



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

SUZIANNE CARVALHO OLIVEIRA RIBEIRO

**PRODUÇÃO DE TEXTOS AUTORAIS: UMA EXPERIÊNCIA COM
ALUNOS DO 9º ANO**

BELÉM/PARÁ

2020

SUZIANNE CARVALHO OLIVEIRA RIBEIRO

**PRODUÇÃO DE TEXTOS AUTORAIS: UMA EXPERIÊNCIA COM
ALUNOS DO 9º ANO**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), área de concentração “Linguagens e Letramentos”.

Orientador: Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild

BELÉM/PARÁ

2020

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos
pelo(a) autor(a)**

R484p Ribeiro, Suzianne Carvalho Oliveira.
Produção de textos autorais: uma experiência com alunos
do 9º ano / Suzianne Carvalho Oliveira Ribeiro. — 2020.
146 f.

Orientador(a): Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild Dissertação
(Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Instituto de Letras e Comunicação, Mestrado Profissional em
Letras em Rede Nacional, Belém, 2020.

1. Produção textual. Autoria. Historicidade. I. Título.

CDD 410

SUZIANNE CARVALHO OLIVEIRA RIBEIRO

**PRODUÇÃO DE TEXTOS AUTORAIS: UMA EXPERIÊNCIA COM
ALUNOS DO 9º ANO**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), área de concentração “Linguagens e Letramentos”.

Orientador: Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild
Presidente – Universidade Federal do Pará

Prof. Dr^a. Marinalva Vieira Barbosa
Membro externo – Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Prof^a. Dr. Iaci Nazaré Silva Abdon
Membro interno – Universidade Federal do Pará

Às minhas filhas, Ana Luisa e Ana Clara,
por serem meu estímulo, fonte de amor e
minha esperança de dias melhores.

AGRADECIMENTOS

A Deus - minha força maior, pelo amor infinito , bondade e sabedoria.

Ao meu orientador Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild, pelo compromisso, compreensão e relevantes discussões.

À Prof^a. Dr^a. Iaci Nazaré Silva Abdon e à Prof^a. Dr^a. Márcia Cristina Greco Ohuschi pelas valiosas contribuições ao trabalho durante a etapa de qualificação.

Ao meu pai Lourival Oliveira (*in memoriam*) que, com seu incentivo e apoio, permitiu que eu lutasse por este sonho, e à minha mãe, Maria de Fátima, que esteve sempre ao meu lado em todos os momentos.

Às minhas irmãs Elizângela, Leide e Simone, pela força incondicional; e aos meus irmãos Alex e Diego, pela confiança.

Ao meu esposo, Ronilson Luis Ferreira Ribeiro, pela companhia, compreensão e ajuda nos momentos mais difíceis.

Às minhas filhas, Ana Luisa e Ana Clara, por serem minhas fontes de inspiração e esperança.

Aos meus colegas do Profletras, pelo companheirismo e apoio ao longo de nossos encontros para estudo.

A todos os professores da turma 2018, pelas contribuições e empenho em seus trabalhos docentes.

Às minhas tias Ivone e Ana Cristina, que me ajudaram nessa caminhada, e a todos os demais que torceram por esta conquista.

RESUMO

Esta pesquisa discute a prática de produção de textos, sob o viés da autoria, em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede estadual de ensino, localizada em Vigia/PA. O contexto da pesquisa foi escolhido por ser ter observado, a partir das vivências de sala de aula, a dificuldade dos alunos em construir textos com características autorais. Tem-se como objetivo principal contribuir para a constituição da autoria dos alunos na produção de textos escritos. O enfoque teórico baseia-se, principalmente, em Bakhtin/Volochinov (2014) com a concepção interacionista de linguagem; Britto (1999), Pécora (1999), Geraldi (2012[1984]) e Koch e Elias (2015) com abordagens sobre escrita na escola; Foucault (2001) com reflexões acerca da autoria no âmbito mais abrangente, Possenti (1995, 2002) e Riolfi e Magalhães (2008) com discussões relacionadas a questões de autoria em textos escolares. A metodologia adotada para a realização do trabalho foi a pesquisa-ação, sendo aplicada em dois momentos. O primeiro consistiu na realização de atividade diagnóstica para levantamento dos primeiros dados da pesquisa, os quais constataram problemas quanto à produção de textos autorais. O segundo momento foi de elaboração e realização da proposta pedagógica, em que trabalhamos com atividades de leitura, escrita, análise linguística, revisão e reescrita. Como resultado, observamos uma evolução na escrita dos alunos quanto aos aspectos trabalhados em nossas aulas, relacionados à autoria, pois se observou nos textos um discurso com mais densidade, historicidade, referência a outras vozes, o que indica uma articulação dos conhecimentos e experiências dos alunos. Assim, os dados finais mostram uma aposta maior dos discentes em suas produções escritas, demonstrando amadurecimento da prática discursiva referentes aos aspectos de autoria considerados na pesquisa.

Palavras-chave: Produção textual. Autoria. Historicidade.

ABSTRACT

This research discusses the practice of producing texts under the perspective of authorship, in a class of 9th grade of elementary school in a public school in the state school system, located in Vigia / PA. This research context was chosen because our classroom experience has shown some difficulty for these students in developing texts with authorial characteristics. Therefore, the main objective is to contribute to the development of students' authorship in the production of written texts. The theoretical approach is based mainly on: Bakhtin / Volochinov (2014) with the interactionist conception of language, Geraldi (2012 [1984]), Britto (1999), Koch and Elias (2015) and Pécora (1999) with approaches about writing at school; Foucault (2000) with reflections on authorship in the broadest scope, Possenti (1995, 2002) and Riolfi and Magalhães (2008) with discussions related to authorship issues in school texts. The adopted methodology consisted of carrying out an action research applied in two moments. The first consisted of performing the diagnostic activity to collect the first research data, in which problems were found regarding the production of authorial texts. The second moment was the elaboration and realization of the pedagogical proposal, in which we worked with activities of: reading, writing, linguistic analysis, revision and rewriting. The final results show an evolution in the students' writing regarding the aspects worked in our classes, related to authorship. So that these data reveal a greater bet on the writing work developed in the classroom, through which the students demonstrated a maturation of the discursive practice in the elaboration of their textual productions.

Keywords: Textual production. Authorship. Historicity.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 CONSIDERAÇÃO SOBRE LINGUAGEM E ESCRITA	17
2.1 Linguagem	17
2.1.1 Enunciação	22
2.1.2 Dialogismo	24
2.2 Concepções de linguagem e ENSINO	25
2.3 Escrita	33
3 AUTORIA: UMA CONSTRUÇÃO	44
3.1 Autoria como propriedade de certos discursos	44
3.2 Autoria como ruptura, inovação	45
3.3 Autoria como movimento discursivo	47
4 METODOLOGIA	56
4.1 Pesquisa-ação	56
4.2 <i>Lócus</i> da pesquisa	58
4.3 População da pesquisa	59
4.4 Primeira etapa da pesquisa: avaliação diagnóstica da turma	60
4.5 Análises dos resultados das atividades iniciais	62
5 EXPERIÊNCIA DE ESCRITA AUTORA COM SALUNOS	74
5.1 ANÁLISE DA PRODUÇÃO TEXTUAL FINAL DOS SALUNOS	105
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
ANEXO A	138
ANEXO B	139
ANEXO C	139
ANEXO D	140
ANEXO E	141
ANEXO F	142
ANEXO G	144
ANEXO H	145
ANEXO I	145

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –Texto 1: Cinderela	63
Figura 2 - Texto 2: ‘Poluição’	65
Figura 3 - Texto 3: A flor e o beija-flor’	68
Figura 4 - Texto 4: ‘ Sem título’	69
Figura 5 - Texto 5: Reescrita do texto do Carlito 1	79
Figura 6 - Texto 6: Reescrita do texto do Carlito 2	83
Figura 7 - Texto 7: Descrição do desafio 1	92
Figura 8 - Texto 8: Descrição do desafio 2	92
Figura 9 - Texto 9: Desfazendo a incoerência (Trecho 1).....	96
Figura 10 - Texto 10: Desfazendo a incoerência (Trecho 2).....	96
Figura 11 - Igreja de Pedras	98
Figura 12 - Praça do Pescador (Vigia/ Pa).....	98
Figura 13 - Texto 11: Descrição da Igreja de Pedras (1ª versão).....	98
Figura 14 - Texto 12: Descrição da igreja de Pedras (2ª versão).....	99
Figura 15 - Texto 13: A Chuva que cai	106
Figura 16 – Texto 14: A Bonequinha	110
Figura 17 – Texto 15: O Pesadelo	115
Figura 18 – Texto 16: Moeda ou Biscoito	119

1 INTRODUÇÃO

O ensino da escrita na escola constitui-se em um dos temas de grande interesse de pesquisadores, professores e demais estudiosos da área da linguagem. Essa atenção, muitas vezes, é justificada pela dificuldade que muitos alunos apresentam na construção de seus textos dentro e fora do ambiente escolar. E, ainda, pelo reconhecimento da importância que o domínio da escrita simboliza para uma participação mais ampla e efetiva dos sujeitos no meio social.

Muitos professores reclamam dos resultados das produções textuais de alunos devido à presença de problemas relacionados, principalmente, aos aspectos formais da língua, cujas exigências têm regulado fortemente a avaliação da escrita na escola. Isso induz a pensar que saber escrever seria sinônimo de seguir as regras da gramática normativa e, ainda, que a fragilidade do aluno na escrita seria de exclusiva responsabilidade dele, como efeito do insuficiente domínio e emprego dos conhecimentos gramaticais repassados nas aulas. Problemas de coesão, coerência, ortografia, pontuação são sempre citados pelos professores e nota-se que essas preocupações têm desviado os olhares de uma escrita mais autoral, na qual se poderia perceber um trabalho mais particular com a linguagem. Além disso, pouco se questiona sobre o percurso do processo de ensino que gera os resultados insatisfatórios no uso da linguagem escrita.

Minha experiência como professora de Língua Portuguesa ao longo de dez anos na rede estadual de ensino, no município de Vigia/PA, possibilitou-me observar muitos problemas de escrita nos textos dos alunos, dentre os quais se destaca o uso recorrente de discursos comuns, o que revela que o aluno não compreende a escrita como um trabalho de linguagem que requer sua contribuição própria. Por exemplo, quando solicitados a produzirem um texto de natureza dissertativa sobre um tema qualquer, uns reproduzem discursos provenientes de atividades de leitura feitas antes, em sala de aula; outros retomam parte do discurso proferido pelo professor sobre o assunto; ainda há aqueles que produzem seus textos a partir do agrupamento de clichês e discursos do senso comum. Também há casos de alunos que copiam textos integrais da internet somente para atender a demanda escolar, apostando que a fraude não será notada ou levada a sério. Essas diferentes respostas à produção escrita encaminham-se, quase sempre, para um único fim –

uma escrita sem autoria, sem um interlocutor claramente definido, sem outra função que não a de livrar o aluno de uma demanda burocrática, organizada somente para cumprir tarefa. Assim, os resultados da prática de escrita enquadram-se no que Geraldi (2012[1984]) já chamava, há quarenta anos, de “redação”, prática que consiste no exercício de escrita destinada unicamente ao professor e utilizada como parâmetro de conhecimentos formais da língua. Por “produção textual”, em contrapartida, o autor entende a escrita como um lugar de interação entre sujeitos, utilizada para cumprir determinada função social em situações específicas de uso, inclusive dentro da própria escola, em que as condições de produção ganham destaque, assim como questões relacionadas ao conhecimento de mundo do aluno, suas vivências, seus saberes etc., que também são acionados nos momentos de uso da escrita.

Esse contexto motivou-me a investigar a temática em estudo, uma vez que se percebeu, a partir dos resultados insatisfatórios de domínio da escrita dos alunos, a necessidade de reflexão e ressignificação no modo de condução da prática de ensino de língua na sala de aula. Meu interesse pelo tema ganhou força quando ingressei no Mestrado Profissional em Letras (Profletras) em 2018, no qual pude aprofundar minhas reflexões acerca da escrita na perspectiva autoral. Estudos, discussões, reflexões e orientações durante o curso contribuíram para a elaboração e encaminhamento da proposta de trabalho apresentada nesta pesquisa, que tem como objetivo contribuir para que os alunos amadureçam seu domínio textual e discursivo, assumindo uma posição de sujeitos autores de seus textos.

Nesta pesquisa procuro responder aos seguintes questionamentos: 1) Que marcas autorais podem ser identificadas em textos de alunos do 9º ano? 2) Pode-se estimular, no aluno, a prática discursiva de produzir textos autorais ao promover propostas de ensino que, na medida adequada, permitem que estes entendam a noção de texto autoral?

Esta pesquisa foi desenvolvida com alunos do 9º ano de uma escola da rede pública do município de Vigia-PA. Seu principal objetivo, reitero, é contribuir para o desenvolvimento textual-discursivo de alunos quanto à escrita de textos com marcas autorais por meio de práticas em que o aluno assuma a posição de sujeito-autor. Delineiam-se como objetivos específicos: a) delimitar a noção de autoria e de singularidade (escrita que visa a uma posição subjetiva); b) refletir sobre diferentes formas de como a autoria pode ser construída nos textos dos alunos; c) reconhecer

procedimentos de escrita adotados pelos alunos que dificultam o desenvolvimento de sua autoria; d) criar condições que contribuam para o investimento da autoria dos alunos; e) estimular a relação entre diferentes tipos de conhecimento (linguísticos e extralinguísticos) como suporte para a constituição autoral dos alunos.

Estes objetivos alinham-se às seguintes hipóteses construídas a partir de minha experiência docente e do aporte teórico utilizado: a) Se o aluno compreender que a autoria relaciona-se a uma posição subjetiva, que é construída pelo próprio sujeito por meio de seu trabalho com e sobre a linguagem, evitar-se-á a ação de afastamento dele de seu texto; b) Quando o aluno é levado a refletir sobre diferentes formas de manifestação da autoria em textos, ele começará a compreender que a escrita é uma ação sobre a linguagem que pode ou não sinalizar um trabalho próprio do sujeito; c) O enfoque em conhecimentos puramente linguísticos leva o aluno a pensar que a produção de texto é somente um instrumento para o professor verificar a escrita “correta” do aluno, mas se outros aspectos (textuais e discursivos) forem trabalhados, acredita-se que o aluno terá mais condições de escrever como um sujeito-autor de seu dizer.

Muitos trabalhos realizados no meio acadêmico têm abordado a questão da produção de textos escolares a partir de uma perspectiva discursiva de linguagem, em que se busca valorizar as experiências de vida dos alunos, seus saberes. Essa perspectiva remonta, no Brasil, aos trabalhos de Geraldi, a exemplo da obra “O texto na sala de aula”, coletânea lançada em 1984, mas que reúne textos escritos por vários autores desde a década anterior. A obra debate o ensino de língua portuguesa nas escolas a partir de uma concepção de linguagem como meio de interação, priorizando os sentidos construídos durante os processos de interação discursiva entre sujeitos.

Como representantes desses estudos na atualidade, citaremos as pesquisas de Barros (2016), Gomes (2016) e Monteiro (2018) desenvolvidas no âmbito do Proletras, as quais nos ajudam a refletir sobre diferentes possibilidades de ensino da prática de escrita a partir da inscrição do sujeito na constituição de seu discurso/texto. A proximidade a esses trabalhos justifica-se pela fundamentação na perspectiva interacionista de linguagem e, sobretudo, porque eles instigam o aluno a mobilizar fatos da sua vivência, de seus conhecimentos e da sua cultura em suas produções textuais. Tal dinâmica é possível ser notada, em alguns casos, por meio da presença de marcas da subjetividade dos sujeitos nas suas construções escritas.

Além disso, a perspectiva de ensino da escrita adotada nessas pesquisas inspira-se na ideia de “devolução da palavra ao aluno”, defendida por Geraldini (2013), à medida que busca ativar uma interlocução que tradicionalmente foi sonegada na e pela escola. Neste estudo, também defendemos a construção de uma constante interlocução no processo de ensino da escrita, visto ser este um fator importante para o amadurecimento do aluno nesse processo.

Em seu estudo intitulado *Vidas em movimento: desenvolvendo a escrita narrativa no Ensino Fundamental II*, Barros utilizou de estratégias para a leitura de textos literários a fim de estimular a escrita de narrativas por meio de uma proposta de intervenção, buscando assim ampliar as habilidades de leitura e de escrita dos alunos. De modo geral, as aulas priorizaram a prática de leitura literária, análise gramatical, escrita e reescrita de narrativas. Os resultados mostram que os alunos participaram ativamente dos momentos de leitura, no entanto, quando solicitados a compartilharem oralmente histórias locais, houve certa resistência por parte dos educandos, os quais se mostraram mais dispostos à escrita das narrativas que foram colhidas no ambiente familiar. Conforme a autora, essas produções apresentaram muitos problemas ortográficos e gramaticais, sendo recorrentes problemas de pontuação e de repetição de palavras e expressões. Por isso, a professora introduziu o estudo de tais temas buscando auxiliá-los nas suas produções; porém essas orientações de ordem gramatical foram interpretadas de forma inadequada pelos alunos que, nas primeiras atividades de reescrita, atentaram unicamente para esses aspectos. Somente depois da orientação individual conduzida pela professora, os alunos começaram a reescrever seus textos considerando também aspectos da textualidade.

Essa experiência mostra que é possível os alunos produzirem textos autênticos, interessantes, recorrendo-se à cultura local, à vida dos alunos, mas é difícil ultrapassar essa “criatividade espontânea” da primeira versão.

Em busca de atender às observações formais do texto, conforme relata Barros (2016), alguns alunos acabaram modificando-os de forma aleatória, tornando passagens dos textos incompreensíveis e até mesmo provocando perda de marcas de subjetividade. Isso mostra que os próprios alunos, ao serem instigados a reescrever e aprimorar seus textos, podem trabalhar de forma a reduzir as marcas de “pessoalidade” das primeiras versões, aproximando sua escrita de um “padrão escolar” menos expressivo. Esse movimento não parece ser completamente

voluntário, mas orientado pelas imagens que os alunos têm das expectativas da escola em relação à sua produção. Trata-se de um desafio para este trabalho de produção de textos autorais, pois significa que o aluno não responde aos comandos do professor de forma “imediate”, mas através da interpretação que ele faz da cultura escolar dentro da qual o professor se inscreve para o desenvolvimento de sua prática profissional.

Apesar dos desafios apontados, a autora considera ter obtido um bom resultado, pois os alunos conseguiram escrever as histórias que coletaram, de forma a serem compreendidos.

Numa linha semelhante, Gomes (2016) desenvolveu uma pesquisa denominada *A devolução da palavra ao aluno por meio de narrativas literárias*. Sua pesquisa tem como principais aportes teóricos: Bakhtin / Volochinov (2014), contribuindo com a concepção interacionista de linguagem; Geraldi (2003), com a perspectiva de devolução da palavra; e Belintane (2013), com o estudo das matrizes textuais. Assim como Barros, a pesquisadora também fez uma avaliação referente às habilidades de leitura e de escrita da turma a partir da aplicação de atividades. A produção textual foi analisada por meio de dois testes: o primeiro solicitava que os alunos escrevessem uma história conhecida na infância; o segundo consistia em dar continuidade a uma história apresentada pela docente. Para Gomes (2016), os alunos tiveram maior êxito na primeira atividade por ser de tema livre. Os critérios utilizados para a avaliação dos textos escritos foram conhecimento formal da língua, coerência e coesão textual. Os resultados revelaram que apenas uma pequena parcela da turma tinha mais familiaridade com a escrita; a maioria apresentou dificuldades em relação aos itens considerados.

A partir da análise dos resultados, a autora elaborou uma proposta interventiva composta de diversas atividades: leitura de textos literários, aplicação de questionário, autobiografia oral, autobiografia escrita e pesquisa de narrativas (atividade oral e escrita). Esses procedimentos tinham a finalidade de resgatar as “matrizes textuais” narrativas dos alunos, de forma a ajudá-los a desenvolver suas práticas de leitura e escrita de textos literários, uma vez que a autora parte do princípio de que as dificuldades de escrita dos alunos têm relação com o pouco contato com narrativas na infância. Por fim, Gomes (2016) conclui que os alunos sabem produzir textos e possuem experiências relevantes para serem narradas,

embora considere que o desenvolvimento das habilidades em foco consista em um processo lento e gradual.

Em uma perspectiva parecida, Monteiro (2018) produziu uma pesquisa denominada — *Filigramas da memória: a construção de narrativas de histórias de vida na EJA* — com o intuito de contribuir para o aprimoramento da escrita por meio da produção de histórias de vida. O estudo foi realizado em duas turmas da EJA, de uma escola pública da periferia de Belém. A construção teórica desta pesquisa também se fundamenta em Bakhtin/Volochinov (2014), com os conceitos de signo e consciência; e em Ecléa Bosí (1994), com o conceito de memória. Como metodologia, foi realizada uma pesquisa piloto e uma final. Os dados analisados em ambas as etapas mostraram um considerável avanço das habilidades de escrita dos alunos, assim como o envolvimento deles com o trabalho, de forma a vencer as barreiras da resistência em expor aspectos de suas vidas. As atividades desenvolvidas nas diferentes etapas da pesquisa suscitaram reflexões acerca do contexto social dos alunos. Vale destacar que, segundo a pesquisadora, as estratégias de audição das narrativas de vida e as reescritas dessas histórias favoreceram que a pesquisa tivesse êxito, assim como as intervenções pessoais, pois as diferentes versões da produção textual mostradas a cada etapa do trabalho sinalizam o encaminhamento favorável das interferências realizadas.

O presente estudo também pretende criar condições para o desenvolvimento da escrita dos alunos, diferenciando-se pela ênfase nos aspectos discursivos que possam sinalizar marcas de autoria na escrita, conforme os indícios considerados por Possenti (2002), além de Riolfi e Magalhães (2008), que investigam a questão da singularidade, da subjetividade na escrita.

Com o intuito de alcançar as metas definidas, formulou-se uma proposta metodológica que foi desenvolvida em duas etapas. Na primeira, realizou-se um trabalho de sondagem sobre o nível de escrita dos alunos por meio da leitura de textos narrativos (crônicas), seguida de discussões acerca das experiências suscitadas pelos textos, e, no final, uma produção escrita a partir de um fato observado na vivência dos alunos. Um questionário também foi aplicado, com o intuito de obter informações referentes às práticas de leitura e de escrita deles. Essa fase ainda permitiu problematizar o próprio direcionamento da atividade diagnóstica e de seus efeitos sobre os dados coletados. Esse contexto direcionou a construção e o encaminhamento das ações futuras.

A segunda etapa da pesquisa consistiu na aplicação de uma proposta de trabalho com a escrita elaborada a partir dos resultados do levantamento inicial, em consonância com os aportes teóricos, com as orientações científicas, com a vivência de sala de aula e com outras observações feitas ao longo do processo de construção deste estudo.

O quadro teórico da pesquisa fundamenta-se, principalmente, em Bakhtin/Volochinov (2014) com a concepção interacionista de linguagem; Geraldi (2012[1984]), Britto (1999), Pécora (1999) e Koch e Elias (2015) com a discussão sobre escrita na escola; Foucault (2001), Possenti (1995, 2002) e Riolfi e Magalhães (2008), com discussões relacionadas às questões de autoria em textos.

Este trabalho de pesquisa está estruturado da seguinte forma: na primeira seção, correspondente à introdução, apresentam-se questões que motivaram a escolha do tema; as perguntas investigativas; os objetivos almejados; as hipóteses e também se esclarece o enfoque dado ao trabalho com a escrita neste estudo, assim como a identificação das etapas que o integram. Na segunda seção, fazem-se algumas considerações sobre linguagem e escrita, em que se debatem as bases ideológicas fundantes de diferentes concepções de linguagem.

Na terceira seção, discute-se a definição de autoria a partir de uma perspectiva mais abrangente, para depois, refleti-la dentro do contexto escolar. Na quarta seção, apresentam-se os caminhos metodológicos da pesquisa e a atividade diagnóstica, de forma a se esclarecer os passos percorridos na construção do trabalho, além da apresentação dos resultados do primeiro levantamento de dados realizado na turma. Na quinta seção, apresenta-se a proposta de trabalho com escrita no viés autoral, expondo detalhes sobre sua constituição e desenvolvimento na escola, seguida da análise dos resultados finais. A sexta seção é constituída pelas considerações finais, na qual buscamos refletir sobre as respostas às perguntas de pesquisas e a relação entre os objetivos traçados e os efeitos alcançados.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE LINGUAGEM E ESCRITA

Antes de falarmos em aspectos de autoria nas produções de textos escritos de alunos, faz-se necessário apresentar considerações sobre o modo como concebemos a linguagem, a enunciação e o dialogismo, porque o presente trabalho apoia-se em uma perspectiva interacionista e porque estas construções teóricas são importantes para subsidiar o trabalho do professor com a produção de textos autorais na escola. Também importa refletir sobre a prática da escrita no contexto escolar, considerando-se uma distinção entre texto e redação, feita por Geraldi (1984), assim como reflexões de Britto (1999), Koch e Elias (2015), considerações de Franchi (2006) sobre saber gramatical e a relação com a escrita, uma vez que o objeto de interesse culminante desta pesquisa é a proposta de ensino da escrita que contribua para ampliar a competência discursiva de alunos.

2.1 LINGUAGEM

Muitas propostas de ensino de língua atualmente se fundamentam em uma concepção “interacionista” de linguagem, a qual tem como foco a relação da língua com as esferas sociais, nas quais se realizam as atividades de enunciação. O enfoque na interação social constitui a base dos estudos disseminados pelo Círculo de Bakhtin, contrariando as perspectivas de compreensão de língua defendidas por algumas correntes filosófico-linguísticas que vigoravam na década de 1920, na Rússia, as quais tendiam a afastar a linguagem da sua natureza social.

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin/Volochínov (2012[1929]) traçam reflexões sobre duas dessas correntes, chamadas por eles de “Subjetivismo individualista” e “Objetivismo abstrato”. A primeira orientação (Subjetivismo individualista) sofreu influência do Romantismo e parte do princípio de que o centro criador e formador da língua se encontra no psiquismo individual, ou seja, a pessoa que fala seria a única responsável pela elaboração de seus pensamentos que, uma vez exteriorizados, isto é, expressos por códigos de signos exteriores, seriam incorporados passivamente por outrem.

Essa corrente de pensamento concebe cada manifestação linguística como uma atividade irrepitível e ininterrupta do ponto de vista individual, além de alheia às

interferências do meio externo. Nesse sentido, a compreensão de um enunciado seguiria um percurso inverso, ou seja, do meio externo para o interno, pois se defende que o conteúdo materializado é apenas a tradução de um pensamento nascido na consciência individual. Assim, o entendimento da expressão/enunciado revelaria o mundo interior de quem o produziu. Podemos exemplificar tal ideia no ensino de língua quando o processo de compreensão e interpretação de textos é direcionado a partir de atividades de perguntas (retiradas de livros didáticos ou elaboradas pelo próprio professor) que focalizam somente as ideias do autor do texto, sem permitir que o aluno possa fazer conexões com seus conhecimentos e com o meio social mais amplo.

A segunda orientação – Objetivismo abstrato – parte do princípio de que o centro criador e formador de todos os fatos da língua é o sistema linguístico (o sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua), situado no exterior do sujeito falante. O sistema das formas da língua é a base dos enunciados, cuja existência não depende da consciência individual, devendo esta apenas se assujeitar às leis estabelecidas da língua, vistas como um modelo pronto e acabado, do qual o sujeito deveria lançar mão ao praticar a linguagem. Nessa corrente, a língua é vista como a-social e a-histórica, pois não se considera sua relação com o meio social e o fato de os sistemas linguísticos sofrerem mudanças ao longo do tempo.

... Um tal sistema, o indivíduo tem que tomá-lo e assimilá-lo no seu conjunto, tal como ele é. Não há lugar, aqui, para quaisquer distinções ideológicas, de caráter apreciativo: é pior, é melhor, belo ou repugnante, etc. Na verdade só existe um critério linguístico: está certo ou errado; além do mais, por correção linguística deve-se entender apenas a conformidade a uma dada norma do sistema normativo da língua. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2012 [1929], p.81)

As duas correntes filosófico-linguísticas apresentadas acima são criticadas por Bakhtin/Volochínov (2012[1929]) porque fundamentam sua concepção de linguagem em uma visão monológica de enunciação, elegendo como base da atividade linguística o psiquismo individual (subjativismo idealista) ou o sistema normativo da língua (objetivismo abstrato). Em contraposição, os autores trazem para as reflexões acerca do estudo da linguagem o contexto de interação social, emergindo uma *concepção de linguagem como meio de interação social*

concretizada por meio da enunciação. Nessa perspectiva, a linguagem é concebida como uma atividade dialógica, interativa, concretizada por um locutor e um interlocutor, tendo como palco principal as esferas sociais concretas e definidas, dada a grande importância destas para os processos formativos do indivíduo, sem, no entanto, desconsiderar a estrutura linguística e nem a atividade individual do falante.

A interação verbal é a unidade fundamental da língua (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012[1929]). Essa tese traz para a discussão a função comunicativa da linguagem que se efetiva no meio social, por intermédio de enunciados concretos, ou seja, a linguagem não preexiste fora de um contexto de uso real e sem interlocutor, já que é na interação verbal que ela é constituída. Ainda em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin e Volochínov (2012[1929]) criticam as correntes filosófico-linguísticas anteriormente citadas, porque desconsideram os elementos sociais e interativos envolvidos na produção dos enunciados e defendem que “qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo *pela situação social mais imediata*”. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV (2012[1929]), p.116)

A situação social de que os autores falam pressupõe a participação de sujeitos agentes no processo de construção dos enunciados, os quais nascem das relações sociais interativas entre locutor e interlocutor, através de um constante diálogo que é estruturado e definido em função do outro, isto é, da pessoa a quem se dirige a palavra.

A palavra a que Bakhtin/Volochínov (2012 [1929]) referem-se é definida como signo e pertence a um “estoque social”, de onde é retirada e modelada para atender às demandas discursivas, as quais são tão diversas quanto as situações sociais nas quais elas acontecem. Podemos constatar essa dinâmica do signo, por exemplo, ao realizar a leitura de um texto, pois a construção de seu sentido exige, além do conhecimento linguístico, que o leitor estabeleça ligações com os conhecimentos que possui e outros que figuram no contexto sócio-histórico do indivíduo. Sem essas devidas mobilizações, a leitura seria somente uma atividade de decodificação de palavras, tal qual se consta nos dicionários. Assim, entender um texto escrito equivaleria a somente traduzir o código linguístico, cuja construção aconteceria independente da interferência do interlocutor, da situação social mais imediata e do contexto social mais amplo, como defendem os autores: “A situação social mais

imediate e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação”. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV (2012[1929], p.117)

Diante do exposto, os autores destacam a importância do interlocutor e da situação social para os estudos sobre a linguagem na perspectiva interativa e dialógica. No Brasil, esses fundamentos foram discutidos e divulgados por Geraldi, na década de 80, provocando novas reflexões e incitando mudanças no ensino de língua materna nas escolas. Concernente ao ensino da escrita, o autor passa a estabelecer diferenças entre a produção de texto e redação na escola. Esta é vista como um exercício mecânico, uma vez que geralmente surge de uma situação alheia aos alunos e serve como meio para a avaliação dos conhecimentos ensinados sobre a língua. Já a produção de texto implica ação do sujeito sobre a linguagem, pois pressupõe situações de uso da língua. Em defesa desta última prática, Geraldi (1993, p.137) destaca, em sua obra *Portos de Passagem*, a necessidade de se considerar alguns aspectos que constituem as condições de produção escrita:

- a) “ que 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)”.

Diferente do modelo tradicional de ensino da escrita, o qual servia, sobretudo, para a verificação do domínio acerca de conceitos gramaticais e tinha o professor como único receptor do texto, além de realizar-se em um contexto superficial; a produção escrita, à luz da concepção interativa, efetiva-se dentro de um contexto social entre sujeitos, os quais assumem uma posição ativa no processo interativo. O texto é visto como um lugar de diálogo, pensado, estruturado e reestruturado a partir do outro/interlocutor e das relações sociais mantidas entre ele e o locutor.

Dessa forma, entendemos que nesse processo importa o que o aluno tem a dizer. Entretanto, para ter o que dizer, é necessário criar condições para ampliar seus conhecimentos, confrontar suas visões com as dos outros. A produção textual deve ser desenvolvida em vista de uma finalidade, uma função social definida e direcionada a um interlocutor para além do professor, pois a pessoa a quem se

destina o texto influencia em todo o seu processo de construção, isto é, se diz o que se tem a dizer, da maneira escolhida por conta, fundamentalmente, do interlocutor, sobre o qual refletiremos adiante.

Outro aspecto que Bakhtin/Volochínov (2012[1929]) discutem é o processo de monologização da consciência, que consiste no entendimento de que o pensamento/conteúdo interior origina-se do social, e não do individual, uma vez que a produção de um discurso/texto sempre exige uma adaptação imposta pelo contexto social de uso da linguagem, de forma a provocar uma arrumação no pensamento, que se faz, sobretudo, pela presença (real ou virtual) do interlocutor. Eles defendem que “... o centro organizador e formador não se situa no interior, mas no exterior. Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é *a expressão que organiza a atividade mental*, que a modela e determina sua orientação” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV (2012[1929], p.116). Assim, os autores concluem que é o exterior que organiza o pensamento interior, ou seja, é o conjunto social que orienta a construção do pensamento.

Em articulação com a noção de Vygotsky (1988) sobre o conceito de internalização (transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal), Ohuschi (2006) argumenta que a passagem do social para o individual não ocorre de forma automática, direta. Ao contrário, a construção da consciência, como processo constitutivo das interações em sala de aula, requer a interferência de vários fatores, como uma adequada mediação no processo; a abertura de um lugar de diálogo, sem a preponderância da voz do professor; e um espaço de tempo suficiente para que o sujeito consiga transformar o coletivo no individual, ou seja, para que ele consiga internalizar o conhecimento e modificá-lo a partir de suas reflexões e experiências acumuladas ao longo do desenvolvimento do processo. Nesse sentido, a autora afirma:

...para ampliarmos esse conhecimento, apreendido do social, precisamos, segundo Vygotsky (1988, p. 64), de um tempo para amadurecer, pois ‘A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento’ (...) [deve haver] tempo suficiente para que as palavras alheias se tornem suas palavras, já que, de acordo com Bakhtin (1922, p 405-406), “a ‘palavra do outro’ se transforma, dialogicamente, para tornar-se ‘palavra pessoal-alheia’ com a ajuda de outras ‘palavras do outro’, depois, palavra pessoal (com, poder-se-ia dizer, a perda das aspas)”. (OHUSCHI, 2006, p.13-14)

No contexto de ensino da escrita, a autora critica o modelo tradicional de produção de texto que acontece a partir de uma situação superficial, posterior a algumas atividades prévias de leitura e discussão de um tema, inclusive numa única aula. Segundo Ohuschi (2006), esse modelo de ensino desenvolve-se sem um devido tempo para a sedimentação do conhecimento e, quase sempre, sem uma adequada mediação do professor.

Na sequência, aprofundaremos as reflexões sobre dois importantes conceitos para a nossa pesquisa – enunciado e dialogismo –, pois a compreensão dessas construções teóricas esclarece os fundamentos da concepção de linguagem como meio de interação, a qual subsidia a construção deste trabalho de pesquisa.

2.1. 1 Enunciação

Segundo Bakhtin/Volochínov (2012[1929]), as unidades reais da comunicação verbal são as enunciações, as quais não podem ser estudadas fora de seu tecido histórico.

... a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2012 [1929], p.116)

De acordo com Bakhtin/Volochínov(2012[1929]), todo enunciado leva em consideração um interlocutor, que pode estar presente na situação de fala, como no diálogo face a face; ou ausente de forma física, como nas situações de produção de um texto escrito. Mas, em ambos os casos, a participação do interlocutor afeta integralmente a construção interativa que o locutor pretende estabelecer por meio do diálogo.

Na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin/Volochínov (2012 [1929]) apontam três tipos de interlocutor: o interlocutor real, o representante médio do grupo social e um 'terceiro', chamado de horizonte social definido. Garcez (1998) traz essa discussão sobre interlocutor para a prática de produção escrita, classificando-o em: real – de quem se tem uma imagem real; virtual – aquele possível de existência; e o destinatário superior ou superdestinatário – definido como um 'conjunto ideológico', ao qual o autor pertence ou deseja pertencer.

Em sua tese de doutorado, Ohuschi (2013) sistematiza essas definições apresentadas por Garcez (1998), transpondo-as para uma situação prática de produção de texto.

