo sendo um texto produzido por uma adolescente, aponta inúmeras questões polêmicas. Há uma autonomia de criação evidente na escolha de um enredo elaborado que trata de temas tão delicados como a negligencia parental

(“Meus pais não são muito presentes na minha vida”), a solidão na adolescência (“Não me davam boa noite e nem me perguntavam como eu estava ou me sentia ou me se precisava de alguma coisa”), as dificuldades financeiras (“Naquele mês, a empresa dispensou alguns funcionários. Meu pai foi um deles”) e emocionais (“As vezes, quando estou sozinha em casa sinto as paredes conversando comigo”) causadas por uma crise econômica (“A empresa onde meus pais trabalhavam estava em crise e tinha que despedir alguns funcionários”), o alcoolismo desencadeado por uma crise (“Ao chegar em casa, bem depois da meia noite, meu pai já estava muito bêbado”), o porte de arma (“[...] pegou na segunda gaveta da mesa o revolver de seu pai”), a condição psicológica do adolescente que sofre com a violência doméstica (“No meio daquela gritaria, ele começou a me espancar. Tentei conversar, entender o porquê daquilo e não adiantava.”). Estas escolhas são marcas de uma escritora um tanto mais madura e experiente, fato que não é condizente com as preocupações apontadas no primeiro texto onde deixa evidente a sua preocupação com os problemas triviais da adolescência.

O fato de recorrer a Deus em busca de perdão devido a um ato condenado pela doutrina cristã, a tentativa de suicídio, demonstra a existência de um sujeito que, posicionado axiologicamente em relação ao vivido, é interpelado também pelas influências religiosas e culturais. Este quadro aproxima mais de um fator de simpatia relacionado à ação e de empatia relacionado ao personagem, que desejava ser perdoada por isso, afinal era sua única saída.

O enredo conta que Catarina foi direto ao pronto-socorro e teve a sorte de chegar viva e sobreviver a uma cirurgia de 26 horas. Catarina teve uma segunda chance e até recebeu o perdão divino, já que conseguiu ser feliz; o mesmo aconteceu com seus pais, que também tiveram uma segunda chance para viver feliz com seus filhos, agora dois, uma vez que aproveitaram do esquecimento da filha. Isto também pode ser um indício da ideologia da escritora, mas também é possível que tenha ficcionalizado esta ideologia de forma autoral. Logo, de certa forma, não estou diante de uma adolescente em sua pessoa física que escreve este texto, mas de uma autora em construção.

Merece atenção também o trabalho textual linguístico utilizado para realizar as descrições de personagens, espaço e ações. O modo narrativo descritivo que tece todo o enredo, o uso de adjetivos para a descrição detalhada do personagem, tanto física quanto emocionalmente de forma que o leitor consiga visualizá-lo e, muitas vezes, sentir o que ela sentiu, a narração dramática carregada de solidão, tristeza e traços depressivos, a ponto de ouvirmos que às vezes, as paredes conversavam com ela, as escolhas linguísticas dispensadas à construção do ambiente da casa de Catarina e do escritório de seu pai, a escolha pelo termo

“espancar”, que denota a intensidade da ação, a mudança no ritmo narrativo ao narrar o caminhar do personagem até o escritório, o modo como Catarina conseguiu ter acesso a arma do pai e atentar contra a própria vida, são marcas de um nível linguístico muito mais trabalhado e pensado.

A mudança incisiva de narrador é outro apontamento importante. Há uma mudança proposital de narrador, algo que foi apontado pela aluna durante a produção textual, sob a justificativa de que seria uma forma de dar um fim na história, já que se a continuasse narrando na voz do personagem não teria coragem de dar ao personagem o fim que daria. Para tanto, foi necessário que Melissa se distanciasse de seu texto para dar-lhe o acabamento necessário. Este afastamento foi determinante para que conseguisse ter uma visão exotópica dessa heroína e expandisse seu excedente de visão a fim de acabá-la artística e esteticamente

A inserção entre parênteses das falas do personagem como “(isso é o que a minha mãe fala kkkk)” e “(Vocês devem estar me perguntando onde meu pai estava.)” pode ser considerado como um contato particular, quase confessional com o leitor. Esta escolha, sendo identificável a pessoa física da escritora, é marcação de uma manobra de autoria, de modo particular de manuseio de recursos linguístico-discursivos para apor assinatura ao que se escreve.

6.2.3 Análise da produção textual do aluno Gabriel

Em seu texto, Gabriel narra a história de Erik, um menino gordo que sofria bullying, mas que, de repente, se vê diante de um feiticeiro, que o transforma em porco e, em um mundo mágico, passa a ser perseguido por um lobo e uma bruxa. No entanto, esse mesmo feiticeiro prende o lobo e a bruxa e tudo volta ao normal quando Erik acorda.

Quadro 13 - Primeira produção de texto do aluno Gabriel (T03)

Era Uma Vez um menino Gordo, que pesava 20k. Com belos olhos verdes, ele era muito educado e muito humilde, por isso seus pais deram cinome de Erik, nome honrado. Mas, quando ia para a escola, todos os seus coleguinhas o desprezava com fortes bullying. Mas ele não se importava com nada que eles falavam. Foi ai então que lhe apareceu Um feiticeiro, seu nome era Deimon, Um grande feiticeiro que andava sempre com Um cajado de ouro que tinha sete diamantes negros. Em que cada diamante carregava as almas de 7 bruxas. Todas elas ficavam presas pelos crimes que cometeram. que foi matar as pessoas inocentes para que elas ficassem mais jovens.

Por isso, o feiticeiro preendeu-las nos diamantes negros e jamais serem libertadas. O menino rapidamente saiu correndo com medo do feiticeiro. E então, o menino caiu em um buraco mágico onde levavao para o mundo mágico. Entao, Erik se transformou em um porco selvagem. Ele se assustou ao ver a sua aparência. Do nada surge um lobo faminto e que não era nada amigável, Erik saiu correndo para dentro de um rio onde a agua estava muito gelada. O lobo a travavessou o rio e foi a traz do porcom selvagem. Erik nadou o mais rápido possível até achar uma casa enfeitada de doces. E comeu tudo quanto é doçê. Em quanto o lobo o procurava para comelo. Erik sentiu fortes dores em seu corpo e derrepente até desmaiou.

E emquanto Erik estava desmaiado ua bruxa a pareceu e preparou le uma sopa para ele. O porco se acordou e dormiu novamente, A bruxa colocou A agua para ferver. Derrepente e derrepente a pareceu novamente o feiticeiro Deimon a pareceu e fez Erik voltar ao normal e prendeu destavez o lobo e a bruxa nesse momento tudo voltou ao normal. Mas, Erik não lembrou de nada que ele tinha passado quando acordou.

Fonte: Autoria própria (2019)

Embora se valendo de alguns elementos do conto de fadas – que somente foram delimitados no sonho do personagem - este texto rompe com a tradicionalidade do gênero, aproximando-se sutilmente de outros gêneros, o que prova duas premissas: primeira, os gêneros dos discursos são relativamente estáveis. Ou seja, por mais possuam uma estrutura que reconhecidamente orienta a sua organização, como é o caso do conto de fadas, não são tão puros ao ponto de não sofrer modificações ou não se assemelhar, em alguns momentos, com outros; segunda, os gêneros do discurso são modificados de acordo com a necessidade do falante, que aqui, resolveu mesclá-los (BAKHTIN, 1992).

Observa-se também o que o aluno faz com a escolha do tipo textual que se descola dos moldes fixo dos contos de fadas. É nítido que houve uma escolha pessoal do que queria dizer e do como queria dizer, evidenciando o grau de relevância dado ao tema em pauta: o bullying. Percebe-se também que timidamente joga com seu leitor surpreendendo-o com uma ação inesperada: o despertar de Erik. Esta manobra, mesmo em se tratando de um gesto discreto, constitui uma marca autoral.

O trabalho linguístico-discursivo ganha materialidade quando, no sonho, projeta a vida de Erik à imagem do porco. Usando descrições, Gabriel faz uma analogia da escola, por exemplo, com a floresta encantada, ambas muitas vezes sombrias e tenebrosas; o bullying sofrido por Erik na escola, com o mal causado pelas almas de sete bruxas, pelo lobo e pela bruxa solta.

Logo nos primeiros parágrafos, o uso de adjetivos como “educado”, “humilde”, são características dispensadas a Erik para dar-lhe um acabamento estético e ser digno de um “nome honrrado”. A forma no diminutivo “coleguinhas”, ao se referir aos colegas de escola de Erik que tanto o humilhavam, nos remete ao sentimento de compaixão dispensado ao personagem, em virtude da maldade causada por pessoas que não deveriam ter tanta importância.

Neste trabalho linguístico, há também a narração do sonho. Esta foi extensa e, embora apresente um ritmo intenso de ações e sequências encadeadas, percebe-se, o que à principio, chamamos de problemas de progressão, logo no inicio onde lê-se: “Foi ai então que lhe apareceu um feiticeiro [...]”. A ausência de elemento linguístico que prepare o leitor para a mudança narrativa drástica que o leva da realidade vivida para o mundo dos sonhos ou do faz de conta, o que só é evidente ao leitor no final do texto, pode ser considerado como um jogo realizado com o leitor. A não revelação imediata das ações do enredo é prova de que Gabriel domina o seu dizer e joga com isso.

Há alguns problemas nas marcações de espaço e tempo, por exemplo, no sonho, o menino sai correndo do feiticeiro, cai em um buraco mágico, vai para um mundo mágico, é transformado em um porco que sai correndo para um rio [...], além do aparecimento e desaparecimento súbito de personagens; são muitas ações que não são sustentadas com as informações de que o leitor precisa para visualizar esta narração, mesmo que tentando preencher os espaços vazios.

Cabe destacar a relação de intertextualidade com o conto de fada “João e Maria” ao qual o aluno recorreu para dizer a sequência em que o porco achou uma casa enfeitada de doces e comeu “tudo quanto foi doce”, além da bruxa tê-lo deixado a esperar enquanto fazia-lhe uma sopa.

Nesse texto, as marcas que indiciam autoria são, por exemplo, o jogo de quebra de expectativa que surpreende o leitor, a criatividade dispensada para formular o dizer e o como dizer, as associações e intertextualidade estabelecidas para que, de alguma forma, pudesse utilizar o já dito para sustentar sua própria voz e assim, nas imediações daquilo que é lhe conhecido, evitar a mesmice.

Diante disso, a proposta da reescrita foi para que o aluno refletisse mais sobre o que escreveu, oferecesse mais informações para o leitor e apresentasse uma escrita mais detalhada, cuidadosa, acabada esteticamente e corrigisse os problemas textuais, gramaticais, problemas com a tipologia textual, a fim de se revelar mais nitidamente as evidencias de autoria. Assim, depois de participar das atividades que envolveram a intervenção, Gabriel se

negou a refazer a reescrita do texto, mesmo depois de muito incentivo e insistência minhas, mas, propôs a escrever outro.

Este trabalho foi demorado. Por vezes, Gabriel solicitou meu auxilio quando tinha duvida da escrita de algumas palavras, quando não sabia delimitar os parágrafos e a cada ida minha a sua carteira, pedia para que eu lesse o que tinha escrito, desse a minha opinião e o ajudasse a corrigir o que era necessário, me atribuindo o dever de ser sua interlocutora e colaborar em sua produção. Na verdade, era como se Gabriel pedisse minha autorização para dizer o que queira dizer e sustentado pela minha ajuda, entregou seu texto pronto sem reescrevê-lo. Não diminuo aqui a importância da reescrita, mas digo que este foi o recurso de aprendizagem mais viável para o Gabriel, neste momento. O que havia ali era uma tentativa ousada de escrita autoral, mas, por vezes insegura, que requeria minha participação direta para que este trabalho fosse executado.

Veja: No texto "Os problemas do rei", vejo o surgimento de um aluno-autor que faz uso adequado dos recursos linguísticos, mesmo porque teve ajuda para isso. As manobras textuais são mais coesas e coerentes, os problemas gramaticais diminuíram consideravelmente e surgiram enunciados carregados de discursividade, o que me permitiu identificar com mais facilidade as evidencias de autoria.

Quadro 14 - Segunda produção do texto do aluno Gabriel

Os problemas do rei

Numa floresta distante, alguma coisa não ia bem. Todos os animais selvagens começavam a perceber o velho rei Leão já não era mais o mesmo. Vivia tão cansado e abatido, com um ar distante, como se alguma grande dúvida estivesse lhe atrapalhando...

Esta mudança também foi percebida pelo javali. Ele era o bobo da corte, quer dizer, seu trabalho era alegrar o rei e os outros bichos contando piadas e inventando situações bobas para provocar o riso.

Até pouco tempo atrás, seu maior ídolo era justamente o Leão que soltava enormes gargalhadas com suas porquices. Mas, agora, não havia graça capaz de acabar com aquele ar de preocupação do Rei Leão...

Naquele dia, o javali tinha entrado com um pedaço de cipó, colocando-o na sala do trono. Duas horas depois, uns gorilas voltaram com uma coruja. A corte estava reunida aguardando, a chegada do rei. Um sábio macaco parecia nem se importar com o que estava acontecendo e lia sem parar um grande livro que trazia mágicas estranhas que fizeram o rei

Leão voltar com um grande sorriso despreocupado. Ali todos se maravilharam ao ver o rei alegre de novo.

Mas, o feitiço não durou muito tempo. E então, o rei ficou preocupado e resolveu parar e pensar sobre o que tanto lhe preocupava.

Durante uma reunião com seus soldados, conseguiu ver que o motivo de tanta preocupação era porque ele estava já muito velho e estava preocupado com quem iria assumir seu lugar. Então, o rei convocou o seu príncipe para assumir o trono, mas, por fim, o escolhido foi o macaco. Ele foi eleito pela corte.

Três anos se passaram e o pobre Leão morreu. Tinha chegado a hora de o rei assumir o trono. Muitos choraram a morte do rei Leão e foram entregar flores no seu túmulo. Desde então, os dias não foram os mesmos. Dessa vez, quem ficou triste foram os súditos, pois não tinham mais motivos para sorrir já que o seu amado rei já não estava mais com eles e conheceram o que é um governo ruim.

Moral da historia: Valorize um bom governo quando tiver um.

Fonte: Autoria própria (2019)

A estrutura textual escolhida merece a atenção inicial. Ao contrário dos demais, Gabriel escolheu redigir uma fábula. Mesmo sendo um dos primeiros tipos de texto que se ensina na escola, é requisito mínimo que se recorde da sua composição, do estilo a ser utilizado e mais ainda que se determine o tema a ser tratado, o qual aparece de maneira indireta no enredo, mas que apresenta uma marcação bem definida na moral da história. Portanto, como requisito básico de escrita é necessário que domine estes fatores e isto se percebe que o aluno faz.

Interessante notar o traço do acabamento estético aplicado aos personagens, ao espaço e ao tempo. Com o uso de advérbios e adjetivos, o aluno leva o leitor a todos os lugares onde passa a narrativa, delimitando-o também no tempo. Percebe-se o trabalho dispensado na construção destes personagens: o rei Leão, “vivia cansado e abatido, com ar distante” Para um rei, a tristeza, o cansaço, a preocupação não é algo recomendável, mas ainda, em se tratando do rei Leão, o mais majestoso dos animais. O cuidado com as emoções, com o comportamento e as ações do rei Leão e de sua corte, incluindo o príncipe e o “sábio macaco” bem como a sensibilidade visível neste tratamento denotam familiaridade com os recursos linguísticos necessários para isto.

Além disso, a manobra discursiva empregada neste texto também é digna de atenção. O tema abordado foi: os problemas que podem ser oriundos de um governo problemático. Um

tema polêmico muito atual. A tristeza do rei Leão devia-se a sua idade avançada; “estava preocupado com quem iria assumir seu lugar.” O Rei Leão, zelando por seu povo preocupava-se com seu sucessor e em uma tentativa apressada de resolver o problema, concedeu poder ao príncipe, mas o macaco “foi eleito pela corte”. Com a morte do rei, todos choraram e os dias não foram mais os mesmos, pois desta vez, eram os súditos que se entristeciam. O macaco não lhes davam motivos para sorrir, pois, contrário que lhes aparentava, ele não exercia um bom governo, mesmo sendo “sábio”.

Na segunda produção, considero, vejo a autoria presente na evidencia de conhecimento linguístico autônomo, no modo de introdução da escolha pessoal do que e do como o texto foi produzido, a relevância do tema em discussão, a singularidade na e da produção, a tomada de posição discursiva, a responsabilização pelo dizer, a criatividade e a originalidade.

6.2.4 Análise da produção textual do aluno Henrique

A primeira produção textual do aluno Henrique precisa de algumas adequações tanto de ordem textual e de organização quanto de ordem gramatical. Adequar estes desvios possibilitam que as evidencias de autoria sejam mais facilmente encontradas. Observe, no texto abaixo, como os fatos são apresentados neste enredo:

Quadro 15 – Primeira produção de texto do aluno Henrique (T04)

Era uma vez na floresta tinha uma família de Bruxos mais dessa família tinha dois irmãos pedro X e o segundo Joao Z. o Joao Z foi chamado para servi o seu o seu irma não gostou nada disso depois de muito tempo a inveja almentava cada vez mais porque ele não era gonhecido por ninguém e seu irmão era muito conhecido por todos os 7 reinos, passado um anos ele teve uma ideia babaca ele iria matar seu irmão e iria fica no lugar dele. Uma noite ele entro no quarto do seu pais sua mar tinha saído e so tava ele e seu pai, seu pai estava dorm. Ele pegou o livro de mágica mais seu pais feio e falou pra ele não mexe e entrega para ele mais ele não obedeceu ele foi testa no espelho foi para seu pais ele virou um urso porque ele tinha falado as palavras magica errada depois sua viu um urso foi correndo pra falar com o rei para matar ele o urso. O Pedro x tentou explica pra ela que era o seu mais ela não acreditou e a guarda matou o urso depois de um tempo ela dicobriu que o urso era o seu marido. ficou muito doente e pedro x ficou com muita raiva foi atrais do seu irmão para matalo. Alchega a

cidade ele de cara do seu irmão e o seu irmão lancou uma maldição dele, ele iria fica na floresta 20 anos e não ia consegui sai mais a maldição tinha acabado Joao Z foi até o rei para pedi demissão do trabalho para coloca ele o seu irmão no lugar mias o rei não aceito e contratou dois Pedro pediu pardao ele te perdou ele viveram feliz para sempre.

Fonte: Autoria própria (2019)

A inserção do livro de mágica como elemento mágico, a transformação do pai em urso, a morte do pai, a doença da mãe, as tentativas do irmão de amaldiçoá-lo, o perdão estendido pelo irmão não são somente marcações de atendimento ao tipo de texto solicitado na proposta de produção textual, mas, são indícios da criatividade e da originalidade do autor.

A opção pelo tipo de texto e suas características pelo assunto a ser tratado (a inveja e suas consequências) e pela forma de nomeação dos personagens (Pedro X e João Z), podem ser vistas como uma evidência de autoria, pois se trata de escolha pessoal do dizer. O posicionamento discursivo, principalmente, quando o autor evidencia suas opiniões a cerca das atitudes do personagem, como no trecho em que menciona que um dos irmãos tiveram "uma ideia babaca" pode ser visto como uma inscrição pessoal ideológica, portanto, também uma evidência de autoria.

Entretanto, reconheço que as ocorrências das evidências de autoria encontram-se discretas neste texto, por isto, precisam ser mais trabalhadas. Defendendo que a AL e a reescrita colaboram neste processo, incentivei o aluno a realizar esta atividade. Então, após o desenvolvimento das atividades de leitura e AL, Henrique reescreveu seu texto. Antes, porém, confidenciou-me que não estava satisfeito com primeiro trabalho e iria abandoná-lo.

Convenci-o que se reescrevesse seu texto, atendendo as sugestões do bilhete de correção que elogiava seu trabalho, mas que apontava o que precisava de melhoras, Henrique começou sua escrita, mas não a finalizou na sala. De qualquer forma, entregou um texto reescrito onde as evidências de autoria estavam mais claras. Observe:

Quadro 16 – Reescrita da produção de texto do aluno Henrique

Era uma vez, na floresta, tinha uma família de bruxos. Nessa família tinha dois irmãos, Pedro X e Joao Z. O Joao Z foi chamado para servir o rei. O seu irmão não gostou nada disso. Depois de muito tempo, a inveja aumentava cada vez mais porque ele não era conhecido por ninguém e seu irmão conhecido por todos os 7 reinos.

Passado uns anos, Pedro X teve uma ideia babaca. Ele iria matar seu irmão e iria ficar no lugar dele. Uma noite, ele entrou no quarto dos seus pais. Sua mãe tinha saído e só estava

seu pai, que estava dormindo. Ele pegou o livro de mágica, mas seu pai viu e falou para ele não pegar, mas, ele não obedeceu seu pai. E o próprio filho transformou seu pai em um urso.

Depois sua mãe chegou e viu o urso e ela saiu correndo pelo reino. Mandou o filho matar o urso. O Pedro X tentou explicar, mas não deu tempo dele explicar.

Depois de um tempo, ela descobriu que o urso era o seu marido e ficou bastante doente e Joao Z ficou com bastante raiva e foi atrás do seu irmão para matá-lo. Ao chegar a cidade ele de cara com seu irmão e lançou uma maldição. Ele ia fica na floresta por 20 anos e não ia conseguir sair.

A maldição foi quebrada depois de 20 anos. Mas, Pedro X não sabia que a maldição foi quebrada. Joao Z foi a cidade falar com o rei para pedir demissão para colocar seu irmão.

Mas, o novo rei não aceitou e contratou os dois. Pedro X pediu perdão e seu irmão o perdoou. Eles juntaram a força dos dois e trouxeram seu pai de volta e viveram feliz para sempre.

Fonte: Autoria própria (2019)

Mesmo na reescrita, ainda percebo problemas nas formas de referenciação que ocorre não pelo uso de pronomes, mas sim, pela repetição; equívocos no uso da pontuação; problema de regência, como no trecho “obedeceu seu pai”, dentre outros. Mas, percebo um texto mais claro, mais organizado, melhor acabado. A reescrita do texto lança luz sobre as evidências de autoria.

