

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE CASCAVEL  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES – CECA  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS  
NÍVEL DE MESTRADO PROFISSIONAL  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM E LETRAMENTOS**

DORIS REGINA MIETH DAL MAGRO

**Textos de alunos do Ensino Fundamental: realidade, desafios e  
alternativas na constituição da autoria**

CASCAVEL – PR

2018

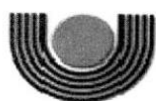
DÓRIS REGINA MIETH DAL MAGRO

**Textos de alunos do Ensino Fundamental: realidade, desafios e  
alternativas na constituição da autoria**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Letras, nível de Mestrado Profissional, área de concentração em Linguagens e Letramentos, da universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – *Campus* de Cascavel, sob a orientação da Professora Dra. Rita Maria Decarli Bottega.

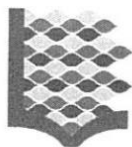
CASCAVEL – PR

2018



**unioeste**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná



**PROFLETRAS**

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO COMUNICAÇÃO, E ARTES - CECA  
SECRETARIA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (PROFLETRAS)**

ATA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS, DA PÓS-GRADUANDA **DÓRIS REGINA MIETH DAL MAGRO**, REALIZADA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ, CAMPUS DE CASCAVEL, NO DIA **15/03/2018**.

Aos quinze dias do mês de março, do ano de dois mil e dezoito, às quatorze horas, na sala 01, Prédio do Finep, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – *Campus* de Cascavel – UNIOESTE, sob a presidência da **PROFA. DRA. RITA MARIA DECARLI BOTTEGA**, em sessão pública, reuniu-se a Banca Examinadora da Defesa de Dissertação de Mestrado Profissional em LETRAS, da pós-graduanda **DÓRIS REGINA MIETH DAL MAGRO**, assim constituída: Profa. Dra. Rita Maria Decarli Bottega (Orientadora – UNIOESTE/campus de Marechal Cândido Rondon), Profa. Dra. Alexandra Santos Pinheiro (1º Titular – UFGD) e Profa. Dra. Carmen Teresinha Baumgärtner (2º Titular – UNIOESTE/Campus de Cascavel), aprovada pelo Colegiado deste Programa. Iniciados os trabalhos, a Presidência deu conhecimento aos membros da Banca e à candidata das normas que regem defesa de Dissertação e definiu-se a ordem a ser seguida pelos examinadores para a arguição. A seguir, a candidata passou à defesa de sua dissertação de Mestrado intitulada “*Textos de alunos do Ensino Fundamental: realidade, desafios e alternativas na constituição da autoria*”. Encerrada a defesa, procedeu-se ao julgamento, tendo sido a candidata **APROVADA**, conforme parecer em anexo, fazendo jus ao título de **MESTRE EM LETRAS, pelo PROFLETRAS**, a ser homologado pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Letras desta instituição. Nada mais havendo a tratar, lavrou-se a presente ata que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Cascavel, 15 de março de 2018.

**Profa. Dra. Rita Maria Decarli Bottega**

**Profa. Dra. Alexandra Santos Pinheiro  
(Por Skype)**

**Profa. Dra. Carmen Teresinha Baumgärtner**

**Doris Regina Mieth Dal Magro**

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela vida, benção e amparo nos momentos de aflição.

Aos meus pais Silvino (*in memoriam*) e Elvira, a quem a vida impôs uma dura jornada de trabalho e, por isso, não pouparam esforços em oferecer oportunidades de letramento para os filhos.

Ao meu esposo Edinei e meus filhos, Gabriel e Davi, pelo apoio incondicional e compreensão durante esta jornada.

À professora Doutora Rita Maria Decarli Bottega, minha querida orientadora, pela acolhida e pelo incansável apoio, manifestado nas leituras cuidadosas, nas avaliações, nos comentários e sugestões diligentes e por estar sempre presente quando necessário.

Às professoras Doutoradas Carmem Teresinha Baumgärtner e Alexandra Santos Pinheiro, pelas importantes contribuições na realização deste trabalho.

A todos os professores do PROFLETRAS, que através do seu relevante trabalho demonstram que é possível fazer a diferença na busca de uma educação básica de qualidade.

Às minhas queridas colegas da terceira turma do Profletras (2016-2018), professoras estudantes que me ensinaram muito durante esse período.

À Cristina Nicolau, secretária do Profletras, pela agilidade e prontidão nos esclarecimentos e encaminhamentos.

À direção, coordenação pedagógica e colegas do estabelecimento de ensino em que foi aplicada a proposta, pela disponibilidade e colaboração.

Aos professores que me substituíram durante a licença para estudos, pela sua valiosa cooperação.

À Secretaria de Estado da Educação do Paraná pela concessão da licença de estudos para realização desta pesquisa.

À Capes, pelo incentivo financeiro.

*Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.*

Paulo Freire

DAL MAGRO, Dóris Regina Mieth. **Textos de alunos do Ensino Fundamental: realidade, desafios e alternativas na constituição da autoria.** 2018. 159 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – PROFLETRAS – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Cascavel.

## RESUMO

O trabalho abordou a constituição de autoria nos textos produzidos por estudantes do Ensino Fundamental e teve como foco a busca de novas possibilidades pedagógicas de trabalho para ampliar a produção escrita dos aprendizes, a fim de que os estudantes sejam formados para compreenderem a importância do ensino, da linguagem e, efetivamente, assumirem a autoria de suas palavras por meio do seu texto escrito. Com isso, espera-se que seja possível auxiliar os estudantes na sua formação pessoal e no desenvolvimento da comunidade em que vivem. Para tanto, procurou-se responder a questão norteadora da pesquisa: quais elementos de ensino da produção textual podem contribuir para a constituição do aluno-autor entre estudantes do Ensino Fundamental II – 9º ano? O objetivo geral estabelecido foi compreender como uma proposta pedagógica pode promover o amadurecimento de um aluno-autor. A fundamentação teórica da investigação baseou-se na concepção interacionista que compreende a linguagem como fenômeno da interação verbal de Bakhtin/Volochinov (2014) e suas aplicações para o ensino propostas por Geraldi (1997, 2003), Antunes (2003), Riolfi (2014), Rojo (2012), Garcez (2012), Tardiff (2017), entre outros, articuladas com as discussões sobre autoria tratadas por Bakhtin (2011), Geraldi (1997) e Possenti (2002). A abordagem metodológica utilizada para o encaminhamento do estudo foi a Linguística Aplicada, por meio da pesquisa qualitativa e o método da pesquisa-ação, que permitiu aliar os pressupostos teóricos com a prática de sala de aula. O *corpus* consistiu em textos escritos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, de um colégio público, produzidos ao final da implementação pedagógica. A proposta pedagógica, preparada em consonância com as prerrogativas do Mestrado Profissional, foi desenvolvida em forma de projeto com diversos contos da literatura brasileira abordados por meio de diferentes estratégias de leitura e interpretação, que considerou a produção de textos como um processo sistematizado e mediado pelo professor. Nesse contexto, a autoria é um elemento resultante do trabalho com a linguagem realizado pelos estudantes nos textos produzidos na escola. Os resultados demonstraram que uma prática pedagógica sistematicamente organizada e voltada para o ensino da escrita pode auxiliar a constituição de alunos autores e estimular a produção escrita dos estudantes.

Palavras-chave: Produção de texto, autoria, ensino, mediação pedagógica

DAL MAGRO, Dóris Regina Mieth Dal Magro. **Texts of Elementary School Students: reality, challenges and alternatives in the constitution of authorship.** 2018. 159p. (Professional Master in Literature – PROFLETRAS) – State University of Western Paraná – Cascavel.

## ABSTRACT

The present study dealt with the constitution of authorship in texts produced by students of Elementary School and focused on the search for new pedagogical possibilities of work to increase the written production of students, so that such students could be trained to understand the importance of teaching, of the language and, indeed, to assume the authorship of their words through their written text. Though, it is expected that it will be possible to assist students in their personal formation and in the development of the community in which they live. In order to do so, we tried to answer the guiding question of the research: which teaching elements of textual production can contribute to the constitution of the student-author from 2nd Elementary students - 9th grade? The general objective was to understand how a pedagogical proposal can promote the maturation of a student-author. The theoretical basis of the research was based on the interactionist conception that includes language as a phenomenon of verbal interaction Bakhtin / Volochinov's (2014) and its teaching applications proposed by Geraldi (1997, 2003), Antunes (2003), Riolfi (2014), Rojo (2012), Garcez (2012), Tardiff (2017), among others, articulated with the discussions about authorship treated by Bakhtin (2011), Geraldi (1997) and Possenti (2002). The methodological approach used to guide the study was Applied Linguistics, through qualitative research and the action-research method, which allowed to ally the theoretical assumptions with the classroom practice. The *corpus* consisted of texts written by students of the 9th grade of Elementary School, at a public school, produced at the end of the pedagogical implementation. The pedagogical proposal, prepared in accordance with the prerogatives of the Professional Master's Degrees, was developed in the form of a project with several short stories in Brazilian literature addressed through different strategies of reading and interpretation, which considered the production of texts as a process systematized and mediated by the teacher. In this context, authorship is an element resulting from the work with the language performed by students in texts produced at school. The results showed that a systematically organized pedagogical practice focused on the teaching of writing can help the constitution of student-authors and stimulate students' written production.

Keywords: Text production, authorship, teaching, pedagogical mediation

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Ilustração produzida pelos alunos.....	101
<b>Figura 2:</b> Ilustração produzida pelos alunos.....	101
<b>Figura 3:</b> Ilustração produzida pelos alunos.....	102
<b>Figura 4:</b> Ilustração produzida pelos alunos.....	102
<b>Figura 5:</b> Ilustração produzida pelos alunos.....	103
<b>Figura 6:</b> Ilustração produzida pelos alunos.....	103
<b>Figura 7:</b> Fragmento de texto produzido.....	107
<b>Figura 8:</b> Fragmento de texto produzido.....	107
<b>Figura 9:</b> Fragmento de texto produzido.....	108
<b>Figura 10:</b> Novo despecho produzido para o conto <i>Tchau</i> .....	109
<b>Figura 11:</b> Novo despecho produzido para o conto <i>Tchau</i> .....	110
<b>Figura 12:</b> Novo despecho produzido para o conto <i>Tchau</i> .....	110
<b>Figura 13:</b> Fragmento de texto produzido.....	111
<b>Figura 14:</b> Fragmento de texto produzido.....	112
<b>Figura 15:</b> Fragmento de texto produzido.....	112
<b>Figura 16:</b> Figura ilustrativa do movimento da autoria.....	146



## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>10</b>
<b>I – ELEMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....</b>	<b>22</b>
1 LINGUÍSTICA APLICADA .....	22
2 OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA .....	32
<b>II – PRODUÇÃO DE TEXTO.....</b>	<b>43</b>
2.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM .....	48
2.2 LEITURA E ESCRITA NO ENSINO .....	54
<b>III – AUTORIA .....</b>	<b>67</b>
3.1 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA .....	67
3.2 AUTORIA: CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES .....	72
3.3 A ESCRITA E A AUTORIA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS .....	73
3.4 AUTORIA E ENSINO: UM PERCURSO A SER TRAÇADO .....	77
<b>IV – IMPLEMENTAÇÃO PEDAGÓGICA .....</b>	<b>93</b>
4.1 A ELABORAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO.....	94
4.2 RELATO DAS AULAS MINISTRADAS .....	97
4.3 ANÁLISE DOS TEXTOS E INDÍCIOS DE AUTORIA .....	115
4.4 RESULTADO DAS ANÁLISES .....	141
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>149</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>153</b>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Professora, a pesquisadora e a estudante... entre idas e vindas

A busca de conhecimento é algo que sempre me motivou<sup>1</sup>. Sou graduada em Letras-Português pela Unioeste, *Campus* de Marechal Cândido Rondon, turma de 2002. Contudo, não foi esta a minha primeira graduação. Pela mesma instituição, graduei-me em Administração de Empresas. A busca por conhecimento, a vontade de permanecer ligada ao meio acadêmico, a disponibilidade de tempo e o fato de residir em uma cidade que oferece universidade pública e gratuita foram motivos suficientes para que eu me dispusesse a ingressar na faculdade de Letras. E o melhor... sem a pressão com o vestibular, afinal, eu já possuía um diploma superior. Assim, ingressei no curso de licenciatura sem pretensão de seguir carreira docente.

No entanto, no ano de 2003, a Secretaria de Educação do Paraná lançou concurso público de ingresso à carreira docente. Após idas e vindas a Curitiba, assumi meu primeiro padrão como professora de Português do Estado do Paraná, no mês de novembro de 2005, no município de Colombo. Como era final de ano letivo, fiquei à disposição da Secretaria de Educação, cumprindo horas em um colégio da minha cidade. No processo de remoção, ocorrido em dezembro daquele ano, consegui remanejar meu padrão para a cidade de Ouro Verde do Oeste. Foi lá que iniciei efetivamente a minha carreira como professora de escola pública no ano de 2006. Como minha família estava estruturada na cidade de Marechal Cândido Rondon, eu saía todas as manhãs, dirigia sessenta quilômetros e voltava no final da tarde.

Essas idas e vindas duraram até meados de março de 2007, quando removi meu padrão para o município de Marechal Cândido Rondon e comecei a lecionar no colégio em que apliquei a minha proposição didática. Nesse ano, também ocorreu a realização de outro concurso público para o magistério. Como resultado, em abril de 2012, assumi meu segundo padrão como professora pública do Estado do Paraná.

---

<sup>1</sup> Inicialmente, apresento um relato particular do trajeto que culminou com esta pesquisa. Por isso, os primeiros parágrafos foram escritos na primeira pessoa. Opto, em seguida, pela primeira do plural porque acredito que vozes múltiplas atuaram no processo: a minha própria, a do referencial e da orientadora.

Trabalhar com a educação básica não é algo fácil. Lidamos com alunos de todos os jeitos: carinhosos, tímidos, revoltados, desinteressados, doentes, agressivos, drogados, embriagados. É o coletivo da sociedade reunido ao mesmo tempo, em um mesmo lugar. O professor precisa mediar o conhecimento e eles nem sempre se abrem para este processo.

Descobri que na escola estão também os *Filhos de Ninguém*. Aqueles que ninguém vê, ninguém se importa, ninguém quer, ninguém dá comida, ninguém dá remédio, afeto e por aí fora. Muitos desses têm pai e mãe, indivíduos que não querem ou não sabem como assumir esse papel. Muitos desses alunos, frutos de uma sociedade decadente e que, desde muito cedo, convivem com diferentes graus de criminalidade. Lá, estão também vários alunos talentosos, muitos dos quais dependem apenas de um impulso do professor para escrever mais e melhor. Alunos que podem ser estimulados para o conhecimento e que, sobretudo, necessitam ser reconhecidos, inclusive, como produtores de seus textos.

Lidar com essa heterogeneidade é um desafio. É tarefa gigantesca para o professor. É minha tarefa. Assumi o compromisso de trabalhar com as crianças e os jovens da melhor maneira possível. Levar para a sala de aula conteúdo, vivência e experiência que permita ao aluno crescer como pessoa, aprender um pouco mais a cada aula. Uma parte de mim sentia falta do ambiente da universidade. De aprender mais para ensinar melhor. Então, no ano de 2009, ingressei num curso de Pós-Graduação na Unioeste na minha cidade. Já naquela época, meu objeto de estudo foi sobre a produção de texto na escola. Mais especificamente, sobre o que leva o aluno a produzir um bom texto.

Esse trabalho me fez alimentar a esperança de que quando pudesse voltar a estudar, minha pesquisa seria na área de produção de texto. Mais alguns anos se passaram e chegou a notícia da implementação do Mestrado Profissional na Unioeste - Cascavel. Esse fato entusiasmou a minha porção estudante, pois um mestrado na região, gratuito, exclusivo para professores, com disciplinas direcionadas para o ensino representava um daqueles desafios preciosos que eu me propus encarar. Iniciei um novo processo de idas e vindas para a universidade, para a escola, para o estudo e para a vida. Enquanto professora, não posso nunca parar de buscar, de aprender e de sonhar. Não só para mim, principalmente para os meus alunos, que, durante as idas e vindas deles às minhas aulas, merecem o que eu possa oferecer de melhor. Os resultados desse trabalho estão registrados nas

páginas seguintes e serão, doravante, escritas na primeira pessoa do plural, conforme explicitado na nota 1<sup>a</sup>.

Com o presente trabalho, estudamos a produção textual dos alunos do Ensino Fundamental. Esse é um dos conteúdos mais importantes e complexos da disciplina de Língua Portuguesa e precisa ser (re)visto continuamente, dada a importância de se formar alunos com bom domínio da escrita. Tanta relevância faz com que o número de publicações sobre a temática seja bem expressivo<sup>2</sup>. Assim, dentro das possibilidades de trabalho com as produções textuais dos alunos, e com uma abordagem um tanto quanto diferenciada das publicações localizadas, a presente pesquisa abordou a questão pouco estudada da presença da autoria nos textos de estudantes do Ensino Fundamental II. Analisamos os fatores que consideramos importantes para a constituição do aluno enquanto sujeito-autor do seu discurso nos textos escritos por ele.

Acreditamos que o encaminhamento da produção textual nas escolas é, em grande parte, difícil e cheio de entraves. Isso porque as condições que estão postas, muitas vezes, não são favoráveis ao trabalho do professor e à aprendizagem efetiva do aluno..

Pensamos que podemos formar alunos autores a partir do momento em que o estudante passe a ser efetivamente o centro do trabalho pedagógico. Que ele sinta a relevância que o ensino e, de maneira específica, uma boa produção textual representam. Para tanto, apresentamos a questão norteadora que foi respondida por essa pesquisa: quais elementos de ensino da produção textual podem contribuir para a constituição do aluno-autor?

No intuito de fornecer respostas consistentes para a problematização, precisamos definir as metas para chegar até elas. Desse modo, estabelecemos como objetivo geral: compreender como uma proposta pedagógica para o ensino da escrita pode promover o amadurecimento de um sujeito-autor. Isso devido à singularidade do Mestrado Profissional que, além da apresentação dos aspectos teóricos, requer que seja realizada uma transposição didática<sup>3</sup> para verificar como

---

<sup>2</sup> No terceiro capítulo apresentamos um levantamento dos trabalhos publicados sobre produção de texto e autoria, realizado no banco de dados da Capes.

<sup>3</sup> Transposição didática consiste em transformar, no caso específico desta pesquisa, os conhecimentos científicos existentes sobre autoria, em um conhecimento escolar, para que este possa ser ensinado pelos professores e apreendido pelos alunos.

esses postulados se coadunam na proposição pedagógica criada e aplicada aos alunos em sala.

Os pormenores atingidos ficaram por conta dos objetivos específicos, que foram: a) analisar a relação entre os comandos de produção de texto e a autoria; b) elaborar metodologias que orientem a prática pedagógica e auxiliem a formação do aluno autor do seu discurso; c) identificar marcas de autoria nos textos dos alunos; d) transpor os estudos teóricos existentes sobre autoria em possibilidade pedagógica de análise e trabalho. Deste modo, definidos os caminhos que foram percorridos, apresentamos uma explanação introdutória sobre a nossa pesquisa.

Como professores de Língua Portuguesa compreendemos que um trabalho eficiente na questão do processo de ensino-aprendizagem precisa partir do texto, que é a espinha dorsal da disciplina. Sobre a questão do texto, Bakhtin (2011) aponta que

o texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências), a única da qual podem provir essas disciplinas e esse pensamento. Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento (BAKHTIN, 2011, p. 307).

Essa realização se efetiva tanto no plano da oralidade quanto no da escrita que são materializações concretas e presentes em nossa realidade docente. Toda experiência humana, pensamentos, sentidos e significados para serem pesquisados precisam partir do texto (BAKHTIN, 2011, p. 307). Dessa forma, o trabalho pedagógico pode convergir do texto e atender as necessidades principais dos estudantes. Ou seja, sem texto, o trabalho pedagógico se transforma em uma prática vazia, desprovida de sentido. Algo meramente protocolar e que não resultará em contribuição prática para a vida dos estudantes. Ainda conforme Bakhtin (2011, p. 319), “o texto é o dado (realidade) primário e o ponto de partida de qualquer disciplina das ciências humanas.”

Em especial, no nosso caso, a disciplina de Língua Portuguesa, Geraldi (1997) assinala que o texto é ponto de partida, a chegada e a possibilidade do professor orientar sua ação pedagógica,

Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua. E isso não apenas por inspiração ideológica de devolução do direito à palavra às classes

desprivilegiadas, para delas ouvirmos a história, contida e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares. Sobretudo, - é porque no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões (GERALDI, 1997, p. 135).

Essa primazia atribuída ao texto não significa basear as aulas, exclusivamente, na sua leitura e elaboração. A partir do texto, identificamos as dificuldades mais imediatas dos estudantes e conseguimos conduzir nossas ações pedagógicas de modo mais consistente para auxiliar os alunos na superação dos seus obstáculos educacionais.

A produção textual é uma das linhas norteadores do ensino de português. Como tal, deve ser bem trabalhada durante os anos escolares, para que os estudantes compreendam que escrever é uma ação cultural que promove, além do letramento, a preservação de nossa memória e de nossa história. Escrever é o elemento de emancipação social das pessoas. É um ato libertário. Podemos, enquanto professores, ensinar nossos alunos a escreverem bem. Para tanto, nosso trabalho pedagógico, que abrange a leitura, escrita e oralidade, deve estar pautado no texto.

Costa Val (2006, p. 3), numa concepção mais protocolar, define o texto como a “ocorrência lingüística, falada ou escrita, que possua unidade sociocomunicativa, semântica e formal” (Costa Val, 2006, p.3). Pelo texto são agregados todos os esforços pedagógicos na realização do trabalho com a leitura, com a oralidade, a argumentação e com a escrita. Como alicerce da disciplina, é imprescindível que tenha lugar de destaque nos planejamentos e na prática cotidiana dos professores.

Geraldi (1997) enfatiza a necessidade de refletir sobre o texto, enquanto produto discursivo gerado de alguém para outro alguém.

Um texto é uma sequência verbal escrita coerente formando um todo acabado, definitivo e publicado: onde publicado não quer dizer “lançado por uma editora”, mas simplesmente dado a público, isto é cumprindo sua finalidade de ser lido, o que demanda o *outro*; a destinação de um texto é sua leitura pelo outro, imaginário ou real; a publicação de um texto poderia ser considerada uma característica acessória, entendendo-se que um texto não publicado não deixa de ser um texto. No entanto, o sentido que se quer dar aqui a *publicado* é o sentido de *destinação a*, já que um autor isolado, para quem o

*outro* inexistia, não produz textos (GERALDI, 1997, p.100, grifos do autor).

Assim, no ambiente escolar, o “alguém” e o “outro”, aludidos por Geraldi, precisam fazer sentido para o aluno. É preciso ensinar o estudante para além das palavras amontoadas, ou dos seus usos aleatórios. É preciso ensinar a escrever textos. Essa habilidade não pode ser relegada a um plano secundário, deve ser praticada em todos os níveis de ensino, inclusive com os alunos dos anos iniciais.

É fundamental que possamos refletir sobre as nossas posturas pedagógicas e a forma como lidamos com os conteúdos escolares. Somos professores, temos o compromisso de cumprir bem o nosso papel. Em muitos casos, somos os únicos articuladores do conhecimento organizado com os quais os estudantes têm contato. De forma que é relevante que consigamos ensinar nosso aluno a se manifestar por meio da linguagem, nesse caso, o texto escrito.

O aluno que consegue se posicionar por meio do seu discurso escrito é alguém que terá mais condições de contribuir para sua formação pessoal e da comunidade na qual convive.

Nas sociedades complexas como as nossas, é necessário um aparato de conhecimentos sócio-políticos relativamente amplo para poder ter um acesso qualquer à compreensão e principalmente à produção de mensagens de nível sócio-político. Adquirir os conhecimentos relevantes e produzir mensagens está ligado, em primeiro lugar, à competência nos códigos linguísticos de nível alto (GNERRE, 1991, p. 21).

Podemos ampliar a competência dos códigos linguísticos utilizados pelos nossos alunos que, como falantes, conhecem e empregam os da oralidade. Porém, em determinadas situações, nas intrincadas relações que compõem os diferentes vínculos sociais, o conhecimento básico não é suficiente para esclarecer ou fazer significar os fatos e situações. Assim, enquanto professores, temos habilidades que contribuem com essa formação para com o nosso educando e fazem da nossa prática pedagógica um caminho contínuo para possibilitar aos alunos a obtenção desses códigos linguísticos de alto nível, que no caso de Língua Portuguesa, consistem em desenvolver as capacidades comunicativas dos alunos de modo que tenham acesso ao código elaborado da língua em toda sua variação lexical e estruturas sintáticas e semânticas.

Para tanto, respeitados os currículos e diretrizes, podemos selecionar os conteúdos que ensinaremos em nossas aulas para que os mesmos sejam aqueles que atendam efetivamente as necessidades apresentadas pelos nossos alunos:

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. Em geral, quando se fala em ensino, uma questão prévia – para que ensinamos o que ensinamos?, e sua correlata: para que as crianças aprendem o que aprendem? – é esquecida em benefícios de discussões sobre o que ensinar, o quando ensinar, o que ensinar, etc. Parece-me, no entanto, que a resposta ao “para que” dará efetivamente as diretrizes básicas das respostas (GERALDI, 2004, p.40, grifos do autor).

Essa seleção de conteúdos, baseada em documentos norteadores e organizadores dos currículos escolares, fica a cargo do professor. Deste modo, por mais adversas que sejam as condições de trabalho em nossas escolas, podemos potencializar a produção escrita. Essa atividade, por vezes, requer que o professor crie atividades de escrita dirigidas, orientadas para cada turma. Até porque as sugestões de prática de produção textual contidas nos livros didáticos são elaboradas de forma generalizada, sem levar em consideração perfis ou necessidades específicas dos alunos. Nós, os professores que trabalham efetivamente em sala, é que conseguimos diagnosticar o que trabalhar para contemplar da melhor forma possível as necessidades dos nossos alunos. Esse é um compromisso a ser assumido pelos professores de todas as áreas do conhecimento para que possamos contribuir para modificar a atual situação de ensino em que boa parte dos alunos conclui a formação básica sem conseguir fazer um registro escrito coerente de suas opiniões ou, até mesmo, de situações cotidianas comuns.

Na escola, naturalmente, o aluno escreve em todas as disciplinas. Desse modo, a leitura e a escrita são compromissos de todas as áreas do conhecimento e de todos os professores. Todos os professores da educação básica são mediadores de leituras e escritas significativas, que promovam o crescimento cultural, social e pessoal dos estudantes. Podemos auxiliá-los a interpretar, estabelecer e escrever significados. Porém, somos nós, os professores de português a quem compete ensinar aos alunos os meios de uma produção textual eficiente.



A prática da escrita é algo que, sabidamente, não vai bem em nossas escolas. Um exemplo desse fato foi o zeramento de 529.374 redações no ENEM 2014<sup>4</sup>. Não obstante, o presente estudo tem por objetivo os estudantes do Ensino Fundamental, esse número alarmante divulgado pelo INEP nos faz ter certeza de que a produção textual precisa ter início e ser relevante para o aluno desde os anos iniciais de escolarização. É importante que seja um processo de construção de conhecimento ancorado pelo professor. Tanto é que Garcez (2012, p. 2) expõe que “a escrita é uma construção social, coletiva, tanto na história humana como na história de cada indivíduo. O aprendiz precisa de outras pessoas para começar e continuar escrevendo”.

Em nossa sociedade, o local por excelência em que o aluno desenvolve suas habilidades, aptidões e talentos é a escola. A grande maioria dos estudantes começa a escrever na instituição escolar e somente nesse espaço ocorre a exigência para que ele empreenda um esforço maior na elaboração do seu texto escrito. É na escola que os professores têm a função de corrigi-lo, orientá-lo e motivá-lo para que se torne um escritor proficiente.

Sabemos, enquanto profissionais que somos, que o ato de escrever é exigente. Precisa de atenção, concentração, pesquisa e o uso de recursos cognitivos. Isso tudo pode ser ensinado e praticado com os nossos alunos. Escrever é prática, escrita, reescrita, portanto, trabalho.

Acreditamos que o tempo é favorável para essas mudanças. As inovações tecnológicas fazem com que o aluno tenha acesso mais frequente ao texto escrito em outros espaços, que não seja o escolar. Obviamente, eles não escreverão longos textos em redes sociais. Acreditamos, no entanto, que o contato frequente e, principalmente, a publicidade que se dá ao texto escrito nesses ambientes pode funcionar como um estímulo para a escrita. Compete à escola aproveitar esses incentivos externos e estimular a formação de alunos autores do que dizem:

Nessa perspectiva – em que os atos de escrita se configuram como debate, confronto, trabalho de humano – é que as práticas de ensino de redação deveriam dar conta das condições concretas de produção do texto escrito, constituindo o aluno em sujeito do seu dizer, na medida em que ele aprende a lidar com a virtualidade, o

---

<sup>4</sup> Conforme dados fornecidos pelo INEP, disponível em <http://guiadoestudante.abril.com.br/vestibular-enem/inep-mais-meio-milhao-pessoas-zeraram-redacao-enem-2014-825471.shtml>. Acesso em: 02 de maio 2016.

jogo das imagens que preside a produção linguística como um todo (SUASSUNA, 1995, p.45).

Tamanha é a influência dessas novas mídias sociais na vida dos nossos estudantes que raramente encontramos alguém, inclusive aqueles sem acesso frequente à internet, que não tenha conta em alguma rede social. Essa possibilidade implica na exposição e, sobretudo, no registro escrito de impressões, opiniões ou sentimentos. Essa manifestação escrita espontânea é algo relevante a ser considerado, já que ninguém “mandou” os alunos escreverem. Eles escrevem porque desejam, têm vontade de interagir, de se relacionar com o outro. E isso difere da prática rotineira de escrita da escola.

Um exemplo disso são as *fanfics*<sup>5</sup>, nas quais muitos jovens fãs se aventuram e escrevem a continuidade de seus livros e seriados preferidos. Essa moderna relação dos estudantes com a escrita não pode ser desconsiderada. Falamos em alunos nativos digitais<sup>6</sup> e, portanto, é muito importante aproximar essa realidade externa da escola e aproveitar esse potencial na formação do sujeito-autor. É preciso demonstrar ao aluno que, independentemente de usar um teclado ou uma caneta, é necessário construir a compreensão de como usar a sua escrita.

Portanto, podemos direcionar o foco do nosso trabalho para essas situações que têm representação concreta para o aluno e que resultem em aprendizagem efetiva e letramento dos estudantes. Isso, necessariamente, envolve mudança de postura e de trabalho para tornar o aluno, de fato, autor do seu dizer.

No corpo das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná (2008, p. 56), vemos que “é preciso que o aluno se envolva com os textos que produz e assuma a autoria do que escreve, visto que ele é um sujeito que tem o que dizer. Quando escreve ele diz de si, de sua leitura de mundo”.

Esse envolvimento deve ser propiciado aos estudantes pelo trabalho pedagógico de sala de aula. O aluno precisa tirar bom proveito do tempo escolar.

---

<sup>5</sup> Fanfictions ou fanfics são histórias criadas por fãs baseadas em filmes, livros e outros assuntos. Nelas, os fãs podem escrever sobre os personagens que mais gostam, dar continuidade à história original ou alterá-la completamente.

<sup>6</sup> Um nativo digital é aquele que nasceu e cresceu com as tecnologias digitais presentes em seu cotidiano, como é a maioria dos alunos e alunas que estão hoje nas escolas de educação básica. Verifica-se no Brasil, que mesmo aqueles alunos e alunas de baixa renda têm algum tipo de contato com as novas tecnologias, seja nas chamadas Lan Houses, seja em programas de inclusão digital. O termo nativo digital foi criado pelo educador e pesquisador Marc Prensky, para descrever a geração de jovens nascidos a partir da disponibilidade de informações rápidas e acessíveis na rede mundial de computadores.

Pelo bem de sua vida futura e, por que não, pelo bem de toda a sociedade. Muitos estudantes de escolas públicas não terão outra opção de obter vivências, experiências e competências de escrita e leitura que não sejam por meio do trabalho docente. É nosso dever oferecer a eles uma possibilidade de vida melhor no futuro por meio do conhecimento:

Sentimos que não dá mais para “tolerar” uma escola que, por vezes, nem sequer alfabetiza (principalmente os mais pobres) ou que, alfabetizando, não forma leitores nem pessoas capazes de expressar-se por escrito, coerente e relevantemente, para, *assumindo a palavra*, serem *autores*, de uma nova ordem das coisas. É, pois, um ato de cidadania, de civilidade da maior pertinência, que aceitemos, ativamente e com determinação, o desafio de rever e reorientar a nossa prática do ensino da língua (ANTUNES, 2003, p. 37, grifos da autora).

É nosso compromisso social e político como professores possibilitar esse encontro do aluno com a palavra escrita. Ajudá-lo a descobrir e formar suas próprias palavras. Não podemos nos conformar com um processo de escrita que, como diz Antunes (2003, p. 25), “ignora a interferência decisiva do sujeito aprendiz, na construção e na testagem de suas hipóteses de representação gráfica da língua”. Ou mesmo reiterarmos as afirmações das mazelas da escola, expressadas em queixas sobre o baixo desempenho linguístico dos estudantes, sua falta de vontade em ler e escrever ou, ainda, no desmerecimento das leituras e experiências que os estudantes trazem das suas experiências cotidianas.

Na verdade, algumas questões têm que ser colocadas para evitar que sintomas, causas e consequências da crise na linguagem se centrem no aluno. Deve-se instaurar e alimentar um amplo debate sobre a língua portuguesa e seu ensino a partir, exatamente, do diagnóstico da situação de crise. Trata-se de refletir sobre o ensino do Português, buscando-se entender a atuação da escola como um todo (SUASSUNA, 1995, p. 18).

No hiato temporal de mais de duas décadas após a afirmação acima, percebemos que, em termos concretos, pouca coisa mudou no tocante a uma reflexão significativa sobre os problemas no ensino. É importante destacar, também, nesse cenário, a atribuição de responsabilidade ao professor como “culpado” por essa crise. Como se ensinar dependesse apenas de estar na escola e ministrar aulas e, em contrapartida, aprender estivesse restrito ao ato de assistir às aulas e

realizar o que é proposto em sala. Desta forma, é necessário vencer a culpabilização que é colocada pela sociedade em seus diferentes setores, tanto nos alunos, quanto nos professores e trabalhar para transformar essa realidade. De fato, falta um engajamento efetivo da sociedade nos programas de educação da comunidade. A escola pública não é algo do governo, diz respeito a todos nós, pois o acesso ao letramento efetivo não pode ser um bem disponível somente para quem pode pagar. “A comunidade precisa, portanto, entrar na escola, assumi-la, como alguma coisa que também lhe pertence” (ANTUNES, 2013, p. 42).