... podemos exemplificar, de forma geral, essa relação com a produção, em sala de aula, de reportagens que serão postadas em um blog da turma. Os alunos terão como seu interlocutor real o professor, que irá mediar o processo de escrita, orientando, corrigindo, realizando as intervenções necessárias para a reescrita. Porém, ao escrever, os estudantes terão em mente seu público-alvo - as pessoas que acessarão o blog, como os demais colegas da turma, os alunos das outras turmas (interlocutor virtual), a partir dos quais adequarão a linguagem e incluirão informações o suficiente para a sua compreensão. Ao postarem os enunciados no blog, os alunos estarão se reportando a uma ideologia dominante, a comunidade escolar, composta pela direção da escola, coordenação, professor que mediu o processo, demais docentes (superdestinatário, na visão de Garcez (1998), que determinam a conduta da escrita. (OHUSCHI, 2013, p.40)

Portanto, a produção de um texto exige um trabalho a partir das diferentes imagens que se tem dos interlocutores, que não são figuras concretas, mas instâncias matizadas em diversos níveis, do interlocutor mais próximo e individualizado ao interlocutor mais difuso, socialmente disperso. É importante criar condições para que o aluno possa fazer esses deslocamentos discursivos e encontrar seus próprios meios para construir diálogos em seu texto, prevendo cada um de seus interlocutores.

Na enunciação, tanto a pessoa que fala (o locutor) quanto a pessoa para quem se fala (o interlocutor) são consideradas sujeitos ativos no processo de interação verbal, os quais compartilham de uma mesma situação social imediata, ou seja, de um contexto real no qual se efetiva a atividade verbal. Desta interação resulta um produto que não sugere uma compreensão passiva, como defendiam os representantes do Objetivismo abstrato, mas uma atitude responsiva, ativa dos sujeitos envolvidos no processo de uso da palavra. Portanto, Bakhtin/Volochínov (2012) afirmam que a palavra é formada por duas faces, sendo determinada tanto pelo fato de que procede de alguém quanto pelo fato de que se dirige a alguém. “Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte...” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012[1929], p. 117).

A partir dessa premissa, os pesquisadores russos argumentam que a palavra não pertence unicamente nem ao locutor nem ao interlocutor, mas constitui-se como uma *ponte* que liga os sujeitos na realização de interação verbal: “A palavra é uma

espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV (2012[1929], p.127). Os autores ainda defendem que ela não é de domínio nem de um (locutor) nem de outro (interlocutor), porque é extraída de um estoque social de signos disponíveis e sua realização é determinada pelas relações sociais. Isso indica que tanto o meio social mais imediato - referente a um contexto específico de uso concreto da língua - quanto o meio social mais amplo – relacionado às diferentes ideologias existentes na sociedade – orientam e modelam a produção das enunciações.

No processo de interação verbal, a palavra é concebida como signo em função de seu revestimento ideológico, o qual lhe permite receber um juízo de valor. Portanto, segundo Bakhtin/Volochínov (2012[1929]), a situação social mais imediata e o meio social mais amplo definem a estrutura da enunciação, por isso a importância dos interlocutores (pai, mãe, filho professor, patrão, empregado, etc.), do lugar, do momento, das relações sociais existentes, pois todos esses aspectos influenciam na estrutura e composição do enunciado.

2.1.2 Dialogismo

De acordo com Bakhtin/Volochínov (2012[1929]), todo enunciado é dialógico, pois retoma outros, assim como suscita outros, provocando respostas futuras, ou seja, um enunciado é constituído a partir de vozes passadas, as quais podem no presente, receber diferentes apreciações valorativas (contestação, concordância, etc.) e também serve para a construção de novos enunciados em uma cadeia de elos infinita. Os autores afirmam que o diálogo não se limita à comunicação face a face, mas abrange “toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012[1929], p.127), inclusive uma enunciação monológica (inscrição num monumento) implica comunicação. Ainda apresentam, como exemplo de discurso escrito, o livro (ato de fala impresso), justificando que é uma das formas de discussões ativas, construído a partir de interferências anteriores (do próprio autor ou de outros autores) e, uma vez finalizado, coloca-se como ponto de partida para a construção de inúmeras discussões (resenhas, resumos, etc.). Assim, Bakhtin/Volochínov (2012[1929]) afirmam:

Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas de compreensão, antecipa-as. Cada inscrição constitui uma parte inalienável da ciência ou literatura ou da vida política. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012[1929], p.101).

Segundo Bakhtin/Volochínov (2012[1929]), o dialogismo é o modo de funcionamento da linguagem, pois todo enunciado estabelece relações dialógicas com outros, podendo apresentar-se de forma mais explícita, como em discursos/textos em que a voz é marcada pelo discurso direto; ou adotando formas indiretas de exposição do discurso alheio, não marcado visivelmente. Outro aspecto considerado pelo autor é o fato de as relações dialógicas serem formas de constituição do próprio sujeito, pois “através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade” BAKHTIN/VOLOCHÍNOV (2012[1929], p.117).

Entendemos que o debate construído por Bakhtin sobre linguagem constitui um aporte teórico importante para reflexões acerca do tratamento da linguagem como forma de interação social, pois é o modo real de efetivação das ações dialógicas de enunciações. Por isso, são orientações que podem sinalizar um ensino de língua alicerçado no funcionamento real da linguagem, como instrumento constitutivo do território social, cultural e histórico, onde são construídas as interações dialógicas entre sujeitos. Elas também abrem caminho para uma compreensão do que pode ser considerada uma escrita autoral, mesmo no contexto escolar, pois as marcas que nos levam a perceber uma ação particular sobre a linguagem estão relacionadas, principalmente, com a historicidade dos eventos discursivos.

2.2 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E ENSINO

Geraldi (2012) é um dos principais pesquisadores, no Brasil, que discutem os fundamentos teóricos de Bakhtin/ Volochínov (2012[1929]), buscando trazer esses estudos para a prática de sala de aula. O autor afirma que toda prática docente revela uma opção política “que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade” (GERALDI, 2012[1984], p.140). Isso indica que a concepção de

linguagem adotada pelo professor direciona sua prática de ensino de leitura, escrita e análise linguística.

Assim, os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a eles, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos, tudo corresponderá, nas nossas atividades concretas de sala de aula, ao caminho por que optamos. (GERALDI, 2012[1984], p.40)

Por isso, o pesquisador critica o fato de se priorizar *o que*, *o como*, e *o quando* na abordagem de conteúdos, em detrimento do *para que*, pois considera ser esta a reflexão que deve nortear as atividades de sala de aula.

Concordamos que direcionar o ensino na perspectiva do *para que* tende a superar a noção de superficialidade e de inutilidade dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Para Geraldi (2012[1984], p.41), a resposta ao “para que” revela “tanto uma *concepção de linguagem* quanto uma postura relativamente à educação. Uma e outra se fazem presentes na articulação metodológica”.

Geraldi (2012[1984]) acrescenta que a concepção de *linguagem como expressão do pensamento* embasa os estudos tradicionais, enquanto a concepção de *linguagem como instrumento de comunicação* “é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais” (GERALDI, 2012[1984], p.41). Ela corresponderia à perspectiva do estruturalismo, o qual enfatiza o sistema normativo da língua. Já a concepção de *linguagem como meio de interação* implica ações entre sujeitos, por meio das quais se estabelecem “compromissos e vínculos”, sendo esta a perspectiva de linguagem que fundamenta este estudo sobre produção de textos autorais, pois nela a linguagem é vista “[...] como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos” (GERALDI, 2012[1984], p. 41).

Segundo o autor, as práticas de ensino que se fundamentam nessa última concepção de linguagem concebem a língua como um instrumento utilizado nas relações sociais entre sujeitos. Essa visão transcende as propostas de ensino voltadas ao estudo descritivo da gramática tradicional, o que ainda é muito comum nos livros didáticos e nas práticas diárias de muitos professores de Língua Portuguesa, que têm o livro como principal instrumento de suas aulas. Quanto a isso, Geraldi (2012[1984]) afirma:

No ensino da língua, nessa perspectiva, é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças. (GERALDI, 2012[1984], p. 42)

Geraldi (2012[1984]) apresenta no texto *Unidades básicas do ensino de português* um exemplo de como seria a realização de um ensino de língua pautado nessa concepção. Neste estudo, o autor orienta que as aulas de Língua Portuguesa deveriam contemplar atividades semanais de leitura, escrita e análise linguística. A prática de leitura envolveria a utilização de textos curtos, como contos e crônicas e textos longos, como romances e novelas. Estes seriam utilizados para uma leitura espontânea, sem tarefas posteriores; enquanto aqueles seriam analisados em profundidade e utilizados como pretexto para a prática de escrita, para as quais se daria um destino diferente, dependendo da série e do tipo de texto. Os textos produzidos auxiliariam no encaminhamento das aulas de análise linguística, nas quais o educador poderia trabalhar tanto com questões tradicionais da gramática quanto com questões amplas a propósito do texto. O autor argumenta que essa proposta que tem o texto como ponto de partida e de chegada visa superar práticas tradicionais de ensino que destituem o uso da língua de seus sentidos, pois geralmente as produções escritas na escola tem um único destino, o professor.

Zanini (1999) faz um apanhado crítico sobre o ensino de Língua materna no Brasil entre os anos de 1960 a 1990, procurando relacionar diferentes práticas pedagógicas às teorias que as fundamentam durante as quatro décadas analisadas. Vamos acompanhar a posição da autora, mas, ao fim, teceremos também alguns comentários sobre nossa divergência com relação a seu posicionamento.

A primeira década (1960), chamada pela autora de “década dos conceitos”, é definida como um período em que o ensino teve como foco o repasse de conteúdos gramaticais. O professor era pensado como o protagonista do processo educativo e tinha a função de transferir seu saber ao aluno, que era visto como alguém que pouco ou nada sabia. Ensinar língua materna era sinônimo de estudar a gramática normativa, seus conceitos e regras de funcionamento, a fim de que os falantes aprendessem a enquadrar sua linguagem ao padrão prestigiado pela escola – o culto.

Em decorrência disso, o saber de experiência do aluno e sua variedade linguística mantinham-se veladas na e pela escola. A concepção de linguagem

atrelada a esse modelo de ensino é a definida como “expressão do pensamento”, já que se defendia que o domínio do conteúdo gramatical autorizaria o aluno a expressar-se com proficiência, ou seja, que ele conseguiria reproduzir no seu dizer as regras normativas que lhe foram ensinadas.

Para Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011), na concepção de linguagem como “expressão do pensamento”, a aprendizagem da teoria gramatical coloca-se como condição necessária para o alcance do domínio da língua oral e escrita. A leitura é vista como meio para exteriorizar o pensamento, além de servir para treinar a capacidade de expressão oral do aluno. Assim, a atividade de leitura era dirigida mais para o aperfeiçoamento da oratória do que para a própria compreensão ativa do texto. Essa concepção de linguagem relaciona-se a corrente linguístico-filosófica denominada de Subjetivismo idealista, já que esta defende que o pensamento/conhecimento é formado na consciência individual, isto é, no interior do indivíduo.

Segundo os autores, a escrita é vista, nessa perspectiva, como um produto de criação individual, regida pelo uso “correto” da linguagem. O texto é produzido para ser avaliado pelo professor, conforme os critérios da gramática normativa, evidenciando-se o foco nos aspectos formais. Pode-se depreender que, segundo essa perspectiva, a qualidade do texto depende da qualidade das ideias do aluno e a presença de uma escrita “autoral”, embora não seja a meta do ensino, seria entendida como manifestação espontânea de uma habilidade ou predisposição já presente no indivíduo.

A segunda década (1970) é denominada por Zanini (1999) de “década dos modelos”. Ela foi marcada pela incorporação de padrões no ensino de língua, pois acreditava que o aluno aprenderia a língua ao apoiar-se em formas prontas, as quais eram repassadas por meio de exercícios retirados de livros didáticos.

Segundo a autora, o domínio do conhecimento por parte do professor foi perdendo relevância porque a fonte da aprendizagem passou a ser o livro. Nesse contexto, nem o conhecimento do aluno, nem mais o do professor tinham espaço no processo de ensino, uma vez que as atividades já se encontravam prontas no material didático, sendo aplicadas passivamente na sala de aula.

Essa prática pedagógica alinha-se à concepção de linguagem como “meio de comunicação”, pois o foco é o código linguístico, cuja aprendizagem seria a única condição para o uso da linguagem. Assim, pensou-se que o aluno internalizaria os

modelos de linguagem e os reproduziria nas mais diversas situações comunicativas. A escrita, nessa perspectiva, também privilegia os aspectos formais da língua, de forma a seguir o pensamento da corrente filosófica e linguística definida como “Objetivismo abstrato”, que considera as formas prontas da língua o núcleo de estudo da linguagem, as quais não sofreriam modificações de fatores externos.

No tocante à concepção de linguagem como “instrumento de comunicação”, Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011) reforçam a ideia de que o foco está na aprendizagem do código linguístico, que era ensinado por meio da repetição de exercícios, visando à internalização e à reprodução de modelos prontos de comunicação. A leitura era vista como um processo de decodificação e o que importava na escrita era a estrutura do texto.

A “década dos discursos” (1980), segundo Zanini (1999), compreende o período em que surgiram várias teorias sobre o ensino de língua. Nesse contexto de emergentes discussões sobre teorias e práticas educativas na área da linguagem, surgiu uma corrente que criticava o ensino de gramática normativa. Diante disso, o professor encontrou-se “perdido”, sem saber qual o caminho pedagógico mais adequado a seguir e também o que deveria ensinar em suas aulas. A equivocada interpretação de que se deveria descartar o ensino de gramática ganhou espaço, fazendo com que muitos profissionais que insistiam no ensino de gramática (contextualizada ou não) fossem criticados.

Zanini (1999) destaca importantes avanços na área do ensino e da linguagem nesse período: o texto passa a ser objeto de ensino da língua; o aluno começa a ser reconhecido como sujeito ativo no processo de ensino; a escrita passa a ser compreendida como um processo contínuo, diferentemente das épocas anteriores que a tinham como um produto acabado para ser avaliado pelo professor; aluno e professor assumem a função de sujeitos da interação verbal; as variedades linguísticas começam a ser consideradas e o contexto de uso da linguagem recebe destaque.

A autora argumenta que essas mudanças na base teórica do ensino não foram convertidas para a prática docente como se esperava, uma vez que os textos escolares produzidos pelos alunos ainda apresentavam muitos problemas, revelando um domínio insuficiente da escrita. Vê-se que até os dias de hoje esse problema persiste e constitui-se como um dos principais desafios do ensino de língua materna nas escolas.

De acordo com Zanini (1999), nos anos 90 houve a “década da interação”, quando a prática pedagógica abre espaço aos saberes trazidos pelos alunos para a sala de aula. Esse novo encaminhamento postula que os conhecimentos sistematizados e cultivados pela escola possam ser refletidos a partir das próprias experiências dos discentes. O ponto de partida e de chegada para o ensino de língua materna passou a ser o texto, enquanto os alunos foram reconhecidos como legítimos usuários da língua.

Nesse contexto, a prática da produção escrita foi repensada, pois se considerou que escrever somente para atestar o domínio linguístico não contribuía para o uso eficaz da língua nas diferentes situações de interação verbal, uma vez que o modelo de escrita com foco na forma despreza as interferências de fatores externos à língua e, sobretudo, o próprio saber linguístico dos alunos.

A concepção de linguagem que sustenta esse modelo de ensino é a compreendida como “meio de interação”, a qual concebe o texto como um lugar de diálogo entre autor e leitor, onde se revelam diferentes representações de mundo. Nessa perspectiva, o professor precisa garantir condições para que o aluno produza seus textos, assumindo a função de interlocutor.

Ao abordarem a concepção de linguagem como “meio de interação”, Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011) reafirmam que a linguagem é um lugar de interação social entre sujeitos, que participam ativamente da atividade verbal. A situação real de uso da língua torna-se fundamental para sua compreensão e reflexão. O texto revela um discurso, cujo sentido é construído dialogicamente entre autor e leitor, “o significado do enunciado não está nem no texto nem na mente do leitor, mas é constituído da interação entre eles.” (FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2011, p.490)

Apesar de entendermos que Zanini (1999) ajuda a compreender um longo período da história do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, consideramos necessário problematizar o direcionamento teleológico da sua periodização, que dá a entender que o trabalho com a disciplina teria evoluído gradativamente, em períodos de exatamente 10 anos, até se chegar a um estágio final nos anos 1990. Em seu discurso, a autora estabelece um possível divisor de águas a partir da década de propagação da perspectiva interacionista no ensino. Essas mudanças no campo educacional, da forma como são apresentadas, parecem solucionar os problemas enfrentados nas décadas anteriores, além de orientar um novo caminho para a prática docente supostamente capaz de superar os desafios existentes no

processo educativo, de forma a substituir os modelos pedagógicos das décadas passadas.

Porém, entendemos que a realidade se apresenta de forma mais complexa. Lendo Zanini (1999) vinte anos após a escrita de seu texto, podemos observar que as propostas que eram então “novas” nos anos 90 não produziram os efeitos esperados, pois alguns problemas destacados nas décadas anteriores, relacionados ao domínio insuficiente da língua na modalidade oral e escrita, ainda persistem na prática escolar atual. Isso demonstra que o ensino não consiste em uma simples transposição da teoria para a prática, uma vez que envolve sujeitos com experiências e conhecimentos diferentes; tampouco se reduz a interpretações unívocas dessas teorias tomadas como o “verdadeiro” caminho para todos os problemas de ensino, porque isso pode estabelecer um impasse para uma investigação mais sólida da natureza dos problemas.

Como exemplo de uma visão epistemológica generalizada, citamos as propostas pedagógicas que, apoiadas no interacionismo, defendem um ensino de língua pautado numa perspectiva de estudo de gênero textual, cuja dinâmica se assemelha à prática tradicional de ensino da linguagem, pois enfoca o estudo da estrutura e organização do gênero como suporte para o aluno exercitar sua escrita.

Essa forma de trabalho transformou a ideia inicial de “linguagem como interação” em um modelo mecânico de ensino de linguagem na sala de aula. Passou a se observar uma ênfase no ensino das características dos gêneros por parte dos professores como forma de garantir uma escrita eficaz, como se o domínio dos aspectos formais de um determinado gênero fosse garantia para a produção de um bom texto. Novamente os aspectos formais passaram a ter prioridade sobre os discursivos. Os resultados desse modelo não foram animadores e pouco contribuíram para o aprimoramento da escrita dos alunos, pois os textos produzidos eram previsíveis, com características controláveis de antemão, deixando de considerar as situações de uso da língua na sociedade.

Para Geraldí (2010), um ensino que privilegia o texto implica o reconhecimento da instabilidade no discurso. O autor argumenta que a introdução do estudo do gênero como objeto de ensino constitui uma tentativa de controle sobre a natureza imprevisível da atividade discursiva, buscando regular o dizer que, por sua vez, não consiste em um movimento limitado às regras, pois a produção de um texto extrapola esses limites em virtude de envolver outros aspectos, como o querer

dizer do locutor, a relação existente com seu interlocutor, a marca de um estilo etc. Elementos estes que escapam ao estudo das características típicas dos gêneros discursivos e nos possibilita problematizar esse modelo de ensino.

Fairchild (No prelo) endossa essa discussão no texto *A pedra e o sapato: considerações sobre ecumenismo teórico na pesquisa em ensino*, no qual chama atenção para uma tendência na escrita acadêmica que considera problemática. Essa tendência é chamada pelo autor de “Ecumenismo teórico”, o qual designa uma forma de produção de pesquisa científica que se caracteriza pela junção de diferentes discussões epistemológicas de forma generalizada, deixando-se de debater as diferenças entre elas e de aprofundar seus fundamentos, em nome da construção de uma unidade apreciável no campo de ensino. O autor considera esse modelo de pesquisa uma “pedra no sapato” porque acredita que ele interfere de forma negativa na compreensão mais aprofundada dos problemas de ensino e das relações de trabalho originárias desse modo de produção de pesquisa. Um dos exemplos citados pelo autor para explicar essa dinâmica corresponde ao uso recorrente da palavra “gênero” no estudo da linguagem, pois entende que tal referência coloca-se como condição quase necessária ao desenvolvimento do ensino de língua nas escolas hoje, de forma a afastar outras possibilidades de abordagens pedagógicas.

Tudo isso nos parece mais uma tentativa de controle do que é produzido no campo do ensino do que um meio aberto às diferenças de dizeres e a todas as implicações manifestadas no exercício da atividade discursiva, sobretudo, no que se refere aos aspectos subjetivos que poderiam emergir no uso da linguagem pelo sujeito.

As discussões teóricas construídas nesta subseção acerca da linguagem e do ensino já introduzem um dos principais conceitos trabalhados nesta pesquisa – a escrita. Como vimos, a compreensão desse conceito varia de acordo com a concepção de linguagem que a sustenta. Na sequência, aprofundamos o debate referente à escrita, refletindo sobre seu modo de constituição e incorporação no ensino ao longo dos anos.

2.3 ESCRITA

Geraldi (2012,[1984]), em seu texto *Escrita, uso da escrita e avaliação*, aborda a temática da escrita, fazendo uma distinção importante entre texto e redação. Esta é compreendida pelo autor como uma atividade em que se simula o uso da língua. Geraldi diz —“ simula-se” — porque as condições de produções escritas no ensino tradicional desvirtuam-se das formas de funcionamento e utilização da língua pelos sujeitos em suas interações ordinárias. Assim, tal prática converte-se em treino de uso da “modalidade escrita de língua” para que o aluno possa ser capaz de utilizá-la num suposto futuro, depois da escola, assumindo um caráter artificial de produção. Contrariamente, - “texto” - para Geraldi (2012[1984]), está relacionado à concepção interacionista de linguagem, pressupondo uma atividade que considera o outro ou outros nos discursos – os interlocutores – associada ao uso que o sujeito faz da língua nas práticas cotidianas de linguagem. O referido autor diz que o trabalho com a produção de textos no qual o professor almeja como resultado o uso adequado da modalidade escrita da linguagem contraria a natureza interativa desse processo e seu caráter subjetivo, cabendo ao aluno perceber o “jogo da escola” e de certa forma “velar” seus conhecimentos para que “sua voz”, aliás a “voz da escola”, seja devolvida. Em contraposição, Geraldi (2012[1984]) defende que se considere o aluno enquanto sujeito, o que inclui o reconhecimento de sua palavra, de seus conhecimentos sobre a língua e sobre o mundo e de sua presença dentro de seus textos.

Isso porque na escola não se produzem textos em que um sujeito diz sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita, para que o aluno se exercite no uso da escrita, preparando-se para de fato usá-la no futuro. É a velha história de preparação para a vida, encarando-se o hoje como não vida. É o exercício. (GERALDI, 2012[1984], p. 128)

O referido linguista critica esse tipo de prática por considerá-la uma forma de descaracterizar o aluno como sujeito, enquadrando-o na função-aluno, enquanto o docente assume a função-professor, cujas atribuições são executadas em polos opostos, sem haver uma parceria adequada entre ambos e, sobretudo, no caso do aluno, sem a efetiva utilização da linguagem, da qual Geraldi (2012[1984]), em concordância com Benveniste, ressalta o caráter essencialmente subjetivo.

A partir das discussões dessas duas noções, texto e redação, Geraldi (2012[1984]) defende uma mudança de atitude do professor em relação ao aluno-sujeito: “Dele precisamos nos tornar interlocutores, que respeitando a palavra do parceiro, agimos como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando, etc.” (GERALDI, 2012[1984] p. 122)

Nesse contexto, a produção de redação constitui uma forma de o aluno organizar e enquadrar seu dizer na norma da escola, ou seja, escrever corretamente, ainda que não pressuponha um interlocutor e que os aspectos da textualidade fiquem comprometidos. Por outro lado, esse pesquisador afirma que a concepção de texto pressupõe autoria, pois considera o interlocutor e abre espaço para o sujeito dizer sua palavra a não somente a palavra da cultura escolar. Valendo-se de sua palavra, o aluno pode assumir uma posição subjetiva em suas produções textuais.

Britto (1999) concorda com a visão de Geraldi (2012[1984]) sobre o caráter artificial que circunda a produção de redação na escola e destaca dois pontos negativos que se revelam por meio dessa prática. O primeiro consiste na perda de significação real dessa atividade, pois ela passa de um ato interlocutivo para uma amostra de uso modelar de escrita. O segundo ponto corresponde à transformação da redação em “coisa”, ocasionada pelas condições de produção, pelos usos e finalidades da escrita na escola. Sem outro fim que não seja a correção, a redação torna-se algo sem valor, ou seja, um produto facilmente descartável.

Nestas condições, o aluno não lê um texto pelo valor que ele pode ter ou em função de um interesse determinado, nem redige como um ato interlocutivo de fato, mas apenas como treinamento. Do mesmo modo, o professor não lê o texto, ele avalia a produção do aluno em função de seus erros e acertos. (BRITTO, 1999, p.166)

Diante desse contexto, tanto Geraldi (2012[1984]) quanto Britto (1999) chamam atenção para o papel do professor, pois salientam que, ao fundamentarmos nossa prática pedagógica em uma concepção de linguagem como interação, precisamos mudar de atitude em relação ao nosso aluno, de forma a respeitar seu dizer, valorizar sua palavra e colocar-nos como “parceiros”.

Segundo Britto (1999), o professor precisa praticar uma leitura e uma escuta que possam contribuir com a qualidade dos textos dos alunos, em vez de uma simples avaliação superficial que se esgota na análise estrutural do texto. Defende

ainda que a busca incessante por erros na escrita impede o professor de mergulhar de forma mais profunda na leitura de textos. Assim, ambos os autores questionam a avaliação textual ter como única finalidade o uso “correto” das convenções da escrita porque isso tende a impedi-la de ser vista como resultado de quem se propõe a trabalhar a palavra com um estilo particular, conforme o próprio domínio linguístico do falante. Isso não quer dizer que o conhecimento da variedade padrão não seja importante; concordamos com Geraldi (2012[1984]) quando afirma que é um compromisso político da escola oportunizar o domínio de mais essa variedade ao aluno, mas queremos reiterar que a língua apresenta variações e a escola precisa abrir espaço para os diferentes dizeres que nela circulam.

O estudo de língua nas escolas historicamente esteve relacionado com o ensino de normas e regras gramaticais, não de uma gramática que pudesse esclarecer e somar com os diferentes usos da língua realizados pelos falantes, mas de uma gramática que tem como base a formação de uma unidade, de uma uniformidade linguística, com a imposição da norma culta. Por isso, é importante refletirmos sobre a discussão de Franchi (2006) acerca da existência de vários tipos de gramática e, de forma específica, a respeito da gramática internalizada porque se aproxima da ideia de valorizar o conhecimento do sujeito sobre a língua e o mundo, uma vez que as escolhas gramaticais também auxiliam na construção de sentidos e, conseqüentemente, da constituição da autoria.

Franchi (2006) distingue os conceitos de Gramática normativa, Gramática descritiva e Gramática internalizada. De acordo com o autor, a Gramática normativa é a advinda de um padrão sócio-historicamente estabelecido, tendo por base a língua usada pelos “bons” escritores. Esse modelo deveria controlar o uso ‘correto’ de fala e de escrita, por intermédio de normas e regras a serem conhecidas e seguidas pelos falantes. Qualquer uso que se afastasse desse padrão seria considerado incorreto, um erro. Nessa visão: “Dizer que alguém ‘sabe gramática’ significa dizer que esse alguém ‘conhece essas normas e as domina tanto nocionalmente quanto operacionalmente’”. (FRANCHI, 2006, p.16).

A Gramática descritiva, por sua vez, corresponde a um complexo conjunto de noções e conceitos que buscam descrever e explicar as categorias em funcionamento no uso da língua, resultando no reconhecimento de regras e de usos recomendados pelo sistema linguístico. Nessa concepção: “Saber gramática significa [...] ser capaz de distinguir, nas expressões de uma língua, as categorias,

as funções e as relações que entram em sua construção, descrevendo com elas sua estrutura interna e avaliando sua gramaticalidade”. (FRANCHI, 2006, p. 22).

Já a gramática internalizada é aquela que o falante domina a partir de suas vivências e experiências linguísticas efetivadas em seu meio social, e não advém, como afirma Franchi (2006), de um longo processo de escolarização, mas sim de uma aprendizagem natural que ocorre bem cedo, justificada pelas estruturas linguísticas (simples e complexas) que as crianças conseguem construir antes de iniciar sua vida estudantil.

Essa última perspectiva é importante por abrir espaço para outras variedades linguísticas na sala de aula e, sobretudo, para o saber linguístico do aluno, a partir do qual este estrutura suas produções de fala e escrita. Partindo do conhecimento do aluno, poderemos atuar de forma mais favorável para ampliar as experiências dele. Isso implica um reconhecimento do dizer do aluno, de forma a criar um ambiente de liberdade, onde o sujeito possa mostrar-se por meio de sua palavra, de seus textos (orais e escritos), exercitando a sua variedade linguística.

A temática da variedade linguística é discutida por Barzotto (2004) no texto *Nem respeitar, nem valorizar, nem adequar as variedades linguísticas*. Nele, o autor chama atenção para as orientações advindas do meio acadêmico com relação ao tratamento destinado às variedades linguísticas em sala de aula. Ainda critica as vertentes teóricas que recomendam as atitudes traduzidas pelos verbos *respeitar*, *valorizar* e *adequar*, pois argumenta serem maneiras de estabelecer dicotomias. De um lado, ficam os falantes de uma variedade prestigiada, de maior valor; de outro, ficam as variedades estigmatizadas, de menor prestígio. A notoriedade desse demérito atribuído às variedades populares fez surgir uma espécie de compensação descrita pelas instruções apontadas. No entanto, Barzotto (2004) observa que esse mecanismo valorativo imbrica uma evidente discriminação imposta às variedades linguísticas e sugere a ação de *incorporar*, pois argumenta ser esta uma atitude que admite as variedades como parte constituinte do corpo linguístico, o qual precisa ser explorado na sala de aula de forma legítima, sem apreciações valorativas.

De acordo com Koch e Elias (2015), a escrita, na atualidade, está de certa forma mais democratizada do que no tempo antigo, em que uma minoria detinha o uso dessa modalidade, em decorrência do pouco acesso ao seu ensino e da existência de muitas comunidades ágrafas. Atualmente, somos desafiados a praticá-la em diversas situações e contextos, senão como produtores, pelo menos como

leitores de textos escritos, pois continuamente nos deparamos com uma infinidade de práticas sociais de linguagem que se apresentam no cotidiano. “Que a escrita é onipresente em nossa vida, já o sabemos. Mas, afinal ‘o que é escrever?’” (KOCH; ELIAS, 2015, p.31). As referidas autoras levantam esse questionamento e, em seguida, afirmam que respondê-lo não consiste numa tarefa fácil, pois há uma diversidade de estudos sobre a escrita, os quais expressam perspectivas diferentes e, portanto, respondem à pergunta de forma diversa. Mas reconhecem que cada possível resposta revela uma visão de linguagem, de texto e de sujeito. Assim, as práticas de ensino de língua portuguesa implicam a adoção de uma concepção de escrita que pode ter como foco, para essas autoras, a língua, o escritor ou a interação.

A primeira visão concebe a escrita como um conjunto de regras gramaticais a ser dominado e utilizado nas produções textuais, o sujeito como sendo pré-determinado pelo sistema e o texto como produto a ser decodificado pelo leitor. Na segunda visão, o foco desloca-se para o escritor que, tido como “o dono da palavra”, usa o código para expressar seu pensamento, cabendo ao leitor somente perceber sua intenção sem, contudo, participar desse processo. Esta visão entende a escrita como “expressão de pensamento” e o texto como um “produto lógico do pensamento”. Já a concepção de escrita focada na interação entre autor e leitor consiste num trabalho conjunto, que ativa vários conhecimentos e mobiliza estratégias diversas tanto por parte de quem escreve como de quem lê. “Nessa concepção interacional (dialógica) de língua tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto”.(KOCH; ELIAS, 2015, p.34)

Pode-se ver que as autoras se inspiraram no conhecido texto de Geraldini (2012[1984]) *Concepções de linguagem e ensino de português*, em que o teórico afirmava poder sintetizar as propostas de ensino da língua em três concepções de linguagem: expressão do pensamento, instrumento de comunicação e forma de interação. Nessa perspectiva de leitura preconizada por Koch e Elias (2015), o texto é considerado como um “evento comunicativo” que mobiliza aspectos de natureza linguística, cognitiva, social e interacional.

A produção textual é uma atividade em que o sujeito diz algo para alguém, buscando utilizar a forma mais adequada para atingir seus objetivos. Isso requer que

o autor acione conhecimentos do tipo linguístico – relacionado ao sistema da língua e seu funcionamento -, enciclopédico – correspondente às coisas do mundo guardadas na memória -, textual – referente ao conhecimento e uso de “modelos” de textos a serem utilizados nas diversas práticas comunicativas - e interacional – referente ao entendimento de que texto é um trabalho que leva em consideração o leitor, seus conhecimentos, o contexto, etc.

Sercundes (1997) aborda a escrita a partir de uma visão metodológica, em que apresenta as concepções de escrita *como dom*, *como consequência* e *como trabalho*.

Para a referida autora, a *escrita como dom* é compreendida como uma prática que parte de um estímulo prévio para que o aluno ative seus conhecimentos e elabore sua escrita. Assim, basta que o docente apresente um tema, faça uma leitura, mostre uma figura ou um simples comando que o aluno já seria capaz de construir seu texto.

Nessa perspectiva, acredita-se que o texto é produto de uma inspiração pessoal. Por isso, as dificuldades apresentadas na escrita são relacionadas à incapacidade do aluno em expor seu conhecimento/pensamento. Aos que conseguem fazê-lo é porque têm dom/inspiração, uma vez que nenhum trabalho reflexivo é feito antes, durante e após a escrita, seja pelo professor ou pelo próprio aluno, e, ainda, as melhores produções são premiadas.

Vê-se que essa concepção simplifica a atividade da escrita, reduzindo-a a uma habilidade inata, cuja competência exige inspiração/dom, ou seja, é fruto unicamente de um esforço próprio, no qual o professor não pode interferir, no sentido de interagir com o aluno, com o seu dizer, levando-o a avançar no domínio de sua escrita.

A *escrita como consequência* é vista como uma prática pedagógica que visa registrar e comprovar a participação do aluno em alguma atividade anterior à escrita (pesquisa de campo, debate, seminário etc.) Nesse caso, o texto é uma consequência, um produto a ser avaliado pelo professor. Esse tipo de encaminhamento tende a resultar na construção de textos homogêneos, por meio dos quais o professor avalia o desempenho escolar do estudante, sem, no entanto, atentar para o trabalho de escrita empreendido pelo aluno e sem colocar-se como seu interlocutor atento e disposto a mediar a produção escrita na sala de aula.

Quando o texto é colocado para a apreciação do outro, este procura apontar as “falhas” na escrita cometidas pelo autor, ou seja, o texto serve somente como instrumento de avaliação, devendo ser produzido com rapidez.

A *escrita como trabalho* foi inicialmente discutida por Geraldi (1984), no Brasil, a partir dos princípios de interação verbal de Bakhtin (1929). Geraldi (2012[1984]) defende um ensino de língua que tenha como ponto de partida e de chegada o texto do aluno. Isso aponta para uma necessária reflexão e mudança de postura do professor que conduz sua prática de ensino de escrita a partir de uma perspectiva tradicional, pois, ao priorizar aspectos formais da língua, o docente despreza o dizer do aluno e as situações sociais nas quais esse dizer é efetivado, seja dentro ou fora da escola. Além de pouco contribuir para o aprimoramento de uso da língua (oral e escrita) pelos alunos.

Na escrita como trabalho, o texto passa a considerar autor e leitor, por isso é visto como lugar de interação e diálogo, constituído em estreita relação com o interlocutor e com o contexto social de uso da linguagem. Esses elementos integram o que Geraldi (1984) chama de condições de produção textual. Assim, entende-se que a escrita, nessa concepção, constitui um processo contínuo, no qual professor e aluno participam ativamente com seus conhecimentos e experiências.

Em sua obra *A escrita como trabalho na sala de aula*, Menegassi (2016), a partir da visão dialógica e dos estudos de Geraldi (1984), discute o modo de realização da escrita na perspectiva de trabalho. Na produção escrita, o autor destaca a importância de dois processos – revisão e reescrita. O primeiro pode ser feito pelo professor, aluno ou colega que, na função de interlocutor, faz considerações visando à melhoria do texto. O segundo processo - reescrita - constitui um novo trabalho a partir da mediação anterior, na qual se espera que o aluno demonstre avanços no processo.

Nos exemplos de texto citados pelo autor, os apontamentos do professor pesquisador levam os alunos a perceber algumas lacunas discursivas e problemas de ordem formal que conseguem ser resolvidos nas versões seguintes do texto. Nesse sentido, Menegassi (2016) afirma:

Na reescrita, além de observar e ponderar sobre os apontamentos, comentários e questionamentos oferecidos por outrem ao texto, o indivíduo também demonstra seu amadurecimento no processo por meio de aceitação, modificação ou, até mesmo, ignorando tudo isso em função de algum motivo enunciativo determinado. (MENEGASSI, 2016, p. 207)

A partir das literaturas com as quais dialoga, que discutem a escrita como trabalho, Menegassi (2016) apresenta um conjunto de características, buscando defini-la e pontuando aspectos relevantes para a compreensão desse processo. A começar, o sujeito é visto como um ser agente, que participa ativamente da atividade escrita, cuja construção pressupõe a consciência da participação do interlocutor, podendo ser o “outro externo” a quem a escrita destina-se, como também o próprio aluno que, de maneira consciente, revisa e corrige seu próprio texto.