Porém, o trabalho de escrita do aluno Henrique não estava finalizado. Na aula seguinte a reescrita, o aluno apresentou-me o texto abaixo, dizendo que gostaria que eu o considerasse, pois, estava muito melhor que o primeiro. Esta segunda produção textual não fora cobrada, portanto não havia proposta para ela; mas, muito provavelmente, tenha se baseado nas discussões que realizamos, após as leituras que fizemos. O texto apresentava problemas de pontuação, acentuação e poucos problemas de divisão de parágrafos. Em horário de trabalho coletivo, horário contrário às aulas do aluno, ajudei-o a resolver estes problemas, instruindo-o a cada ação realizada. A primeira versão deste texto não é apresentada, dado que o foco não era esse. Porém, a pedido do aluno foi também apresentada.

Quadro 17 – Segunda produção de texto do aluno Henrique

Por detrás do nevoeiro

Era uma vez, um menino muito legal, simpático, alto, magro e tinha 13 anos. Ele adorava uma aventura e tinha um cachorro muito esperto. Eles moravam na praia com o seu pai. Ele era muito legal e muito exigente. Numa tarde, uma névoa cobriu a praia toda e os comerciantes e banhistas correram bastante para conseguir chegar em casa a tempo.

O sol clareou tudo de novo. O menino que se chamava Luis ficou desconfiado por causa do nevoeiro. Ele ficou sabendo que o nevoeiro tinha vindo de uma ilha que ficava um pouco longe de lá. Ele pegou seu binóculo e ficou a tarde toda observando a ilha. Ele viu cerca elétrica, cão e homens armados.

Não deu pra ver muito porque o pai dele o chamou para entrar pro jantar que já estava pronto. Na hora do jantar, o pai recebeu uma ligação. Era seu tio que viria passar alguns dias na casa deles. O menino ficou muito empolgado, pois o tio tinha dois filhos muito legais e que gostavam de aventura tanto quanto ele. Eles iriam chegar no domingo e já era sábado.

O menino terminou de jantar foi assistir TV e logo foi para cama empolgado com a chagada dos primos. No meio da noite, ouviu um barulho na janela era o vento e bastante névoa.

No outro dia, o seu tio chegou. Eles ficaram preocupados com a névoa e resolveram investigar. O Luis teve a ideia de pegar o seu barco e ver mais de perto e foram até a ilha. Chegando lá, eles foram recebidos com muitos tiros, até que um deles resolveu mergulhar de baixo de agua e conseguiu entrar lá.

Eles ficaram sabendo que lá era uma base de Ciências, mas o cientista era um criminoso que queria dominar o mundo com uma invenção malvada. Ele foi capturado e ficou preso por algumas horas, mas conseguiu se soltar.

Esse cientista estava despejando óleo no mar porque estava inventando sua nova invenção, só que isso estava matando todos os peixes, e bichos do mar. Um dos primos do Luís tinha levado o celular e ligou pra policia e contou tudo.

Não demorou muito e os policiais chegaram lá. Eles invadiram a ilha e correram atrás do cientista. O cientista correu muito, chamou o advogado dele, mas não adiantou nada. Ele foi preso.

Já tinham morrido muitos peixes e não tinha muito o quê fazer. Mas, o Luis e o seu primo se juntaram e chamaram outras pessoas para ajudar a limpar aquele lugar e não deixar os peixes morrerem mais. Isso foi uma das coisas mais importantes que o Luis e o André fizeram.

Fonte: Autoria própria (2019).

Henrique iniciou seu texto usando os termos “Era uma vez”, como aparato de sustentação de uma narrativa que se encontra muito longe dos contos de fadas. O que atrai atenção é o tema selecionado para o seu projeto de dizer: a preservação do meio-ambiente.

Nesta narrativa, o uso de elementos linguísticos permite melhor acabamento estético de seus personagens. Há “um menino muito legal, simpático, alto, magro e tinha 13 anos [...] que adorava aventuras e tinha um cachorro muito esperto”, que vivia com seu pai “muito legal e muito exigente” e receberia a visita do tio e os primos “legais e que gostavam de aventura tanto quanto ele”. Percebe-se também o acabamento do espaço, sua claridade, a praia, banhada pela luz do sol, durante o dia, ou atingida por vento e névoa à noite e da determinação temporal precisa, como vista em “domingo e já era sábado”, “Na hora do jantar”, “No outro dia”.

Observa-se uma narrativa que se inicia com um suspense (“Numa tarde, uma névoa cobriu a praia toda e os comerciantes e banhistas correram bastante para conseguir chegar em casa a tempo”), que é mantido em seu desenrolar (“No meio da noite, ouviu um barulho na janela era o vento e bastante névoa”), até que os personagens resolvem se aventurar no mar, se dirigindo até a ilha para saber o que acontecia ali. A manutenção desta progressão temática mostra-se fruto de reflexão, cuidado, elaboração e conhecimento de regras textuais,

Nos trechos como “No outro dia, o seu tio chegou. Eles ficaram preocupados com a névoa e resolveram investigar. O Luis teve a ideia de pegar o seu barco e ver mais de perto e foram até a ilha. Chegando lá, eles foram recebidos com muitos tiros, até que um deles resolveu mergulhar de baixo de agua e conseguiu entrar lá” é possível observar uma narrativa rica de detalhes, com ações bem descritas.

Além disso, nota-se que esta narrativa é carregada de outros discursos. Lê-la nos faz lembrar automaticamente das recentes notícias que vemos nos telejornais. Henrique, atentamente, fez uma abordagem do tema de forma bem assertiva. Narrando as aventuras de Luís (que só ganhou nome depois que se dispôs a resolver o problema), expôs seu posicionamento ideológico referente ao tema abordado: o cuidado com o meio ambiente. A começar pelo título “Por detrás do nevoeiro”, muitas coisas podem se esconder atrás dele, principalmente, crimes ambientais.

Para traçar esta ideia, o aluno-autor a insere em um enredo, e lhe dá um acabamento merecido. Traça um personagem de modo que o leitor consiga visualizá-la, expondo suas características físicas, psicológica e situando-o em um espaço completamente visível, a praia, em um tempo claramente perceptível, a atualidade.

A névoa em si e o acabamento dispensado a ela chegam a sufocar o leitor, tanto que o herói toma providências para saná-la; ele observou, esperou e a investigou. Os movimentos decorrentes da ação de investigação acerca da névoa geraram uma sequência conflitosa em um ritmo mais intenso. O cenário composto por tiros, mergulhadores, segurança máxima, policiais, crime ambiental oriundo de uma pesquisa mal sucedida, ou uma "invenção malvada" (escolha que nos evidencia um posicionamento discursivo) é algo muito bem acabado, devido às escolhas linguísticas utilizadas para pincelar este cenário, atribuindo-lhe o acabamento.

O fato de despejar óleo no mar em decorrência de uma invenção para dominar o mundo é uma ficcionalização realística daquilo que é vivenciado atualmente e o fato de ter um herói disposto a interceptá-lo são provas da ideologia defendida pelo autor. Especialmente, neste texto, há evidências plausíveis de autoria, tanto nas manobras linguísticas realizadas: descrições detalhadas, progressão temática precisa, evidência de conhecimento linguístico autônomo, clareza, recursos para contextualização do tema, quanto no posicionamento discursivo materializado no texto.

6.2.5 Análises das produções textuais do aluno Valentina

O texto produzido por Valentina não apresenta todos os elementos de um conto de fadas. A separação dos pais, a cidade, o copo de açaí são marcas que rompem com o que se é esperado de um conto de fadas, mas caracterizam o movimento de um autor. Não foi negligenciada a necessidade de adequação à proposta de produção textual, mas este distanciamento dela permitiu a inserção da voz do autor.

Quadro 18 – Primeira produção de texto da aluna Valentina (T05)

Era uma linda menina, que Morava num lindo castelo destante da cidade onde morava sua mãe e sua irmã. E seu pai morava na cidade com sua madrasta. Mirela acordou bem sedo e foi olhar o jardim, sua mãe Clara tinha que dizer pra Mirela que ela iria fazer uma viajem e Mirela e sua irmã Maisa iria ficar na casa de seu pai Rogério.

-Mirela, Minha filha, a mamãe irá fazer uma viagem e você e sua irmã ira fica na casa de seu pai.

- tabom mamãe vou arrumar minhas coisas.

Mirela chegou na casa de seu pai sua madrasta não gostando da ideia sobiu pra cima muito brava seu pai Rogério levou as meninas para o quarto e assim se passou uma noite.

No dia seguinte, mirela e sua irmã acordaram bem cedo sua madrasta e seu pai estavam sentados na mesa esperando suas filhas.

A madrasta de mirela chamou mirela para dar uma volta.

- mirela, vamos fazer um passeio? Perguntou a madrasta.

As duas saíram para tomar um copo de açaí e sua madrasta pois veneno no seu açaí e chegou uma fada disfarçada e chamou mirela para sair naqueli ezato momento, mirela saiu assustada e foi quando sua madrasta ficou revoltada e acabou tomando o açaí errado e assim foi o fim da madrasta seu pais ficou chocado ao saber o que sua mulher era capaz.

E a mãe de mirela de mirela voltou de viagem e ficou sabendo da noticia o pai e a mae de mirela voltaram e foram morar no castelo e viveram felizes para sempre.

Fonte: Autoria própria (2019)

O texto entregue por Valentina apresenta problemas gramaticais, mas, apresenta também uma boa organização textual, boa exposição de ideias, criatividade, originalidade e evidências de autoria.

O movimento rápido da atividade dos personagens, a agilidade nas ações como notado no trecho “As duas saíram para tomar um copo de açaí e sua madrasta pois veneno no seu açaí e chegou uma fada disfarçada e chamou mirela para sair naqueli ezato momento, mirela saiu assustada e foi quando sua madrasta ficou revoltada e acabou tomando o açaí errado e assim foi o fim da madrasta seu pais ficou chocado ao saber o que sua mulher era capaz”; as marcas da variedade linguística utilizada por este autor, como evidente no fragmento “ta bom, mamãe vou arrumar minhas coisas”; a noção da dimensão psicológica do personagem “que não gostava da ideia” de ter as filhas do marido em sua casa e a inserção do copo de açaí como um elemento original, fruto da liberdade criadora do autor, permite que se visualize o modo particular de escrita de Valentina.

Entretanto, o excesso de repetições do nome do personagem, o uso inadequado de letras maiúsculas e minúsculas e a grafia incorreta de algumas palavras embaçavam o campo

de visualização destas evidências. Então, a aluna foi incentivada e orientada a realizar a reescrita deste texto.

Depois de ler o bilhete de correção interativa que primeiro elogiava Valentina pelo esforço em escrever, começou a acatar as sugestões de melhoria de seu texto. Passou a corrigir tudo o que precisava, seguindo as orientações e, consequentemente, desembaçando o campo de visualização das evidências de autoria. Observe o resultado:

Quadro 19 – Reescrita da produção de texto da aluna Valentina.

Era uma linda menina, que morava num lindo castelo distante da cidade onde morava sua mãe e sua irmã. E seu pai morava na cidade com sua madrasta.

Mirela acordou bem cedo e foi olhar o jardim, sua mãe Clara tinha que dizer pra Mirela que ela iria fazer uma viagem e Mirela e sua irmã Maisa iriam ficar na casa de seu pai Rogério.

-Mirela, minha filha, a mamãe irá fazer uma viagem e você e sua irmã irão ficar na casa de seu pai, disse a mãe.

- Ta bom, mamãe, vou arrumar minhas coisas! Disse Mirela.

Mirela chegou na casa de seu pai e sua madrasta não gostando da ideia subiu pra cima muito brava. Seu pai Rogério levou as meninas para o quarto e assim se passou uma noite.

No dia seguinte, Mirela e sua irmã acordaram bem cedo. Sua madrasta e seu pai estavam sentados na mesa esperando suas filhas.

A madrasta de Mirela chamou-a para dar uma volta.

- Mirela, vamos fazer um passeio? Perguntou a madrasta.

As duas saíram para tomar um copo de açaí e sua madrasta colocou veneno no seu açaí. Mas, chegou uma fada disfarçada e chamou Mirela para sair. Naquele exato momento, Mirela saiu assustada e sua madrasta ficou revoltada e acabou tomando o açaí errado. Assim foi o fim da madrasta. Seu pai ficou chocado ao saber o que sua mulher era capaz.

E a mãe de Mirela voltou de viagem e ficou sabendo da noticia. O pai e a mãe de Mirela voltaram e foram morar no castelo e viveram felizes para sempre.

Fonte: Autoria própria (2019)

Enquanto caminhava pela sala, ajudando outros alunos a entender o que era para ser feito na reescrita do texto, escuto: “Professora, senta aqui do meu lado, me ajuda! É muito difícil escrever!” Foi exatamente com este tom imperativo que a aluna manifestou o interesse

de escrever outro texto, enquanto os colegas terminavam sua escrita. Pegou seus instrumentos de trabalho, lápis, duas borrachas (o que chamou a atenção, pois a impressão que tive é que já sabia que seu trabalho seria árduo) e sentou-se à minha mesa. “Ficarei aqui, professora, pra senhora me ajudar. Vou escrever outra historia.”.

Primeiramente, sugeri a Valentina que se acalmasse, concentrasse e pensasse em algumas coisas a serem escritas. Ela disse que já sabia. Ia contar a história “das amigas”. Observou por instantes o comportamento de alguns colegas que escreviam, pegou seu material e começou a rascunhar as primeiras linhas do texto, sem requerer a minha atenção, nem solicitar ajuda. A aluna teve sua privacidade respeitada.

Após a escrita de algumas linhas, Valentina começou a se preocupar, por inúmeras vezes, com a grafia correta das palavras, a divisão de parágrafos e a acentuação. Estas dúvidas foram sendo sanadas e muitas delas foram respondidas por ela mesma, à medida que analisava o que escrevia.

Este trabalho resultou na seguinte produção (aqui apresentada somente a versão final, em obediência a metodologia utilizada neste trabalho: escrita, AL, reescrita):

Quadro 20 – Segunda produção de texto da aluna Valentina

Era uma vez, cinco amigas que não se separavam por nada. Uma era a Lavínia, uma menina linda de olhos claros, cabelos longos, lábios vermelhos, uma menina muito simpática. Valentina, era meio metida, mais era bastante bonita; tinha olhos azuis, cabelos cacheados, uma morena linda. Rebeca tinha cabelos curtos, era meio gorda e baixinha, mas era bastante legal. Já a Julia era meio safada, vida loka, simpática de cabelos longos cacheados e baixinha. E, por ultimo, Raíssa que era alta, tinha um corpo muito bonito, mas era muito tímida. A mais franzina do bonde era a Julia. Elas tinham um colar de amizade que falavam que era mágico. Sempre estavam juntas na escola, na rua, no parque, na sorveteria. Era uma linda amizade. E o colar sempre ligava umas as outras. O tempo foi passando e aquelas meninas, tornaram adolescentes. Lavínia começou a namorar e Julia estava ficando com um moleque chamado Junior. Era lá do bairro. Junior era baixo, mas tinha os olhos mais lindos que já vi. Ele era irmão da Lavínia. Por isso, Julia e Lavínia ficaram mais próximas. Rebeca, sempre com muito ciúmes e

inveja das amigas, resolveu dormir com o namorado de Julia, que quando descobriu brigaram feio e resolveu enterrar o objeto que uniam as amigas, o colar.

Então, Rebeca e Julia foram a um bosque, em uma noite escura, e juraram nunca ver aquele colar, porque o que queriam mesmo era nunca mais ter que ver a cara da outra. Mas, juraram que só desenterrariam aquele colar quando fosse preciso. Por ser mágico, além de manter as pessoas unidas, o colar também salvava vidas. As outras meninas tentaram convencê-las a não fazer isso. Mas, não adiantou nada.

Nesse meio tempo, Valentina sofreu um grave acidente de carro quando voltava da escola com seu pai e estava morrendo. Ao saber disso, as meninas correram para o hospital. Valentina queria se despedir das amigas e pediu a elas que desenterrassem o colar.

As meninas saíram desesperadas do hospital para desenterrarem o colar. Foi difícil achar o lugar que elas enterraram ele, por isso demoraram muito. Quando voltaram, Valentina tinha falecido. Naquele momento, elas descobriram que o colar era mágico de verdade, mas só funcionaria se estivesse nas mãos de amigos verdadeiros, se houvesse bons sentimentos em seus corações e o verdadeiro perdão. Se essas coisas acontecessem, uma das coisas que o colar seria capaz de fazer era trazer Valentina de volta a vida.

Então, elas fizeram um juramento. Elas não poderiam se apaixonar por homem nenhum e jamais poderiam brigar. Esse acordo daria vida eterna a todas. Mesmo com tanto esforço, nada deu certo. Viram que Valentina não acordava. Então, as meninas começaram a chorar por Valentina e as lagrimas delas molharam o colar e, finalmente, a magia foi feita.

Valentina acordou, e deitada na cama do hospital, viu suas amigas na sua frente, preocupadas, tristes, mas, unidas de verdade. Ela ficou muito contente em ver aquela cena e percebeu que o amor verdadeiro que tanto buscavam estava ali na gente delas, junto com elas e dentro delas.

Fonte: Autoria própria (2019)

Valentina inicia a segunda produção textual com uma descrição, quase infindável, de cinco amigas. Ao longo do texto, há o uso excessivo de adjetivos, usados como recurso estético a fim de dar acabamento aos personagens. Muitos destes recursos linguísticos podem ser considerados pistas que revelam a idade, o meio social e até o nível de conhecimento da autora desse texto.

Observe o trecho: “Lavínia, uma menina linda de olhos claros, cabelos longos, lábios vermelhos, uma menina muito simpática. Valentina, era meio metida, mais era bastante bonita; tinha olhos azuis, cabelos cacheados, uma morena linda. Rebeca tinha cabelos curtos,

era meio gorda e baixinha, mas era bastante legal. Já a Julia era meio safada, vida loka, simpática de cabelos longos cacheados e baixinha. E, por último, Raíssa que era alta, tinha um corpo muito bonito, mas era muito tímida". Há neste fragmento descrições que pintam os personagens femininos, quase que as maquiando, ato valorizado como recurso estético para dar o acabamento necessário ao personagem. No entanto, olhando atentamente estas descrições, percebe-se que são atribuídos aos personagens valores mais pessoais, opiniões próprias, manobra linguística efetuada para condicionar o leitor e prepará-lo para a aproximação com as personagens.

Discursivamente, merece destaque a escolha do que e do como foi produzido, a escolha do tema (as relações de amizades), o que juntamente com a tomada de posição permitiu que a mesmice fosse evitada. Assim, a preocupação com a progressão temática (a preocupação em manter a sequênciação textual), a recuperação de velhas imagens (o objeto mágico) em meio à realidade de novas imagens atuais, a clareza, a objetividade, a criatividade, a evidência de conhecimento de mundo (ao falar que uma das amigas "dormiu" com o namorado da outra), são evidencias de uma forma de escrita singular, em outras palavras são evidências sólidas de autoria.

6.2.6 Análise das produções textuais do aluno Pedro

O texto produzido por Pedro é preocupante porque apresenta muitos problemas de escrita e de compreensão da proposta. A princípio, na tentativa de terminar rapidamente a atividade, copiou partes do texto do colega, alegando que não conseguiria fazer seu próprio texto. Mediante a devolução, Pedro foi incentivado a escrever seu próprio texto, apesar dos inúmeros argumentos utilizados por ele para a não realização da tarefa proposta. Mesmo levando quase o dobro do tempo para realizar a atividade e contando com a minha ajuda, Pedro apresentou um texto com muitos problemas, gramaticais, textuais, de organização, mas, com evidências de autoria.

Quadro 21 – Primeira produção textual do aluno Pedro – (T 06)

Era uma vez uma papre pruxa triste que, passava sua vida inteira chorando

pela morte de sua irnã merfelia, cotempo ela conheceu uma cen ora muito alegre que colinha flores do seu quintau. certo dia ela encontru-se com apapre e triste pruxa ela não tava nada legal au fer uma cenhora calendo flores do seu quintau. rapidamente aquela cen ora deu uma rosa para pruxa e a pruxa ficou muito feliz e a pruxa comecou a comfercar com a cen ora e a com fidou a au mocar na casa da pruxa e a pruxa começou a firar a miga da cen ora todos o dia a cen ora inha na casa da pruxa e no certo dia a cen ora com fidou a pruxa a jantar na cas dela e a cen ora fez uma sopa muito costoza mas tinha au gum coisa deiferente na sopa mas mesmo a sim a pruxa comeu a sopa ce parou 1 para a bruxa foi embora e morreu na sua casa.

Fonte: Autoria própria (2019)

Ao analisar este texto em busca de evidências de autoria, percebi que a dificuldade com o manuseio da língua, em seus aspectos textuais, gramaticais e de organização textual, comprometeram a aparência destas evidências. De fato, percebo o acabamento estético dado ao personagem, mas julgo necessário que haja mais cuidado com as delimitações de tempo e espaço, além da manutenção do ritmo com que as ações acontecem. Entretanto, reconheço prontamente que o fato dele produzir um conto de fadas completamente às avessas é uma marca autoral, é prova de autonomia na escolha de um dizer.

Inúmeras foram as dificuldades relacionadas ao "como dizer" apresentadas neste texto. Mas, Pedro conseguia dominar "o que dizer" e isso facilitou meu trabalho, embora ele não tenha demonstrado tanta facilidade na realização das manobras linguísticas.

Apesar de o aluno ter negado a realização da reescrita, incentivei-o a ler e tentar acatar as sugestões do bilhete de correção interativa que o elogiava pelo esforço, parabenizava pela originalidade e o incentivava a corrigir os problemas do seu texto. Para sinalizar estes problemas, principalmente, no que diz respeito à ortografia, as palavras que apresentavam desvios foram escritas à margem do texto. Porém, isto não facilitou em nada o trabalho de reescrita. Simplesmente, o aluno não conseguiu sair do lugar e se sentiu tão envergonhado a ponto de dizer que "nunca conseguiria escrever".

Então, enquanto os colegas reescreviam seus textos, eu escrevia o texto do Pedro, junto com ele em sua carteira, para que ele conseguisse visualizar o que era necessário ser feito. A cada sentença, pedia que ele lesse o que escreveu, mas com muita dificuldade, me contava aquilo que queria ter escrito, mas que não conseguiu. Ao término, com seu texto legível em mãos, o aluno reescreveu-o com as devidas correções e mesmo assim, alguns desvios foram cometidos, como a falta de coerência e a grafia inadequada de algumas palavras, por exemplo. Observe:

Quadro 22 – Reescrita da produção de texto do aluno Pedro

Era uma vez, uma pobre bruxa triste que passava sua vida inteira chorando pela morte de sua irmã merfelia. Com o tempo, ela conheceu uma senhora muito alegre que colnia flares em seu quintal. Certo dia, ela encontrou-se com a pobre e triste bruxa. Ela não estava nada legal ao ver aquela senhora colhendo flores do seu quintal. Rapidamente, aquela senhora deu uma rosa para a bruxa e a bruxa ficou muito feliz e a bruxa conecou a conversa com a senhora e a comvidou a almocar na casa da bruxa e a bruxa começou a virar amiga da senhora. Todo o dia, a senhora ia na casa da bruxa jantar na casa dela e a senhora fez uma sopa mas mesmo assim a bruxa comeu a sopa, separou uma para ela e a bruxa foi embora e morreu na sua casa.