Em suma, a escola tem um papel decisivo na construção de uma sociedade que tenha consciência de seus deveres e de seus direitos; entre eles o de exigir sérias e competentes administrações, para que se deixe a fácil acomodação de achar que “não tem jeito”, que “é assim mesmo”. Jeito tem; é só a comunidade se dispor a enfrentar, um por um, os problemas, acreditando que as coisas não têm que ser “assim como são”. Elas são o que nós quisermos que elas sejam, evidentemente dentro dos limites de nossa contingência humana (ANTUNES, 2013, p. 42, grifos da autora).

Para tanto, seguindo em uma direção que oriente as atividades teóricas e práticas dos professores, o presente trabalho pretende contribuir para que os estudantes sejam formados para compreenderem a importância do ensino, da linguagem e, efetivamente, assumirem a autoria de suas palavras por meio do seu texto escrito.

Desenvolver estratégias de trabalho que tornem o aluno um autor efetivo de seu discurso e não apenas alguém que escreva palavras desconexas em uma folha de papel é algo indispensável na formação de crianças e adolescentes. Geraldi (2004) já pontuou que

É devolvendo o direito à palavra – e na nossa sociedade isto inclui o direito à palavra escrita – que talvez possamos um dia ler a história contida e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos das escolas públicas (GERALDI, 2004, p. 131)

Ser autor do próprio discurso pode ser entendido como tornar o aluno capaz de enfrentar diferentes situações que lhe forem postas ao longo da vida. Fazer com que se torne alguém independente nas suas ações futuras. Uma pessoa que acrescentará algo para a coletividade. Entendemos que um aluno autor é alguém que percebe o mundo e consegue fazer muito mais que uma leitura de

decodificação. O autor lê e escreve o mundo que percebe e pode se tornar agente de mudanças sociais e culturais.

Propomos uma análise dos elementos que influenciam e que contribuem para tornar o aluno sujeito autor de seu próprio discurso. Da mesma forma, pretendemos oferecer uma opção de trabalho teórico e prático aos professores, uma possibilidade de caminho para as atividades pedagógicas com relação à produção textual. Uma alternativa que ofereça aos alunos e professores uma possibilidade de formação concreta do estudante, ou seja, uma reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa, em especial, no que se refere ao trabalho com a produção textual e sua relação com a autoria.

Para uma melhor organização do trabalho, ele foi dividido em quatro capítulos. No primeiro, fizemos a análise sobre os elementos metodológicos da pesquisa. No segundo capítulo, discorremos sobre produção de texto. A questão da autoria foi tratada no terceiro capítulo e, por fim, no quarto capítulo apresentamos e analisamos a proposição didática criada e aplicada em sala de aula, bem como, analisamos os textos que compuseram o *corpus* da pesquisa de forma a indicar os elementos que consideramos como autorais. Iniciamos, então, o primeiro capítulo explicitando os pressupostos teóricos e metodológicos que nortearam essa dissertação e serviram como lastro para a pesquisa.

## I – ELEMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

*O que faz a estrada? É o sonho. Enquanto a gente sonhar a estrada permanecerá viva. É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem parentes do futuro.*

*Mia Couto*

### 1 Linguística Aplicada

Entre os objetivos da formação *Stricto Sensu* do Mestrado Profissional em Letras estão a instrumentalização dos docentes de ensino fundamental para que estes elaborem material didático inovador e desenvolvam pedagogias que efetivem a proficiência em letramentos múltiplos. Para que tais objetivos se efetivem, a partir da identificação do problema de pesquisa, precisamos promover a articulação entre os postulados teóricos já existentes sobre a temática e sua relação com a prática pedagógica em salas de aula do Ensino Fundamental, a fim de responder à proposição motivadora da pesquisa. No caso do presente trabalho, procuramos esclarecer quais elementos do ensino da produção textual podem contribuir para a constituição do aluno-autor.

A abordagem teórica utilizada para encaminhamento deste estudo é a Linguística Aplicada, denominada de LA a partir de agora. Moita Lopes (2006), ao tratar da pesquisa contemporânea, afirma que a LA precisa se conciliar com teorias que têm promovido profundas reconsiderações na forma como se produz o conhecimento nas ciências sociais. Essa mudança é uma tentativa de compreender o tempo presente, na busca de alternativas que revigorem ou compreendam de outra forma nossa vida social. O mesmo autor considera que “uma das questões mais cruciais da pesquisa contemporânea é considerar a necessidade de ir além da tradição de apresentar resultados de pesquisa para os pares, como forma de legitimá-los” (MOITA LOPES, 2006, p. 23). Para apoiar essa transformação no paradigma em que se ancora a LA, o autor aponta algumas necessidades que precisam ser cumpridas:

Para tal, são necessárias terceirizações que dialoguem com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem, como também desenhos de pesquisa que considerem diretamente os

interesses daqueles que trabalham, agem etc. no contexto da aplicação – uma dimensão que o campo da LA raramente contempla. É preciso que aqueles que vivem as práticas sociais sejam chamados a opinar sobre os resultados de nossas pesquisas, como também a identificar nossas questões de pesquisa como sendo válidas de seus pontos de vista: uma dimensão essencial em áreas aplicadas (MOITA LOPES, 2006, p. 23).

Desta forma, dando voz aos sujeitos sociais, a pesquisa tem seus preceitos corroborados, pois expande o campo da sua atuação para a parte concreta da dimensão social que está sendo analisada, com vistas a apresentar soluções, sugestões ou, até mesmo, questionar ações, atitudes e pressupostos. O espaço da pesquisa não pode mais ser restrito ao âmbito da teoria, de modo que é necessário contestar os modos tradicionais de fazer pesquisa, “verdadeiras “armadilhas” das quais o pesquisador precisa escapar ao seguir formas de conhecimento consideradas como legítimas na academia” (MOITA LOPES, 2006, p. 40, grifo do autor).

Em um trabalho inserido no ensino, como o nosso, é preciso considerar novas descrições para os sujeitos sociais envolvidos. Esses indivíduos não são homogêneos e as suas práticas não são efetivadas em um vácuo social. Assim, a LA pode ser construída como área de pesquisa mestiça<sup>7</sup> e ideológica que considere, inclusive, os interesses a quem servem os conhecimentos que produz. A heterogeneidade desses sujeitos deve ser descrita e discutida por teorias que problematizem a situação de exclusão em que muitos vivem com questões relacionadas com o poder, diferença e desigualdade (MOITA LOPES, 2006, p. 25).

Nesse escopo, Moita Lopes (2006) afirma que a LA precisa se conciliar com teorias que têm promovido uma intensa reconfiguração nos modos de produzir conhecimento em ciências sociais. Hoje, a pesquisa nessa área questiona as formas tradicionais e amplia as possibilidades de construir conhecimento sobre a vida social (MOITA LOPES, 2006, p. 25), de tal forma que sujeitos historicamente excluídos passaram a ser fonte de investigação. Assim

---

<sup>7</sup> A pesquisa mestiça entendida por Moita Lopes (2006, p. 14) como a necessidade de se pensar numa linguística aplicada (LA) que dialogue com teorias que atravessam o campo das ciências sociais e das humanidades, num movimento de natureza interdisciplinar/transdisciplinar perceptível no trabalho de muitos pesquisadores que, ao procurar maior nitidez sobre problemas sociais que envolvem a linguagem, sentiram a necessidade de vincular seu trabalho a uma epistemologia e a teorias que falem ao mundo atual e questionem os pressupostos sedimentados de uma linguística modernista.

a possibilidade política de que a pesquisa contemple outras histórias sobre quem somos ou outras formas de sociabilidade que tragam para o centro de atenção vidas marginalizadas do ponto de vista dos atravessamentos identitários de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade, etc. Esse percurso parece essencial, uma vez que tais vozes podem não só apresentar alternativas para entender o mundo contemporâneo como também colaborar na construção de uma agenda anti-hegemônica em um mundo globalizado, ao mesmo tempo em que redescreve a vida social e as formas de conhecê-la (MOITA LOPES, 2006, p. 27).

Esses sujeitos incluídos pela LA, mais do que contribuir com indicação de novas possibilidades de compreensão das situações postas, coloca a pesquisa em uma situação objetiva, que ao produzir conhecimento, apresenta alternativas para problemas concretos a partir das experiências daqueles que “vivenciam o sofrimento humano” e que, baseados em suas diferentes experiências, podem contribuir para a compreensão e na construção de uma sociedade mais preocupada com a natureza e com as pessoas (MOITA LOPES, 2006, p. 86, grifo do autor).

Nesse construto social, a presente pesquisa segue a tendência de muitos estudos contemporâneos em LA ao centrar a linguagem como prática social e observá-la em uso numa complexa combinação de fatores contextuais (FABRICIO, 2006, p. 48). A mesma autora (2006) aponta que desde os primeiros estudos da análise crítica do discurso, ocorre o desenvolvimento de uma orientação crítico-reflexiva que busca investigar como a linguagem opera no mundo social e no exame das questões que afetam diretamente a sociedade atual. Portanto, a reconfiguração da LA como uma prática questionadora é inseparável da reorganização do pensamento e das práticas sociais correntes.

Não poderia ser diferente frente às complexas ligações políticas, familiares, culturais, econômicas, ambientais, entre outras que permeiam as relações sociais em que estamos inseridos. Entre esses ambientes se encontra a escola, com sua atribuição de ser, por excelência, promotora de conhecimento e um local para a reorganização de pensamentos. Porém, se considerarmos a educação como mero instrumento de reprodução da sociedade, teremos uma simples adaptação das pessoas em uma sociedade injusta e desigual: um instrumento de reprodução de exclusões, de privação de escolhas (TOZONI-REIS, 2010, p.1). Por outro lado, há perspectiva diferente se



A educação como instrumento de transformação da sociedade refere-se à educação crítica, àquela que tem como finalidade principal a instrumentalização dos sujeitos para que esses tenham uma prática social crítica e transformadora. Isso significa que, em uma sociedade desigual, os sujeitos precisam se apropriar de conhecimentos, ideias, atitudes, valores, comportamentos etc., de forma crítica e reflexiva para que tenham condições de atuar nessa sociedade visando a sua transformação. É a partir dessa concepção de educação que trataremos em nossos estudos sobre a pesquisa e a produção de conhecimentos (TOZONI-REIS, 2010, p.1).

Essa apropriação de conhecimentos por parte dos alunos, sujeitos de direito de uma educação que promova a justiça e igualdade, somente se dará por meio de estratégias metodológicas bem direcionadas e organizadas. Essas metodologias não surgem de forma fortuita, elas são fruto de pesquisa do professor que organiza o seu trabalho e pode se utilizar da LA para problematizar questões do cotidiano escolar, pois “assumindo abertamente suas escolhas ideológicas, políticas e éticas, submete a reexame e estranhamento não só as suas construções, como também os “vestígios” de práticas modernas, iluministas ou coloniais nela presentes” (FABRICIO, 2006, p.50, grifo da autora). Essa escolha pode evitar procedimentos cristalizados na prática docente que, além de não acrescentarem nada relevante ao aluno, podem privá-los de oportunidades de um melhor desenvolvimento. Essa autorreflexão constante do professor vem ao encontro do que diz Paulo Freire:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1997, p. 32).

Nessa perspectiva de não existir ensino sem pesquisa, convém repensar nossa prática docente. Afinal, quando questionamos constantemente o nosso fazer, podemos ser mais assertivos ao lidar com as singularidades dos nossos alunos e compreender melhor a dinâmica e a complexidade das relações sociais. Aliado a isso, o nosso autoquestionamento nos impulsiona a sermos mais solícitos e receptivos tanto às críticas, que podem ser bem aproveitadas, quanto às novidades da nossa profissão. Sobre essa questão, Moita Lopes (2006) afirma que a forma de produzir conhecimento foi alterada porque o mundo mudou. A partir das mudanças é

natural que ocorra uma reinvenção nas relações sociais, entre elas a do professor, que pode utilizar a pesquisa como uma maneira de compreender essas alterações (MOITA LOPES, 2006, p. 85).

Pennycook (2006) acrescenta a nomenclatura “crítica” à LA. Para ele, a Linguística Aplicada Crítica, LAC doravante, representa uma abordagem mutável e dinâmica para lidar com as questões da linguagem. Nessa perspectiva, não acontece a mensuração de um elemento estático, mas a criação de algo novo. Assim, a LAC possibilita todo um novo conjunto de questões e interesses que antes não eram abordados como a identidade, sexualidade, ética, gênero, desigualdade que encontram, na escola, o campo ideal para reflexão séria e para a promoção de melhorias e bem estar de todos que “requerem processos de construção do conhecimento que devem, necessariamente, envolver implicações de mudança na vida social” (SANTOS *apud* MOITA LOPES, 2006, p. 91).

Para explicitar melhor, essas mudanças indicam transformações de natureza histórica, econômica, cultural e política. Ou seja, produção de conhecimento em diferentes áreas, visto que vivemos em um tempo de hibridismo teórico e metodológico nas ciências sociais e humanas, que tiveram suas sólidas fronteiras teóricas substituídas por um limite sutil. Deste modo

Se quisermos saber sobre linguagem e vida social nos dias de hoje, é preciso sair do campo da linguagem propriamente dito: ler sociologia, geografia, história, antropologia, psicologia cultural e social, etc. A chamada “virada discursiva” tem possibilitado a pesquisadores de vários outros campos estudar a linguagem com intravisiões muito reveladoras de nós. Parece essencial que a LA se aproxime de áreas que focalizam o social, o político e a história. Essa é, aliás, uma condição para que a LA possa falar à vida contemporânea (MOITA LOPES, 2006, p. 96).

Essa ampliação dos estudos da linguagem para outras áreas parece-nos bastante positiva. Quanto mais pesquisadores buscarem alternativas para as proposições levantadas, mais possibilidades de solução podem ser concretizadas. Afinal, mais importante do que a preocupação com limites de uma área de investigação “é tentar operar dentro de uma visão de construção do conhecimento que tente compreender a questão da pesquisa na perspectiva de várias áreas do conhecimento, com a finalidade de integrá-las” (MOITA LOPES, 2006, p. 98). No

mundo globalizado e fluído em que vivemos, uma única área de investigação não pode dar conta da produção de conhecimento (MOITA LOPES, 2006, p. 99).

Como professores, podemos sistematizar o conhecimento para integrá-lo à nossa prática docente de uma forma mais elaborada, para colaborar com mais efetividade no processo de aprendizagem dos estudantes, dentro de uma sociedade cada vez mais intrincada que requer, mas que, contraditoriamente, não contribui para isso. Uma prática mais elaborada por parte dos professores possibilita que as escolas sejam melhores para “que os alunos possam se preparar para a exigência da vida contemporânea assim como para aprender “ a criticar o poder e as injustiças” (GEE *apud* MOITA LOPES, 2006, p. 93). São desafios postos ao professor em tempos movediços, de mudanças permanentes em todos os níveis.

Afinal, um professor no mutante mundo atual precisa estar preparado para atuar em uma escola que faça sentido para uma geração que é hoje muito diferente das anteriores, uma geração que precisa ser preparada para não ter estabilidade no emprego, ter flexibilidade para mudar de área e que precisará estar sempre pronta para aprender o que ainda vai ser inventado....e, por isso mesmo, deveria ser mais solidária, mais compromissada com as comunidades com as quais convive, mais sociocultural e linguisticamente sensível, mais respeitosa com seus concidadãos (CAVALCANTI *apud* CAVALCANTI, 2013, p. 213).

Para fazer frente às necessidades contemporâneas, o professor não pode privilegiar apenas temas e conteúdos com os quais tenha mais afinidade. Deve fazer uma seleção do que é relevante para a aprendizagem dos alunos, promover reflexões sobre temas polêmicos e atuais, despertar a sensibilidade nos jovens e, principalmente, escutar o que eles têm a dizer, pois “conhecimento que não considera as vozes daqueles que vivem a prática social não pode dizer nada sobre ela” (MOITA LOPES, 2006, p. 101). Portanto, diante da velocidade com que a contemporaneidade se apresenta, o professor precisa aproximar a teoria da prática, para que a produção de conhecimento se efetive e apresente concretude para o aluno.

Essa visão parece crucial em áreas como a LA, que têm como objetivo fundamental a problematização da vida social, na intenção de compreender as práticas sociais nas quais a linguagem tem papel crucial. Só podemos contribuir se considerarmos as visões de significado, inclusive aqueles relativos à pesquisa como lugares de

poder e conflito, que refletem os preconceitos, valores, projetos políticos e interesses daqueles que se comprometem com a construção do significado e do conhecimento. Não há lugar fora da ideologia e não há conhecimento desinteressado. A LA precisa construir conhecimento que exploda a relação entre teoria e prática ao contemplar as vozes do Sul. Dessa forma, visões da linguagem e da produção do conhecimento que colocam o sujeito em um vácuo social, na qual sua sócio-história é apagada, são inadequadas para dar conta da visão de LA contemporânea que defendo (MOITA LOPES, 2006, p. 102-103).

Uma investigação bem definida e orientada pelo professor pode levar à produção de significados e novos conhecimentos relevantes para a melhoria da qualidade de vida das pessoas no mundo contemporâneo. Além disso, promover uma reflexão acerca de toda conjuntura atual política, econômica e social é uma forma de contemplar as “vozes do Sul”, ou seja, àquelas marginalizadas socialmente. Assim, apesar de todas as situações conflituosas que acontecem na escola, as discussões e embates precisam acontecer, sem presunção de querer encontrar soluções para todas as questões levantadas, mas em uma cooperação mútua para construção de conhecimento, por meio da LA, que reinvente a vida social de forma a poder imaginar novas ações políticas (MOITA LOPES, 2006, p. 104).

O pesquisador em LA, ao compreender o mundo social como constituído pelos vários significados que o homem constrói sobre ele (através da linguagem nas relações e interações) e no acesso aos fatos através da interpretação desses vários significados que os constituem (MOITA LOPES, 1996, p. 331), encontra no paradigma qualitativo-interpretativista a opção privilegiada para desenvolver investigações. O presente trabalho, inserido no campo da pesquisa qualitativa, pretende ser um subsídio à prática pedagógica dos professores de Português, especificamente, na questão da formação da autoria em produção textual, e, nesse sentido, Moita Lopes argumenta que a LA contemporânea tem algo a dizer sobre o mundo às pessoas que o habitam; precisa ser socialmente relevante e não pode ser dissociada da prática, como já salientamos anteriormente. É preciso produzir conhecimento que tenha utilidade para as pessoas que estão à margem da sociedade.

Aqueles que foram postos à margem em uma ciência que criou outridades com base em um olhar ocidentalista têm passado a lutar para emitir suas vozes como formas igualmente válidas de construir

conhecimento e de organizar a vida social, desafiando o chamado conhecimento científico tradicional e sua ignorância em relação às práticas sociais vividas pelas pessoas de carne e osso no dia-a-dia, com seus conhecimentos entendidos como senso comum pela ciência positivista e moderna (MOITA LOPES, 2006, p. 87-88).

Com isso, a LA contribui para desenvolver no professor uma conscientização política com relação aos problemas no trabalho com a linguagem e a sua vinculação direta com o contexto social dos estudantes, já que “a investigação é fundamentalmente centrada no contexto aplicado onde as pessoas vivem e agem” (Moita Lopes, 2006, p. 21). Nesse mesmo viés, Tozoni-Reis salienta que “o mais importante é compreender a pesquisa como *um processo de conhecimentos para a compreensão de uma dada realidade*, isto é, de conhecimentos que nos auxiliem na interpretação da realidade vivida” (TOZONI-REIS, 2010, p. 2, grifos da autora).

O tipo de pesquisa que utilizamos foi a qualitativa, uma vez que o foco do estudo na educação – especificamente a autoria na produção de textos -, permite uma multiplicidade de elementos variáveis a serem analisados à luz de um rigor metodológico e científico na construção do conhecimento. Trata-se do conhecimento que objetiva uma melhor compreensão de como auxiliar os alunos de nossas escolas a serem autores, de fato, de suas produções textuais. Dessa forma, podemos agir sobre nossas práticas docentes de sala de aula para transformá-las, compreendê-las e ressignificá-las.

Essa ressignificação não é um processo individual. Todos os significados são construídos historicamente pelo conjunto dos sujeitos sociais. Isso torna o conhecimento histórico e social. Histórico pelo fato de ser um aprofundamento de conhecimentos anteriores; social porque nenhum sujeito constrói um conhecimento totalmente novo. Todo conhecimento apoia-se em conhecimentos anteriores (TOZONI-REIS, 2010, p. 3). Sobre essa diversidade de variáveis, De Grande (2011) também pondera que:

A característica de propiciar múltiplas práticas interpretativas torna a pesquisa qualitativa um terreno que não privilegia nenhuma única prática metodológica em relação à outra nem possui uma teoria nitidamente própria. Também não pode ser associada a uma única disciplina, pois várias favorecem essa metodologia (DE GRANDE, 2011, p. 13).

Essa multiplicidade de práticas favorece o trabalho do professor, pois amplia a sua possibilidade de agir de forma mais pontual sobre as questões levantadas e que dependem de respostas ou novas significações. Na abordagem qualitativa, investigar a questão do ensino-aprendizagem na formação do aluno, enquanto sujeito-autor, implica compreender a complexidade histórica, política, social e cultural dos processos e sujeitos envolvidos de modo a possibilitar que a presente pesquisa produza conhecimentos comprometidos com uma educação crítica e transformadora.

O método que utilizamos foi o da pesquisa-ação. Esse tipo de investigação permitiu que aliássemos os resultados da pesquisa teórica com os resultados práticos que foram obtidos no trabalho com os alunos.

A pesquisa-ação surgiu da necessidade de superar a lacuna entre teoria e prática. Uma das características deste tipo de pesquisa é que através dela se procura intervir na prática de modo inovador já no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final do projeto (ENGEL, 2010, p.182).

Engel (2010) aponta, também, que por meio da pesquisa-ação os professores podem melhorar o processo de ensino-aprendizagem já que ela apresenta subsídios para o ensino. Ou seja, apresenta ao professor diagnósticos imediatos e precisos sobre o processo de ensino-aprendizagem que podem nortear a tomada de decisões.

A pesquisa que desenvolvemos contou com a elaboração de um projeto de ensino pautado no gênero discursivo conto e que foi trabalhado numa perspectiva dialógica, de acordo com o postulado por Bakhtin (1988) para quem

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa (BAKHTIN, 1988, p. 88).

Para esse teórico, a língua em seu uso concreto é dialógica, ou seja, um sujeito para constituir um discurso próprio, considera o discurso de outro, que está presente no seu, “por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo

discurso alheio. O dialogismo refere-se às relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados” (FIORIN, 2017, p. 22). Nessa perspectiva, a escolha do gênero discursivo contendo possibilitou que os estudantes estabelecessem relações de sentido com o que leram e, a partir disso construíssem seus próprios significados e interpretações.

Assim, esse trabalho foi conduzido de forma a orientar os alunos no processo da escrita, notadamente, na construção da sua subjetividade enquanto autores efetivos do seu discurso, compreendido não como a materialização da palavra que representa o sistema da linguagem e que pode ser repetido e reproduzido, mas sim como o enunciado que “é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (sua intenção em prol da qual ele foi criado)” (BAKHTIN, 2011, p. 310). Esse teórico também assinala que

A língua, enquanto meio vivo e concreto onde vive a consciência do artista da palavra, nunca é única. Ela é única somente como sistema gramatical e abstrato de formas normativas, abstraída das percepções ideológicas concretas que a preenche e da contínua evolução histórica da linguagem viva. A vida social viva e a evolução histórica criam, nos limites de uma língua nacional abstratamente única, uma pluralidade de mundos concretos, de perspectivas literárias, ideológicas e sociais, fechadas; os elementos abstratos da língua, idênticos entre si, carregam-se de diferentes conteúdos semânticos e axiológicos, ressoando de diversas maneiras no interior, destas diferentes perspectivas (BAKHTIN, 1988, p. 96).

Essa língua viva, entendida como o discurso articulado pelos alunos no espaço social da escola foi o nosso objeto de análise, cujos pormenores estão detalhados no último capítulo deste trabalho. Para chegar a esse resultado, utilizamo-nos da metodologia da pesquisa-ação que produz conhecimentos sobre a realidade a ser estudada e organiza a produção de conhecimentos do processo educativo que interfere nessa realidade. De forma que

Nesse tipo de pesquisa, os participantes deixam de ser “objetos” de estudo para serem pesquisadores, sujeitos produtores de conhecimentos sobre sua própria realidade. O sujeito que vive a realidade social em estudo é, portanto, um pesquisador-parceiro das investigações definidas participativamente, um pesquisador comunitário que constrói e produz conhecimentos sobre essa realidade em parceria com aquele que seria identificado, em uma outra modalidade de pesquisa, como o pesquisador, na pesquisa-

ação definido como pesquisador acadêmico (TOZONI-REIS, 2010, p. 33, grifos da autora).

Ocorre que a pesquisa-ação requer trabalho tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa, de modo que, em maior ou menor intensidade terá características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica (TRIPP, 2005, p. 447).

Por meio da pesquisa-ação e do seu plano de intervenção, o professor pode tornar pública sua experiência caso o resultado seja positivo ou, caso contrário, pode aperfeiçoar sua pesquisa e iniciar um novo ciclo de pesquisa-ação (ENGEL, 2010, p. 188). Para os propósitos desta pesquisa, com a elaboração do projeto de ensino aplicado em sala de aula, aliado com os arcabouços teóricos construídos, a pesquisa-ação permitiu uma organização dos procedimentos pedagógicos no sentido de orientar a ação docente quanto ao percurso a ser seguido para auxiliar o aluno a se tornar um sujeito-autor.

## 2 Os procedimentos da pesquisa

Como pontuado nas considerações iniciais desta dissertação, o trabalho procurou responder à problematização levantada que foi a identificação de elementos que orientam a produção textual e a constituição do aluno-autor. Sendo assim, para atender às questões metodológicas, os sujeitos desta pesquisa foram os estudantes do Ensino Fundamental no ambiente escolar. Todos os procedimentos éticos e de rigor científico foram adotados na elaboração desta pesquisa de cunho interpretativo-qualitativo e que “ressalta a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação” (DE GRANDE, 2011, p. 13).

Compreender a realidade complexa das salas de aula e a postura dos jovens alunos, sujeitos dessa pesquisa, pressupõe que nós, enquanto professores-pesquisadores, temos relação direta com o contexto, o que facilita a nossa compreensão de que a produção do conhecimento não é neutra e pode ser pautada na confiabilidade da pesquisa construída a partir de dados variados relacionados e contrastados entre si (DE GRANDE, 2011, p. 16). Precisamos entender o limite



tênue entre o professor e o pesquisador, para não interferir no processo e manter a precisão científica:

Esse processo exige do pesquisador uma capacidade de pensar e agir estrategicamente, ao combinar preocupações intelectuais, filosóficas, técnicas, práticas e éticas para estar consciente das decisões tomadas e suas consequências. Por isso, os desafios que a pesquisa qualitativa pode apresentar para um pesquisador iniciante são de várias ordens. Um deles se refere a flexibilidade necessária aos métodos qualitativos de pesquisa, principalmente no que concerne as técnicas de geração de dados, incorporando aquelas mais adequadas à investigação feita (MARTINS *apud* DE GRANDE, 2011, p. 14).

Essa capacidade de ação estratégica e uma flexibilidade no tocante aos métodos de pesquisa não parece ser de grande dificuldade para os professores. O cotidiano da sala de aula já promove isso, uma vez que o professor está vinculado diretamente às práticas sociais dos alunos e aos significados que delas surgem. Tanto é que Bortoni-Ricardo (2008), ao relacionar o trabalho do professor com a realidade escolar, aponta o seguinte:

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32-33).

Parece-nos uma definição perfeita para situar o trabalho do professor como alguém que pesquisa, aplica, avalia, analisa os resultados para, a partir dos diagnósticos, modificar e melhorar a sua prática na busca de um melhor resultado para os alunos. Acreditamos que esse seja um caminho, uma possibilidade concreta para melhorar a qualidade da educação brasileira.

Afinal, ao trabalhar em sala com os alunos, o professor tem a sua disposição o contexto perfeito para proposição de alternativas para os variados percalços que acompanham o processo de ensino. Sobre essa questão, Rajagopalan (2006, p. 159) defende uma aproximação do pesquisador com os sujeitos da pesquisa quando o objetivo é tratar de práticas que envolvam a linguagem e afirma que

A experiência nos mostra com clareza que uma teoria capaz de instruir a prática é teoria feita levando-se em conta as condições práticas das situações concretas em que se espera a teoria seja aproveitada. Uma teoria que considera o social como questão secundária jamais terá êxito num campo de prática que seja, antes de qualquer coisa, social (RAJAGOPALAN, 2006, p. 159).

Nesse viés, ninguém melhor que o professor para aliar teoria e prática, por conhecer e conviver com os sujeitos sociais no chão da escola. O autor acima citado ainda menciona que “Uma teoria concebida à revelia das preocupações práticas, elaborada apenas para satisfazer a criatividade de algum gênio solitário, não tem valia alguma no campo da prática” (RAJAGOPALAN, 2006, p. 159).

Nessa mesma vertente, Rojo (2006, p. 258) aponta que a nova dinâmica da LA não procura mais a simples aplicação de uma teoria para ser testada em determinado contexto, sobretudo escolares, à luz de teorias emprestadas. O que se procura são respostas para problemas sociais relevantes que tragam melhorias na qualidade de vida das pessoas a partir de novos procedimentos. Assim

Trata-se de conhecimento centrado na resolução de um problema de um contexto de aplicação específico, ou seja, tem uma orientação para a prática social ou para a ação. Isso significa dizer que a resolução do problema gerará conhecimento útil para um participante do mundo social e que seus interesses e perspectivas são considerados na investigação (MOITA LOPES, 1996, p. 118).

Por esse entendimento, as pesquisas precisam considerar as necessidades dos sujeitos sociais, de modo a contribuir de forma significativa na construção de conhecimentos úteis. Desta forma, trazendo à tona o objeto deste trabalho, a autoria, o aluno para se constituir como autor, deverá equacionar, com a mediação do professor, uma série de problemas discursivos, além de avançar em termos de leitura, interpretação e produção textual, resultando na produção de conhecimento prático.

Nessa ótica de compreender o que o aluno precisa saber, outro pressuposto deste Mestrado Profissional é o de que o professor-pesquisador produza o seu material didático-pedagógico, como resultado do processo de pesquisa. Algo consistente, pois o professor ao produzir o seu próprio instrumental tem condições de fazê-lo pensando nas singularidades de cada turma, o que pode beneficiar a questão da aprendizagem, e vem ao encontro do que diz Rajagopalan (2006, p. 163)

“qualquer tentativa de analisar a língua de forma isolada, desvinculada das condições sociais dentro das quais ela é usada, cria apenas um objeto irreal”. Se é irreal não pode ser útil e se não tem utilidade não produz conhecimentos que assegurem melhoria na condição de vida dos sujeitos pesquisados.

Apesar das escolas disporem dos livros pedagógicos fornecidos pelo MEC (Ministério da Educação), por meio do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), esses materiais são produzidos em larga escala para todo o país. A sua produção não leva em considerações contextos individuais e necessidades específicas. O professor conhece a realidade pedagógica dos seus alunos e pode priorizar conteúdos e temas que sejam mais relevantes e que assegurem o aprendizado efetivo. Conhecemos a realidade das escolas brasileiras, e a pouca disponibilidade de tempo para pesquisa, correção, preparação de aulas e a falta de recursos físicos e financeiros. Esses fatos, entre outros, influenciam para a centralização das aulas em torno do material pedagógico fornecido. Assim

Além de consagrado em nossa cultura escolar o livro didático tem assumido a primazia entre os recursos didáticos utilizados na grande maioria das salas de aula do Ensino Básico. Impulsionados por inúmeras situações adversas, grande parte dos professores brasileiros o transformaram no principal ou, até mesmo, o único instrumento a auxiliar o trabalho na sala de aula (SILVA, 2012, p. 806).

Essa predominância do livro didático é compreensível, dado as condições de trabalho que são oferecidas aos professores no país. Em muitas situações, o professor, para trabalhar algum conteúdo não contemplado no material, precisa arcar com o custo das fotocópias ou da obtenção de outros materiais para desenvolver o trabalho. O próprio MEC reconhece essa situação precária ao pontuar que

O ambiente da sala de aula, o número excessivo de alunos por turma, a quantidade de classes assumidas pelos professores e os controles administrativos assumidos no espaço escolar contribuem para a escolha de práticas educacionais que se adaptem à diversidade de situações enfrentadas pelos docentes. Geralmente, isso significa a adoção ou aceitação de um livro, de um manual ou uma apostila, como únicos materiais didáticos utilizados para o ensino. Muitas vezes, tal escolha implica a transferência parcial ou integral, para o autor do material e editores responsáveis, da definição dos objetivos, abordagens, conteúdos, métodos e recursos

didáticos trabalhados nas salas de aula. Tais materiais já foram organizados com a preocupação de que textos, exercícios e questionários garantam uma educação “eficiente” independentemente das situações reais, diversificadas e concretas dos professores, alunos, escolas e realidades sociais (BRASIL, 1998b, p. 79, grifo do autor).

Colocados os fatores adversos que, lamentavelmente, fazem parte do trabalho do professor, compete-nos apontar como preocupante essa transferência da responsabilidade na organização didática para os autores do material didático. Esse repasse de responsabilização traz, como consequência, prejuízos severos à formação dos jovens alunos. A escola deve ser pensada como promotora efetiva do conhecimento e isso não se dará se não adequarmos conteúdos e proposições às reais necessidades de nossos alunos. O professor, de qualquer nível de ensino, precisa compreender que é a sua ação, por meio do planejamento, da aplicação, da avaliação e da compreensão de como ocorre a aprendizagem que trará os resultados, uma vez que no ambiente escolar, por meio dos materiais didáticos, são propagadas tanto atividades que colaboram com a aprendizagem, quanto materiais, instrumentos avaliativos, formas de interação que não contribuem da mesma forma para a construção do conhecimento (ZABALA, 1998, p. 16).