O professor não somente lê o texto, mas interage por meio dele com o aluno, auxiliando-o na sua construção em diferentes momentos – planejamento, execução da escrita, leitura e modificação do texto. O autor apresenta a pós-escrita como o momento em que acontece a revisão e a reescrita e, conseqüentemente, a aprendizagem. A esse respeito, acrescentamos apenas que o processo de revisão e reescrita nos parece permanente na produção textual, pois constantemente voltamos ao texto, ou seja, retroagimos sobre o nosso dizer, buscando a melhor maneira de ir integrando e costurando nossas ideias, de modo que não é tão claro que se trate de momentos ou etapas distintas. Compreendemos que, ao separá-las, Menegassi (2016) se refere a uma certa organização do trabalho escolar com a escrita.

No processo de revisão e reescrita, Menegassi (2016) destaca ainda o uso de operações e metaoperações realizadas de forma consciente para a melhoria do texto, além de outras atividades de reflexão sobre o uso da linguagem (atividades epilinguísticas). Importa ressaltar que, para o autor, essas mudanças não se limitariam aos aspectos superficiais do texto, de forma a envolver também clareza, organização e a adequação à tipologia e ao gênero discursivo.

Embora as práticas discursivas se efetivem sobre diferentes gêneros, compreendemos que esse entendimento sistemático não deveria se sobrepôr na avaliação do professor, muito menos na escrita do aluno, porque obscurece a reflexão dos aspectos discursivos que se relacionam com as experiências do sujeito, as quais aparecem no texto de forma diversificada, quando se oferece condições.

Além dessas características, Menegassi (2016) insere nesse quadro as condições de produção, destacando a integração da forma e do conteúdo na materialidade do texto. Ao finalizar, o autor enfatiza que, na escrita como trabalho, o

sujeito é consciente de que escrever é um processo sobre o qual se precisa refletir, buscando o constante amadurecimento dessa prática: “A escrita é um trabalho consciente, deliberado, planejado, repensado”. (MENEGASSI, 2016, p. 226)

Assim, a escrita concebida como um processo contínuo de aprendizagem não consiste num produto acabado para o professor dar nota, a partir do uso de critérios formais da língua, mas, sim, é um meio de interação entre sujeitos; por isso procura uma resposta, constitui um lugar de diálogo, de partilha de conhecimentos sobre a língua e sobre o mundo.

Sabemos que a escrita sempre ocupou um lugar de destaque no espaço escolar, mas não qualquer processo de escrita. A que historicamente constituiu-se como objeto de ensino das aulas de Português corresponde ao padrão culto, que consiste em um modelo de língua, extraído do uso de um grupo seleto de escritores literários para servir de paradigma às produções de fala e de escrita na escola, em virtude de razões sociais e políticas. Por esse motivo, a modalidade oral e as variedades ditas “populares” foram desprezadas a ponto de, na escola, não serem consideradas como manifestações legítimas de linguagem. Assim, o purismo da norma-padrão e o complexo conjunto de regras e normas que regem o estudo dessa variedade linguística continuam a ocupar lugar de destaque nas práticas de ensino de língua. Esse modelo de ensino concebe a escrita como resultado de um exercício sistemático de emprego de regras linguísticas, desprezando o dizer do aluno.

Pensar a escrita como um evento comunicativo, como trabalho, em que entram em cena vários tipos de conhecimentos, tende a opor-se aos problemas de argumentação debatidos por Pécora (1999). O autor discute o processo de produção da escrita, buscando mostrar problemas de argumentação encontrados em redações de vestibulandos na década de 1970, de forma a interligar o conceito de argumentação à noção de discurso que implica a utilização de estratégias de interlocução. Nessa perspectiva, a relação entre os sujeitos de linguagem se faz presente de modo particular, razão pela qual o autor destaca o caráter intersubjetivo nas construções discursivas.

Assim como Geraldi (2012[1984]), Britto (1999) e outros que criticam o caráter artificial que a prática de escrita adquire na escola, Pécora (1999) argumenta que as condições de escrita apresentadas pela escola tendem a favorecer a construção de textos modelares, com a presença de discursos cristalizados e comuns e o

apagamento de um locutor ativo, presente, reflexivo, crítico e, sobretudo, singular em suas produções discursivas.

As redações analisadas por Pécora (1999) evidenciam que não basta o conhecimento das condições de escrita para a construção de um dizer único, uma vez que o caráter interpessoal se manifesta nessas práticas. Apesar de tal evidência, o envolvimento das intersubjetividades na escrita quase sempre é velado no processo de ensino. O referido autor afirma:

O processo histórico de escolarização deixa de fornecer esse conhecimento específico, substituindo-o por uma falsificação do quadro de condições da escrita. E o que ele mais falsifica é, justamente, a potencialidade argumentativa desse quadro. (PÉCORA, 1999, p.91)

Pécora (1999) aponta ainda alguns problemas de natureza argumentativa, como a utilização de noção confusa, argumentos de dever, recurso ao lugar-comum, estruturas semiformalizadas. Segundo o autor, essa problemática contribui para o fracasso constatado nas produções discursivas, uma vez que essas diferentes alternativas de argumentação somente atendem a um projeto de preenchimento discursivo.

Podemos dizer, dessa forma, que Pécora (1999) aponta para a escassez de textos autorais na produção de vestibulandos ao fim da educação básica, atestando aí o resultado das práticas de ensino discutidas por outros autores em séries anteriores do ensino primário e secundário. Tais práticas tendem a encaminhar a produção escrita deslocada dos sentidos de uso da língua, inserindo-a num contexto artificial de produção, em que as exigências de adaptação a uma estrutura modelar de língua fazem-se superior na avaliação textual. Essa forma de sistematização da escrita dificulta a emersão de autoria em textos, pois muitos aspectos importantes no discurso passam despercebidos por causa da forte tendência à padronização da língua.

O trabalho com a escrita na escola precisa fundamentar-se na abordagem interacionista de língua, a partir das dimensões de natureza social, histórica, cultural, linguística, a que o aluno-sujeito pertence e é agente. Isso implica na reconsideração de critérios tradicionalmente utilizados nas atividades de produção e avaliação de textos escolares, quanto aos limites impostos quando se exercita a produção escrita

para fins de avaliação de conhecimento de gramática normativa, que não condizem com a perspectiva textual e discursiva da linguagem.

Podemos ver, assim, que o ensino da escrita é hoje visto por muitos autores como pautado nas ideias de interação, em que há um trabalho com a linguagem no qual se revela a personalidade do locutor, seus conhecimentos e experiências. Já os professores exercem o papel de interlocutores do aluno no processo de ensino. Em defesa disso, há uma consciência bastante aguda de que o ensino pautado em modelos textuais, ou no simples exercício de uma norma linguística, tem efeitos limitantes, pois desprezam o caráter dialógico da linguagem e todas as implicações desse processo, cuja importância se encontra no que se diz, no modo de dizer, nos sujeitos envolvidos na interação, nas relações existentes entre eles, na forma de pensar o mundo, etc.

Ao mesmo tempo, entendemos que é necessário observar o modo como os modelos textuais retornam no interior das perspectivas centradas na interação, presentes em ideias como as de adequação ao gênero ou ao contexto (tomados como parâmetros estanques, anteriores ao texto e não afetados por ele), pois a escrita orientada por esses parâmetros também tende a afastar-se de sua natureza dialógica e das dimensões sociais e históricas que podem possibilitar condições para a constituição da autoria nas produções textuais. No próximo tópico, abordamos o conceito de autoria, a partir de diferentes correntes de pensamento e compreensão.

3 AUTORIA: UMA CONSTRUÇÃO

Neste trabalho, procuramos apresentar diferentes concepções de autoria a partir de discussões teóricas pautadas em estudos de Foucault (2001), Possenti (1995, 2002), Pécora (1999), Britto (2003) e Riolfi e Magalhães (2008).

3.1 AUTORIA COMO PROPRIEDADE DE CERTOS DISCURSOS

Foucault (2001) inicia um amplo debate acerca da noção de autoria, defendendo que esse conceito está associado à noção de obra, ou seja, para haver um autor há de existir uma obra ou conjunto de obras, que se distingue por certas características capazes de conferir a propriedade de certos discursos ou textos a um determinado autor. Nesse sentido, a autoria não depende unicamente do autor, tomado enquanto locutor, mas se produz como um efeito dos discursos.

Nas palavras de Foucault: “Ele (o autor) manifesta a ocorrência de um certo conjunto de discurso, e refere-se ao status desse discurso no interior de uma sociedade e de uma cultura.”(2001, p.274) Assim, para ser autor não basta ter escrito um texto; é preciso que esse texto aponte para quem o produziu. Para Foucault (2001), o autor é uma função exercida sobre certos textos, sendo que esta não poderia ser atribuída a um escrevente de uma simples produção textual do cotidiano, como no caso dos textos produzidos no contexto escolar, já que a autoria é analisada de forma criteriosa pela interpretação de uma obra. Entendemos que essa concepção de autor afasta-se dos propósitos desta pesquisa porque pensamos que a constituição da autoria na escrita pode ser exercida por qualquer produtor de texto porque a relacionamos com as possibilidades do sujeito representar-se de forma subjetiva nas suas produções discursivas. Apesar dos limites da visão de autoria de Foucault (2001), ela nos leva a refletir sobre a atuação de forças externas na legitimação da autoria e, assim, entender que o modo como uma instituição concebe seu processo de constituição interfere na produção textual dos alunos.

3.2 AUTORIA COMO RUPTURA, INOVAÇÃO

No texto *O 'eu' no discurso do outro ou a subjetividade mostrada*, Possenti (1995) defende que o trabalho do *eu* no discurso pode ser concretamente apontado em alguns casos. Essa tese contraria a posição de alguns estudiosos da Análise do Discurso Francesa, os quais sustentam a supremacia do *outro* e um possível apagamento ou assujeitamento do *eu*, visão esta alimentada pela ideia de que “[...] todos os componentes de um discurso são históricos, que seu exterior é densamente povoado por outros discursos [...]” (POSSENTI, 1995, p.48). Embora se fundamente nessa corrente ideológica, o autor realiza algumas objeções, pois argumenta que a presença do *outro* no discurso não anula o *eu*, e que o caráter da heterogeneidade discursiva, admitida por tal teoria, demanda o reconhecimento de que o *outro* não é único no discurso, mas pode conviver com outra voz ou vozes. Diante do exposto, o pesquisador apresenta alguns textos modelares (provérbios conhecidos) sobre os quais se percebe a investida de um jogo linguístico do sujeito, resultando em trabalhos que revelam subjetividade, ou seja, que marcam a presença do *eu* como uma instância que se distingue do *outro*, surgindo daí uma concepção de autoria como inovação, ruptura de um discurso pré-formado.

Um dos exemplos discutidos pelo autor é o do enunciado “O Senhor é meu pastor e nada me faltará”, publicado no jornal humorístico *Planeta Diário*, durante um período eleitoral. Este enunciado remete a um discurso bíblico “O Senhor é meu pastor e nada me faltará”, porém a nova versão converte o campo discursivo religioso para o campo político, de forma a criticar a venda de um pequeno partido político feita por um pastor de uma seita religiosa ao conhecido Senhor Abravanel (Silvio Santos). Neste exemplo, o autor mostra o uso de uma estratégia do eu, de apresentar-se de forma sutil a partir da referência a outro discurso, no caso, o discurso bíblico, “alterando-o e deixando a marca de sua presença” (POSSENTI, 1995, p.51)

Percebe-se que essa visão de autoria alinha-se a uma concepção de escrita que não se esgota no simples uso de referências formadas, mas requer um trabalho por parte de quem escreve para que possa se fazer presente dentro do discurso, situando-o numa historicidade bastante concreta (o contexto das eleições e a coincidência Senhor / Senhor são “irrepetíveis”),

O processo de reprodução na escrita foi alvo também de estudos de Pécora (1999), o qual analisa alguns problemas de argumentação em redações de estudantes. Pode-se dizer que o fato apontado nas redações de vestibulandos é o inverso do que Possenti (1995) define como presença do “eu” no discurso do outro. Pécora (1999) afirma que na escola ocorre um processo de falsificação das condições de produção da escrita, pois se costuma afastar as possibilidades específicas de construções de argumentos, em defesa do uso de formas estabelecidas e modelares, as quais podem funcionar como “estratégias de preenchimento” de textos. O autor sustenta que essa concepção da escrita como reprodução de modelos ou procedimentos apaga a personalidade do locutor, uma vez que seu texto deixa de ser fruto de uma construção própria, passando a ser a incorporação de um discurso comum, que pode ser utilizado por tantos outros, como também concebe o interlocutor de forma genérica, negando suas particularidades.

Pécora (1999) afirma ainda que o modelo de escrita cultivado pela escola contribui para a ocorrência de vários problemas nas redações dos alunos. Os textos analisados pelo ele são do tipo dissertativo, em que é típico o uso de argumentos para sustentar as ideias defendidas no texto. E é justamente aí que o autor aponta falhas, pois mostra como a escolha de argumentos pode ir descaracterizando o trabalho com a linguagem numa perspectiva discursiva, a qual pressupõe uma ação entre sujeitos.

Entre os problemas identificados, o autor menciona o uso recorrente de noções confusas, provas morais, argumentos de dever, noções de totalidade indeterminada e noções semiformalizadas, afirmando que essas estratégias estão, de certa forma, relacionadas a um problema maior, o do apagamento na escrita do produtor como responsável pelo que diz, ou seja, como autor de seu texto, pois os dados mostram como as formas de preenchimento utilizadas não exigem uma atividade pessoal, mas somente escolhas dentro de um leque previamente dado. Vejamos dois dos exemplos apresentados em seu texto:

Exemplo 1

Sabe, taí uma coisa difícil de se encontrar hoje em dia. Um amigo de verdade com quem possamos sempre contar nas horas amargas e nos momentos felizes.

Exemplo 2

(...) quanta coisa linda ao nosso redor; que mais do que a pureza e inocência do sorriso de uma criança? Quer mais do que a simplicidade de uma flor? Acho que todos os nossos problemas ficam muito pequenos em meio a tanta paz, a tanta simplicidade, em meio a tanta força.

Ao analisar o primeiro trecho, Pécora (1999) afirma que não há nada aí que possa remeter a um produtor, ou seja, que revele uma ação particular de um sujeito de linguagem, pois o trecho é organizado a partir de discursos prontos, acabados, que podem ser utilizados, ou melhor, reproduzidos por qualquer pessoa. Quanto ao segundo trecho, o autor argumenta que cada uma das orações usadas para formá-lo é exemplo do que chama “segmentos congelados de linguagem”, os quais não mantêm relação com uma situação específica de produção escrita, “mas que, ao contrário, representam a diluição de sua especificidade no reconhecimento de uma linguagem já produzida e cujo sentido se esgota nesse reconhecimento.” (PÉCORA, 1999, p.105)

Esses tipos de ocorrências descaracterizam o uso da linguagem como meio de interação entre sujeitos e, sobretudo, não contribuem para que o aluno construa textos que contenham suas marcas, favorecendo a conservação de certa estabilidade dos discursos. Se a reprodução de modelos pode garantir ao aluno algum sucesso na escola, no entanto, isso só se dá até certo ponto e, contraditoriamente, pode voltar-se contra ele em determinados momentos, como a realização de um vestibular, em que a “mesmice” e a banalidade da escrita deixam de ser valorizados em favor de redações que se mostrem como respostas e não cópias de discursos prontos.

3.3 AUTORIA COMO MOVIMENTO DISCURSIVO

Possenti (2002), em seu texto *Indícios de autoria*, discute como esse conceito pode ser trazido para as análises de textos escolares escritos. Para ele, ao contrário do que se costuma pensar, a autoria está relacionada mais com o *como se diz* do que com o *que se diz*. A priorização do conteúdo, por outro lado, fez-se evidente na época em que a escola exigia que o aluno construísse uma redação escolar embasada em discursos “críticos”, por meio do qual o aluno deveria transmitir uma

informação. Nesse sentido, “ser autor” de um texto seria adotar discursos alheios, já autorizados, para produzir uma mensagem, considerada necessária para a constituição textual.

Contra-pondo-se a essa visão, Possenti (2002) faz uma retrospectiva para discutir a histórica falta de critérios consistentes a serem considerados pelos professores para avaliarem um texto como “bom”. Ele destaca, a princípio, a predominância das questões gramaticais como parâmetros de avaliação, depois os aspectos da textualidade, considerando ambos insuficientes para determinar a qualidade de um texto. O autor defende a avaliação textual a partir da perspectiva discursiva. Em suas palavras:

Isto quer dizer que a questão da qualidade do texto passa necessariamente pela questão da subjetividade e da sua inserção num quadro histórico-ou seja, num discurso- que lhe dê sentido. O que se poderia interpretar assim: trata-se tanto de singularidade quanto de tomada de posição (POSSENTI, 2002, p.105).

Em outras passagens do texto, Possenti (2002) relaciona autoria aos conceitos de locutor e de singularidade. A noção de “singularidade”, para ele, compreende o que há de “peculiar” em um texto, enquanto a de locutor “designa o falante como responsável pelo que diz”. Estas são duas ideias que se opõem às formas como a autoria vem sendo conceitualizada na tradição dos estudos discursivos. Embora reconheça que não se pode falar de autoria hoje sem se remeter aos estudos de Foucault (1960), Possenti (2002) percebe a necessidade de reformular tal conceito, uma vez que os alunos não são autores de “obras” nem “fundadores de discursividades”.

O referido autor preocupou-se em “dar um caráter objetivo à noção de autoria”, de forma a sinalizar a identificação da presença do autor. Em outras palavras, procura dar uma solução ao problema de “como distinguir textos *com* de textos *sem* autoria”. Para isso, recorre ao que denomina de “marcas” ou “indícios” de autoria, os quais não se restringiriam às ordens puramente gramaticais e textuais. Vejamos o exemplo utilizado pelo autor.

“Carlito partiu no barco verde

O barco era longo e forte.

Carlito parou perto da árvore.

Era tarde e Carlito dormia.

Acordou e comeu carne de carneiro.

Que calor! Vou nadar!” (No reino da alegria)

De acordo com Possenti (2002), apesar de o texto acima obedecer às exigências de ordem gramatical (ortografia correta, por exemplo) e textual (apresenta laços de coesão), seria muito difícil (e inadequado) considerá-lo um texto “de autor”, pois não há informações suficientes para inscrevê-lo em uma memória social, numa ideologia definida, num período histórico ou num contexto social delimitável. Observamos, por exemplo, que a personagem principal (a única) não tem motivações para realizar suas ações; o espaço da narrativa é genérico; o texto não dialoga com outros discursos reconhecíveis, de forma que quem o escreve não revela subjetividade, tampouco assume uma posição enunciativa. É com base nisso que Possenti (2002) afirma que somente as exigências de ordem gramatical e textual não contemplam o todo que envolve a produção textual, pois “As verdadeiras marcas de autoria são de ordem do discurso, não do texto ou da gramática”. (POSSENTI, 2002, p. 112)

Feitas essas considerações, Possenti (2002) procura formalizar um conceito de autoria e destaca duas atitudes importantes que os “autores” teriam, de forma recorrente, ao escrever um texto: “dar voz a outros enunciados” e “manter distância em relação ao próprio texto”. A primeira atitude corresponde à introdução de outros discursos dentro do “próprio” discurso, podendo isso ser feito de maneira mais explícita ou mais implícita. Essa ideia remete à teoria discursiva de Bakhtin, segundo a qual um discurso está atravessado por outros e, portanto, traduz outras vozes. Ao dar destaque a esta atitude, em todo caso, Possenti (2002) enfatiza mais uma vez que um texto, mesmo alimentado por outros discursos, possui “algo do autor: é o jeito, o como”. (POSSENTI, 2002, p.114)

A segunda atitude — “manter distância do próprio texto” — corresponde aos momentos em que o próprio enunciador reflete, esclarece e explica acerca do que foi dito, procurando o melhor entendimento do que expressa. Ser autor implica, portanto, ser capaz de ler a si mesmo – transitar da posição de quem escreve com certo desejo, certa pretensão, para a posição de quem, alheio a esse desejo ou pretensão, recebe o texto “tal como ele é” (e não como “se queria que fosse”). Manter distância, nesse sentido, implica uma forma específica de reconhecimento do interlocutor como um “não-eu”, um leitor que não necessariamente compartilha as mesmas referências, os mesmos conhecimentos, as mesmas vivências.

Convergindo com Possenti (2002) em muitos pontos, Riolfi e Magalhães (2008), no artigo *Modalizações nas posições subjetivas durante o ato de escrever* destacam que a expressão de singularidade em textos escolares está relacionada ao saber gerenciar as vozes no texto, ou seja, ao “como se diz”. As autoras afirmam que escrever um texto buscando expressar singularidade exige coragem de expor a própria diferença e sustentam que quem objetiva este propósito precisa se “despir de algumas de suas máscaras sociais”, quesito este avaliado pelas autoras como um processo difícil de ser atingido no ambiente escolar, por ser um espaço onde existem pré-requisitos para o alcance do sucesso pelos alunos.

Ainda fazem o seguinte questionamento ao longo do texto: “Em que medida a expressão de um estilo singular é tarefa passível de ser cumprida por alunos de escola básica quando estão redigindo textos que foram solicitados por seu professor de Língua Portuguesa?” Para responder a tal questionamento, Riolfi e Magalhães (2008) analisam textos produzidos por alunos (segundo ciclo do E.F.), apoiando-se na Linguística, na Psicanálise e na Educação.

Ao explicarem o processo de construção do trabalho de escrita, as autoras trazem dos estudos de Lacan (1978) o conceito de *sujeito do desejo inconsciente*, concebido como efeito de linguagem. A elaboração do conceito de “sujeito dividido” da AD terá grande importância na análise dos textos dos alunos. Para Lacan, a submissão do sujeito mobiliza três elementos: o ser, o outro e o não-senso. O referido autor ainda descreve “duas operações que resultam na submissão do sujeito ao significante” (p.99), a alienação – adesão a um significante qualquer; e a separação – apartamento do sentido de um significante qualquer.

Para Riolfi e Magalhães (2008), esses dois movimentos constituem processos importantes no trabalho de escrita que visa a uma posição subjetiva. Na alienação, o sujeito se apropria de um significante produzido por outrem, “identificando-se” com ele; já na separação, ocorre um esvaziamento do significante e a consequente abertura para um deslocamento dos sentidos. Para as autoras, este último movimento pode provocar uma motivação a escrever, já que o significante “passa a não lhe servir mais” e, por isso mesmo, precisa ser utilizado com um novo sentido pelo sujeito. Para elas: “as modalizações nas posições subjetivas durante o ato de escrever a que nos referimos são variações entre os polos da alienação e da separação experimentadas por quem escreve”. (RIOLFI; MAGALHÃES, 2008 p. 100)

As pesquisadoras também se referem aos estudos de Ducrot sobre polifonia para ajudar a delimitar a noção de singularidade. Para Ducrot, a polifonia é uma característica da linguagem, que reconhece a presença de três instâncias nos momentos de produção dos enunciados: a figura que representa o ser no mundo; a que é responsável pela organização do que se diz (o locutor) e a que representa diferentes vozes no interior do discurso (o enunciator). A partir dessa noção, as autoras concluem que “a manifestação da singularidade demanda que aquele que escreve possa agenciar de tal modo sua divisão subjetiva que chegue a administrar as diversas vozes presentes em seu texto de maneira harmoniosa”. (RIOLFI; MAGALHÃES, 2008, p.100)

As autoras propõem quatro categorias como demonstração das diferentes modalizações assumidas por parte de quem escreve. Para isso, começaram procurando textos com metáforas produzidas por alunos, mas, por não encontrarem, elaboraram algumas categorias para indicar as diferentes “atitudes” assumidas pelos alunos diante da tarefa de escrever e da possibilidade de expressar autoria na escola.

A primeira categoria — *Sujeito esmagado pelos restos metonímicos do Outro* — consiste em uma posição na qual o sujeito se limita em reproduzir fragmentos de discursos apreendidos da cultura, renegando o Outro e a demanda escolar. No exemplo analisado pelas autoras, trata-se do caso no qual o aluno escreve um texto que viola diversos aspectos do comando – por exemplo, substituindo a narrativa em primeira pessoa pela inserção de um protagonista e de um enredo copiados de um filme famoso.

A segunda categoria — *Sujeito que se limita a testemunhar sua alienação ao Outro cultural* — refere-se ao sujeito que escreve somente para cumprir uma tarefa, encontrando-se alienado no campo discursivo do Outro, estágio que constitui a primeira operação de constituição subjetiva, pois já considera o Outro. No caso analisado, o aluno constrói seu texto de forma a atender a cada um dos quesitos solicitados na proposta de produção textual, sem adicionar nenhuma informação além das que lhe foram pedidas.

A terceira categoria — *Sujeito agenciado pelo aluno a partir do cotejamento das demandas da cultura escolar e de uma ética própria* — consiste na posição de quem cumpre uma tarefa com um “jeito próprio”. As autoras utilizam como exemplo um texto em que o aluno narra a história de seu próprio nascimento de forma

engraçada. Ele constrói um jogo discursivo a partir do uso da palavra “cagada”, a qual remete no texto tanto às fezes da criança quanto a um erro médico. O aluno consegue agir sobre a linguagem para apreender a atenção do leitor e alcançar os efeitos pretendidos com o texto. O viés biográfico desse texto permite retomarmos uma abordagem feita por Britto (2003) em *A redação, essa cadela*. Nesse estudo, o autor analisa um texto escrito por um aluno do ensino fundamental intitulado “A cadela”, que foi considerado pelos professores como um texto problemático e de difícil reestruturação. No entanto, o autor mostra, por meio de sua leitura, que o texto representa um trabalho de um sujeito ativo, autor de sua palavra, construída por meio de um jogo de imagens que a cultura escolar tem dificuldade de perceber. Mas um interlocutor atento e disposto é capaz de notar que o aluno soube agenciar nessa ocorrência os recursos disponíveis na língua e na cultura para atender ao seu projeto de escrita.

A quarta categoria — *Subjetividade agenciada em tal grau que permite a construção de uma metáfora criativa* — demanda uma estratégia em que as palavras são esvaziadas de seu sentido comum, assumindo outro sentido. Trata-se do caso em que o aluno produz um texto intitulado “Uma floresta”, o qual versa sobre um assunto diferente do comumente sugerido pelo título, pois a floresta não se refere a elementos da natureza, mas sim a uma floresta de dinheiro, de forma a fazer uma crítica à corrupção política no Brasil. A metáfora não se mostra explícita, mas exige que o leitor fique atento e utilize o movimento de retroação para conseguir construir o sentido do texto. Para as autoras, esse movimento consiste no ponto alto de demonstração da subjetividade na escrita.

Observamos que os problemas presentes nos textos analisados por Riolfi e Magalhães (2008) traduzem algumas das dificuldades enfrentadas por muitos alunos durante as práticas de produção textual na escola. Uma delas é o assujeitamento, pois os seus textos ficam presos a discursos prévios apresentados pelo professor ou a outros guardados na memória, resultando numa atividade de escrita uniforme e previsível. A padronização dos textos escolares é estimulada também pelo estudo exaustivo de regras de utilização da norma escrita padrão. Isso produz a crença de que os recursos linguísticos têm efeitos predeterminados, colocando a busca pela norma à frente do exercício de exploração dos valores expressivos da língua, como se tudo fosse uma questão de treino e memorização de opções da língua a serem utilizadas indiscriminadamente, ou seja, em qualquer contexto de produção escrita.

Em oposição a tal premissa, Possenti (2002) defende a ideia de se “evitar a mesmice”, argumentando que as escolhas não são feitas aleatoriamente, nem ancoradas em fatores estritamente externos, mas são, em certa medida, “pessoais” e estão relacionadas a “condicionamentos históricos”, daí serem capazes de produzir efeitos de autoria.

Riolfi e Magalhães (2008), numa perspectiva similar a essa, discutem a posição do sujeito que “se limita a testemunhar sua submissão ao legado cultural”. Essa postura também pode ser entendida como adoção a uma demanda cultural alheia à do próprio autor (aluno), o qual, vendo-se como impossibilitado de transitar, de movimentar-se, de retroagir no seu dizer, limita-se a reproduzir discursos conhecidos, triviais, ou somente a responder a comandos de forma superficial, reproduzindo a “mesmice” nas construções textuais.

Compreendemos que as produções escritas não podem consistir numa tarefa de reprodução de vozes alheias, de alienação do sujeito a um significante qualquer, mas devem constituir-se num trabalho de reflexão; de coragem para assumir riscos com o que se escreve; de reconhecimento de uma determinada demanda social; além do agenciamento de conhecimentos diversos, buscando imprimir nos textos um caráter subjetivo, individual do autor.

As autoras tratam a produção textual como “trabalho de escrita” por considerarem que a cada ato se constrói um texto novo, diferente e, por isso, o professor-facilitador, nesse processo, também não deve utilizar modelos estanques de análises textuais. Mesmo considerando que a linguagem se efetiva em “tipos relativamente estáveis de enunciados”, chamados de gêneros discursivos por Bakhtin, as autoras destacam o caráter particular expresso pelo modo como se diz, ou seja, como se gerenciam as diferentes vozes dentro do discurso.

Diante do quadro teórico esboçado, entendemos autoria como uma prática socialmente construída, uma vez que tem estreita relação com a esfera discursiva, em que o contexto histórico e social do sujeito exerce um lugar de importância. Por isso, a relevância de o aluno mobilizar diferentes conhecimentos para a produção de seus textos. Esse entendimento contraria a premissa defendida pelo Subjetivismo idealista e, conseqüentemente, pela concepção de linguagem por ele inspirada — linguagem como expressão do pensamento — porque deposita unicamente no sujeito individual a capacidade de criar e organizar seu discurso/texto. Do mesmo modo, diverge dos princípios defendidos pelo Objetivismo abstrato e pela concepção

de linguagem que se apoia em suas ideias — linguagem como instrumento de comunicação — por acreditar que o sistema linguístico se sobrepõe previamente aos usos da língua, de forma a modelá-los.

Conceber a autoria como uma construção exige repensarmos esse conceito a partir de outra perspectiva. Elegemos aqui duas. Primeiramente, partimos dos estudos de Foucault (2000), nos quais já se percebe uma preocupação em deslocar de um indivíduo ou de um nome próprio a atribuição do termo autor, com o intuito de relacioná-lo ao meio externo, no qual a função autor é exercida a partir do modo particular de criação, circulação e funcionamento de certos conjuntos discursivos, embora considere autor somente quem produz obra, livro ou texto. Foucault (2000) chama atenção para o fato de que a autoria é constituída, de certa forma, pelas instituições – o que levanta como questão qual poderia ser o papel da escola na sustentação da autoria do aluno. Uma escrita autoral, nesse sentido, não dependeria apenas do “dom” ou do empenho dos alunos, mas da existência de um conjunto de condições, na escola, para que os textos produzidos por seus alunos possam ser lidos como textos que têm autor.

A segunda perspectiva de autoria da qual nos aproximamos é aquela discutida por Possenti (1995/2002) e Riolfi e Magalhães (2008), pesquisadores que discutem essa temática no contexto escolar, que é nosso campo de interesse. Assumimos com estes autores que a autoria tem uma relação com a singularidade, com o caráter subjetivo de quem escreve, mas este se revela mais pelo *modo* de dizer, ou seja, pela forma como o sujeito organiza seu discurso, em vista do que pretende atingir e provocar no leitor. Apesar das diferenças em termos teóricos que embasam esses autores, compreendemos que é possível aproximar seus pontos de vista dessa maneira.

Assim, o entendimento de autoria neste estudo considera múltiplas possibilidades de sua constituição, pois se ancora na dimensão discursiva que abarca o contexto social, cultural e histórico em que se constroem as relações dialógicas de linguagem. Isso pressupõe acolher a ação do sujeito do discurso sobre a língua, mesmo em dizeres bastante comuns, como vimos em Possenti (1995). Como também nas construções de complexos jogos linguísticos entre diferentes vozes agenciadas em textos, como em alguns dos casos analisados por Riolfi e Magalhães (2008), os quais tem uma proximidade com a questão da singularidade e do posicionamento ideológico defendido por Possenti (2002). Tal ação do sujeito

pode, inclusive, ser notada em pequenos movimentos na escrita, como as pausas, as escolhas gramaticais e lexicais, o modo de dizer, o tom, entre outras apostas construídas nos textos que podem relacionar-se à constituição da autoria. Neste estudo, não pretendemos definir um conceito de autoria, mas pensar em aspectos com os quais ela pode entrar em contato, em relação, e que possam levar-nos a refletir e construir possibilidades para a sua constituição no contexto escolar.

Com o intuito de contribuir para o alcance dos objetivos almejados nesta pesquisa, que tem como foco principal a constituição da autoria em textos escolares, apresentamos na sequência o caminho metodológico construído no processo de desenvolvimento deste estudo.

4 METODOLOGIA

Apresentamos, nesta seção, o método de investigação utilizado na pesquisa, o local de realização, os sujeitos participantes e a primeira etapa de atividade de ensino. Iniciamos falando sobre pesquisa-ação e sobre os procedimentos metodológicos adotados no trabalho, os quais se baseiam na proposta de ensino de Geraldi (2012[1984]). Em sequência, é descrito o *lócus* onde foi desenvolvido o estudo, seguido de informações sobre os sujeitos participantes e, no final, faz-se um relato da primeira etapa deste estudo, além da discussão dos resultados obtidos nessa fase inicial.

4.1 PESQUISA-AÇÃO

O tipo de investigação adotado neste trabalho é a pesquisa-ação com análise qualitativa de dados, por meio da qual buscamos investigar e analisar a produção escrita de alunos. Os sujeitos participantes da pesquisa são os alunos da turma 9º01 (manhã), os quais se encontram na faixa etária entre quatorze e dezessete anos; estudantes de uma escola da rede pública estadual, localizada no município de Vigia, distante a 90 km da capital paraense.

A pesquisa-ação é o método de pesquisa utilizado para encaminhar este estudo, cujo objetivo é o de contribuir para os alunos produzirem textos com marcas autorais. Segundo Thiollent (2009), esse tipo de pesquisa busca investigar uma problemática dentro de um contexto social específico, com ampla participação dos sujeitos envolvidos. De acordo com o autor, as orientações das ações costumam adquirir um caráter emancipatório, atuando em favor das classes populares. Esse método científico tem como objetivo atingir mudanças na situação problemática observada e aumentar o nível de conhecimento dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2009, p.16)

A incorporação deste método justifica-se porque objetivamos desenvolver ações para intervir na problemática observada, de forma a alcançar os objetivos de nosso estudo.

Para isso, traçamos um caminho metodológico, visando responder ao problema notado na prática de produção de textos na escola. Enumeramos, a seguir, os três passos percorridos:

- 1) Primeiramente foi aplicado um questionário que versava a respeito das experiências de leitura e escrita dos alunos que constituem a comunidade investigada. Em seguida, fizemos uma pesquisa diagnóstica, realizada inicialmente por meio de uma série de encontros com a turma, nos quais foram desenvolvidas atividades de leitura, pesquisa e produção de textos. Os resultados do questionário e da atividade diagnóstica são discutidos com maior detalhe adiante.
- 2) O segundo passo foi a construção de uma proposta de trabalho com a escrita que teve como referência os procedimentos metodológicos apresentados por Geraldini (2012[1984]) para o ensino da Língua Portuguesa. Foram, então, contemplados três eixos: prática de leitura, escrita e análise linguística a partir do próprio texto do aluno, partindo de sua palavra, do seu dizer para posterior reflexão. Essa proposta e seus resultados são apresentados na seção 5.
- 3) O procedimento final consta de uma análise comparativa entre os dados da pesquisa diagnóstica e os dados obtidos após a aplicação do trabalho com a prática de escrita, apresentada também na seção 5. Optamos por indicar os alunos que produziram os textos utilizados para análise dos dados, por meio de uma identificação nominal fictícia.

Com base no arcabouço teórico empregado nesta pesquisa, o qual discute o conceito de autoria, apresentamos os seguintes aspectos que serão considerados na análise final dos textos:

- a) Compreensão e atendimento ao comando de produção. Considera-se este aspecto como ponto de partida para a produção de autoria;
- b) A historicidade na narrativa, com explicações, motivações para as ações e acontecimentos etc.
- c) Capacidade de dialogar com outras vozes no texto, ou seja, dar voz a outros enunciadores;

- d) Uso expressivo da linguagem. Essa habilidade pode mostrar-se de diferentes formas, pois depende do modo de uso da linguagem pelo sujeito.

Este percurso foi estruturado e reestruturado ao longo do processo de construção da pesquisa para que as ações estivessem alinhadas aos objetivos pretendidos com a realização do trabalho de escrita na perspectiva autoral.