Fonte: Autoria própria (2019)

O trabalho com este aluno foi longo e árduo, não se limitando somente a este evento de trabalho com a leitura e a escrita. Muitas vezes, as atividades desenvolvidas por ele eram realizadas nos horários do trabalho pedagógico coletivo, em período contrário às aulas dele. Paralelo às atividades desenvolvidas na sala de aula, ele também foi acompanhado por uma psicopedagoga, pela professora de reforço de conteúdos e uma fonoaudióloga, disponibilizadas pelo município durante o período da intervenção. Assim, Pedro pode aproveitar melhor as atividades de leitura e escrita que se seguiram, a ponto de pedir minha ajuda para produzir outro texto, já que iria usá-lo me meu trabalho. Ele alegou que o texto estava “feio”.

Então, por duas semanas, atendi o Pedro em horário de trabalho pedagógico coletivo. Este momento facilitou a interação aluno-texto-professor e pude perceber que as dificuldades do Pedro não seriam sanadas somente a base do trabalho linguístico dentro de sala de aula. Ele precisaria continuar com as intervenções outras que já estava sendo realizadas.

De qualquer forma, o pedido do Pedro foi atendido. Prontamente, ele já me contou a história que queria escrever. Então, com minha ajuda, fomos colocando no papel. Ele escrevia, perguntava, eu o respondia, ele apagava e escrevia novamente. A insegurança e a falta do domínio linguístico foram seus grandes obstáculos. A minha participação se limitou a esclarecer dúvidas e apresentar soluções de “como dizer”; já “o que” dizer foi responsabilidade, exclusiva, do Pedro.

Ao finalizar seu texto, solicitei-o para correção. Ele disse não ser preciso, já que havíamos feito juntos. De fato, foram poucos os ajustes. Mas, quando solicitei que reescrevesse o texto, a fim de me entregá-lo, Pedro não conseguiu. Ele não conseguia localizar-se no texto escrito e copiar aquilo que já estava pronto. Então, resolvi testar uma estratégia. No computador, digitei o texto do Pedro em letra e espaçamento entre linhas maiores do que a do caderno e o entreguei para que tivesse sua atividade facilitada.

Somente desta forma, o aluno conseguiu entregar a sua segunda produção. Veja:

Quadro 23 – Segunda produção de texto do aluno Pedro

Era uma vez, um menino que chamava Mateus. Mateus era baixo, gordinho, branco e tinha cabelos pretos. Mateus era muito solitário. Era da escola para casa, não saia de casa e não tinha amigos. Seus pais não deixavam que ele tivesse amigos porque pensavam que seus amigos iam fazer mal a ele.

Mateus tentava ter amigos, mas, seus pais despachavam seus amigos e o menino ficava muito triste. Então, Mateus escondia seus amigos, escondia de seus pais que tinha amigos.

Um dia, Mateus bolou um plano para fugir de casa. Ligou para seu amigo Kauan para combinar de fugir para a casa dele. O garoto não queria que seus pais soubessem para onde ele iria, nem onde estava.

Na manha seguinte, os pais de Mateus levantaram cedo para ir trabalhar e levar Mateus para a escola. Quando seus pais acederam a luz do quarto do garoto, Mateus não estava lá. Seu guarda-roupa estava sem suas roupas. Seus pais pensaram que seu filho tinha sido sequestrado e então ligaram no celular de Mateus. Mateus desligava o celular rapidamente.

Mateus pediu que o Kauan contasse para seus avós. O avô do garoto ficou muito assustado. Conseguiu ir até a casa de Kauan falar com o garoto. Ao ver seus avós, Kauan disse:

- Vovô, não fala para meus pais que estou aqui porque eu fugi de casa.

O avô abraçou o garoto e disse:

- Seus pais ligaram para a polícia, publicaram o seu sumiço no facebook. Precisamos contar para eles que você está bem. Eles estão preocupados.

Enquanto isso, a polícia procurava o menino no bairro todo e não encontrava ele. De repente, seus pais ligaram para seu avô e o menino pediu que não contasse para seus pais. O avô do menino teve dó de seus pais e contou que o garoto estava com eles.

Rapidamente, seus pais foram na casa do Mateus e encontraram seu filho. Os pais do menino ficaram muito felizes e perguntaram por que o garoto tinha fugido de casa. Mateus disse que era porque seus pais não deixavam que ele tivesse amigos, isso era importante para ele. O pai de Mateus disse que nem ele, nem sua mãe, iriam fazer isso mais. A partir daquele dia, iriam ajudar o garoto a fazer amigos. Eles entenderam que falta de amigos deixa as pessoas tristes e que a amizade é um amor que não morre.

Fonte: Autoria própria (2019)

Percebe-se um nítido avanço linguístico neste texto. Apesar da minha participação em esclarecer dúvidas gramaticais e de organização textual, percebe-se um notável amadurecimento discursivo deste aluno. Ao descrever o "herói", Pedro pode fazê-lo com mais recursos linguísticos valendo-se da adjetivação. Preocupou-se em inserir e descrever o ambiente em que o personagem vivia, caracterizou seus pais, o amigo, o quarto, as ações. Todo esse movimento pode ser considerado como resultado do "excedente de visão" do autor que marcou um "acabamento estético" (BAKHTIN, 1992) .

É perceptível a preferência pelo uso de parágrafos mais curtos, com períodos mais curtos. Além disso, o emprego da sentença como "bolou um plano" é marca da inscrição deste autor em seu texto: um autor que usa uma variedade linguística que marca sua idade e suas preferências de fala. Além disso, valeu-se de bons recursos para contextualizar o tema "a falta de amigos devido à superproteção dos pais".

Outro aspecto relevante é a manobra linguística que fez para retomar e referenciar o personagem. A repetição demasiada do nome próprio do personagem não é apenas uma ausência de recursos referenciais. Neste contexto, as retomadas de referenciação podem apresentar um personagem que busca seu espaço, sua autoafirmação, sua identidade diante dos pais, detentores do poder familiar.

Mas, o mesmo não acontece neste trecho, observe: "Enquanto isso, a policia procurava o menino [...] e o menino pediu que não contasse para seus pais. O avô do menino teve dó de seus pais e contou que o garoto estava com eles.", "O menino" e "o garoto" foram as escolhas linguísticas utilizadas pelo autor para referir-se ao personagem Mateus, enquanto ele estava sendo procurado, podendo indicar distanciamentos. Gratuitas ou não, estas marcas são interessantes.

A inserção de um objeto tecnológico, como o celular, a utilização de redes sociais para a publicação do sumiço do menino, as inquietudes da adolescência, no que diz respeito a fazer amizades e a alternativa de se recorrer aos avós quando as coisas não iam bem com os pais

são indícios de inscrição pessoal. do autor deste, mas do trabalho estético e artístico que dispensou a ele.

A análise deste texto permite apontar as seguintes observações: os movimentos linguísticos empregados no texto para dar acabamento ao herói, tanto no que diz respeito a sua atuação, quanto na sua caracterização, o deslocamento mesmo que discretamente de seu lugar como individuo escritor para conduzir o herói de forma que desse a ele vida, a direção dada aos personagens secundários, de forma que resolvesse os impasses do herói, a criatividade na construção do dizer, escolha do tema e a forma de contextualizá-lo atribuindo-lhe relevância e a objetividade narrativa são tidos como evidências da autoria presente neste texto.

6.2.7 Análise das produções textuais do aluno da aluna Helena

O texto da aluna Helena, apesar dos problemas de ordem gramatical e de organização textual serem nítidos, não apresenta problemas da ordem do dizer. A aluna encarrega-se de produzir o seu texto com início, meio e fim, atendendo as demandas do tipo de texto escolhido.

Quadro 24 – Primeira produção textual da aluna Helena – (T 07)

Era uma vez uma princesa que tinha os olhos azuis cabelos longos e pretos e baixinha. Morava num castelo perto de uma floresta que vivia uma bruxa e os seus bichos a mãe e o pai da princesa tiveram uma visita de muito distante essa visita que veio de muito distante era sua sobrinha lavínia a tarde sua prima princesa chegou em casa e viu sua prima em sua casa ela ficou muito alegre ai ver sua prima denovo no outro dia lavinia foi logo cedo conhecer o lugar ela andou e andou até chegar na floresta la ela encontrou com a bruxa na hora que a bruxa viu a linda menina ela já pensou em fazer alguma coisa com a menina derepente a bruxa entrou na frente da lavinia e lavinia assustou quando viu uma velha estranha em sua frente ela trentou correr mas não conseguiu porque a bruxa pegou e levou ela para sua casa emunda. Ela prendeu a lavinia numa cadeira com uma corda e tampou a boca dela com um pano para a lavinia não gritar o dia foi pasando e a familha preocupada porque a lavinia não aparecia aí eles casaram de esperar e foram procurar mais eles não sabia desa bruxa que vivia na floresta que eles numca via eles foram ate la e a bruxa saiu la fora eles pode parar de procurar a menina ela esta aqui na minha casa ai o rei falou para a bruxa o que você que com ela, a bruxa

respondeu e so devolvo ela em troca de dinheiro. o rei falou quantos você quer de dinheiro e a bruxa respondeu eu quero 1.000.000 o rei pegou e a menina viveu feliz para toda vida.

Fonte: Autoria própria (2019)

No texto de Helena, notam-se algumas manobras articuladas de autoria. À sobrinha fora atribuído nome, embora a própria princesa não o tivesse. Há um problema de omissão de informações que prejudica a compreensão dos motivos de a bruxa sequestrar Lavínia. Trata-se de gestos de maldade gratuita? Trata-se de rixa com o rei? Trata-se de frustração? Estas informações não ficaram claras.

O que se destaca aqui são as manobras de escolha particular de dizer que podem ser vistas no trecho onde a bruxa fala "so devolvo ela em troca de dinheiro", por exemplo, bem como no acabamento medíocre dispensado aos personagens, os quais denotam uma marca de autonomia criativa, um afastamento da voz do outro para dar espaço às próprias escolhas do dizer.

Estas escolhas e o procedimento adotados no tratamento delas são dados de evidências relevantes, uma vez que também as aponto como marcações autorais, nas quais Helena consegue materializar suas escolhas linguísticas do modo que somente ela é capaz de fazer da forma que faz.

Entretanto, o texto apresenta alguns problemas de ordem gramatical e de organização. Estas inadequações prejudicam a visibilidade das evidências de autoria. Por isso, foi recomendado que ela reescrevesse o texto, utilizando-se das observações realizadas no bilhete interativo, o qual a incentivava a continuar escrevendo e a corrigir os desvios encontrados. Vendo a iniciativa das colegas que estavam redigindo outros textos, também o quis. Foi convencida de que precisava cumprir com a tarefa da reescrita, porque só assim conseguiria ter mais facilidade.

Entretanto, a aluna não realizou a tarefa, conforme foi instruída, pois deixou correções pendentes e não finalizou o texto. Observe:

Quadro 25 – Reescrita da produção textual da aluna Helena – (T 07)

Era uma vez, uma princesa que tinha os olhos azuis, cabelos longos e pretos e baixinha. Morava num castelo perto de uma floresta que vivia uma bruxa e os seus bichos.

Um dia, a mãe e o pai da princesa tiveram uma visita que veio de muito distante. Era sua sobrinha Lavínia.

A tarde, sua prima princesa chegou em casa. Ela ficou muito alegre ao ver sua prima de novo. No outro dia, Lavinia foi logo cedo conhecer o lugar, ela andou e andou até chegar na floresta, lá ela encontrou com a bruxa.

Na hora que a bruxa viu a linda menina, ela já pensou em fazer alguma coisa com a menina.

De repente, a bruxa entrou na frente da Lavinia e ela assustou quando viu uma velha estranha em sua frente.

Ela tentou correr, mas não conseguiu, porque a bruxa pegou e levou ela para sua casa imunda.

O dia foi passando e a família preocupada porque a Lavinia não aparecia.

Eles cansaram de esperar e foram procurar, mas eles não sabiam dessa bruxa que vivia na floresta e de repente eles acharam uma casinha bem no final da floresta que eles nunca viram. Eles foram ate lá e a bruxa saiu lá fora, eles assustou e chegou atrás da bruxa.

Fonte: Autoria própria (2019)

Porém, na semana seguinte a esta atividade, a aluna me entrega a primeira versão do texto abaixo. Alegou que queria fazer o mesmo que suas colegas, escrever outro texto. Assim o fez. O texto apresentava os mesmos problemas sinalizados no primeiro: uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas, falta de organização textual, problemas de ortografia, repetições, uso inadequado de vírgulas, dentre outros. Combinamos que eu iria corrigir e usar este último texto, porém só faria isso se ela o reescrevesse adequadamente. Assim, foi feito.

Veja:

Quadro 26 — Segunda produção de texto da aluna Helena

Naquele tempo, eu passeava muito. Visitava lugares maravilhosos, viajava para outros países, comia boas comidas, estudava na melhor escola da cidade, frequentava bares e boates, ia a todas as lojas dos shoppings, comprava várias roupas e sapatos de marca, eu podia comprar tudo o que eu queria, porque eu tinha dinheiro.

Eu tinha muitos amigos na escola onde eu estudava. Mas, com tempo, meu dinheiro acabou e perdi tudo. Esse dinheiro que meu pai me dava era o que ele ganhava com as drogas que vendia.

Infelizmente, quando ele foi preso, tive que mudar de cidade e perdi todas as minhas amigas por que eu não tinha mais dinheiro. Elas não se misturavam com quem não tinham

dinheiro. Tive que ir morar com uma tia, mudar para uma escola publica e lá não tinha nada do que tinha na minha outra escola. Tudo era diferente.

Na nova escola, não havia luxo, nem comida boa, quase todos os dias a merenda era banana, ainda bem, porque por várias vezes, era só isso que comia o dia todo. O prédio também não tinha um acabamento bom. Lá era muito diferente de todo lugar que já tinha ido. Mas, ainda assim, percebia que era legal, tinha lá suas coisas boas, como teatro, brincadeiras e muitas pessoas simpáticas.

O tempo foi passando, eu fui me acostumando, tinha arrumado muitas amigas verdadeiras e legais e então percebi que não precisava mais de dinheiro para ser feliz de verdade.

Mas, um dia, estávamos passeando eu e minhas amigas quando dois homens começaram a nos perseguir. Tentamos correr, mas eu não consegui escapar. Eles me pegaram e me puseram dentro de um carro. Minhas amigas não foram pegas. Paramos em uma casa abandonada e eles começaram a conversar comigo e falaram o porquê eles me pegaram. Meu pai. Era esse o motivo. Meu pai tinha uma divida muito alta com eles e se ele não pagasse essa divida, ele iam me matar, porque eu era a pessoa mais importante da vida dele.

Tinha dó do meu pai. Ele perdeu a mulher que amava, minha mãe, quando eu nasci. Eu era a sua família. As horas foram passando, minha tia sentiu minha falta e depois de procurar por todos os cantos da cidade, deu um jeito de informar meu pai. Meu pai se preocupou muito. Contatou seus funcionários para que me procurassem até me achar. Até que o celular dele começou a tocar. Ele, desesperado, atendeu, apesar de ser um número desconhecido, era 011 alguma coisa, telefone de bandido...

Do outro lado, eram os sequestradores que cobravam o dinheiro que ele estava devendo. Meu pai combinou que pagaria esse dinheiro assim que saísse da cadeia, e isso aconteceu alguns dias depois.

Para conseguir pagar esse dinheiro, ele precisou trabalhar bastante, só que dessa vez honestamente. Era mais fácil conseguir dinheiro fazendo o que ele fazia, mas ele não queria voltar para a cadeia. Ele dizia que lá era muito ruim. Então, ele foi juntando dinheiro, até juntar o tanto que ele precisava. Na hora que tinham combinado de se encontrar, já estava tudo certo, ele pegou o dinheiro e entregou para os sequestradores e eles me entregaram para o meu pai e vivemos felizes.

Fonte: Autoria própria (2019)

A segunda produção do texto de Helena mostra-se um produto mais elaborado, mais acabado. A reescrita deste texto se deu de forma tranquila, diferente da primeira A aluna sentou-se comigo e, à medida que eu sinalizava o que precisava ser feito, ela fazia, sempre questionando o que não entendia. Foi necessária esta interação individualizada para que a produção da reescrita fosse realizada. Após algumas folhas rasgadas e muita interação, o texto foi ganhando forma.

O tema abordado – as consequências, principalmente financeiras e emocionais, do envolvimento com tráfico de drogas – chamou muita atenção. A maneira como esta temática ganhou forma demonstra a intensidade do tom emotivo presente nestes dizeres, como pode ser percebido nos trechos: "Infelizmente, quando ele foi preso, tive que mudar de cidade e perdi todas as minhas amigas por que eu não tinha mais dinheiro. Elas não se misturavam com quem não tinham dinheiro. Tive que ir morar com uma tia, mudar para uma escola publica e lá não tinha nada do que tinha na minha outra escola. Tudo era diferente" e "Tinha dó do meu pai. Ele perdeu a mulher que amava, minha mãe, quando eu nasci. Eu era a sua família.".

O tom emotivo-volitivo também é marca autoral deste texto. Por vezes, o personagem se lamenta do que perdeu, como vemos no trecho "Tive que ir morar com uma tia, mudar para uma escola publica e lá não tinha nada do que tinha na minha outra escola. Tudo era diferente", outras vezes, ela impõe limites a esta situação e passa a contentar-se com o que tem, como por exemplo, "O tempo foi passando, eu fui me acostumando" ao ponto de instaurar um discurso de resiliência "e então percebi que não precisava mais de dinheiro para ser feliz de verdade." E, ainda em outras, ela encara o futuro com otimismo, acreditando que seu pai é digno de redimir-se de seus erros -"ele precisou trabalhar bastante, só que dessa vez honestamente. Era mais fácil conseguir dinheiro fazendo o que ele fazia, mas ele não queria voltar para a cadeia."

Outro fator que chama atenção é o conhecimento de ações ilegais realizadas dentro de um presídio. O uso de telefone celular e o contato facilitado com outras pessoas que não sejam aquelas permitidas pelo sistema penitenciário não é permitido. Porém, aqui há um autor que, além de saber disso, age como quem não se preocupasse, ou como quem tem estes privilégios. Da prisão, o pai do personagem coordenava seu salvamento. Há a riqueza de detalhes dispensados a descrição do personagem, dos lugares nos quais ela estava e ao estilo de vida que levava. Vejo exemplo disso no trecho: "Visitava lugares maravilhosos, viajava para outros países, comia boas comidas, estudava na melhor escola da cidade, frequentava bares e boates, ia a todas as lojas dos shoppings, comprava várias roupas e sapatos de marca, eu podia comprar tudo o que eu queria, porque eu tinha dinheiro." É visível as manobras

linguísticas utilizadas para corporificar essa visão exotopica tanto do herói quanto do espaço e do tempo é para nós indícios de um modo particular de escrita.

Também é digna de nota a maneira como textualizou a sequência de ações desde o momento do sequestro até o momento da libertação. A movimentação rápida, a ansiedade e o medo do personagem. Isto fica evidente nas sentenças curtas e objetivas e no fluxo do pensamento constante e angustiado do personagem. Veja: "Tentamos correr, mas eu não consegui escapar. Eles me pegaram e me puseram dentro de um carro. Minhas amigas não foram pegas. Paramos em uma casa abandonada e eles começaram a conversar comigo e falaram o porquê eles me pegaram. Meu pai. Era esse o motivo. Meu pai tinha uma dívida muito alta com eles e se ele não pagasse essa dívida, eles iam me matar, porque eu era a pessoa mais importante da vida dele. / Tinha dó do meu pai. Ele perdeu a mulher que amava, minha mãe, quando eu nasci. Eu era a sua família".

Nesta segunda produção, é possível notar criatividade na construção do dizer, a originalidade na escolha do assunto (a maneira inédita de tratar as consequências de atos ilícitos) e sua relevância, as deduções (vistas, por exemplo, em expressões como "ainda bem", o modo de apresentá-lo (a escolha do tipo textual), a singularidade na forma do dizer, o jogo com o leitor (as expectativas criadas, as inferências, o suspense provocado pelas ações), a perspectiva do lugar social definido ao enunciar e a tomada de posição discursiva (mesmo que preconceituosa, em alguns momentos, como evidente no uso da expressão "era 011 alguma coisa, telefone de bandido", podem ser vistos como sinais de autoria.

Além disso, a preferência pela narrativa em primeira pessoa no passado expressa saudosismo, conforme observado na expressão "Naquele tempo, eu passeava muito", o uso de adjetivos para a descrição minuciosa como observado em "Na nova escola, não havia luxo, nem comida boa, [...] a merenda era banana [...]. O prédio também não tinha um acabamento bom. Lá era muito diferente de todo lugar que já tinha ido. Mas, ainda assim, percebia que era legal, tinha lá suas coisas boas, como teatro, brincadeiras e muitas pessoas simpáticas", a apresentação do conflito de forma repentina ("Mas, com o tempo, meu dinheiro acabou e perdi tudo"), a inserção de expressões indicativas de parecer pessoal como "ainda bem', "tinha lá suas coisas boas" e a preferência por períodos curtos podem ser considerados como evidências da autoria presente neste texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Baseando-me nas análises feitas, é possível afirmar que os alunos conseguiram manter-se nas imediações do texto narrativo. São visíveis os desvios de ordem textual, gramatical e de organização textual cometidos por eles, o que dificultaram a identificação das evidencias de autoria; por isso, foram propostas medidas interventivas visando à redução destes casos, a saber, reescritas textuais para correções norteadas pela AL, tal como proposto por Geraldi (2003) e Mendonça (2006).

O conto de fadas, nos seus moldes tradicionais, já não dá conta de atender às suas necessidades de escrita, por isso a necessidade constante de alterá-los, modificá-los e recontá-los a seu próprio gosto, dando liberdade à criação e a inserção da própria voz, descolando-se das formas clássicas de estruturação deste gênero.

É nítida a necessidade que os alunos têm de falar, de argumentar, de tomar posições, de constituírem-se sujeitos. Então, a escola precisa propiciar esta liberdade de criação e constituição de si por meio da escrita, mesmo que ainda supervisionada e direcionada nas séries finais do ensino fundamental.