O próprio MEC, nessa questão dos materiais, age na contramão do processo de ensino, ao organizar o PNLD e gerir um expressivo volume de recursos públicos destinados para o mercado editorial brasileiro, voltado para o pagamento de livros didáticos que não conseguem contemplar as necessidades efetivas dos alunos. Se o problema é o pouco tempo para estudo e a excessiva carga de atribuições do professor, ações que melhorassem esses pontos teriam reflexos mais pontuais na melhoria da qualidade do ensino. Nem a suposta liberdade de podermos escolher o livro atenua essa situação, uma vez que os agentes públicos que organizam o processo de seleção preconizam a necessidade de que uma mesma editora seja escolhida por um mesmo município a fim de facilitar o controle logístico de distribuição. Ou seja, contraditoriamente, a escolha do livro didático prioriza uma série de fatores não pedagógicos em detrimento do que seja melhor para o sujeito da aprendizagem que é o aluno.

Não estamos defendendo a exclusão dos livros didáticos das escolas, defendemos a retomada do protagonismo do professor nas ações pedagógicas para que façamos, no mínimo, uma análise criteriosa dos conteúdos contemplados

nesses materiais para selecionar, adequar e até mesmo excluir assuntos que não contribuam para o conhecimento dos alunos, pois de acordo com Silva (2012, p. 806), as editoras oferecem produtos voltados para se adaptar a realidade precária vivida pelos professores brasileiros nos campos profissional e da formação. Essa assertiva encontra respaldo no depoimento prestado por Kazumi Munakata, profissional responsável pela edição em uma grande editora brasileira que afirma:

Não podemos fazer para a escola pública um material que dê trabalho para o professor, que implique preparação de aula, pesquisa além do livro. Porque ele não tem onde, não tem recursos, não tem formação para isso. A gente tem que fazer livros mais mastigadinhos, com aula prontinha do começo ao fim, que tenha estratégia já indicada para o professor, que não implique preparação de aula, pesquisa além do livro (MUNAKATA *apud* SILVA, 2012, p. 806).

Essas aulas prontas, com indicação de estratégias, excluem o professor do processo e não consideram de fato o que o aluno pode aprender. Reiteramos a necessidade do professor assumir o protagonismo na preparação das suas aulas e, por meio da pesquisa, selecionar as estratégias que considera mais adequadas para o seu local de atuação e não se deixar conduzir, de forma autômata, pelas orientações externas.<sup>8</sup>

As estratégias facilitadoras utilizadas pelas editoras nos materiais didáticos têm servido como fonte de formação e informação para o professor, como se percebe pela apresentação dos manuais dos professores que têm trazido, nos últimos anos, os pressupostos teóricos e metodológicos que nortearam a obra. Algo que não é de todo ruim, desde que o professor promova o cotejo com os autores originais das teorias para averiguar se foram adequadamente interpretadas.

No lastro dessa organização pedagógica norteada pelos materiais didáticos oficiais, reside o grande equívoco de não estimular o saber fazer do professor. Tardiff (2017, p.14) assinala que o saber dos professores não é definido em um único momento, ele é um processo construído ao longo da sua carreira profissional,

---

<sup>8</sup> Antonio Joaquim Severino, no prefácio da obra *Ensino de Língua Portuguesa: entre documentos, discursos e práticas*, aponta para o paradoxo da realidade educacional brasileira. Por um lado, no âmbito dos discursos políticos, culturais e sociais, a educação é dita e tida como importante alicerce da constituição e desenvolvimento da sociedade; por outro lado, porém, não há investimentos efetivos ou mesmo suficientes na formação de profissionais envolvidos diretamente na docência. Assim, os cursos de Licenciatura têm dificuldades em garantir o equilíbrio adequado entre a teoria e a prática necessárias para a formação docente. Agregada a essa formação insuficiente estão as condições de trabalho encontradas nas escolas brasileiras que dificultam ao professor se tornar um pesquisador.

durante a qual ele aprende a dominar o seu ambiente de trabalho de forma progressiva “ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua *consciência prática*” (grifo do autor). O saber fazer do professor é uma ação construída constantemente ao longo da interação social que ocorre em suas aulas, com os estudos que realiza e com a sua experiência, bem como nas atividades extras que envolvem a comunidade escolar e envolvem os sujeitos sociais que fazem parte da escola. Sobre os saberes do professor Tardiff (2017) afirma que

É impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidianos, são, fazem, pensam e dizem. O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo. (...) O saber dos professores não é o “foro íntimo” povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.) um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar) situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola) enraizado numa instituição e numa sociedade (TARDIFF, 2017, p. 15).

O saber do professor é desenvolvido no processo de interação dialógica com os seus alunos, seus pares, os pais, outros agentes da educação e conosco mesmos, quando assumimos a tarefa de ensinar e transportar para o nosso cotidiano as experiências sociais que carregamos para ressignificar a nossa prática. Ao agirmos assim

Estamos inventando recursos didáticos, atividades, formas de avaliar... e sobretudo estamos tendo nova consciência do que estamos fazendo, ou entendendo cada vez melhor as dimensões formadoras do que inventamos e inovamos. Vamos além de socializar experiências, recursos e didáticas. Trocamos significados, redefinimos auto-imagens de mestres. Na medida em que essa prática se consolida e se tornar um hábito estaremos construindo uma nova cultura profissional (ARROYO, 2002, p. 160).

Essa dimensão formadora, extremamente relevante para a sociedade, poucas profissões detêm, por isso a importância de assumir nosso papel como professores formadores que sabem e procuram oferecer o melhor para os estudantes. Não devemos esperar grandes motivações governamentais ou reconhecimentos sociais relevantes. Nosso trabalho pode estar voltado para o que a grande maioria das

peças não percebe: as evoluções cognitivas dos estudantes e a melhora da sua autoestima, sabendo que eles serão sujeitos sociais que contribuirão com suas ações para desenvolver possibilidades. Nisso se constitui uma das principais premissas da nossa profissão: auxiliar os alunos a construir significados, a entender a dinâmica complexa das relações sociais que somente são aprendidos na interação com seus semelhantes, com sua cultura e seu universo simbólico, nessa direção somente somos preparados por educadores e pelo convívio humano (ARROYO, 2002, p. 169).

Nesse sentido, precisamos assumir o querer fazer e compreender que os processos educativos são substanciais e complexos. Zabala (1998, p. 16) comenta que a estrutura da prática pedagógica possui inúmeros elementos determinantes como parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, limitações físicas, financeiras, entre outras. Contudo, a efetivação da prática não é algo tão estanque, antes se apresenta fluida, fugidia e muito complexa, já que por ela perpassam ideias, valores e hábitos pedagógicos. É o campo do professor e para que produza significações, a prática não pode se reduzir ao momento de produção dos processos educacionais, ela pode ser reflexiva.

Zabala (1998, p. 39), ao tratar da prática educativa, apresenta uma mudança no ponto de vista dos conteúdos educacionais para que, em vez de serem fixados na classificação tradicional por matéria, sejam considerados conforme a tipologia: conceitual, procedimental e atitudinal. Para o autor, essa classificação possibilita maior facilidade para a aprendizagem pelo fato de serem conceitos, fatos, métodos, procedimentos e atitudes e não estarem restritos a uma ou outra disciplina, não obstante essa classificação não estar de fato compartimentada, trata-se de uma construção intelectual para compreender o pensamento e o comportamento das pessoas. Desta forma, “estes termos foram criados para ajudar a compreender os processos cognitivos e condutuais, o que torna necessária sua diferenciação e parcialização metodológica em compartimentos” (ZABALA, 1998, p. 39) para que compreendamos o que acontece sempre de maneira integrada.

Nesse conjunto de conteúdos, destacamos os atitudinais. Para Zabala (1998, p. 46), são aqueles que englobam os valores, atitudes e normas que, cada vez mais, pela configuração moderna da sociedade, estão a cargo da escola. Valores como solidariedade, respeito, responsabilidade; atitudes de cooperação, respeito ao meio ambiente, participação nas tarefas escolares e as normas que orientam

comportamentos sociais para que possamos viver em conjunto. Todos esses conteúdos estão estreitamente relacionados entre si e configurados por conhecimentos, ações e sentimentos. Assim

Os processos vinculados à compreensão e elaboração dos conceitos associados ao valor, somados à reflexão e tomada de posição que comporta, envolvem um processo marcado pela necessidade de elaborações complexas de caráter pessoal. Ao mesmo tempo, a vinculação afetiva necessária para o que se compreendeu seja interiorizado e apropriado implica a necessidade de estabelecer relações afetivas, que estão condicionadas pelas necessidades pessoais, o ambiente, o contexto e a ascendência das pessoas ou coletividades que promovem a reflexão ou a identificação com os valores que se promovem (ZABALA, 1998, p. 47).

No processo de aprendizagem, esses conteúdos atitudinais se misturam àqueles considerados específicos para cada disciplina, e ao professor compete possibilitar que os alunos promovam as elaborações pessoais que constituirão a sua formação cognitiva e social. Nessa orientação, o trabalho do professor pode representar uma mudança na condução de um processo de humanização no cuidado com as crianças e adolescentes. Para tanto, precisamos aprender a “abandonar velhas certezas” e tomar opções diante de coordenadas inseguras para inovar a nossa prática. (ARROYO, 2013, p. 173). Sobretudo, convém entender que os nossos alunos são mais do que pessoas que conduzimos. São eles que nos conduzem, interrogam, surpreendem e desarticulam nossas respostas e convicções pedagógicas (ARROYO, 2013, p. 251). De forma que, ao ensinar, aprendemos a ser melhores pessoas e melhores professores, pois ainda conforme Arroyo (2013, p. 170), podemos reinventar valores e crenças para dar suporte a nossa profissão. “A docência só é suportável, reinventada, a cada dia. Como a vida.”

Nessa possibilidade de reinvenção da prática, encontra-se a produção do material didático como resultado dessa pesquisa, que consistiu em um projeto de ensino com diferentes contos da literatura brasileira. Produzimos esse material com base em uma concepção dialógica da linguagem que abrangeu atividades de leitura, interpretação, exercícios de escrita e produção textual, para que ao longo do processo pudéssemos diagnosticar, analisar e intervir com o propósito de ser alicerce para a obtenção dos resultados propostos que foi a constituição do aluno como sujeito-autor.



Os sujeitos da pesquisa foram os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de um colégio do campo da rede estadual de ensino, localizado no interior do município de Marechal Cândido Rondon. Onze estudantes fizeram parte da presente pesquisa.

O colégio possui em média cerca de 150 (cento e cinquenta) alunos. Localiza-se no Distrito de Iguiporã, Município de Marechal Cândido Rondon, Estado do Paraná. Atende alunos do 6º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio e que são, em sua maioria, filhos de produtores rurais.

O *corpus* analisado neste trabalho foram as produções textuais dos alunos. Todas as atividades foram conduzidas para que os estudantes compreendessem a estrutura social do gênero e sua organização, para que produzissem, ao final da implementação, o seu próprio conto que serviu como referência para nossa reflexão em busca dos indícios de autoria. Os detalhamentos, análises, relatos e avaliações compuseram o capítulo final desta dissertação.

Para procurar garantir uma correta condução dos trabalhos utilizamos registros como o diário de campo para embasar as reflexões teóricas que foram feitas sobre as atividades didáticas. Esses registros permitiram que escrevêssemos sobre a nossa atuação profissional o que potencializa uma progressão constante ao permitir reflexões críticas sobre a nossa própria atuação (ZABALZA, 2004, p. 10). O autor também acrescenta que

Não é a prática por si mesma que gera conhecimento. No máximo permite estabilizar e fixar certas rotinas. A boa prática, aquele que permite avançar para estágios cada vez mais elevados no desenvolvimento, é a prática reflexiva. Quer dizer, necessita-se voltar atrás, revisar o que se fez, analisar os pontos fortes e fracos de nosso exercício profissional e progredir baseando-nos em reajustes permanentes. Sem olhar para trás, é impossível seguir em frente (ZABALZA, 2004, p. 137).

Essa rememoração da prática deve ser feita com todo o cuidado a fim de analisar o trabalho por todas as nuances possíveis para que impliquem em confirmação de procedimentos ou mudanças de direcionamento ao que se propôs inicialmente. Além do fato de registrar a postura dos estudantes com relação ao conteúdo ministrado, sobre as atividades realizadas e sobre o processo de escrita. Ademais, essa visita posterior possibilita um distanciamento para que o pesquisador reveja o seu trabalho enquanto professor de uma forma crítico-reflexiva, com vistas a melhorar a sua atuação. A esse respeito, Assmann (2001, p. 3) pontua que

está na hora de fazermos, sem ingenuidades políticas, um esforço para reencantar deveras a educação, porque nisso está em jogo a autovalorização pessoal do professorado, a auto-estima de cada pessoa envolvida, além do fato de que, sem encarar de frente o cerne pedagógico da qualidade de ensino, podemos estar sendo coniventes no crime de um apartheid neuronal que, ao não propiciar ecologias cognitivas, de fato está destruindo vidas (ASSMANN, 2001, p. 23).

Com o propósito claro de melhorar a qualidade de ensino podemos, então, a partir da reflexão crítica da nossa prática, reformular nossos conceitos, contestar conhecimentos e considerar, de forma ativa, a participação do aluno como sujeito de fato do processo educacional.

Assim, concluída a exposição dos pressupostos metodológicos que conduziram o nosso trabalho, passamos a trazer, no próximo capítulo, considerações sobre a produção de texto, sua importância e implicações no ensino.

## II – PRODUÇÃO DE TEXTO

*A docência só é suportável reinventada a cada dia. Como a vida.*

*Miguel Arroyo.*

Como o intuito deste trabalho foi a identificação dos fatores que colaboram na constituição da autoria dos alunos na construção do seu discurso, para chegar a ela é preciso abordar a produção textual<sup>9</sup>. Portanto, nesse capítulo, tratamos sobre os postulados teóricos que nos orientam. A questão da produção é tema recorrente em diversos trabalhos e estudos acadêmicos. Como o texto escrito é parte fundamental da disciplina de Língua Portuguesa, é natural que seja extensivamente pesquisado. Assim, organizamos esse capítulo em seções distintas, nas quais traçamos algumas considerações sobre a importância do ensino de produção textual, também, abordamos as diferentes concepções de linguagem que conduzem às práticas pedagógicas, fizemos um paralelo com a questão da leitura e da escrita no ensino.

Quem trabalha, lida ou pensa a educação, sejam eles professores, agentes públicos, alunos, pais, entre outros, sabe a importância que a produção de textos, doravante nominada como PT, possui para a formação dos estudantes. É um equívoco considerar que alguém escreve bem porque possui um dom, um talento nato. Escrever é algo que se aprende, como consequência de um ensino. Neste ponto, reside a relevância que esse assunto precisa tomar nas aulas de Língua Portuguesa. Como já comentado na parte introdutória desse trabalho, são recorrentes os apontamentos feitos a partir de “pérolas” produzidas pelos alunos nos exames oficiais de desempenho, como o ENEM, vestibulares ou, também, no próprio ambiente escolar.

A questão relevante e que deveria ser debatida com mais veemência é o fato de um aluno passar, em média, doze anos na escola, e, ao concluir a educação básica, ter dificuldades em articular um texto escrito com um mínimo de coerência,

---

<sup>9</sup> Esclarecemos que adotamos a nomenclatura “produção textual” ou “produção de texto” para definir o ato de escrever textos na escola, ou seja, a materialização concreta das linhas escritas em um papel. No entanto, quando vamos analisar essa produção, optamos pelo termo discurso, por compreendermos o estudante como um sujeito histórico, inserido em um ambiente social que produz enunciados que são perpassados por diferentes vozes sociais, conforme o postulado por Bakhtin (2011).

ancorado em uma boa argumentação que defenda um ponto de vista ou, ainda, que proceda a narração de algum fato de forma consistente.

O que poderia explicar, ainda que parcialmente, essa questão são as práticas vivenciadas, todavia, silenciadas, de nivelamento do desempenho dos alunos. A atual estrutura da escola trabalha numa sintonia cruel com uma conduta pedagógica da facilitação, que possibilita ao estudante a obtenção de nota por diferentes meios: participação em almoços, desfiles cívicos, realização de simulados, e outras atividades similares. Assim, a simples presença física do educando, em determinadas atividades escolares, pode render a este uma boa parte da média que necessita para ser promovido de série. Aliado a esse fator, encontramos também professores, que sob o argumento de que é muito difícil trabalhar com a produção de textos, não incluem essa atividade em sua rotina docente. Esse conjunto de atitudes corrobora para o que Riolfi (2014, p.5) denomina de “desistência da responsabilidade”: por um lado, o aluno não é estimulado a querer mais da escola e, por outro, os professores, pelas mais diferentes razões, não conseguem exercer de forma completa o seu papel. Essa junção de fatores faz com que a escola não tenha, para o jovem contemporâneo, o mesmo valor e importância que tinha para nós e seus pais.

Essas práticas facilitadoras vão preenchendo os espaços vazios no trabalho docente, dos gestores, dos entes públicos, dos pais, num jogo de responsabilidades postas e não assumidas. Oriundo de uma estrutura social familiar com suas mais diversas configurações, o alunado, em grande parte, chega até nós com as mais diferentes carências: afeto, comida, remédio, limites, boas maneiras, embora a escola não possa substituir a família nas suas próprias premissas. Os entes públicos, governo e justiça, se omitem frente às dificuldades sociais colocadas e consideram cumprido seu papel, disponibilizando vagas em escolas e transporte escolar. Nesse contexto, a escola e o professor não conseguem dar conta de todos os fatores externos que influenciam, e muito, na questão da aprendizagem do aluno. Essas ações facilitadoras que parecem, num primeiro momento, auxiliar o estudante são, na verdade, ferramentas excludentes que privam o aluno da condição de se desenvolver plenamente para, no futuro, dispor dos meios intelectuais para se constituir como sujeito nos ambientes sociais, culturais e profissionais.

Naturalmente, nem tudo compete ao professor em sala de aula. Acreditamos ser extremamente relevante devolver ao professor o posto que a ele compete: ser o

formador das crianças e jovens que, no futuro, trabalharão em prol da melhor condição de vida, para todos, nesse país. Essa condição foi tomada do docente, ainda que nos discursos de todos os gestores públicos, a educação e a valorização do professor tomem espaços consideráveis, na prática, o que percebemos são mais contendas e exigências lançadas a uma profissão importante para o desenvolvimento de uma nação. No centro desse contexto está o estudante, e um grande desafio a ser enfrentado pelos professores em sala de aula é a criação de um modo de ensinar a Língua Portuguesa a um aluno que não mais reconhece facilmente a utilidade do bom uso da linguagem, precisamos perceber por quais os meios despertar sensações nos jovens, para potencializar o que eles têm de melhor, para então, realizar o nosso trabalho (RIOLFI, 2014, p. 9).

O professor pode centrar o seu trabalho em práticas pedagógicas significativas para seus alunos. Em última instância, por vezes única, são as ações desenvolvidas em sala de aula que fazem a diferença para os estudantes. Boa parte dos alunos estão expostos às intempéries sociais. São aqueles que, apesar de conviverem com suas famílias, não recebem estímulos para estudar ou incentivos para a busca de informações que saiam do senso comum repassado pelas mídias televisas ou falsas notícias veiculadas pela internet. Diante desse panorama, a ação do professor é imprescindível para auxiliar o processo de formação desses meninos e meninas soltos à própria sorte. Podemos ensinar a eles a influência que a palavra, especialmente a escrita, possui.

O poder das palavras é enorme, especialmente o poder de *algumas* palavras, talvez poucas centenas, que encerram em cada cultura, mais notadamente nas sociedades complexas como as nossas, o conjunto de crenças e valores aceitos e codificados pelas classes dominantes (GNERRE, 1991, p. 20, grifo do autor).

Essa habilidade no uso das palavras, a articulação dos sentidos na elaboração do texto escrito, o embasamento dos argumentos pode ser ensinado ao aluno. Naturalmente, as outras questões relacionadas ao ensino de língua portuguesa como as regências, ortografias, colocações pronominais, adjetivação, entre outros tantos elementos, caminham em paralelo com a produção textual. Não se opõem, se complementam. Assim:

Centrar o ensino na *produção de textos* é tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala quer dos modos (estratégias) pelos quais se fala (GERALDI, 1997, p. 165, grifo do autor).

Ouvir o que o aluno tem e precisa dizer, compreender suas limitações e traçar um planejamento efetivo para que, no menor tempo possível, as dificuldades sejam superadas e o estudante progrida de maneira significativa no seu processo de escrita, podem ser rotina na atividade docente. Porém, com o devido cuidado para que práticas facilitadoras não venham a tirar a originalidade, a criatividade e a noção de que a escrita é compromisso sério e um trabalho árduo.

No populismo pedagógico que caracteriza a facilitação, qualquer texto do aluno é elevado à categoria de *excelência*, em prosa e verso (do elogio barateado). Compreender a distância que separa o texto que produzimos de outros textos produzidos por outros só torna a diferença uma forma de silenciamento quando tais textos são vistos como modelos a seguir, e não como resultados de trabalhos penosos de construção que deveriam funcionar para todos nós como horizontes e não como modelares. Repeti-los em nada os lisonjeia. Tê-los em mente pode nos ajudar a julgar a relevância de nossos textos (GERALDI, 1997, p. 165, grifo do autor).

Dessa forma, a PT em nossas escolas não pode ser apenas uma função convencional, na qual o aluno escreve algumas linhas, o professor lê, atribui uma nota e fica por isso mesmo. Essa prática precisa ser significada e ressignificada para que o aluno compreenda que a excelência é fruto de muito trabalho. Tanto dele como do seu professor, a quem compete a responsabilidade pedagógica de ensinar.

Para tanto, defendemos a necessidade de ressignificar as práticas de ensinar e as razões para aprender a escrever nos dias atuais; de fazer com que se compreenda a língua escrita não como uma representação da fala, mas com uma ordem distinta de uso da língua; e, principalmente, de que o ato de ensinar a escrever carece de arte e de responsabilidade da parte de quem ensina e de disponibilidade para mudanças da parte de quem aprende (RIOLFI, 2014, p. 116).

Enquanto professores de Língua Portuguesa, não podemos nos eximir do nosso trabalho, mesmo com o elevado número de alunos por sala e com uma grande quantidade de textos para corrigir. Podemos sair das armadilhas que as práticas facilitadoras que cercam o ambiente escolar nos prendem. Podemos

estudar, diagnosticar, criar metodologias e alternativas para oferecer aos nossos alunos o melhor de nós. Não é tarefa simples, porém não podemos nos omitir. Por mais tarefas que nos atribuam, precisamos trabalhar com a escrita em nossas aulas. E para os propósitos desta pesquisa, mais que o texto como um produto acabado, precisamos entender os caminhos a serem percorridos para que um estudante seja de fato escritor-autor de seus textos.

Bakhtin (2011, p. 308) já elenca que “todo texto tem um sujeito, um autor (o falante, ou quem escreve)”. Um dos nossos propósitos na escola é formar alunos escritores, alunos autores. Estudantes que consigam verbalizar a palavra, que tomem posse verdadeiramente do seu discurso, que possuam um bom domínio do texto escrito terão ampliadas as suas possibilidades de sucesso num futuro pessoal e profissional, em tempos tão incertos e obscuros como estes que vivemos. Desta forma, é importante que a escola seja promotora desta potencialidade e desta capacidade específica no aluno:

Mesmo sabendo-se que a escola não é a única agência de acesso à escrita, nem a única responsável pelos resultados desoladores em relação à educação no Brasil, não se pode negar seu importante papel no desenvolvimento de ações que possibilitem aos alunos o acesso a textos cada vez mais complexos já que, a cada dia, são maiores as exigências quanto à competência em relação à leitura e à escrita (SANTOS *et al*, 2009, p. 55).

Esse papel propulsor na promoção do conhecimento do aluno pode ser assumido pela escola e, especificamente, pelos professores. Tornar o aluno efetivamente autor de suas ideias e da sua palavra escrita passa, necessariamente, pelo comprometimento e capacitação dos professores.

A formação de professores críticos, reflexivos, intelectuais, capacitados e engajados surge como uma das condições à instauração de um processo de luta contra o fracasso escolar, construído em uma relação com os saberes, relação esta que deve escapar da identificação ingênua de o “novo” é sempre melhor (OLIVEIRA, 2006, p. 144, grifo da autora).

Postulamos sempre em nossas formações e capacitações a formação de estudantes críticos. Porém, como ressalta Antunes (2003, p. 25, grifos da autora), “parece incrível, mas é na escola que as pessoas “exercitam” a linguagem ao contrário, ou seja, a linguagem que não diz nada”.

Uma prática de registro desarticulada resulta nessas produções ao contrário. Assim, os exercícios de escrita, não alinhados com a sua situação social de produção, cumprem apenas a função protocolar de escrever e não representam avanço no conhecimento e na promoção de potencialidades dos alunos. Riolfi (2014, p. 123) afirma que devemos, como professores, “nos colocarmos em um lugar de instabilidade e de acolhimento”, pois daí será possível encontrarmos maneiras de estimular o aluno a trabalhar com a linguagem num movimento contínuo para formação de sua escrita e de si mesmo, que sejam efetivamente produções e não simples palavras no papel por obrigação.

Nesse contínuo de formação, compete a nós, professores, mais do que simplesmente avaliar as práticas de sala de aula. Precisamos rever as concepções de linguagem utilizadas a fim de analisarmos os conteúdos com os quais trabalhamos. Abrir o caminho para uma prática discursiva que insira o estudante como sujeito central e ativo das nossas aulas. Alguém que desenvolva, de forma satisfatória e emancipatória, a sua habilidade na produção de textos.

Dessa forma, para abordar questões que foram consideradas na produção deste trabalho, recorreremos a postulados teóricos que tratam das concepções de linguagem que têm relação direta com a maneira como nós, professores, compreendemos e atuamos sobre o ensino em nossas salas de aula.

## 2.1 Concepções de linguagem

Conhecer as concepções de linguagem é compreender como ocorre o processo de ensino-aprendizagem e o que tem relevância em cada uma das correntes teóricas. A partir desse conhecimento, podemos reorganizar, rever e modificar as práticas pedagógicas para que o trabalho tenha uma eficácia maior e tenhamos clareza sobre os procedimentos realizados em sala de aula.

A primeira concepção a ser apresentada é a que compreende a linguagem como representação do pensamento. Essa corrente teórica concebe a linguagem como algo hereditário, a pessoa já nasce com o seu potencial cognitivo. Procura explicar a linguagem a partir das condições de vida individual do sujeito falante, ou seja, a enunciação se forma no psiquismo do indivíduo e se exterioriza, de modo objetivo, por meio dos signos linguísticos.



A língua é concebida como um sistema de normas pronto e acabado. O sistema linguístico composto pelo léxico, a gramática e a fonética é imutável. Para essa concepção, o homem precisa desenvolver habilidades e se apropriar do sistema da língua. Caso ele não consiga fazer essa organização lógica, sua linguagem será desarticulada e desorganizada porque não sabe pensar.

Na concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e seu dizer, o texto é visto como um produto - lógico – do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão “captar” essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel essencialmente passivo (KOCH, 2003, p. 16, grifo da autora).

Essa concepção se refere aos estudos tradicionais da língua, que presume que quem não se expressa, também não pensa. É dessa concepção que vem a noção do certo e errado na questão da linguagem. Isso ainda é muito presente nas escolas e na sociedade, já que é bastante comum a noção de que um bom texto é visto como aquele sem erros gramaticais. Nessa dimensão, “o princípio explicativo de todo e qualquer fenômeno e de todo e qualquer comportamento individual repousa sobre a consideração do sistema, quer linguístico, quer social” (KOCH/ELIAS, 2010, p. 33).

Antunes (2007, p. 22, grifos da autora) defende que “a língua não pode ser vista tão simplistamente, como uma questão, apenas, de *certo* e *errado*, ou como um conjunto de palavras que pertencem a determinada classe(...).” Assim

A língua é muito mais que isso tudo. É parte de nós mesmos, de nossa identidade cultural, histórica, social. É por meio dela que nos socializamos, que interagimos, que desenvolvemos nosso sentimento de pertencimento a um grupo, a uma comunidade. É a língua que nos faz sentir pertencendo a um espaço. É ela que confirma nossa declaração: Eu sou daqui. Falar, escutar, ler, escrever, reafirma, cada vez, nossa condição de gente, de pessoa histórica, situado em um tempo e em um espaço. Além disso, a língua mexe com valores. Mobiliza crenças. Institui e reforça poderes (ANTUNES, 2007, p. 22).

Todo esse potencial que a linguagem oferece é anulado com essa concepção que percebe o texto apenas como um produto resultante da boa utilização do código linguístico e de um bom vocabulário, sem considerar as experiências do leitor ou as

interações que ocorrem durante o processo. Menegassi (2010) assinala que o “resultado dessa abordagem metodológica é um texto sem finalidade marcada, sem interlocutor definido, sem gênero textual proposto e, conseqüentemente, sem objetivo para produção” (MENEGASSI, 2010, p. 18).

As atividades de produção textual orientadas por essa concepção não possuem potencial para contribuir na formação de alunos autores. Isso porque não considera a totalidade de variáveis que estão presentes no processo de ensino aprendizagem.

A segunda concepção vê a linguagem como instrumento de comunicação. Algo pronto e acabado que nos é dado pela sociedade. A língua seria um sistema estável e imutável. Um conjunto de signos que se combinam segundo regras.

Desse modo, a linguagem como instrumento de comunicação vê a língua como código, capaz de transmitir ao receptor uma mensagem por meio de regras que devem ser seguidas pelos falantes/ouvintes para que ocorra a comunicação. Essas regras são regidas pela gramática:

Por essa concepção o falante tem em sua mente uma mensagem a transmitir para um ouvinte, ou seja, informações que quer que cheguem a outro. Para isso ela a coloca em código (codificação) e a remete para o outro através de um canal (ondas sonoras ou luminosas). O outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem (informações). É a decodificação (TRAVAGLIA, 2002, p.22-23).

Nessa visão estruturalista, de acordo com Travaglia (2002, p. 22), os aspectos da linguagem ficam restritos ao processo interno de organização do código, isolado do seu uso na fala (Saussure) ou no desempenho (Chomsky). Isso afastou o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua.

Esse afastamento do sujeito também é apontado por Koch (2003, p. 14) que destaca que ele é assujeitado pelo sistema por meio de uma espécie de “não consciência”. Todo fenômeno é explicado a partir do sistema seja linguístico ou social.

Na concepção de língua como código – portanto, como mero instrumento de comunicação – e de sujeito como (pre)determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez

codificado, é totalmente explícito. Também nesta concepção o papel do “decodificador” é essencialmente passivo (KOCH, 2003, p. 16).

Essa concepção se volta, à semelhança da primeira, a conceber a linguagem enquanto uma propriedade biológica. As estruturas linguísticas são herdadas geneticamente. É o princípio do gerativismo.

A Teoria Gerativista foi apresentada pelo linguista Noam Chomsky na década 1950. O Gerativismo defende que a linguagem é uma capacidade inata - a capacidade do ser humano de falar e entender uma língua se dá por um dispositivo inato, uma capacidade biológica. O Gerativismo trabalha com dois princípios - a competência e o desempenho linguístico. A competência, sendo a nossa habilidade e capacidade de produzir sentenças, é o saber que está em um módulo da nossa mente. O desempenho refere-se às escolhas que fazemos para nossa fala, o emprego concreto que o ser humano faz da sua língua.

A língua é tratada a partir de sua competência que não só capacita o falante/ouvinte a gerar e entender o que for necessário à sua expressão/compreensão, mas também, exercitar o lado criativo da linguagem.

O objetivo do gerativismo é descrever tudo que constitui a competência linguística do falante, valorizando a relação entre descrição e intuição dos falantes:

Uma das razões para estudar a linguagem (exatamente a razão gerativista) – e para mim, pessoalmente, a mais premente delas – é a possibilidade instigante de ver a linguagem como um “espelho do espírito”, como diz a expressão tradicional. Com isto não quero apenas dizer que os conceitos expressados e as distinções desenvolvidas no uso normal da linguagem nos revelam os modelos do pensamento e o universo do “senso comum” construídos pela mente humana. Mais instigante ainda, pelo menos para mim, é a possibilidade de descobrir, através do estudo da linguagem, princípios abstratos que governam sua estrutura e uso, princípios que são universais por necessidade biológica e não por simples acidente histórico, e que decorrem de características mentais da espécie humana (CHOMSKY, 1980, p. 09, grifos do autor).

Essa teoria trouxe contribuições por perceber que o estruturalismo americano (behaviorista) estava equivocado e adotou outro tipo de psicologia (a Gestalt) que reconhece no falante (idealizado) uma competência e devolve a ele o poder de interpretação, compreensão e elaboração de seus próprios enunciados (VERCEZE, 2009, p. 98). Mesmo assim, o caráter do uso da linguagem centra-se no individual e não no uso socialmente determinado.

Para essa concepção, basta que o sujeito conheça a estrutura da língua para que possa produzir um texto escrito que será “decodificado” pelo interlocutor. Algo relativamente comum na escola, já que são diversas as práticas (relatórios de viagens de estudo, resumo de trechos de material didático, resumo de filmes, entre outros) em que os estudantes escrevem de maneira protocolar, para cumprir uma obrigação escolar, sem a necessária reflexão sobre a produção, uma vez que o interlocutor (professor), muitas vezes recebe o texto e também não reflete sobre o que lê e não faz a devolutiva para o estudante. Compreendemos que essa concepção também não favorece a constituição de alunos autores.

A terceira concepção, que vê a linguagem como forma de interação, compreende-a como fenômeno social, no sentido de entender os compromissos que são criados e as condições que devem ser preenchidas para falar como se fala em determinada situação concreta. Nessa concepção, “o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)” (TRAVAGLIA, 2002, p. 23).

A linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais” (TRAVAGLIA, 2002, p. 23, grifos do autor).

Num viés voltado para a escola e o ensino, mais do que escrever para cumprir uma obrigação, a linguagem conduz o processo de construção do conhecimento, pois tanto alunos quanto professores se tornam participantes ativos ao tentar construir uma compreensão que ultrapassa os limites do código e da decodificação. Trata-se de uma percepção que considera o espaço social e a historicidade de quem e para quem o texto foi produzido e que exige um comprometimento maior dos interlocutores, por ultrapassar os limites do que foi escrito e estabelecer novas relações de sentido e de comprometimento.

No ensino, essa concepção equivale a situar a linguagem como o lugar de constituição das relações sociais, onde os falantes se tornam os sujeitos do processo. Geraldi (1997, p. 5) esclarece que “é crucial dar à linguagem o relevo que

de fato tem: não se trata de confinar a questão do ensino de língua portuguesa à linguagem, mas trata-se da necessidade de pensá-lo à luz da linguagem”:

A linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala (GERALDI, 2004, p. 41).