4.2 LÓCUS DA PESQUISA

Esta experiência de escrita foi desenvolvida numa escola da rede estadual de ensino, localizada na cidade de Vigia/PA. Conhecida como uma das cidades mais antigas do estado do Pará, Vigia tem aproximadamente 50 mil habitantes e uma de suas principais atividades econômicas é a pesca.

A instituição escolar em foco está instalada num prédio alugado desde 2010, onde em anos anteriores funcionava uma escola de ensino infantil. Atualmente, atende alunos do 6º ao 9º ano, nos turnos matutino e vespertino. As instalações físicas não são apropriadas para esse novo público, pois as salas são pequenas, os quadros brancos também e há pouco espaço para os alunos circularem ou realizarem atividades fora de sala. A maioria dos estudantes matriculados vive em áreas periféricas, situadas nas proximidades da escola. Esta funciona há mais de um século e contribui para a formação educacional de muitos jovens vigienses. Grande parte do atual quadro de professores é formado por ex-alunos da instituição. Importante assinalar que o renomado poeta vigiense José Ildone também foi aluno e professor na escola, que carrega o nome de um personagem de destaque na história de Vigia (Barão de Guajará), como era chamado Domingos Antônio Raiol, autor de “Motins Políticos”. No ano de 2019 estavam matriculados 473 alunos, sendo atendidos 269 pela manhã e 204 à tarde.

A turma escolhida para a realização da pesquisa era composta por 33 alunos no total. De modo geral, são alunos participativos e interessados nos estudos, tanto é que nós, professores, sempre fazíamos comentários positivos em relação à turma. A precarização das acomodações físicas foi apontada pelos alunos por meio de uma conversa informal em sala. Quando perguntados sobre qual espaço físico eles queriam que a escola tivesse, a maioria respondeu que queria, em primeiro lugar, uma quadra de esportes para ter aulas práticas de Educação Física, e, em 2º, uma

biblioteca “porque ler é muito importante, faz bem à vida e eu gosto”, afirmou uma estudante. Além da ausência desses espaços, quase todas as salas de aula estão sem portas e janelas, o que interfere no trabalho docente, pois o barulho vindo de fora das salas atrapalha bastante as aulas. Para amenizar o calor, contamos apenas com um ou dois ventiladores por sala. A escola tem nove salas de aula distribuídas da seguinte forma: 5 turmas de 6º ano, 4 turmas de 7º ano, 4 turmas de 8º ano e 3 turmas de 9º ano. Da organização administrativa da escola fazem parte apenas uma pedagoga para dar suporte nos trabalhos pedagógicos, uma diretora e uma vice-diretora.

4.3 POPULAÇÃO DA PESQUISA

A turma era composta por 33 alunos, na faixa etária entre 14 e 17 anos; deste total 29 são egressos de uma mesma turma do ano passado (8º01), 3 foram transferidos do turno da tarde e 1 é oriundo de uma outra escola. A maioria destes estudantes mora nas redondezas do prédio, enquanto poucos moram em bairros próximos e apenas 1 aluna mora no interior de Vigia, de onde vem de ônibus escolar todos os dias. Eles iniciaram os estudos na escola no 6º ano e logo começaram a criar fortes laços de amizade entre si e a também participar ativamente das aulas; isso era reconhecido por seus professores que sempre os elogiavam.

A turma busca conservar um ambiente favorável para o desenvolvimento das aulas, tanto é que eles mesmos reprimem barulhos e conversas alheias. Como professora, tenho observado certo “avanço” no desenvolvimento das práticas de leitura e de escrita deles. O destaque na palavra avanço justifica-se por considerar apenas uma maior participação dos alunos nas atividades mencionadas. No entanto, a questão de uma produção mais autoral, mais própria, ainda se mostra bastante velada nesse contexto, em virtude de fatores diversos que foram analisados no capítulo teórico desta pesquisa. Por meio de um questionário (Vide Anexo A), realizamos algumas perguntas aos alunos a respeito de sua experiência em leitura e escrita. Dentre elas, destacamos: “Você gosta de ler? Se sim, em que ambiente você costuma praticar leituras?” A maioria respondeu que sim e que lê em casa e na escola. Quanto à produção de textos, 16 disseram que gostam de produzir textos, 9 mais ou menos, 1 disse que escreve quando necessário, 1 que não tem criatividade e 1 não respondeu. Com relação à pergunta: “Como você se sente quando precisa

produzir texto?” Houve respostas variadas, a saber: normal, perdido, inspirado, desconfortável, pressionado, sem ideia, ansioso, bem, motivado, expressivo, feliz, confuso, incapaz, mas a resposta mais recorrente foi – nervoso. Assim explicaram os alunos: “... nervoso de escrever alguma palavra errada”; “...tenho medo de não sair muito bem”; “... me sinto nervoso de fazer um texto com medo se vai ficar bom ou não”. Por fim, perguntamos: “Você tem alguma dificuldade na hora de produzir textos? Qual?”. As respostas também foram variadas, mas os aspectos mais citados foram ortografia, falta de criatividade e pontuação. Os alunos indicaram que precisam melhorar nessas habilidades. Esse cenário mostra que a produção escrita na escola é temida, rejeitada, em parte, por conta do modelo tradicional de redação valorizado pela cultura escolar. Isso se manifesta nos resultados obtidos a partir do questionário, pois as dificuldades de produção escrita apontadas pelos alunos revelam o modelo de texto que eles internalizaram através do processo de escolarização.

4.4 PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA: AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DA TURMA

No segundo semestre de 2018, começamos a desenvolver atividades de leitura e escrita com os alunos para analisarmos seus conhecimentos linguísticos tendo em vista que o objetivo geral proposto pela pesquisa é o de contribuir para uma produção de texto com feição autoral, ou seja, textos que revelem uma inscrição histórica do sujeito. Os olhares se voltaram para os textos dos alunos com o intuito de que fosse feita uma análise do seu desempenho em observância às concepções de autoria discutidas na seção 3 desta pesquisa e, assim, construir uma proposta de escrita mais condizente com as necessidades dos alunos.

Iniciamos no dia 10/12/2018 com a leitura do texto *A volta do filho pródigo*, de Moacir Scliar, feita em voz alta pelo professor. Antes, fizemos algumas perguntas a partir do título do texto, como: “O título lembra-lhes de alguma história?”; “O que vocês acham que a história irá abordar?”; etc. Uma aluna disse que conhecia uma história bíblica que falava de um filho pródigo, na qual um jovem pediu aos seus pais a parte da herança dele; saiu de casa; gastou tudo e, no final, voltou arrependido. Depois da leitura, fizemos comparações das duas narrativas, discutimos alguns temas em foco no texto, buscando relacionar a leitura com as experiências de vida dos alunos.

Na segunda aula, dia 12/12/2018, fizemos a leitura do texto *Crianças: hora de dormir*, de Fernando Sabino. Em seguida, levantamos algumas perguntas relacionadas ao texto, como: “A situação descrita na história é comum no cotidiano de vocês?”; “O que motivou o filho a enfrentar seu pai?”; “Que argumentos o filho usa buscando convencer ao pai?”; “O pai aparenta ser uma pessoa firme. Essa firmeza sustenta-se durante toda a narrativa?”; etc. Esse momento procurou contribuir para a compreensão da história e estimular a participação oral dos alunos, que foram falando de suas impressões acerca da leitura. No final, pedimos que pesquisassem outros textos, de preferência dos mesmos autores, para serem lidos na aula seguinte.

Para a 3ª aula, 17/12/2018, os alunos trouxeram diferentes textos e de outros autores, como, por exemplo: *Pneu furado*, *A bola* e *Aprenda a chamar a polícia*, de Luís Fernando Veríssimo. Fizemos uma roda de leitura e cada aluno lia o texto que havia trazido, depois falava um pouco a respeito da razão da escolha. Após a socialização dos textos, recapitulamos o fato que deu início a cada uma das histórias; nesse momento os alunos perceberam que muitas delas partiam de fatos ou situações comuns, como: um pneu furado, o recebimento de um presente etc. Em seguida, pedimos que eles pensassem em uma situação de seu cotidiano que poderia ser utilizada como elemento motivador para a construção de uma história; como exemplo, citamos: um passeio, uma peraltice, uma ligação telefônica, um encontro entre amigos etc.

Na aula seguinte, 09/01/2019, perguntamos se já haviam escolhido o fato que impulsionaria a construção da história; uns disseram já ter feito isso e outros não, pois alegaram ser difícil construir uma narrativa e perguntaram se poderiam escrever sobre um tema que quisessem, então deixamos a produção de texto livre, embora a 1ª proposta fosse produzir uma narrativa ficcional a partir de algum fato cotidiano observado na vivência deles. Todos os 24 alunos presentes nesse dia fizeram a atividade de produção textual e somente 2 alunos não concluíram, mas entregaram na aula seguinte. Dos 5 alunos que faltaram, 1 cumpriu a tarefa. Adiante, apresentamos alguns textos provenientes dessas aulas iniciais. A partir dos resultados, podemos observar diferentes tipos de produção textual, sendo que a maioria aponta para uma postura como a que Riolfi e Magalhães (2008) chamam de “assujeitamento à demanda cultural”; alguns demonstram uma tentativa de o aluno abrir espaço para o seu dizer e poucos revelam uma escrita mais autoral.

4.5 ANÁLISES DOS RESULTADOS DAS ATIVIDADES INICIAIS

Apresentamos abaixo um quadro com uma imagem geral sobre os primeiros dados da pesquisa, obtidos durante o desenvolvimento da atividade de sondagem.

Quadro 1: Demonstrativo dos textos dos alunos

TEXTO	Textos que se desviaram da proposta	Textos que atenderam a proposta	Assuntos abordados	Total
NARRATIVO	16	5	Assombração, caridade, perseguição policial, separação amorosa, sequestro infantil, morte, preconceito, abandono de criança, fome, competição no esporte, amor, amizade, conquista de sonhos, conflito entre pais e filhos, disputa por território, preservação da floresta, animal	21
DISSERTATIVO	1	-	Poluição	1
DESCRITIVO	2	-	Vencedor, amor	2
EXPOSITIVO	1	-	Estresse	1
			Total de textos analisados	25

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Esse quadro mostra que os alunos produziram textos de diferentes tipologias (narrativo, dissertativo, descritivo e expositivo), sendo que 80% deles desviaram da proposta e apenas 20% atenderam ao solicitado. Os textos considerados como aqueles que não atenderam à proposta são explicados da seguinte forma: alguns foram constituídos a partir de relatos de acontecimentos reais vividos pelos alunos; em outros casos, os educandos escreveram somente uma parte da narrativa, deixando-a incompleta, ou seja, o aluno inicia a história, mas acaba por não desenvolvê-la ou concluí-la. Isso dificulta a compreensão do texto pelo leitor, o qual precisa ir tentando preencher a seu desejo as lacunas no texto.

Também ocorreu de os alunos não atenderem à tarefa porque não criaram suas próprias histórias, mas recontaram enredos de desenhos animados bastante conhecidos, como o da Cinderela, assim como os casos de retomadas de narrativas orais, como as do Curupira. Essas estratégias de escrita usadas pelos alunos relacionam-se a sua condição de sujeitos históricos, cujos saberes são construídos com base nas relações sociais das quais eles participam na sociedade, por isso a

referências às histórias que já lhes foram narradas, aos desenhos vistos na televisão etc.

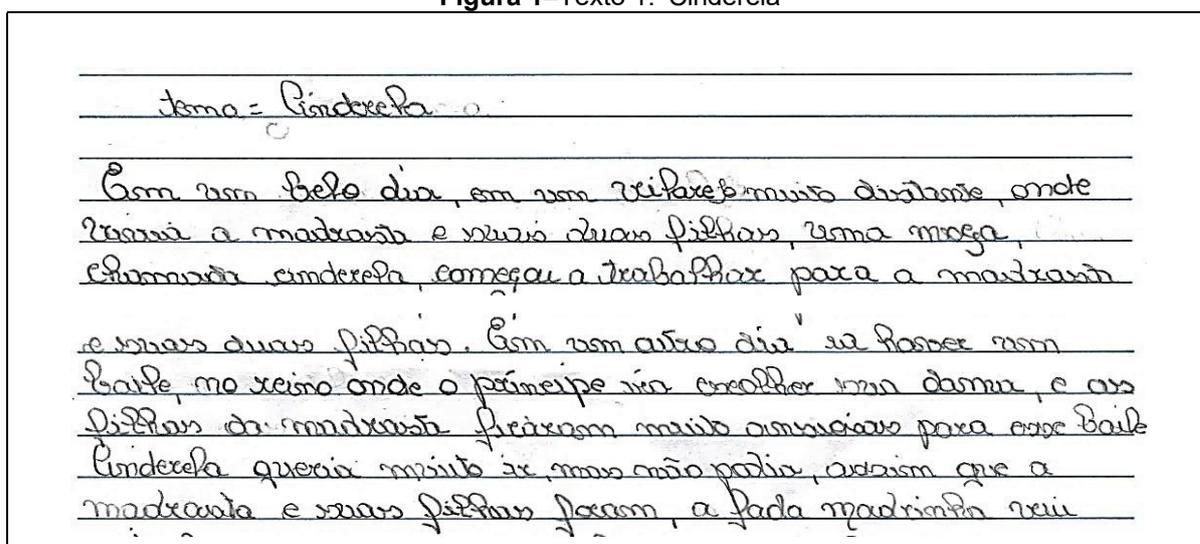
Ainda houve os que se desviaram da proposta escrita ao produzirem uma tipologia textual que não foi estudada, trabalhada e solicitada durante as aulas, como, por exemplo, a ocorrência de 2 textos descritivos, 1 expositivo e 1 dissertativo. Consideramos que o entendimento e a observância ao comando de produção constituem um dos princípios basilares para quem pretende escrever textos autorais, uma vez que isso indica o estabelecimento de uma relação interativa entre professor e aluno a partir da qual se organizará o discurso/texto.

Com relação aos textos que atenderam à proposta, podemos perceber que os alunos consideraram o comando de produção textual e, inspirando-se em episódios do cotidiano, construíram um texto narrativo de modo criativo, com marcas autorais, nos quais se nota um trabalho particular sobre a linguagem para buscar provocar os efeitos pretendidos com o texto.

A partir desse levantamento, apresentamos abaixo quatro textos que constituem uma amostra representativa dos dados descritos acima.

Iniciamos a análise pelos textos que não atenderam plenamente ao que foi solicitado, mostrando um texto narrativo que lembra o enredo do filme “Cinderela”. Em seguida, optamos por mostrar um texto dissertativo que aborda a questão da “Poluição”.

Figura 1–Texto 1: ‘Cinderela



cinderela muito triste, e transformou cinderela, e uma
 linda carruagem, cinderela tinha que vim antes de meia
 noite, onde o encanto acabará então cinderela foi dançar com
 o príncipe e saiu correndo do baile, na escadaria perdeu um par
 de seus sapatos, e deixou para trás. Em um outro dia o príncipe
 foi em todas as casas do vilarejo, mas faltou uma casa, a casa
 da madrasta, mas o sapato de cristal não deu em suas duas
 filhas, e sim na cinderela, aí o príncipe levou a cinderela,
 se casaram e viveram felizes para sempre.

Fonte: Texto produzido pelo aluno Pedro.

Transcrição Texto 1

1 Em um belo dia, em um vilarejo muito distante
 2 vivia a madrasta e suas duas filhas, uma moça,
 3 chamada cinderela, começou a trabalhar para a madrasta
 4 e suas duas filhas. Em um outro dia ia haver um
 5 baile, no reino onde o príncipe irá escolher sua dama, e as
 6 filhas da madrasta ficaram muito ansiosas para esse baile,
 7 Cinderela queria muito ir, mas não podia, assim que a
 8 madrasta e suas filhas foram, a fada madrinha viu
 9 cinderela muito triste, e transformou cinderela, e uma
 10 linda carruagem, cinderela tinha que vim antes de meia
 11 noite, onde o encanto acabará, então cinderela foi dançar com
 12 o príncipe e saiu correndo do baile, na escadaria perdeu um par
 13 de seus sapatos, e deixou para trás. Em um outro dia o príncipe
 14 foi em todas as casas do vilarejo, mas faltou uma casa, a casa
 15 da madrasta, mas o sapato de cristal não deu em suas duas
 16 filhas, e sim na cinderela, aí o príncipe levou a cinderela,
 17 se casaram e viveram felizes para sempre.

O primeiro texto consiste na reescrita do conhecido enredo do filme de animação chamado Cinderela. O aluno escreve um texto narrativo, mas parece ter se apoiado em um “modelo” de narrativa pronto, em vez de tentar articular com as histórias que foram lidas em sala. Este exemplo demonstra uma dificuldade do aluno

de atender ao comando proposto pelo professor, de forma a pressupor que entende a produção escrita como algo alheio a sua ação, por isso recorre a um discurso pronto, com o intuito de somente atender à demanda escolar, mesmo que esse resultado esteja afastado completamente do que fora exigido como tarefa. O texto testemunha um certo modo de inscrição do escritor na cultura. Mas não deixa claro o que esse escritor tem a acrescentá-la, pois se contenta em recontar a história, sem fazer qualquer interferência própria.

Figura 2 - Texto 2: 'Poluição'

Tema: Poluição

Sabemos que a poluição é um triste caso que afeta não só o nosso país, mas o mundo inteiro.

Ela está presente tanto nos rios como nas ruas, e faz mal a saúde de qualquer modo, principalmente de crianças e idosos. A poluição afeta os peixes, por conta de lixo jogado por pessoas que estão passando pelo local ou por moradores que ali moram.

A poluição nas ruas da cidade também ocorre por causa falta de consciência dos moradores, que acabam prejudicados pelo mal odor que eles mesmos causaram. Além disso, existe a poluição no ar, causada pela liberação da fumaça das empresas.

Gravas fumaças liberadas são tóxicas e podem causar graves doenças como o câncer. Além de fazer mal a saúde, o lixo prejudica o cotidiano das pessoas, principalmente em dias chuvosos, quando sobe as ruas é por conta do lixo que ficou preso nos bueiros.

Os animais também são prejudicados pela poluição dos rios, pois bebem água doze e pela poluição do ar que infelizmente tem que respirar.

Fonte: Texto produzido pela aluna Ana.

Transcrição Texto 2

Tema: Poluição

- 1 Sabemos que a poluição é um triste caso que afeta
- 2 não só o nosso país, mas o mundo inteiro.
- 3 Ela está presente tanto nos rios como nas ruas,

4 e faz mal a saúde de qualquer modo, principalmente
5 de crianças e idosos. A poluição afeta os peixes, por com-
6 ta de lixos jogados por pessoas que estão passando
7 pelo local ou por moradores que ali moram.

8 A poluição nas ruas da cidade também ocorrem
9 por causa da falta de consciência dos moradores, que
10 acabam prejudicados pelo mal odor que eles mesmos
11 causaram. Além dessas, existe a poluição no ar, causa
12 da pela liberação da fumaça das empresas.

13 Essas fumaças liberadas são tóxicas e podem
14 causar graves doenças como o câncer. Além de fazer
15 mal a saúde, o lixo prejudica o cotidiano das pessoas,
16 principalmente em dias chuvosos, quando enche as
17 ruas é por conta do lixo que ficou preso nos buei-
18 ros.

19 Os animais também são prejudicados pelo poluição
20 dos rios, pois bebem água desses e pela poluição do ar que
21 infelizmente tem que respirar.

O segundo texto é uma dissertação que discute o tema da Poluição do meio ambiente. Sua estrutura formal segue o padrão das redações escolares. Talvez essa produção textual tivesse uma boa avaliação se quiséssemos priorizar critérios gramaticais, pois ela atende às exigências formais desse tipo de texto, ou, é claro, se a proposta fosse escrever um texto dissertativo sobre esse tema. Mas como se procurou observar a escrita numa perspectiva autoral, em que se esperava do aluno a escrita de uma narrativa ficcional que partisse de um acontecimento comum extraído de sua vivência, conforme foi trabalho nas aulas, vê-se que ainda se precisa avançar nesses aspectos.

Nas linhas 1 e 2, a aluna reconhece a existência da poluição e a abrangência do problema, além de mostrar-se consternada pela situação: *Sabemos que a poluição é um triste caso que afeta não só o nosso país, mas o mundo inteiro...* . Depois, ela segue fazendo referência aos ambientes e pessoas mais afetados pelo problema; e aponta os possíveis responsáveis pela poluição das ruas e rios – os moradores próximos e pessoas que circulam por lá.

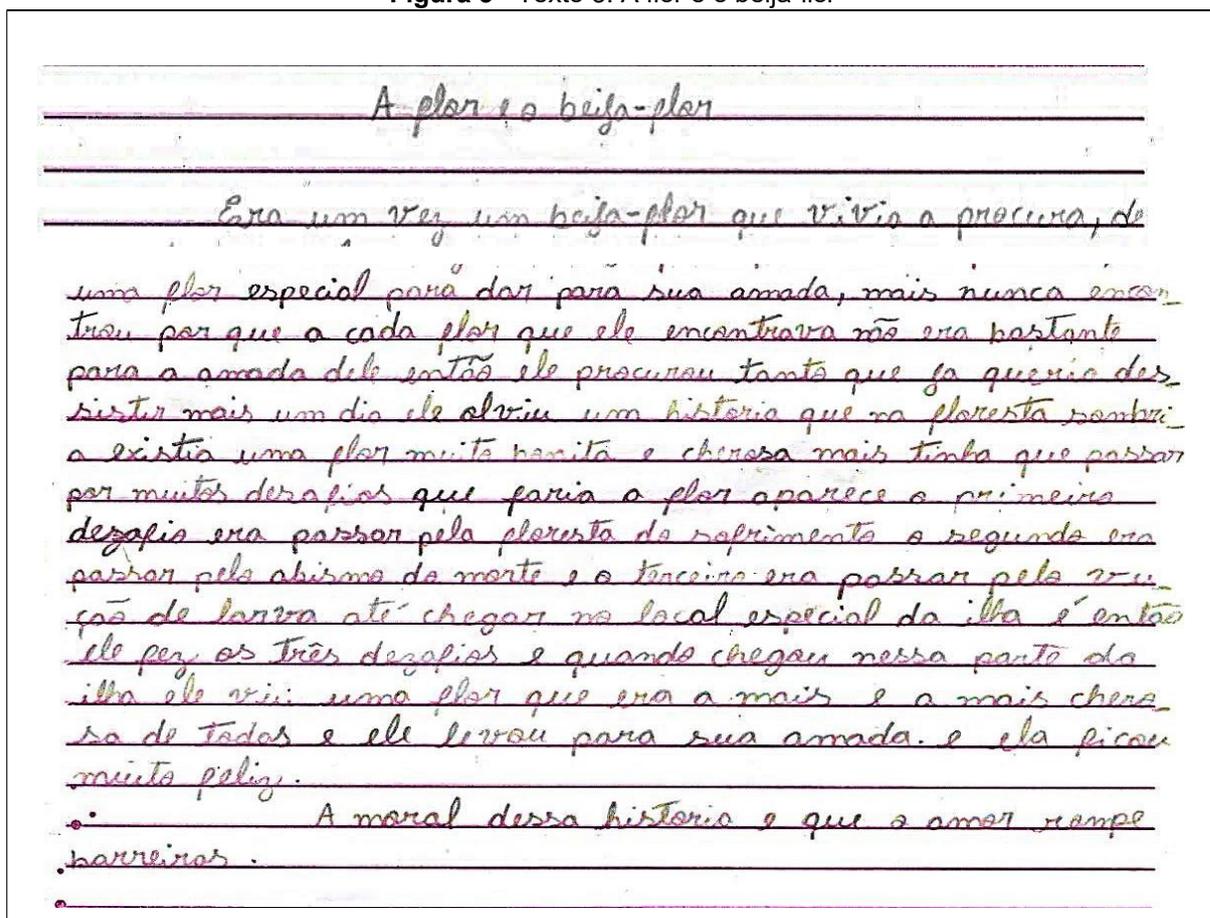
No 3º parágrafo (linhas 11 a 14), a aluna fala sobre a poluição do ar, apontando as empresas como as responsáveis por esse tipo de poluição. No final do texto, ela retoma o viés subjetivo ao lamentar a situação discutida: “Os animais também são prejudicados pela poluição dos rios, pois bebem água desses e pela poluição do ar que infelizmente tem que respirar.”

A aluna demonstra certo domínio sobre o assunto, pois fala dos vários tipos de poluição (do ar, dos rios, do solo) e indica os possíveis agentes causadores do problema, que seriam as pessoas e as empresas. No entanto, percebemos que a ordem em que esses agentes são colocados no texto revela um ponto de vista sobre o problema da poluição ambiental. Ao apontar primeiramente os moradores, a aluna reproduz um discurso da sociedade, deixando de perceber que essa escolha traduz uma postura que afugenta outros pontos de vista sobre o tema; isso revela uma forma unilateral de interpretar a realidade que nos cerca. A discussão suscitada pelo texto da aluna sugere uma atitude passiva diante da situação apresentada, pois ela reconhece o problema, mas não reflete criticamente sobre a necessidade de ações no contexto em foco.

O texto é formado servindo-se de discursos conhecidos nessa área de estudo, como se a construção escrita fosse uma atividade de repetição do dizer da aula ou de outra instância qualquer, pois não há remissão a fontes, a pontos de vista, como: os cientistas dizem..., os políticos afirmam..., segundo as empresas..., costuma-se dizer que..., é comum pensar que..., etc. A referência a outros discursos, ou seja, a citação de outras “vozes” no texto, é uma das atitudes consideradas fundamentais por Possenti (2002) no processo da escrita. Em suma, o texto da aluna aborda um tema de grande importância na sociedade atual, o da “sustentabilidade”, no entanto, ela apresenta a questão sem trabalhar a historicidade da temática e as diferentes ideologias que circulam nesse contexto. Esse exemplo mostra, dentre outras coisas, certa dificuldade do aluno em perceber que o discurso incorporado em seu texto traduz apenas um dos modos de ver o problema. E que, limitando-se a um ponto de vista e deixando de retroagir sobre seu dizer, compromete a construção de um trabalho de escrita mais particular, ou seja, mais autoral.

Abaixo, apresentamos um texto que exemplifica a tentativa do aluno em inserir seu próprio dizer na sua produção escrita.

Figura 3 - Texto 3: A flor e o beija-flor'



Fonte: Texto produzido pela aluna Maria.

Transcrição Texto 3

Afloreobeija-flor

- 1 Eraumavezumbija-florqueviviaaprocura,de
- 2 umaflorespecialparadarparasuaamada,maisnuncaencon-
- 3 trouporqueacadaflorqueeleencontravanãerabastante
- 4 paraaamadadeleentãoeleprocuroutantoquejáqueriades-
- 5 sistirmais umdiaeleolviuumahistóriaquenaflorestasombri-
- 6 aexistiaumaflormuitobonitaecherosamaistinhaquepassar
- 7 pormuitosdesafiosquefariaaflorapareceoprimeiro
- 8 dezafioerapassarpelaforestadosofrimentoosegundoera
- 9 passarpeloabismodamorteeoterceiroerapassarpelovu-
- 10 çãodelarvaatéchegarnolocaleespecialdailhaéentão
- 11 elefezotrêsdezafiosequandochegounessaparteda
- 12 ilhaeleviuumaflorqueera amaiseamaischero-

13 sadetodas eelelevouparasuaamadaeelaficou

14 muitofeliz.

15 Amoraldessahistóriaequeo amorrompe

16 barreiras.

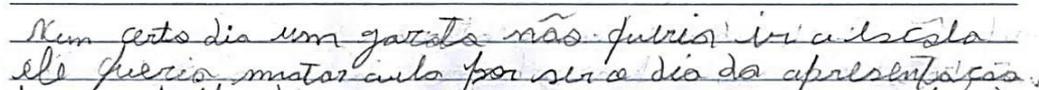
No terceiro texto, a escrita da aluna apega-se a modelos narrativos que costumam circular em livros de histórias infantis. O enredo segue as diretrizes clássicas muito comuns em contos de fada. A história conta a trajetória do beija-flor que passa por grandes dificuldades na floresta a fim de encontrar uma flor especial para dar a sua amada. O enfrentamento dos obstáculos demonstra coragem e amor por ela, que fica muito feliz no final.

Os desafios que o beija-flor teve que enfrentar para alcançar seu propósito são traços comuns em histórias de aventura e de ação, nas quais os personagens precisam enfrentar e superar grandes obstáculos. A esse respeito, notamos que o texto apresenta um aspecto de “estrutura vazia”, pois “os desafios” são apenas nomeados, mas não descritos. Por exemplo, o texto não define o que é a floresta do sofrimento; o que tem nela que dificultava a passagem; como o passarinho fez para passar; como era a ilha sombria. Ele não esmiuça as cenas para o leitor e a sua conclusão *o amor rompe barreiras* (linhas 15 e 16) não chega a ser mostrada, ficando apenas no campo do dito.

Apesar dos problemas apontados, entendemos que o texto da aluna mostra algumas características autorais, pois não se limita a reescrever uma história conhecida, como no primeiro caso, nem ignora o comando em favor de uma escrita com a qual se sente mais à vontade, como parece ser o segundo caso, mas mobiliza elementos da cultura e da sua imaginação para inscrevê-los em seu texto, a saber: vulcão de lava, floresta do sofrimento e abismo da morte, buscando atender à demanda escolar solicitada.

Na sequência, apresentamos um texto que consideramos representar um trabalho de escrita mais singular.

Figura 4 - Texto 4: ' Sem título'



Nem certo dia um garoto não quis ir a escola
 ele quis, mudar tudo por ser o dia da apresentação.

do trabalho de geografia logo o garoto tratou de
ficar deitado em melhor fingiu estar o plano já tinha
tudo planejado como o garoto ia à escola às sete horas
ele adiantou o despertador para o despertador o acordar
- lhe as cinco horas; logo no outro dia o garoto despertou
até mesmo antes do despertador correu para a cozinha
esquentou uma água e colocou um pano na água quente,
o pano era o fio de linha sua mãe nunca sentiria falta,
esperou a água ferver até estar tão quente que ele não
conseguia pegar o pano com a mão como ajuda de
outro pano e correu para o quarto no mesmo
velocidade que tinha saído, rápido se deitou e colocou
o pano na própria testa e voltou a dormir, logo depois
de alguns minutos a mãe foi acordar o garoto e ele alegrou
logo queria ficar deitado por que estava com febre a mãe
pegou o termômetro e a temperatura estava altíssima
e o garoto queria ficar em casa mas a mãe disse
não ele iria para o hospital, o garoto com medo
logo curou-se já estava de volta tomado e quando a
mãe perguntou da febre ele disse que tinha acontecido um
milagre e rápido saiu para ir à escola.

Fonte: Texto produzido pelo aluno Miguel.

Transcrição Texto 4

- 1 Numcertodiaumgarotonãoqueiriair aescola
- 2 elequeriamataraulapor serodiadaapresentação
- 3 dotrabalhodegeografialogoogarototratoude
- 4 ficardoenteou melhor, fingiu estar, o plano já tinha
- 5 sidoplanejado, como o garoto ia a escola às sete horas
- 6 ele adiantou o despertador para o despertador o acordar
- 7 lhe as cinco horas; logo no outro dia o garoto despertou
- 8 até mesmo antes do despertador correu para a cozinha
- 9 esquentou uma água e colocou um pano na água quente,
- 10 o pano era o fio de linha sua mãe nunca sentiria falta,
- 11 esperou a água ferver até estar tão quente que ele não
- 12 conseguiu pegar o pano com a mão como ajuda de
- 13 outro pano e correu para o quarto na mesma
- 14 velocidade que tinha saído, rápido se deitou e colocou
- 15 o pano na própria testa e voltou a dormir, logo depois

- 16 dealguns minutosamãefoiacordarogarotoeelenegou
 17 logoqueriaficardeitadoporqueestavaacomfebreamãe
 18 pegouotermomentroeatemperaturaestavaaltíssima
 19 eogarotoqueriaficaremcasamasamãedisse
 20 nãoeleiriaparaohospital,ogarotocommedo
 21 logocurou-sejáestavadebanhotomadoequandoa
 22 mão perguntoudafebreedisse quetinhaacontecidoum
 23 milagreerápidosaiuparariraescola.

No quarto texto, o aluno conta de modo divertido a história de um garoto que não queria ir à escola. O personagem elabora um plano para tentar convencer a mãe a deixá-lo ficar em casa, mas, no final, seu projeto fracassa. Neste exemplo, é possível perceber que o aluno construiu um trabalho de escrita particular que sinaliza uma escrita mais autoral, na qual notamos a presença de diferentes relações discursivas.

a) Relação do tema escolhido com o que foi estudado e pedido no comando

A narração construída pelo aluno corresponde ao tipo de texto que foi trabalhado nas aulas iniciais (texto narrativo), por meio de práticas de leitura e de discussões orais de crônicas. Assim como em muitas crônicas lidas em sala, o aluno inicia o conflito da narrativa, utilizando um fato simples, o qual leva ao desenvolvimento da história e a um final pouco esperado pelo leitor. Além disso, o aluno procura atender ao comando da proposta de produção que foi solicitado: *1) Produza uma história ficcional a partir de um acontecimento observado em sua vivência*. No caso analisado, o aluno usa, como motivação, a situação de um garoto que não queria ir à escola porque tinha que apresentar um trabalho da disciplina de Geografia.

b) Recursos expressivos que denotam “dar voz” e “manter distância”

Observamos que, na construção de seu texto, o aluno utiliza vários recursos expressivos, buscando atender ao seu propósito discursivo. Depois de apresentar a situação inicial de um estudante que não queria ir à escola, o narrador começa a descrever o plano utilizado pela personagem para atingir seu objetivo: *tratou de ficar*

doente (linhas 3 e 4).O uso dessa expressão sugere que o personagem adota o ponto de vista da mãe, que o veria como doente e logo se compadeceria da situação, deixando-o ficar em casa, mas a expressão já introduz um paradoxo, pois ele é quem trata de ficar doente. Na frase seguinte: *ou melhor, fingiu estar...* (linha 4), observamos que há uma mudança para o ponto de vista do menino. Esse mecanismo mostra que o aluno consegue articular diferentes “vozes” no texto e, ao mesmo tempo, preocupa-se com o modo como o leitor, em uma posição externa às suas intenções como escritor, compreenderá seu jogo de palavras.

Diferentemente do texto “A flor e o beija-flor”, este traz uma descrição das ações do menino, em vez de uma simples nomeação geral: *até mesmo antes do despertador correu para a cozinha, esquentou uma água e colocou um pano na água quente...* (linhas 8 -9). A descrição é bastante utilizada pelo aluno ao longo do texto, a preferência por detalhes mostra a verossimilhança, uma forma de fazer crer na história e de buscar incluir o interlocutor na cena narrada. Esse “detalhismo” é o que dá vida ao texto, já que a situação em si é um tropo já muito explorado das narrativas de humor (a criança que finge adoecer para escapar da escola).

O agenciamento de diferentes vozes é mais uma vez perceptível no trecho: *...o pano era o pior é que sua mãe nunca sentiria falta* Neste caso, o pensamento do menino responde antecipadamente ao parecer de sua mãe. Esse mecanismo, denominado polifonia, é considerado por autores que discutem autoria — Possenti (2002), Riolfi e Magalhães (2008) — como uma atitude importante na construção de textos singulares, já que o agenciamento de diferentes vozes no texto traduz a natureza dialógica do discurso.

Na linha 14, o discente usa a expressão *na mesma velocidade que tinha saído* para evitar a repetição da palavra “rápido”, utilizada logo em seguida *rápido se deitou e colocou o pano na própria testa*. (linhas 14 e 15). Esse recurso remete ao que Possenti (2002) compreende como evitar a mesmice, pois no trecho em destaque o aluno emprega diferentes formas para exprimir uma mesma ideia.

Outro recurso expressivo utilizado pelo aluno é a ironia. Percebemos que a palavra *curou-se* (linha 21) é utilizada com um tom irônico, assim como a expressão: *tinha acontecido um milagre* (linhas 22 e 23), pois ambas revelam o fracasso do plano empreendido pelo garoto.

É interessante notar que uma parte do pensamento do menino é deixada no silêncio para ser inferida pelo leitor; ele morre de medo de hospital, ou não quer ser

desmascarado pelo médico. Isso é “mostrado” pela reação do menino e não dito diretamente pelo narrador. Essa escolha é mais uma das formas de o aluno apostar no leitor, abrindo-lhe espaço para fazer inferências.

Fazendo um paralelo com Possenti (2002), este texto narra uma história simples: um menino fingiu estar doente para não ter que ir à escola, mas desistiu quando a mãe quis levá-lo para o hospital. No entanto, tudo — da construção das cenas, dos detalhes, do “jogo psicológico” entre menino e mãe — tem a ver com um “jeito de dizer isso”. Se concordarmos com o referido autor, ao afirmar que a autoria em textos está relacionada mais com o modo de dizer do que com o que é dito, ou seja, com o conteúdo, podemos entender que este é um texto “mais autoral” do que os anteriores, ainda que seu teor possa ser menos “imaginativo” e mais trivial.