A priori, embora não distanciando dos elementos linguísticos, o foco do trabalho de análise recaiu sobre os elementos discursivos presentes nos textos analisados. Tempo e energia foram dispensados para considerar o trabalho que os alunos têm na e para a produção de texto, como engenhosamente arquitetam seu dizer, de modo que mesmo usando as vozes de outrem, ainda consigam inserir-se nos seus dizeres.

Este movimento é algo a ser cuidadosamente analisado continuamente, pois além de estimular o aluno a adquirir mais conhecimento linguístico-discursivo, mobiliza o professor a olhar de forma mais respeitosa para o texto de seu aluno. Afinal, o texto escrito é uma das formas de manifestação da linguagem; logo, é uma das alternativas que têm para se constituir sujeitos.

É digno de nota que em todos os textos, em maior ou menor proporção, há evidências autorais. A presença dos sinais de autoria pode ser percebida de forma nítida, mas também na sutileza de algumas escolhas linguístico-discursivas utilizadas. Tanto a primeira quanto a segunda produção textual dos alunos (quando houve) permitiu movimentos de um projeto de dizer, eles movimentaram-se de forma a inserir seu dizer nas entrelinhas das vozes alheias, e fizeram-se presentes.

Muitos dos alunos, senão todos, tentaram dar às suas produções uma roupagem especial, construindo suas histórias de forma a quebrar as expectativas impostas pelo tipo textual, e surpreender o leitor. Outros, valendo-se das marcas da variedade linguística utilizada, puderam atribuir ao texto um tom juvenil, menos teso, mais flexível, inserindo elementos da realidade em um contexto que costumeiramente não se espera deparar com eles. Ainda outros fizeram de suas experiências de vida ou valores éticos o tema de suas narrativas.

Os enredos banhados de histórias tristes também chamam atenção. Não se trata de histórias tristes como nos contos de fadas em que a bruxa atenta contra a paz, o amor e a vida de outras personagens, mas trata-se de histórias que, de certa forma, em algum momento e lugar, têm marcas sensivelmente perceptíveis da realidade vivenciada por seus escritores como se mostra especifico nas segundas produções.

Ancorados no conto de fadas nota-se uma tentativa de escrita confortável, mas, sobretudo, uma tentativa de fuga da realidade em que vivem. Isto é perceptível, pois, infelizmente, muitos alunos não dão conta de contar outras histórias, porque simplesmente as

desconhecem, por não ter acesso a elas, ou tê-las silenciado devido à condição de sua própria realidade. E, mesmo quando conseguem fazer isso, expõem histórias de abuso, abandono, rejeição, maus tratos, violência, tudo o que não cabe na concepção de amor verdadeiro, tanto inseridas nos contos.

Mesmo reconhecendo as inserções de histórias assim são inerentes ao tipo de texto, não podemos negligenciar os atos responsivos de valoração, segundo as perspectivas do sujeito. Assim, muitas destas histórias narradas e analisadas nada mais são do que o retrato borrado e muitas vezes escondido da própria realidade vivida pelos alunos. E, infelizmente, em muitos casos, foram exatamente estes sinais que deixaram as evidências de autoria nos textos analisados, afinal "a língua penetra na vida através de enunciados concretos que a realizam, e é também através de enunciados concretos que a vida penetra na língua" (BAKHTIN, 1992, p. 282), mais ainda quando materializada no texto.

Estas análises permitiram firmar os seguintes pareceres: a) a autoria pode mostrar-se presente nas produções textuais de alunos do EF; b) os elementos linguístico-discursivos são tidos como evidências de autoria e c) podem oscilar de produção para produção de acordo com o número de elementos evidenciados que a comprovam, além de d) ser mensurada de acordo a incidência de elementos linguísticos e discursivos em um texto.

No que diz respeito à categorização dos elementos linguísticos e discursivos, enquanto evidências de autoria, não é possível determiná-los, uma vez que se trata de inscrições singulares de um dizer, produzidas em eventos únicos, por sujeitos únicos; portanto, modificadas a cada aparição. Por isso, é recomendável que cada análise seja realizada considerando estas especificidades e atendo-se ao texto. Nesta pesquisa, mostramos ser possível à assunção do aluno-escritor a aluno-autor, por meio da mediação adequada do professor.

Escrever é uma tarefa complexa e que se torna ainda mais difícil quando envolve alunos que apresentam problemas comportamentais e déficits de aprendizagem, em grande parte, oriundos de sua condição marginalizada. A situação ainda tende a piorar, pois, na maioria das vezes, infelizmente, ao invés de a escola oferecer condições e alternativas de ensino de LP, estes alunos têm sido aprovados mesmo com desempenho insuficiente nas etapas anteriores na tentativa perigosa de empurrar um problema até descartá-lo. Situação inquietante.

Por isso, este trabalho, usando a metodologia da pesquisa-ação, procurou apresentar o desenvolvimento de uma proposta de intervenção didática que levasse os alunos do sétimo ano do ensino fundamental II, de escola pública da cidade de Guará/SP, a ler e interpretar

textos e, a partir dessa interpretação, produzir uma escrita autoral, forma pela qual poderiam se constituir sujeitos, usar suas potencialidades, se inscrever em seus discursos e deixar-se ouvir sua voz. Longe de propor receitas prontas, o que apresentamos é mais uma alternativa para o trabalho com a escrita.

Assumindo uma concepção filosófica da linguagem dentro do conjunto da visão marxista para o ensino de LP, pautada nas teorias de Bakhtin (1992), a linguagem foi considerada como meio de interação social e de estabelecimento de um processo dialógico entre professor, aluno e texto, o que facilitou o ensino e a aprendizagem da LP.

Partindo dos pressupostos de Geraldi (2003) para a constituição da aula de LP e o tratamento dispensado ao texto nesta aula, bem como dos estudos de Mendonça (2006) que apresentam a AL como recurso para ensino de língua, optei por desenvolver atividades didáticas de leitura e escrita que privilegiassem o texto do aluno, tendo-o como ponto de partida e de chegada.

Esta foi uma tarefa árdua, pois antes de escrever, reescrever e escrever novamente até obter o resultado esperado, foi preciso romper os rótulos pejorativos que carregavam, convencer os alunos dos benefícios do uso da própria voz no contexto escolar e ensiná-los à realizar as manobras do dizer, isso em uma comunidade marginalizada, com poucos motivos para desejar a mudança desta condição, pouco recurso cultural e quase nenhum interesse.

A princípio, foi realizada uma avaliação diagnóstica para identificar as dificuldades e/ou facilidades encontradas pelos alunos para ler textos e escrever. A primeira tentativa foi frustrante e mesmo após muitas negociações e combinados, as dificuldades apresentadas foram muitas: dificuldades em atender à proposta solicitada, apesar do apego ao tipo de texto que queriam produzir; organizar as ideias, o texto; manter a progressão temática, coesão, manutenção dos discursos diretos e indiretos, entre outras. Porém, os alunos se mostravam muito criativos e o fato de haver aproximação interativa com a professora facilitou a aplicação das outras atividades.

O arcabouço teórico a fim de construir a concepção de autor e autoria assumida neste trabalho foi baseado em Bakhtin (1992). Para Bakhtin (1992), “o autor é a única fonte de energia produtora das formas, a qual não é dada a consciência psicologizada, mas se estabiliza em um produto cultural significante [...] se manifesta na estrutura [...] de uma visão ativa do herói percebido como um todo [...] e na escolha das unidades significantes da obra.” (BAKHTIN, 1992, p. 28). Na tentativa de aplicar esta teoria a realidade estudada, a voz de Cagliari (2001) foi também fundamental na formulação desta concepção.

Neste trabalho, compreende-se por autoria o modo particular pelo qual o sujeito organiza os recursos linguístico-discursivos de modo a utilizar-se da voz alheia e ao mesmo tempo afastar-se dela para se inscrever seu discurso. Ao fazer isso, o sujeito (desse modo, autor) realiza um jogo estilístico, inscreve-se no texto, o que possibilita traçar seu perfil, sua identidade, seu posicionamento ideológico, enxergando essas evidências no dito e no não dito.

Para visualizar essas evidências nos textos, a metodologia indiciária (GINZBURG, 1992) possibilitou seguir pistas, marcas, indícios e as nuances deixadas por um autor. Neste trabalho, a autoria foi identificada por meio de elementos linguísticos e discursivos, tendo somente o texto como campo de busca de evidências. Assim, todas as manobras que serviram para assegurar a singularidade de um dizer foram tratadas como evidências de autoria: as marcas históricas, sociais, éticas, políticas que se tornaram evidentes na escolha de elementos discursivos e linguísticos, também indícios de inscrição autoral, utilizados no texto.

Tornando ainda mais prática a aplicação dessa concepção, o foco de análise recaiu sobre os mecanismos linguísticos de adjetivação, coesão, coerência, formas de referenciação, sequênciação, indícios de conhecimento linguístico autônomo, modo de introdução de informações, formas de manutenção da progressão temática, contextualização, modo de diálogos, preferências linguísticas, ritmo, descrições, clareza, ironia e consideramos os mecanismos discursivos de escolhas pessoais do que e de como será dito algo, a relevância de um dizer, a singularidade na e da produção, acabamento estético do personagem e do todo da obra o posicionamento discursivo, o jogo com o leitor, a concessão de voz a outro e o distanciamento dela, associações, a forma de organização da fala e da escrita, o lugar em que se fala, a criatividade, a originalidade (a maneira inédita com que algo é dito devido a inscrição pessoal), indícios de conhecimento de mundo, inferências, intertextualidade, dentre tantos outros como evidências de autoria (nesta pesquisa). Reconhecemos claramente que isso não se trata de um manual a ser seguido por todos e sim uma diretriz utilizada exclusivamente para essa pesquisa, mas que pode nortear outras.

Isto posto, foi preciso buscar uma maneira de minimizar e superar as dificuldades de leitura e escrita dos alunos. Por isso, antes de elaborar a atividade de intervenção, por meio da AL das primeiras produções textuais, optei por um outro recurso: atividades didáticas de leitura a fim de identificar o movimento de aprendizagem que realizavam mediante a participação nelas.

Ler contribuiu muito neste processo. Enxergar o autor nas obras lidas e observar os movimentos realizados por ele para se inscrever nestas obras foi primordial para a ampliação de conhecimento. Mas, permitir a interação com e dos alunos foi fator determinante para o

bom resultado desta pesquisa. São alunos em condições desfavoráveis de aprendizagem e baixo interesse. Alunos que surpreendentemente preferiam ler e escrever contos de fadas a outros textos, devido a falta de autonomia e segurança que tinham. Permitir-lhes participar desta pesquisa, além de elevar a estima deles, concedeu-lhes segurança para dizer, o que facilitou o ensino do como dizer. Inscrever-se nos textos foi consequência.

Os resultados obtidos foram muito satisfatórios e corresponderam aos objetivos propostos: os alunos produziram textos com evidências de autoria (mesmo que alguns em menor, outros em menor presença). Porém, o planejamento feito para se chegar a este resultado, não foi inteiramente cumprido. A proposta de intervenção que consistia em exercícios de AL seguida da reescrita do primeiro texto, não foi atendida pelos alunos, conforme planejado. Poucos alunos seguiram o solicitado, realizando a atividade conforme planejada. Muitos alunos, respeitosamente, alegaram a professora que o primeiro texto já não os interessava mais devido ao tema e que gostariam de tentar outras possibilidades. Isso, antes de ser visto como algo desesperador, foi visto como um gesto de liberdade que foi respeitado pela professora, preocupada em diversas ocasiões. Resistir a estes pedidos não os ajudaria a tornar-se autores.

O caminho percorrido até o ponto de chegada, definitivamente, não foi fácil. Foi preciso convencê-los das suas potencialidades; modificar a relação que tinham com a escrita, fazê-los compreender que o processo de escrita é único, construir uma concepção de autor com eles e os convencer de que eram aptos a ocupar esse lugar de dizer; oferecer proposta de produção textual clara, mas que os permitissem usar a criatividade; desenvolver um trabalho textual com intenção artística e estética; favorecer as atividades de leitura, percebendo os movimentos de outros autores; ensinar como realizar escolhas linguísticas e tomar posicionamentos discursivos; incentivar o jogo com o leitor; encorajá-lo a desenvolver uma tática de escrita própria, singular; explorar as falhas artísticas e estéticas pelo uso da AL e da reescrita, por exemplo, e vê-las sendo substituídas por outros textos, e mesmo assim, aceitar e valorizar estes outros textos; incentivar a visão de si como autor e a verbalização do seu trabalho (TAUVERON, 2014).

Não é propósito deste trabalho fornecer metodologias prontas, na esperança ingênua de atender e solucionar os problemas de escrita de todos os alunos. Afinal, esta pesquisa pode estar sujeita a ficar por anos mofando nas páginas amarelas de um livro de bolso de algum professor. Porém, incansavelmente, insistência foi para demonstrar que a esta pesquisa trata de um estudo de caso com percurso bem complexo, que se mostrou, por diversas vezes,

improvável, mas que por insistência, muita insistência, obtivemos um resultado satisfatório, mesmo que diferente do planejado.

Colocando aluno e professor como interlocutores ativos do processo de ensino e aprendizagem de LP, foi proporcionado aos alunos do sétimo ano do EF, de uma escola de Guará, SP, um ensino realmente dialógico da LP, um fazer conjunto, a partir do trabalho com a leitura, a escrita, a análise linguística e as intervenções feitas, oportunizamos uma aprendizagem significativa da escrita autoral. Possibilitar que o individuo se assuma como sujeito e que aja, de fato, nas inúmeras esferas de atividade humana com a utilização da língua e que faça isso de uma forma autoral, definitivamente, é tarefa de prazo indeterminado. Por isso, mostra-se necessário esse trabalho se inicie nas séries iniciais do EF, estenda por todos os anos do EF II, Ensino Médio e Superior.

Nestes últimos 24 meses de pesquisa, resisti diariamente a um sistema educacional, aparelho ideológico do governo, que, ao que parece, tende a se tornar cada vez mais sombrio. Por enquanto, ao menos para atender a estes alunos envolvidos na pesquisa, fiz o possível. Não remediando uma situação, não fornecendo receita, nem estabelecendo paradigmas, apenas apontando um caminho, dentre tantos outros, que ajudou a atingir o objetivo principal. Afinal, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção” (FREIRE, 1996).

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética e criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. Marxismo e filosofia da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

BARBOSA, M. V. **O discurso emotivo nas interações em sala de aula**. São Paulo: Annablume, 2010.

BASILE, G. **O conto dos contos**: Pentameron. São Paulo: Nova Alexandria, 2018.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**: Tradução de Arlete Caetano. 32 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

BEZERRA, M. A. Textos: seleção variada e atual. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **O Livro Didático de Português**: múltiplos olhares. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental:** língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUFREM, L. DALLA-BONA, E. **Aluno-autor**: a aprendizagem da escrita literária nas séries iniciais do ensino fundamental. Belo Horizonte: Educação em Revista; v. 29; n. 01, p. 179-203, 2013.

CAGLIARI, M. G. **O texto na alfabetização**: coesão e coerência. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

CEREJA, W. R; MAGALHÃES, T. C. **Português-linguagens**. vol. 6, 6º ano do ensino fundamental II. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2017.

_____ **Português-linguagens**. vol. 6, 7º ano do ensino fundamental II. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2017b.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

COSTA VAL, M. G. C. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª à 8ª séries do Ensino Fundamental. In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 125-52.

ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a).** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler***:* em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1985.
_____. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FURNARI, E. **Trudi e Kiki**. São Paulo: Moderna, 2010.

_____**Operação Risoto**. São Paulo: Ática, 2012

GARCIA, O. M. Comunicação **em prosa moderna**. 26. ed. Rio de Janeiro: FGY, 2006

GERALDI, J. W.. **Portos de passagem.** 5.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2003.

_____. **Aula como acontecimento**. 2.ed. São Carlos: Pedro & João editores, 2015.

_____. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Anglo, 2014.

_____. Leitura e Mediação. IN: BARBOSA, J. B. BARBOSA, M. V. (orgs). **Leitura e Mediação**: reflexões sobre a formação do professor. Campinas: Mercado das letras, 2013.

GINZBURG, Carlo. "Sinais: raízes de um paradigma indiciário" IN **Mitos, emblemas, sinais**: Morfologia e História. 1ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

GRIMM, Jacob, Wilhelm. **A Bela Adormecida**. Porto Alegre: L&PM, 2006

ISER, W.**O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. São Paulo: Editora 34, 1996.

JOLLES, André. **Formas simples**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Editora Cultrix, 1976.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor**: aspectos cognitivos de leitura. 5. ed. São Paulo: Pontes, 2003.

KOCH, I.G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto.** 3 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2.ed.São Paulo: Contexto, 2011.

LISPECTOR. C. **A vida íntima de Laura**. 1 ed. São Paulo: Rocco Pequenos Leitores, 1999.

_____**Quase de verdade**. São Paulo: Rocco Pequenos Leitores, 1978.

_____**Felicidade Clandestina**. São Paulo: Rocco, 1978.

MENDONÇA, M (org). Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PERRAULT, C. **A Bela Adormecida**. Tradução: Maria Cimolino, Grazia Parodi. Ilustrações: Manoel Victor de Azevedo Filho. São Paulo: Rideel, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. In: **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005. Disponível em< http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a13v31n3.pdf>. Acesso em: 21. out. 2018.

PROPP, Vladimir. **Morfologia do conto maravilhoso**. Tradução de Jasna Paravich Sarhan. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

RAMOS, G. **A terra dos meninos pelados.** Rio de Janeiro: Globo, 1939. 88 p

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Contexto, 2015.

SABINO, F. **A última crônica.** In: A Companheira de Viagem. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1965.

SCLIAR, M. **O irmão que veio de long**e. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2002.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. 7. ed. São Paulo: Globo. 1995.

SILVA, A. L. **Leitura e escrita**: processos de autoria e co-autoria. Tabuleiro de Letras. Revista do programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens. 2008.

SILVA, Lilian L. M. da. **A escolarização do leitor**: a didática da destruição da leitura. Campinas/Unicamp, 1984. (Dissertação de Mestrado em Educação).

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1988.

TAUVERON, C. **A escrita "literária" da narrativa na escola**: condições e obstáculos. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 52, p. 85-101, abr./jun. 2014. Editora UFPR

TODOROV, T. **As estruturas narrativas**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

VAN DIJK, T.A. **Cognição, discurso e interação**. Trad. Ingedore G. V. Koch. São Paulo: Contexto, 2013.

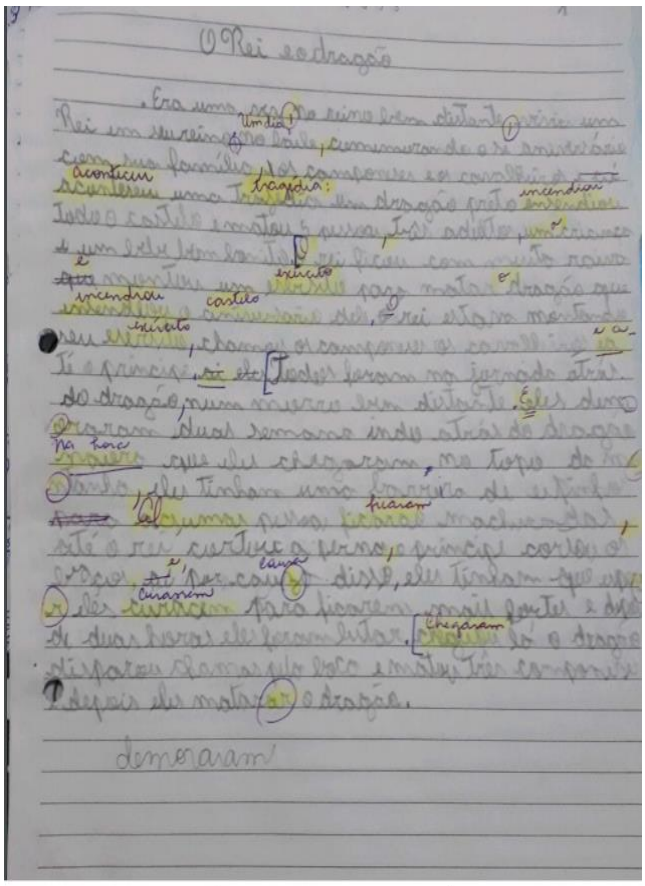
YUNES, Eliana. **Pelo avesso**: a leitura e leitor. RJ: PROLER, 2001.

ANEXOS

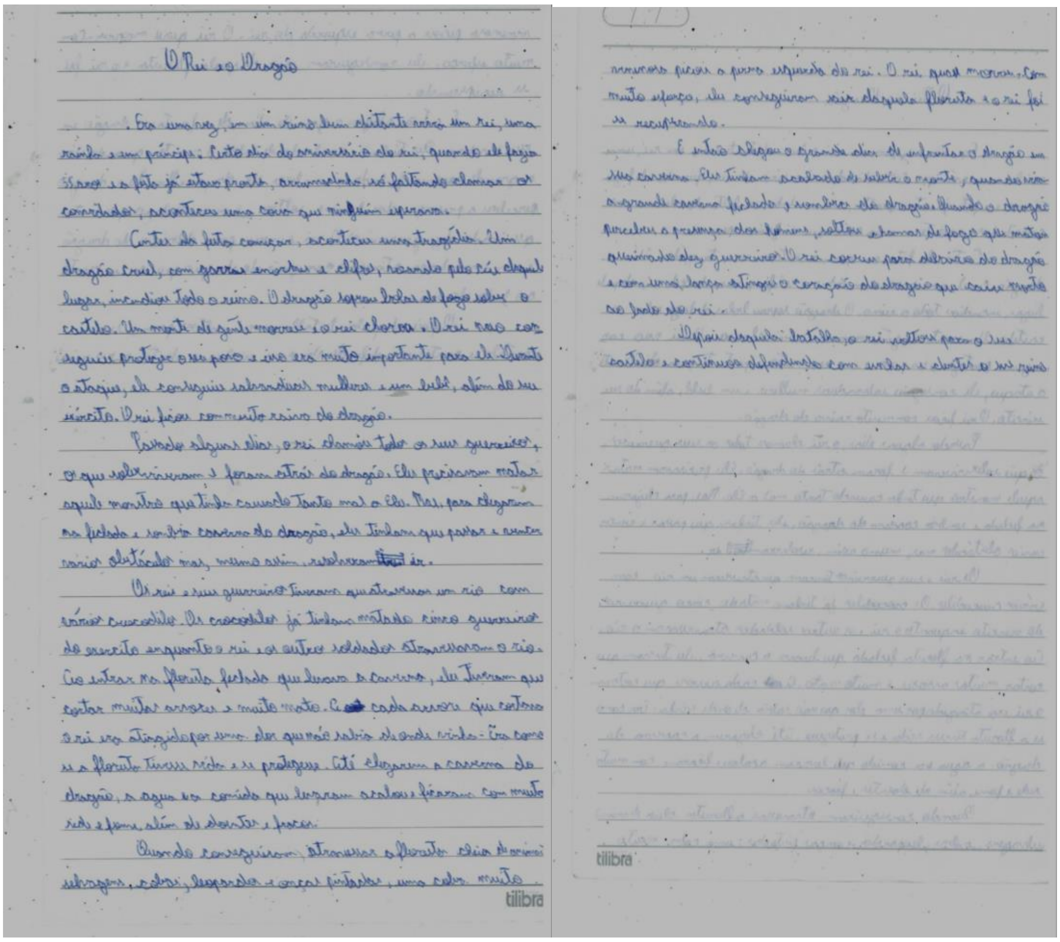
ANEXO A - PRODUÇÕES DO ALUNO JOÃO (T01)

DESENHO

PRIMEIRA PRODUÇÃO DE TEXTO



REESCRITA



O Rei e o Dragão

Era uma vez, em um reino bem distante onde um rei, uma rainha e um príncipe. Certo dia do aniversário do rei, quando ele fazia 55 anos e a festa já estava pronta, arrumadinha, só faltando chamar os convidados, aconteceu uma coisa que ninguém esperava.