Essa concepção prevê que o conhecimento é construído socialmente por meio de diferentes variáveis que envolvem os aspectos históricos, sociais, ideológicos envolvidos no processo de produção da linguagem.

As pessoas se constituem enquanto sujeitos numa perspectiva dialógica, que considera a linguagem multifacetada e híbrida em todas as suas variedades.

Essa concepção enunciativo-discursiva é embasada nos estudos de Bakhtin que considera o discurso uma prática social e uma forma de interação. As relações interpessoais, o contexto de produção dos textos, as diferentes situações de comunicação, os gêneros, a interpretação e a intenção de quem produz, passam a ser considerados elementos-chave.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014, p. 127).

A linguagem é construída pelo uso dos sujeitos falantes e como tal todo o discurso faz parte da interação e se constitui na construção de sentidos:

O discurso/texto é visto como conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas e coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação entre eles – finalidades da leitura e da produção do texto, esfera social de comunicação em que o ato de leitura se dá. Nesta vertente teórica, capacidades discursivas e linguísticas estão crucialmente envolvidas (ROJO, 2002, p. 3).

Os verdadeiros sentidos não estão somente nas palavras, mas na sua relação dialógica com seus interlocutores, com o que está fora do texto, nas condições em que eles são produzidos. Essas condições de produção compreendem, essencialmente, os sujeitos e a situação (o contexto imediato e o contexto sócio-histórico-ideológico) de ocorrência dos enunciados (MENEGASSI; ANGELO, 2010, p. 32).

Para Bakhtin/Volochinov (2014, p. 126), “toda palavra é ideológica e toda utilização da língua está ligada à evolução ideológica”:

É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais (BAKTIN/VOLOCHINOV, 2014, p. 42).

Nessa perspectiva discursiva, o professor tem condições de realizar um trabalho a fim de promover o letramento efetivo dos seus alunos, uma vez que o trabalho pedagógico com a leitura, a escrita e a oralidade – eixos norteadores da disciplina – passa a ser feito no viés do discurso, ou seja, considera além das condições de produção, considera as intenções de quem produziu, para quem e para que foi produzido. Essa concepção, com toda a dimensão que assume, parece-nos mais apropriada para a constituição da autoria dos alunos, uma vez que possibilita, por meio do trabalho, o desenvolvimento do conhecimento e do potencial dos estudantes. Na próxima seção, fizemos um enfoque sobre a importância do ensino da leitura e a escrita na escola.

## 2.2 Leitura e escrita no ensino

A leitura e a escrita, aliada à oralidade, são os eixos norteadores da disciplina de Língua Portuguesa e têm sido os elementos de trabalho dos professores. É por meio do discurso que nós, professores, realizamos nossas atividades pedagógicas

em sala de aula e pretendemos fazer nosso conteúdo ser relevante para o aprendizado e o letramento efetivo dos nossos alunos.

A realização desta pesquisa está pautada numa concepção dialógica de linguagem. Desta forma, entendemos que o trabalho pedagógico com os gêneros discursivos se apresenta como uma alternativa eficaz para a promoção do conhecimento do estudante:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional - estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2011, p. 261-261, grifos do autor).

Através dos gêneros, compreendemos que a linguagem se torna mais concreta para o estudante em processo de construção de sua autoria, por conseguir agregar as suas singularidades através do seu enunciado, utilizando-se da linguagem a partir dos seus interesses, intenções e finalidades.

Especificamente na questão da leitura, Bortoni-Ricardo (2010, p.16) aponta a necessidade de todos os professores estarem familiarizados com estratégias facilitadoras de promoção leitora, uma vez que todos os docentes são agentes letradores. A mesma autora (2010, p. 26) trabalha com o conceito de andaimagem, no qual o professor pode auxiliar o desenvolvimento de leitura do seu aprendiz. Esse fato se relaciona com a ZDP (zona de desenvolvimento proximal) apontada por Vigotski como:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de

problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 1998, p. 112).

O aluno necessita do incentivo de alguém mais experiente para dar um passo a mais; seguir adiante no seu conhecimento. O professor pode ser esse alicerce que o estudante necessita para se consolidar na sua compreensão leitora. É utópico acreditar que essa função ficará no plano familiar, ainda assim, na medida do possível, a escola precisa envolver a família no processo de aprendizagem, com vistas a promover um letramento que ultrapasse os muros da escola.

Sabemos que fatores econômicos e culturais afastam a grande maioria dos brasileiros dos livros. Isso aumenta a responsabilidade da escola e, conseqüentemente, do professor na formação de leitores autônomos que sejam capazes de ler e aprender através dos textos (SOLÉ, 1998, p. 72).

Estamos nos referindo à aprendizagem que vai muito além da simples apreensão das palavras escritas e dispostas em uma folha de papel ou em algum ambiente digital.

A leitura é um processo complexo e abrangente de decodificação de signos e compreensão e intelecção do mundo que faz rigorosas exigências ao cérebro, à memória e à emoção. Lida com a capacidade simbólica e com a habilidade de interação mediada pela palavra. É um trabalho que envolve signos, frases, sentenças, argumentos, provas formais e informais, objetivos, intenções, ações e motivações. Envolve especificamente elementos da linguagem, mas também os da experiência de vida dos indivíduos (GARCEZ, 2012, p. 23).

A leitura é um processo que precisa ser bem compreendido pelos estudantes e, portanto, bem ensinado pela escola, pois ao ler não podemos analisar somente o que está escrito (GARCEZ, 2012, p. 26). É uma atividade que não se conclui no momento em que ocorre a leitura

Expandem-se por todo o processo de compreensão que antecede o texto, explora-lhe as possibilidades e prolonga-lhe o funcionamento além do contato com o texto propriamente dito, produzindo efeitos na vida e no convívio com outras pessoas (GARCEZ, 2012, p. 27).

O aluno, ao ter contato com o título do texto ou livro, por exemplo, pode inferir sobre o que trata o texto, pensar sobre personagens, criar uma expectativa. Nós,



professores, fazemos o mesmo exercício quando selecionamos materiais para nosso estudo ou também para o lazer. Podemos auxiliar os alunos a vivenciar essas percepções que a leitura permite, para que o conteúdo produza significados importantes para eles. Precisamos compreender que a leitura “é um processo complexo que exige do leitor uma série de habilidades muito sofisticadas” (GARCEZ, 2012, p. 45) e que “a leitura e a produção de sentidos são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva; conhecimentos da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivências)”. Sendo assim, a nossa percepção sobre os temas tratados pode ser diferente daquela trazida e experimentada pelos alunos, uma vez que todos, professores e estudantes, somos sujeitos em determinados contextos sociais, percebemos, sentimos e vivemos de modos distintos.

Nessas condições, o trabalho de conduzir a compreensão do aluno, e ajudá-lo na promoção do seu conhecimento, compete a nós, os professores. A produção de sentidos produzida pela leitura pode auxiliar, e muito, no processo de escrita dos estudantes:

Pela leitura, interiorizamos as estruturas da língua, os gêneros, os tipos de texto, os recursos estilísticos com mais eficácia que pelas aulas e exercícios gramaticais. Assim, naturalmente, a leitura ajuda a escrever melhor (GARCEZ, 2012, p. 45).

Ler e escrever são atividades de responsabilidade tanto da disciplina de Língua Portuguesa quanto das demais disciplinas da grade curricular. “As competências associadas à leitura e à escrita ganham particular importância na escola, dado que cruzam transversalmente todas as disciplinas” (POCINHO, 2007, p. 3). Não se concebe nenhuma disciplina sem leitura ou escrita. Até mesmo às matérias exatas, que ao lidar com números (e não com letras) exigem a ativação de determinadas atividades cognitivas que precisam ser ensinadas aos estudantes, para serem significativas.

Ademais, todas as aprendizagens escolares pressupõem a mestria da leitura e da escrita, que constituem modos de aquisição de conhecimento comuns a todas as disciplinas, pois mobilizam um conjunto de processos cognitivos que levam à reflexão sobre o conhecimento prévio e à seleção de estratégias e técnicas. Daí que o sucesso escolar dependa, em parte, destas estratégias e, por isso,

estas devem ser objecto de um ensino sistematizado por parte da escola (POCINHO, 2007, p. 3).

Esse trabalho em conjunto da escola, pode ser um caminho para reverter os números alarmantes que colocam o Brasil em posições constrangedoras nos exames internacionais de leitura<sup>10</sup>. O diálogo entre os professores deve ser franco e as ações precisas. Não podemos esperar que o professor de Português, exclusivamente, assumira todo o compromisso de, durante as suas aulas, propor estratégias leitoras que deem conta de todas as necessidades dos alunos. Estamos falando da questão de responsabilidade, pois

Ler e escrever são tarefas da escola, questões para todas as áreas, uma vez que são habilidades indispensáveis para a formação de um estudante, que é responsabilidade da escola. Ensinar é dar condições ao aluno para que ele se aproprie do conhecimento historicamente construído e se insira nessa construção como produtor de conhecimento. Ensinar é ensinar a ler para que o aluno se torne capaz dessa apropriação, pois o conhecimento acumulado está escrito em livros, revistas, jornais, relatório, arquivos. Ensinar é ensinar a escrever porque a reflexão sobre a produção de conhecimento se expressa por escrito (GUEDES; SOUZA, 2011, p. 19).

Assumir o aluno real, com aquilo que ele sabe e, principalmente, com aquilo que precisa ser aprendido, deve ser atribuição de todas as disciplinas do conhecimento, porque os alunos do Ensino Fundamental são leitores e escritores em formação. Aos professores compete fazer o trabalho de mediação, auxiliando-os com os conceitos desconhecidos, com especificidades técnicas, com recursos de linguagem que produzem variados sentidos, entre tantos outros requisitos. Podemos fazer significativos os anos letivos para os estudantes.

---

<sup>10</sup> Dados do último PISA, um programa que avalia a educação básica no mundo e que foram divulgados em dezembro de 2016, indicam a estagnação no desempenho escolar dos estudantes brasileiros. O resultado coloca o Brasil na 65ª colocação em comparação com outros 70 países avaliados pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). O país ficou atrás, inclusive, de todos os outros países latino americanos avaliados. Em leitura, especificamente, 51% dos alunos brasileiros não chegaram ao nível 2 numa tabela de proficiência que vai até o nível 6. Dados disponíveis em <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/12/1838761-estagnado-brasil-fica-entre-os-piores-do-mundo-em-avaliacao-de-educacao.shtml>, acesso em 31/01/2017. Com a referência a estes dados não estamos, no entanto, esperando produzir apenas uma queixa, pois os atestados sobre o quando a educação ainda precisa melhorar são muitos. Estamos com estas referências apontando a necessidade de um trabalho sistemático para com a leitura e escrita na escola.

Ora, a escola e a educação básica são lugares sociais de ensino-aprendizagem de conhecimento acumulado pela humanidade – informações, indicações, regras, modelos –, mas também, e fundamentalmente, de formação do sujeito social, de construção da ética e da moral, de circulação das ideologias. Falar na formação do leitor cidadão é justamente não olhar só uma das faces desta moeda; é permitir a nossos alunos a confiança na possibilidade e as capacidades necessárias ao exercício pleno da compreensão. Portanto, trata-se de nos acercarmos da palavra não de maneira autoritária, colada ao discurso do autor, para repeti-lo “de cóp”; mas de maneira internamente persuasiva, isto é, podendo penetrar plasticamente, flexivelmente as palavras do autor, mesclar-nos a elas, fazendo de suas palavras nossas palavras, para adotá-las, contrariá-las, criticá-las, em permanente revisão e réplica (ROJO, 2002, p. 7, grifos da autora).

Essa constituição de autonomia leitora, para inserir os alunos como sujeitos sociais, é um papel indispensável da escola e dos seus agentes. Educar o cidadão e fazê-lo ler o mundo nas suas mais diferentes polaridades é ajudar os estudantes a estabelecer significados nas complexas relações que constituem a sociedade. Geraldi (2015, p. 110) alerta que “a mera escolarização sem melhoria das condições sociais produz o paradoxo de ensinar a ler quem sabe que não terá direito a ler”. O autor também questiona: “como esperar leituras significativas, produções de significados, construções de histórias de leitores, emergência de autores de suas leituras em condições sociais de exclusão?” (GERALDI, 2015, p. 110). Essa questão, por si só, pode alertar para a importância da questão de promover de forma efetiva o ensino da leitura para reverter essa situação e despertar nos estudantes o desejo concreto de melhoria das condições de vida em que eles estão inseridos. Essa

Construção de significados, mudanças de significado, atribuição de sentidos parte sempre do texto – são trabalhos *de* leitura. Numa sociedade onde a leitura não é uma prática social, ler na sala de aula para construir possibilidades, construir sentidos, torna-se perigosa subversão (GERALDI, 2015, p. 112, grifo do autor).

A construção de possibilidades precisa estar no cotidiano de todos os alunos e dos professores.<sup>11</sup> Dos primeiros para firmar a certeza de que o estudo e o

---

<sup>11</sup> Consideramos importante levantar uma questão muito comum nas escolas, no que se refere ao ensino da leitura e da escrita. Há um “chavão” disseminado que cabe apenas ao professor de Português ensinar interpretação de textos e escrita para os alunos. Tal noção perniciososa, além de promover uma desresponsabilização dos demais professores sobre a leitura dos enunciados de suas áreas, promove uma certa liberdade para que os docentes que não sejam de Português possam cometer equívocos graves de escrita, a começar pela ortografia, por exemplo.

conhecimento são proveitosos e indicadores de caminhos menos árduos. Para os professores, a convicção de que seu trabalho é relevante e, por isso, deve estar em constante evolução e em sintonia com as necessidades dos estudantes. Na questão da leitura, o que se tem salientado é que a escola deve formar leitores críticos que possam elaborar significados que vão além da superfície do texto, verificando as funções sociais da leitura e da escrita nos mais variados contextos, “a fim de levá-los a participar plena e criticamente de práticas sociais que envolvem o uso da escrita e da oralidade” (HILA, 2009, p. 7). Desse modo, nesse horizonte de expectativa da educação básica, é função da escola agir para que cada estudante seja um leitor fluente e crítico, que consiga utilizar as competências de leitura na obtenção de informações, na organização do conhecimento, além de usufruir o prazer recreativo que a mesma pode proporcionar (POCINHO, 2007, p. 8).

Logo, para um efetivo trabalho de formação de leitores na sala de aula, partimos da defesa de que um dos objetivos da escola é de um lado possibilitar a inserção de nossos alunos nas atividades de linguagem que envolvem práticas sociais de sua comunidade; de outro, é o de mediar processos de formação para que possamos integrar os aprendizes às diversas categorias de textos em que se materializam as práticas sociais. Numa sociedade letrada tais práticas implicam a leitura e recepção/compreensão de textos escritos. Esse é o conceito de letramento que subjaz ao enfoque dos gêneros textuais como objeto de ensino-aprendizagem e que temos defendido em nosso trabalho (HILA, 2009, p. 9).

Esse conceito de letramento, atrelado ao trabalho com os gêneros discursivos, constitui uma alternativa profícua para o desenvolvimento dos estudantes e que deve ser explorada nas escolas. Convém lembrar que estamos inseridos em uma era digital, com o surgimento de novas mídias que requerem novas estratégias leitoras e também multiletramentos. Existem múltiplas linguagens que ocupam e dão significados aos textos contemporâneos, mais do que letra ou escritos. É necessário preparar os alunos para essas leituras também. São as chamadas multimodalidades ou multissemioses de textos, ou seja, publicações compostas de “muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p. 19). Nesse novo contexto

O texto pode ou não formar a espinha organizadora de um trabalho multimidiático. O que realmente precisamos ensinar, e compreender antes de poder ensinar, é como vários letramentos e tradições culturais combinam essas modalidades semióticas diferentes para construir significados que são mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente (LEMKE *apud* ROJO, 2012, p. 20).

Essa compreensão é instigante para os professores: fazer a construção dos significados (e ensinar isso) em outros meios diferentes do texto escrito. Esse desafio não é colocado por conta das peculiaridades dos textos contemporâneos, vemos a facilidade e o prazer com que os jovens os utilizam. As dificuldades são postas pelas “práticas escolares de leitura e escrita que já eram restritas e insuficientes mesmo para a “era do impresso” (ROJO, 2012, p. 22). As novas tecnologias podem ser vistas como aliadas para o fazer dos professores nas escolas:

O conceito de uma linguagem composta de elementos que não são palavras e textos não é nem fundamentalmente novo e nem especialmente revolucionário. Na verdade, esse conceito é uma evolução das ideias e práticas que estão conosco desde os esforços ancestrais para deixar registros e contar histórias. A tecnologia está simplesmente possibilitando esses modos alternativos de comunicação que penetram em nossas vidas mais diretamente e de formas mais poderosas (DALEY, 2010, p. 491).

Podemos, portanto, aliar essa evolução da linguagem com as nossas aulas, não no sentido de a tecnologia ser a substituta do professor e do seu conhecimento, mas como facilitadora do letramento que devemos possibilitar aos alunos, por meio dos diversos textos que circulam socialmente e que contribuem para a sua formação. Rojo (2012, p.135) sinaliza que o letramento crítico deve buscar a constituição de sujeitos éticos, democráticos e críticos. Para tanto, é inadmissível ignorar as novas linguagens difundidas no mundo contemporâneo e “as necessidades de um letramento crítico que o mundo pede aos alunos”.

Essa nova dinâmica de comunicação pode se tornar um aliado importante para desenvolver a questão autoral nos estudantes, pois a “internet possibilita a circulação de discursos de diferentes perspectivas, já que os artefatos digitais garantem um espaço de autoria, interação e colaboração” (LIMA; DE GRANDE, 2013, p. 42) que oportunizam diferentes oportunidades de escrita, com audiência concreta e imediata. A esse respeito, as autoras acrescentam:

Nesse espaço garantido de autoria, configura-se uma relação mais colaborativa, participativa e uma abertura a discursos de perspectivas variadas. A quantidade e a variedade de discursos que circulam nas novas tecnologias possibilitam tanto a reprodução de vozes hegemônicas como também fazem circular *outros* discursos, contra-hegemônicos, geralmente silenciados, numa abertura à diversidade cultural e identitária (LIMA; DE GRANDE, 2013, p. 42, grifos das autoras).

Essa percepção de uso das linguagens pode ser aproveitada pelos professores para estabelecer vínculos pedagógicos diferentes, que abordem a necessidade de saber ler e escrever textos mediados por novas tecnologias e que evidenciam o aluno autor.

A leitura está atrelada com a concepção de linguagem adotada pelos materiais didáticos e pelo professor em sala de aula. Mesmo que essas concepções não estejam claras para o docente, elas estão subjacentes ao trabalho. Precisamos re(conhecer) a concepção de linguagem adotada para termos subsídios coerentes para uma interferência pedagógica acertada e que tenha efeitos práticos na aprendizagem dos alunos.

O desenvolvimento de teorias sobre leitura está atrelado ao desenvolvimento da própria Linguística, como a ciência que estuda a linguagem humana articulada, no caso a fala e a escrita. A princípio, o objeto de investigação eram as unidades isoladas da língua, como os fonemas, os sons, as palavras, as frases; com o desenvolvimento das pesquisas das ciências da linguagem, enfocando aqui todas as vertentes que surgiram a partir da Linguística, como a Psicolinguística, o Gerativismo, a Sociolinguística, a Pragmática, a Linguística Aplicada, a Análise do Discurso, a Linguística Textual, para citarmos apenas algumas, o foco foi alterando-se até chegar à concepção de texto como unidade comunicativa e às condições sócio-históricas-ideológicas em que o texto é produzido, proposta em voga na atualidade como característica principal do conceito de leitura difundido nas escolas brasileiras (MENEGASSI; ANGELO, 2010, p.15)

Os diferentes materiais pedagógicos disponíveis nas escolas trazem, em seu bojo, diversificadas concepções de leitura marcadas pelo foco no autor, no texto, no leitor, no autor-texto-leitor e no discurso:

Fundamentamo-nos, pois, em uma concepção sociocognitiva-interacional de língua que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processos de interação. O lugar mesmo de interação – como já

dissemos – é o texto cujo sentido “não está lá”, mas é construído, considerando-se, para tanto, as “sinalizações” textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor, que, durante todo o processo de leitura, deve assumir uma atitude “responsiva ativa” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 12, grifos das autoras).

Como já mencionamos, conhecer as concepções de leitura que permeiam o cotidiano escolar é necessário para a formação efetiva do nosso aluno.

No tocante ao trabalho com a escrita, sabemos que existem sérios problemas nas escolas. Antunes (2003, p. 25-27) aponta que os processos de aquisição da escrita têm, em sua maioria, ignorado a interferência dos aprendizes na construção de suas hipóteses. Isso torna a escrita mecânica, periférica, artificial, sem função e sem planejamento.

Da mesma forma que a leitura, a escrita também se ancora nas concepções de linguagem que são adotadas pelos professores. Deste modo, de acordo com Menegassi (2010, p. 16), são conhecidas quatro concepções de escrita:

- 1) a escrita com foco na língua – atrelada à concepção de linguagem como expressão do pensamento – atesta que o aluno que escreve bem é aquele que possui domínio de um bom vocabulário e conhecimento das regras gramaticais.
- 2) A escrita como dom/inspiração – atrelada a mesma concepção de linguagem da anterior – trata a escrita como inspiração divina, ou seja, poucos possuem capacidade de serem bons escritores.
- 3) A escrita como consequência – atrelada à concepção de linguagem como instrumento de comunicação – tem no trabalho com a escrita uma consequência de uma atividade realizada extraclasse de maneira homogênea ou, em outras palavras, a penalidade de ter realizado uma atividade motivadora de interação é a produção de um texto escrito.
- 4) A escrita como trabalho - atrelada à concepção sociointeracionista e dialógica – que concebe a escrita como um processo contínuo de ensino e aprendizagem, no qual há necessidades reais para o aluno escrever. É “trabalho” porque implica em preparar, construir, revisar, reescrever e avaliar um texto (MENEGASSI, 2010, p. 19-20).

Percebemos que, em maior ou menor intensidade, essas concepções permeiam as práticas pedagógicas e convivem simultaneamente na realidade

escolar, visto que os professores seguem diferentes concepções de escrita no seu cotidiano pedagógico.

Geraldi (1997) elegeu a produção de textos, tanto orais quanto escritos, como o ponto de partida de todo processo de ensino/aprendizagem da língua. Ao fazer essa opção, o aluno passa a ser visto como sujeito

Na produção de discursos, o sujeito articula, aqui e agora, um ponto de vista sobre o mundo que, vinculado a uma certa formação discursiva, dela não é decorrência mecânica, seu trabalho sendo mais do que mera reprodução: se fosse apenas isso, os discursos seriam sempre idênticos, independentemente de quem e para quem resultam (GERALDI, 1997, p. 136).

Essa articulação de um ponto de vista sobre o mundo faz com que o sujeito se comprometa com a palavra, com aquilo que diz e com aquilo que escreve, mesmo sem ter plena consciência disso. Isso faz a novidade de cada discurso, a possibilidade de produzir novos sentidos aos sentidos anteriores (Geraldi, 1997, p. 136).

A partir dessa perspectiva, Geraldi (1997, p. 136) estabelece uma distinção, no âmbito das atividades escolares, entre produção de textos e redação. Nesta última, os alunos escrevem para a escola ao passo que na produção de textos escrevem na escola.

Geraldi (1997) assinala que nas produções escolares “há muita escrita e pouco texto (ou discurso)” e aponta algumas condições vão diferenciar uma produção de um simples registro escrito:

Por mais ingênuo que possa parecer, para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador do jogo);
- e) se escolham estratégias pra realizar (a), (b), (c), e (d) (GERALDI, 1997, p. 137).

Essas condições de produção também são consideradas no texto base dos Parâmetros Nacionais Curriculares para a Língua Portuguesa, que compreendem a produção de textos como um complexo processo comunicativo e cognitivo e que deve ser realizado “num espaço em que sejam consideradas as funções e o



funcionamento da escrita, assim como as condições nas quais é produzida para que, para quem, onde e como se escreve” (BRASIL, 1998, p. 49).

É na produção de textos que o aluno pode ter a possibilidade de se tornar sujeito-autor, expor a sua opinião, dizer o que sente e assumir a palavra como sua. Para tanto, a escrita precisa ser uma prática constante na sala de aula, pois, para formar escritores competentes, é preciso uma aproximação das condições de produção com às circunstâncias nas quais os textos são produzidos. (BRASIL, 1998, p. 36).

A escrita pode ser efetivamente ensinada. Soares (*apud* MENEGASSI, 2010, p. 14-15) salienta a necessidade de apresentar diversos gêneros discursivos ao aluno para que ele compreenda a importância da escrita. Além disso, aponta para o fato do professor, mais do que um corretor, ser o co-produtor dos textos, até que o aluno compreenda os mecanismos e siga seu caminho sozinho.

Essa co-autoria leva a uma severa mudança de paradigmas. Para tanto, é fundamental que o professor

Conheça bem as relações entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico, compreenda a escrita como representação e não como transcrição da língua oral, seja capaz de identificar a variedade lingüística falada pela criança e, assim, não só prever os problemas que essa criança enfrentará, [...] mas também compreender esses problemas e [...] saber discuti-los com a criança. [...] compreenda o processo lingüístico e psicolingüístico de aprendizagem da língua escrita [...] [saiba] identificar em que estágio do processo de apropriação do sistema a criança se encontra, saiba interpretar as hipóteses [...] selecionar e organizar dados, [...] levá-la a confrontar essas hipóteses [...] [tenha] compreendido e assumido uma concepção de língua como discurso, de língua escrita como atividade enunciativa, [...] [conheça] os princípios que regem as relações autor-leitor, autor-texto, leitor-texto, [saiba] dominar as características dos diferentes gêneros de texto escrito, as exigências de diferentes portadores da escrita (SOARES, 2001, p. 72-73).

O conhecimento sobre o funcionamento das estruturas da língua, a interferência do oral no texto escrito, as características e circulação dos gêneros e outras particularidades, permite nortear de maneira mais eficiente o trabalho pedagógico no sentido de trabalhar as reais necessidades de cada estudante para que ele possa avançar na sua produção escrita.

Menegassi (2010, p. 11) observa que, nas escolas, o professor não passa de um treinador e o processo de aprendizagem uma alienação, já que aquele que

ensina a escrever não escreve, “o professor não é um produtor de textos. É um avaliador dos textos produzidos pelos alunos”. A participação do professor fica restrita ao comando dirigido ao aluno e à avaliação da redação produzida.

Compete a nós, professores, ensinar o nosso aluno a produzir e se tornar autor do próprio discurso. Isso passa pela revisão de nossas concepções de linguagem, leitura e escrita e pela melhoria da qualidade de nossa formação. No próximo capítulo apresentamos algumas considerações sobre a importância da mediação pedagógica e os postulados teóricos sobre autoria.

### III – AUTORIA

*A começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder.*

*Maurizzio Gnerre*

Neste capítulo, traçamos algumas considerações sobre a mediação pedagógica e a sua importância para o processo de ensino-aprendizagem e a constituição dos alunos enquanto autores. Como já declarado, acreditamos que o processo de produção textual, inserido numa perspectiva dialógico-discursiva, é algo que pode ser trabalhado e melhorado em nossas escolas. Para tanto, é indispensável a atuação do professor. Apresentamos, ainda, neste capítulo, as orientações sobre autoria presentes nos documentos oficiais e os pressupostos teóricos que nos conduziram na execução deste trabalho.

#### 3.1 Mediação pedagógica

Um trabalho que busca compreender a constituição da autoria dos estudantes não pode deixar de considerar a mediação pedagógica como um dos pilares do processo de ensino-aprendizagem. Não só do processo de escrita, mas também de todos os outros procedimentos pedagógicos. O trabalho do docente não se restringe às paredes da sala de aula. O professor, como poucos profissionais, precisa dedicar tempo para a pesquisa, preparação de atividades, correção, formular diagnósticos, entre outras atribuições, fora do tempo destinado à regência de sala de aula. Desse tempo de estudo e preparação dependem boa parte dos resultados pretendidos:

O professor precisa, como profissional da educação, criar dispositivos com fundamentação teórica para que consiga vislumbrar, para além das aparências, a assimilação, as falhas, os pontos que precisam de reforço, etc. Ele saberá transformar suas experiências em meio eficiente de diagnóstico linguístico que norteará as estratégias de ação para um bom trabalho. Isso não quer dizer que vamos trabalhar com um aluno ideal, sem problemas de aprendizagem, de sociabilidade ou familiares. Ao contrário, nosso ideal é que a docência se realize em um espaço real, onde esses conflitos existem e sempre existirão (RIOLFI, 2014, p. 15).

Sabemos que um aluno ideal, com um suporte material, social e cultural adequados, é uma possibilidade bem distante da grande maioria das escolas públicas brasileiras. Podemos, por meio de nossa prática, encontrar os meios para nossa atuação ser a mais eficiente possível nas condições que são apresentadas. É lógico que podemos nos manifestar em prol das melhorias na educação. Contudo, a falta de estrutura, de reconhecimento social e a indisciplina dos alunos não podem ser fatores determinantes na qualidade do trabalho do professor. Em meio a todos esses obstáculos, o trabalho do professor precisa se sobressair, no sentido de fazer a diferença na vida dos meninos e meninas que passam por nossas mãos e que têm, na escola, um dos poucos lugares para lidar com o conhecimento organizado:

O processo de aperfeiçoamento moral e racional da sociedade passa pelo aperfeiçoamento de cada indivíduo. O indivíduo é considerado como sujeito histórico quando capaz de modificar a realidade. Essa capacidade de agir sobre o curso dos processos sociais só é possível se o indivíduo for consciente, livre e responsável. Essa lógica passa a justificar as diferenças sociais como diferenças de capacidade. Daí que a tarefa central seja libertar o homem de si mesmo, torná-lo livre, tarefa eminentemente pedagógica (BUFFA, ARROYO, 2000, p. 48).

Auxiliar o aluno a se tornar um sujeito histórico capaz de modificar a sua realidade e agir sobre o curso de todos os processos sociais é uma atribuição de extrema relevância que compete ao professor. O direito e a garantia à educação não dependem apenas dos seus profissionais, “mas também não aconteceria sem eles, sem sua perícia, seu trabalho qualificado. Seu planejamento e ação competentes são insubstituíveis” (ARROYO, 2013, p. 21). Sem essa ação do professor, aqui expressada como mediação, as aprendizagens não seriam desenvolvidas com êxito, mesmo se as escolas contassem com boas condições físicas ou bons equipamentos. O clima humano, na construção das relações sociais e culturais é indispensável (ARROYO, 2013, p. 64).

Lidamos com crianças e jovens na construção de suas personalidades que buscam, ou não, o acesso aos saberes sistematizados. Em qualquer circunstância, a mediação do professor se faz necessária na correta articulação das informações, na organização das ideias e na correção de rumos:

Se desejarmos, genuinamente, cumprir o papel de mediadores entre o aluno e o imenso cabedal de recursos linguísticos disponível aos

que se propõem a estudar o sistema linguístico com afinco, devemos nos responsabilizar por criar uma organização do cotidiano escolar a partir de informações mais precisas, consistentes e, na medida do possível, individualizadas. Quando considerarmos nossos alunos individualmente, poderemos lhes proporcionar, dentro dos limites que a instituição nos impõem e para além das aparências, uma transmissão subjetiva e torná-los mais capacitados a usar e analisar a Língua Portuguesa (RIOLFI, 2014, p. 14).

Organizar o nosso fazer pedagógico com base nas necessidades dos alunos torna a nossa mediação mais efetiva. Os alunos são heterogêneos na questão da aprendizagem. Compreender esse fato e buscar equilibrar, tanto quanto possível, é uma forma de auxiliar tanto os estudantes que são mais rápidos, no sentido de possibilitar a esses novos desafios, quanto àqueles que têm mais dificuldades para que ultrapassem os seus limites. Não é uma tarefa fácil para o professor, passa pelo que já abordamos no capítulo anterior, em se responsabilizar pela efetiva aprendizagem de todos os alunos.

A tarefa de mediação pedagógica é, muitas vezes, transformada em tentar ensinar quem não quer aprender. Contudo, não podemos nos deixar afetar pela apatia e falta de interesse dos alunos, “é necessário lembrar que nossa mediação didática precisa, mais do que nunca, ser inovadora, criativa e rigorosa e, portanto, teoricamente fundamentada” (RIOLFI, 2014, p. 9).

A atuação do professor pode diagnosticar as dificuldades de cada aluno e possibilitar uma organização do cotidiano escolar com base na análise da produção do aluno na prática oral, leitura, escrita, reflexão sobre a língua e fruição do texto literário (RIOLFI, 2014, p. 15). Faz parte do nosso ofício ensinar os instrumentos e competências escolares para a humanização dos alunos e possibilitar a sua inserção social, cultural e profissional.

Assim, aprender exige trabalho sobre o conhecimento. Não se trata de uma simples transferência, em que o professor ou o texto doam ao aluno a informação nova. É preciso que a pessoa trabalhe bastante para que o conhecimento passe realmente a ser propriedade sua (GARCEZ, 2012, p. 49).

A mediação docente pode fazer com que o aluno compreenda que é relevante transformar o conhecimento, agir sobre ele, fazê-lo adquirir novos significados uma vez que a aprendizagem confronta, por meio da interação, “um sujeito e um mundo,

um aprendiz que já sabe sempre alguma coisa e um saber que só existe porque é reconstruído” (MEIRIEU *apud* Roza, 1998, p. 26).

Nesse contexto de ensino-aprendizagem, a relação dialógica, possibilitada pela linguagem, é parte constituinte de todo e qualquer sujeito (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014, p. 117). Garcia (2012), ao descrever essa relação na sala de aula, afirma que apesar dessa vinculação ser uma constante no relacionamento humano, o fato de estar situada no espaço da sala de aula “não significa imaginá-la sempre harmoniosa, consensual e desprovida de conflitos” (GARCIA *et al*, 2012, p. 133-134). O que vivenciamos em sala demonstra bem o contrário disso. Podemos encontrar o equilíbrio das nossas ações pedagógicas para a adequada condução do nosso trabalho:

Se a experiência de mim vivida pelo outro me é inacessível, esta inacessibilidade, a mostrar sempre a incompletude fundante do homem, mobiliza o desejo de completude. Aproximo-me do outro, também incompletude por definição, com esperança de encontrar a fonte restauradora da totalidade perdida. É na tensão do encontro/desencontro do eu e do tu que ambos se constituem (GERALDI, 2003, p. 16).