5 EXPERIÊNCIA DE ESCRITA AUTORAL COM OS ALUNOS

Ao longo do processo de construção deste estudo, podemos perceber que não existe um caminho definido para o alcance dos objetivos de formação a que visamos, nem tampouco critérios rígidos e limitados para a manifestação autoral em textos. Pelo contrário, esse campo é fértil em virtude das possibilidades de uso da língua como meio de interação social e, sobretudo, em razão das experiências e conhecimentos dos alunos, que a cada nova turma se renovam e se diversificam.

Contrariamente, o processo mecânico de escrita desloca o sujeito do seu lugar, da sua experiência cultural; desconsidera os seus saberes e os seus conhecimentos e o coloca num lugar e posição social comum, sem ao menos tentar confrontar as diferentes realidades ou contexto em que estes se encontram. Tendo em vista que a produção escrita na escola constitui um elemento importante para o desenvolvimento cognitivo e, sobretudo, instrumento de poder, e que a reprodução discursiva tende a conservar a estrutura social desigual e injusta, reconhecemos a emergência de debater sobre o processo de escrita nestas configurações.

Apresentaremos uma proposta de ensino que visa criar condições para que os alunos possam perceber a escrita como um trabalho de interação entre sujeitos, em que o autor (aluno) pode deixar evidente um modo subjetivo no uso da linguagem, ou seja, expressar uma significação mais específica para a sua produção escrita. A experiência desenvolvida com os alunos contou com práticas de leitura, escrita, escuta, revisão e reescrita de textos narrativos (contos e crônicas). As atividades de leituras proporcionaram momentos de conhecimento, reflexão, questionamentos tanto sobre questões da língua quanto de visão de mundo, além de servir de suporte às produções finais dos alunos. A prática de escrita constituiu um longo exercício que foi avançando ao longo do processo de revisão e reescrita. Esta última etapa foi orientada por mim de forma individual, depois da revisão, resultando na produção de duas versões da maioria dos textos. Cada etapa da proposta foi planejada a partir do nível de conhecimento dos alunos, com base nos pressupostos teóricos que fundamentam nossa pesquisa, de nossas experiências e também dos desafios que surgiram ao longo do próprio processo.

O trabalho com a produção escrita construído nesta pesquisa teve como inspiração a discussão sobre ensino de língua apresentada no texto *Unidades*

básicas do ensino de Português, no qual Geraldi (2012) propõe um ensino de Língua Portuguesa que tenha o texto como ponto de partida e de chegada. Sua proposta sugere o desenvolvimento semanal de atividades de leitura, escrita e análise linguística.

Para a prática de leitura, o autor sugere a utilização de textos curtos, como contos e crônicas; e de textos longos, como romances e novelas. A leitura de textos longos tem como objetivo despertar nos alunos o gosto pela leitura, por isso descartam-se tarefas posteriores relacionadas ao texto como fichas de leitura, exercícios de interpretação etc. Já a leitura de textos curtos visa encaminhar o trabalho de interpretação e servir como suporte para a construção de textos orais e escritos; esse tipo de texto também pode ser usado para o professor problematizar a forma com que os alunos compreendem a realidade.

A prática de produção escrita, por sua vez, é originada a partir do trabalho com a leitura de textos curtos (para que se tenha “o que dizer”) e visa superar a artificialidade que envolve a atividade de escrita na escola, sobretudo, referente à recorrência de temas e também ao destino dado a tais textos que, quase sempre, são escritos somente para o professor.

Na proposta de Geraldi (2012), as produções textuais fogem de temas burocráticos que são recorrentes na escola até hoje, entre os quais o autor exemplifica: “Minhas férias”, “Dias das mães”, “São João” e outros que costumam ser pedidos durante o ano letivo. Além de fugir das temáticas artificiais, faz parte de sua proposta que os textos sejam elaborados visando destinos diferentes (mural, jornal, livro, etc.), de acordo com a série e com o que se pretende com as produções. Pode-se dizer, assim, que a proposta do autor articula dois aspectos centrais: a) a busca por uma “devolução da palavra” ao aluno, que consiste na abertura da aula para a circulação dos discursos que advêm da experiência vivida pelo aluno (em sua família, em sua comunidade etc.); e b) o necessário trabalho reflexivo sobre essas experiências, que precisam ser “relidas” pelo aluno à luz dos conhecimentos que compõem o currículo consolidado, não para serem avaliadas por essa ótica, mas para abrir possibilidades de confronto e de troca.

A prática de análise linguística — terceiro eixo — incidirá sobre os próprios textos produzidos pelos alunos. Diferente de expor conceitos da gramática prescritiva a partir de um ensino tradicional de língua, com ênfase na memorização, em que as práticas de linguagem ficam distantes do uso e se dão a partir de

segmentos isolados de escrita, essa atividade demanda um olhar cuidadoso sobre os resultados das produções textuais, buscando refletir sobre os desafios a serem trabalhados e superados para que o aluno consiga atingir seus objetivos discursivos. Geraldi (2012[1984]) enfatiza que essa atividade não corresponde a uma “higienização” do texto, pois as ações não se reduzem a apontar erros ortográficos e gramaticais, mas engloba um amplo processo de articulação de recursos linguísticos e extralinguísticos para melhor atender ao projeto de escrita do aluno.

Apesar de a proposta didática desta pesquisa estar embasada na metodologia de ensino de Geraldi (2012[1984]), que sugere a prática de atividades semanais de leitura, escrita e análise linguística, as ações desenvolvidas na turma nem sempre seguiram essa ordenação, uma vez que para acompanhar o desenvolvimento da turma tivemos que, em algumas situações, reordenar o esquema, procurando estender algumas práticas ou repeti-las, com o intuito de aprimorar os resultados; ou até mesmo encurtá-las, devido a questões de direcionamento da escola.

Assim, desenvolvemos um conjunto de atividades de leitura, escrita, análise linguística, revisão e reescrita de texto que buscaram responder aos objetivos da pesquisa e aos principais desafios que se colocaram desde o primeiro levantamento de escrita feito na turma (atividade diagnóstica). Em seguida apresentamos as atividades desenvolvidas

5.1 CONSTITUINDO A AUTORIA NA ESCRITA

1ª aula (19/09/19) **Conversando sobre textos**

No início da aula, lembramos os alunos que daríamos continuidade ao trabalho de leitura e escrita iniciado no 1º semestre. Falamos um pouco dos resultados das produções textuais da atividade diagnóstica, pontuando que houve alunos que não atenderam ao comando de produção, pois produziram um texto diferente do que foi trabalhado e solicitado em sala de aula (texto narrativo). Após a

conversa inicial, distribuímos cópias de dois textos para cada aluno: um produzido por um aluno da turma (sem título) e outro intitulado “Carlito”¹.

Solicitamos que os alunos fizessem uma leitura individual e silenciosa dos textos, mas eles alegaram que não estavam conseguindo ler o primeiro texto, então, como professora da turma, fiz a leitura para todos. Em seguida, perguntamos do que cada texto tratava. Um aluno respondeu que o 1º texto tratava de um menino que não queria ir à escola porque tinha que apresentar um trabalho de Geografia. A partir daí, suscitamos a seguinte reflexão: quais teriam sido os possíveis motivos que levaram o locutor (narrador) a armar a situação descrita no texto? Um aluno respondeu que o garoto (personagem principal) não tinha feito o trabalho; outro disse que o trabalho era pra ser apresentado na frente para os colegas de classe e ele não queria, enquanto os demais ficaram calados. Entendemos que as respostas apontam para conflitos comuns vividos pelos alunos quando são desafiados a realizar tarefas escolares parecidas com a mencionada no texto (apresentação oral de um trabalho). Após esse momento, fizemos aos alunos as seguintes perguntas:

- Qual dos textos você mais gostou?
- O que mais lhe chamou atenção no texto de que você gostou?
- Quanto ao segundo texto, o que você acha que está faltando nele?
- Como você faria para deixar o 2º texto melhor?

A maioria dos alunos disse que gostou mais do 1º texto porque era divertido. Um aluno disse que faltou narrativa no texto do Carlito; outro falou que um era mais curto e o outro mais extenso, e apenas uma disse que gostou do texto do Carlito, mas que não sabia dizer o porquê.

Depois desse momento, fizemos uma leitura pausada, em que procuramos destacar algumas estratégias adotadas pelo autor do 1º texto em sua escrita, que indicavam um uso mais expressivo da linguagem, como: a articulação feita entre as diferentes vozes no texto (ora do garoto, ora da mãe). Falamos ainda do aspecto descritivo, recurso bastante utilizado pelo aluno, assim como o cuidado que ele teve no uso de variação de palavras e expressões, como no caso: “mesma velocidade que tinha saído” para evitar a repetição da palavra “rápido”. Salientamos também a

¹ Este exemplo de texto foi trazido dos estudos de autoria realizados por Possenti (2002) e encontra-se na segunda seção deste trabalho, que discute a temática.

respeito da linguagem irônica presente no texto e a escolha do narrador em mostrar, em vez de simplesmente dizer. Após essas considerações, reli o 2º texto.

*“Carlito partiu no barco verde
O barco era longo e forte.
Carlito parou perto da árvore.
Era tarde e Carlito dormia.
Acordou-se e comeu carne de carneiro.
Que calor! Vou nadar!”* (No reino da alegria)

Durante a leitura pausada, perguntamos sobre o que esse pequeno texto contava: um aluno disse que falava de um homem que estava no barco. Seguimos fazendo outras perguntas: “O que ele estava fazendo?”, “Por que o barco era longo e forte?” Percebemos que os alunos tentavam procurar as respostas no texto, mas logo diziam que não estava lá. Então, indagamos se eles achavam que essas informações eram importantes. A maioria respondeu que sim. No final da aula, perguntamos se eles conseguiriam dar mais sentido ao texto do Carlito, a exemplo do 1º texto. Eles responderam positivamente.

2ª aula (20/09/19) – Tema: **Melhorando o texto do Carlito**

Ao iniciar, retomamos o desafio de escrita apresentado na aula anterior. Para isso, copiamos na lousa o pequeno texto e conduzimos uma releitura de forma dialogada com os alunos, instigando-os a refletirem sobre as seguintes questões:

- a) Por que a personagem partiu no barco verde?
- b) Por que ele parou perto da árvore?
- c) Qual o nome e como era o lugar em que ele parou?

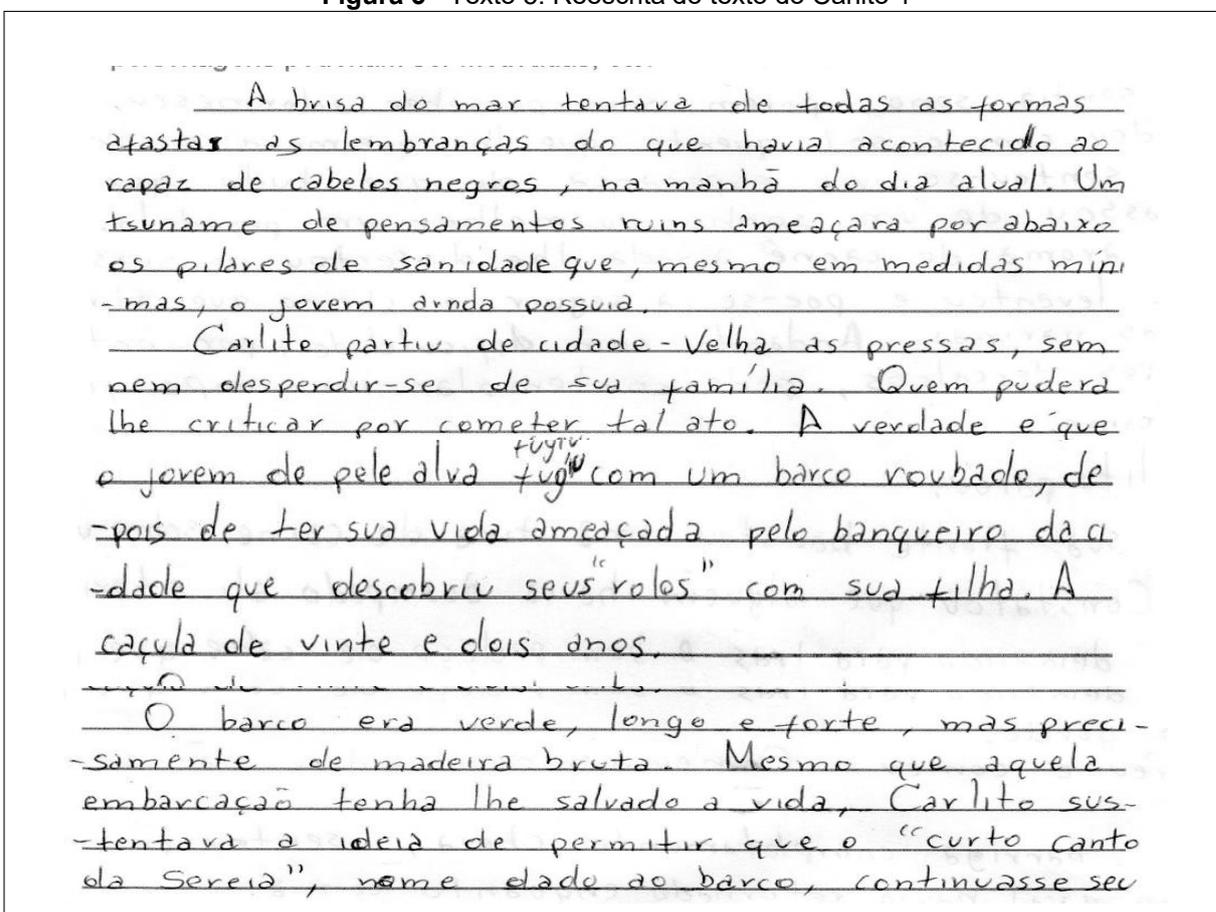
Em seguida, pedimos que eles imaginassem possíveis motivações aos acontecimentos, falassem mais sobre a personagem, detalhassem o lugar etc. Feitas as reflexões, apresentamos a seguinte tarefa: *Reescreva o texto do Carlito, de forma que a história fique mais atrativa para o leitor. No caso, você poderia caracterizar melhor o Carlito, seu espaço, seu contexto cultural, os elementos do texto etc.*

Essa atividade objetivou levar o aluno a perceber que os acontecimentos, eventos, ações etc. em um texto precisam ser esclarecidos para que o leitor consiga construir sentidos.

Ao longo da produção do texto, surgiram algumas dúvidas quanto ao uso dos aspectos formais da língua. Uma aluna perguntou: “Como eu faço para colocar a fala da personagem?”, “Quando eu uso o ponto de exclamação mesmo?”- disse outra. Explicamos a elas, mas aproveitamos e relembramos para toda a turma sobre o uso da pontuação nesses casos. Porém, o resultado da atividade fez-nos perceber que se precisava de um trabalho mais minucioso quanto ao uso do discurso direto e indireto.

A maioria dos alunos conseguiu acrescentar informações e, principalmente, apresentar motivação para as ações. Vejamos dois textos abaixo. No primeiro, o aluno constrói uma história com sentido, acrescentando não só as informações sugeridas, mas criando um enredo novo para o pequeno texto do Carlito. No segundo, o aluno ainda deixa o texto sem um contexto definido.

Figura 5 - Texto 5: Reescrita do texto do Carlito 1



caminho sozinho.

Ja havia se posto em pé sobre a proa, começou uma contagem mental de, pelo menos de um a dez, para alcançar a coragem de pular e assim se afogar. Mas no horizonte, não muito distante havia uma árvore. Lembranças lhe atingiram e, cheio, lembrou-se do dia em que sentiu-se completamente feliz. O primeiro beijo dado em baixo de uma árvore, igual ao que agora visualizava, um pé de Jabuticaba.

Carlito virou a roda do leme para bombordo.
O barco parou.

Caminhou até a árvore, pode observar as tochas. Apressiou a forma que as mesmas se movimentavam com o vento. Calmas e lentas.

O crepúsculo, apesar da demora, chegou. Carlito deitou-se em baixo da cabeça suas mãos repousaram. Observou as estrelas, odiou-se em perceber que tudo que olhava lhe lembrava a menina de cabelos crespos e vermelhos, com leves sardas espalhadas pela sua face pálida.

Não sentia sono, porém sem perceber adormeceu. Acordou com o sol quente que lhe queimava o rosto. De péto sentou-se na esperança de que tudo que viveu ao passar de um sonho, ou melhor um pesadelo.

Um aroma de carne assada lhe despertou de suas devagações. Levantou e pôe-se a seguir o cheiro que alimentava suas narinas. Andando com dificuldade, por conta de seus pés descalços, pode contemplar um campo fértil próximo.

Carlito parou.

Em sua frente havia uma tira de carne sobre um fogo. Constatou que alguém havia acampado ali e teria ido embora deixando para trás a bom pedaço de carne que pingava tão gordo.

Correu e comeu. Comeu como se a dias não se alimentara.

Com a barriga completamente cheia, sentou próximo ao fogo, ao qual havia retornado enquanto comia.

Mesmo com seu corpo quente, esperou a seu corpo digerir, e depois menos um pouco, o que havia comido, para poder se refrescar na água pois sentia muito calor.

Com a cabeça já em baixo d'água constatou que nem do de ruim que acontece e para a destruição de uma semente sim para o amadurecimento.

sou e sim para o amadurecimento.
 Discartou a ideia de retornar para sua cidade. Aprove-
 ria a solidão para por as ideias em ordem.
 Conviver por um longo período de tempo na-quele que deno-
 mo " O reino da alegria".

Fonte: Texto produzido pelo aluno Saulo.

Transcrição Texto 5

1 A brisa do mar tentava de todas as formas
 2 afastar as lembranças do que havia acontecido ao
 3 rapaz de cabelos negros, na manhã do dia atual. Um
 4 tsunami de pensamentos ruins ameaçara por abaixo
 5 os pilares de sanidade que, mesmo em 4medidas míni-
 6 mas, o jovem ainda possuía.
 7 Carlito partiu da cidade-velha as pressas, sem
 8 nem desperdir-se de sua família. Quem pudera
 9 lhe criticar por cometer tal ato. A verdade é que
 10 o jovem de pele alva fugiu com um barco roubado, de-
 11 pois de ter sua vida ameaçada pelo barqueiro da ci-
 12 dade que descobriu seus "rolos" com sua filha. A
 13 caçula de vinte e dois anos.
 14 O barco era verde, longo e forte, mas preci-
 15 samente de madeira bruta. Mesmo que aquela
 16 embarcação tenha lhe salvado a vida, Carlito sus-
 17 tentava a ideia de permitir que o "curto canto
 18 da Sereia", nome dado ao barco, continuasse seu
 19 caminho sozinho.
 20 Já havia se posto em pé sobre a proa, começou
 21 uma contagem mental de, pelo menos de um até
 22 dez, para alcançar a coragem de pular e assim
 23 se afogar. Mas no horizonte, não muito distante
 24 havistou uma árvore. Lembranças lhe atingiram em
 25 cheio, lembrou-se do dia em que se sentiu completa
 26 mente feliz. O primeiro beijo dado em baixo de uma
 27 árvore, igual a que agora visualizava, um pé de

28 jabuticaba.

29 Carlito virou a roda do leme para bombordo.

30 O barco parou.

31 Caminhou ate a árvore, pode observar as folhas. Apre-

32 ssiou a forma que as mesmas se movimentavam com

33 o vento. Calmas e lentas.

34 O crepúsculo, apesar da demora, chegou. Carlito deitou-se

35, em baixo da cabeça suas mãos repousaram. Observou as

36 estrelas, odiou-se em perseber que tudo que olhava lhe lembrava

37 da menina de cabelos crespos e vermelhos, com leves sardas

38 espalhadas pela sua face pálida.

39 Não sentia sono, porém sem perceber adormeceu.

40 Acordou com o sol quente que lhe queimava o rosto. De

41 ímpeto sentou-se na esperança de que tudo que viveu

42 não passou de um sonho, ou melhor um pesadelo.

43 Um aroma de carne assada lhe despertou de suas devaga-

44 ções. Levantou e poe-se a seguir o cheiro que alimenta-

45 va suas narinas. Andando com dificuldade, por conta de

46 seus pés descalços, pode contemplar um campo florido

47 ali próximo.

48 Carlito parou.

49 Em sua frente havistou uma tira de carne sobre um fogo bai-

50 xo. Constatou que alguém havia acampado ali e teria ido

51 embora deixando para trás um bom pedaço de carne que pingava

52 de tão gordo.

53 Correu e comeu. Comeu como se a dias não se alimentava.

54 Com a barriga completamente cheia, sentou próximo ao

55 barco, ao qual havia retornado enquanto comia.

56 Mesmo com seu corpo quente, esperou seu corpo digerir,

57 pelos menos um pouco, o que havia comido, para poder se

58 refrescar na agua pois sentia muito calor.

59 Com a cabeça já em baixo d'água constatou que nem

60 tudo de ruim que acontece é para a destruição de uma

61 pessoas impar ao amadurecimento.
 62 Discartou a ideia de retornar para sua cidade. Aprovei-
 63 taria a solidão para por as ideias em ordem.
 64 Conviver por longo período de tempo na aquele que deno-
 65 minou "Oreina da alegria".

Figura 6 - Texto 6: Reescrita do texto do Carlito 2

Carlito era um menino que de longe avistou um longo e forte barco que era verde. Carlito no barco de longe avistou uma árvore, e ali parou, e já era tarde, e Carlito foi dormir, depois acordou-se e avistou um carneiro, e comeu a carne do carneiro, e disse ele: Que calor! Vou nadar!, e daí ele foi nadar.

Fonte: Texto produzido pela aluna Roberta.

Transcrição Texto 6

1 Carlito era um menino que de longe avistou
 2 um longo e forte barco que era verde. Carlito
 3 no barco de longe avistou uma árvore, e ali
 4 parou, e já era tarde, e Carlito foi dormir, de-
 5 pois acordou-se e avistou um carneiro, comeu
 6 a carne do carneiro, e disse ele: Que calor! Vou
 7 nadar! e daí ele foi nadar.

Após a atividade de produção textual encerrou-se a aula. O primeiro texto foi produzido por um aluno de 14 anos que gosta de ler e de escrever e sempre trazia para a escola um caderno com os textos que criava. Quando tinha uma oportunidade nas aulas, procurava mostrar seus escritos, pedindo que eu lesse, e certa vez me disse que queria ser escritor. Seu texto mostra que consegue desenvolver a escrita de uma maneira bem particular, pois insere a história num contexto específico, explorando diferentes recursos expressivos em sua construção. Já o segundo exemplo, construído por um aluno de 13 anos, continua seguindo a estrutura original do texto, não acrescentando informações que deem sentido ao fato narrado.

3ª aula (26/09/19) **Ampliação coletiva de texto**

No início da aula, dissemos aos alunos que a maioria atendeu à proposta, mas alguns ainda haviam deixado o texto sem informações importantes para a sua compreensão. Por isso, fomos escrevendo novamente o texto na lousa e instigando os alunos a ir conferindo sentido a ele.

*“Carlito partiu (para pescar) no barco verde
(que) era longo e forte. (Durante
a viagem ele avistou uma árvore e) parou perto dela.
(Ficou) tarde e Carlito dormia, depois que ele
acordou, comeu carne de carneiro que tinha levado.
Depois sentiu calor e foi nadar”!* (No reino da alegria)

Após esse momento, devolvemos os textos da atividade da aula anterior para os alunos. Em seguida, organizamos uma roda de leitura para que cada um lesse o texto que fez. Nem todos leram, mas ficaram atentos à leitura dos colegas. No decorrer dessa atividade, percebíamos a expressão de surpresa de alguns ao ouvirem as histórias criadas a partir daquele pequeno texto.

Com os resultados, notamos que a maioria dos alunos conseguiu criar motivações para as ações de *partir de barco* e de *parar perto da árvore*, embora alguns alunos tenham apresentado dificuldade para atender à proposta, pois não apresentaram motivações para as ações indicadas acima. Em apenas um dos textos, o aluno desconsiderou a referência à árvore e em dois não se fala da carne de carneiro.

Nas histórias criadas, treze (13) alunos mantiveram só uma personagem (Carlito) e também houve pouca descrição de personagens e de lugares nos textos produzidos. Outro ponto a ser considerado nas produções dos alunos refere-se a pouca menção aos aspectos emocionais e sentimentais das personagens, pois apenas dois (2) textos fazem referência ao estado emotivo da personagem principal da história. Ainda foi notada dificuldade para marcar formalmente o diálogo em algumas narrativas.

4ª aula: (27/09/19) **As diferentes vozes no texto**

Levando em consideração os resultados de produções textuais anteriores, que mostraram dificuldades no uso dos tipos de discurso, preparamos um material

xerocado, contendo um texto de um aluno com inadequações no uso do discurso direto e indireto. No início da aula, distribuimos as cópias aos alunos e depois fizemos uma leitura coletiva. Ao longo da leitura, perguntamos se havia algum problema no texto. Alguns alunos disseram que faltava pontuação; que a fala da personagem estava unida. Então, questionamos sobre como essas vozes poderiam ser sinalizadas no texto. Um deles (aluno) disse que se deveria usar dois pontos e travessão. Depois, explicamos sobre o uso do discurso direto e o indireto e as principais ocorrências deles em textos, mostrando alguns exemplos na lousa.

Falamos que os conhecimentos referentes às possibilidades de uso dos tipos de discursos estão para além das regras de pontuação, pois estão relacionados à maneira de pensar o mundo e interagir com o outro. É que isso se revela no trabalho do autor do texto, o qual pode assumir uma atitude responsiva ou passiva. Assim, há discursos diretos e indiretos que somente transmitem uma fala, um pensamento, uma ideia de forma objetiva, sem que o autor faça intervenção nesses discursos, mas há também outros que trazem essas vozes e deixam marcas de uma ação particular, a qual pode ser evidenciada no texto, por meio do uso de modalizadores, comentários, uso das aspas, recursos gráficos, tom irônico, ou seja, um modo específico de dar voz a outrem. Além disso, esse movimento contribui para a construção das imagens dos personagens no texto. Abaixo segue um trecho de texto utilizado para exemplificar um modo de caracterização de personagens, em que se articulam dois discursos diferentes.

“Os dois mais murmuravam que conversavam: havia pouco iniciara-se o namoro e ambos andavam tontos, era o amor. Amor com o que vem junto: ciúme.

_ Está bem, acredito que sou a sua primeira namorada, fico feliz com isso. Mas me diga a verdade, só a verdade: você nunca beijou um mulher antes de me beijar? Ele foi simples:

_ Sim, já beijei antes uma mulher.

_ Quem era ela? _ perguntou com dor.

Ele tentou contar toscamente, não sabia como dizer.²

[...]

² Trecho da história “O primeiro beijo”, de Clarice Lispector, retirada do livro didático – *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*, dos autores Ormundo e Siniscalchi.

Nesse trecho, percebe-se que a articulação das vozes feita pelo narrador contribui para levar o leitor a construir uma imagem de uma namorada ciumenta, que queria ter sido a primeira mulher a quem seu namorado beijou. Com essas reflexões, pretendemos ir levando o aluno a perceber que esse movimento entre discursos contribui para a construção do texto.

Como os alunos mostraram dificuldade para marcar formalmente o discurso direto e indireto, pedimos que, em dupla, os alunos reescrevessem um trecho do texto entregue no início da aula, sinalizando com pontuação adequada às falas das personagens, nos trechos:

Trecho 1

“ ... um certo dia Carlito se senta em uma mureta, embaixo de uma árvore de frente para o mar, Carlito olhou para o mar e disse eu já explorei tudo nessa ilha está na hora de explorar o oceano...”

Trecho 2

“Quando ele se deparou com uma moça linda que tinha cabelos longos e castanhos e olhos claros ela estava chorando, e ele foi perguntar, porque choras, a moça respondeu não eu não estou chorando...”

Nessa aula objetivamos orientar os alunos quanto às possibilidades de escrita de um texto narrativo, de forma a distinguir a fala do narrador e das personagens, da importância de saber transitar, explorar e modular as possibilidades de uso desses dois tipos de discurso para a construção de personagens expressivas.

5ª aula (03/10/19) **Leitura e discussão de texto narrativo**

Nesta aula, retomamos a prática de leitura de textos. No começo, escrevemos alguns títulos de narrativas na lousa para que os alunos escolhessem uma para ler. Os títulos apresentados foram: *Recado ao senhor 903*, *Menina no jardim*, *O dia da caça* e *O Bilhete de amor*. A maioria optou por este último, de autoria de Elias José. O texto conta a história de um garoto chamado Pitu que, no início de uma aula, encontra embaixo de sua carteira um bilhete de uma colega de classe chamada Marina. Ao ler o pequeno texto, o menino fica meio confuso, desligado do estudo, querendo saber se aquela declaração de amor e o convite para um encontro na praça não era só uma brincadeira, pois também tinha interesse pela garota. Isso lhe

deixa aflito, curioso, mas sua timidez o impedia de olhar para trás à procura de uma confirmação. Na hora do intervalo, o menino decide escrever um bilhete e deixar na carteira da garota, confirmando o encontro. Somente ao final da aula, Pitu teve coragem e olhou para trás, trocando olhares carinhosos com a menina.

Inicialmente, dividimos a turma em grupos e entregamos a cópia do texto para as equipes fazerem a leitura. Depois solicitamos que conversassem entre si sobre os seguintes questionamentos: O título da história desperta interesse no leitor? Qual a situação abordada no texto? A história narrada tem relação com o título? Algum de vocês já viveu uma experiência parecida com a descrita no texto? Depois da discussão em equipe, pedimos que cada grupo respondesse oralmente a uma das perguntas. Houve envolvimento nessa atividade e os grupos fizeram seus comentários.

Ao responder a 1ª questão, uma equipe falou que o título chamou atenção porque falava de namoro. Em relação à 2ª, os alunos disseram que era a situação de uma menina que estava “a fim” de um garoto. Quanto à 3ª, outra equipe disse que a história tinha relação com o título porque a menina havia escrito um bilhete de amor para o garoto. Um aluno de uma das equipes que ficou com a 4ª questão disse que já havia se interessado por uma menina da escola, mas que mandava mensagem para ela por telefone. Após essa fala, muitos alunos riram, ficavam falando um com outro na sala.

Depois que eles se acalmaram, prosseguimos perguntando aos alunos se o uso de alguma palavra ou expressão no texto havia chamado a atenção deles. Um mencionou a palavra **mordia**, já outro disse: “na parte do **bilhete queimando no bolso**”. Pedimos para que os alunos explicassem oralmente os possíveis sentidos da palavra e expressão que eles destacaram. Um aluno falou que a palavra **mordia** queria dizer que o menino sentia mais forte a curiosidade de ler e que **bilhete queimando no bolso** era porque ele estava muito inquieto com o que a menina disse. Prosseguimos reforçando que as palavras analisadas foram usadas fora do sentido comum de **morder** e **queimar**, uma vez que assumem um novo significado no contexto do texto, como foi discutido.

Com esta aula, tivemos como pretensão despertar a atenção do aluno em relação às escolhas de títulos para as histórias, pois pode ser que a leitura de um título consiga atrair a atenção do leitor e despertar sua curiosidade de conhecer o texto. E ainda se atentou para a construção de sentidos de palavras no texto.

6ª aula (04/10/19): **Refletindo sobre as narrativas**

Nessa aula, projetamos na lousa o texto *O Bilhete de amor* da aula anterior e pedimos que os alunos o relessem e identificassem nele o fato que estabelecia a complicação na história. E ainda que localizassem a parte do texto onde essa informação aparecia. Um aluno respondeu que foi quando o garoto encontrou o bilhete e que essa informação estava no início da história. Então, comentamos que, geralmente, as narrativas apresentam três momentos (situação inicial, situação problemática e situação final) e que, tradicionalmente, o momento de maior tensão na história faz parte do meio da narrativa (desenvolvimento). Porém, ressaltamos que essa ordenação depende da intenção do narrador, pois a ordem dos fatos também se relaciona aos efeitos de sentidos que se pretende provocar no leitor.

Depois, distribuímos as fotocópias das crônicas *A máquina*, de Lúcia Carvalho, e *História estranha*, de Luís Fernando Veríssimo. Esses textos foram escolhidos, pois trazem temáticas relacionadas ao universo adolescente, o que permite, geralmente, uma identificação dos alunos nessa faixa etária com esse tipo de leitura. A primeira crônica, por exemplo, retrata o entusiasmo de adolescentes ao se depararem com uma máquina de escrever antiga, objeto novo para eles, já que estão em contato direto com as novas tecnologias. Enquanto a segunda crônica narra um encontro de um homem com uma criança em um parque, o que o faz lembrar da sua própria infância, jogando bola no mesmo lugar.

Seguindo a aula, solicitamos que os alunos fizessem uma leitura individual silenciosa. Depois, realizamos uma leitura coletiva e, em seguida, pedimos para que eles relessem um trecho do texto em que a mãe dialoga com o filho:

“ _ Mãe! Maiê!

_ Faaala.”

[...]

“ - ...entendeu como é, ô mãe? A gente, zupt, escreve e imprime, até dá para ver a impressão tipo na hora, e não precisa esse coisa chatérrima de entrar no computador...”

Depois perguntamos se eles haviam notado alguma diferença na escrita das palavras. Um aluno disse que era parecido como quando se está falando. Seguimos explicando que a escrita similar ao modo como as personagens pronunciam as palavras contribui para representar melhor quem elas são e que reproduzir a entonação das personagens na situação de fala serve à intenção de tornar mais

evidente o tom da conversa, o entusiasmo e a emoção das personagens. Depois, questionamos se o uso da linguagem era assim em todo o texto. Os alunos conseguiram notar que não, pois, na parte que a mãe não dialogava com o filho, o uso da linguagem era outro. Refletimos que as mudanças estavam relacionadas aos interlocutores da narradora; se a interação se estabelecia com o leitor, a linguagem não trazia essa aproximação com a pronúncia, como ocorria nos diálogos com seus filhos, em que a situação é informal — um acontecimento entre familiares —, por isso a linguagem é também informal.

Quanto ao segundo texto, os alunos destacaram o seu caráter imaginativo, pois o narrador constrói uma cena em que se encontra consigo mesmo numa volta ao seu tempo de infância. Isso foi o que mais chamou a atenção dos alunos no 2º texto. Falamos que o tempo nas narrativas nem sempre seguem a ordem linear, pois a exemplo de *História estranha*, os acontecimentos se referem às lembranças e vivências do narrador em sua infância (no passado).

Para finalizar, conversamos sobre os eventos que estabeleceram o momento de maior tensão nas histórias lidas. Então, falou-se que o primeiro texto se reporta ao momento em que as crianças quiseram levar a máquina para casa, mas não sabiam se podiam; enquanto que no segundo texto havia sido o momento no qual o homem se reconheceu na criança, percebendo que ele tinha crescido e perdido a inocência infantil. Esses apontamentos visaram levar os alunos a perceberem a possibilidade de se fazer diferentes movimentos na construção de uma história, tanto com relação à linguagem quanto referentes à construção de expectativas dos acontecimentos para o leitor.

7ª aula (10/10/19): **Revisão textual coletiva**

Nesta aula, trabalhamos com a atividade de revisão textual, de forma interativa com os alunos. Projetamos na lousa o texto a ser reescrito de um aluno, depois pedimos para que eles fizessem uma leitura coletiva em voz alta. Em seguida, fomos modificando o texto com a contribuição deles, de forma a melhorá-lo quanto a alguns aspectos formais, pois se observou a falta de pontuação na escrita dos alunos e muitos erros ortográficos. O intuito dessa atividade foi de levá-los a perceber que o uso da pontuação interfere na construção de sentido do texto e que a ausência desse recurso pode prejudicar a compreensão da leitura. Antes falamos da importância do emprego dos sinais de pontuação (vírgula, travessão, ponto,

aspas etc.) para se construir o sentido do texto, e exemplificamos as principais regras de uso.

Versão original transcrita

A flor e o beija-flor

1 Era uma vez um beija-flor que vivia a procura, de
 2 uma flor especial para dar para sua amada, mais nunca encon-
 3 trou por que a cada flor que ele encontrava não era bastante
 4 para a amada dele então ele procurou tanto que já queria des-
 5 sistir mais um dia ele olviu uma história que na floresta sombri-
 6 a existia uma flor muito bonita e cherosa mais tinha que passar
 7 por muitos desafios que faria a flor aparece o primeiro
 8 dezafo era passar pela floresta do sofrimento o segundo era
 9 passar pelo abismo da morte e o terceiro era passar pelo vu-
 10 ção de lava até chegar no local especial da ilha é então
 11 ele fez os três dezafo e quando chegou nessa parte da
 12 ilha ele viu uma flor que era a mais e a mais chero-
 13 sa de todas e ele levou para sua amada e ela ficou
 14 muito feliz.
 15 A moral dessa história e que o amor rompe
 16 barreiras.