Antes da festa começar, aconteceu uma tragédia. Um dragão cruel, com garras enormes e chifres, voando pelo céu daquele lugar, incendiou todo o reino. O dragão soprou bolas de fogo sobre o castelo. Um monte de gente morreu e o rei chorou. O rei não conseguiu proteger o seu povo e isso era muito importante para ele. Durante o ataque, ele conseguiu salvar duas mulheres e um bebê, além do seu exército. O rei ficou com muita raiva do dragão.

Passados alguns dias, o rei chamou todos os seus guerreiros, os que sobreviveram e foram atrás do dragão. Eles precisavam matar aquele monstro que tinha causado tanto mal a eles. Mas, para chegarem na fechada e sombria caverna do dragão, eles tinham que passar e enfrentar vários obstáculos mas, mesmo assim, resolveram ir.

Os reis e seus guerreiros tiveram que atravessar um rio com vários crocodilos. Os crocodilos já tinham matado cinco guerreiros do exército enquanto o rei e os outros soldados atravessaram o rio. Ao entrar na floresta fechada que levava à caverna, eles tiveram que cortar muitas árvores e muito mato. A cada árvore que cortava o rei era atingido por uma das que não sabia de onde vinha. Era como se a floresta tivesse vida e se protegesse. Até chegarem à caverna do dragão, a água e a comida que levaram acabou e ficaram com muita sede e fome, além de doentes e fracos.

Quando conseguiram atravessar a floresta cheia de animais selvagens, cobras, leopardos e onças pintadas, uma cobra muito

tilibra

venenosa picou o pulso esquerdo do rei. O rei quase morreu. Com muito esforço, eles conseguiram sair daquela floresta e o rei foi se recuperando.

E então chegou o grande dia de enfrentar o dragão em sua caverna. Eles tinham acabado de subir o monte, quando viram a grande caverna fechada e sombria do dragão. Quando o dragão percebeu a presença dos homens, soltou chamas de fogo que mataram queimados dez guerreiros. O rei correu para debaixo do dragão e com uma lança atingiu o coração do dragão que caiu morto ao lado do rei.

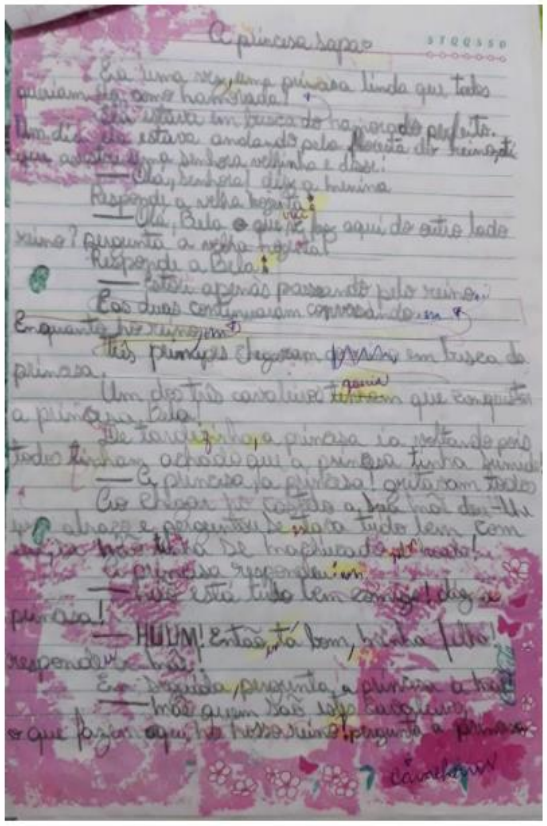
Depois daquela batalha, o rei voltou para o seu castelo e continuou defendendo com valor e cuidar o seu reino.

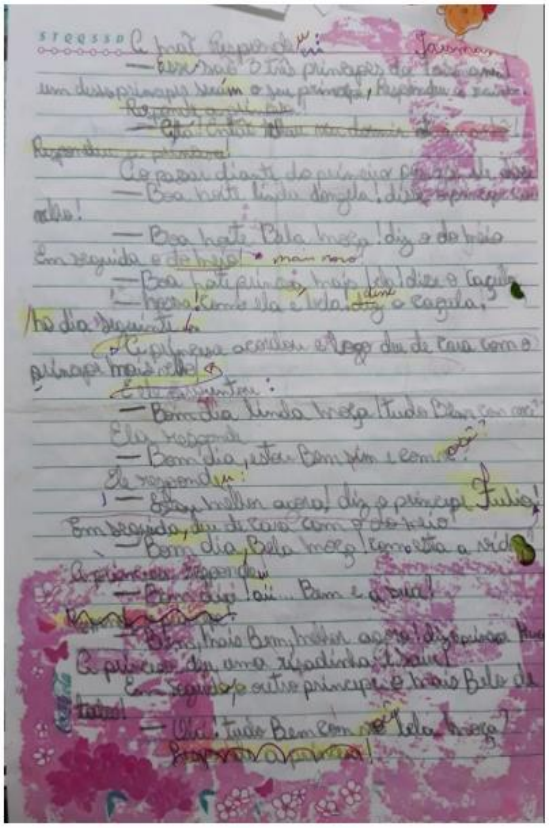
tilibra

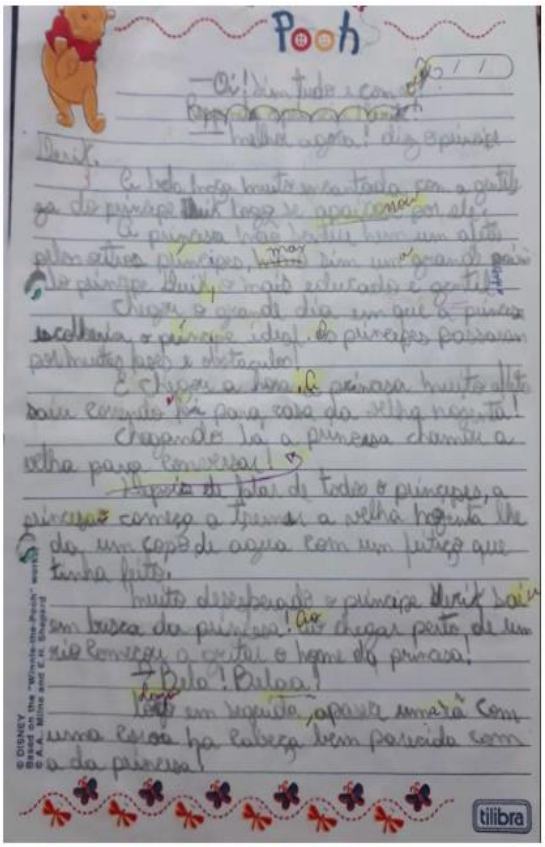
ANEXO B - PRODUÇÕES DA ALUNA MELISSA (T02)

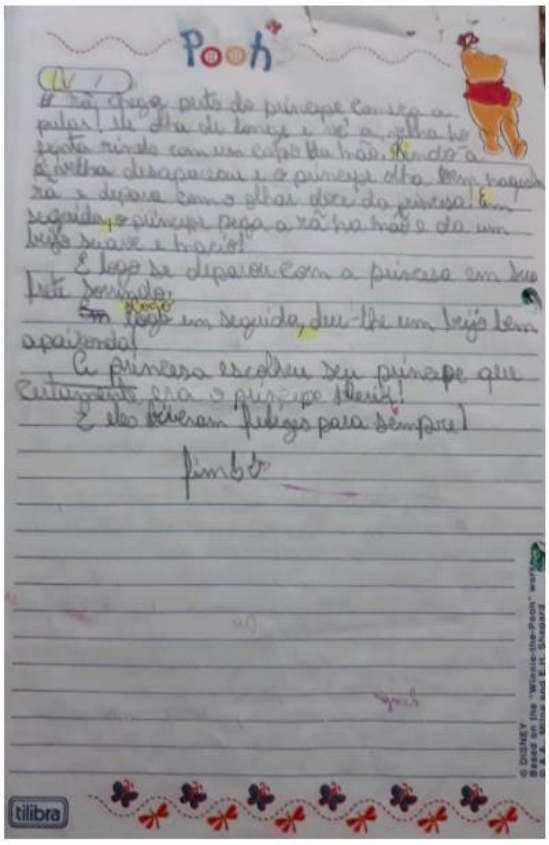
DESENHO

PRIMEIRA PRODUÇÃO DE TEXTO

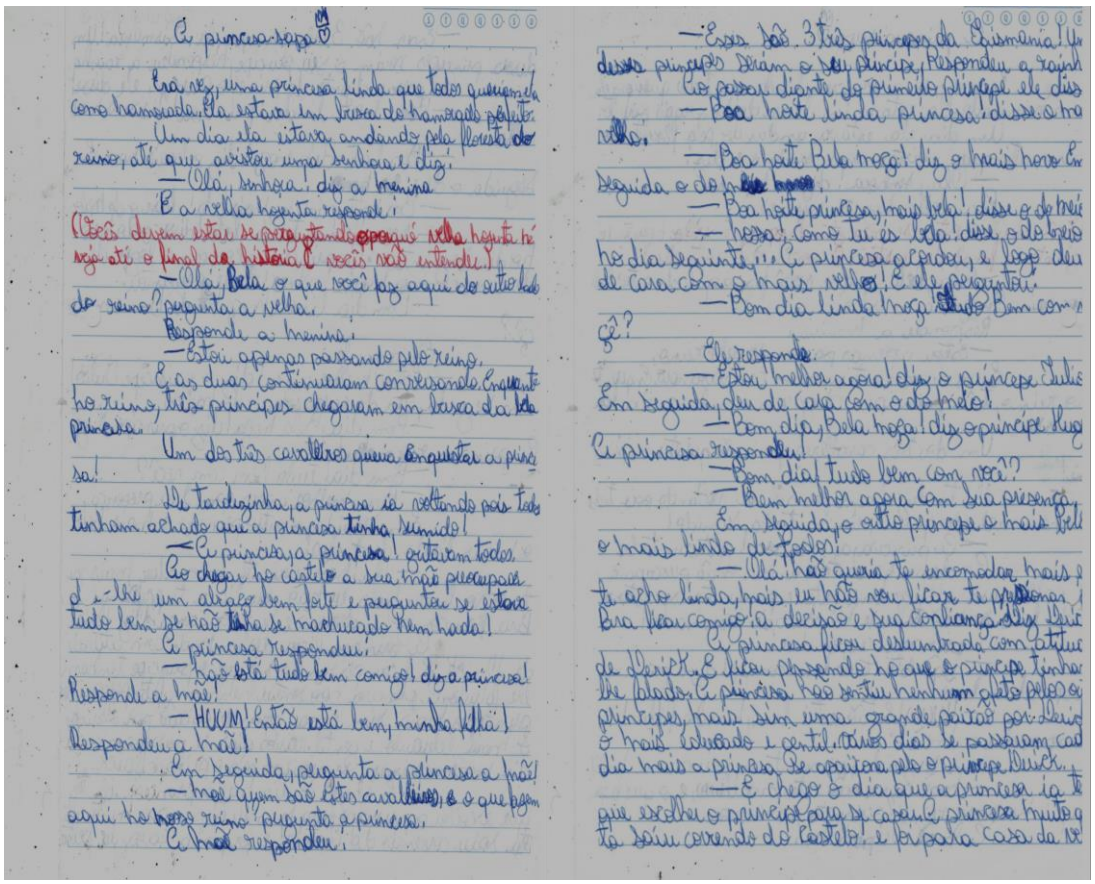


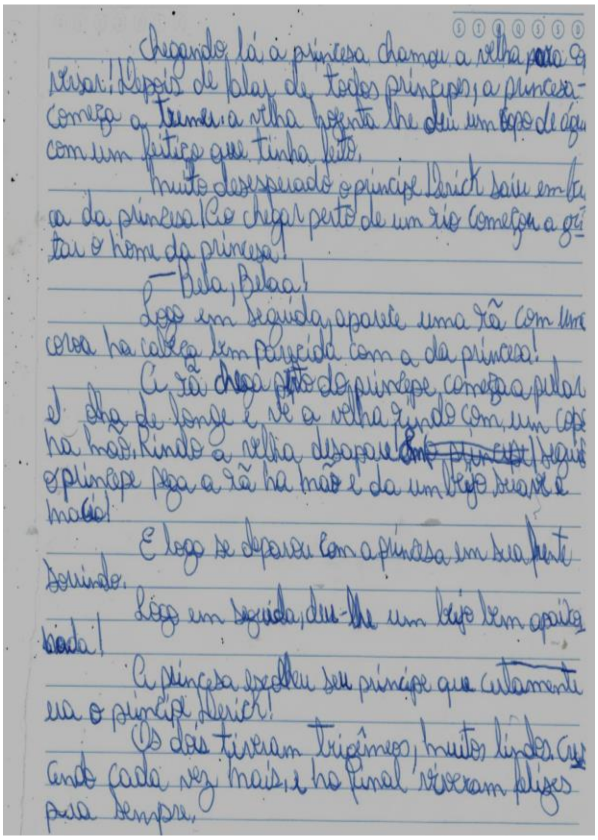






REESCRITA





Chegando lá a princesa chamou a velha para co
nversar! Depois de falar de todos principes, a princesa
começa a tremer. a velha nojenta lhe deu um copo de águ
com um feitiço que tinha feito.

Muito desesperado o príncipe Derick saiu em bu
ca da princesa! Ao chegar perto de um rio começou a gri
tar o nome da princesa!

— Bela, Belaa!

Logo em seguida aparece uma rã com uma
coroa na cabeça bem parecida com a da princesa!

A rã chega perto do príncipe, começa a pular
e ele olha de longe e vê a velha rindo com um copo
na mão. Rindo a velha desapareceu! ~~[illegible]~~ Seguid
o príncipe pega a rã na mão e da um beijo suave e
macio!

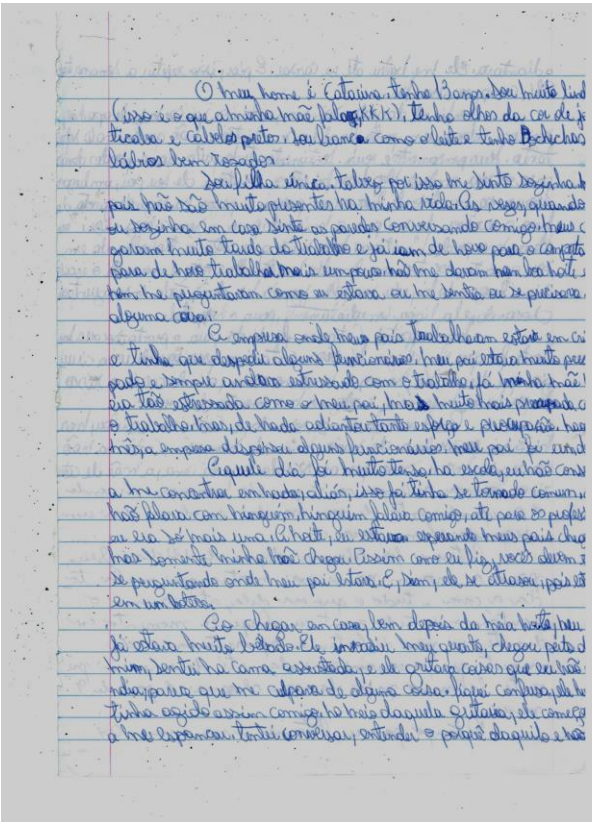
E logo se deparou com a princesa em sua frente
sorrindo.

Logo em seguida, deu-lhe um beijo bem apaixo
nado!

A princesa escolheu seu príncipe que certamente
era o príncipe Derick!

Os dois tiveram trigêmeos, muitos lindos. Cr
endo cada vez mais, e no final viveram felizes
para sempre.

SEGUNDA PRODUÇÃO DE TEXTO



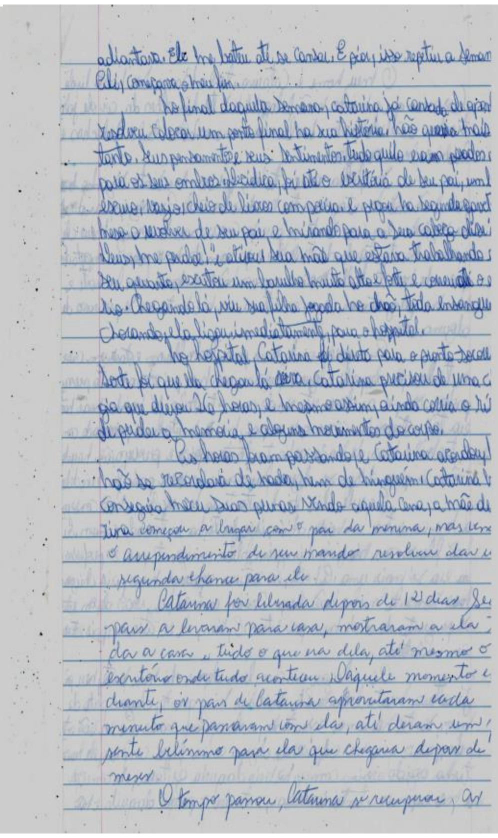
O meu nome é Catarina, tenho 13 anos. Sou muito lind
(isso é o que a minha mãe fala, KKK), tenho olhos da cor de j
ticaba e cabelos pretos. Sou branca como o leite e tenho bochechas
lábios bem rosados.

Sou filha única, talvez por isso me sinto sozinha, m
pais não são muito presentes na minha vida. Às vezes, quando
eu sozinha em casa sinto as paredes conversando comigo. Meus c
garam muito tarde do trabalho e já iam de novo para o computa
para de novo trabalhar mais um pouco. Não me deram nem boa noite,
nem me perguntaram como eu estava, eu me sentia ou se precisava
alguma coisa.

A empresa onde meus pais trabalharam estava em cri
e tinha que despedir alguns funcionários. Meu pai estava muito pre
pado e sempre andava estressado com o trabalho, já minha mãe
era tão estressada como o meu pai, mas muito mais preocupada c
o trabalho. Mas, de nada adiantou tanto esforço e preocupação. No
mês, a empresa dispensou alguns funcionários. Meu pai foi um d

Aquele dia foi muito tenso, na escola, eu não cons
a me concentrar em nada; aliás, isso já tinha se tornado comum, e
não falava com ninguém, ninguém falava comigo, até para os profes
eu era só mais uma. A noite, eu estava esperando meus pais che
mas somente minha mãe chegou. Assim como eu fiz, vocês devem
se perguntando onde meu pai estava. E, sim, ele se atrasou, pois est
em um bar.

Ao chegar em casa, bem depois da meia noite, meu
já estava muito bêbado. Ele invadiu meu quarto, chegou perto d
mim, sentei na cama assustada, e ele gritava coisas que eu não
ndia, parece que me culpava de alguma coisa. Fiquei confusa, ele n
tinha agido assim comigo. No meio daquela gritaria, ele começ
a me espancar. Tentei conversar, entender o porquê daquilo e não



adiantava. Ele me bateu até se cansar. E pior, isso repetiu a seman
Ali, começava o meu fim.

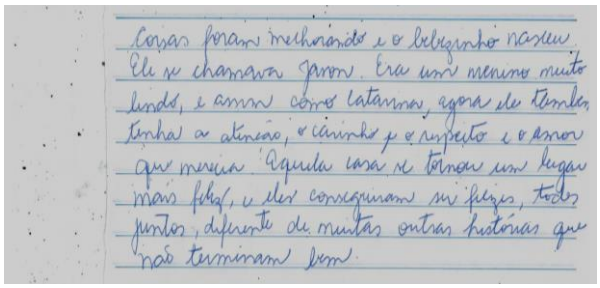
No final daquela semana, Catarina já cansada de apan
resolveu colocar um ponto final na sua história. Não queria mais
tanto. Seus pensamentos e seus sentimentos, tudo aquilo eram pesados
para os seus ombros. Decidida, foi até o escritório de seu pai, um l
escuro, vazio, cheio de livros com poeira. E pegou na segunda gaveta
nova o revólver de seu pai e mirando para a sua cabeça disse:
Deus, me perdoe! e atirou. Sua mãe que estava trabalhando
seu quarto, escutou um barulho muito alto e forte e correu até o
rio. Chegando lá, viu sua filha jogada no chão, toda ensangu
chorando, ela ligou imediatamente para o hospital.

No hospital, Catarina foi direto para o pronto-socor
Sorte foi que ela chegou lá viva. Catarina precisou de uma c
gia que durou 26 horas, e mesmo assim, ainda corria o ri
de perder a memória e alguns movimentos do corpo.

As horas foram passando e Catarina acordou!
Não se recordava de nada, nem de ninguém. Catarina t
conseguia mexer seus pernas. Vendo aquela cena, a mãe de
tina começou a brigar com o pai da menina, mas vend
o arrependimento de seu marido resolveu dar u
segunda chance para ele.