Essa tensão, vivida na sala de aula, norteia as ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores. Nessa interação, conflituosa e aflitiva, são construídas a linguagem e as pontes que possibilitam o acesso dos professores aos alunos e vice-versa, fundamentadas em princípios éticos, estéticos e críticos que podem embasar o relacionamento em sala de aula e formar o lastro da mediação:

Tudo isso nos revela que o “eu” não” tem existência própria fora do seu ambiente social e necessita da colaboração do outro para se constituir, para se definir e ser o autor de si mesmo. A escola deve ser o lugar privilegiado da formação desses sujeitos – não concluídos por natureza, únicos e irrepetíveis – através do trabalho estético com a linguagem e, para isso, seus sentidos e formas não podem ser determinados de antemão (GARCIA *et al*, p. 134, 2012, grifos das autoras).

Desta forma, professor e aluno, juntos, podem construir uma relação colaborativa, para que ambos se constituam como sujeitos sociais. Ao professor compete uma responsabilidade maior, já que é o sujeito com uma carga maior de experiências acumuladas e a sua mediação, bem conduzida, auxiliará na formação dos estudantes a ele confiados. Ao refletir sobre a atividade pedagógica, Meirieu

(1998, p.86) afirma que “o que mobiliza um aluno, o que o introduz em uma aprendizagem, o que lhe permite assumir as dificuldades da mesma, ou até mesmo as provas, é o desejo de saber e a vontade de conhecer”. A mediação do professor deve despertar esse desejo e essa vontade no aluno. A relação pedagógica precisa ser embasada em vínculos de afetividade e identificação, para que o processo de ensino, ainda que passe por dificuldades, seja exitoso.

Nessa medida, a mediação pedagógica não pode ser pautada somente em experiências intuitivas dos professores. O trabalho deve ser realizado com base em diagnósticos realizados com os alunos e endossado com a prática da pesquisa que pode ser assumida como atividade cotidiana dos professores, que devem se autoquestionar a fim de reconstruir suas práticas continuamente, para que não se tornem procedimentos sedimentados e mecânicos, e que a sala de aula seja redimensionada para ser, de fato, um local de reflexão, discussão e de aprendizagens significativas:

Vale como regra que não se pode fazer nada em sala de aula que não tenha sido antes devidamente pesquisado e formulado. Não é somente questão de planejamento, que muitas vezes é apenas um cardápio cronometrado. É sobretudo a reconstrução permanente de conteúdos e procedimentos didáticos, de tal sorte que qualquer aluno perceba, com clareza inofismável, que está diante de um agente de inovação com qualidade formal e política. Ao mesmo tempo, esse tipo de compromisso auxilia a evitar a rotina, a falta de autocrítica bem como a monotonia das mesmas aulas, dadas há anos e anos (DEMO, 1998, p. 45).

Assim, por meio da pesquisa e de uma prévia organização dos procedimentos, o professor terá condições, por exemplo, de antever situações polêmicas, que possam ocorrer no decurso das aulas e estar melhor preparado para elas. Não basta apenas o professor ter domínio de um conteúdo específico, o fato de pesquisar implica em uma constante busca e aperfeiçoamento tanto de metodologias quanto de proposições atualizadas com os contextos contemporâneos, que resultam numa expansão qualitativa da atuação docente.

Diante do exposto, a mediação pedagógica é imprescindível no processo de aprendizagem dos alunos. Inserida no contexto desta pesquisa, a atuação do professor é determinante para compreensão dos avanços, das superações, bem como, dos limites a serem ultrapassados pelos estudantes no processo de composição de sua autoria em textos escritos. Essa questão, a constituição da

autoria nos textos escritos pelos alunos do ensino fundamental será abordada na próxima seção.

### 3.2 Autoria: considerações preliminares

Em consonância com o primeiro objetivo geral que busca identificar os elementos necessários para o aluno tornar-se autor do seu discurso, passamos a discorrer sobre a autoria. Contudo, antes de adentrar nessa questão, consideramos conveniente realizar uma verificação sobre o que já foi publicado sobre o assunto. Assim, realizamos uma pesquisa no banco de teses e dissertações da CAPES<sup>12</sup> (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior), com as entradas “produção texto”, “autoria”, “ensino” no sistema de buscas. Como resultado, encontramos cento e vinte dois mil e trinta e oito registros de trabalhos publicados pelas IES de todo país. Alguns desses trabalhos não estão disponíveis para visualização por serem anteriores à implantação da plataforma Sucupira<sup>13</sup>.

No intuito de refinar a busca, realizamos, também, uma pesquisa na BDTD<sup>14</sup> (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações) com as mesmas palavras de entrada. Como resultado, encontramos noventa e oito trabalhos, entre teses e dissertações, de diferentes áreas do conhecimento. Desse conjunto de publicações, selecionamos somente as que tratam da autoria e produção textual realizadas no ambiente da sala de aula.

Desta nova seleção, restaram oito trabalhos ligados às áreas de Educação, Psicologia e Letras. Dois deles, dissertações produzidas no Profletras e defendidas em 2015. Um deles publicado pela UFBA<sup>15</sup> (Universidade Federal da Bahia), que objetivou responder como o processo de escrita pode ser autoral e cuja proposição didática foi realizada em uma turma do 6º ano, por meio de exercícios de leitura e

<sup>12</sup> Disponível em <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>. Acesso em 20 de dez 2016.

<sup>13</sup> A Plataforma Sucupira é uma nova ferramenta para coletar informações, realizar análises e avaliações e ser a base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), esta informação está disponível em <http://www.capes.gov.br/avaliacao/plataforma-sucupira>. Acesso em 21 de dez 2016.

<sup>14</sup> Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, ligada ao IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia), vinculado ao Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT), endereço <http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=producao+texto%3B+autoria%3B+ensino&type=AllFields&limit=20&sort=relevance>. Acesso em 21 dez 2016.

<sup>15</sup> *Produção textual na escola e autoria: como os textos escritos nas aulas de Língua Portuguesa podem ser autorais*, dissertação produzida por Claudia Lessa Alves Souza, no Profletras, disponível em <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/20834>. Acesso em 21 dez 2016.



escrita em situações do cotidiano para estimular os alunos na descoberta de informações sobre as práticas autorais e autônomas na escola. O outro, publicado pela UFPE<sup>16</sup> (Universidade Federal de Pernambuco) investigou os indícios de autoria em textos opinativos do 9º ano, durante uma sequência de aulas sobre o gênero artigo de opinião, no qual se buscou verificar possíveis relações entre a escolha do gênero pelo docente com a emergência do aluno como sujeito-autor. Ainda do Proletras e vinculada à Unioeste<sup>17</sup> (Universidade Estadual do Oeste do Paraná) encontramos uma dissertação que discutiu a questão dos alunos se colocarem como sujeitos de seus dizeres, por meio da mediação docente, através do trabalho com o gênero cartas do leitor realizado no 6º ano. A pesquisa procurou analisar se o aluno conhece o gênero em questão, para posicionar-se e participar socialmente, além de investigar estratégias para que os alunos se coloquem como autores de suas produções.

Diante dos dados acima apresentados, propomo-nos, então, a verificar a presença da autoria nos textos dos estudantes do Ensino Fundamental, uma área com estudos incipientes e com possibilidades de contribuir significativamente para o processo de escrita dos estudantes.

Concluída essa explanação com relação as pesquisas realizadas acerca da temática em discussão nesta pesquisa, trazemos, na sequência, algumas considerações sobre o que consta nos documentos oficiais a respeito do assunto. Após, apresentamos os arcabouços teóricos que nos orientaram na reflexão, análise e localização dos indícios de autoria nos textos dos alunos.

### 3.3 A escrita e a autoria nos documentos oficiais

Tanto os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação, quanto as DCE – Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná –

---

<sup>16</sup> *Prática pedagógica e emergência do sujeito-autor: indícios de autoria em textos de opinião produzidos por alunos do 9º ano*, dissertação produzida por Ana Carolina Almeida de Barros Albuquerque, no Proletras. Disponível em <http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/16428>. Acesso em 21 dez 2016.

<sup>17</sup> *O papel do professor de Língua Portuguesa como mediador para construção de autoria nas produções de texto de alunos do ensino fundamental II*, dissertação produzida por Cassia Aparecida Toledo Rodrigues Lima, no Proletras. Disponível em [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3051711](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3051711). Acesso em 22 dez 2016.

abordam a importância da escrita e a necessidade de ser bem ensinada em nossas escolas.

Dominar a língua tem uma relação intrínseca com a possibilidade de ampla participação social. De acordo com os PCN (Brasil, 1998), as pessoas se comunicam, têm acesso às informações, constroem suas visões de mundo e produzem conhecimento por meio da linguagem. Para que isso se realize de modo concreto na vida social, é preciso um projeto de educação que conceba e garanta aos alunos o acesso aos saberes linguísticos. De modo que

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL, 1998, p.15).

A escola é o local de referência para o desenvolvimento dos processos educativos de sistematização dos conhecimentos e socialização da cultura historicamente construídos. Compreendemos que nem sempre a escola consegue fazer frente a todas às necessidades que os alunos trazem consigo. No entanto, podemos possibilitar ao aluno, por todas as formas possíveis, o acesso a esses saberes que, de outras maneiras, que não na escola, teria mais dificuldades em construir. Ainda conforme os PCN (1998), para que isso se concretize na realidade do aluno, ele precisa aprender a explicitar seus diálogos, contrapor e argumentar ideias, desenvolver atitudes de autoconfiança e respeito ao outro. Essas habilidades somente serão apreendidas em uma educação pautada em situações reais de intervenção pedagógica, que possibilitem ao aluno pensar, e quem sabe, agir e transformar a sua realidade.

As Diretrizes Curriculares, num mesmo direcionamento, apontam para a necessidade de se atender a todos os sujeitos, independentemente de sua condição social e econômica, de sua etnia e de possíveis necessidades especiais para aprendizagem. Esse conjunto de características precisa ser visto como potencialidades para promover “a aprendizagem dos conhecimentos que cabe à escola ensinar, para todos” (PARANÁ, 2008, p. 15).

É nos processos educativos, e notadamente, nas aulas de Língua Materna, que o estudante brasileiro tem a oportunidade de aprimoramento de sua competência linguística, de forma a garantir uma inserção ativa e crítica na sociedade. É na escola que o aluno, e mais especificamente o da escola pública, deveria encontrar o espaço para as práticas de linguagem que lhe possibilitem interagir na sociedade, nas mais diferentes circunstâncias de uso da língua, em instâncias públicas e privadas. Nesse ambiente escolar, o estudante aprende a ter voz e fazer uso da palavra, numa sociedade democrática, mas plena de conflitos e tensões (PARANÁ, 2008, p. 38).

Essa inserção ativa e crítica do estudante nas relações intrincadas que permeiam os processos sociais pode ser conduzida pela escola, com auxílio de outros agentes e instituições. No que tange à questão específica da linguagem, compete “à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los” (BRASIL, 1998, p. 26) de forma que ele consiga autonomia para compreender e manejar os diferentes discursos que existem no cotidiano.

Nas últimas décadas, a escola passou a atender múltiplos sujeitos sociais, muitos deles oriundos das classes mais baixas e que antigamente não tinham acesso à educação formal. Esses novos alunos trazem consigo necessidades variadas e exigem responsabilidades educativas diferentes por parte de dirigentes e professores. Podemos nos responsabilizar em inserir esses alunos no mundo letrado de forma a garantir mais do que o simples acesso escolar:

Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos. Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra, e como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações (BRASIL, 1998, p. 21).

Já abordamos, anteriormente, a questão de nos responsabilizarmos pelos nossos alunos e assumirmos o compromisso com um ensino pautado nas prioridades educativas dos educandos. Quanto mais o professor conseguir ampliar e aprofundar os conhecimentos prévios dos alunos, maiores serão as chances desses estudantes conseguirem utilizar e compreender as diferentes intenções expressas pela linguagem. A educação pode desenvolver a capacidade construtiva

e formadora do aluno, a fim de que ele assuma sua palavra e produza textos em situações de participação social.

Desenvolver nos alunos a capacidade de compreender textos orais e escritos, de assumir a palavra e produzir textos em situações de participação social são alguns dos objetivos da Língua Portuguesa e, para que isso se concretize, é necessário organizar o trabalho educativo, para que experimentem e aprendam isso na escola (PCN, 1998 p. 48). Ao colocarmos o aluno em contato com variadas formas de linguagem, promovemos a construção do seu conhecimento e de sua capacidade transformadora.

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná (2008), ao assumirem uma concepção discursiva da linguagem, apontam a necessidade de o aluno ser um sujeito que consiga assumir a autoria do que escreve, pois, ao fazê-lo, ele realiza a sua leitura e construção de mundo.

O estudante, particularmente aquele que frequenta a escola pública, pode ser orientado e conduzido por esse caminho na construção da sua capacidade de se constituir como autor

Para percorrer este caminho, no entanto, não é necessário anular o sujeito. Ao contrário, é abrindo-lhe o espaço fechado da escola para que nele ele possa dizer a sua palavra, o seu mundo, que mais facilmente se poderá percorrer o caminho, não pela destruição de sua linguagem, para que surja a linguagem da escola, mas pelo respeito a esta linguagem, a seu falante e a seu mundo, conscientes de que também aqui, na linguagem se revelam as diferentes classes sociais (GERALDI, 2004, p. 130-131).

Assim, a partir da linguagem utilizada pelo aluno, a escola pode possibilitar aos estudantes o acesso aos conhecimentos que os tornem, no futuro, capazes de se inserir nos diversos contextos sociais que fazem parte da vida das pessoas, sejam eles no âmbito profissional, cultural, político, tecnológico, entre outros.

Destacamos o papel primordial das escolas e dos professores em levar conhecimento e promover mudanças sociais significativas na vida dos estudantes. Colocadas as considerações oficiais sobre o assunto, passamos a tratar a questão da autoria no ensino, na prática escolar.

### 3.4 Autoria e ensino: um percurso a ser traçado

Antes de discorrer sobre o tema da autoria no processo de ensino e aprendizagem de alunos no Ensino Fundamental, é importante considerar que a questão de ser ou não ser autor é algo externo ao processo escolar. Falar sobre autoria e sobre o sujeito-autor remete-nos a diferentes teorias que percebem a autoria de formas distintas e que não estão diretamente relacionados com o ensino.

Como o propósito desta pesquisa é a questão da autoria na dimensão dos textos escolares, optamos por estabelecer um parâmetro com teóricos que abordam a questão da linguagem e cujos postulados podem ser transpostos para a dimensão pedagógica, sedimentando a teoria com a prática de sala de aula, na análise das produções escritas.

Um teórico que possui uma vasta produção sobre a questão do autor e da autoria é o russo Mikhail Bakhtin. Nas palavras de Faraco (2017, p. 37), quase todos os escritos conhecidos de Bakhtin abordam algo sobre o assunto, que envolve uma ampla produção de natureza filosófica e que recebeu novos e diferentes desdobramentos a cada retorno que o teórico russo dava a essa temática.

Bakhtin (2011) assinala que há uma importante diferença a ser considerada entre o autor-pessoa (escritor) do autor-criador (a função estética formal que concebe a obra). Essa função de criador é assim definida pelo teórico:

Autor: é o agente da unidade tensamente ativa do todo acabado do todo da personagem e do todo da obra, e este é transgrediente a cada elemento particular desta. Na medida em que nos compenetramos da personagem, esse todo que a conclui não pode ser dado de dentro dela em termos de princípio e ela não pode viver dele nem por ele guiar-se em seus vivenciamentos e ações, esse todo lhe chega de cima para baixo – como um dom – de outra consciência ativa: da consciência criadora do autor (BAKHTIN, 2011, p. 10-11).

Desta forma, o autor como função criadora, arquiteta o conjunto da obra, dos acontecimentos, pensamentos e sentimentos experimentados pela personagem de forma externa. Por isso, é entendido como “uma posição estético-formal cuja característica está em materializar uma certa relação axiológica com o herói e seu mundo” (FARACO, 2017, p. 38). Essas relações axiológicas permitem que

construamos diferentes relações com a personagem, tais como amor e ódio, alegria e tristeza, antipatia e simpatia, entre tantas outras.

Essas relações construídas por meio da função autor-criador permitem que a consciência do autor seja

a consciência da consciência, isto é, a consciência que abrange e conclui essa consciência da personagem com elementos por princípios transgredientes a ela mesma e que, sendo imanentes, a tornariam falsa (Bakhtin, 2011, p.11).

A consciência da função autor-criador precisa estar fora da obra e fora do autor-pessoa também. É uma função independente, já que as personagens e situações criadas “se desligam do processo que as criou e começam a levar uma vida autônoma no mundo” (BAKHTIN, 2011, p.6):

O autor não só enxerga e conhece tudo o que cada personagem em particular e todas as personagens juntas enxergam e conhecem, como enxerga e conhece mais que elas, e ademais enxerga e conhece algo que por princípio é inacessível a elas, e nesse *excedente* de visão e conhecimento do autor, sempre determinado e estável em relação a cada personagem, é que se encontram todos os elementos do acabamento do todo, quer das personagens, quer do acontecimento conjunto de suas vidas, isto é, do todo da obra (BAKHTIN, 2011, p. 11, grifo do autor).

Bakhtin trata de um excedente de conhecimento, uma outra consciência ativa e criadora, ou seja, uma consciência onisciente e onipresente no todo da obra e que se materializa em diferentes relações axiológicas com as personagens e com o mundo. Essa consciência suprema do autor é pautada em outro pilar da teoria bakhtiniana: tudo aquilo que se move no universo cultural é regido por posições socioavaliativas colocadas em uma dinâmica de múltiplas interrelações responsivas:

Em todas as formas estéticas, a força organizadora é a categoria axiológica de *outro*, é a relação com o outro enriquecida pelo excedente axiológico da visão para o acabamento transgrediente. O autor se torna próximo da personagem apenas onde não há pureza da autoconsciência axiológica, onde, sob o poder da consciência do outro, ele toma consciência de si no outro dotado de autoridade (tanto no amor quanto no interesse dele) e onde o excedente (o conjunto de elementos transgredientes) é reduzido ao mínimo e não tem caráter essencial e intenso. Aqui o acontecimento artístico se realiza entre duas almas (quase nos limites de uma possível

consciência axiológica) e não entre espírito e alma (BAKHTIN, 2011, p.175, grifo do autor).

Em outros termos, todo ato cultural assume uma posição de valor frente a outras posições valorativas que se movimentam num universo cultural. Nesse movimento de posições se estabelece o pressuposto do dialogismo bakhtiniano: escrevemos para um outro interlocutor (mesmo sem conhecimento de quem será). Quem recebe a nossa mensagem pode formar a sua posição, o seu conhecimento e nos retornar, numa corrente de enunciados que se ligam e pode ser infinita. Isso tanto para a fala quanto para a palavra escrita que Bakhtin/Volochinov (2014, p. 127) denominam de ato de fala impresso. Assim,

Ver e compreender o autor de uma obra significa ver e compreender outra consciência, a consciência do outro e seu mundo, isto é, outro sujeito. Na “*explicação*” existe apenas uma consciência, um sujeito, na *compreensão*, duas consciências, dois sujeitos. Não pode haver relação dialógica com o objeto, por isso a explicação é desprovida de elementos dialógicos (além do retórico-formal). Em certa medida a compreensão é sempre dialógica (BAKHTIN, 2011, p. 316, grifos do autor).

Podemos inferir aqui o conceito de exotopia que, conforme Amorim (2016, p. 96, grifos da autora), “é o de se situar em um *lugar exterior*”. A autora prossegue e afirma:

Somente posso me constituir como herói no discurso do outro, na criação do outro. O outro que está de fora é quem pode dar uma imagem acabada de mim e o acabamento, para Bakhtin, é uma espécie de dom do artista para seu retratado. O acabamento aqui não tem sentido de aprisionamento, ao contrário, é um ato generoso de quem *dá de si*. Dar de sua posição, dar aquilo que somente sua posição permite ver e entender (AMORIM, 2016, p. 97, grifos da autora).

Nessa dinâmica, nem sempre as relações são desprovidas de tensões, todos os participantes do processo de interação ocupam determinados lugares sociais e carregam consigo suas próprias experiências e apreciações valorativas diferentes. Nesse sentido, “o movimento exotópico permite ao mesmo tempo evidenciar e relativizar a não coincidência entre sujeitos históricos envolvidos na produção de conhecimento” (PADILHA, 2011, p. 96). Isso implica compreender, em relação à

produção escrita situada, que cada sujeito aluno é único e seus enunciados também o são. O próprio Bakhtin assinala isso quando afirma que:

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver (...) o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre não, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele (BAKHTIN, 2011, p. 21).

Essa relação com o outro permite que o autor, mediante a construção composicional, faça escolhas de valores morais, éticos, culturais, espirituais, políticos, entre outros, para organizar a sua obra e são essas opções, “esse posicionamento valorativo que dá ao autor-criador a força para constituir o todo” (FARACO, 2017, p.38). Deste modo

No ato artístico, aspectos do plano da vida são destacados (isolados) de sua eventicidade, são organizados de um modo novo, subordinados a uma nova unidade, condensados numa imagem autocontida e acabada. E é o autor-criador – materializado como uma certa posição axiológica frente a uma certa realidade vivida e valorada – que realiza essa transposição de um plano de valores para outro plano de valores, organizando um novo mundo (por assim dizer) e sustentando essa nova unidade (FARACO, 2017, p. 39).

O autor organiza os eventos da vida, a partir de seus posicionamentos, recorta-os e os reorganiza de uma forma estética, num jogo complexo de deslocamentos que envolvem diversas línguas sociais. Nesse jogo, o autor “direciona todas as palavras para vozes alheias e entrega a construção do todo artístico a uma certa voz” (FARACO, 2017, p. 40). Essa voz, que pertence ao autor-criador, precisa ser, conforme Bakhtin, uma segunda voz, que se apropria de uma voz social qualquer e organiza a construção de sua obra:

Toda voz autenticamente criadora sempre pode ser apenas uma *segunda* voz no discurso. Só a segunda voz – a *relação pura* – pode ser até o fim desprovida de objeto, sem abandonar a sombra substancial figurada. O escritor é aquele que sabe trabalhar a língua estando fora dela, aquele que tem o dom de falar indireto (BAKHTIN, 2011, p. 315, grifos do autor).



Se a linguagem não for deslocada, ela é, para Bakhtin, ingênua e inadequada para a autêntica criação estética. Mesmo quando o autor fala de si como pessoa, só será uma linguagem criativa se houver deslocamento, se o autor for capaz de trabalhar em sua linguagem permanecendo fora dela (FARACO, 2017, p. 40).

Assim, Bakhtin concebe o autor não como a pessoa, mas como alguém que se constitui como tal por meio da sua obra e que é necessário para o leitor, que não o percebe como pessoa, personagem, outro homem, “nem como determinidade do existir, mas como *princípio* que deve ser seguido (BAKHTIN, 2011, p. 191, grifo do autor).

Desse modo, o autor-criador é dotado de uma individualidade criativa, que dá forma ao objeto estético, que constrói o todo, que se torna o conjunto dos princípios criativos que devem ser realizados e que deve “ser entendido, antes de tudo, a partir do acontecimento da obra como participante dela, como orientador autorizado do leitor” (BAKHTIN, 2011, p. 191).

Outro postulado de Bakhtin que podemos considerar para compreender a constituição da autoria é a questão do cronotopo:

Nós daremos o nome de cronotopo (literalmente, “espaço-tempo”) para a ligação intrínseca das relações temporais e espaciais que são artisticamente expressas na literatura. Esse termo (tempo-espaço) é empregado em matemática, e foi introduzido como parte da Teoria da Relatividade de Einstein. O significado especial que ela tem na teoria da relatividade não é importante para nossos propósitos, estamos tomando-o emprestado para a crítica literária quase como uma metáfora (quase, mas não totalmente). O que conta para nós é o fato de que ele expressa a inseparabilidade do espaço e do tempo (tempo como a quarta dimensão do espaço). Entendemos o cronotopo como categoria formalmente constitutiva da literatura, não vamos lidar com o cronotopo em outras áreas da cultura (BAKHTIN, 1988, p. 84, grifo do autor).

Nesse dinamismo da linguagem e numa perspectiva de interação com o outro, emprestamos esse conceito para o trabalho com os textos em sala de aula por expressar a fusão tempo-espaço e possibilitar a análise das relações entre os enunciados e as condições em que foi produzida. Fiorin (2017) assinala que o mundo é representado por cronotopos, que são, pois “uma ligação entre o mundo real e o mundo representado, que estão em interação mútua” (FIORIN, 2017, p. 145). Essa representação pode sinalizar uma marca de autoria, em sendo percebida nas produções escolares.

Outro elemento significativo e que podemos utilizar para observar a constituição da autoria dos estudantes diz respeito ao estilo, que juntamente com o conteúdo temático e a organização composicional constituem o enunciado.

Fiorin (2017), ao comentar o pensamento bakhtiniano, aborda o estilo como a seleção dos meios linguísticos. “Ele é, pois, uma escolha de certos meios lexicais, fraseológicos e gramaticais em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado (FIORIN, 2017, p. 69). Sendo uma escolha do sujeito, no caso o aluno, pode indicar uma marca de autoria, quando consegue produzir determinados efeitos de sentido.

O próprio Bakhtin lança um questionamento a respeito do estilo: “em que relação se encontram o estilo e o autor enquanto individualidade?” (BAKHTIN, 2011, p. 186). Na sequência do texto, o próprio autor procura responder essa questão afirmando que o “grande estilo abarca todos os campos da arte ou não existe, pois ele é, acima de tudo, o estilo da própria visão de mundo” (BAKHTIN, 2011, p. 187). Sobre o mesmo tema, ao abordar a questão dos gêneros discursivos “Bakhtin afirma que nem todos os gêneros são propícios ao estilo individual: os mais propícios são os literários, na medida em que o estilo individual faz parte do empreendimento enunciativo” (BRAIT, 2017, p. 89).

A perspectiva bakhtiniana também considera o meio social no qual os indivíduos estão inseridos: “o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é o interior, mas o exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014, p. 125). Dentro dos propósitos deste trabalho, verificar os elementos que influenciam a formação da autoria nos textos dos alunos do ensino fundamental, o meio social é fator indissociável da constituição dos sujeitos envolvidos. O local em que vivem, com quem convivem, como convivem faz parte da subjetividade dos alunos. Isso, sem dúvida, reflete nos seus comportamentos sociais, na sua oralidade e na sua escrita. A escola, no conjunto desses espaços, ocupa um lugar relevante, pois é nela que se realizam boa parte das interações e experiência sociais com as quais os alunos têm contato:

A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014, p. 126).

De modo que a enunciação é determinada pela situação social mais imediata na qual o sujeito está inserido. Ela representa o resultado da interação de dois indivíduos socialmente organizados, mesmo que não haja um interlocutor real, a palavra, necessariamente, precisa ser dirigida para alguém. O que acontece é que, por meio das nossas experiências e significações, construímos o que Bakhtin/Volochinov sugerem chamar de horizonte social, uma representação ideológica com a qual nos filiamos. Dentro dessa perspectiva, estabelecemos como que um auditório social que permite construir nossas interações com nossos interlocutores (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014, p. 116-117).

Para esses teóricos, é de extrema relevância a orientação da palavra em função de um interlocutor. “Na realidade, toda para palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014, p. 117, grifos dos autores). Esse é um dos pilares do dialogismo bakhtiano: existe um “eu” que escreve para “outro”. A comunicação se constrói em função desse outro. Assim, a palavra é a conexão entre um indivíduo em relação a outro e na escola, essa orientação pode ser utilizada pelos alunos para estabelecer relações responsivas com seus interlocutores, que representam, na prática, a efetivação da comunicação. A esse respeito, Faraco, ao ponderar os estudos de Bakhtin e do seu círculo, assinala que as vozes sociais estão colocadas em uma cadeia de responsividade:

os enunciados, ao mesmo tempo que respondem ao já dito (“não há uma palavra que seja a primeira ou a última”) provocam continuamente as mais diversas respostas (adesões, recusas, aplausos incondicionais, críticas, ironias, concordâncias e dissonâncias, revalorizações etc.- “não há limites para o contexto ideológico”). O universo da cultura é intrinsecamente responsivo, ele se move **como se** fosse um grande diálogo (FARACO, 2009, p. 58-59, grifos do autor).

Assim, quando o aluno, por exemplo, escreve o seu texto já o faz dirigindo-se para alguém. De acordo com Bakhtin, essas relações se constituem quando

o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de

audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante (BAKHTIN, 2011, p. 271).

Significa que cada enunciado produz uma resposta, que pode ser explícita ou não (já que em algumas situações as respostas não podem ser faladas/escritas) e conter a indicação de um “acordo ou de um desacordo; é um elo da corrente ininterrupta da comunicação sociocultural” (FARACO, 2009, p. 59). Nesse viés, todo enunciado é parte de uma discussão axiológica em grande escala, que responde ao já dito, para recusar, objetar, antecipar respostas, apoiar, entre outras possibilidades.

Essa alternância de sujeitos ocorre nos limiares discursivos. Bakhtin (2011) sustenta que toda compreensão do enunciado é ativamente responsiva, apesar da existência de diferentes graus de ativismo. Assim, por exemplo, uma ordem militar ou judicial pode ser prontamente respondida, ao passo que outros enunciados, como os líricos, podem ser apreendidos gradualmente, numa assimilação responsiva silenciosa ou, nas palavras de Bakhtin (2011, p. 272), “uma compreensão responsiva de efeito retardado: cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte”.

A condição apontada por Bakhtin para a concretização da atitude responsiva é o critério da conclusibilidade do enunciado, ou seja, a viabilidade deste em poder ser respondido ou dos sujeitos assumirem uma posição responsiva perante ele (BAKHTIN, 2011, p. 280). Aqui reside uma importante contribuição da escola na vida dos sujeitos sociais ao possibilitar para o aluno o conhecimento para a produção de enunciados significativos e que resultem em atitudes responsivas. A escola é um espaço social determinante no qual o aluno, um sujeito social incipiente, pode encontrar apoio pedagógico e material para se integrar de forma completa e independente em todos os outros lugares. Atitudes responsivas podem ser aprendidas e, neste sentido, podem ser ensinadas pela escola.

Nessa questão do meio social, a escola não é o único lugar em que o aluno se encontra com a escrita, uma vez que, antes mesmo de serem alfabetizados, nossos alunos já têm contato com as palavras na televisão, nas paredes, nos muros, em roupas, nas tecnologias e em outros materiais presentes no cotidiano. Além disso, em uma sociedade progressivamente digital e conectada, o acesso das crianças às

novas mídias e tecnologias é cada vez mais frequente e antecede o próprio período escolar.

Os teóricos, acima mencionados, não pensaram a autoria na perspectiva do ensino. No entanto, suas contribuições são importantes e foram emprestadas para a construção das bases teóricas do presente trabalho. Como colocamos no título desta seção, o vácuo existente entre os postulados teóricos e o ensino da autoria é um percurso a ser traçado e, portanto, nesse sentido, procuramos encontrar um caminho entre outros possíveis. A perspectiva deste estudo é a busca de autoria nas produções escolares. Ou, mais especificamente, os caminhos para auxiliar o aluno a se tornar autor efetivo do seu discurso.

Como nosso intuito é identificar elementos que contribuem na questão da autoria em textos de alunos do ensino fundamental, buscamos aporte teórico que possa sustentar as argumentações que nos propomos fazer. Assim, trazemos as considerações de Geraldi que, apesar de não mencionar autoria de forma específica, permite-nos emprestar as suas palavras para construir esse conceito:

A escolha de um tal centro, de imediato, nos coloca no interior de uma discussão relativa ao *sujeito* e seu trabalho de produção de discursos concretizados nos textos. A aposta pode parecer ingênua para aqueles que enquadram todo o discurso no interior de uma determinada *formação discursiva*, dentro da qual nada de novo se diria e apenas se repetiria o já dito (GERALDI, 1997, p. 135, grifos do autor).

A produção textual é concretizada por meio de um sujeito e ao trazê-lo para o centro da discussão, Geraldi o coloca na função de autor do discurso. Todavia, alerta para o fato de que se esse discurso for enquadrado na esfera de determinada formação discursiva, que coordena o que pode e que deve ser dito em determinadas situações, nada novo seria criado e o sujeito repetiria um discurso já existente tão somente. Neste sentido, não haveria discursos novos e nem a criação de novidades. A repetição seria o caminho e não teríamos autoria. Esse sujeito, por sua vez, não é possuidor de uma fonte suprema de conhecimento na articulação dos seus discursos e seus sentidos (GERALDI, 1997, p.135-136). Como, então, pensar em um sujeito autor, num aluno autor?

Na produção de discursos, o sujeito articula, aqui e agora, um ponto de vista sobre o mundo que, vinculado a uma certa formação

discursiva, dela não é decorrência mecânica, seu trabalho sendo mais do que mera reprodução; se fosse apenas isso, os discursos seriam sempre idênticos, independentemente de quem e para quem resultam (GERALDI, 1997, p. 136).

Uma resposta possível para a questão acima: o sujeito- aluno ao apresentar o seu ponto de vista sobre o mundo vai, de alguma maneira, articular o seu pensamento, o seu direcionamento, de forma que aquilo que escreveu reflita algo próprio, do seu sentimento, de seu posicionamento, ponto de vista sem necessariamente incidir numa repetição mecânica de conceitos, de lógicas ou de senso comum. Melhor ainda, quando o aluno, de forma inusitada, supera as expectativas e se expõe de forma surpreendente, há um indício ainda maior de “novidade”. Para tanto, não caberia ao autor a obrigatoriedade de criar algo novo, como observa GERALDI

Minha aposta não significa que o sujeito, para se constituir como tal, deva *criar* o novo. A novidade, que pode estar no reaparecimento de velhas formas e de velhos conteúdos, é precisamente o fato do sujeito *comprometer-se* com a sua palavra e de sua *articulação* individual com a formação discursiva que faz parte, mesmo quando dela não está consciente (GERALDI, 1997, p. 136, grifos do autor).

Assim, a autoria não reside em buscar algo novo naquilo que o aluno produziu, mas, sobretudo, procurar uma atitude de compromisso com o texto, com o discurso. O comprometimento do aluno com o seu dizer organizará a articulação do que deve ou do que necessita ser dito e vai revelar um sujeito-aluno-autor. Nesse ponto, encontramos um espaço de autoria possível de ser produzido e observado.