Versão revisada

Afloreobeija-flor

1 Era uma vez um beija-flor que vivia a procura de
 2 uma flor especial para dar para sua amada, **mas** (mais) nunca encon-
 3 trou **porque** (porque) (a) cada flor que ele encontrava não era bastante
 4 para a **sua** amada (dele). **Então**, (então) ele procurou tanto que já queria des-
 5 sistir, **mas** (mas) um dia ele ouviu (olviu) uma história que na floresta sombri-
 6 a existia uma flor muito bonita e **cheirosa** (cherosa), **mas** (mais) tinha que
 7 passar por muitos desafios que faria **uma flor aparecer** (aparece). **O** (o) primeiro
 8 **desafio** (dezafo) era passar pela floresta do sofrimento. **O** (o) segundo era

9 passarpeloabismodamorteeoterceiroerapassarpelovulcão(vu-
 10 ção)delavaatéchegarnolocale especialdailha(é).**Então**(então),
 11 ele**enfrentou**(fez) ostrês**desafios**(dezafios), e quando chegou nessa parte12 da
 ilha, ele viu uma flor que era a mais e (a) mais**cheirosa**(chero-
 13 sa)detodas.Ele**apegou**elevouparasuaamada(e)**que**(ela)ficou
 14 muitofeliz.
 15 Amoral dessahistóriaé(e)queoamorrompe
 16 barreiras.

As palavras em parênteses foram retiradas ou substituídas, já as que estão em negrito foram acrescentadas ou corrigidas. Durante a reescrita, os alunos indicaram correções ortográficas e de pontuação. A substituição da palavra *fez* por *enfrentou* foi sugerida por mim, enquanto professora.

No final, perguntamos aos alunos se o texto falava como era a floresta do sofrimento? Como o passarinho fez para passar? Como era essa ilha sombria? Como foi a passagem dele pelo vulcão de lava? Os alunos disseram que não era possível saber, pois não tinha no texto. Nesse momento, o horário acabou e deixamos a segunda atividade do dia para a próxima aula.

8ª aula (11/10/19): **Reescrita do texto (A flor e o beija-flor)**

No início da aula, pedimos que a turma fizesse silêncio para escutar, com bastante atenção, a releitura do texto *A flor e o beija-flor*. Concluída a leitura, iniciamos uma conversa em que foram feitas aos alunos as seguintes indagações: “Como foi a passagem da ave pelos obstáculos citados no texto?” Uns afirmaram que foi sofrida; outros que foi difícil. Então, continuamos: “Mas o texto mostra como o beija-flor fez para ultrapassar os obstáculos e alcançar seu objetivo final?”. Após esse diálogo inicial, pedimos aos alunos que escrevessem como o passarinho fez para superar um dos desafios mencionados no texto, mostrando os detalhes desse acontecimento. Apresentamos, a seguir, dois resultados dessa atividade:

Figura 7 - Texto 7: Descrição do desafio 1

Português

Ao passar pela floresta de sofrimento o beija-flor encontrou uma criatura muito feia, que o barrou no meio da floresta e disse "Para passar por mim tem que enfrentar o seu maior sofrimento". Ele então respondeu "enfrentarei qualquer coisa pela minha amada."

Fonte: Texto produzido pelo aluno João.

Transcrição Texto 7

- 1 Aopassarpelaforestadosofrimento obeija-flor
- 2 encontrouumacriaturamuitofeia,queobarrouno
- 3 meiodaflorestaedisse. "Parapassarpormimtemque
- 4 enfrentarseumaiorsofrimento".Eleentãorespondeu
- 5 "enfrentareiqualquercoisapelaminhaamada".

Figura 8 - Texto 8: Descrição do desafio 2

Tema: A floresta do sofrimento

A floresta do sofrimento era o primeiro obstáculo do passarinho. Ela era escura com muito apavorantes, era cheia de galhos e arbustos com espíritos venenosos que se o passarinho encostasse em algum deles poderia morrer.

A floresta do sofrimento era tão grande que até o passarinho chegar ao fim de terra que usou muito, mas ao passar essa floresta ele teria que passar por mais dois obstáculos o último da noite o muro de lama para poder chegar a flor para dar a sua amada.

Fonte: Texto produzido pela aluna Paula.

Transcrição Texto 8

Tema: Aflorestadosofrimento

- 1 Aflorestadosofrimentoeraoprimeiro
- 2 obstáculodopassarinho.Elaeraescuracom
- 3 bichoapavorantes,eracheiadegalhosearbustos
- 4 comespinhovenenososqueseopassarinho
- 5 encosta-seemalgumdelespoderiamorrer.
- 6 Aflorestadosofrimentoeratãogrande
- 7 queatéopassarinhochegaraofimele
- 8 teriaquevoarmuito,masaopassar
- 9 esaflorestaeleteriaquepassarpor
- 10 masdoisobstáculosoAbismodamorteeo
- 11 vucãodelavaparapodechegara
- 12 florparadarasuaamada.

O objetivo dessa atividade foi de levar o aluno a refletir sobre a importância de inserir informações em um texto, detalhar acontecimentos, esclarecer melhor os fatos, além de exercitar a imaginação. Os resultados mostraram um esforço dos alunos em mostrar como o beija-flor enfrentou os desafios, de forma a explicar melhor para o leitor esse evento. No final, os alunos socializaram com a turma suas produções individuais.

9ª aula (17/10/19): **O dito e o mostrado na narrativa**

Para reforçar a importância de mostrar o que se afirma no discurso narrativo, propusemos, nesta aula, a leitura do texto *As enchentes de minha infância*, de Rubem Alves. O texto fala das vivências do narrador durante a infância em meio às enchentes provocadas pelas chuvas, que ocasionavam, por um lado, mudanças indesejadas aos moradores do lugar, mas, por outro lado, proporcionava diversão para as crianças.

Na sequência da aula, continuamos com a dinâmica de discussões e reflexões sobre o texto, partindo do assunto abordado no contexto e instigando-os a relacionarem com suas vivências. A leitura da narrativa suscitou uma conversa sobre a maré cheia; nessa ocasião, os alunos contaram alguns episódios vividos por eles. Depois desse momento, pedimos que retornassem ao texto, atentando para os

detalhes presentes na descrição do lugar, das personagens, dos objetos e ainda identificassem as passagens do texto que faziam referência a sentimentos e emoções. Depois desse primeiro momento, perguntamos:

a) O texto mostra o porquê de o narrador sentir inveja de quem morava do outro lado da rua?

b) Releia o trecho: “Isso para nós era uma festa...”. O narrador consegue mostrar porque o acontecimento narrado era como uma festa para ele?

Pedimos que respondessem no caderno às questões, mas eles sugeriram responder oralmente. Quanto ao primeiro questionamento, os alunos responderam que o sentimento de inveja dos moradores do outro lado da rua era motivado pelo fato de as casas ficarem de fundo para o rio, onde iniciava as enchentes que alegravam os dias do menino. Em relação à segunda resposta, eles disseram que a festa fazia referência ao fato de a família, que morava em frente da casa do personagem, vir dormir na casa dele por causa da enchente que inundava o local. Fizemos a retomada desse trecho no texto: “Isso para nós era uma festa, aquela faina de arrumar camas nas salas, aquela intimidade improvisada e alegre. Parecia que as pessoas ficavam todas contentes, riam muito, como se fazia e se tomava café tarde da noite!”

Os alunos conseguiram observar que o narrador esclarece/mostra o que ele afirma no texto, sendo este um dos aspectos importantes para a compreensão do que é dito no texto, de forma que essa maneira de narrar possibilita construir imagens expressivas que indiciam o uso mais autoral da língua.

Para o planejamento desta aula, baseamo-nos nos estudos de Sabarich e Dintel (2014) sobre as possibilidades de melhorar um texto literário, mais especificamente, no que diz respeito à questão da construção de resumo e cena em narrativas. O resumo constitui uma maneira concisa de narrar os fatos, enquanto a cena consiste numa forma detalhada de apresentá-los.

10ª aula (18/10/19) **Refletindo sobre a coerência narrativa**

Nesta aula, seguimos com a análise dos resultados das produções textuais, em que os alunos buscaram descrever a passagem do beija-flor por um dos desafios. Com base nesses dados, observamos a necessidade de abordar um aspecto da textualidade que é muito importante na produção textual: a coerência. Com isso, pretendeu-se contribuir para que o aluno consiga organizar o texto de

maneira clara e harmônica, de modo a evitar contradições de ideias que prejudicam a compreensão do texto, respeitando, assim, as implicações lógicas entre as partes do texto.

Assim, iniciamos a aula com a projeção na lousa de dois trechos de textos produzidos pelos alunos, que apresentavam incoerências narrativas. Seguem os trechos:

Trecho 1

“O beija-flor passou pela floresta do sofrimento mesmo sabendo que era perigoso e sofrido porque ele queria tanto dar uma flor para a sua amada... Assim, então, ele passou voando suavemente pela floresta...”

Trecho 2

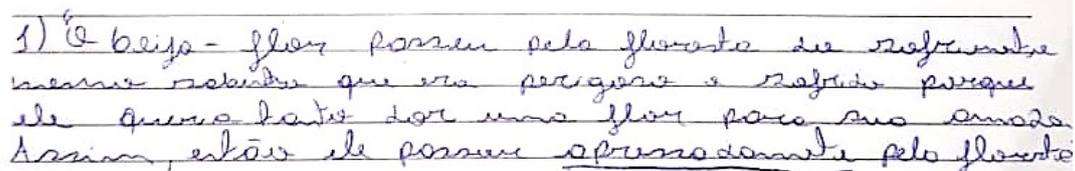
“Ao passar pela floresta do sofrimento encontrou um monstro que lhe falou “Você terá duas opções: passar por um sofrimento ou morrer”. Então, o beija-flor disse “Eu prefiro passar por um sofrimento”. O monstro, então, disse “Você terá que quebrar uma de suas asas”. Então, o beija-flor fez e assim passou pela floresta.”

Após isso, os alunos foram provocados a analisarem os trechos a partir dos seguintes questionamentos:

- Em relação ao primeiro trecho, é coerente dizer que o beija-flor, mesmo sabendo que a passagem pela floresta do sofrimento era perigosa e sofrida, passou voando suavemente?
- Quanto ao segundo trecho, é adequado dizer que a personagem, o beija-flor, passou pela floresta do sofrimento com uma de suas asas quebrada?

Com base nas respostas dos alunos às indagações realizadas, buscamos mostrar que o não encadeamento lógico das ideias do texto pode comprometer a construção de seu sentido e, por conseguinte, a compreensão do leitor, de forma a impossibilitar uma escrita mais autoral.

Na sequência da aula, propomos à turma que se dividisse em grupos e reescrevesse os dois trechos de texto, buscando desfazer as incoerências identificadas e, após isso, apresentassem oralmente os resultados. Segue um exemplo abaixo:

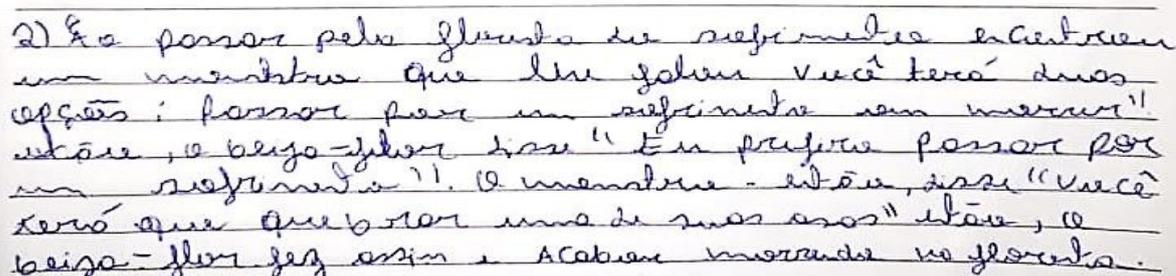
Figura 9 - Texto 9: Desfazendo a incoerência (Trecho 1)


1) O beija-flor passou pela floresta de sofrimento mesmo sabendo que era perigosa e sabia porque ele queria estar com sua flor para sua amada. Assim, então ele passou apressadamente pela floresta.

Fonte: Texto produzido pelo aluno Felipe.

Transcrição Texto 9

- 1 "Obeija-florpassoupelaforestadosofrimento
- 2 mesmosabendoqueera perigosaesofridaporque
- 3 elequeriatantodarumaflorparasuaamada
- 4 Assim,entãoelepasseuapressadamentepela floresta."

Figura 10 - Texto 10: Desfazendo a incoerência (Trecho 2)


2) Ao passar pela floresta de sofrimento encontrou um monstro que lhe falou você terá duas opções: passar por um sofrimento sem morrer! então, o beija-flor disse "Eu prefiro passar por um sofrimento". O monstro - então, disse "você terá que quebrar uma de suas asas" então, o beija-flor fez assim e acabou morrendo na floresta.

Fonte: Texto produzido pela aluna Carla.

Transcrição Texto 10

- 1 Aopassarpelaforestadosofrimentoencontrou
- 2 ummonstroquelhefalouvocêteráduas
- 3 opções:passarporumsofrimentooumorrer"
- 4 então,obeija-flordisse"Europrefiropassar
- 5 porumsofrimento".Omonstroentão,disse"Você
- 6 teráquequebrarumadesuasasas"então,o
- 7 beija-florfezassimaacaboumorrendona floresta.

Para desfazer a incoerência do 1º trecho, o aluno substituiu a expressão "passou voando suavemente" por "passou apressadamente". No 2º trecho, o aluno escreveu que depois que o beija-flor quebrou uma de suas asas, ele morreu no

local, em vez de seguir viagem. No final dessa atividade, destacamos a possibilidade de algumas produções ainda manterem incoerência, como no 2º trecho mostrado, pois dizer que o beija-flor morreu implicaria contradizer o ocorrido no final da história, isto é, passaria a negar que a ave venceu todos os desafios. Por isso, ressaltamos a necessidade de uma leitura integral do texto para se evitar novas incoerências. Com isso, os alunos refletiram sobre os efeitos que uma ideia pode provocar no texto, de forma a perceber que ele precisa manifestar um sentido lógico, pois a contradição pode afetar a construção do sentido textual.

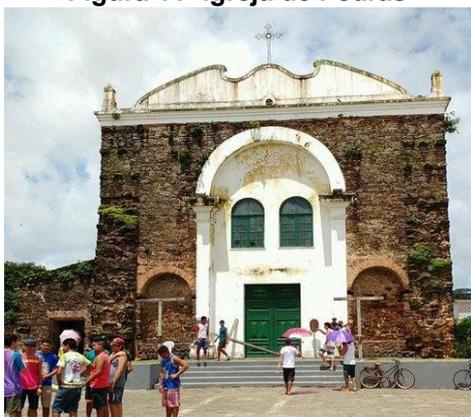
Depois dessa aula, as escolas estaduais de Vigia começaram a treinar os alunos para a Prova Brasil com cadernos únicos de estudo formados por professores da rede estadual. Nossa escola reunia os alunos dos 9º ano (manhã e tarde) num colégio desativado do município (Escola Osvaldo Gomes). Isso fez com que nossas atividades de pesquisa fossem interrompidas. Essa ocorrência mostra como as questões do ensino nas escolas estão relacionadas a decisões superiores, as quais, de certa forma, são estruturadas para responder a uma demanda externa, nesse caso, as avaliações de larga escala. Os efeitos disso estão relacionados a uma visão e formação padronizadas de ensino, em que pouco pesam os problemas específicos observados em nossa vivência cotidiana no chão escolar.

11ª aula (21/11/19): **Descrivendo imagens**

Depois que os alunos realizaram a Avaliação Externa, reiniciamos o nosso trabalho de pesquisa. No início, recordamos a atividade feita no último encontro, que consistia em mostrar como foi a passagem do passarinho pelos desafios; falamos da importância de detalhar os acontecimentos e os lugares que aparecem nas narrativas.

Por isso, nesta aula, selecionamos duas imagens de lugares com o intuito de trabalhar a descrição. Essa atividade com imagens foi desenvolvida porque percebemos que os alunos fizeram pouca alusão a lugares citados nas histórias, a exemplo da reescrita do texto do Carlito, em que há escassez de descrição de espaços físicos. As imagens utilizadas nesta aula trazem elementos da cultura local: Igreja de Pedras, uma escultura da imagem de São Pedro, embarcações, o rio que banha a cidade de Vigia e também municípios. A referência a lugares conhecidos foi uma maneira de tentar incentivá-los a descrever melhor as cenas.

Figura 11- Igreja de Pedras



Fonte: acervo pessoal

Figura 12 - Praça do Pescador (Vigia/ Pa)



Fonte: acervo pessoal

Iniciamos a aula com a apresentação das imagens aos alunos, projetadas em Datashow. Em seguida, pedimos que observassem as cenas retratadas, atentando para o lugar, as pessoas, as cores, os objetos etc. Depois dessa conversa com a turma, solicitamos que eles formassem duplas e produzissem um texto descrevendo uma das cenas. Essa atividade pretendeu levar o aluno a observar as cenas, os detalhes que as compõem, os possíveis sentimentos que elas podem despertar no leitor.

Após a conclusão da escrita, os alunos leram o texto produzido para toda a turma. Depois desse momento da leitura, conversei com eles acerca de algumas descrições que enfatizaram mais os aspectos históricos do lugar, a exemplo de um texto que escolheu a primeira imagem e que falou dos Jesuítas, da época de construção da Igreja e não observou com cuidado os elementos presentes na cena; já outros apresentaram mais detalhes na descrição da imagem. Após essas considerações, pedimos que os alunos reescrevessem seus textos em casa, atentando mais para os elementos presentes na cena e entregassem na aula seguinte. Apresentamos abaixo um resultado dessa atividade:

Figura 13 - Texto 11: Descrição da Igreja de Pedras (1ª versão)

Nesta bela imagem com turistas e pessoas da cidade enfrente a Igreja do Senhor dos Passos (Igreja de pedra), podemos observar e sentir a alegria do povo vigiense em ter um me

numento histórico da vigia. Com sol ou com chuva o povo não cansa de admirar essa rara beleza da cidade, embora nesta imagem a igreja aparece fechada.

Fonte: Texto produzido pela aluna Ivana.

Transcrição Texto 11

- 1 Nestabelaimagemcomturistas epessoas
- 2 dacidadeenfrentealgrejadoSenhordos
- 3 Passos(Igrejadepedra),podemos observaresen-
- 4 tiraalegriadopovovigienseemterummo-
- 5 numentohistóricodavigia.Comsol oucomchu-
- 6 vaopovonãocansadeadmiraressera-
- 7 rabezadacidade,emboranestaimagem
- 8 aigrejaaparecefechada.

Figura 14 - Texto 12: Descrição da igreja de Pedras (2ª versão)

Nesta bela imagem com pessoas da cidade enfrente a igreja do Senhor dos Passos (Igreja de Pedra), podemos observar que gentes se encontram distraídas conversando em grupo, um rapaz caminha em direção ao monumento histórico, talvez admirado pela beleza da igreja de nossa histórica vigia. Sua antiga estrutura tem grande porta na frente, dois janelões, uma cruz bem no alto e as pedras usadas nas paredes dão essa cor marrom.

Com sol ou chuva o povo não cansa de admirar essa rara beleza da cidade, embora nessa imagem a igreja apareça fechada.

Fonte: Texto produzido pelo aluno Joaquim.

Transcrição Texto 12

- 1 Nestabelaimagemcompessoasdacidade
- 2enfrentealgrejadoSenhordosPassos(Igre-

3 já de Pedra), podemos observar que gentes se
 4 encontram distraídas conversando em gru-
 5 po, uma rapaz caminha em direção ao
 6 monumento histórico, talvez admirado pela
 7 beleza da igreja de nossa histórica Vigia.
 8 Sua antiga estrutura tem grande porta
 9 na frente, dois janelões, uma cruz bem no
 10 alto e as pedras usadas nas paredes
 11 dão essa cor marrom.
 12 Com sol ou chuva o povo não cansa de
 13 admirar a beleza da cidade,
 14 embora essa imagem da igreja apareça
 15 fechada.

De modo geral, o resultado mostrou que os alunos se esforçaram para descrever com mais detalhes as cenas, de forma a perceber um avanço na questão da descrição dos lugares explorados nas imagens.

12^a aula (22/11/19): **Trabalhando pontos de vista no texto**

No início da aula, lembramos que as narrativas podem abordar vários temas, a exemplo das lidas ao longo das aulas. Depois, pedimos que apontassem outras temáticas possíveis de serem abordadas em narrativas, ao que responderam: traição, separação amorosa, preconceito, fome, conflito entre pais e filhos etc. Então, perguntamos se eles achavam que um texto poderia falar da queda de uma árvore. Um disse que sim, porque ela podia ser muito grande; outro disse que só se a árvore fosse diferente ou tivesse um encanto. Depois dessa conversa inicial, lemos em voz alta o texto “O cajueiro”, de Rubem Braga. Essa história narra o recebimento da notícia da queda de um cajueiro pelo narrador-personagem, fato que o deixa bastante entristecido, pois a árvore teve grande importância em sua infância.

Após a leitura, conversamos com a turma sobre algumas questões: Qual foi o fato que gerou o conflito na narrativa? Qual o assunto tratado no texto? O narrador da história é personagem ou observador? O narrador conta a queda do cajueiro de forma mais objetiva ou mais subjetiva? Como você chegou à conclusão da resposta anterior? Que tipo de sentimento a leitura do texto desperta no leitor?

Depois, falamos sobre as personagens que participam da história, sobre o lugar onde se desenvolvem os acontecimentos, sobre o conteúdo do texto, sobre o tempo em que acontece a história. Em seguida, pedimos que os alunos fizessem a releitura do texto e comentassem o ponto de vista do narrador sobre a queda do cajueiro e o de sua irmã. Eles comentaram que o narrador-personagem demonstrou ter recebido a notícia com muita tristeza, assim como sua irmã, que tinha ficado bem abatida com o ocorrido. Os alunos ainda comentaram que as crianças do lugar continuavam se divertindo nos galhos caídos da árvore.

Chamamos a atenção dos alunos para a presença de diferentes pontos de vista no texto, como as percebidas por meio do comportamento do narrador e de sua irmã que demonstram tristeza por causa da queda do cajueiro, uma vez que árvore tinha um valor afetivo para eles, pois era onde o narrador se divertia em seu tempo de infância. Quanto às crianças, se observa um modo diferente de encarar o acontecimento, pois elas não demoraram a ir brincar nos troncos tombados da árvore, demonstrando que as aflições infantis não costumam ter duração prolongada.

No final da aula, pedimos que os alunos observassem os aspectos descritivos no texto, a exemplo da caracterização do cajueiro, do lugar em que ele se encontrava, estimulando-os a refletirem ainda mais sobre a importância desse recurso na construção do texto.

13ª aula (28/11/19): **Desbanalizar um texto**

Começamos a aula apresentando aos alunos dois pequenos textos para que eles identificassem do que se estava falando neles.

Exemplo 1

Ela acordava cedo e dirigia-se logo à cozinha. Sentava uma vasilha no fogo, depois de ferver a água, Dona Maria preparava algo de cor escura que exalava um cheiro forte e maravilhoso por toda a casa. Tudo pronto, a criançada, atraída pelo cheiro, chegava para degustar a bebida predileta delas nas manhãs.

Exemplo 2

O marido entrou em casa, batendo forte a porta e soltando palavras ofensivas. A mulher perguntou o que havia acontecido, mas ele preferiu calar e se trancar no quarto sozinho.

No início, lemos os textos e, em seguida, perguntamos o que a leitura de cada um revelava. Eles ficaram calados relendo o texto que estava projetado na lousa. Depois um aluno disse que o primeiro texto retratava um momento do café da manhã das crianças e o segundo revelava o aborrecimento do marido. Em seguida, pedimos que eles fizessem um comparativo entre os textos e apontassem as diferenças quanto ao modo de dizer. Com base nas respostas dos alunos, observamos que a maioria percebeu que o primeiro texto utilizava uma linguagem mais expressiva, “menos direta” (fala de um aluno). Poucos alunos não notaram diferença no uso da linguagem. Com essa atividade, pretendíamos que os alunos percebessem as diferentes formas do uso da linguagem, em que as informações podem se dar de forma mais evidente, explícita, ou podem ir se manifestando aos poucos, a partir de pistas textuais deixadas pelo narrador, a fim de que o leitor perceba do que se está falando no texto.

Em seguida, pedimos que os alunos escrevessem um pequeno texto de algo simples do dia a dia (lavar louça, assistir televisão, passar roupa, fazer café) de forma que a ação principal só fosse revelada no final do texto. A maioria dos alunos reclamou, dizendo ser difícil de fazer. Então, partimos para a segunda atividade da aula. Apresentamos aos alunos duas frases construídas de forma simples para que eles as reescrevessem de maneira mais expressiva.

1ª frase: O jogo parou porque a bola furou.

2ª frase: A moça encontrou um rapaz triste na praça.

Depois de escrita na lousa as frases, pedimos que os alunos lessem e pensassem em possibilidades de modificá-las, deixando-as mais expressivas. Eles ficaram calados, então mostramos possibilidades de reescrita da primeira frase:

1ª frase: A moça encontrou um rapaz triste na praça.

Na praça, a moça viu as lágrimas caírem dos olhos tristes do jovem.

De cabeça baixa no banco da praça, a menina viu o rapaz.

A partir desse exemplo, pedimos que eles deixassem mais expressiva a segunda frase. Depois de muitas sugestões dos alunos, obtivemos o seguinte resultado:

2ª frase: O jogo parou porque a bola furou.

Parou o jogo, só vimos a bola rolando murcha.

A bola estourou como um balão e o jogo parou.

Em seguida, pedimos que os alunos relessem a frase original e as que foram recriadas e falassem se havia alguma diferença entre elas. Um aluno disse que as mudanças deixaram as frases “mais interessantes”, outros disseram “mais criativas”, “mais legais”. Continuamos falando que esses exemplos mostravam o modo diversificado de dizer uma coisa, pois de frases simples originaram-se outras mais expressivas que contribuíam para provocar certos efeitos no leitor, a exemplo de: “Na praça, a moça viu as lágrimas caírem dos olhos tristes do jovem”. Esse modo de dizer parece recriar a cena para o leitor, dando-lhe possibilidade de melhor imaginar a cena ao se ler. Assim, levamos os alunos a refletirem sobre diferentes possibilidades de organizar um enunciado e seus efeitos.

Depois dessa atividade, falamos que os textos literários costumam investir no uso da linguagem, explorar os sentidos das palavras etc. E que na aula seguinte, faríamos uma nova roda de leitura de narrativas, de preferência crônicas porque estas exploram situações, experiências e observações simples do cotidiano, para que pudéssemos refletir sobre o texto e sobre o modo de dizer do autor. Esse momento também foi pensado para o aluno ampliar ainda mais seu repertório literário, conhecer e partilhar novas experiências por meio da leitura, escuta e socialização em sala de aula. Então, no final desta aula, pedimos que eles formassem equipes e pesquisassem em livros, na internet etc. histórias interessantes para serem socializadas em sala na aula vindoura.

14ª aula (29/11/19): **Roda de leitura**

No início da aula, perguntamos sobre os textos que eles ficaram de trazer para lermos em sala de aula. Uns reclamaram que o colega não ajudou a pesquisar o texto, outro disse ter feito sozinho. Reunimos novamente os grupos, depois, prosseguimos a aula. Apesar dos problemas, todas as equipes participaram da atividade. Para iniciar, fizemos uma roda de leitura, um representante da equipe lia o texto e depois fazia comentários sobre a história - alguns colegas também

contribuíam. Nesses comentários, os alunos deveriam falar do que a história tratava; do motivo da escolha do texto e sobre alguma passagem do texto que revelasse um uso mais expressivo da linguagem.

Uma das equipes trouxe o texto *Os bons ladrões*, de Paulo Mendes Campos. Após a leitura, um representante da equipe disse que a história falava de um ladrão que teve a “profissão” descoberta pela esposa após ter roubado uma senhora. Então, sua mulher ameaçou deixá-lo, caso não se regenerasse. Por isso, o homem devolveu as joias da vítima.

Quanto à escolha do texto, a equipe alegou que escolheu essa história porque achou meio engraçada pelo fato de o ladrão devolver o roubo; já a passagem do texto que mais tinha chamado a atenção deles quanto ao uso da linguagem foi a que falava do momento em que um garoto foi devolver os pertences da mulher: *“Dentro do prazo marcado, um menino confirmava que, em certas ocasiões, até os ladrões mandam flores e joias.”*

De forma semelhante, as outras equipes realizaram essa atividade. Com a prática constante, pretendeu-se ampliar as experiências de leitura dos alunos, instigá-los a refletir sobre diversos temas tratados nas narrativas lidas em sala de aula; levá-los a perceber diferentes maneiras de narrar os acontecimentos etc.

15ª aula (05/12/19): **Preparando a produção final**

Nesta aula, rememoramos algumas situações retratadas nas histórias trabalhadas ao longo das aulas, como a vivida pelo menino que encontrou um bilhete de amor em sua carteira escolar; outra referente à tristeza do narrador-personagem devido à queda de um cajueiro; a situação vivenciada pelas crianças ao encontrar uma máquina de escrever, na ocasião da morte da tia delas; etc. Falamos de lugares, personagens, descrição de cenas.

Depois dissemos que, como atividade final, eles iriam produzir uma narrativa ficcional para compor uma antologia de histórias da turma, lembrando que seu texto deveria ser destinado à comunidade escolar e seria divulgado na “Feira de conhecimento” do colégio. Em seguida, pedimos que pensassem em possíveis lugares que poderiam aparecer nas histórias. Então, falou-se de escola, praça, igreja, rua etc. Em cada ambiente, fomos pensando juntos nos possíveis personagens, nos acontecimentos etc.

Ao pensarmos na praça e em seus possíveis personagens, por exemplo, eles falaram de namorados, amigos que se encontram para conversar, famílias que levam os filhos para passear, etc. Esse diálogo com a turma abriu espaço para que os alunos participassem mais desse momento de preparação para a produção das narrativas com suas experiências e conhecimentos, que constituem aspectos importantes para a construção da historicidade nos textos, pois as referências aos eventos discursivos dentro de um contexto específico agregam maior sentido aos textos.

No final, dissemos que se o cenário escolhido para a história fizesse parte da realidade contextual do aluno, seria interessante que eles fizessem uma visita antes para observá-lo melhor.

16ª aula (06/12/19): **Atividade final de escrita**

Nesta aula, os alunos produziram o texto final, cujo comando foi: A partir de sua experiência, memória, espírito de observação e imaginação, elabore uma narração (narrativa) inspirada em episódios do dia a dia, mas temperada de criatividade. Lembre-se que sua narrativa tem como destinatário os alunos da escola e integrará uma antologia de histórias da turma, que será divulgada na “Feira de conhecimento”.

Eles foram terminando e entregando os textos. Após essa semana, eu não consegui reunir novamente toda a turma porque teve início o período de avaliação escolar, mas procurei orientá-los individualmente para o processo de revisão e reescrita dos textos, ao término de suas avaliações diárias. Depois das orientações, a maioria fez a segunda versão de seu texto, como mostram os textos analisados abaixo.

5.1 ANÁLISE DA PRODUÇÃO TEXTUAL FINAL DOS ALUNOS

Nesta subseção são apresentadas quatro produções textuais que consideramos ser uma amostra representativa dos textos construídos em sala de aula. Depois da fotocópia e da transcrição de cada texto, iniciam-se as análises em que se destacam aspectos considerados nos resultados da atividade diagnóstica, além de outros que se mostraram pertinentes para uma avaliação mais abrangente do processo de produção de textos autorais, os quais foram definidos à luz da base

teórica. Os exemplos constam em duas versões. Após o término da primeira, o professor orientou individualmente os alunos para a reescrita do texto (segunda versão), na qual as modificações aparecem marcadas de negrito>.

Figura 15 - Texto 13: A Chuva que cai

título
A Chuva que cai

Dentro da casa um menino angustiado em silêncio, Esperando uma só coisa, que era que a chuva passasse. Sua mãe estava ocupada com as atividades de casa, mas ele notava a angústia do filho. Ele queria sair para jogar na rua mas a chuva estava grossa. Quando algumas horas a chuva passou e ele foi brincar com seus amigos. Esse era o dia de menino que escolheu a tarde de domingo para se divertir. Para ele televisão e outros jogos desenhos animados. E sim, na rua ou no seu quintal. Sua mãe ficou preocupada com seu filho pelo fato de ele não sair para rua. Ela pensava coisas ruins de garotos mas ele não gostava de correr. As tardes de domingo dentro de casa sentindo a chuva cair, isso era como se fosse um ruído entrando em audição e ele não gostava de o domingo se sentindo dentro do quarto e isso tinha um fim quando não chovia. Esse era o domingo ensolarado que ele saía para rua e encontrar os amigos.

Fonte: Texto produzido pelo aluno Carlos.

Transcrição Texto 15

1ª versão

Achuvaquecai

1 Detrodacasaummenino

2 angustiadoimpaciente.Esperandouma

3 sócoisa,queachuvapassasse.

4 Suamãeestavaocupadacomosafa-

5 zeresdecasa,maselanotavaaangustia
 6 dofilho.Elequeriasairparajogarbola
 7 narua masachuvaestavagrossa.Passan-
 8 doalgumashorasachuvapassoueele
 9 foibrincarcomseusamigos.Esseerao
 10 diado menino,queescolheuataredededo-
 11 mingoparasedivertir.Paraele
 12 adiversãonãoestavanatelevisão,não
 13 estavanosdesenhosanimados,Esimna
 14 Rua ounoseuQuintal.Suamãeficava
 15 preocupadacomseufilhopelofatodeogaroto
 16 sairpraru.Elapensavacoisasruinsdogaro-
 17 to.maselenãogostavadepassaras
 18 tardesdedomingodentrodecasa
 19 Sóvendoachuvacair,issoeracomose
 20 fosseumvucãoemtrandoemerupição,ele
 21 nãogostavadeodomingosentadoperto
 22 dajanela. Issotinhaumfimquandonão
 23 chuvia.Esseeraodomingoemsolaradoque
 24 elesaiapararuaeencontrarosamigos.

2ª versão

Achuvaquecai

Dentrodacasaummeninoangustiado,impaciente.Esperandoumasócoisa:que a chuva passasse.

Sua mãe estava ocupada com os afazeres de casa, mas ela notava a angustia do filho. Ele queria sair para jogar bola na rua **com seus amigos**. Mas a chuva estava grossa. Passando algumas horas a chuva passou e ele foi brincar **onde queria**. Esse era o dia do menino, que escolheu a tarde de domingo para se divertir. Para ele a diversão não estava na televisão, **em seus** desenhos animados. Porque naquele momento ele queria se movimentar, suar, na rua **ou em seu quintal**. Sua mãe ficava preocupada com seu filho pelo fato **do** garoto sair pra rua, pois assim ele teria uma possibilidade maior de se envolver com drogas, assim

pensava sua mãe.

Mas ele não gostava de passar as tardes de domingo dentro de casa, só vendo a chuva cair. Isso, para o garoto, era como se fosse um vulcão entrando em erupção de raiva e tristeza. Ele não gostava de no domingo ficar sentado só perto da janela, quando chovia.

Isso tinha um fim quando não chovia. Este que fosse um domingo ensolarado que ele saia para rua encontrar os amigos, para bater a tão esperada pelada de domingo.

Este aluno, no levantamento inicial da turma, escreveu um texto sem título (Vide Anexo B) sobre um urubu que empreende uma luta por comida. De modo geral, o resultado mostra alguns problemas quanto a informações incompletas, o uso repetitivo de palavras e a menção vaga do lugar onde ocorre a história.

O texto *A chuva que cai* conta a história de um menino que espera angustiado, dentro de sua casa, a chuva passar para ir brincar de bola com seus amigos, na rua ou no quintal de sua casa.

A escolha do título imprime a ideia de algo constante, de um acontecimento que perdura no tempo. Pela leitura do texto, percebemos que a constância da chuva provoca, na mesma medida, a sensação de angústia no menino.

Na parte inicial, o narrador constrói uma cena, situando o leitor sobre o acontecimento que provoca o conflito na narrativa: *“Dentro da casa um menino angustiado, impaciente. Esperando uma só coisa: que a chuva passasse.”* Logo em seguida, introduz-se a personagem “mãe”, que mesmo atarefada com os serviços domésticos, nota a “angústia” do filho. Na sequência do texto, informa-se o principal desejo do garoto, que era de poder sair para jogar bola na rua, *com seus amigos* (esta última informação em destaque foi acrescentada na 2ª versão do texto). Porém, *“... a chuva estava grossa”* e impedia-o de realizar seu desejo.

Depois de indicar a passagem do tempo com a expressão: *“passando algumas horas”*, o narrador informa que a chuva cessou e, portanto, o garoto podia sair para brincar: *“... Passando algumas horas a chuva passou e ele foi brincar”*. Daí em diante, a história mantém-se na ideia de reforçar o desejo do garoto de brincar fora de casa: *“Para ele a diversão não estava na televisão, não estava nos desenhos animados... e sim na rua ou no seu quintal.”*

Essa diversão não agradava a mãe do menino: “*Sua mãe ficava preocupada com seu filho pelo fato do garoto sair pra rua*”. Na 1ª versão, não há uma explicação sobre essa posição da mãe, o que não acontece na 2ª versão, pois o aluno acrescenta essa informação, de forma a esclarecer melhor o ponto de vista dela. O encaminhamento final do texto parece pairar na preocupação do narrador em reforçar os efeitos emotivos provocados pela chuva no menino.