Catarina foi liberada depois de 12 dias. Seu
pais a levaram para casa, mostraram a ela
da a casa, tudo o que era dela, até mesmo o
escritório onde tudo aconteceu. Daquele momento e
diante, os pais de Catarina aproveitaram cada
minuto que passavam com ela, até deram um
sente belíssimo para ela que chegaria depois de
meses.

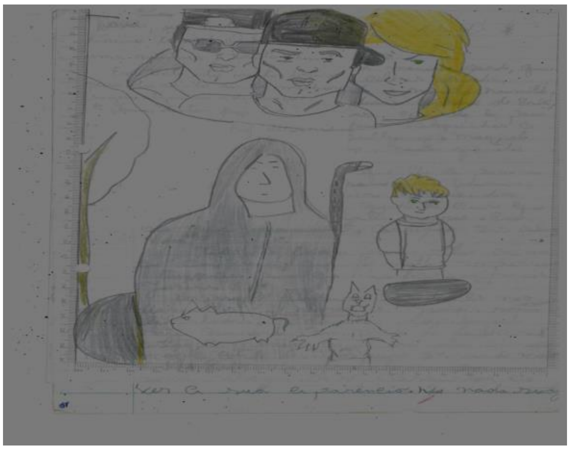
O tempo passou, Catarina se recuperou, os



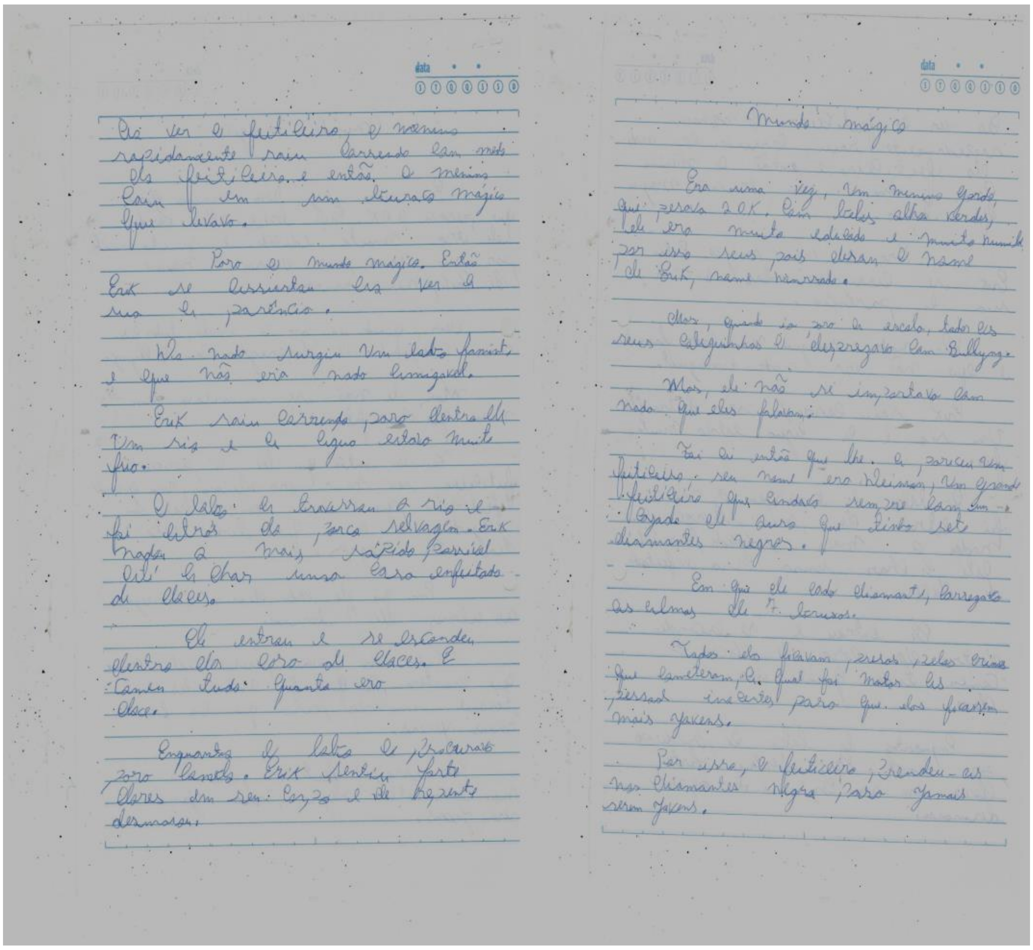
Coisas foram melhorando e o bebezinho nasceu. Ele se chamava Jaron. Era um menino muito lindo, e assim como Catarina, agora ele também tinha a atenção, o carinho e o respeito e o amor que merecia. Aquela casa se tornou um lugar mais feliz, e eles conseguiram ser felizes, todos juntos, diferente de muitas outras histórias que não terminam bem.

ANEXO C – PRODUÇÕES DO ALUNO GABRIEL – (T03)

DESENHO



PRIMEIRA PRODUÇÃO DE TEXTO



Ao ver o feitiçeiro, o menino rapidamente saiu correndo com medo do feitiçeiro. e então, o menino caiu em um buraco mágico que levava.

Para o mundo mágico. Então Erik se surpreendeu ao ver a sua aparência.

Do nada surgiu um lobo faminto e que não era nada bonzinho.

Erik saiu correndo para dentro de um rio e a água estava muito frio.

O lobo atravessou o rio e foi atrás do porco selvagem. Erik nadou o mais rápido possível até achar uma casa enfeitada de doces.

Ele entrou e se escondeu dentro da casa de doces. E comeu tudo quanto era doce.

Enquanto o lobo o procurava para comê-lo. Erik sentiu fortes dores em seu corpo e de repente desmaiou.

Mundo mágico

Era uma vez, um menino gordo, que pesava 90K. Com lindos olhos verdes, ele era muito educado e muito humilde por isso seus pais deram o nome de Erik, nome honrado.

Mas, quando ia para a escola, todos os seus coleguinhas o desprezavam com Bullying.

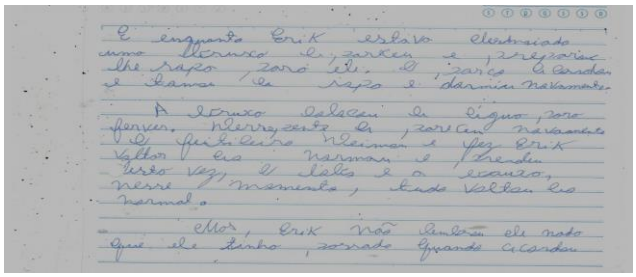
Mas, ele não se importava com nada que eles falavam.

Foi aí então que lhe apareceu um feiticeiro. seu nome era Kleimon, um grande feiticeiro que andava sempre com um cajado de ouro que tinha sete diamantes negros.

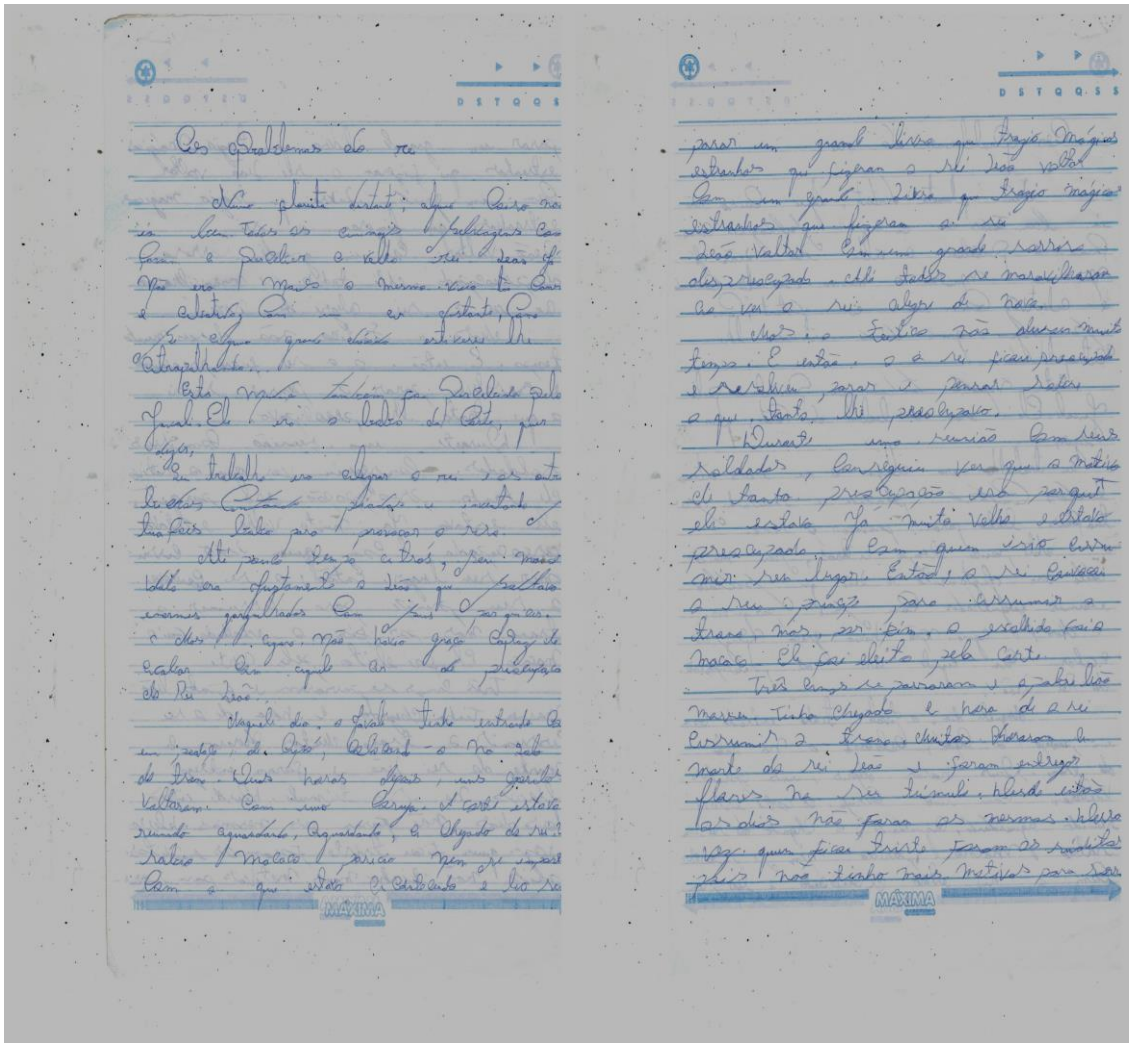
Em que cada diamante, carregava as almas de 7 garotos.

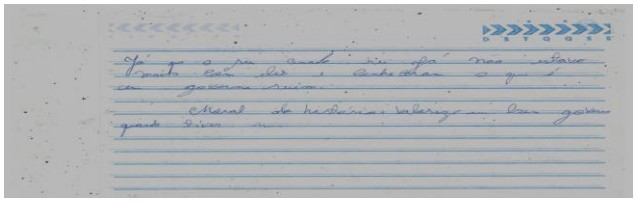
Todos eles ficavam presos pelos crimes que cometeram, o qual foi matar as pessoas inocentes para que eles ficassem mais jovens.

Por isso, o feiticeiro prendeu-os nos diamantes negro para jamais serem jovens.



REESCRITA

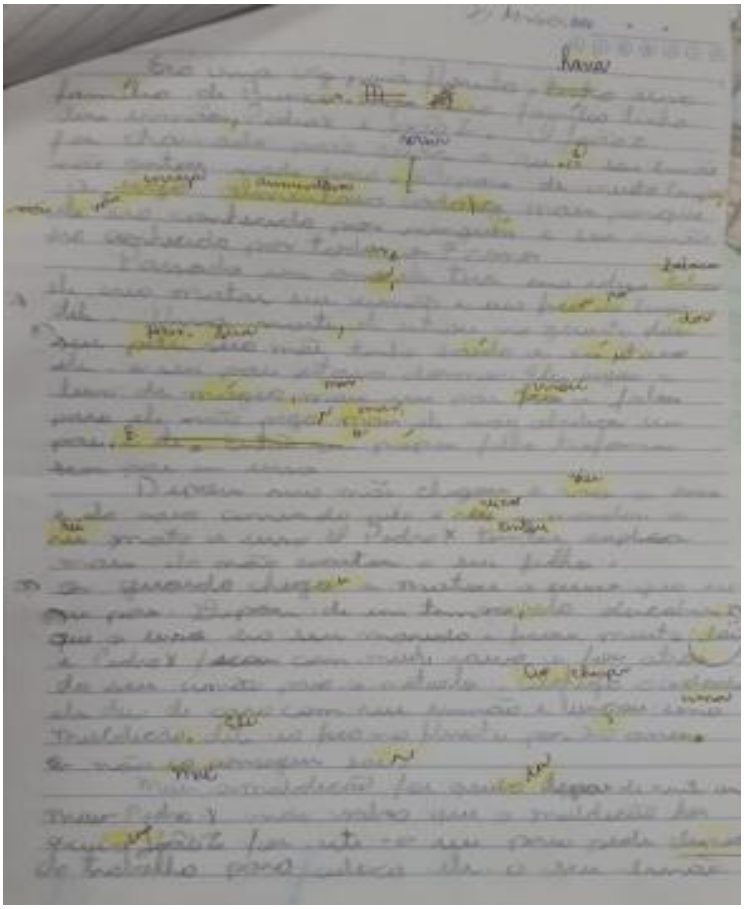


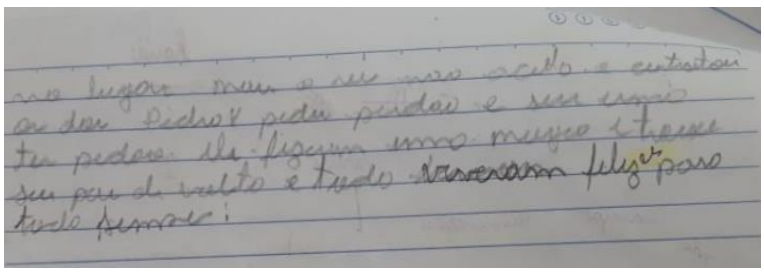


ANEXO D - PRODUÇÕES DO ALUNO HENRIQUE – (T04)

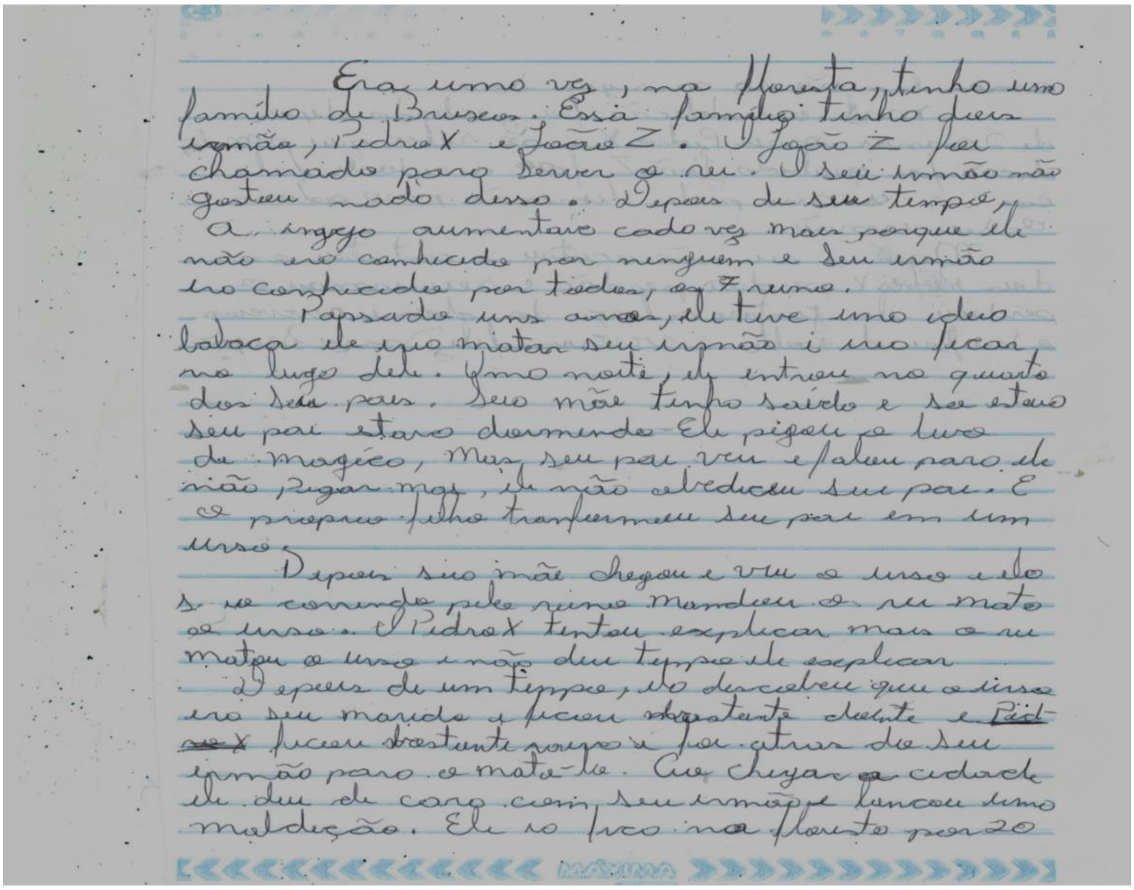
DESENHO

PRIMEIRA PRODUÇAO DE TEXTO

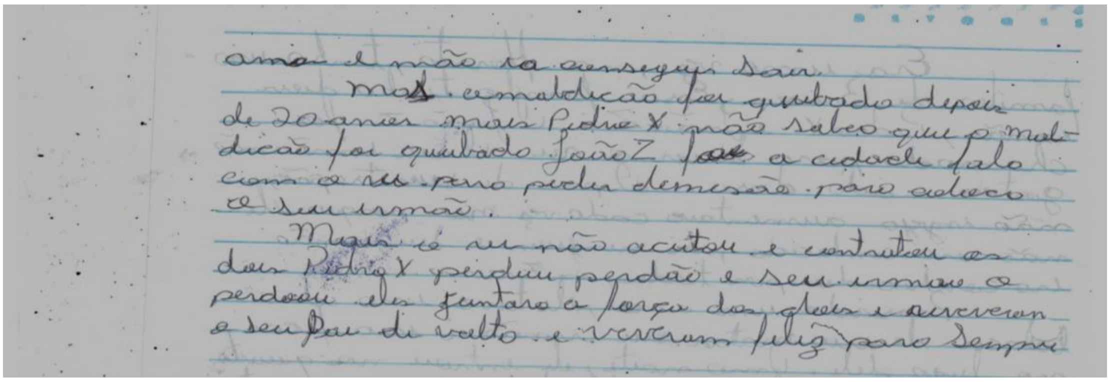




REESCRITA

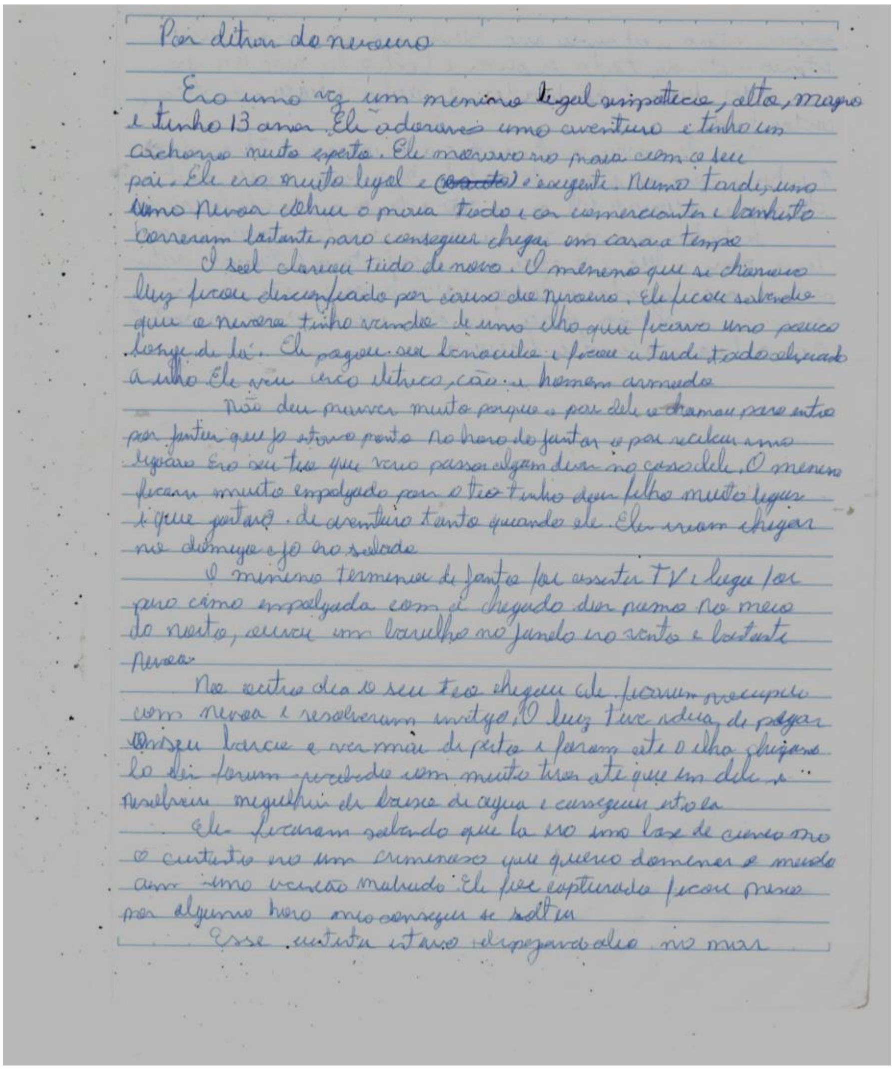


Era uma vez, na floresta, tinha uma
família de Bruscos. Essa família tinha dois
irmão, Pedro X e João Z. O João Z foi
chamado para servir o rei. O seu irmão não
gostou nada disso. Depois de seu tempo,
a inveja aumentava cada vez mais porque ele
não era conhecido por ninguem e seu irmão
era conhecido por todos, do reino.
Passado uns anos, ele teve uma ideia
babaca de ir matar seu irmão i ir ficar
no lugar dele. Uma noite, ele entrou no quarto
dos seus pais. Sua mãe tinha saido e só estava
seu pai estava dormindo Ele pegou o livro
de magico, Mas seu pai viu e falou para ele
não pegar mas, ele não obedeceu seu pai. E
o proprio filho tranformou seu pai em um
urso.
Depois sua mãe chegou e viu o urso e ela
s. se correndo pelo reino Mandou o rei mato
o urso. O Pedro X tentou explicar mas o rei
matou o urso e não deu tempo ele explicar
Depois de um tempo, ela descobriu que o urso
era seu marido e ficou bastante chateada e Pedro
X ficou bastante raivoso e foi atras de seu
irmão para o mata-lo. Ao chegar a cidade
ele deu de cara com seu irmão e lançou uma
maldição. Ele so fico na floresta por 20



anos e não ia conseguir sair.
Mas a maldição foi quebrado depois
de 20 anos mais Pedro X não sabeo que a mal-
dicão foi quebrado João Z foi a cidade falo
com o rei para pedir demisão para ajudar
o seu irmão.
Mais o rei não aceitou e contratou os
dois Pedro X perdiu perdão e seu irmão o
perdoou eles juntaro a força dos dois e trouxeram
o seu Pai de volta e viveram feliz para Sempre