Geraldi (2008), unificado ao pensamento bakhtiano, afirma que a relação com a singularidade faz parte do processo constitutivo da natureza e da linguagem:

Com a precariedade própria da temporalidade que o específico do momento implica, a instabilidade dos sujeitos – e da história – não é um problema a ser afastado, mas, ao contrário, é inspiração para recompreender a vida, assumindo a irreversibilidade de seus processos. Como temos distintas histórias de relações com os outros – cujos “excedentes de visão” - buscamos em nossos processos de constituição – vamos construindo nossas consciências com diferentes palavras que internalizamos e que funcionam como contrapalavras na construção dos sentidos do que vivemos, vemos, ouvimos, lemos. São estas histórias que nos fazem únicos e “irrepetíveis”. Unicidade incerta, pois se compreendo com palavras que, antes de serem minhas, foram e são também do outro, nunca

terei certeza se estou falando ou se algo fala por mim (GERALDI, 2008, p. 22, grifos do autor).

Sermos únicos e irrepetíveis por meio de nossas histórias nos potencializa para a autoria e nesse campo impreciso e repleto de variáveis se processa a educação e a possibilidade de agirmos para a constituição de sujeitos autores.

Possenti, por sua vez, propõe uma redefinição do conceito de autoria com um olhar dirigido para o ensino<sup>18</sup>. Isso objetiva dar conta dos efeitos de sentido nos textos que não são nem obras literárias e nem de discursividades, como no caso da maioria dos textos produzidos em sala de aula (POSSENTI, 2002, p.108). De acordo com este teórico “pode-se dizer provavelmente que alguém se torna autor quando assume (sabendo ou não) fundamentalmente duas atitudes: dar voz a outros enunciadorees e manter distância em relação a outros textos” (POSSENTI, 2002, p. 112/113).

Ele considera que as marcas de autoria podem ser localizadas nas produções textuais escolares. Ressalta, contudo, que essas marcas são encontradas no âmbito do discurso e não do texto (POSSENTI, 2002, p. 112). O autor comenta que discurso é uma nova forma de abordagem dos fenômenos linguísticos compreendida como:

Colocação em funcionamento de recursos expressivos de uma língua com certa finalidade, atividade que sempre se dá numa instância concreta e entre um locutor e um alocutário. Não se trata, pois, apenas de descobrir por quais procedimentos (entre os quais as regras gramaticais, mas não só) se dá a atividade discursiva (POSSENTI, 2008, p. 64).

Sob esse prisma, os eventos que são relatados no discurso revelam marcas de autoria porque produzem historicidade por meio da singularidade dos sujeitos que as produzem. São os indivíduos responsáveis pela mudança nas sociedades e nas línguas. A ação diferenciada é o que define o sujeito o qual, por sua vez, produzirá o discurso cuja propriedade essencial, assim definida por Possenti (2008, p.3), será o estilo, ou seja, o modo como relacionam ativamente forma e conteúdo. Ele considera que

---

<sup>18</sup> Noção proposta por Sírio Possenti, baseada em análises de redações escolares, para explicar a autoria em textos que não são literários e nem produtores de discursividades.

a *forma do discurso*, desde que tomada em sua materialidade mesma, e não como hipostasia de uma metalinguagem, é o elemento essencial na construção do sentido. Ela nunca o esgota, por causa da indeterminação desta forma, mas o fato de não esgotá-lo não implica seu abandono ou sua consideração apenas em último lugar (POSSENTI, 2008, p. 155, grifos do autor).

Nestas considerações, aborda também como importantes os elementos extralinguísticos pelo fato deles serem relevantes para a interpretação dos discursos, bem como, no condicionamento da sua própria forma (POSSENTI, 2008, p.155-156).

A forma deve ser apreendida como materialidade significativa, como elemento que apresenta os efeitos de sentido. “A forma, utilizada contextualmente, é capaz de produzir, seja uma informação, seja um efeito de tipo ilocucional, de tipo perlocucional, seja uma inferência (...)” (POSSENTI, 2008, p. 158).

Para o autor (2008, p. 154), o discurso é uma “máquina de produzir sentidos”, que fornece certos efeitos, até mesmo os de “sentido no sentido gramatical”. Esses sentidos produzidos pelo discurso precisam ser analisados, também, à luz da sua situação de produção

Uma língua natural é constituída de tal maneira que os elementos sintáticos e semânticos não são suficientes para a interpretação, sendo necessário um apelo à situação, à instância de produção do discurso (POSSENTI, 2008, p. 155).

Dessa maneira, refletir sobre o discurso produzido no ambiente escolar implica, necessariamente, na análise sobre o meio social em que os estudantes estão inseridos. Porque é a sua realidade, os alunos estão em processo de construção do seu conhecimento e trarão para a sua escrita elementos familiares e sociais de seu convívio. O discurso revela as singularidades dos sujeitos envolvidos no processo de ensino. Nessas singularidades, podem estar as marcas de autoria.

Possenti (2001, p.15) assinala, também, a necessidade de uma reinterpretação de conceitos como autoria e estilo, de um modo produtivo e sem violência teórica, para serem compatibilizados entre si e fazer frente às necessidades dos textos escolares, não atendidos pelos padrões teóricos usuais. Nessa resignificação, uma das categorias constitutivas do estilo, a escolha:



Não poderá ser definida como um gesto que decorre simplesmente de uma avaliação do peso das alternativas por parte de um sujeito/autor onisciente e todo-poderoso, livre de qualquer amarra institucional (POSSENTI, 2001, p.17).

A escolha, prossegue Possenti (2001, p.17), passa por uma necessidade estrutural, condicionada por múltiplos recursos de expressão disponíveis aos sujeitos no interior das concepções de língua e de gênero. Ou seja, a escolha é fruto do trabalho do autor

Então, se o locutor busca, dentre os possíveis, um dos efeitos que quer produzir em detrimento dos outros, terá que escolher dentre os recursos disponíveis, terá que “trabalhar” a língua para obter o efeito que intenta. E nisso reside o estilo. No *como* o locutor constitui seu enunciado para obter o efeito que quer obter (POSSENTI, 2008, p. 215, grifos do autor).

O aluno, nessa resignificação de conceitos, ao realizar as suas escolhas para alcançar os efeitos de sentido pretendidos, conscientemente ou não, desenvolve o seu estilo que possibilita localizar, em seu discurso, as marcas de autoria. Nas formas de dizer, o aluno pode expor a sua forma particular de compreensão, algo que seja próxima de seu estilo de escrita.

O ato de escrever e a formação do sujeito-autor devem ser compreendidos com base no fato de que essa atividade, produzida nas escolas, está permeada por fatores socioculturais, históricos, políticos e econômicos que estão na constituição da subjetividade dos estudantes (Rodrigues, 2011, p. 10). Esse conjunto de características faz de cada aluno uma pessoa singular, que pode ser adequadamente ensinado e motivado a se tornar um sujeito-autor de suas palavras.

Nesse sentido a contribuição docente é decisiva para que a escrita na escola ultrapasse os altos muros dos colégios e as fórmulas para simbolizar efetivamente uma produção significativa, pela qual o autor demonstre estar ciente da sua função histórica enquanto enunciação, discurso, cultura (RODRIGUES, 2011, p. 45).

Assim, as práticas docentes podem estar atreladas a um processo dialógico que veja o aluno em seus pormenores, que colaborem no processo de formação de autores capazes de recriar, por escrito, sensações, ideias e experiências. Meninos e meninas que consigam expressar sentimentos, que se exponham aos outros, que

cobrem atitudes dos governantes, enfim, que consigam entender melhor e, quem sabe, transformar a sua realidade.

Colocadas as considerações teóricas que embasam esta pesquisa, elaboramos, na sequência, um quadro-síntese com o apanhado das principais considerações sobre a questão da autoria defendidas por cada um dos estudiosos acima mencionados.

Essa síntese possibilitou uma melhor visualização e comparação dos elementos que foram considerados na análise dos textos produzidos pelos alunos, no levantamento das marcas que entendemos como autoria naquelas produções. Sobretudo, auxiliou na resposta à questão norteadora desta pesquisa sobre os elementos de ensino de produção textual que podem contribuir para a constituição do aluno-autor. Reiteramos o fato de alguns dos postulados teóricos serem emprestados da Literatura e da Análise do Discurso e que foram adaptados para o ensino de produção textual e, especificamente, das marcas de autoria nos textos dos alunos.

<b>AUTOR</b>	<b>CONSIDERAÇÕES SOBRE A QUESTÃO DA AUTORIA</b>
Bakhtin	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O autor é uma função criadora que arquiteta o conjunto da obra, dos acontecimentos, pensamentos e sentimentos, inserido nos espaços sociais;</li> <li>- É uma consciência ativa que defende posicionamentos axiológicos;</li> <li>- É dotado de uma individualidade criativa, de um estilo, que dá forma ao objeto;</li> <li>- Consegue representar o mundo por meio de cronotopos que ligam o real e representado;</li> <li>- Consegue estabelecer uma relação de exotopia com o seu discurso; fala com outra voz;</li> <li>- Articula atitudes responsivas frente ao que foi solicitado.</li> </ul>
Geraldini	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O sujeito é o articulador do discurso;</li> <li>- O aluno-sujeito-autor precisa comprometer-se com o que diz;</li> </ul>
Possenti	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Considera as marcas no nível do discurso e não do texto;</li> <li>- O sujeito-autor é definido pelo estilo com que articula a forma, o conteúdo e as escolhas que realiza na produção de seus discursos.</li> </ul>

Assim, constituímos um embasamento teórico para nos orientar quanto à questão da autoria nos textos dos alunos, em uma prática de produção textual situada. Como toda teoria, alguns conceitos divergem, outros se aproximam. Realizamos uma seleção que nos pareceu adequada para os propósitos desta pesquisa e procuramos reinterpretá-los de uma forma proveitosa e sem conflitos teóricos, numa solução já proposta por Possenti (2001, p. 15). Nessa mesma perspectiva, de adaptar a teoria às necessidades da prática, Faraco <sup>19</sup>(2015) afirma que as teorias são instrumentos indispensáveis para recortar as numerosas complexidades da vida real. Contudo, não podemos ser seduzidos a ponto de esquecer o que interessa de fato, ou seja, os vínculos com a vida. Precisamos explorar as potencialidades que as teorias oferecem para “a compreensão da dinâmica da vida, em especial do funcionamento da linguagem e do fazer pedagógico. *Faz a vida desafiar constantemente as teorias*” (FARACO, 2015, p. 8, grifo nosso).

Com vistas a elucidar a nossa compreensão sobre autoria em produções textuais, além de fazer uma ponte do aporte teórico com a prática, elaboramos uma categorização dos elementos por nós compreendidos como indícios de autoria e que foram utilizados na análise do *corpus* dessa pesquisa. Essa categorização foi concebida a partir das concepções bakhtinianas, no sentido de ressignificar a linguagem nas produções textuais realizadas na escola e estabelecer parâmetros para nossa análise. Assim, os elementos que consideramos como indícios de autoria foram:

<b>Elementos que se relacionam com a autoria</b>	
1) Compreensão da comanda	A nossa base de análise foram as produções realizadas em sala de aula. Como tal, consideramos importante o seguimento das orientações pré-estabelecidas. No entanto, o eventual descumprimento não acarretou prejuízos na observação da questão da autoria.
2) Defesa de posições axiológicas	Consideramos importante o estudante, no seu processo de trabalho com a linguagem, apresentar o seu ponto de vista, a sua escolha de valores morais, éticos, espirituais, entre outros.

<sup>19</sup> Carlos Alberto Faraco escreveu o prefácio do livro “Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos”, de Roxane Rojo e Jacqueline Barbosa. Naquele texto ele tece uma série de considerações positivas para a professora Rojo que tem feito as teorias encontrarem o caminho da sala de aula da educação básica, num embate frequente entre a vida e a teoria e vice-versa.

3) Conexão temporal-espacial que conecte o mundo real ao representado (cronotopo).	Uma possibilidade para o estudante apresentar, discursivamente, a dimensão tempo-espacial e estabelecer uma possível conexão entre o universo discursivo e o universo real.
4) Há compreensão responsiva?	O interlocutor, o outro, no processo de interação, consegue estabelecer alguma relação com o enunciado apresentado pelo estudante: concorda, discorda, rejeita, complementa, ressignifica, entre outras possibilidades.
5) Ocorre o deslocamento entre aluno-sujeito-autor e seus interlocutores (relação exotópica).	Verificar se o estudante conseguiu trabalhar a linguagem de forma externa; assumir uma segunda voz.
6) Relaciona a linguagem estética e a vida cotidiana.	Analisar se o estudante consegue, de alguma maneira, trabalhar a linguagem para transmitir a sua mensagem.
7) Estilo do aluno-sujeito-autor.	A maneira como o estudante organiza o seu enunciado para obter determinados efeitos.

Deste modo, organizados os elementos que nos conduziram na busca das marcas autorais nos textos dos estudantes, passamos, no próximo capítulo, ao relato da nossa implementação pedagógica e a análise do nosso *corpus*.

## IV – IMPLEMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

*Nada de conclusivo teve lugar no mundo, a palavra final do mundo e sobre o mundo ainda não foi dita, o mundo é aberto, tudo ainda está no futuro e sempre estará no futuro.*

*Mikhail Bakhtin*

Um dos requisitos do Mestrado Profissional é a elaboração e implementação de uma prática pedagógica que objetiva, além de responder à problematização da pesquisa, realizar a transposição didática da teoria em material didático para o ensino. Como o objeto de estudo desta pesquisa é a questão da autoria nos textos de alunos do Ensino Fundamental, optamos em organizar um projeto com diversos contos da Literatura brasileira que foram explorados em seus aspectos estruturais e semânticos através da leitura, compreensão, interpretação e extrapolação dos sentidos colocados, com o objetivo de possibilitar uma formação leitora eficiente para os estudantes. Sobre essa questão da leitura, Magnani (2001) aponta que

Apesar de a proclamada preocupação com a formação do leitor envolver também um consenso político perigoso e ter muito de conservadora e neutralizadora das pressões sociais, se nós, professores, acreditamos na força transformadora da leitura da literatura, não podemos nos omitir enquanto cidadãos e educadores. Não podemos abdicar do papel histórico que nos cabe: de nos formarmos como leitores para *interferir criticamente* na formação qualitativa do gosto estético dos outros leitores. A literatura mobiliza a imaginação, a diversidade de opções estimula a busca de alternativas. E, na leitura das contradições e impasses por que passa nosso país, devemos ser co-autores não só dos fracassos, mas também da luta pela participação na construção da sociedade que interesse não apenas a alguns, mas principalmente aos exilados da palavra (MAGNANI, 2001, p. 140, grifos da autora).

Essa dimensão formadora e libertária da literatura possibilita aos professores mais do que ensinar a ler e a escrever como atividades protocolares. Ensina o jovem estudante a se posicionar sobre as situações éticas, políticas, sociais, culturais e econômicas (im)postas e que precisam, mais do que nunca, serem buriladas nas atuais relações complexas que vive a sociedade brasileira. Esse fator foi determinante para a escolha de diferentes contos para compor o material pedagógico desta pesquisa. Acreditamos que o texto literário narrativo foi uma opção eficiente, que facilitou a realização de um extenso trabalho de leitura, compreensão, extrapolação e, especialmente, de ressignificação dos sentidos

propostos, na qual os estudantes puderam expressar suas opiniões sobre as diferentes situações apresentadas.

Como já mencionamos, a turma escolhida foi o 9º ano de um Colégio Estadual do Campo no interior do Município de Marechal Cândido Rondon, Estado do Paraná. Composta por onze alunos, sendo seis meninos e cinco meninas. O início da implementação ocorreu no dia 26/07/2017, no retorno das aulas após o recesso de julho. No planejamento preliminar foram previstas quarenta e seis aulas com a conclusão do projeto em 29/09/2017. No entanto, diversos fatores estenderam a implementação para sessenta e sete aulas com a conclusão no dia 11/12/2017. Para melhor organizar a apresentação do material elaborado, a organização das aulas e a análise dos dados, fizemos a separação em seções distintas neste capítulo. Na primeira seção, apresentamos como foi organizado o material elaborado. Na seguinte, realizamos uma descrição e uma breve reflexão sobre as aulas e as atividades implementadas. Depois fizemos a análise dos textos produzidos pelos alunos e o levantamento das marcas de autoria e, por fim, apresentamos nossas conclusões sobre os dados analisados.

#### 4.1 A elaboração do material didático

O material foi preparado de forma que os alunos conhecessem a estrutura composicional do gênero discursivo conto por meio das leituras, interpretações, produções de diversas atividades de extrapolação dos sentidos dos textos, dramatização e filmagem dos contos, além da produção de um vídeo conto. Todas essas atividades foram realizadas antes do exercício de escrita dos alunos que foi, intencionalmente, deixado para o final da aplicação do projeto para fornecer aos estudantes subsídios adequados para que produzissem os seus próprios contos, que foram nosso *corpus* de análise.

Para facilitar a implementação, organizamos o material em uma apostila<sup>20</sup> com sessenta e sete páginas que continha os contos, os exercícios de interpretação e atividades de extrapolação e que foram entregues para cada um dos alunos. Adotamos, em alguns casos, estratégias de abordagem diferenciadas em que os

---

<sup>20</sup> Em razão da preservação dos direitos autorais dos contos e imagens utilizadas no material elaborado, optamos por apenas citar a fonte.

contos e atividades não foram disponibilizadas, de imediato, para os estudantes. Para esses casos, as páginas correspondentes foram deixadas em branco e os estudantes anexaram o material no momento oportuno.

Nominamos o projeto como *A História que eu conto* e organizamos com uma parte introdutória na qual constava a apresentação, o histórico e a estrutura composicional do gênero, além de dois contos escolhidos como exemplo para apresentar o gênero aos estudantes que foram: *Chapeuzinho Vermelho*, versão dos Irmãos Grimm e *Fita Verde no Cabelo: uma nova velha estória* de Guimarães Rosa.

O restante do material foi dividido em três capítulos distintos. No primeiro, nominado como *O conto fantástico*, foram apresentados três contos do universo do inusitado: *O Homem que entrou pelo Cano*, de Ignácio de Loyola Brandão; *Bárbara*, de Murilo Rubião e *A Moça Tecelã*, de Marina Colasanti.

Nominamos o segundo capítulo como *Contos para rir e descontraír*, composto por cinco textos que possuem o humor como temática central, a saber: *O Menino e o Padre*, autoria desconhecida, *O Coveiro*, de Millôr Fernandes, *O Caboclo, o padre e o estudante*, de Luís da Câmara Cascudo, *O Menino que Chupou a bala errada*, de Stanislaw Ponte Preta e o *Compadre da Morte*, também de Luís da Câmara Cascudo. Além dos contos, nesse capítulo, inserimos um poema: *O Caboclo, o padre e o estudante*, de autoria desconhecida, cujo enredo aborda os mesmos elementos do conto homônimo acima mencionado. Na próxima seção, em que descrevemos as aulas, apresentamos o relato da dinâmica que foi adotada para o trabalho com esses contos e o poema.

O terceiro e último capítulo nominamos como *Contos que revelam a vida* e os escolhidos foram os seguintes: *Zap*, de Moacir Scliar, *Tchau*, de Lygia Bojunga e *Lumbiá*, de Conceição Evaristo. Todos com temáticas sociais relevantes e com ampla possibilidade de exploração dos sentidos.

Todos os contos do material foram apresentados na íntegra e com os nomes dos seus autores. Abaixo de cada conto, antes das atividades, foi colocada uma pequena biografia de cada um dos escritores e dos momentos de produção do conto estudado.

A escolha dos contos que compuseram o material pedagógico demandou muito trabalho, leitura e reflexão e a constante preocupação sobre o fato de ser ou não adequado para atender as necessidades educacionais dos estudantes e conseguir responder os objetivos da presente pesquisa. O processo de ensino-aprendizagem

não é hermético e sofre a influência de diferentes variáveis, algumas controláveis, outras não. Sobre essa questão, partilhamos da opinião de Arroyo (2013) ao comentar que:

Problematizar-nos a nós mesmos pode ser um bom começo, sobretudo se leva a desertar das imagens de professor que tanto amamos e odiamos. Que nos enclausuram mais do que libertam. Porque somos professores. Somos professoras. Somos, não apenas exercemos a função docente. Poucos trabalhos e posições sociais podem usar o verbo de maneira tão apropriada. Poucos trabalhos se identificam tanto com a totalidade da vida pessoal. Os tempos de escola invadem todos os outros tempos. Levamos para casa as provas e os cadernos, o material didático e a preparação das aulas. Carregamos angústias e sonhos da escola para casa e de casa para a escola. Não damos conta de separar esses tempos porque ser professoras e professores faz parte da nossa vida pessoal. É o outro em nós (ARROYO, 2013, p. 27).

Essa presença do outro em nós, essa consciência da importância da nossa atuação na formação de alunos que sejam sujeitos-autores de suas ideias, posicionamentos e de sua produção escrita estão consolidados em nossas práticas cotidianas, uma vez que o “ensino é uma atividade humana, um trabalho interativo, ou seja, um trabalho baseado na interação entre pessoas” (TARDIFF, 2017, p. 118). Sobre a interação em sala de aula o autor ainda menciona que

Ao entrar em sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho constituído de interações humanas. As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas constituem o núcleo e, por essa razão, determinam, ao nosso ver, a própria natureza dos procedimentos (TARDIFF, 2017, p. 118).

Essa natureza interativa do trabalho possibilita ao professor compreender os pontos positivos e negativos do seu trabalho e (re)definir novos procedimentos pedagógicos para facilitar o ensino. Nessa perspectiva, as interações com os alunos podem esclarecer, em parte, as razões para o projeto de implementação pedagógica ter se estendido muito além do previsto. As aulas foram ministradas de acordo com as necessidades demonstradas pelos estudantes durante o processo. Por conta disso, o tempo concedido para realização das atividades foi maior do que o previsto inicialmente. Atividades essas que serão descritas na próxima seção.



## 4.2 Relato das aulas ministradas

Conforme descrito anteriormente, no capítulo II dessa pesquisa, o registro da prática pedagógica foi o diário de campo, preenchido após as aulas serem ministradas. Nesses registros, procuramos anotar todas as ocorrências, fossem as de caráter pedagógico ou interrupções da aula realizadas pela pedagoga, diretora, colegas, professores ou outros alunos.

Escrever sobre o que estamos fazendo como profissional (em aula ou em outros contextos) é um procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho. É uma forma de “distanciamento” reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar. É, além disso, uma forma de aprender (ZABALZA, 2004, p. 10, grifo do autor.).

Dessa forma, por meio do diário de campo, pudemos separar a linha tênue entre sermos professores e pesquisadores, uma vez que ocorre uma certa distância temporal entre as aulas ministradas e a análise reflexiva dos procedimentos adotados. Bortoni-Ricardo (2008, p. 47) afirma que a releitura das anotações de um diário é muito útil e pode possibilitar a inclusão de mais detalhes que voltem à memória, além de ajudar o professor a construir a sua teoria, realizar anotações sobre a sua metodologia ou, ainda, registrar propostas de atividades futuras. A autora ainda estabelece que

O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46).

Essa reflexão sobre a prática docente propicia conhecimentos que podem resultar em ações concretas para amenizar os problemas de aprendizagem dos estudantes, dos relacionamentos entre alunos e professores e outras questões que se apresentarem no cotidiano escolar.

Para facilitar a explanação sobre as aulas ministradas, faremos o relato em conformidade com as partes do material didático preparado: introdução, primeiro, segundo e terceiro capítulos, explicitados na seção anterior.

Esclarecemos que a turma em que a implementação aconteceu já era nossa conhecida de anos letivos anteriores. Em razão da licença para estudos concedida pelo Governo do Estado do Paraná, não iniciamos o ano letivo de 2017 com eles. Retornamos às atividades em 26/07/2017 e começamos a aplicação do projeto.

Em um primeiro momento, após os esclarecimentos sobre os motivos da implementação, entregamos uma apostila para cada estudante e realizamos a leitura da apresentação. Na parte introdutória do material, durante a leitura dos elementos componentes do conto, solicitamos aos alunos que sublinhassem essas partes e a sua definição que foram trabalhados em todos os contos da apostila.

Nessa parte introdutória do material, foram colocados dois contos. Um deles *Chapeuzinho Vermelho*, como exemplo facilitador para os estudantes localizarem os elementos que compõem o gênero. Nessa versão do conto, escrita pelos Irmãos Grimm, a troca de diálogos entre as personagens se dá pela utilização de aspas e não por meio do travessão. Assim, solicitamos que os estudantes sublinhassem as falas das personagens com cores diferentes. Da mesma forma, solicitamos que circulassem com cores diferentes as palavras e expressões indicadoras de tempo e de espaço, com intenção de chamar a atenção para elementos importantes e que seriam utilizados na sua própria produção futura. Além disso, os estudantes localizaram o clímax da narrativa e explicaram as razões para isso acontecer naquela parte do conto.

O outro conto trabalhado foi *Fita Verde no Cabelo: nova velha estória*, escolhido em razão de alguns elementos se aproximarem do conto anterior como a menina viver em uma aldeia, levar uma cesta para a avó que estava de cama através de uma floresta e escolher o caminho mais longo. Essa proximidade, no entanto, fica apenas no plano superficial. Uma leitura mais apurada do enredo demonstra a diferença entre os dois textos e a presença real e imutável da morte no conto de Guimarães Rosa. Para auxiliar os estudantes nessa compreensão, foram elaboradas atividades comparativas entre os dois textos, além, é claro, de questões de interpretação que exigiram uma reflexão sobre o conteúdo do conto e identificaram os elementos composicionais do gênero.

Cerca de dez aulas foram utilizadas para a execução da parte introdutória do material. A maior parte delas reservada para o conto de Guimarães Rosa. Uma reflexão sobre o diário de campo nos fez perceber as diferentes retomadas do trabalho com o conto *Fita Verde no Cabelo*, não pela sua extensão, mas pela complexidade das inferências que o autor traz durante o enredo e da nossa percepção, por meio da correção dos exercícios, de que alguns pontos precisavam ser reinterpretados, como a presença (ou não) do lobo, o significado dessa representação e a morte da avó.

Informamos que umas das nossas práticas de trabalho consiste em que os alunos façam uma leitura prévia silenciosa dos contos e numerem as linhas. Após essa leitura preliminar, é realizada uma leitura expositiva que, de acordo com a especificidade do texto, pode ser a alternância de vozes para personagens distintas ou a simples alternância de leitores entre os parágrafos ou períodos. A numeração das linhas facilita o acompanhamento da leitura, auxilia na localização de partes do texto ou usos linguísticos e agiliza a resolução das questões. Naturalmente, a simples numeração das linhas do texto, por si só, não significa nada em termos de conhecimento. No entanto, é uma ação pedagógica que, combinada com outras, facilita a apreensão dos conteúdos procedimentais (ZABALA, 1998, p. 44) como estratégia facilitadora da compreensão leitora.

É preciso insistir que tudo quanto fazemos em sala, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos. A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas, e é possível que nem sempre estejam em consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido e do papel que hoje em dia tem a educação (ZABALA, 1998, p. 29).

Se os procedimentos adotados em sala favorecem o ambiente e a concentração dos estudantes, eles podem ser utilizados para estabelecer melhores condições que possibilitem aos estudantes alcançar a aprendizagem pretendida.

Antes de iniciar a leitura do conto do primeiro capítulo da apostila, indagamos os alunos para que levantassem hipóteses sobre o que consideravam como “fantástico”. Diversas respostas surgiram: “algo bom”, “muito bom”; “extremo”; “algo doido”, “absurdo”, “legal” e “divertido” e, inclusive, “sei lá, professora”. Deixamos para trabalhar essa definição depois da leitura do conto *O homem que entrou pelo*

*cano*. Quando inquirimos novamente os estudantes sobre o que seria um conto fantástico, comentaram que era algo que “chama a atenção”, “fantasia, não real”, “inusitado”, “surpreendente” e “não tem como acontecer”. Salientamos que apenas conduzimos a reflexão sobre o termo e não influenciámos as respostas.

Após a segunda leitura do conto, uma das estudantes comentou que o conto queria dizer algo mais do que estava representado. Confirmamos essa suposição e respondemos que as atividades planejadas foram pensadas para que chegassem à compreensão do que seria esse “algo a mais”. Ocorre que enquanto os exercícios eram realizados, percebemos que os estudantes estavam com dúvidas sobre uma questão chave que solicitava que ressignificassem o conteúdo do conto no sentido de explicar o que representava, na realidade, o cano da torneira, o fato do homem estranhar a estreiteza do tubo e acabar se acostumando.

Para orientar os estudantes a refletir sobre essa questão e sem dar a resposta, chamamos a atenção para a época em que o conto foi escrito e que constava na biografia do autor. Traçamos uma linha do tempo no quadro marcando o período da ditadura militar no Brasil e o cerceamento de algumas liberdades individuais, para que compreendessem a imagem metafórica construída pelo autor para abordar as situações vividas na época, por meio de um texto literário e que pôde ser ressignificado pelos alunos, assumindo novos contornos aos contemporâneos desafios vividos pela sociedade:

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção (COSSON, 2016, p. 17).

Com essa experiência de relacionar a história abordada pelo conto e a realidade vivida pelos alunos e suas famílias, os estudantes puderam extrapolar os sentidos do conto e analisar as modernas acepções de “entrar pelo cano”. Esse resultado é demonstrado pelas imagens a seguir, pelo trabalho realizado em sala pelos alunos, após pesquisa pela internet e reflexão com os colegas:



Figura 1 – Fonte: acervo da pesquisadora.

A primeira figura personifica o mapa do Brasil com dificuldades para avançar no mar da lama que a corrupção representa no país.

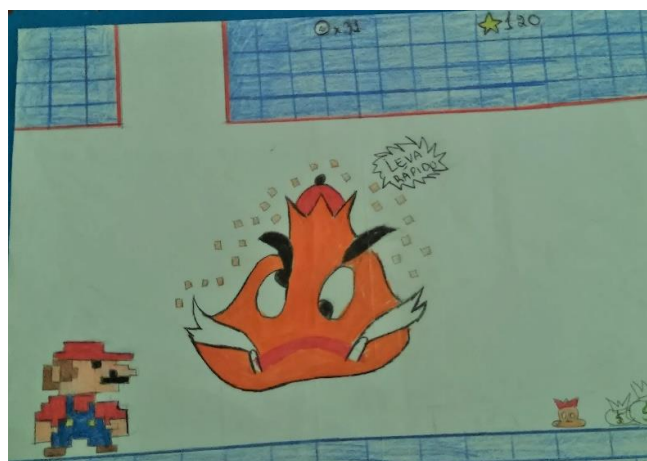


Figura 2 – Fonte: acervo da pesquisadora.

A segunda figura, por sua vez, ilustra um conhecido personagem de jogos de videogames, o Super Mário<sup>21</sup>, na luta contra o inimigo “Leva Rápido” que furta as riquezas dos outros e as leva para canos escondidos.

<sup>21</sup> Super Mario Bros é um jogo de videogame lançado pela Nintendo em 1985. Considerado um clássico dos jogos eletrônicos. O jogo é o mais vendido de toda a história dos videogames (contando-se aí os jogos vendidos junto com os consoles) e foi o principal responsável pelo sucesso inicial do console NES (Famicom, no Japão). O jogo inspirou incontáveis imitações que ajudaram a fixar o estilo de jogos de plataforma. Foi o primeiro sucesso do designer de jogos japonês Shigeru Miyamoto. Um dos ambientes virtuais do jogo são canos subterrâneos. Informações disponíveis em: <https://www.gamevicio.com/noticias/2009/05/historia-de-mario-bros/>, acesso em 24/12/2017.

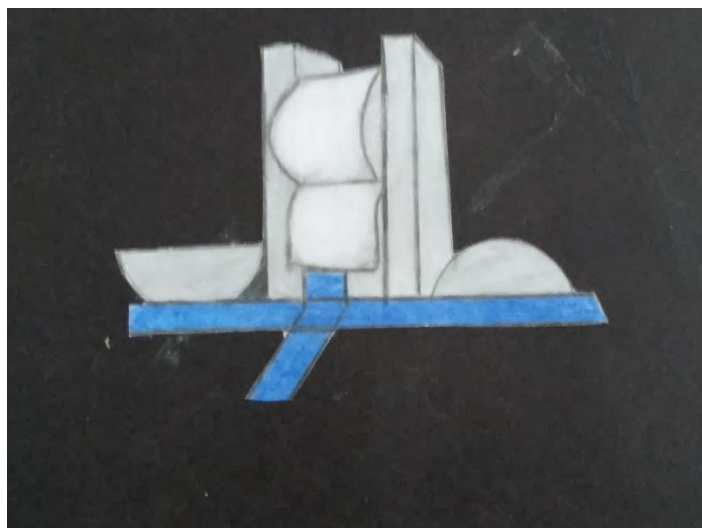


Figura 3 – Fonte: acervo da pesquisadora.

Na terceira imagem, temos a representação das instalações do Congresso Nacional Brasileiro e uma ilustração da forma como o aluno, membro do povo brasileiro, entende o funcionamento daquela casa legislativa.

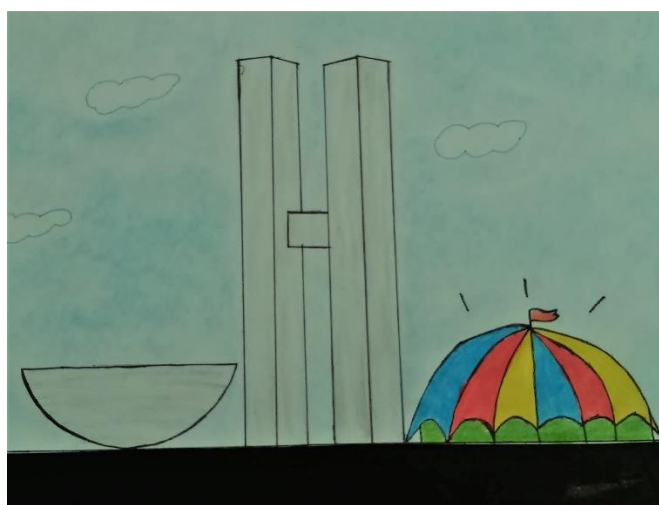


Figura 4 – Fonte: acervo da pesquisadora.

Uma nova representação do Congresso Nacional na quarta figura expõe uma das cúpulas recoberta com uma lona de circo. Uma das possíveis interpretações para a imagem é o grande número de “espetáculos” oferecido pela Casa de Leis e que não passou despercebido aos estudantes.