“*Mas ele não gostava de passar as tardes de domingo dentro de casa, só vendo a chuva cair. Isso para o garoto era como se fosse um vulcão entrando em erupção de raiva e tristeza. Ele não gostava de no domingo ficar sentado só perto da janela, quando chovia.*”

Quanto ao **uso expressivo da linguagem**, notamos que o trecho inicial constitui um exemplo do modo diferente de articular elementos da língua com intuito de provocar o efeito pretendido: “*Dentro de casa um menino angustiado, impaciente. Esperando uma só coisa: que a chuva passasse*”. O destaque à locução adverbial “Dentro de casa” e o uso do aposto no final contribuem para evidenciar no texto, respectivamente, o lugar e a causa do impedimento do menino para realizar seu desejo.

Apesar da insuficiência de narratividade no texto, percebemos um esforço por parte do aluno em construir um ambiente rico em sensações (menino angustiado, impaciente, mãe preocupada), de forma a envolver o leitor nessa atmosfera. Ainda percebemos a existência de relação entre **as ações, os acontecimentos** com suas respectivas **motivações**, a exemplo: “*Ele queria sair para jogar bola*”, “*Sua mãe ficava preocupada com seu filho pelo fato do garoto sair pra rua*”, de forma a mostrar ter compreendido esses aspectos trabalhados nas aulas.

Embora observemos no texto uma centralidade no ponto de vista do filho: temos um locutor que **mobiliza outras vozes**, a exemplo da mãe que “*notava a angústia do filho*” e que também “*ficava preocupada*” com sua saída. Além de ideologias como a de que a televisão é a diversão das crianças. Para tal pensamento, a personagem adota um ponto de vista contrário, pois afirma não ser essa a sua diversão: “*Para ele a diversão não estava na televisão, em seus desenhos animados*”. Nessa passagem, o locutor marca sua posição enunciativa, assumindo um lugar de filho diferente da grande maioria das crianças da sociedade atual que costuma ser atraída por recursos televisivos. Essa atitude dialoga com a

discussão de Possenti (2002) ao afirmar que podemos assumir uma posição contrária à de outros, ainda que estejamos num mesmo lugar enunciativo.

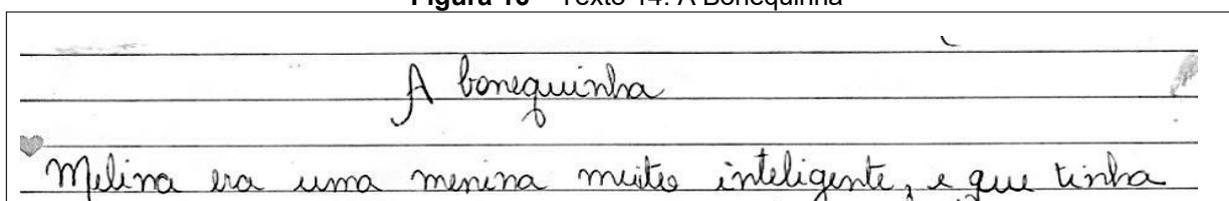
Outras vozes sociais são percebidas no texto e se traduzem pelo pensamento da mãe de que na rua só se aprende “coisas ruins”; a sua postura de preocupação como sendo um de seus papéis convencionais no contexto social; o desejo acentuado de brincar do menino remete à ideia de se associar o mundo infantil somente à diversão.

Além dos elementos já destacados na análise do texto (motivações para ações e acontecimentos, presença de outras vozes, caracterização de personagens) que contribuem para perceber aspectos relacionados à historicidade, destacamos também o fato de o menino dizer que sua diversão acontecia aos domingos. Entendemos que essa referência pressupõe que não haveria outro impedimento (além da chuva e do medo da mãe) para o menino ir brincar, já que as pessoas costumam destinar esse dia ao lazer e as crianças não têm escola. Todas essas implicações suscitadas no texto contribuem para a construção de seu sentido.

A comparação entre a 1ª e a 2ª versão do texto revela modificações a partir da orientação inicial do professor. Entretanto, o aluno limitou-se ao acréscimo de poucas informações para a melhoria do texto, considerando somente alguns apontamentos (em destaque na 2ª versão). Era esperado ainda que o aluno falasse sobre o que aconteceu lá fora (rua) depois que o menino conseguiu sair de sua casa; como ficou a rua depois dessa forte chuva; como foi a brincadeira naquele dia; qual a reação da mãe do garoto; como a brincadeira finalizou, entre outros. Também que detalhasse mais os lugares que aparecem na narrativa (casa, rua), poderia ainda caracterizar melhor as personagens e criar um desfecho à altura do que foi armado no início do texto.

De forma geral, o resultado demonstra que o aluno incorporou à sua escrita elementos das discussões realizadas em sala, pois evidenciamos em seu texto uma aposta em aspectos trabalhados nos exercícios feitos em sala, de forma a indicar uma evolução na sua produção escrita.

Figura 16 – Texto 14: A Bonequinha



uma grande imaginação, amava ouvir as histórias que sua falecida vô contava.

Todo dia, Melina e seus pais saíam pra ir na feira, enquanto seus pais iam comprar o almoço, ela sempre dava uma volta por lá, e nesse dia encontrou um senhorzinho que vendia brinquedos, a menina logo então ficou encantada por uma boneca, o senhor vendo isso, deu a bonequinha para a garota e ainda disse que era mágica, a garotinha foi embora feliz da vida, chegando em casa, ela foi ver se a boneca era mesmo mágica, e num que era, a boneca Melina brincava com a boneca, saía pra passear com ela, dormia com o brinquedo e queria até tomar banho com a boneca, ela acredita que a boneca tinha vida e por isso tratava como gente.

Fonte: Texto produzido pelo aluno Marcos.

Transcrição Texto 14

1ª versão

A bonequinha

- 1 Melina era uma menina muito inteligente, e que tinha
- 2 uma grande imaginação, amava ouvir as histórias que
- 3 sua falecida vô contava.
- 4 Todo dia, Melina e seus pais saíam pra ir na feira, enquan-
- 5 to seus pais iam comprar o almoço, ela sempre dava uma
- 6 volta por lá, e nesse dia encontrou um senhorzinho que
- 7 vendia brinquedos, a menina logo então ficou encantada
- 8 por uma boneca, o senhor vendo isso, deu a bonequinha
- 9 para a garota e ainda disse que era mágica, a garotinha
- 10 foi embora feliz da vida, chegando em casa, ela foi ver
- 11 se a boneca era mesmo mágica, e num que era, a boneca.
- 12 Melina brincava com a boneca, saía pra passear com
- 13 ela, dormia com o brinquedo e queria até tomar banho
- 14 com a boneca, ela acredita que a boneca tinha vida
- 15 e por isso tratava como gente.

2ª versão

A bonequinha

Melina era uma menina muito inteligente, e que tinha uma grande imaginação, sua falecida vó contava várias histórias de princesas, e de animais, ela amava.

Todo dia, Melina e seus pais saíam pra **comprar alimentos** na feira, **a garota sempre passeava** por lá, e nesse dia encontrou um senhorzinho que vendia brinquedos. **A** menina logo ficou encantada por uma boneca **de vestido rosa**, o senhor vendo isso, deu a bonequinha para a garota e ainda disse que era mágica.

A garotinha foi embora feliz da vida, chegando em casa, ela foi ver se a boneca era mesmo mágica. Os pais quando viram isso, perguntaram para a menina, “de onde veio essa boneca?”, a menina então disse que ela tinha ganhado, a mãe ficou intrigada, mas ficou feliz, já que os pais não tinham condições de comprar brinquedos pra Melina. No outro dia, ela e seus pais foram agradecer o senhorzinho, que so estava de passagem no interior de São **Paulo**.

Melina brincava com a boneca, **passeava** com ela, dormia com o brinquedo, e queria até tomar banho com a boneca, **“minha filha, você já passa tempo demais com essa boneca, o que custa largar ela pra tomar banho!”** A garota acreditava que a boneca tinha vida, e por isso a tratava como gente.

O texto conta a história de uma menina que fica muito feliz ao receber uma boneca de presente. A construção do enredo parte de uma situação do cotidiano, pois retrata a rotina de uma família que diariamente vai à feira comprar alimentos. Isso mostra que o aluno observou a orientação de que a produção textual deveria partir de uma experiência cotidiana.

A narrativa inicia com a **caracterização** da personagem principal da história: “*Melina era uma menina muito inteligente, e que tinha uma grande imaginação, amava ouvir as histórias que sua falecida vó contava*”. Em seguida, é apresentada uma situação que termina por provocar um desequilíbrio.

“Todo dia, Melina e seus pais saíam pra ir na feira, enquanto seus pais iam comprar o almoço, ela sempre dava uma volta por lá, e nesse dia encontrou um senhorzinho que vendia brinquedos, a menina logo então ficou encantada por uma boneca, o senhor vendo isso, deu a bonequinha para a garota...”

Nesse trecho, tem-se a referência do lugar (na feira) onde se inicia a história. Depois, é mencionado o hábito da menina em passear pelo referido local, enquanto seus pais compravam a comida. Em seguida, fala-se que, num desses passeios, a menina encontrou um senhorzinho que vendia brinquedos. Nessa ocasião, ela viu uma boneca pela qual ficou encantada. Ao perceber a situação, o senhor dá de presente a boneca para a garota e diz que o brinquedo é mágico, depois ela vai embora feliz. Daí em diante, a história foca no ponto de vista da menina que acreditava que a boneca era realmente mágica, por isso: “*brincava com a boneca, saia pra passear com ela, dormia com o brinquedo e queria até tomar banho com a boneca*”.

Entendemos que o movimento construído na história faz com que o leitor crie outras expectativas a respeito do final, uma vez que no texto se é enfatizado o caráter mágico da boneca e a capacidade de imaginação da menina, porém o final deixa de lado esses aspectos, que poderiam dar mais densidade à narrativa, e segue uma linha mais convencional.

Ao longo do texto, nota-se a **referência ao estado emotivo** da personagem principal: “*a menina ficou encantada por uma boneca*”, “*a garotinha foi embora feliz da vida*”, e também do vendedor que se mostra uma pessoa generosa: “*...o senhor vendo isso deu a bonequinha para a garota*”. A referência a sentimentos deixa o texto mais envolvente e mais próximo do que ocorre na vida real.

Quanto às **vozes** que se apresentam no texto, destacamos, além das enunciadas pelos personagens de forma explícita, outras que também indicam uma maneira de pensar a sociedade, como a situação da família que diariamente vai à feira, mas não tem dinheiro para comprar presente. Isso revela uma caracterização de família pertencente a uma classe menos favorecida economicamente na sociedade, cuja condição social limita o acesso a bens materiais. Percebemos ainda, por meio da personagem Melina, uma visão de infância permeada de fantasia, imaginação e inocência, o que contrasta com a visão de mundo realista da mãe e do próprio narrador.

No tocante ao **uso da linguagem**, notamos que o emprego de certas palavras ajuda a construir o cenário infantil da história (*bonequinha, Senhorzinho*). A palavra *Senhorzinho* pode ainda estar relacionada à gratidão da menina diante da atitude generosa do vendedor, como, também, a uma suposta fragilidade de sua condição física e social.

Percebe-se que este 2º texto tem um desenvolvimento maior do que o primeiro, as ações evoluem ao longo da narrativa, fazendo-a progredir (a família vai à feira, os pais compram comida, a menina passeia por lá, ganha um brinquedo, volta para casa feliz etc.). Nota-se também um cuidado de se apresentar **motivações para as ações das personagens** (os pais da menina iam à feira para comprar alimentos/ o Senhorzinho deu a boneca para a garota porque ela ficou encantada pelo brinquedo), embora algumas ideias permaneçam sem melhores esclarecimentos, como o fato de a menina ter uma grande imaginação, pois não se explica isso. Também a menção a sua falecida avó fica vaga, pois não há uma relação com o resto da história. E ainda, a referência a lugares sem buscar apresentá-los com mais detalhes ao leitor.

Na 1ª versão, a garota chega a sua casa com a boneca e isso não causa uma reação por parte de seus pais, assim como o fato de a menina ficar o tempo todo com o brinquedo. Depois da orientação individual, na 2ª versão, percebemos um maior acréscimo de informações, de forma a responder aos seguintes direcionamentos: “Por que a boneca chamou a atenção da menina?” A resposta da aluna foi que o interesse despertado estava ligado à cor do vestido (cor de rosa). Na sequência, foi questionado o fato de a menina chegar a sua casa com uma boneca sem que seus pais procurassem saber de onde veio, uma vez que não tinha sido eles que a compraram. Quanto a isso, a aluna explicou:

“Os pais quando viram isso, perguntaram para a menina, “de onde veio essa boneca?”, a menina então disse que ela tinha ganhado, a mãe ficou intrigada, mas ficou feliz, já que os pais não tinham condições de comprar brinquedos pra Melina. No outro dia, ela e seus pais foram agradecer o Senhorzinho, que so estava de passagem no interior de São Paulo.”

Em relação ao fato de a menina ficar o tempo todo com o brinquedo, observou-se que na reescrita a aluna introduz o questionamento da mãe em relação a esse comportamento: *“Minha filha, você já passa tempo demais com essa boneca, o que custa largar ela pra tomar banho!”*

Assim, percebemos que nesta produção a aluna fez um investimento maior em sua escrita, observando alguns aspectos que dão mais sentido ao texto, os quais são apresentados dentro de uma lógica, dando-lhe unidade.

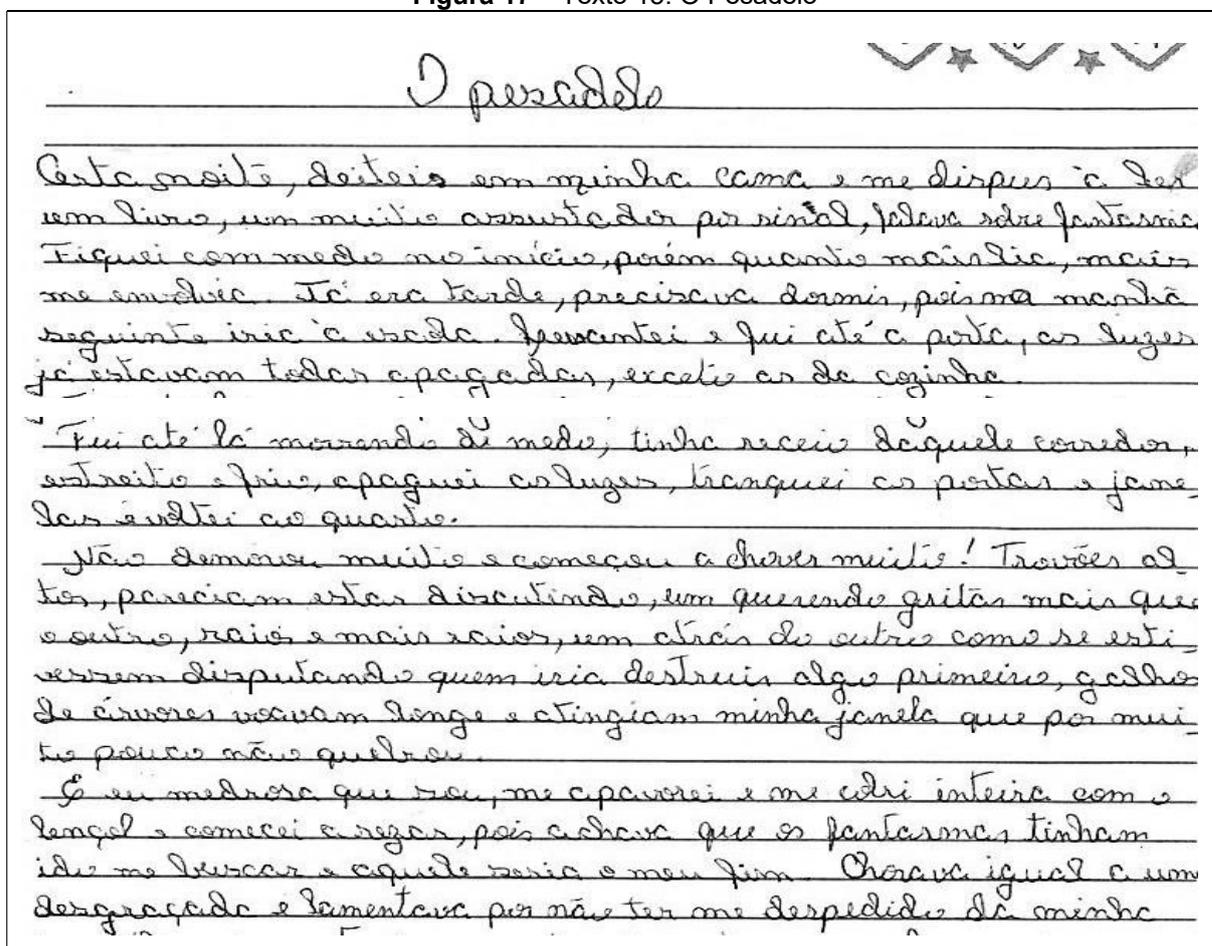
A construção do excerto: *“...ela foi ver se a boneca era mesmo mágica, e num é que era, a boneca...”* provoca uma dúvida no leitor, pois pode ser lido como uma

afirmação do caráter mágico da boneca, como também uma certa ironia do narrador em relação ao fato de Melina crer que a boneca fosse mágica. Na 2ª versão, a aluna retira essa parte.

Os elementos evidenciados na análise do texto auxiliam para a sua inserção num quadro histórico, no qual também se observa uma referência ao modelo de trabalho informal, que é muito comum em nosso contexto social, assim como a associação entre pessoas mais experientes (a avó da menina) e a prática de contação de histórias.

Ao considerarmos alguns aspectos de sua escrita, observamos que a produtora do texto apresentou avanços. Isso fica mais evidente ainda ao compararmos sua produção à atividade diagnóstica por ela realizada, em que escreveu uma pequena narrativa sobre um cachorro (Vide Anexo C), em vez de uma história ficcional como solicitado. Apesar disso, notamos que alguns aspectos ainda precisam ser melhorados no texto, buscando evoluir quanto a um comportamento mais criativo no uso da linguagem e, assim, caminhar para a construção de um texto mais autoral.

Figura 17 – Texto 15: O Pesadelo



família, que estava em outros quartos naquele corredor.
 E agora? Seria o fim? Não. Sabem porque? Porque tinha
 sido apenas um miserável de um pesadelo.

Fonte: Texto produzido pela aluna Célia.

Transcrição Texto 15

1ª versão

O pesadelo

- 1 Certa noite deitei em minha cama e me dispus a ler
- 2 um livro, um muito assustador por sinal, falava sobre fantasmas.
- 3 Fiquei com medo no início, porém quanto mais lia, mais
- 4 me envolvia. Já era tarde, precisava dormir, pois na manhã
- 5 seguinte iria à escola. Levantei e fui até a porta, as luzes
- 6 já estavam todas apagadas, exceto as da cozinha.
- 7 Fui até lá morrendo de medo, tinha receio daquele corredor
- 8 estreito e frio, apaguei as luzes, tranquei as portas a jane-
- 9 las e voltei ao quarto.
- 10 Não demorou muito começou a chover muito! Trovões al-
- 11 tos pareciam estar discutindo, um querendo gritar mais que
- 12 o outro, raios e mais raios, um atrás do outro como se esti-
- 13 vessem disputando quem iria destruir algo primeiro, galhos
- 14 de árvores voavam longe e atingiam minha janela que por mui-
- 15 to pouco não quebrou.
- 16 E eu medrosa que sou, me apavorei e me cobri inteira com o
- 17 lençol e comecei a rezar, pois achava que os fantasmas tinham
- 18 ido me buscar e aquele seria o meu fim. Chorava igual a uma
- 19 desgraçada e lamentava por não ter me despedido da minha
- 20 família, que estava em outros quartos naquele corredor.
- 21 E agora? Seria o fim? Não. Sabem porque? Porque tinha
- 22 sido apenas um miserável de um pesadelo.

A autora deste texto, na ocasião da atividade diagnóstica, produziu uma dissertação que tratava da poluição ambiental, em que foram observadas várias referências a discursos generalizados e demonstrações de dificuldades em ressignificar esses dizeres a partir de experiências próprias. Inclusive de atender às demandas escolares de escrita, pois a solicitação era para a produção de um texto narrativo. Porém, aqui, a aluna atende ao comando de produção apresentado pelo professor e escreve uma narrativa intitulada “*O pesadelo*”.

Nesta última produção textual, nota-se que, além do atendimento à proposta, a aluna demonstra um comportamento linguístico mais livre, o que pode ser evidenciado por meio de diferentes aspectos no texto. Ao contar a história, o narrador-personagem opta pela **caracterização detalhada de lugares e objetos**. Como exemplo, citemos o início do texto em que ele diz: “*Certa noite deitei em minha cama e me dispus a ler um livro, um muito assustador por sinal, falava sobre fantasmas*”. Nesse trecho, percebe-se que a forma linguística utilizada para caracterizar o livro (um muito assustador) contribui para dar ênfase à característica do objeto. Ainda nessa passagem, podemos notar que **as ações** também **são descritas com detalhes**, em vez de simplesmente nomeadas, o que deixa o texto com mais vida, mais concretude. Esses aspectos são percebidos ao longo de todo o texto e indicam um investimento da aluna quanto ao trabalho de usar a descrição, de forma a relacionar o que foi estudado em nossas aulas.

Na passagem seguinte do texto, observamos o início da construção de uma atmosfera de tensão: “*Fiquei com medo no início, porém quanto mais lia, mais me envolvia. Já era tarde, precisava dormir, pois na manhã seguinte iria à escola. Levantei e fui até a porta, as luzes já estavam todas apagadas, exceto as da cozinha.*” Nesse momento nota-se a **menção aos sentimentos** da personagem, sendo que tal observância irá perdurar até o final da narrativa. Os aspectos subjetivos revelados no texto são mais impulsionados pelo modo interior de narrar a história (1ª pessoa) e seus efeitos podem provocar um maior envolvimento emocional do leitor nos acontecimentos narrados.

O medo da personagem foi intensificado com o começo da chuva, o que é contado de forma bem criativa, com a exploração da linguagem em novo sentido: “*Não demorou muito começou a chover muito! Trovões altos pareciam estar discutindo, um querendo gritar mais que o outro, raios e mais raios, um atrás do outro como se estivessem disputando quem iria destruir algo primeiro, galhos de*

árvores voavam longe e atingiam minha janela que por muito pouco não quebrou.” Nesse trecho, há a personificação de certos fenômenos da natureza (raios e trovões), pois eles discutem, gritam, disputam. Entende-se que a maneira de trazer esses elementos para o texto, constitui um **uso expressivo da linguagem** e denota um modo particular de articular saberes, em que o conhecimento de mundo e a experiência de vida do aluno revelam-se como elementos importantes na construção do texto.

Quanto ao aspecto de **dar voz a outros**, temos a aproximação de discursos bem massificados, como exemplo, citamos a relação de medo com o escuro e fantasmas, da consciência do dever de estudar, da atitude comum diante de uma situação apavorante como a descrita no texto (esconder-se).

Outro aspecto notado no texto é o cuidado em apresentar **motivações para os acontecimentos e ações** ocorridos na narrativa: “Já era tarde, precisava dormir, pois na manhã seguinte iria à escola”. Essa atenção é percebida ao longo do texto e contribui para conferir mais sentido a ele. Possenti (2002) destaca esse aspecto como sendo um recurso capaz de dar mais especificidade ao texto.

A leitura do texto insere o leitor numa atmosfera de medo, pavor e tensão. Essa situação estende-se até a parte final da história quando o narrador dirige-se diretamente ao leitor, estimulando-o a pensar, refletir sobre o encaminhamento da história. Mas, em seguida, rompe esse diálogo, revelando que tudo não passou de um pesadelo. Entendemos que essa forma de organizar o discurso também revela um modo mais particular de escrever, em vista de uma aposta maior na participação do leitor.

Os movimentos construídos no texto e ressaltados nesta análise são responsáveis por marcar a historicidade na narrativa, uma vez que o autor busca relacionar os eventos discursivos que aparecem na produção textual com informações importantes para a compreensão da história.

Ainda que não tenha produzido a segunda versão, em que se pedia que marcasse mais especificamente o lugar onde ocorreu a história, da possível reação de seus pais que supostamente sabiam do medo da menina, entre outros aspectos, o texto demonstra que o aluno entendeu o que foi estudado e investiu em sua escrita, de forma a marcá-la com sua ação própria, revelando uma atitude de mais liberdade e um sujeito mais disposto a inserir sua voz na construção de seus textos.

Figura 18 – Texto 16: Moeda ou Biscoito

Moeda ou biscoito?

Naquele início de tarde de domingo, mãe e filha conversaram sobre como havia sido a semana da garota. Com o dia estava bem ensolarado, a ideia de juntar o pagamento do mês, e pegar a filha de cinco anos na casa da avó, para juntas, mãe e filha, irem para a feira, comprar sapatos novos para a garotinha, veio bem a acalhar.

A garota de curtos cabelos e leves traços asiáticos se maravilhava a cada banca e loja, seja de roupas ou brinquedos, que estavam sempre ao seu lado, pois seguiam caminho direto, pelo amontoado de gente.

— Então, filha. Acho que não vou comprar só um sapato, agente pode passar também na praça de alimentação. O que você acha? — Ditou a mãe.

A filha nada respondeu, pois naquele momento estava mais atenta numa banca de doces e salgadinhos.

— Mamãe! Ah, he! Bem ali! — Exasperou a garota com seu sotaque infantil, cativante aos olhos da mãe.

— Minha filha, você sempre pede "porcaria" pra comer, quando nós saímos juntas.

Como a mãe blindada com o cuidado de não permitir que a filha comece qualquer coisa na rua, fosse resistir às disparadas emocionais vindas da garotinha prestes a fazer birra?

Pois antes mesmo da filha fazer um "escândalo", Ana resolver apenas, por um momento, mimar a filha indo com a mesma para a banca.

— Diz o que você quer, filha. — incentivou Ana sua filha, Aline.

— Biscoito, mamãe! — Gritou a filha.

Um pote cheio de biscoitos era encarado com um troféu pela menininha, e tamanha foi a satisfação quando sua mãe fez o pedido, que prontamente foi atendido pela vendedora.

O saco, recheado de biscoitos negros e deliciosos, foi recebido pelas mãozinhas excitadas da menina. Mesmo com o saco em mãos, a mesma se mantinha atenta nas próximas ações da mãe.

Cinco reais foram entregues para a vendedora, três voltaram de troco, todo em moedas. Mãe e filha saíram da venda.

— Deixa eu tirar só uns biscoitinhos, só pra ver se estão bons, está bem, filha. — Com um aceno de cabeça, Ana enfiou a mão no saco.

— Mãe, caiu! Olha caiu! — Disse a filha olhando para o saco em suas mãos.

Ana apenas pensou que sua filha falava de algum biscoito que caíram de sua mão quando a mesma ~~pe~~ tirou a mão do saco. Não deu importância.

Os próximos acontecimentos foram caóticos, tudo começou quando Aline disse que um biscoito doeu a garganta. Ana olhou para a mãe e percebeu que faltavam algumas moedas, pronto a mãe assimilou a filha, um tempo atrás alertou de que algo havia caído, mas não disse onde. Depois reclamou da garganta doer com um biscoito.

Ana ~~pe~~ percebeu! A filha, Aline havia engolido uma moeda!

Esquecendo-se dos sapatos, Ana pegou o saco da mão da filha, arremessou no lixo e saiu ~~pullando~~ 

a garotinha para um táxi próximo.

— Ô hospital moço, minha filha engoliu uma moeda! — Desesperada a mãe se encontrava.

O táxi demorou uma eternidade para chegar ao destino, aos olhos da mãe. Quando chegou, Ana arremessou o dinheiro para o taxista, correu para dentro do hospital aos gritos.

— Minha filha engoliu uma moeda! Socorro um médico!

A moça da recepção pediu para que a mulher se acalmasse, pois como era final de semana o hospital estava bem calmo, em movimento de pessoas doentes, e Ana seria logo atendida.

Com a filha sentada quita no banco de espera, Ana anda de um lado e outro, seus nervos queimavam em preocupação.

Com a chegada do médico a mãe exigiu que fosse realizado um raio-x. O pedido foi atendido, claro pela urgência e as soluções de Ana o médico prontamente ~~ter~~ realizou o procedimento. O exame foi feito, o médico analisava o resultado em suas mãos.

— Calma, minha senhora sua filha não tem nada. Tentou acalmar a mulher.

— Como vou ter calma? Minha filha engoliu uma moeda — Soluçou mais ainda, Ana.

— Mamãe pare de chalar, tome a moeda — Foi então que a garotinha se manifestou, percebendo os olhares curiosos do médico e de sua mãe, Ana. Aline continuou — Eu vi a moeda caindo no saquinho de biscoitos, eu peguei ela pra comprar bombons depois.



— Mas sua garganta doeu, minha filha.

— Sim, mamãe doeu, mas foi porque eu me esqueci de mastigar.

Prento! tudo estava solucionado. A menina engoliu um biscoito e não uma moeda.

Ana saiu vermelha de vergonha, de dentro do hospital, oferecendo milhares de desculpas pelo encrenca.

E lá mais foi desculpada de novo.

Fonte: Texto produzido pelo aluno Mário.

Transcrição Texto 16

1ª versão

Moeda ou biscoito?

- 1 Naquele início de tarde de domingo, mãe e filha
- 2 conversavam sobre como havia sido a semana da garotinha.
- 3 Como o dia estava bem ensolarado, a ideia de juntar o
- 4 pagamento do mês, e pegar a filha de cinco anos na ca-
- 5 sa da avó, para juntas, mãe e filha, irem para a
- 6 feira comprar sapatos novos para a garotinha, veio
- 7 bem a calhar.8 A garota de curtos cabelos e veles traços asiáticos
- 9 se maravilhava a cada banca e loja, seja de roupas ou de brin-
- 10 quedos, que estavam sempre ao seu lado, pois seguiam
- 11 caminho direto, pelo amontoado de gente.
- 12 — Então, filha. Acho que não vou comprar só sapa-
- 13 tos, a gente pode passar também na praça de alimenta
- 14 ção. O que você acha? — Ditou a mãe.
- 15 A filha nada respondeu, pois naquele momento pres-
- 16 tava mais atenção numa banca de doces e salgados.
- 17 — Mamãe! Ali, ó! Bem ali! — Exasperou a garotinha
- 18 com seu sotaque infantil, cativante aos olhos da mãe.

19 — Minha filha, você sempre pede “porcarias” pra co-
20 mer, quando nós saímos juntas.

21 Como a mãe blindada com o cuidado de não permitir
22 que a filha comesse qualquer coisa na rua, fosse resistir
23 às disparadas emocionais vindas da garotinha, prestes
24 a fazer birra?

25 Pois antes mesmo da filha fazer um “escândalo”,
26 Ana resolveu apenas, por um momento, mimar a filha
27. Indo com a mesma para a banca.

28 — Diz o que você quer, filha. — Incentivou Ana.

29 — Biscoito, mamãe! — Gritou a filha.

30 Um pote cheio de biscoitos era encarado como um
31 troféu pela menininha, e tamanha foi a satisfação 32 quando sua mãe fez o
pedido, que prontamente foi
33 atendido pela vendedora.

34 O saco, recheado de biscoitos negros e deliciosos, foi
35 recebido pelas mãozinhas excitadas da menina. Mesmo
36 com o saco em mãos, a mesma se manteve atenta
37 nas próximas ações da mãe.

38 Cinco reais foram entregues para a vendedora, três
39 voltaram de troco, todo em moedas. Mãe e filha saí
40 ram da venda.

41 — Deixa eu tirar só uns biscoitinhos, só pra ver
42 se estão bons, está bem, filha? — Com um aceno de
43 cabeça, Ana enfiou a mão no saco.

44 — Mamãe, caiu! Olha caiu! — Disse a filha olhando pa-
45 ra o saco em suas mãos.

46 Ana apenas pensou que sua filha falava de alguns
47 biscoitos que caíram de sua mão quando a mesma
48 tirou a mão do saco. Não deu importância.

49 Os próximos acontecimentos foram caóticos, tudo
50 começou quando Aline disse que um biscoito doeu na

51 garganta. Ana olhou para a mão e percebeu que
52 faltavam algumas moedas, pronto a mãe assimilou.

53 A filha, um tempo atrás alertou de que algo há-
54 via caído, mas não disse onde. Depois, reclamou
55 da garganta doer com um biscoito.

56 Ana percebeu! A sua filha, Aline havia engolido
57 uma moeda!

58 Esquecendo-se dos sapatos, Ana pegou o saco da
59 mão da filha, arremessou no lixo e saiu puxando
60 a garotinha para um táxi próximo.

61 Pro hospital, moço, minha filha engoliu uma moe-
62 da! — Desesperada a mãe se encontrava.

63 O táxi demorou uma eternidade para chegar
64 ao destino, aos olhos da mãe. Quando chegou, Ana
65 arremessou o dinheiro para o taxista, correu para
66 dentro do hospital aos gritos.

67 — Minha filha engoliu uma moeda! Socorro um
68 médico!

69 A moça da recepção pediu para que a mulher
70 se acalmasse, pois como era final de semana o hospi-
71 tal estava bem calmo, em movimento de pessoas doen-72 tes, e sua filha seria
logo atendida.

73 Com a filha sentada quieta no banco de espe-
74 ra, Ana anda prum lado e outro, seus nervos
75 queimavam em preocupação.

76 Com a chegada do médico a mãe exigiu que
77 fosse realizado um raio-x. O pedido foi atendi-
78 do, claro pela urgência e os soluços de Ana o médi-
79 co prontamente realizou o procedimento. O exa-
80 me foi feito, o médico analisava o resultado em
81 suas mãos.

82 — Calma, minha senhora sua filha não tem nada.

- 83 — Tentouacalmaramulher.
- 84 — Comovoutercalma?Minhafilhaengoliuum
85 moeda.—Soluçoumaisainda,Ana.
- 86 —Mamãeparedechorar,tomeamoeda.—Foi
87 entãoqueagarotinhasemanifestou,persebendoos
88 olharescuriososdomédicoedesuamãe,Ana.Aline
89 continuou—Euviamoedacaindonosaquinhode
90 biscoitos,eupegueielapracomprarbombasdepois.
91 —Massuagargantadoeu,minhafilha.
92 —Simmamãedoeu,masfoiporqueeumees-
93 quecidemastigar.
- 94 Pronto! Tudoestavasolucionado.Amenina
95 engoliuumbiscoitoenãoumamoeda.
- 96 Anasaiurubradevergonha,dedentro
97 dohospital,oferecendomilharesdedesculpaspelo
98 encômodo.
- 99 EJamaisfoidescuidadadenovo.

2ª versão

Moedaoubiscoito?

Naquele início de tarde de domingo, mãe e filha conversavam sobre como havia sido a semana da garotinha. Como o dia estava bem ensolarado, a ideia **desacar o pagamento do mês, ir deixar e depois buscar a filha na casa da avó, enquanto ia ao banco, pareceu bem a calhar, aos alhos de Ana, pois assim, a mesma poderia levar a filha para uma loja perto da feira, para comprarsapatos.**

A garota de cinco anos, cabelos curtos e bochechas levemente cheinhas, se maravilhava a cada banca e loja, seja de roupas ou de brinquedos, que estavam sempre ao seu lado, pois seguiam caminho direto pelo amontoado de gente.

— Então, filha. Acho que não vou comprar só sapatos, a gente poderia passar também na praça de alimentação. O que você acha? — Ditou a mãe.

A filha nada respondeu, pois naquele momento prestava mais atenção numa banca de doces e salgados.

— Mamãe! Ali, ó! Bem ali! - Exasperou a garotinha com seu sotaque infantil, cativante aos olhos da mãe.

— Minha filha, você sempre pede “porcarias” pra comer, quando nós saímos juntas.

Como a mãe, Ana, blindada com o cuidado de não permitir que a filha comesse qualquer coisa na rua, fosse resistir às disparadas emocionais vindas da garotinha, prestes a fazer birra?

Pois antes mesmo da filha, Aline, fazer um “escândalo”, Ana resolveu apenas, por um momento, mimar a filha. Indo com a mesma para a banca.

— Diz o que você quer, filha. — Incentivou Ana.

— Biscoito, mamãe! — Gritou a filha.

Um pote cheio de biscoitos era encarado como um troféu pela menininha, e tamanha foi a satisfação quando sua mãe fez o pedido, que prontamente foi atendido pela vendedora. O saco, recheado de biscoitos negros e deliciosos, foi recebido pelas mãozinhas alegres da menina. Mesmo com o saco em mãos, a mesma se manteve atenta nas próximas ações da mãe.