SEGUNDA PRODUÇÀO DO ALUNO HENRIQUE



Por detrás do mistério

Era uma vez um menino legal simpático, alto, magro e tinha 13 anos. Ele adorava uma aventura e tinha um cachorro muito esperto. Ele morava na praia com o seu pai. Ele era muito legal e ([illegible]) e inteligente. Numa tarde, uma uma névoa cobriu a praia toda e os comerciantes e banhistas correram bastante para conseguir chegar em casa a tempo

O sol clareou tudo de novo. O menino que se chamava Luiz ficou desconfiado por causa do mistério. Ele ficou sabendo que a névoa tinha vindo de uma ilha que ficava uma pouco longe de lá. Ele pegou seu binóculo e ficou a tarde todo olhando a ilha. Ele viu circo elétrico, cão e homem armado

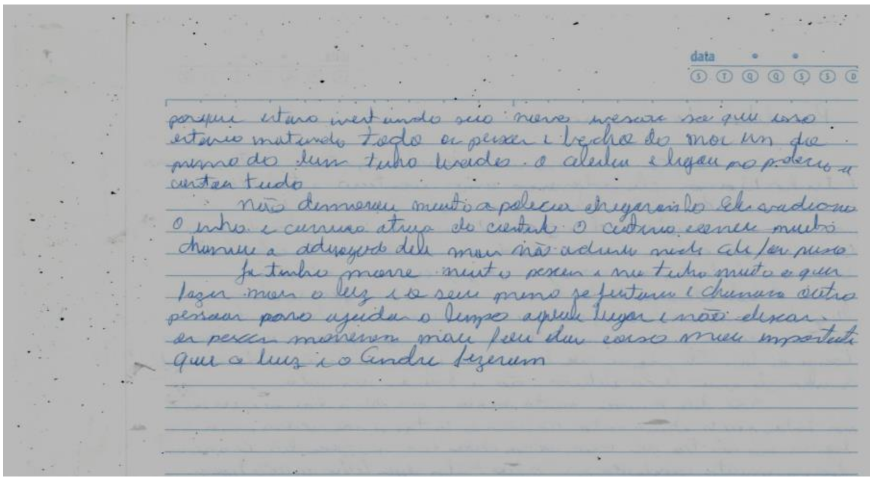
Não deu pra ver muito porque o pai dele o chamou para entrar pra jantar que já estava pronto na hora do jantar o pai recebeu uma ligação. Era seu tio que veio passar alguns dias na casa dele. O menino ficou muito empolgado pois o tio tinha um filho muito legal e que gostava de aventura tanto quanto ele. Eles iriam chegar no domingo e já era sábado

O menino terminou de jantar foi assistir TV e logo foi pra cama empolgado com a chegada dos primos. No meio da noite, ouviu um barulho na janela era vento e bastante névoa

No outro dia o seu tio chegou eles ficaram preocupados com névoa e resolveram investigar. O Luiz teve ideia de pegar o seu barco e o mais de perto e foram até a ilha chegando lá eles foram recebidos com muito tiro até que um deles [illegible] mergulhar debaixo de água e conseguiu entrar lá

Eles ficaram sabendo que lá era uma base de cientistas o cientista era um criminoso que queria dominar o mundo com uma invenção maluco. Ele foi capturado ficou preso por algumas horas mas conseguiu se soltar

Esse cientista estava despejando óleo no mar



porque estava inventando seu navio usava só que isso estava matando todos os peixes e bichos do mar um dos primos do Luiz tinha levado o celular e ligou pra polícia e contou tudo

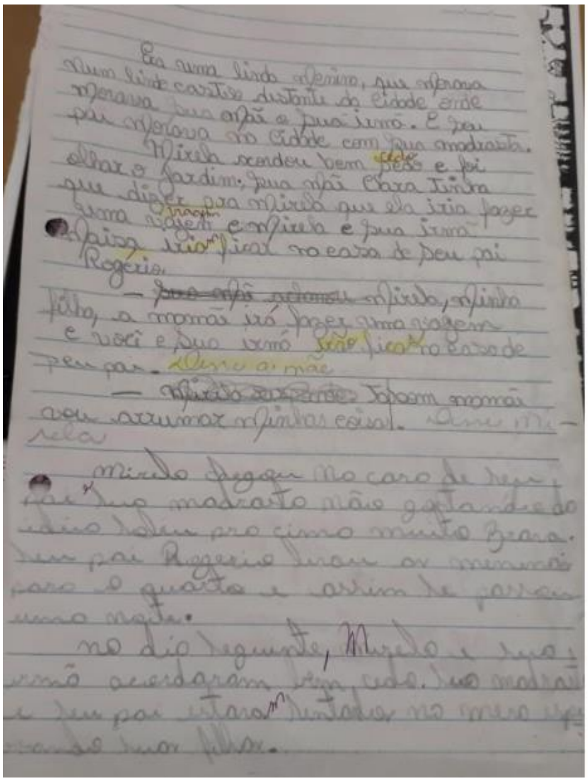
Não demorou muito a polícia chegaram lá. Eles prenderam o velho e correram atrás do cientista. O cientista correu muito chamou a segurança dele mas não adiantou nada ele foi preso

Já tinha morrido muitos peixes e não tinha muito o que fazer mas o Luiz e o seu primo se juntaram e chamaram outras pessoas para ajudar a limpar aquele lugar e não deixar os peixes morrerem mais. Foi uma coisa muito importante que o Luiz e o André fizeram

ANEXO E - PRODUÇÃO DA ALUNA VALENTINA – (T05)

DESENHO

PRIMEIRA PRODUÇÃO DE TEXTO



Era uma linda menina, que morava num lindo castelo distante da cidade onde morava sua mãe e sua irmã. E seu pai morava na cidade com sua madrasta.

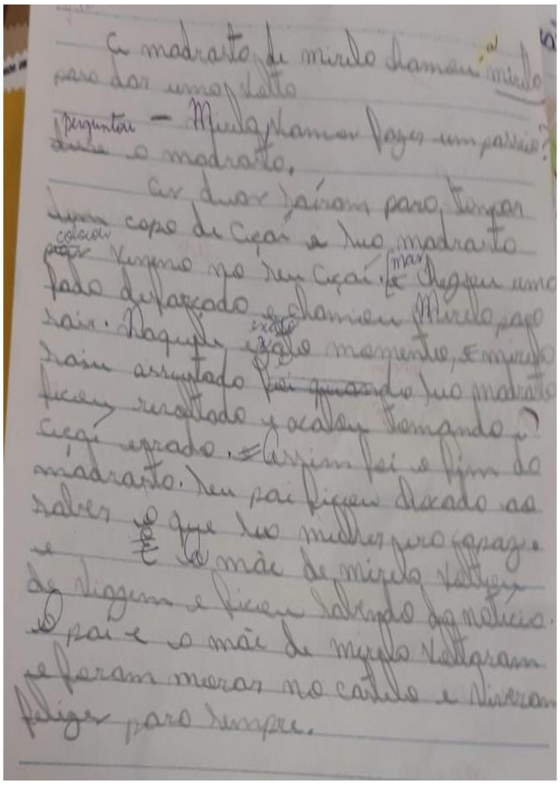
Mirela acordou bem cedo e foi olhar o jardim. Sua mãe Clara Linda que dizer pra Mirela que ela iria fazer uma viagem e Mirela e sua irmã Maisa iriam ficar na casa de seu pai Rogério.

— Mirela, minha filha, a mamãe irá fazer uma viagem e você e sua irmã vão ficar na casa de seu pai. Disse a mãe.

— Tá bom mamãe vou arrumar minhas coisas. Disse Mirela

Mirela chegou na casa de seu pai. Sua madrasta não gostando da idéia falou pra cima muito brava. Seu pai Rogério levou as meninas para o quarto e assim se passou uma noite.

No dia seguinte, Mirela e sua irmã acordaram bem cedo. Sua madrasta e seu pai estavam sentados na mesa esperando suas filhas.

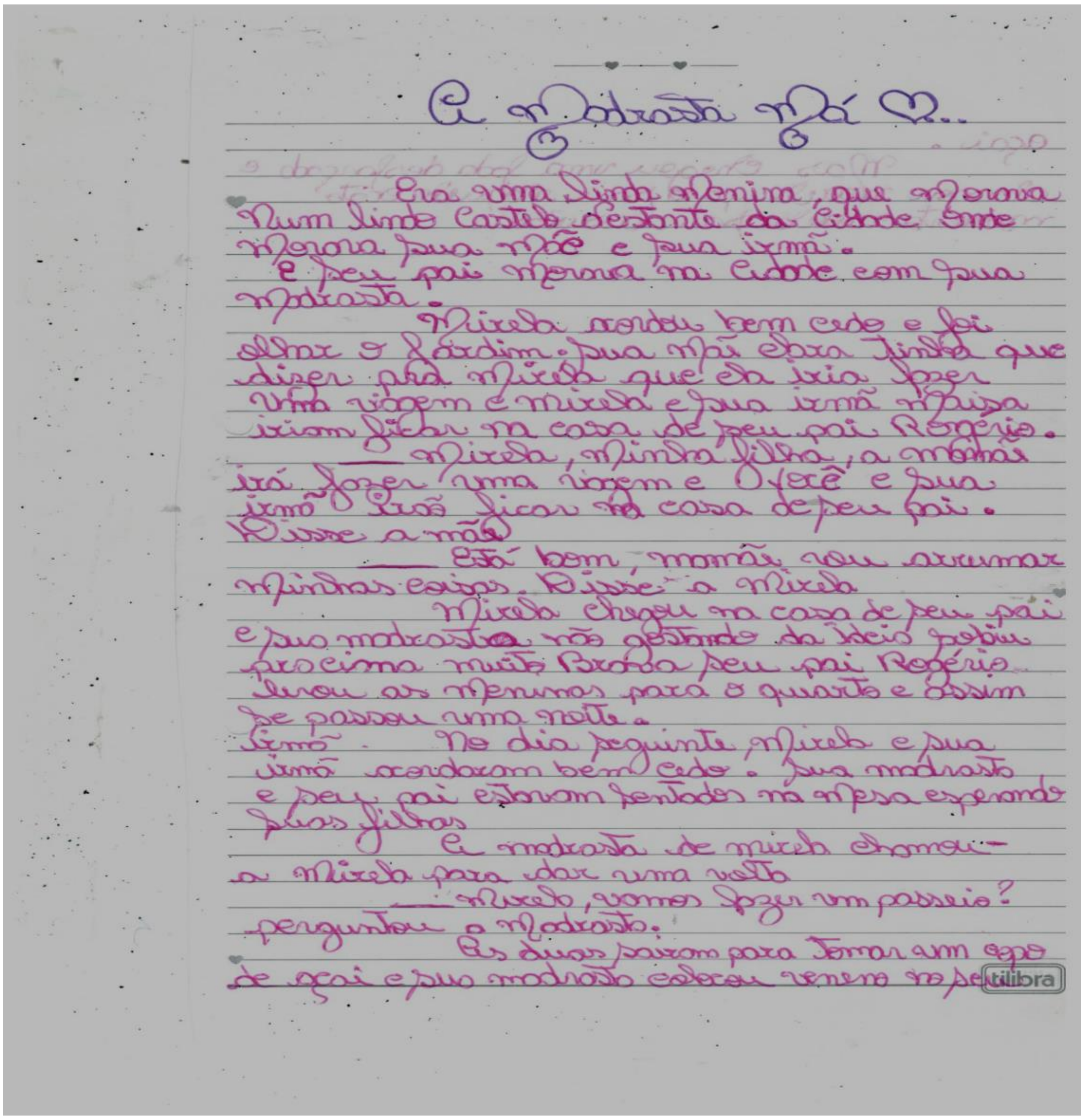


A madrasta de Mirela chamou Mirela para dar uma volta

— Mirela vamos fazer um passeio? perguntou a madrasta.

As duas saíram para tomar copo de açaí e sua madrasta colocou veneno no seu açaí. Mas chegou uma fada disfarçada e chamou Mirela para sair. Naquele exato momento, Mirela saiu assustada, sua madrasta ficou assustada e acabou tomando o açaí errado. E assim foi o fim da madrasta. Seu pai ficou chocado ao saber o que sua mulher era capaz. E a mãe de Mirela voltou da viagem e ficou sabendo da notícia. O pai e a mãe de Mirela voltaram e foram morar no castelo e viveram felizes para sempre.

REESCRITA



A Madrasta Má...

Era uma linda Menina, que Morava Num lindo Castelo Destante da Cidade onde Morava sua Mãe e sua irmã.
E seu pai Morava na Cidade com sua Madrasta.

Mirela acordou bem cedo e foi olhar o Jardim. Sua Mãe ela tinha que dizer pra Mirela que ela iria fazer uma viagem e Mirela e sua irmã Maisa iriam ficar na casa de seu pai Rogerio.

— Mirela, Minha filha, a Mamãe irá fazer uma viagem e você e sua irmã irão ficar na casa de seu pai. Disse a mãe

— Está bom, mamãe vou arrumar Minhas coisas. Disse a Mirela

Mirela chegou na casa de seu pai e sua madrasta não gostando da ideia subiu pro cima muito Brava seu pai Rogério levou as Meninas para o quarto e assim se passou uma noite.

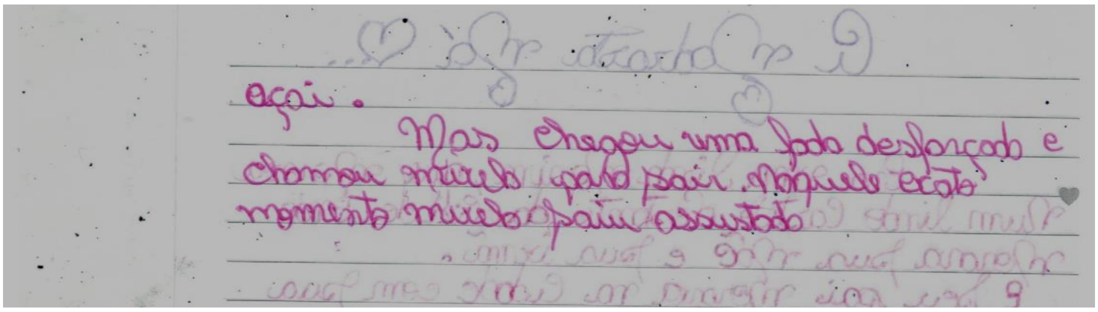
No dia seguinte, Mirela e sua irmã acordaram bem cedo. Sua madrasta e seu pai estavam sentados na Mesa esperando suas filhas

A madrasta de Mirela chamou a Mirela para dar uma volta

— Mirela, vamos fazer um passeio? perguntou a Madrasta.

As duas saíram para Tomar um copo de açaí e sua madrasta colocou veneno no seu

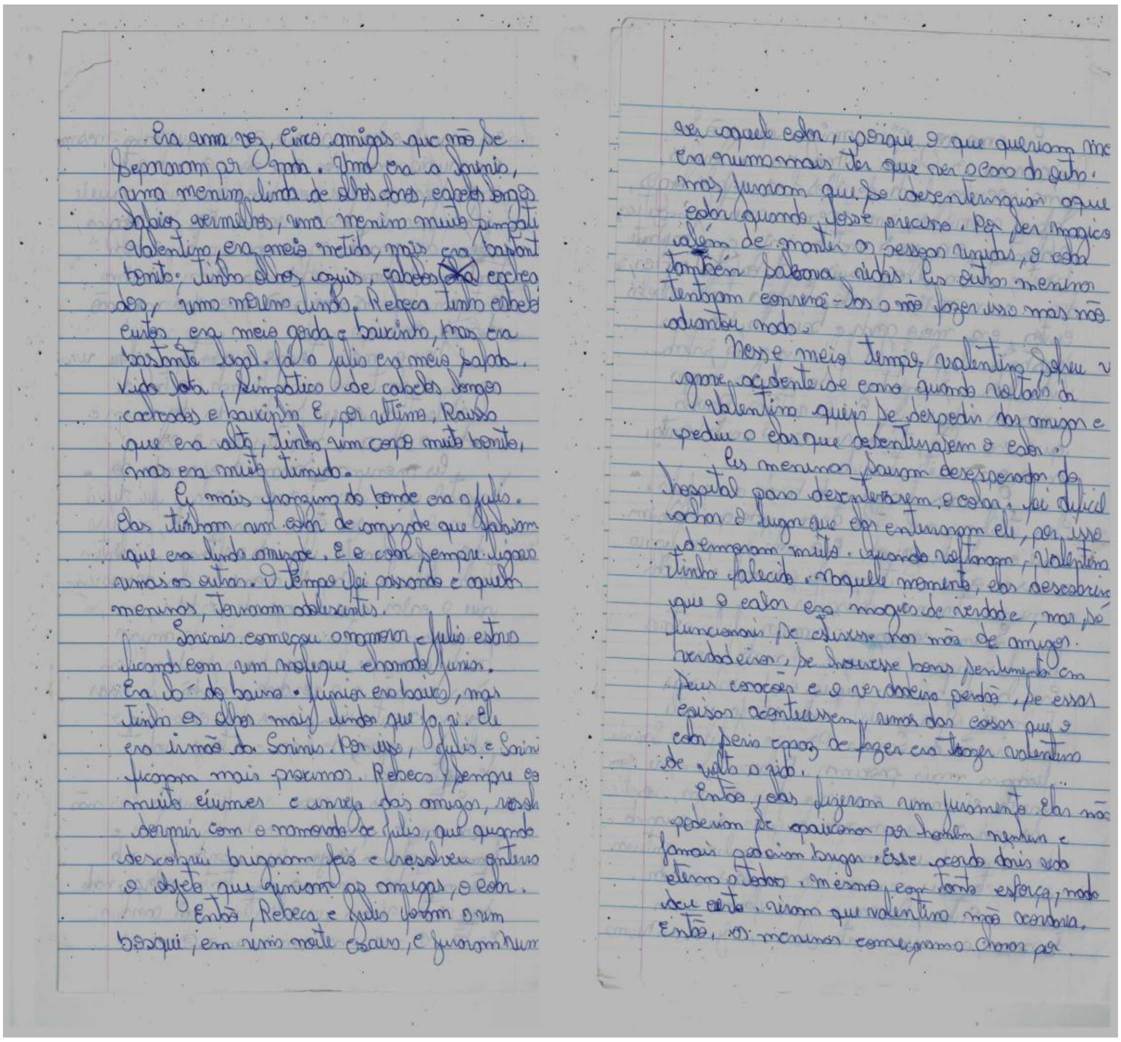
tilibra



açaí.

Mas chegou uma fada desforçada e chamou Mirela para sair. Naquele exato momento Mirela saiu assustada

SEGUNDA PRODUÇÃO DE TEXTO



Era uma vez, cinco amigas que não se separaram por nada. Uma era a Sonnis, uma menina linda de olhos claros, cabelos longos lábios vermelhos, uma menina muito simpáti[ca]. Valentino, era meio metido, mais era bastant[e] bonito. Tinha olhos azuis, cabelos encaracolados, um menino lindo. Rebeca tinha cabelo curtos, era meio gorda e baixinha, mas era bastante legal. Já o Julio era meio safado. Vida loka, simpático de cabelos longos cacheados e baixinho. E, por último, Raissa que era alta, tinha um corpo muito bonito, mas era muito tímida.

O mais fraquinho do bonde era o Julio. Eles tinham um colar de amizade que falavam que era lindo amizade. E o colar sempre ligava uns aos outros. O tempo foi passando e aqueles meninos, tornaram adolescentes.

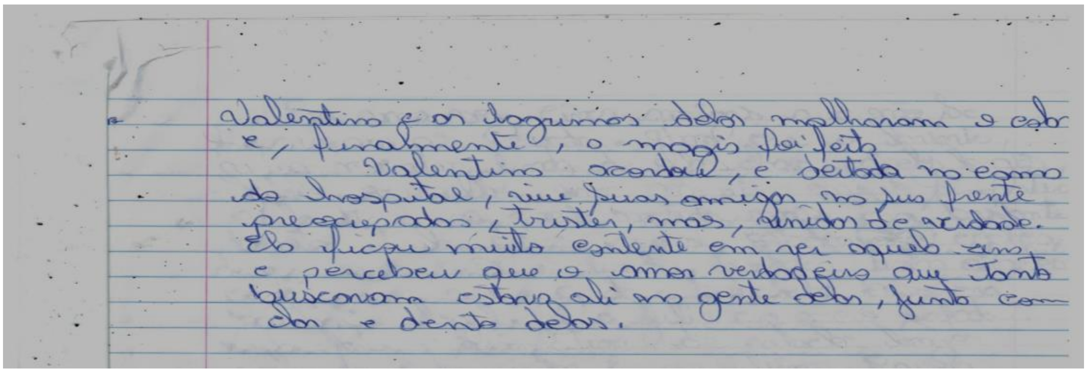
Sonnis começou a namorar e Julio estava ficando com um moleque chamado Junior. Era lá do bairro. Junior era baixo, mas tinha os olhos mais lindos que já vi. Ele era irmão da Sonnis. Por isso, Julio e Sonni ficaram mais próximos. Rebeca sempre foi muito ciumes e inveja dos amigos, resolveu dormir com o namorado de Julio, que quando descobriu brigaram feio e resolveu enterrar o objeto que uniam os amigos, o colar.

Então, Rebeca e Julio foram a um bosque, em uma noite escura, e juraram nunca ver aquele colar, porque o que queriam nunca era nunca mais ter que ver a cara do outro. Mas juraram que se desenterrariam aquele colar quando fosse preciso. Por ser magico além de manter as pessoas unidas, o colar também salvava vidas. Os outros meninos tentaram convencê-los a não fazer isso mas não adiantou nada.