Não por acaso, o Congresso Nacional ilustrou boa parte dos trabalhos realizados pelos estudantes, como percebemos na próxima imagem.



Figura 5 – Fonte: acervo da pesquisadora.

Nessa ilustração, enquanto nuvens “despejam” os juros, impostos, inflação e pobreza, uma torneira aberta no Congresso Nacional “desperdiça” os recursos públicos.

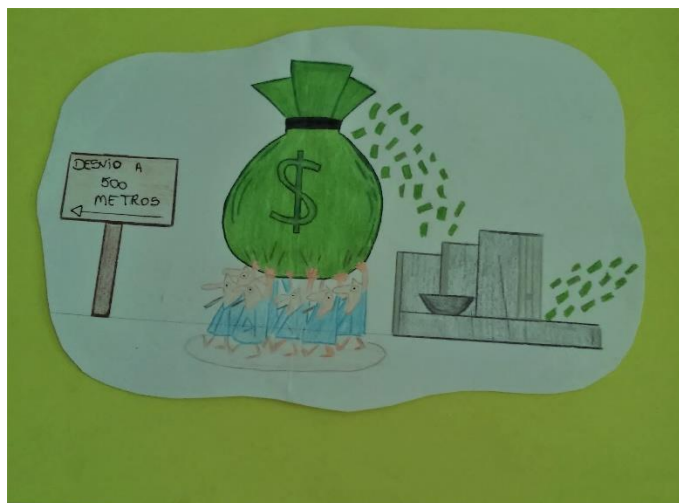


Figura 6 – Fonte: acervo da pesquisadora.

Na figura 6, com o Congresso Nacional ao fundo, um “bando” de senhores bem vestidos, carregam um saco de dinheiro rumo ao desvio indicado pela placa, numa alusão aos diversos escândalos dos recursos públicos que figuraram nos noticiários nos últimos tempos.

Podemos perceber que todas as situações ilustradas pelos estudantes sobre as maneiras em que “entramos pelo cano” atualmente passaram pelas críticas aos políticos e aos desvios de conduta dos mesmos. Acreditamos que essa geração pode romper a relação atávica como percebemos a política e cobrar procedimentos éticos por parte dos seus futuros representantes. O Congresso Nacional, no caso, teve uma função metonímica: representar as diferentes esferas públicas e que são locais de atuação dos políticos brasileiros.

Com o segundo conto do capítulo, a abordagem foi diferente. *Bárbara*, além de ser um conto mais longo, possui uma carga subjetiva que implica em outras inferências e conhecimentos. Assim, como estratégia de antecipação da leitura, apresentamos aos estudantes pequenos pacotes de presentes. Alguns estudantes se ofereceram para receber os presentes que, na verdade, continham bilhetes com os nomes dos estranhos presentes que Bárbara pedia ao marido: uma estrela, o oceano, frutas sem sabor, um baobá e um navio.

Os estudantes abriram os pacotes e leram os nomes dos presentes e comentaram se acharam interessante e se gostariam de recebê-los. A partir disso, partimos para a leitura do conto, que, de início, foi individual e com a utilização dos dicionários para palavras ou expressões desconhecidas, antes da segunda leitura coletiva. Para o trabalho de interpretação, preparamos sessenta e três questões que afirmavam ou negavam os sentidos apresentados pelo texto. As questões foram divididas aleatoriamente em onze envelopes que foram entregues para os estudantes. Cada envelope, além das questões, continha uma tabela com a classificação: “Correto” e “Incorreto” que serviu como parâmetro para que os alunos refletissem sobre as questões recebidas e buscassem a resposta adequada. A atividade foi oral. Indicávamos a sequência das perguntas e o aluno lia e respondia. Uma atividade surpreendentemente rápida, haja vista a extensão e complexidade do conto e o elevado número de questões.

Importante considerar, nessa atividade, uma construção coletiva e partilhada das afirmações colocadas e a relevante divergência de posicionamentos que algumas das questões levantaram. Rojo (2009), ao questionar o significado da leitura e da escrita no mundo contemporâneo, entre outros apontamentos, pondera que é necessário trabalhar os letramentos críticos no sentido de



abordar esses textos e produtos das diversas mídias e culturas, sempre de maneira crítica e capaz de desvelar suas finalidades, intenções e ideologias. Nesse sentido, é importante a presença na escola de uma abordagem não meramente formal ou conteudista dos textos, mas discursiva, localizando o texto em seu espaço histórico e ideológico e desvelando seus efeitos de sentido, replicando a ele e com ele dialogando (ROJO, 2009, p. 120).

Desta forma, consideramos exitosa a estratégia utilizada para abordagem do conto lido, pois à medida em que as atitudes das personagens eram desveladas, os alunos interagiam de forma ativa, inclusive, com duras críticas à postura de Bárbara, enquanto mãe e esposa, e à passividade do marido diante dos pedidos absurdos.

Como atividade de extrapolação de leitura, fornecemos aos alunos cinco imagens que indicavam: abuso nos relacionamentos afetivos, nas relações de pai e filho (criança), de filho e pai (idosos), bullying e agressão na escola, tanto de professores quanto de estudantes e o título da atividade foi: *Bárbaros e bárbaras é o que nos tornamos quando ficamos indiferentes às situações dos outros*. Os estudantes deveriam buscar, por meio da pesquisa na internet, novas imagens e manchetes de jornais que retratassem o assunto. Todas as pesquisas foram realizadas em sala de aula, por meio da utilização dos celulares dos estudantes.

Já o terceiro conto do capítulo, *A moça tecelã*, não estava inserido no material dos alunos. Apenas a gravura de uma mulher tecendo. Assim, como estratégia de antecipação de leitura, elaboramos algumas questões relacionadas com as imagens e que foram colocadas em pequenos envelopes vermelhos distribuídos entre alguns estudantes que liam as perguntas e as respondiam, no sentido de construir uma compreensão sobre o tema do texto que seria trabalhado.

Algumas das hipóteses levantadas se aproximaram do tema como: mulher costureira, “teceira”, empregada de família. Esgotadas as sugestões, o conto e o roteiro de estudos foram entregues aos alunos, que o anexaram à apostila, realizaram a leitura e responderam as questões propostas. Assim encerramos o primeiro capítulo. Para esse trabalho com os contos fantásticos, foram utilizadas vinte e seis aulas, ultrapassando a previsão inicial de quinze aulas, uma vez que os alunos necessitaram de um tempo maior na pesquisa das imagens e execução das atividades.

O segundo capítulo do material planejado foi organizado com contos de humor. Assim, os cinco primeiros contos, a saber: *O Menino e o Padre*, *o Coveiro*, *o*

*Caboclo, o padre e o estudante* e o *Menino que chupou a bala errada*, foram lidos em sequência. Uma segunda leitura dramatizada foi realizada e os alunos preencheram uma tabela com a identificação dos elementos composicionais do gênero. Após a correção, os alunos se dividiram em grupos e escolheram um dos contos para planejar um roteiro para dramatização e gravação de um vídeo com o uso dos celulares. Foi disponibilizado um tempo para que escolhessem o espaço, as roupas e outras estratégias que desejassem implementar. Em outra aula, os alunos se dirigiram para outras dependências da escola para dramatizar e filmar os vídeos com os aparelhos celulares.

A produção dos vídeos, ainda que realizadas de forma artesanal, vem ao encontro do que Rojo (2009, p. 118-119) trata ao considerar que é necessário trabalhar com os letramentos múltiplos na escola, para além da leitura e escrita em papel. Torna-se necessário focar os usos e práticas da linguagem em diferentes mídias e contextos:

Trata-se, então, de garantir que o ensino desenvolva as diferentes formas de **uso** das **linguagens** (verbal, corporal, plástica, musical, gráfica, etc.) e das **línguas** (falar em diversas variedades e línguas, ouvir, ler, escrever. Para participar de tais práticas com proficiência e consciência cidadã, é preciso também que o aluno desenvolva certas **competências básicas** para o trato com **as línguas, as linguagens, as mídias e as múltiplas práticas letradas**, de maneira crítica, ética, democrática e protagonista (ROJO, 2009, p. 119, grifos da autora).

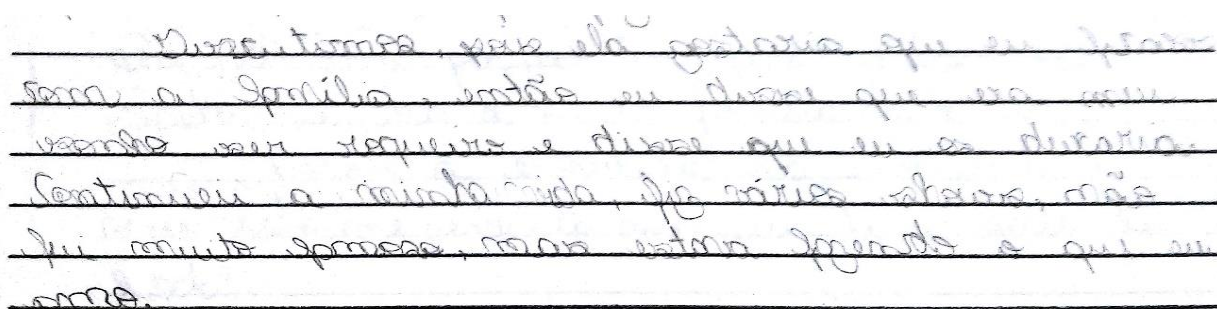
A escola pode possibilitar o desenvolvimento dessas competências básicas distintas da forma tradicional de se estudar um texto. A gravação de vídeos, além de potencializar outras habilidades do aluno, desenvolve a questão da oralidade e torna o estudante protagonista da atividade ao se envolver com a organização de detalhes não descritos nos contos como: a garrafa do bêbado, o vestuário, o equipamento médico, entre outras.

Para essa etapa do trabalho foram utilizadas seis aulas. O capítulo continha ainda o conto *O Compadre da Morte* com roteiro de questões para serem respondidas. Decidimos postergar o trabalho com esse conto e iniciar, de imediato, o terceiro capítulo proposto no material, em razão do decorrer do ano letivo e de muitas das nossas aulas serem utilizadas em outras programações da escola. Lembramos que a proposta de escrita dos alunos que usamos para análise dos

elementos de autoria foi inserida no final das aulas, cuja organização constava no material.

O primeiro conto trabalhado no terceiro capítulo foi *Zap*, de Moacir Scliar, algumas questões como o abandono afetivo, material, o papel da mãe em criar o filho sozinho e a postura do adolescente em frente à televisão foram refletidas pelos estudantes.

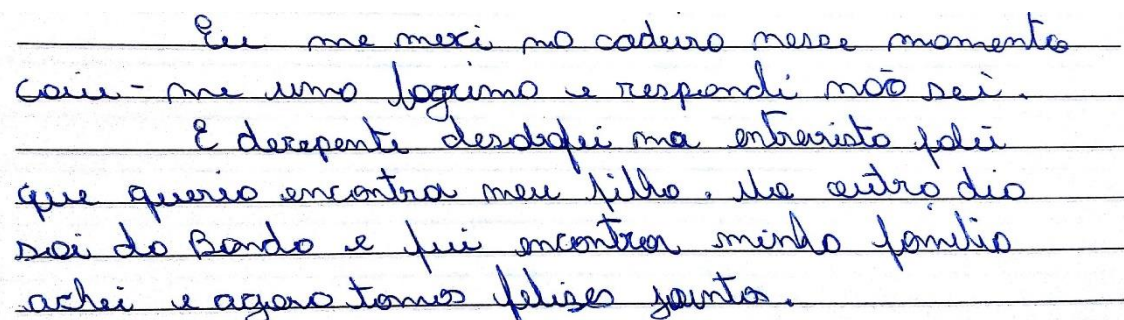
Nesse conto, inclusive, ocorreu o primeiro exercício de escrita dos estudantes. A proposta foi reescrever o conto sob o ponto de vista do pai. Apesar de não ser o objeto da nossa análise, selecionamos alguns trechos interessantes e que refletem a maneira como os estudantes se posicionaram diante da temática analisada.



Discutimos, pois ela gostaria que eu ficasse  
com a família, então eu disse que era meu  
sonho ser roqueiro e disse que eu os deixaria.  
Continuei a minha vida, fiz vários shows, não  
fui muito famoso, mas estava fazendo o que eu  
amo.

Figura 7 – Fonte: acervo da pesquisadora.

No trecho acima<sup>22</sup>, a estudante narrou o momento em que o pai abandonou a família para realizar o sonho de se tornar um roqueiro, não com muito sucesso, mas que fazia o que amava.



Eu me mexi no cadeiro nesse momento  
caiu - me como logimo e respondi não sei.  
E de repente desdespeji me entresinto folie  
que quero encontra meu fillo. Me entro dio  
sai do Bando e fui encontra minha família  
achei e agora somos felizes juntos.

Figura 8 – Fonte: acervo da pesquisadora.

<sup>22</sup> Transcrição do trecho representado pela figura 7: “Discutimos, pois ela gostaria que eu ficasse com a família, então eu disse que era meu sonho ser roqueiro e disse que eu os deixaria. Continuei a minha vida, fiz vários shows, não fui muito famoso, mas estava fazendo o que amo”.

Nessa descrição, o aluno quis encontrar uma rápida solução para resolver o conflito do pai. Assim, sair da banda no dia seguinte e encontrar a família e recomeçar os relacionamentos parece ser uma alternativa viável para esse estudante.

Alguns dias depois, o compaixão de mimho caso Jerem, por abtin o posto e emoção me pegou e os meus olhos vieram lágrimas de felicidade por ver meu filho e o meu grande amor, sem em mimho frente

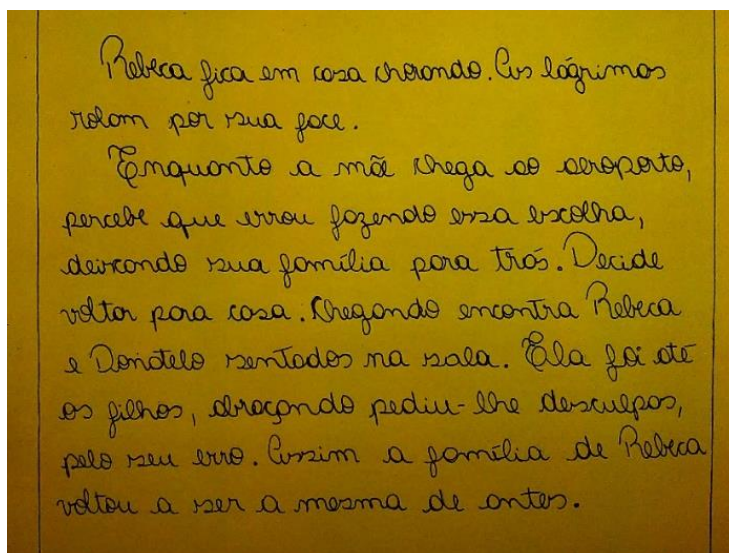
Figura 9 – Fonte: acervo da pesquisadora

Assim como no trecho anterior, o fragmento acima também abre uma possibilidade de felicidade e de recomeço para o pai, o filho e a mãe. Algo compreensível ao levarmos em consideração a faixa etária dos estudantes. Boa parte quer uma família feliz e unida. Há uma visão ingênua de que os problemas podem ser facilmente superados e as retomadas são facilitadas nos relacionamentos familiares. Essa visão otimista não é de todo ruim, afinal, eles se posicionaram dentro dos parâmetros daquilo que consideraram adequado. São alunos reais que mostram as suas singularidades por meio do texto escrito. As experiências que vierem a ter na vida pessoal vão moldar e amadurecer as suas opiniões, mas enquanto escola, “educar precisa ser visto como a construção consciente da vida de cada um, em todos os seus aspectos” (FERRAREZI JR., 2014, p.39) e consideradas as experiências e sentimentos de cada sujeito envolvido no processo.

O segundo conto trabalhado, *Tchau*, de Lygia Bojunga, também trata do abandono afetivo. Desta vez a mãe, em razão de um grande amor, larga os filhos com o pai e vai viver em outro país. Esse conto também não estava disponível no material dos estudantes. Enquanto estratégia de antecipação de leitura apenas a imagem feminina constante na capa do livro homônimo e o título do conto constavam na apostila. Após uma reflexão, os estudantes sugeriram algumas hipóteses: a) a mulher vai embora; b) ela vai deixar alguém que gosta muito; c) alguém se despediu da mulher; d) algo para esquecer, para mudar; e) alguém que

ela gosta vai partir e f) adeus para alguém, uma despedida triste. Concluída essa etapa preliminar, os alunos receberam o conto e anexaram no seu material.

Após a leitura, os alunos responderam oralmente algumas questões sobre o conto. Em seguida, preencheram uma tabela com os elementos composicionais do gênero conto, tanto para *Zap* quanto para o *Tchau*. Em outra atividade, os alunos elaboraram, em duplas, argumentos que justificariam a atitude tomada pelo pai e pela mãe no conto. Os argumentos foram lidos para os colegas. As duplas, ainda, escreveram um novo final para o conto *Tchau* a partir do clímax da narrativa e que foram expostos no mural da sala de aula. Selecionamos alguns desses novos desfechos e apresentamos na sequência.



Rebeca fica em casa chorando. Os lágrimos  
rolam por sua face.  
Enquanto a mãe chega ao aeroporto,  
percebe que errou fazendo essa escolha,  
deixando sua família para trás. Decide  
voltar para casa. Chegando encontra Rebeca  
e Donatelo sentados na sala. Ela foi até  
os filhos, abraçando pediu-lhe desculpas,  
pelo seu erro. Assim a família de Rebeca  
voltou a ser a mesma de antes.

Figura 10 – Fonte: acervo da pesquisadora.

Chegando ao aeroporto, a mãe es-  
 tava pensando muito no que fez,  
 deixando sua família para trás.  
 Começou a chorar muito e desistiu de  
 ir embora.  
 Percebeu que sua família é maravilhosa,  
 que o amor de seu marido é maior de todos  
 não teria como recompensar todo o esfor-  
 ço feito por ele.  
 Ela desistiu de ir embora com Nikes,  
 fala para ele que foi tudo um pouco  
 passageiro. Com um olhar e um sorriso  
 lindo, diz a ele:  
 - TCHAU.

Figura 11 – Fonte: acervo da pesquisadora.

Nos exemplos acima, os estudantes buscaram escrever um novo final que fosse feliz para Rebeca, o irmão e os seus pais, independentemente das atitudes tomadas pela mãe. Os contos são tristes, porém a ressignificação realizada pela maioria dos estudantes foi sempre no sentido de restaurar a ordem familiar com a presença da mãe. O próximo exemplo, no entanto, diverge dos finais felizes escolhidos.

Quando se despediu a mãe muito confusa choro-  
 va, não só por ter deixado sua família, mas  
 também por estar indo embora com um homem  
 pelo qual não sabia se o que sentia era auten-  
 ticamente amor.  
 Passados alguns minutos ela chegou ao aero-  
 porto e avistou Nikes. Os dois se abraçaram e não  
 pôde o deixar.  
 Alguns meses depois, no caso de Rebeca o  
 companheiro dela, a quem vai voltar o pai e  
 o pai, que sem perceber no que vai, come-  
 ço a chorar, e um prêmio durante do mesmo  
 mulher que não algum tempo se despede, ele diz:  
 - TCHAU - e fecha o portão no caso do mãe, em-  
 cessando o destino deles.

Figura 12 – Fonte: acervo da pesquisadora.

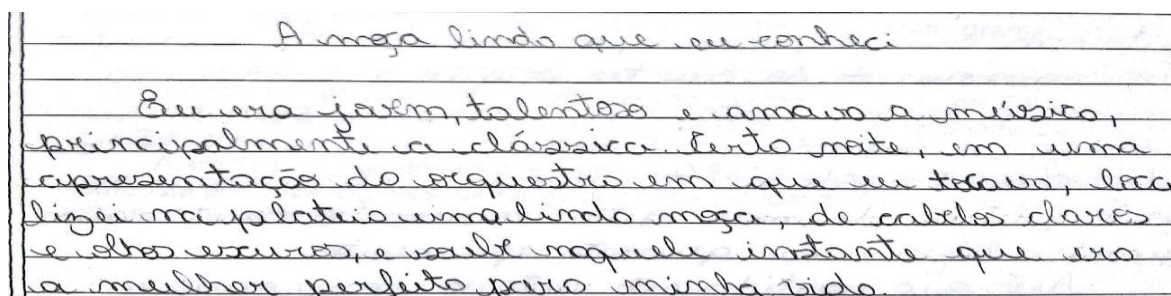
Nesse desfecho, o pai é quem encerra a história ao fechar a porta da casa na cara da mãe arrependida. Outra ressignificação possível e realizada de acordo com as convicções que a aluna, um sujeito ativo do processo de aprendizagem, possui em razão das suas próprias experiências em relacionamentos familiares. Além do que

Nossa posição está fundamentada na crença de que ler é um ato criador que retira da apreensão estática aquele que lê passivamente. O leitor, ao ser afetado por um escrito, passa a ter um papel ativo: formula outros textos possíveis com base no que foi lido (RIOLFI, 2014, p. 63).

Esta pode ser encarada como uma formulação subjetiva que podemos compreender como indícios de autoria, uma vez que o “autor ocupa uma posição responsável no acontecimento do existir, opera com elementos desse acontecimento” (BAKHTIN, 2011, p. 176). Assim, a aluna ao trabalhar sobre o que leu e construir um desfecho singular e que difere dos demais estudantes, opera sobre um elemento representado e sobre ele produz um entrelaçamento da personagem pai sobre o mundo e as circunstâncias que o influenciaram para apresentar uma solução (BAKHTIN, 2011, p. 177) com a sua marca pessoal. Com essa inferência, não excluímos os demais desfechos de suas marcas autorais, apenas selecionamos um deles para exemplificar essa parte da implementação pedagógica.

Lembramos que o objeto dessa pesquisa é a presença de autoria nos textos de alunos do Ensino Fundamental, que são leitores e escritores em construção e, conseqüentemente, sujeitos autores em formação.

Ainda com relação ao conto *Tchau*, os alunos realizaram outro exercício de escrita no qual a história deveria ser recriada do ponto de vista do pai de Rebeca, o marido musicista abandonado pela esposa.

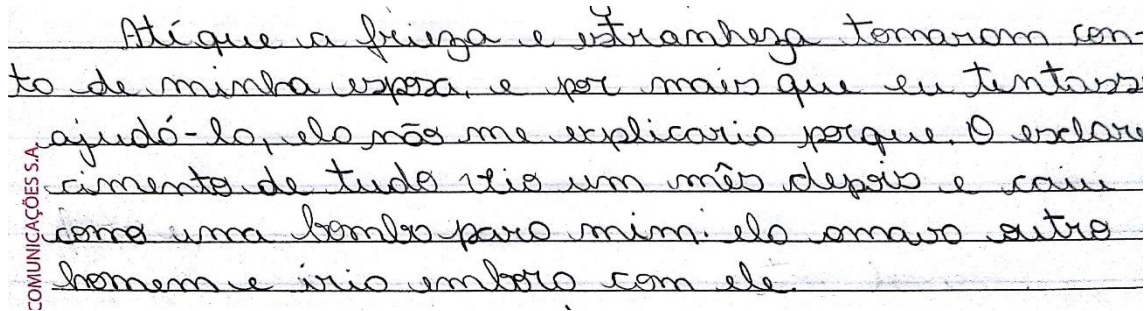


A moça lindo que eu conheci

Eu era jovem, talentoso e amava a música, principalmente a clássica. Certo dia, em uma apresentação do requinto em que eu tocava, lá estava eu no platô e vi uma linda moça, de cabelos claros e olhos escuros, e senti naquele instante que era a mulher perfeita para minha vida.

Figura 13 – Fonte: acervo da pesquisadora.

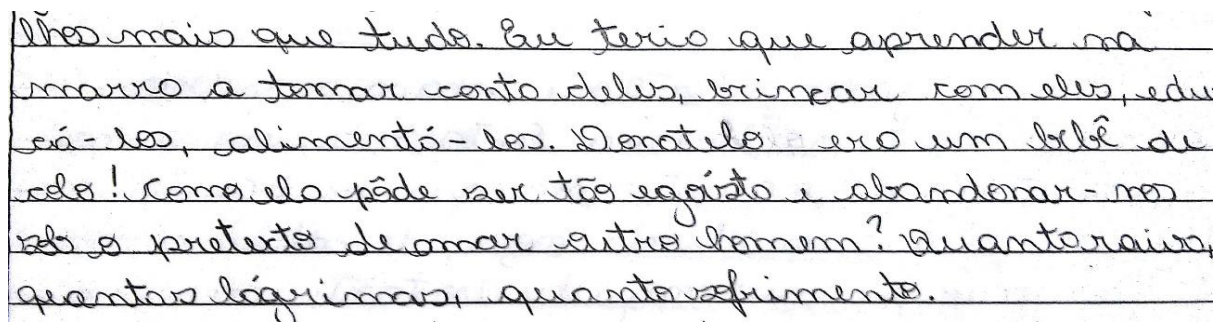
Nesse trecho inicial, a aluna consegue caracterizar o pai, apaixonado pela música e já inserir a futura esposa em sua vida, atribuindo-lhe alguns predicados “linda moça” e “mulher perfeita”. Em outro trecho da narrativa, a mudança no relacionamento já é visível com o afastamento da esposa.



Até que a frieza e estranheza tomaram conta de minha esposa, e por mais que eu tentasse ajudá-lo, ele não me explicaria porque. O esclarecimento de tudo veio um mês depois e caiu como uma bomba para mim: ele amava outro homem e iria embora com ele.

Figura 14 – Fonte: acervo da pesquisadora.

A beleza e perfeição do relacionamento perderam espaço para a frieza e o estranhamento da esposa e mãe. O choque do narrador com o esclarecimento do fato da mulher ter se apaixonado por outro homem foi como uma “bomba” para o narrador, que fica desnordeado ante a possibilidade de ser abandonado pela esposa e ter que tomar conta dos filhos pequenos.



Mas mais que tudo. Eu teria que aprender na marra a tomar conta deles, brincar com eles, educá-los, alimentá-los. Donatelo era um bebê de dois! Como ele pôde ser tão egoísta e abandonar-nos sob o pretexto de amar outro homem? Quanto raiva, quantos lágrimas, quanto sofrimento.

Figura 15 – Fonte: acervo da pesquisadora.

Nesse outro trecho, o próprio narrador se autoquestiona sobre a sua capacidade de tomar conta dos filhos e demonstra todo o ressentimento contra a sua esposa pela decisão de abandonar a família. Assim

a consciência da personagem, seu sentimento e seu desejo de mundo – diretriz volitivo-emocional concreta – é abrangida de todos os lados, como em um círculo, pela consciência concludente do autor a respeito dele e do seu mundo; as afirmações do autor sobre a



personagem abrangem e penetram as afirmações da personagem sobre si mesma (BAKHTIN, 2011, p. 11).

Desse modo, compreendemos como uma marca de autoria o posicionamento adotado pelo narrador ao expor os seus medos, sua raiva e frustração diante da situação criada. Trata-se da apresentação detalhada de um drama vivencial experienciado pelo narrador-personagem.

Com essa atividade, encerramos o trabalho com o conto *Tchau*, e pretendíamos, num primeiro momento, orientar a produção do texto final que utilizamos para análise. No entanto, diferentes programações da escola fizeram-nos postergar esse momento. Uma dessas programações envolvia um projeto de Contação de Histórias desenvolvido pela professora que toma conta da biblioteca. Os alunos do 9º ano foram convidados a participar e apresentaram para a comunidade escolar e representantes do Núcleo Regional de Educação os contos de humor trabalhados e anteriormente filmados. Além dos contos, declamaram a poesia *O Caboclo, o Padre e o Estudante*.

Na sequência da implementação, foi trabalhado o conto *O Compadre da Morte* e as atividades a ele relacionadas que tinham sido proteladas anteriormente na tentativa de adiantar o trabalho. Após a conclusão, solicitamos aos alunos que fossem para a última página do material. Explicamos que em razão dos inúmeros contratempos resolvemos adiantar a produção do conto final. Os alunos fizeram uma leitura individual da proposta de produção e, para sanar qualquer dúvida que pairasse sobre o que deveriam escrever, realizamos a leitura da proposta. Sem dúvidas, em princípio, os alunos utilizaram as aulas para produzir o seu conto.

Após o término da aula, verificamos que apenas três estudantes tinham seguido a proposta de produção solicitada. Os demais escreveram sobre outros assuntos (futebol, bêbados, amor) sem nenhuma relação com o que fora solicitado. Um resultado inesperado, num momento decisivo da implementação pedagógica em que seria formado o corpus da pesquisa. Esse fato nos fez refletir sobre as inúmeras variáveis que perpassam o trabalho docente. Arroyo (2013, p. 232) afirma que a escola é o espaço em que as experiências humanas são muito mais plurais do que podemos prever.

Aprender as artes de lidar com a totalidade das experiências humanas que perpassam o tempo de escola e aprender a fazer

escolhas para dar conta dessa pluralidade de dimensões humanas, que entram nos jogos educativos, são artes constitutivas da peculiaridade do ofício de mestre-educador (ARROYO, 2013, p. 232).

Lidar com o imprevisível é uma constante na prática docente, uma vez que os objetivos escolares exigem que os professores se adaptem constantemente às circunstâncias singulares das situações encontradas em sala de aula (TARDIFF, 2017, p. 126).

O resultado disso é que os professores trabalham a partir de orientações de trabalho frequentemente imprecisas, que exigem não somente improvisação da parte deles, mas também escolhas e decisões quanto à maneira de compreender e realizar seus objetivos de trabalho (TARDIFF, 2017, p. 126-127).

Apesar da preparação do material e do planejamento consistente, uma pluralidade de fatores se reflete no processo de ensino. Sem a pretensão de ponderar sobre todas essas variáveis e para adequação aos objetivos propostos nesta pesquisa, solicitamos que os alunos realizassem uma nova produção, de acordo com o solicitado inicialmente. Os textos produzidos foram analisados e são apresentados na próxima seção.

Para conclusão da implementação, trabalhamos com o conto *Lumbiá*, de Conceição Evaristo. Para esse texto, optamos pela exploração oral dos significados abordados pela autora como a distinção dos espaços *centro* e *periferia*. As periferias sociais em que vivem os rejeitados socialmente. O centro como organizador de uma sociedade excludente em que o acesso às coisas e locais só é permitido a quem tem dinheiro. Como atividade, os alunos foram orientados a produzir, em duplas, um vídeo-conto que abordasse os pontos principais da obra, com intenção de possibilitar que os estudantes pudessem participar de outras práticas sociais que utilizem a leitura e a escrita, em conjunto com imagens e sons para produzir conhecimento no ambiente escolar, uma vez que os jovens estudantes são bem competentes no uso das modernas tecnologias e necessitam ser orientados para fazer frente às novas exigências para exercer uma vida cidadã contemporânea. Sobre a questão de serem necessários letramentos para compreender elementos além da escrita, Rojo (2009) salienta que

Os **letramentos multissemióticos** exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita. O conhecimento e as capacidades relativas a outros meios semióticos estão ficando cada vez mais necessários no uso da linguagem tendo em vista os avanços tecnológicos: as cores, as imagens, os sons, o *design* etc., que estão disponíveis na tela do computador e em muitos materiais impressos que têm transformado o letramento tradicional (da letra/livro) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta dos letramentos necessários para agir na vida contemporânea (Moita-Lopes & Rojo, 2004 *apud* ROJO, 2009, p. 107, grifo da autora).

Assim, algumas duplas produziram vídeos, outras optaram pela apresentação em Power Point, que foram apresentados na sala para os colegas. Com a apresentação dos trabalhos, encerramos a implementação pedagógica, no dia 11/12/2017. Para as atividades do terceiro capítulo do material didático foram utilizadas vinte e quatro aulas, das sessenta e sete aulas totais para implementação pedagógica. Na próxima seção, apresentamos os textos produzidos pelos estudantes, uma reflexão sobre essa produção e o levantamento das marcas de autorias localizados.

#### 4.3 Análise dos textos e indícios de autoria

A produção dos contos que serviram de *corpus* para a realização desta análise ocorreu no final da implementação do material aplicado. O nosso objetivo foi o de possibilitar que os estudantes experimentassem o maior contato possível com o gênero e sua estrutura composicional. Isso no intuito de que, ao compreender como o gênero se organiza, conseguissem, de fato, produzir o seu próprio conto. A turma de alunos do 9º ano é constituída por onze alunos, razão pela qual fizemos a análise de todos os textos produzidos. A proposta de produção foi a seguinte:

#### **Exercício de escrita**

Agora o conto é seu. Você encontrou um tear mágico como o retratado no conto *A moça tecelã*, de Marina Colasanti. Para tecer sua história lembre-se dos elementos que compõem o conto. Seu texto precisa ter um cenário, personagens (você pode fazer parte ou não), um conflito, um clímax e um desfecho. Seu conto fará parte do livro de contos da turma. Bom trabalho!

A proposta foi elaborada de maneira sintética para possibilitar que as escolhas lexicais e semânticas fossem todas criadas pelos estudantes a fim de verificar nessas seleções pessoais o que pode ser apontado como marca de autoria.

No capítulo anterior, já explicitamos os postulados teóricos sobre a autoria e relembramos que são, em sua maioria, reflexões pensadas à luz do texto literário. Nessa pesquisa, no entanto, o *corpus* são os textos escritos na escola, por estudantes do Ensino Fundamental, por isso precisamos estabelecer balizadores que marcassem os elementos de autoria nessas produções. Dessa forma, a partir de concepções bakhtinianas, ressignificadas em um viés didático-pedagógico, estipulamos as seguintes categorias de análise: 1) compreensão e encaminhamento da comanda de produção; 2) apresentação e defesa de posições axiológicas; 3) estabelecimento de uma relação temporal-espacial que faça uma conexão entre o mundo real e o representado (cronotopo); 4) a possibilidade de uma compreensão responsiva ao enunciado; 5) deslocamento necessário entre autor-criador e interlocutores (relação exotópica); 6) a forma como o aluno-autor revela sua relação com a linguagem e a sua própria vida, e 7) o estilo com que o aluno-autor marca suas posições através de elementos lexicais, fraseológicos e gramaticais. Essa categorização foi organizada em forma de tabela, com os elementos autorais localizados, e se encontra no final da análise de cada texto e que apresentamos na sequência.

Informamos que os textos foram digitados conforme a versão original, sem intervenção docente. Para apresentação do trabalho e análise, numeramos as linhas e utilizamos um tamanho de fonte reduzido.