Cinco reais foram entregues para a vendedora, três voltaram de troco, todo em moedas.

Mãe e filha saíram da venda.

— Deixa eu tirar só uns biscoitinhos, só pra ver se estão bons, está bem, filha? — Com uma autorização de Aline, Ana enfiou a mão no saco.

— Mamãe, caiu! Olha caiu! — Disse a filha olhando para o saco em suas mãos.

Ana apenas pensou que sua filha falava de alguns biscoitos que caíram de sua mão quando a mesma a tirou de dentro do saco. Não deu importância.

Os próximos acontecimentos foram caóticos, tudo começou quando Aline disse que um biscoito doeu na sua garganta. Ana olhou para a mão e percebeu que faltava uma moeda, a mãe assimilou. A filha, um tempo atrás alertou de que algo havia caído, mas não disse onde. Depois, reclamou da garganta doer com um biscoito.

Ana percebeu! A sua filha, Aline havia engolido uma moeda!

Esquecendo-se dos sapatos, Ana pegou o saco das mãos da filha, arremessou no lixo e saiu puxando a garotinha para um táxi próximo.

— Pro hospital, moço, minha filha engoliu uma moeda! — Desesperada, a mãe já dentro do carro, se encontrava.

O táxi demorou uma eternidade para chegar no local desejado, aos olhos da mãe. Quando chegou, Ana “jogou” o dinheiro para o taxssista, correu para dentro do hospital aos gritos.

— Minha filha engoliu uma moeda! Socorro um médico!

A moça da recepção pediu para que a mãe se acalmasse, pois como era final de semana o hospital estava bem calmo, sem tanto movimento de pessoas doentes, e sua filha seria logo atendida.

Com Aline sentada quieta no banco de espera, Ana andava de um lado para o outro, seus nervos queimavam em preocupação.

Quando um médico a atendeu, Ana exigiu que fosse realizado um raio-x. O pedido foi atendido, claro pela urgência e soluços de Ana o médico prontamente realizou o procedimento. Com o exame feito, o médico analisava o resultado em suas mãos.

— Calma, minha senhora! Sua filha não tem nada. — O homem tentou confortar Ana.

— Como vou ter calma? Minha filha engoliu uma moeda. — Ana soluçou mais ainda.

— Mamãe pare de chorar, tome a moeda. — Foi então que a garotinha se manifestou, percebendo os olhares curiosos do medico e de sua mãe. Aline continuou. — Eu vi a moeda no saquinho de biscoitos, então, peguei ela pra comprar bombons depois.

— Mas sua garganta doeu, minha filha.

— Sim mamãe doeu, mas foi porque eu me esqueci de mastigar.

Pronto! Tudo estava solucionado. A menina engoliu um biscoito e não uma moeda.

Ana saiu rubra de vergonha, de dentro do hospital, oferecendo milhares de pedidos de desculpas pelo incômodo.

E depois deste acontecimento em diante, Ana procurou dar mais atenção a filha, além de evitar ao máximo ter surtos de preocupação.

O texto acima narra a história de uma mãe e sua filha que, durante um passeio, vivem uma grande aflição causada pelo fato de a mãe pensar que a menina havia engolido uma moeda. Esse engano desfaz-se somente no final da história quando a garota decide dizer o que havia acontecido — ela tinha engolido um biscoito e não uma moeda.

Este aluno também é o autor do primeiro texto mostrado como resultado da 2ª aula da proposta pedagógica, na qual ele apresentou uma história bem interessante a partir do pequeno texto do Carlito. Na ocasião do levantamento diagnóstico, ele escreveu uma narrativa com o título *Insuportavelmente, incompreensível* (Vide Anexo D), que estabelece uma relação intertextual com a obra *A volta do filho pródigo* de Moacir Scliar, trabalhada em uma das aulas. Nesse texto, o aluno discute a relação entre pais e filhos, porém inscreve a história num contexto social bem atual, uma vez que faz refletir sobre o impacto do uso da tecnologia na relação entre pais e filhos.

Já no texto transcrito acima "Moeda ou biscoito?", observa-se, dentre outros aspectos, que o aluno busca interagir com o leitor desde a escolha do título, pois a dúvida lançada ao público-leitor pode ser compreendida como um convite à leitura.

No primeiro parágrafo, o locutor (narrador) apresenta a situação inicial da história, em que as personagens, mãe e filha, planejam aproveitar a tarde de domingo para fazer compras. Tem-se, na sequência, a descrição da menina e um rico detalhe da cena vivida por mãe e filha, durante a ida ao comércio:

"A garota de curtos cabelos e leves traços asiáticos se maravilhava a cada banca e loja, seja de roupas ou brinquedos, que estavam sempre ao seu lado, pois seguiam caminho direto, pelo amontoado de gente".

Vê-se, nesse trecho, um cuidado em apontar os aspectos físicos e o estado emocional da menina diante da cena construída, além da maneira detalhada de narrar os acontecimentos, que permite ao leitor reconstruir uma imagem expressiva do lugar. O "detalhismo" das cenas, das personagens, dos lugares e dos acontecimentos é um aspecto constante na narrativa, o que provoca um efeito de verossimilhança.

Durante o percurso, a mãe sugeriu à filha que elas também fossem comer na praça de alimentação, mas a filha não deu resposta: *"A filha nada respondeu, pois naquele momento prestava mais atenção numa banca de doces e salgados"*. A partir daí, começa a complicação na história, pois mãe e filha desejam coisas diferentes.

Em seguida se estabelece um diálogo entre as duas, em que podemos notar diferentes pontos de vista sobre o fato:

— *Mamãe! Ali, ó! Bem ali!* — *Exasperou a garotinha com seu sotaque infantil, cativante aos olhos da mãe.*

— *Minha filha, você sempre pede “porcarias” pra comer, quando nós saímos juntas.*

Neste momento, percebemos que a fala da filha indica o que ela queria (doces e salgados), pois aponta a direção da banca onde eram vendidos os doces, enquanto a mãe contesta dizendo que ela sempre pedia “porcarias”. Nesta passagem, o comentário do narrador sinaliza o “jogo psicológico” que será percebido adiante, pois a filha sabe como convencer sua mãe a atender seu desejo. Em seguida, o narrador apresenta o seguinte questionamento:

“Como a mãe blindada com o cuidado de não permitir que a filha comesse qualquer coisa na rua, fosse resistir às disparadas emocionais vindas da garota prestes a fazer birra?”

No trecho acima, o narrador suscita uma reflexão, deixando implícito o que viria acontecer na sequência da história. Essa maneira de contar estimula o leitor a pensar no desenrolar dos fatos de forma antecipada. Nota-se, nessa passagem, um conflito entre diferentes “vozes”: a indicada pela consciência da mãe quanto ao dever de proteger sua filha; a do narrador que duvida da atitude da mãe diante do fato e da menina que impõe suas **vontades** por meio de chantagens emocionais.

Essa **articulação entre vozes** é perceptível ao longo de todo o texto e pode ser observada nos discursos das personagens, em suas atitudes, em seus comportamentos, nas visões de mundo apresentadas, no “jogo” discursivo que o narrador constrói, pois em alguns momentos ele adota um ponto de vista diferente da personagem mãe, como na passagem em que ela facilmente cede ao apelo da filha, uma vez que a menina ainda não tinha dito claramente o que queria:

“Pois antes mesmo da filha, Aline, fazer um escândalo, Ana resolveu apenas, por um momento, mimar a filha. Indo com a mesma para a banca.”

Enquanto, em outro momento, a fala do narrador identifica-se completamente com o ponto de vista da mãe, pois tenta “enganar” o leitor ao dar como certa uma informação equivocada: “ *Ana percebeu! A sua filha, Aline havia engolido uma moeda!*”. Tal movimento constitui o que Riolfi e Magalhães (2008) chamam de polifonia, que constitui a articulação de vozes no discurso.

Essa fala do narrador surge depois da sequência dos seguintes acontecimentos: a mãe da garota compra os biscoitos; some o troco da compra e a menina reclama de dor na garganta. Tudo isso faz com que sua mãe deduza que a menina havia engolido uma moeda. O narrador dá indícios dos possíveis acontecimentos futuros, o que insere o leitor na trama e faz com que ele crie expectativas em relação ao encaminhamento da história. Nesse “jogo linguístico”, também notamos um modo diferente de usar a linguagem, de forma a indiciar a individualidade do locutor.

Percebemos ainda que os **fatos e acontecimentos** na narrativa apresentam **motivações** e seguem uma sequência lógica, o que deixa o texto com mais concretude, com mais densidade, com mais sentido. Destacamos, sobretudo, a maneira de contá-los, pois busca envolver o leitor na história e, assim como a personagem mãe, ele também vai juntando as pistas, de forma a ser levado a crer nas evidências mostradas. Essa maneira particular de narrar pode ser notada no trecho abaixo:

“Os próximos acontecimentos foram caóticos, tudo começou quando Aline disse que um biscoito doeu na sua garganta. Ana olhou para a mão e percebeu que faltava uma moeda, a mãe assimilou. A filha um tempo atrás alertou de que algo havia caído, mas não disse onde. Depois, reclamou da garganta doer com um biscoito.

Ana percebeu! A sua filha, Aline havia engolido uma moeda!”

Com isso, é estabelecido o momento de maior tensão na história, pois a mãe estava certa de que sua filha havia engolido uma moeda. As cenas seguintes da história traduzem o desespero da mãe para resolver o problema. Ela deixa tudo para trás, pega a filha e vai de táxi para o hospital, onde descobre que aquilo não passou de um engano.

Na história, tudo isso é narrado com uma **linguagem bem expressiva**, notada na escolha do título; nas descrições das cenas e dos lugares; nas formas de caracterização detalhada das personagens; nas apreciações do narrador; na forma de narrar que se diferencia pelo fato de manter certo suspense ao longo da história; na interação com o leitor, pois o narrador abre espaço para que este faça inferências; nas escolhas das palavras que, em muitos casos, são carregadas de acentuação (“porcarias”/“escândalos”), chamando a atenção do leitor para um aspecto específico.

Ao longo da história, notamos um grande investimento nos aspectos **sentimentais e emotivos** das personagens, o que contribui para dar mais riqueza aos fatos e envolver emocionalmente o leitor nos acontecimentos:

“Com a filha sentada quieta no banco no banco de espera, Ana anda prum lado e outro, seus nervos queimavam em preocupação”.

No trecho acima, além do destaque dos aspectos emotivos, nota-se o uso conotativo da palavra “queimavam”, como forma de enfatizar o estado de nervos da personagem.

Outro aspecto que precisa ser pontuado refere-se ao fato de percebermos que o aluno retroage no seu dizer, buscando alcançar os efeitos pretendidos. Com isso, ele consegue manter até o final a dúvida instalada no título da narrativa e, até certo ponto, consegue levar o leitor a acreditar no engano. Para isso, ele joga com a linguagem, construindo as cenas que conservam o viés duvidoso da história, o que só se desconstrói no desfecho. Esse é um dos movimentos na escrita que Riolfi e Magalhães(2008) consideram ser a demonstração de um uso metafórico da linguagem.

No final do texto, o locutor imprime um tom moralizante para a história, pois entende que a confusão foi consequência da falta de atenção da mãe, deixando explícita uma avaliação negativa dela.

Quanto às possíveis **reflexões** suscitadas pela leitura do texto, apontamos o posicionamento ideológico da mãe que leva a filha ao shopping, vai para praça de alimentação, reclama dos pedidos da filha, mas compra porcaria para comer. Tal atitude mostra uma personagem com a consciência dividida entre um senso de dever materno e certa vontade de mimar a filha. Em relação à postura da menina, podemos pensar que a filha exerce certo controle sobre sua mãe, que mesmo contrária a alguns pedidos da menor, acaba sempre cedendo para evitar as birras da menina.

A leitura do texto nos remete para muitos aspectos ligados à historicidade, dentre eles, temos as personagens com seus comportamentos, características e atitudes que ajudam o leitor a construir imagens expressivas delas; as motivações para os acontecimentos e ações; as referências às vozes no texto etc. Além disso, ainda destacamos a situação inicial em que mãe e filha saem para fazer compras, pois esse acontecimento relaciona-se a certa tendência da sociedade atual ao

consumismo. Todas essas observações contribuem para o leitor pensar a história dentro de um contexto histórico específico, apoiando-o na construção de sentido.

Enfim, o texto apresenta uma riqueza de elementos que possibilita defini-lo como um texto autoral, no sentido de que se evidenciam nele aspectos da subjetividade do autor, que é revelada, principalmente, por meio de seu trabalho com a linguagem.

Percebe-se que da 1ª para a 2ª versão do texto houve poucas modificações, uma vez que o aluno fez pequenas alterações na introdução e no final da história, como podemos notar nos trechos em destaque.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, que aborda a questão da autoria em textos escolares, propomo-nos a investigar a produção textual de alunos do 9º ano de uma escola pública do município de Vigia/PA. O interesse foi despertado pelo fato de percebermos que seus textos traduziam um modo de pensar a escrita por uma perspectiva ligada a um afastamento do trabalho próprio do sujeito, pois algumas produções estavam estruturadas a partir da junção de discursos padrões/cristalizados; ou da incorporação de modelos de textos guardados na memória, ou a simples cópia de um texto qualquer, como os resultados da atividade diagnóstica mostraram.

Entendemos que essa percepção de escrita está relacionada à necessidade de o aluno responder à demanda escolar que, muitas vezes, tem contribuído para esse afastamento do sujeito de seu processo de escrita, pois muitas propostas de produção textual, ainda desenvolvidas nas escolas, objetivam verificar a aprendizagem dos aspectos formais da língua, deixando para segundo plano — ou simplesmente negando — o caráter discursivo, dialógico da linguagem.

Diante dos desafios percebidos em nossa prática docente, buscamos responder aos seguintes questionamentos em nossa pesquisa: 1) Que marcas autorais podem ser identificadas em textos de alunos do 9º ano? 2) Pode-se desenvolver no aluno a habilidade discursiva de produzir textos autorais ao promover-se propostas de ensino que, na medida adequada, permitem que estes entendam a noção de textos autorais?

Como foi discutido, os alunos apresentaram dificuldades em escrever textos com características autorais, pois observamos nos resultados das tarefas de produção textual dos alunos uma escrita marcada pela impessoalidade, com grande aposta em modelos de textos generalizados. Esse modelo de resposta escrita pressupõe que escrever pudesse ser uma atividade que não implicaria autoria, mas somente um retorno do discurso valorizado pela escola.

Com base nisso, esta pesquisa procurou contribuir para o desenvolvimento textual-discursivo de alunos quanto à escrita de textos com marcas autorais, ou seja, em que o aluno assumira a posição de sujeito-autor.

A partir do desenvolvimento da pesquisa, pudemos identificar diferentes aspectos relacionados à autoria nos textos dos alunos, como: a observância à proposta do trabalho de escrita; o esforço por construir as histórias dentro de um contexto específico, dando-lhe mais historicidade; um investimento maior no uso da linguagem, por vezes, marcada pela expressividade; a presença de diferentes vozes no texto (polifonia) e outros aspectos mencionados em nossas análises. Com isso, defendemos que a escola pode criar condições para os alunos desenvolverem uma escrita autoral a partir de um trabalho interativo em sala de aula sem, no entanto, estabelecer regras e procedimentos estanques, pois a escrita, na perspectiva autoral, é sempre uma aposta, um acontecimento imprevisível, dada a natureza discursiva desse processo de construção.

Assim, entendemos que o estudante pode construir sua prática discursiva por um viés autoral, a partir de um trabalho de ensino que ofereça condições para que ele reflita sobre sua escrita, em que esteja mais consciente do modo como emprega os recursos linguísticos, sendo levado a perceber nisso a importância do que se diz e, de igual forma, do modo como se diz, ou seja, a maneira usada para se falar das coisas do mundo.

Em vista do alcance dos objetivos da pesquisa, buscamos inicialmente refletir sobre os próprios textos dos alunos, fazendo um comparativo destes com outros, de forma a mostrar diferentes modos de escrita, cujo resultado pode refletir num trabalho mais singular do sujeito sobre a linguagem, ou mais distante do próprio autor.

A experiência realizada na turma contou com atividades de leitura, escrita, análise linguística, revisão e reescrita de textos narrativos (contos e crônicas) e os resultados apontam para uma significativa evolução na escrita dos alunos, dada a problemática evidenciada inicialmente e os desafios surgidos no próprio decorrer da pesquisa.

Ao final, a partir dos resultados, percebemos um investimento maior dos alunos em sua escrita, uma vez que se avançou em aspectos pontuais trabalhados durante as aulas por meio de atividades específicas, a começar pela compreensão e atendimento do comando de produção textual; pelo esforço demonstrado para inserir o texto numa historicidade específica por meio da caracterização de lugares, cenas e personagens; pela consideração a seu interlocutor; pelo trabalho expressivo com a linguagem; pela interação que se pretendia por meio do texto; pela consciência de

que a escrita é trabalho, um acontecimento sobre o qual precisamos retornar constantemente em vista de sua função e dos efeitos que se pretende provocar por meio dele, enfim. Porém, o processo de mediação da escrita encontrou algumas resistências, pois houve aluno que, na reescrita de seu texto, não considerou as orientações dadas, como mostramos num dos textos analisados, em que o aluno reescreveu seu texto sem acrescentar informações importantes sugeridas pelo professor.

Neste trabalho foram abordadas diferentes concepções de autoria que nos conduzem a uma reflexão acerca do afastamento discursivo do sujeito quando o assunto é produção de texto na escola. Este estudo representa um trabalho que possibilita e incentiva a produção textual de forma diferente daquela que tradicionalmente se cultiva no contexto escolar em que os aspectos gramaticais são priorizados. A perspectiva defendida aqui se propõe a valorizar o dizer do aluno, suas experiências, seus saberes, que se revelam em seus discursos. O debate teórico e a experiência prática permitiram transpor os desafios para a efetivação desta proposta, além de apontar possíveis caminhos para o alcance dos objetivos pretendidos. Sabemos que as questões que envolvem a manifestação autoral em textos escolares vão além dos aspectos linguísticos, pois reconhecemos a relevância das dimensões sociais, culturais, ideológicas que são mobilizadas quando o aluno se propõe a construir um projeto de escrita próprio.

Apesar de os resultados ainda mostrarem textos de escritores em fase de amadurecimento da autoria, é possível levar os educandos a observar aspectos específicos da escrita e a obter melhorias consideráveis nesses quesitos, como nos mostram os textos analisados. Esses resultados também suscitam reflexões, por parte do professor, acerca do ensino de língua materna em relação à avaliação da escrita, pois as apreciações dos textos dos alunos não devem priorizar os aspectos formais da gramática, em detrimento dos discursivos. Assim, este trabalho sugere que o professor se coloque na posição de interlocutor do aluno, capaz de auxiliá-lo em suas produções escrita, de forma a instigá-lo a ampliar seus conhecimentos textuais e discursivos e constituir marcas autorais em seus textos.

Dentre outros aspectos, entendemos que o aluno precisa perceber que os discursos podem ser recriados, reformulados, a ponto de entender que sua ação discursiva pode gerar novas possibilidades de reorganizar em seu texto os discursos que circulam na cultura e, ainda, que isso pode ser feito de diferentes modos, a

dependem da posição enunciativa assumida em um texto, das condições de produção textual e dos vários conhecimentos que o autor do texto cultiva, os quais podem ser mobilizados para caracterizar uma escrita mais autoral.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV, V. N). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13ª ed. São Paulo: Hucitec, 2012.
- BARROS, Gisely Amaral da Silva. *Vidas em movimento: desenvolvendo a escrita narrativa no Ensino Fundamental II*. 129 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.
- BARZOTTO, Valdir Heitor. *Nem respeitar, nem valorizar, nem adequar as variedades linguísticas*. Ecos Revista, Cáceres – MT, v.2, p. 93-96, 2004.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. *A redação, essa cadela*. In: *Contra o consenso: Cultura Escrita, Educação e Participação*. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2003 – (Coleção ideias sobre linguagem), p. 165-174.
- FAIRCHILD, Thomas Massao. *A Pedra e o sapato: considerações sobre o ecumenismo teórico na pesquisa em ensino*. (No prelo)
- FOUCAULT, Michel. (2001). *O que é um autor?* In Foucault, M. *Ditos e Escritos – Literatura e Pintura, Música e Cinema* (vol. III, p.264-298). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo “gramática”?* [com] Esmeralda Negrão & Ana Lúcia Müller. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.11- 33.
- FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. *Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna*. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.14, n.2, p. 479-501, jul /dez. 2011.
- GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. *A escrita e o outro: Os modos de participação na construção do texto*. Brasília: UNB, 1998.
- GERALDI, J. W. *Ler e escrever na escola e fora da escola*. In. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João editores, 2010, p. 139-147.
- GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. 5ª ed. São Paulo: Anglo, 2012.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 5ª ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.
- GOMES, Patrícia Albuquerque de Campos. *A devolução da palavra ao aluno por meio de narrativas literárias*. 117f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.
- KLEIMAN, Angela. *Texto & leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2011.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS. Vanda Maria. *Ler e escrever. Estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2014.

SABARICH, Lola; DINTEL, Felipe. *Resumo e encenação*. In: Como melhorar um texto literário: Um manual prático para dominar as técnicas básicas da narração. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2014.

MENEGASSI, Renilson José. *A escrita como trabalho na sala de aula*. In: JORDÃO, C. M. A Linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens. Campinas: Pontes, 2016

MONTEIRO, Tânia Carla da Silva. *Filigramas da memória: A construção de narrativas de histórias de vida na EJA*, 306f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

OHUSCHI, Márcia Cristina Greco. *A produção de texto no curso de letras: diagnóstico do ensinar a escrita*. 118f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

OHUSCHI, Márcia Cristina Greco. *Ressignificação de saberes na formação continuada: a responsividade docente no estudo das marcas linguístico-enunciativas dos gêneros notícia e reportagem*. 295f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

PÉCORA, Alcir. *Problemas de argumentação*. In: Problemas de redação. 5ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 87-112.

POSSENTI, Sírio. *O “eu” no discurso do “outro” ou a subjetividade mostrada*. ALFA. Revista de Linguística, 1995, p.

POSSENTI, Sírio. *Indícios de autoria*. Perspectiva, 2002, p. 105-124.

RIOLFI, C.; MAGALHÃES, M. (2008, junho). *Modalizações nas posições subjetivas durante o ato de escrever*. Estilos da Clínica, 13(24), 98-121. Recuperado em 14 de outubro de 2017.

SERCUNDES, Maria Madalena Iwamoto. *Ensinando a escrever*. In: GERALDI, J. W; CITELLI, Beatriz (org.). Aprender e ensinar com textos de alunos. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2004, p.75 – 97.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 17ª edição. São Paulo: Cortez, 2009.

ZANINI, Marilurdes. *Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna*. Acta Scientiarum, v. 21, n. 1, 1999.

ANEXOS

ANEXO A

QUESTIONÁRIO

- 1- Qual disciplina você mais gosta de estudar?
- 2- Você gosta de ler? Se sim, em que ambiente você costuma praticar leitura?
- 3- O que você gosta de ler?
- 4- E de produzir textos, você gosta?
- 5- Como você se sente quando precisa produzir textos?
- 6- Que tipo de texto você costuma escrever e em que local você faz isso?
- 7- Você tem alguma dificuldade na hora de produzir textos? Qual?
- 8- O que você acha que precisa melhorar na sua escrita? Por quê?
- 9- Com uma só palavra, responda: o que é escrever para você?

Textos produzidos na atividade diagnóstica

ANEXO B

língua Portuguesa

Produza uma narrativa ficcional
partir de algum fato cotidiano, observado em
sua vivência

~~o~~ ~~o~~

Era uma vez um mulher que vivia a voar no
ra só uma local! O mulher já estava desiludido por
no qual local havia um cachorro e um gato! ~~o~~

e também uma sacola de restos de comida! O mulher
queria a sacola para comer! Pois já estava ~~o~~
anoitecendo e o mulher voou até que desafiou roubar
a sacola, mas tinha sido uma péssima ideia! :-

O cachorro vendo que o mulher estava destreído com a
sacola foi pegar o mulher e o gato o agatou e o
mulher então percebeu que ~~o~~ ele iria morrer!
e começou a voar para longe e ficar sem a
sacola de restos e foi embora sem deixar nada!

ANEXO C

Xotó

Série = 8º 1. manhã

"O meu cachorro tem uns 3 anos, mais ou menos. Eu ganhei
ele quando ainda era filhote, e eu tinha uns 10 anos, ele foi
o primeiro cachorro que passou mais de um ano comigo. Ele
infelizmente era um pouco agressivo, mais isso pode ter a ver
com a raça dele. A pouco tempo, ele foi doado."

Por conta da agressividade de Xotó, ele não está com seus
donos.

ANEXO D

PRODUÇÃO TEXTUAL

PRODUZA UMA NARRATIVA FICCIONAL A PARTIR DE ALGUMAS FATOS COTIDIANOS, OBSERVANDO EM SUA VIVÊNCIA.

EM SUPORTAVELMENTE,
INCOMPREENSIVEL

COM O PASSAR DAS GERAÇÕES, A CONVIVÊNCIA E A ATITUDE DAS PESSOAS VAI MUDANDO. PODE-SE OBSERVAR SE COMPARARMOS OS ADOLESCENTES DE HOJE EM DIA COM OS ADOLESCENTES DA GERAÇÃO PASSADA. CONTUDO NOTA-SE QUE AQUELO QUE FAZEMOS HOJE COM TODA CERTEZA, ANTIGAMENTE NÃO SE FAZIA.

HAVIA UMA FAMÍLIA QUE MORAVA EM UMA CIDADE SEM MOVIMENTADA. UM CASAL QUE TINHA UM ÚNICO FILHO DE DESESSETE ANOS. OS MESMOS SEMPRE HAVIAM NOTADO A MUITO TEMPO A MUDANÇA REPENTINA NO COMPORTAMENTO DE SEU FILHO. ELE DE NENHUM JEITO DE VIVER DISCUTINDO COM SEUS PAIS QUANDO CHEGAVA TARDE EM CASA.

SUA MÃE TOTALMENTE APROXIMADA COM SEU GAROTINHO COMEÇOU O PAI QUE ANTES NÃO QUERIA, A TER UMA CONVERSA COM SEU FILHO. COMO DE COSTUME O GAROTO CHEGOU DEPOIS DA MEIA-NOITE, SEUS PAIS ESTAVAM DESPERANDO. O MESMO ADENTROU A CASA VIU SEUS PAIS NO SOFÁ E LOGO VEIO EM DIREÇÃO A ESCADA, MAIS ANTES DE SUBIR SUA MÃE O CHAMA.

O GAROTO COM UM NOTÁVEL DESCOMENTAMENTO VAI AO ENCONTRO DE SEUS PAIS E DIZ:

— O QUE VOCÊS QUEREM?

ANEXO E

TEXTOS UTILIZADOS NAS AULAS

O bilhete de amor

Logo que colocou os objetos embaixo da carteira Pitu encontrou o bilhete. Leu, ficou vermelho, colocou no bolso, não mostrou pra ninguém. De vez em quando, mordia-lhe uma curiosidade grande, uma vontade de reler pra ter certeza. Era uma revelação que ele não estava esperando. Não podia dizer que estivesse achando ruim, pelo contrário... ele estava com vontade de olhar pra trás, para procurar uma resposta com o olhar. Era um tímido e não encorajava. A professora explicava num mapa as regiões do Brasil e ele viajava num rumo diferente.

Ainda bem que ela não estava olhando para ele, nem fazendo perguntas, só estava expondo a matéria. Na hora da verificação, acabaria saindo-se mal. Não gostava de ignorar as coisas perguntadas. Estava meio perdido nos pensamentos confusos. O bilhete queimando no bolso. Interessante, não era um bilhete bem escrito, tinha até erro de Português – porque a curiosidade? Só ele sabia dele, não foi como no dia do correio-elegante, pai, mãe e seu Francisco do armazém querendo saber, dando palpites, agora, tinha um bilhete que trazia uma declaração de amor e uma assinatura. Trazia mais: um convite para um bate-papo na praça, às duas horas, se ele quisesse namorar de verdade.

Marina era bonitinha, ele queria. Faltava-lhe jeito de dizer, tinha que escrever um bilhete respondendo, era mais fácil. No intervalo, escreveu o bilhete, fechado no banheiro.

Quando ela chegou, a resposta esperava na carteira. Quase no fim da aula, ele criou força e olhou para trás. Marina sorria, confirmando. Ele sorria também. Os dois estavam vivendo uma ternura primeira e não sabiam escondê-la mais. Tanto assim que a professora pediu que ele virasse para frente, observasse o que ela estava pedindo pra pesquisa do fim de semana. Naquele fim de semana, ele iria pesquisar alguma coisa nova que não tinha experimentado, como alguns outros da sua idade e turma.

(Elias José. As cortições de Pitu. São Paulo: Melhoramentos, 1976)

ANEXO F

A máquina

Morreu uma tia minha. Ela morava sozinha, não tinha filhos. A família toda foi até lá num final de semana, separar e dividir as coisas dela para esvaziar a casa. Móvel, roupa de cama, louça, quadro, livro, tudo espalhado pelo chão, uma tremenda confusão.

Foi quando ouvi meus filhos me chamarem.

— Mãe! Maiê!

— Faaala.

Eles apareceram, esbaforidos.

— Mãe. A gente achou uma coisa incrível. Se ninguém quiser, essa coisa pode ficar para a gente? Hein?

— Depende. Que é?

Eles falavam juntos, animadíssimos.

— Ééé... uma máquina, mãe.

— É só uma máquina meio velha.

— É, mas funciona, está ótima!

Minha filha interrompeu o irmão mais novo, dando uma explicação melhor.

— Deixa que eu falo: é assim, é uma máquina, tipo um... teclado de computador, sabe só o teclado? Só o lugar que escreve?

— Sei.

— Então. Essa máquina tem assim, tipo... uma impressora, ligada nesse teclado, mas assim, ligada direto. Sem fio. Bem, a gente vai, digita, digita...

Ela ia se animando, os olhos brilhando.

— ... e a máquina imprime direto na folha de papel que a gente coloca ali mesmo! É muuuito legal! Direto, na mesma hora, eu juro!

Ela jurava / fiquei muda. Eu que jurava que não sabia o que falar diante dessa explicação de uma máquina de escrever, dada por uma menina de 12 anos. Ela nem ai comigo. Continuava.

— entendeu como é, ô mãe? A gente, zupt, escreve e imprime, até dá para ver a impressão tipo na hora, e não precisa essa coisa chatérrima de entrar no computador, ligaaar, esperar hóóóras, entrar no world, de escrever olhando na tela e sóóó depois mandar para a impressora, não tem esse monte de máquina tuuudo

ligada uma na outra, não tem que ter até estabilizador, não precisa comprar cartucho caro, nada, nada, mãe! É muuuito legal. E nem precisa de colocar na tomada! Funciona sem energia e escreve direto na folha da impressora!

— Nossa, filha...

— ... ah, mas só tem duas coisas que são meio chatas: não dá para trocar a fonte e nem aumentar a letra, mas não tem problema não. Vem, que a gente vai te mostrar. Vem...

Eu parei e olhei, pasma, a máquina velha. Sensacional pensar assim. Eles davam pulinhos de alegria.

— Mãe. Será que alguém da família vai querer? Hein? Ah, a gente vai ficar torcendo, torcendo para ninguém querer para a gente poder levar lá para casa, isso é o máximo! O máximo!

Bem, enquanto estou aqui escrevendo nesse meu antiquado "teclado", ouço de longe o plec - plec da tal máquina maravilhosa, que, claro, ninguém da família quis, mas que aqui em casa já deu até briga. Está no meio da nossa sala de estar, em lugar nobre, rodeada de folhas e folhas de textos "impressos na hora" pelos meus filhos. Incrível, eles dizem, plec - plec - plec, muito legal essa máquina mesmo, plec - plec - plec.

Céus. Achei que tinha acabado, quando a minha filha vem de novo falar comigo, toda decidida e animada, com um texto recém escrito (sem ligar nada na tomada) na mão.

— Mãe. Me ajuda a fazer uma coisa muito legal que eu morro de vontade de fazer?

— O que é?

Ela deu um sorriso, com um ar sonhador.

— Ah, eu queria tanto colocar isso dentro de uma carta... no correio, com envelope, selo colado... nunca fiz isso, mãe... ahhh, me ajuda?

ANEXO G

O Cajueiro

O cajueiro já devia ser velho quando nasci. Ele vive nas mais antigas recordações de minha infância: belo, imenso, no alto do morro atrás da casa. Agora vem uma carta dizendo que ele caiu.

Eu me lembro do outro cajueiro que era menor, e morreu há muito tempo. Eu me lembro dos pés de pinha, do cajá-manga, da grande touceira de espadas-de-são-jorge (que nós chamávamos simplesmente “tala”) e da alta saboneteira que era nossa alegria e a cobiça de toda a meninada do bairro porque fornecia centenas de bolas pretas para jogo de gude. Lembro-me da tamareira, e de tantos arbustos e folhagens coloridas, lembro-me da parreira que cobria o caramanchão, e dos canteiros de flores humildes, beijos, violetas. Tudo sumira; mas o grande pé de frutapão ao lado da casa e o imenso cajueiro lá no alto eram como árvores sagradas protegendo a família. Cada menino que ia crescendo ia aprendendo o jeito de seu tronco, a cica de seu fruto, o lugar melhor para apoiar o pé e subir pelo cajueiro acima, ver de lá o telhado das casas do outro lado e os morros além, sentir o leve balanceiro na brisa da tarde.

No último verão ainda o vi; estava como sempre carregado de frutos amarelos, trêmulo de sanhaços. Chovera: mas assim mesmo fiz questão de que Caribé subisse o morro para vê-lo de perto, como quem apresenta a um amigo de outras terras um parente muito querido.

A carta de minha irmã mais moça diz que ele caiu numa tarde de ventania, num fragor tremendo pela ribanceira; e caiu meio de lado, como se não quisesse quebrar o telhado de nossa velha casa. Diz que passou o dia abatida, pensando em nossa mãe, em nosso pai, em nossos irmãos que já morreram. Diz que seus filhos pequenos se assustaram, mas depois foram brincar nos galhos tombados.

Foi agora, em fins de setembro. Estava carregado de flores.

(Braga, 1956:320-322)

ANEXO H

História estranha

Um homem vem caminhando por um parque quando de repente se vê com sete anos de idade. Está com quarenta, quarenta e poucos. De repente dá com ele mesmo chutando uma bola perto de um banco onde está a sua babá fazendo tricô. Não tem a menor dúvida de que é ele mesmo. Reconhece a sua própria cara, reconhece o banco e a babá. Tem uma vaga lembrança daquela cena. Um dia ele estava jogando bola no parque quando de repente aproximou-se um homem e... O homem aproximou-se dele mesmo. Ajoelha-se, põe as mãos nos seus ombros e olha nos seus olhos. Que coisa pior ainda é o tempo. Como eu era inocente. Como meus olhos eram limpos. O homem tenta dizer alguma coisa, mas não encontra o que dizer. Apenas abraça a si mesmo, longamente. Depois sai caminhando, chorando, sem olhar para trás.

O garoto fica olhando para a figura que se afasta. Também se reconheceu. E fica pensando, aborrecido: quando eu tiver quarenta, quarenta e poucos anos, como eu vou ser sentimental!

Luís Fernando Veríssimo. Comédias para se ler na escola. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 43.

ANEXO I

As enchentes de minha infância

Sim, nossa casa era muito bonita, verde, com uma tamareira junto à varanda, mas eu invejava os que moravam do outro lado da rua, onde as casas dão fundos para o rio. Como a casa dos Martins, como a casa dos Leão, que depois foi dos Medeiros, depois de nossa tia, casa com varanda fresquinha dando para o rio.

Quando começavam as chuvas a gente ia toda manhã lá no quintal deles ver até onde chegara a enchente. As águas barrentas subiam primeiro até a altura da cerca dos fundos, depois às bananeiras, vinham subindo o quintal, entravam pelo porão. Mais de uma vez, no meio da noite, o volume do rio cresceu tanto que a família defronte teve medo.

Então vinham todos dormir em nossa casa. Isso para nós era uma festa, aquela faina de arrumar camas nas salas, aquela intimidade improvisada e alegre. Parecia que as pessoas ficavam todas contentes, riam muito; como se fazia café e se tomava café tarde da noite! E às vezes o rio atravessava a rua, entrava pelo nosso porão, e me lembro que nós, os meninos, torcíamos para ele subir mais e mais. Sim, éramos a favor da enchente, ficávamos tristes de manhãzinha quando, mal saltando da cama, íamos correndo para ver que o rio baixara um palmo – aquilo era uma traição, uma fraqueza do Itapemirim. Às vezes chegava alguém a cavalo, dizia que lá, para cima do Castelo, tinha caído chuva muita, anunciava águas nas cabeceiras, então dormíamos sonhando que a enchente ia outra vez crescer, queríamos sempre que aquela fosse a maior de todas as enchentes.

BRAGA, Rubem. *Ai de ti, Copacabana*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1962. p. 157