Nesse meio tempo, valentino sofreu um grave acidente de carro quando voltava da [...]. Valentino quis se despedir dos amigos e pediu a eles que desenterrassem o colar.

Os meninos saíram desesperados do hospital para desenterrarem o colar. Foi difícil achar o lugar que eles enterraram ele, por isso demoraram muito. Quando voltaram, Valentino tinha falecido. Naquele momento, eles descobriram que o colar era magico de verdade, mas só funcionaria se estivesse nas mãos de amigos verdadeiros, se houvesse bons sentimentos em seus corações e o verdadeiro perdão, se essas coisas acontecessem, uma das coisas que o colar seria capaz de fazer era trazer valentino de volta a vida.

Então, eles fizeram um juramento. Eles não poderiam se apaixonar por homem nenhum e jamais poderiam brigar. Esse acordo durou seria eterno a todos. Mesmo, com tanto esforço, nada deu certo. Viram que valentino não acordaria. Então, os meninos começaram a chorar por



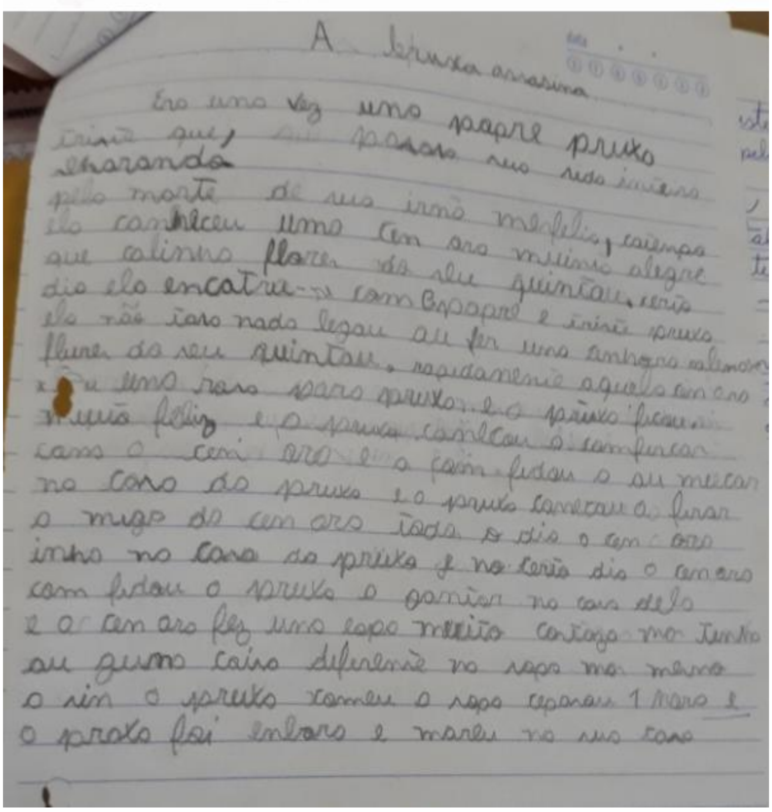
Valentino e as lagrimas deles molharam o colar e, finalmente, a magia foi feita.

Valentino acordou, e deitado na cama do hospital, viu seus amigos na sua frente preocupados, tristes, mas, unidos de verdade. Ele ficou muito contente em ver aquela cena e percebeu que o amor verdadeiro que tanto buscavam estava ali na frente deles, junto com eles e dentro deles.

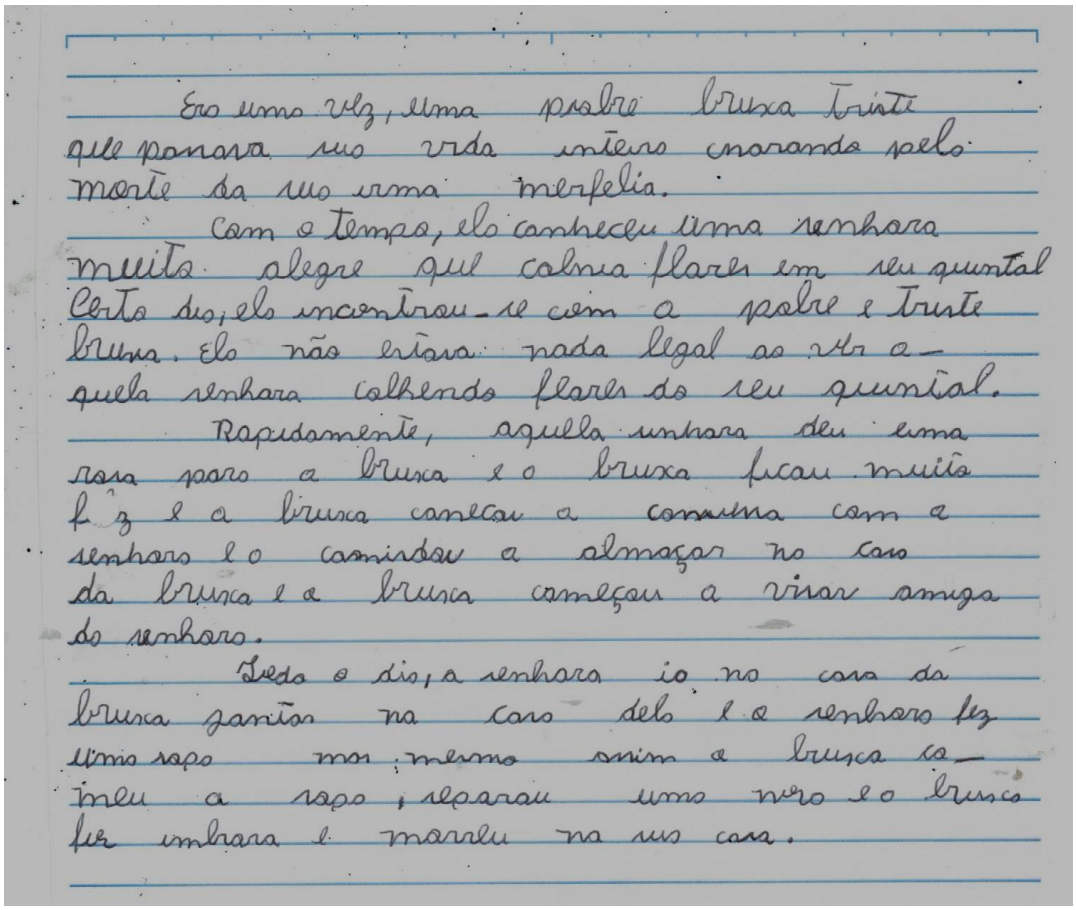
ANEXO F - PRODUÇÕES DO ALUNO PEDRO – (T06)

DESENHO

PRIMEIRA PRODUÇÃO DE TEXTO


A bruxa assasina
Era uma vez uma papre pruxo
triste que, [illegible] passava sua vida inteira
chorando
pello morte de sua irmã melfelis, [illegible]
ela conheceu uma Cen aro muinto alegre
que colinna flores do seu quintau, certo
dia ela encatrou-se com Bxpapre e irmã pruxo
ela não [illegible] nada legau au fer uma [illegible]
flores do seu quintau. rapidamente aquela cen aro
[illegible] uma [illegible] para pruxo. e o pruxo ficou
muito feliz e o pruxo [illegible] o [illegible]
[illegible] o cen aro e o [illegible] o au [illegible]
no caro do pruxo e o pruxo comecou a [illegible]
o migo do cen aro todo o dia o cen aro
inha no caro do pruxo e no certo dia o cen aro
com [illegible] o pruxo o [illegible] no caro dela
e o cen aro fez uma sopa muito [illegible] mo junto
au gums caisa diferente na sopa mo mesmo
o rin o pruxo comeu a sopa [illegible] 1 [illegible] e
o pruxo foi [illegible] e morreu no seu caro

REESCRITA



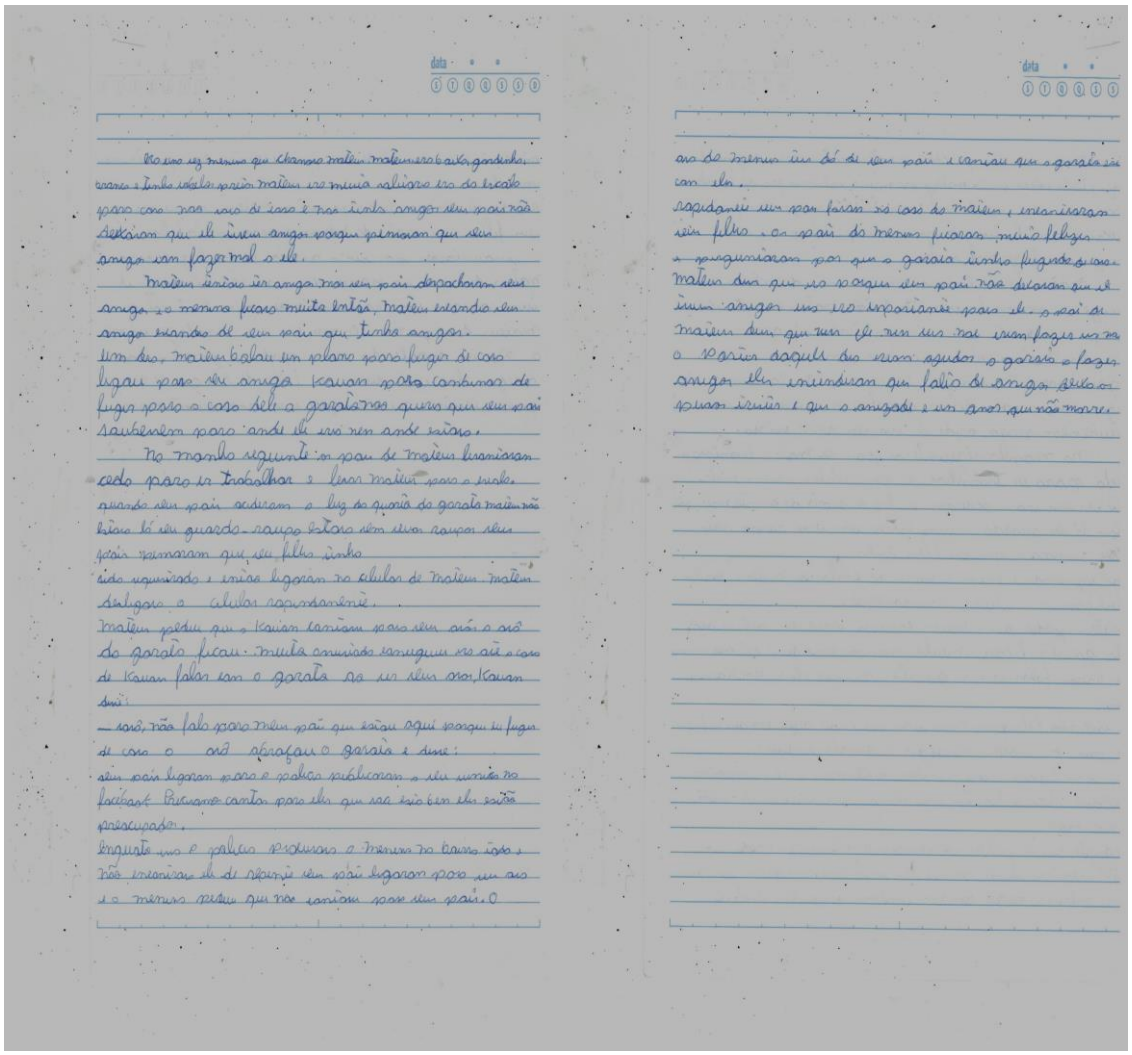
Era uma vez, uma pobre bruxa triste que passava sua vida inteira chorando pela morte de sua irmã Merfélia.

Com o tempo, ela conheceu uma senhora muito alegre que cuidava flores em seu quintal. Certo dia, ela encontrou-se com a pobre e triste bruxa. Ela não estava nada legal ao ver a-quela senhora cuidando flores do seu quintal.

Rapidamente, aquela senhora deu uma rosa para a bruxa e a bruxa ficou muito feliz e a bruxa começou a conversa com a senhora e o convidou a almoçar na casa da bruxa e a bruxa começou a virar amiga da senhora.

Todo o dia, a senhora ia na casa da bruxa ganhou na casa dela e a senhora fez uma sopa mas mesmo assim a bruxa co-meu a sopa, separou uma tigela e a bruxa foi embora e morreu na sua casa.

SEGUNDA PRODUÇÃO DE TEXTO



data / /

Era uma vez menino que chamava Matheus Matheus era bem gordinho, ele era muito bom Matheus era muito obediente era do lar para com nos ou de casa e nos tinha amigos seu pais não deixavam que ele tivesse amigos porque pensavam que seu amigo vai fazer mal a ele.

Matheus tinha um amigo mas seu pai desobedeceu seu amigo e menino ficou muito triste, Matheus trazia seu amigo trazia ele seu pai que tinha amigos.

Um dia, Matheus bolou um plano para fugir de casa ligou para seu amigo Kauan para contarmos de fugir para a casa dele a garota mas queria que seu pai soubesse para onde ele era ele não saiam.

No manhã seguinte os pais de Matheus levantaram cedo para ir trabalhar e ficar Matheus para a avó. quando seu pais acharam a luz da quarto da garota Matheus não estava lá ele guardo - roupa estava seu dia roupa seu pais pensaram que seu filho tinha

sido sequestrado e eles ligaram na celular de Matheus Matheus desligou o celular rapidamente.

Matheus pediu que o Kauan tentasse para seu pais a avó da garota ficou muita emoção sanguinea na cabeça e ele de Kauan falar com a garota ao ar seu pai, Kauan disse:

— avó, não fala para meu pai que estou aqui porque eu fugir de casa a avó abraçou a garota e disse:

seu pais ligaram para a polícia publicaram o seu vento no Facebook Pretuno conta para ele que ela está bem ele estão preocupado.

Enquanto isso a polícia procurou a menino na casa dele e nos encontrou ele de repente seu pais ligaram para eu ao e o menino pediu que nos contou para seu pais. O

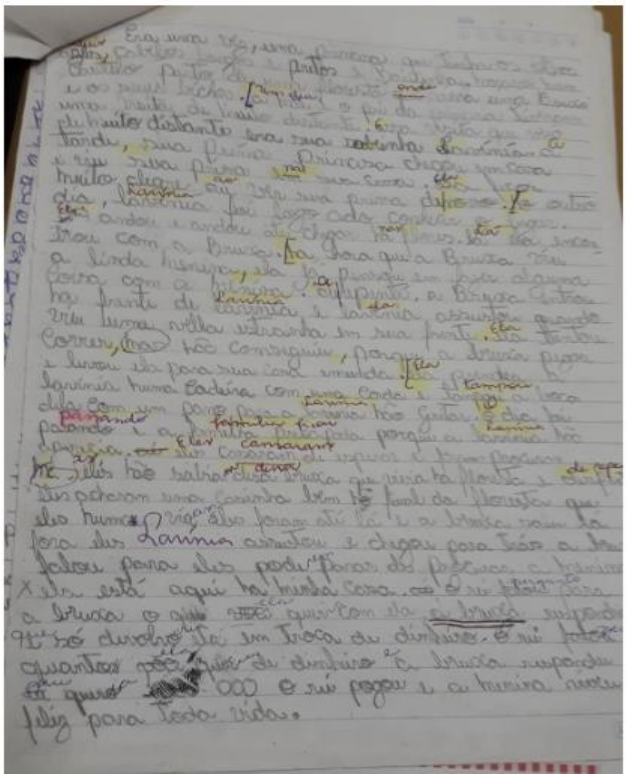
ao de menino ficou só de seu pais e contou que a garota ele com ele.

rapidamente eu para farsa na casa de Matheus e encontraram seu filho. os pais do menino ficaram muito felizes e perguntaram por que a garota tinha fugido de casa. Matheus disse que no porque seu pai não deixava que ele tinha amigos eu eu explicaria para ele. o pai de Matheus disse que sim ele eu não vou fazer isso eu o pai ficou assim ajudo a garota e fazer amigos ele entenderam que falta de amigo pelo o pais muito e que o amizade é um dos que não morre.

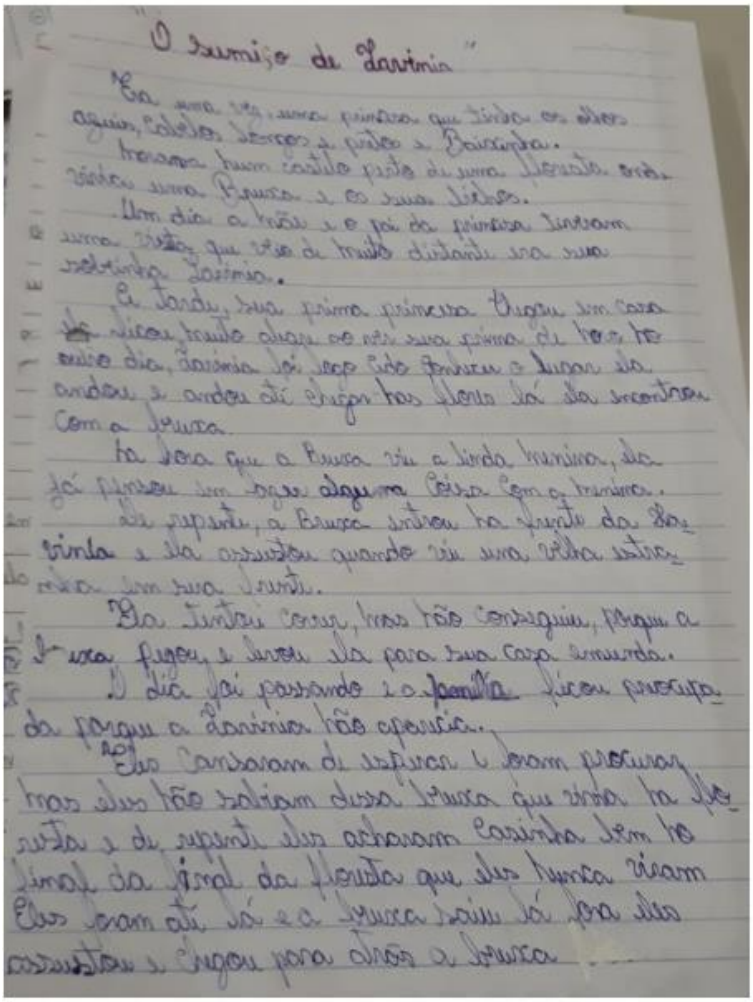
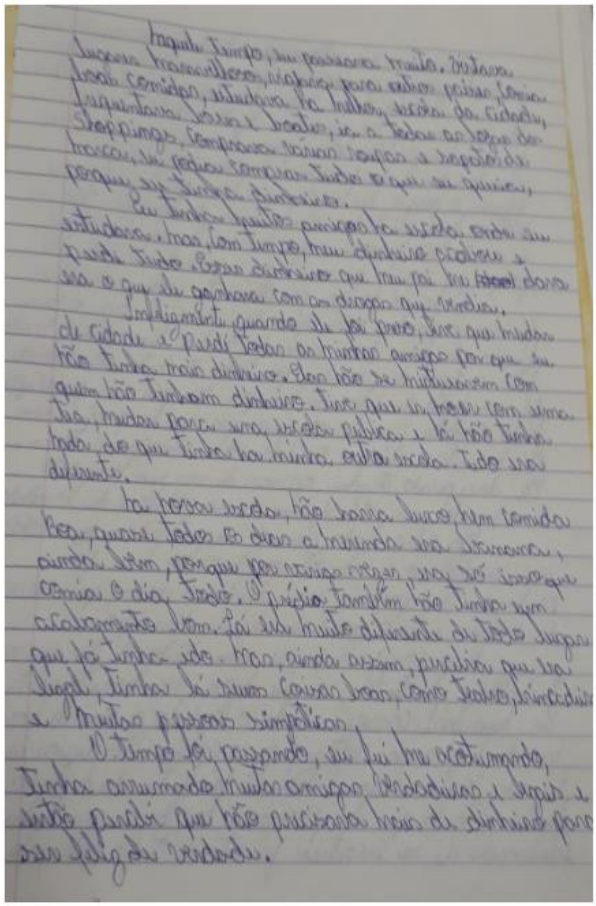
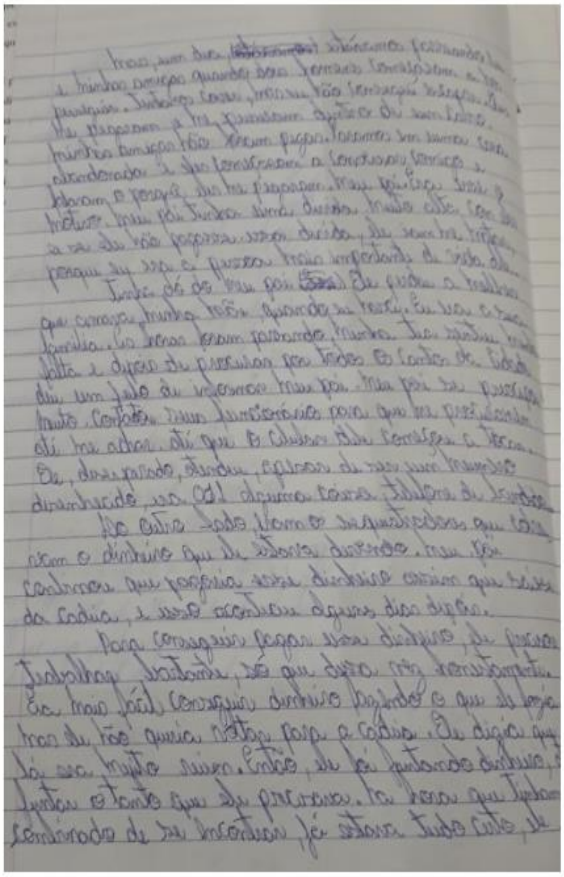
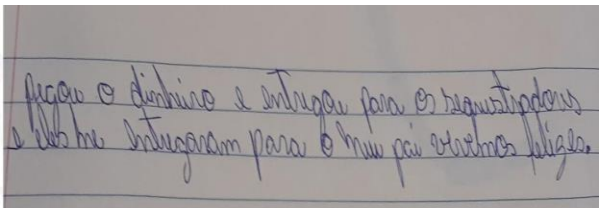
ANEXO F - PRODUÇÕES DA ALUNA HELENA – (T07)

DESENHO

PRIMEIRA PRODUÇÃO DE TEXTO



REESCRITA



SEGUNDA PRODUÇÃO DE TEXTO