## Texto 1

1 *Enterrou a magia*  
 2  
 3  
 4 *Havia uma menina em uma certa cidade que era muito bonita e inteligente, estava*  
 5 *cursando o 3º ano do ensino médio prestes a termina-lo.*  
 6 *Certo dia estava andando pelo bairro encontrou um tear e decidiu leva-lo para casa,*  
 7 *logo que chegou decidiu usa-lo um pouco para ver se era bom, teceu um gatinho que quando*  
 8 *terminou se tornou vivo e ela tomou um susto até perceber que o tear era mágico.*  
 9 *Depois de algum tempo por ser muito inteligente percebeu que de certa forma o tear e*  
 10 *uma trapaça pois senpre conseguiria as coisas muito fácil.*  
 11 *Então na manhã seguinte enterrou o tear no seu quintal para so retiralo se fosse muito*  
 12 *importante.*

No primeiro texto, intitulado *Enterrou a magia*, percebemos algumas transgressões quanto aos aspectos formais como a acentuação e pontuação. Também ocorreu a troca de letras nas linhas 07, 10 e 11.

Com relação aos elementos textuais, o conto possui informatividade<sup>23</sup> e não se contradiz, porém, a progressão e continuidade foram prejudicadas pela brevidade da narrativa. O estudante conseguiu fazer uso do pronome oblíquo *-lo* como elemento coesivo referencial, nas linhas 6, 7 e 12 (apesar do erro na grafia). A proposta foi seguida e o título escolhido é adequado para o que foi desenvolvido pelo estudante.

Na questão de adequação ao gênero, percebemos, ainda que de maneira incipiente, os elementos constituintes do conto, como apresentamos abaixo:

- a) Espaço: uma certa cidade;
- b) Tempo: genérico; da imaginação;
- c) Personagem: uma menina inteligente e bonita;
- d) Conflito: descobrir que o tear tinha poderes mágicos;
- e) Clímax: o discernimento de que o tear seria uma trapaça;
- f) Desfecho: enterrar o tear no quintal.

Como colocamos no início da seção, as marcas de autoria foram investigadas no nível do discurso elaborado pelo estudante e inseridos nas categorias estipuladas. Desta maneira, entendemos que o texto apresenta como indícios de autoria os adjetivos escolhidos para caracterizar a menina *bonita* e *inteligente* e, principalmente, a noção de que conseguir as coisas de uma maneira facilitada é, nas palavras do estudante, uma *trapaça*. Essa noção deixa implícita a condição social em que vivemos, onde nada se consegue de graça, exceto as coisas ilegais e imorais. Apesar dessa posição, ao final do texto, abre uma possibilidade para as coisas serem resolvidas facilmente, pois o tear está enterrado ao alcance para eventuais necessidades. Podemos inferir aqui os postulados bakhtinianos, ressignificados para a produção textual na escola, em que o aluno, numa função criadora, organizou o seu texto em torno da defesa de um posicionamento ideológico: a honestidade. Da mesma forma, de acordo com o proposto por Geraldi (1997, p. 136), podemos perceber que o aluno articulou o seu ponto de vista e se comprometeu com a formação discursiva do ideal de honestidade.

---

<sup>23</sup> Adotamos as terminologias empregadas por Maria da Graça Costa Val no livro *Redação e Textualidade*, publicado em 2006.

Poderíamos, talvez, ponderar sobre um “deslize” nesse ideal de honestidade pretendido pelo aluno já que enterrou o tear para utilizar em caso de necessidade. Ao refletir sobre o trabalho realizado com os contos e a ressignificação dos mesmos para os contextos contemporâneos, o que deve pensar um jovem estudante nesse país? As instituições que, em tese, deveriam primar pela honestidade, transparência e justiça, claramente não funcionam. Então, em qual sistema de referência esse aluno e tantos outros estudantes se baseiam? Sem adentrar muito nessa questão, enterrar o tear é um meio de tentar ser honesto em um país que perdeu essa referência.

Nessas escolhas feitas pelo aluno, podemos encontrar o que Possenti (2008, p. 215) aponta como o estilo, ou seja, *como* o estudante elaborou o seu enunciado para obter (ou tentar) o efeito que pretendeu: a questão de honestidade e a noção de que as coisas conseguidas facilmente por meio do tear serem trapaça.

No ambiente social primário em que o aluno está inserido, uma vila formada basicamente por pequenos proprietários rurais, o trabalho, especialmente o braçal, na lida com as atividades do campo, é tido como algo constitutivo do caráter da pessoa, por isso, a referência ao fato de que algo relativamente fácil de se conseguir ser fruto de trapaça. Na sequência, apresentamos o quadro-síntese com os elementos autorais conforme as categorias estabelecidas anteriormente:

Elementos que se relacionam com a autoria	Texto 1 – <i>Enterrou a magia</i>
1) Compreensão da comanda*	Atendida.
2) Defesa de posições axiológicas	A noção de honestidade apresentada.
3) Conexão temporal-espacial que conecte o mundo real ao representado (cronotopo).	Estabelecida por revelar um sujeito-autor com uma visão das pessoas e do mundo, ao apresentar sua posição ideológica.
4) Há compreensão responsiva?	Sim, há possibilidade para que o interlocutor-leitor concorde, discorde ou ressignifique. Ocorre o diálogo com outras vozes sociais.
5) Ocorre o deslocamento entre aluno-sujeito-autor e seus interlocutores (relação exotópica).	Ocorre. O aluno sujeito-autor fala por meio de uma segunda voz que não a dele.
6) Relaciona a linguagem estética e a vida cotidiana	Sim, pela linguagem assinala suas escolhas e posição ideológica.
7) Estilo do aluno-sujeito-autor	Marcado pela escolha dos adjetivos.

\* Apesar da aparente lógica, em se tratando de produções de textos realizadas na escola, compreendemos que o atendimento à proposta realizada funciona como um balizador importante

para nortear a escrita dos estudantes e, em consequência, pode possibilitar o surgimento das marcas de autoria.

## Texto 2

1 *Temos que nos esforçar para o futuro acontecer*  
 2  
 3 *Estava andando em um parque quando derepente avistei algo escorado em uma*  
 4 *arvore me aproximo do objeto e ao chegar perto vi um tear o pegei e o levei para casa. Ao*  
 5 *chegar em casa fui dar uma olhada no tear e vi ele muito estrago coroido por cupins e parecias*  
 6 *estar muito tempo abandonado, levei o tear para arumar.*  
 7 *Dias depois fui buscar estava novo em folha, o levei para casa, chegando em casa fui*  
 8 *teser não tinha muita pratica pois fiz um curso anos atas, fiz uma cesta defrutos, em em um*  
 9 *piscar de olhos apareceu una cesta em minha frente teci uma rosa fui correndo para o quintal e*  
 10 *la esta um lindo canteira de rosas, voltei para o tear tesi uma linda casa no momento nada*  
 11 *aconteceu mas ao acordar no dia seguinte notei estar em uma lugar diferente e vi que a casa*  
 12 *que tecisetorno real. Fui tesendo várias coisas que sempre quis ter.*  
 13 *Em uma noite escuto vários barulhos e coro quando derepente vejo um ladrão*  
 14 *roubando o tear ele saiu correndo , derrubou a cesta de frutas tropicou nas rosas e cheio de*  
 15 *espinhos nas rosas e cheio de espinhos cai na porta de casa semdemorar muito chamei a*  
 16 *policí.*  
 17 *No dia seguinte fiquei pensando, varias pessoas trabalham o dia inteiro o ano inteiro*  
 18 *para sustentar sua família e eu aqui tesendo conseguindo tudo na facilidade sem muito*  
 19 *esforço sem pensar muito o levei devolta ao parque e la ficou para que quiser pegalo pois se*  
 20 *não nos esforçarmos o futuro não acontece.*

O segundo texto, por sua vez, apresenta um número maior de transgressões formais, até por ser uma produção mais longa. Além da questão da pontuação e acentuação, o aluno apresenta casos de hipossegmentação nas linhas 1, 10, 13, 18 e 21. Apresenta troca de letras pela violação das regras invariantes que controlam a representação de alguns sons como em *teser*, *tesi*, *tesendo*, *aconteser*, *arumar*, *coroido* e *coro*. Percebemos, também, a supressão de letra em *atas*, *pegei* e *policí* e o acréscimo indevido em *parecias*. Outro caso que verificamos é a grafia da palavra *tropicou* no lugar de *tropeçou*. Um emprego de vocábulo comum na microrregião em que o aluno reside. Outra ocorrência é a troca de /m/ pelo /n/ em *una* nas linhas 09 e 12.

Quanto aos aspectos textuais, percebemos uma relativa informatividade, prejudicada pelas diversas transgressões que dificultam uma adequada articulação das informações fornecidas pelo autor. Da mesma forma, percebemos uma certa progressão e continuidade das ideias pretendidas, ainda que nível bastante rudimentar e que carece de um desenvolvimento mais aprimorado. Apesar do título não ser expressivo, antecipa, de certa forma, a mensagem que o autor pretende trazer com a sua produção.

Com relação aos aspectos constituintes do gênero, podemos identificar o

seguinte:

- a) Espaço: parque e casa;
- b) Tempo: alguns dias;
- c) Personagem: o narrador;
- d) Conflito: o roubo do tear;
- e) Clímax: a decisão de devolver o tear;
- f) Desfecho: devolver o tear no parque para outra pessoa pegar.

Naturalmente, o texto carece de aperfeiçoamento em todos os seus aspectos. Entretanto, apesar das dificuldades, o aluno conseguiu produzir, mesmo que de maneira rudimentar, um conto. Enquanto marcas de autoria assinalamos o deslocamento temporal que o narrador consegue trazer para o texto como recordar o curso que fez para tecer há alguns anos e a utilização, ainda que incipiente para o contexto, dos adjetivos *lindo* e *linda* para o canteiro e a casa, e a expressão *novo em folha* para o tear. Além desses elementos, assinalamos postura do narrador em não se satisfazer com as coisas conseguidas facilmente, sem esforço pessoal. Assim, sem destruir o tear mágico, ele o devolve para o lugar que o encontrou para que outra pessoa pudesse pegá-lo e utilizar-se de seus poderes. Essa possibilidade de outra pessoa fazer uso do tear faz parte do sistema de referência dos agricultores, que costumam partilhar entre os vizinhos e a comunidade, os implementos agrícolas, o serviço dos animais, a força do trabalho, por exemplo. No contexto do que produziu, um conto na escola, podemos inferir que o estudante conseguiu assumir, de certo modo e com todas as dificuldades, a função criadora proposta por Bakhtin (2011, p. 10-11), uma vez que organizou em torno do seu texto as referências do seu meio social e do que acredita ser o correto: ser uma pessoa justa e honesta, disposta a ajudar os outros.

Percebemos, nessa atitude do aluno-autor, o que Geraldi (1997, p. 136) aponta como articular o discurso para que percebamos essas características da personagem, sem que estejam explicitamente descritas, comprometendo-se com o que disse. E no terreno impreciso da sala de aula, Possenti (2008, p. 155) afirma a necessidade de se conhecer a situação de produção, para compreender os efeitos de sentido pretendidos pelo autor e, conseqüentemente, compreender as escolhas que o aluno realizou. Ainda, com relação à autoria apresentamos a síntese na sequência:



Elementos que se relacionam com a autoria	Texto 2 – <i>Temos que nos esforçar para o futuro acontecer</i>
1) Compreensão da comanda	Atendida.
2) Defesa de posições axiológicas	A compreensão de que é necessário esforço pessoal para alcançar os objetivos.
3) Conexão temporal-espacial que conecte o mundo real ao representado (cronotopo).	Consegue relacionar em determinado tempo-espaco fatos do cotidiano em sua narrativa.
4) Há compreensão responsiva?	Sim, há possibilidade para que o interlocutor-leitor concorde, discorde ou ressignifique e ocorra diálogo com outras vozes sociais.
5) Ocorre o deslocamento entre aluno-sujeito-autor e seus interlocutores (relação exotópica).	Ocorre. O aluno sujeito-autor fala por meio de uma segunda voz que não a dele, apesar de usar a 1ª pessoa.
6) Relaciona a linguagem estética e a vida cotidiana	Sim, pela linguagem assinala sua posição de valorizar o esforço, apesar da possibilidade de conseguir as coisas pelo tear.
7) Estilo do aluno-sujeito-autor	Uso de adjetivos a maneira como aciona outros discursos.

### Texto 3

1  
2  
3 *Certo dia um garoto que andava pela rua. quando de repente avistou um negocio muito*  
4 *estranho jogado na beirada da estrada, ele chegou mais perto e percebeu que era um tear*  
5 *magico.*  
6 *O menino tecia tudo que queria quando ele queria ter uma bicicleta nova ele tinha.*  
7 *Como esse garoto não tinha amigos pois ele é muito fechado ele decidiu tecer alguns amigos,*  
8 *nas ele não pensou em tecer como seria o caráter de cada um deles quando ele encontrou*  
9 *esses amigos eles brincavam muito jogavam bola mas um certo dia uma deles pediu que ele*  
10 *tecesse uma bicicleta para ele, e então o menino com muito esforço teceu a bicicleta, quando a*  
11 *bicicleta estava pronta o menino veio pegar a bicicleta e ele não gostou e foi embora com a*  
12 *bicicleta, então ele falou muito nal desse menino por que ele so fazia coisas feias.*  
13 *Quando o garoto do tear descobriu que o menino falou mal dele ele resolveu destecer*  
14 *tudo e resolveu ficar sem amigos.*

No texto acima, percebemos uma acentuada desestruturação em todos os aspectos. Com relação aos elementos formais, além dos problemas de pontuação e acentuação, o texto apresenta hipossegmentação na linha 3 e troca de letras nas linhas 8 e 13. O texto fica muito próximo a uma transcrição da oralidade. Quanto à dimensão textual, o texto apresenta pouca informatividade, já que se limita a abordar o encontro do tear e ter percebido, instantaneamente, que o mesmo é mágico. A progressão e a informatividade ficam prejudicadas pela demasiada repetição de termos e palavras e a tentativa de expor todas as ideias de uma vez, como vemos no segundo parágrafo. Com dificuldade, conseguimos compreender que o garoto tecia tudo o que queria para si, inclusive, amigos. No entanto, não poderia moldar o caráter dessas amizades. A essência da intenção é coerente, o aluno tinha o *que*

dizer, não soube *como* fazê-lo. O título escolhido, depois de compreendida a intenção do estudante, apesar de não ser expressivo, é coerente com o texto.

O aluno não apresenta domínio formal da capacidade de linguagem que o gênero requer. Com relação aos elementos do conto, ainda que de maneira embrionária, conseguimos percebê-los no texto do aluno. Vejamos

- a) Espaço: rua (não citou outro);
- b) Tempo: alguns dias;
- c) Personagens: um garoto; os amigos tecidos.
- d) Conflito: o “amigo tecido” falar mal do garoto;
- e) Clímax: Destecer tudo o que havia feito;
- f) Desfecho: Ficar sem amigos.

Essa dificuldade do aluno em apresentar as suas ideias de forma coerente, compromete a presença das marcas de autoria. No entanto, podemos estabelecer como vestígios autorais o fato do garoto, por se sentir sozinho, tecer alguns amigos e anunciar uma preocupação em não conseguir moldar o caráter das pessoas. Ao se decepcionar, a solução encontrada foi destecer as amizades e ficar sozinho, numa alusão ao fato de que estamos melhor sozinhos do que mal acompanhados sob influências negativas. Outro indício a ser assinalado é a escolha do narrador ser um garoto, uma escolha pouco vista no *corpus* analisado. Essa escolha pode indicar uma representação de si, por meio da função criadora apontada por Bakhtin. O estudante, por meio dessa função, assume-se como o *garoto do tear* ou, em outras palavras, como o herói da narrativa, num deslocamento exotópico (Bakhtin, 2011, p. 21) que lhe permitiu criar uma situação desejável (fazer amigos) ao mesmo tempo em que precisou lidar com o fato de não poder moldar o caráter dos mesmos. Nessa linha de análise, ainda que de maneira incipiente, o estudante conseguiu comprometer-se com as suas palavras (GERALDI, 1997, p. 136) e de sua maneira resolveu o problema ao destecer os amigos. Uma alternativa simplista se colocada diante da realidade, mas plenamente plausível diante da comanda que continha um elemento fantástico que permitiu ao aluno-autor resolver o seu problema de uma forma rápida e idêntica à solução encontrada pela *Moça Tecelã* no conto estudado anteriormente. Então, poderíamos dizer que destecer o problema não seria necessariamente, um vestígio de autoria criado pelo estudante? Acreditamos que sim, pois trata-se de outra história ressignificada com elementos singulares e fruto das escolhas realizadas pelo estudante que, conforme Possenti (2008, p. 215),

precisou, entre outros recursos disponíveis, trabalhar a língua para conseguir (ou tentar conseguir) o efeito pretendido. Os demais elementos de autoria encontram-se no quadro-síntese apresentado na sequência.

Elementos que se relacionam com a autoria	Texto 3 – O garoto do tear
1) Compreensão da comanda	Atendida.
2) Defesa de posições axiológicas	A noção implícita de que os amigos precisam ter um bom caráter e esse não pode ser moldado por ações externas.
3) Conexão temporal-espacial que conecte o mundo real ao representado (cronotopo).	Consegue relacionar o fato de, por vezes, é melhor estar sozinho do que em más companhias.
4) Há compreensão responsiva?	Sim, apesar da dificuldade no encadeamento das ideias, há possibilidade para que o interlocutor-leitor concorde ou discorde do posicionamento, além da presença de outras vozes sociais.
5) Ocorre o deslocamento entre aluno-sujeito-autor e seus interlocutores (relação exotópica).	Ocorre. O aluno sujeito-autor fala por meio de uma segunda voz que não a dele.
6) Relaciona a linguagem estética e a vida cotidiana	Ainda que de forma incipiente, passa a noção de que não se molda o caráter das pessoas, não se compra as amizades, além de ser mais fácil desfazer os relacionamentos.
7) Estilo do aluno-sujeito-autor	Utilização de sinônimos (garoto, menino) e de locuções adjetivas.

#### Texto 4

1  
2  
3  
4  
5  
6  
7  
8  
9  
10  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23

#### *Solitária*

*Lúcia tinha apenas dez anos quando achou um tear mágico, e descobriu que com ele poderia tecer o que precisava e deseja. Não contou para ninguém sobre sua descoberta, pensou e prometeu a si mesma que usaria o tear tanto para realizar seus sonhos, quanto o sonho dos outros.*

*Ela era uma garota sincera e gostava de ajudar os outros. Sempre com o sorriso no rosto ia tecendo e tecendo, não parava mais. Isso foi se tornando cansativo, mas o sorriso dos outros dava um pouco de força para continuar tecendo. Essa foi sua escolha tecer para ver os outros felizes, ela se deixou de lado, não se importava com si própria.*

*Certo dia resolveu tecer amigos, para assim não se sentir tão solitária. Pensou que assim poderia ir em festas, parques, cinemas, mas não, ela passou a tecer o desejo de seus amigos. Vivia em sua casa. Então por alguns minutos parou de tecer e pensou: porque os outros de divertem enquanto eu fico aqui sem nenhuma companhia, já estava cansada de ver os outros com um sorriso no rosto e ela chorando.*

*E foi neste momento que começou a destecer tudo, a cada coisa que destecia, uma lágrima caía, mas a cada lágrima pensava: daqui em diante vou seguir a minha vida, sem me preocupar com a opinião alheia, pois eles não me conhecem, eles não sabem o quanto eu sofri e chorei para ve-lós felizes.*

*Começou a tecer tudo denovo, mas não passou a tecer o que os outros queriam, e sim a tecer os seus sonhos. Depois de tecer sua vida novamente, trancou o tear em um quarto escuro, e passou a viver vida e não tece-la.*

No quarto texto não encontramos muitas transgressões formais, algumas questões de pontuação e acentuação e um caso de hipossegmentação na linha 23. Apresenta algumas lacunas na questão da informatividade, parecia estar sempre cercada de amigos, entretanto precisou tecer amigos para não se sentir sozinha. A progressão e a continuidade foram prejudicadas pela contradição gerada no discurso, já que no segundo parágrafo a autora afirma que a menina “era uma garota sincera e gostava de ajudar”, por isso escolheu tecer para os outros e isso a fazia muito feliz, apesar do cansaço. No terceiro parágrafo (linhas 16 a 18) há uma brusca mudança de atitude: a garota cansou de ver os outros felizes e ela chorando. A partir de então resolveu destecer tudo que havia feito e tecer os seus próprios sonhos.

Passou de uma garota altruísta para alguém extremamente egoísta que resolveu seguir a própria vida desfazendo a dos outros. O título escolhido não está totalmente adequado ao enredo, pois a escolha em ser solitária foi da própria garota. Ademais há uma semelhança nos dados muito próxima ao conto estudado em sala, *A moça tecelã*, que também sentiu-se sozinha, teceu um marido e devido as circunstâncias acreditou que era melhor estar sozinha e desfez tudo o que tinha feito.

Com relação à estrutura composicional do gênero, podemos observar o seguinte:

- a) Espaço: a casa, não ficou claro o local em que achou o tear;
- b) Tempo: impreciso, a menina tinha 10 anos quando encontrou o tear.
- c) Personagem: Lúcia, a menina.
- d) Conflito: A percepção de que estava cansada de tecer para os outros.
- e) Clímax: A decisão de destecer tudo o que havia feito.
- f) Desfecho: Tecer novamente os sonhos e trancar o tear num quarto escuro.

Apesar de algumas imprecisões, a estudante conseguiu trazer para a sua produção todos os elementos do conto. Enquanto marcas de autoria, assinalamos a decisão inicial de usar o tear para ajudar a realizar o sonho dos outros e a conclusão em viver a sua vida, não obstante no conjunto do texto serem elementos resultantes de uma contradição e a metáfora da lágrima que caía a cada sonho desfeito.

Apesar da aluna ter aproximado alguns dos elementos do seu conto com os da *Moça Tecelã*, isso não o desabilita na questão autoral. O postulado bakhtiniano da

responsividade (BAKHTIN, 2011, p. 272), entre outras opções, pressupõe que algo que foi ouvido ativamente pode ser respondido nos discursos subsequentes do ouvinte, no caso em questão, da aluna-autora que, na produção situada escolar, ressignificou e incorporou ao seu texto uma solução semelhante àquela do conto anterior e acrescentou um elemento inédito: guardar o tear mágico e passar a viver a sua vida de forma normal, como todas as pessoas.

Sobre essa questão, Geraldi (1997, p. 136) afirma que o sujeito ao apresentar a sua posição sobre determinado assunto vai articular o seu ponto de vista com outros que já apresentados sem incidir numa repetição. Foi o que ocorreu nesse conto. A estudante articulou um posicionamento visto anteriormente com as suas próprias ideias e comprometeu-se com elas, incorporando-as ao seu discurso. Nesse trabalho com o discurso que se produzem as historicidades singulares de cada sujeito e que podem ser vistas como indícios de autoria (POSSENTI, 2008. P. 64).

Os demais indícios autorais assinalamos na tabela abaixo.

Elementos que se relacionam com a autoria	Texto 4 – <i>Solitária</i>
1) Compreensão da comanda	Atendida.
2) Defesa de posições axiológicas	A compreensão, ainda que colocada de maneira egoísta, de que não podemos viver para satisfazer os desejos dos outros.
3) Conexão temporal-espacial que conecte o mundo real ao representado (cronotopo).	Consegue relacionar em determinado tempo-espaco fatos do cotidiano em sua narrativa.
4) Há compreensão responsiva?	Sim, há possibilidade para que o interlocutor-leitor concorde, discorde ou ressignifique e percebemos a presença de outras vozes sociais.
5) Ocorre o deslocamento entre aluno-sujeito-autor e seus interlocutores (relação exotópica).	Ocorre. O aluno sujeito-autor fala por meio de uma segunda voz que não a dele.
6) Relaciona a linguagem estética e a vida cotidiana	Sim, pelo enunciado assinala sua frustração em ajudar os outros e, por isso, acabar sozinha.
7) Estilo do aluno-sujeito-autor	A ser desenvolvido; tem potencial como indica a metáfora da lágrima enquanto desfazia os desejos.

## Texto 5

1  
2  
3  
4  
5  
6

### *Manuela ao tear*

*Acordada ainda no escuro em sua casa, imaginava um tear, daquele tipo de tecer sua própria história. Manu era uma garotinha indefesa, vivia vendo sua mãe tecer, passava horas e horas vendo ela. Apenas tinha onze anos, mas sonhava em ser que nem a mãe quando crescer.*

7 *Passaram-lhe alguns anos, num acidente Manu perdeu sua mãe. Não fazia sentido ela*  
 8 *esperar. Após alguns dias começou a tecer. Ao sentar na cadeira, teou sem parar, ao dia era*  
 9 *tudo aquilo que fazia, a noite pensava no que continuar. Manu que era uma garotinha indefesa,*  
 10 *passou a se tornar mulher e dedicar-se ao seu trabalho, tecia e tecia sua própria história, em*  
 11 *vez de um livro tapete sem fim e sem lugar.*

12 *Manu consigo mesma tecia em seu tapete sua vida, não tinha muitos familiares,*  
 13 *somente amigos. Ela, tudo oque imaginava tecia, sem esperar para contar para os outros oque*  
 14 *iria tecer.*

15 *Ao passar o seu tempo Manu se salva através de sua história que teceu, pois o orgulho*  
 16 *que tinha de sua mãe, fez com que continuasse a construir sua vida novamente seguindo em*  
 17 *frente sempre buscando realizar seus sonhos e buscar sua felicidade ao seu tear.*

No texto acima, quanto aos aspectos formais percebemos transgressões com relação à pontuação, acentuação e casos de hipossegmentação às linhas 14 e 15, além da utilização do uso de termos típicos da forma oral como o “que nem” na linha 6. No tocante aos aspectos textuais notamos uma falta de informatividade que torna o texto limitado ao fato de uma garotinha estar tecendo a própria história, sem explicitá-la. Informações importantes não foram colocadas o que impediu a progressão textual. Essa lacuna nos dados dificulta a organização da estrutura composicional do gênero conto, como percebemos na sequência:

- a) Espaço: casa;
- b) Tempo: Alguns anos;
- c) Personagem: Manuela;
- d) Conflito: A morte da mãe;
- e) Clímax: a salvação pela história que teceu (apesar de não ser contada);
- f) Desfecho: seguir realizando sonhos no seu tear.

Há uma intenção preliminar de conto produzida pelo estudante acima. Os dados supostamente imaginados, todavia não escritos, fizeram falta para uma adequada compreensão das pretensões do estudante. O título, sem muita expressividade, representa o que o aluno escreveu ao longo do texto. Ainda assim, buscamos indícios de autoria no texto acima e indicamos a salvação da personagem pela história que teceu na superação de suas dificuldades, a principal delas a morte da mãe. Outra possibilidade que permite apontar elementos de autoria é a escolha da morte como gerador do conflito. A perda de um familiar próximo representa, por vezes, um grande esforço de superação. Nesse ponto, o aluno-autor articula a função criadora proposta por Bakhtin e procura fazer do trabalho intenso uma superação para o trauma sofrido, uma vez que o autor possui um excedente de visão e conhecimento sobre a personagem e a conduz em um sentido que lhe é

inacessível (BAKHTIN, 2011, p.11). Em certa medida, consegue, também, estabelecer uma relação exotópica (BAKHTIN, 2011, p. 21) expondo um pouco de si, dos seus dramas e vivências pessoais na personagem criada. Cumpre esclarecer que o aluno em questão viveu um drama semelhante há poucos anos, por ocasião da trágica morte do irmão mais velho, na época com 12 anos, atropelado diante da própria mãe, em uma rodovia da região.

Desta forma, a articulação do discurso e o comprometimento com o que foi dito também aconteceu, de acordo com o proposto por Geraldi (1997, p. 136). São as singularidades que nos tornam únicos e irrepetíveis (GERALDI, 2003, p. 22), mesmo com histórias de vida semelhantes, construímos sentidos para nossa existência e ao expressá-los, como no texto em questão, são os sentimentos e impressões do aluno-autor, que se tornam, portanto, marcas de autoria, como postulado por Possenti (2002, p. 112), esses indícios se encontram do nível do discurso, ou seja, da maneira como o aluno maneja os recursos expressivos para atingir a sua finalidade que é a superação para o trauma da morte. Na tabela, apresentada na sequência, expomos outros elementos autorais.

Elementos que se relacionam com a autoria	Texto 5 – <i>Manoela ao tear</i>
1) Compreensão da comanda	Atendida, apesar de um desenvolvimento frágil.
2) Defesa de posições axiológicas	A noção da mãe ser um exemplo a ser seguido pela filha e a necessidade de superação do trauma da morte.
3) Conexão temporal-espacial que conecte o mundo real ao representado (cronotopo).	Consegue relacionar em determinado tempo-espaco fatos do cotidiano em sua narrativa, a e menina indefesa vira mulher.
4) Há compreensão responsiva?	Sim, abre possibilidade para que o interlocutor-leitor concorde, discorde, critique e estabeleça paralelos com experiências semelhantes., além da presença de outras vozes sociais.
5) Ocorre o deslocamento entre aluno-sujeito-autor e seus interlocutores (relação exotópica).	Ocorre. O aluno sujeito-autor fala por meio de uma segunda voz que não a dele.
6) Relaciona a linguagem estética e a vida cotidiana	Parcialmente, apesar do enunciado truncado percebemos a intenção da menina que vê a mãe tecer, a perde num acidente e sonha ser como ela.
7) Estilo do aluno-sujeito-autor	Utiliza adjetivos e indicadores de tempo e lugar; habilidades a serem desenvolvidas.

## Texto 6

2  
 3 *Ao amanhecer, em sua cadeira se pôs a tecer, tudo o que queria se tornava magia.*  
 4 *Logo o silêncio da manhã é interrompido por batidas na velha porta de madeira, que é*  
 5 *aberta pela “curandeira”.*  
 6 *- Bom dia senhora, venho aqui para lhe pedir algo que é muito de meu almejo. Ter*  
 7 *amigos é tudo o que desejo.*  
 8 *E a velha vendo que aquele belo homem em sua frente diz que não é possível*  
 9 *corresponder ao desejo, pois amigos a gente conquista e não compra. – O homem contrariado*  
 10 *ainda pergunta:*  
 11 *- E um grande amor? A senhora consegue tecer para mim não é mesmo?*  
 12 *- Mulher consigo tecer, agora, fazer um sentimento surgir do nada é impossível.*  
 13 *- Então faça com que eu consiga dinheiro! Muito dinheiro! Que tal?*  
 14 *- Meu caro, o tear que possuo só tece utensílios, como cadeiras, mesas entre outras*  
 15 *coisas.*  
 16 *- A senhora é uma baita de uma mentirosa! – Diz o homem já nervoso.*  
 17 *- Você acha que estou mentindo pelo simples fato de que tudo que o senhor quer*  
 18 *consegue, porém nem tudo na vida se compra, mas sim se conquista com o tempo! Como*  
 19 *terás amigos se és rude com tudo e todos!?*  
 20 *Como conhecerás um grande amor se quase nunca sai de seu palácio, pois acredita*  
 21 *que somente damas ricas é quem se deve amar!?*  
 22 *Como queres mais dinheiro que já tens, sendo que muitos passam fome?*  
 23 *Se queres conquistar algo, comece mudando suas atitudes e trabalhando*  
 24 *honestamente para conquistá-las, pois como já lhe disse, nem tudo se compra com dinheiro! –*  
 25 *O homem boquiaberto foi se embora depois de ouvir tantas verdades, e nunca mais voltou a*  
 26 *“curandeira”, que na verdade era bruxa, continuou a ajudar quem precisava.*

O texto acima não apresenta grandes problemas com relação aos aspectos formais. A aluna possui um bom domínio da escrita, com léxico variado e difere bastante do padrão analisado até o momento. Os três últimos parágrafos não estão pontuados com o travessão ou outro sinal que assinale a fala da curandeira.

O texto possui uma boa informatividade e a articulação entre as ideias o que possibilita uma progressão e continuidade satisfatórias. No contexto do conto, o título é bastante sugestivo ao possibilitar antecipações de leitura diferentes daquela que foi escrita pela estudante.

Sobre os elementos composicionais do gênero assinalamos o seguinte:

- a) Espaço: casa da curandeira;
- b) Tempo: breve;
- c) Personagens: a curandeira e o homem;
- d) Conflito: o homem querer que fossem tecidos os seus interesses;
- e) Clímax: O homem, nervoso, acusar a mulher de mentirosa;
- f) Desfecho: a lição de moral da curandeira.

As noções morais passadas pelo conto, como conquistar pelos próprios méritos a amizade, o amor e dinheiro são a essência do discurso proposto. A estudante, de uma maneira habilidosa, conseguiu inserir na sua construção algumas marcas bem singulares que assinalamos como sinais de autoria, a saber: i) a boa utilização dos



adjetivos e locuções adjetivas: “*velha porta de madeira*”, *belo* homem e *boquiaberto*;  
 ii) o uso de aspas para destacar a palavra “curandeira”, numa sugestão implícita de que há algo a mais a ser desvendado; iii) a escolha da 2ª pessoa do discurso para grafar a fala da mulher nos últimos parágrafos, algo bem incomum em textos escolares; iv) a fala rimada do homem no primeiro contato com a mulher às linhas 8 e 9 e v) A escolha de construções sintáticas que se aproximam do uso literário: “Ao amanhecer, em sua cadeira se pôs a tecer, tudo o que queria se tornava magia” na primeira linha do texto e que não assinala, de imediato, quem teceria e “logo o silêncio da manhã é interrompido por batidas na velha porta de madeira que é aberta pela “curandeira”, um recurso apropriado que introduz o leitor a criar uma expectativa sobre o que viria a seguir. A aluna conseguiu utilizar de maneira eficiente e engenhosa alguns dos recursos da linguagem. Uma habilidade que poucos conseguiram.

Nessa habilidosa construção dos significados a aluna-autora conseguiu incorporar a função criadora articulada por Bakhtin (2011, p.10-11) e estabelecer relações de sentido expressivas, na defesa de posições axiológicas e com uma apropriação de uma voz social que não é a sua para, a partir de suas convicções, organizar de maneira estética e com sagacidade os acontecimentos do cotidiano (BAKHTIN, 2011, p. 315).

Nessa direção, a aluna-autora se comprometeu com o que disse (GERALDI, 1997, p. 136) e expôs os seus posicionamentos de uma maneira surpreendente, num trabalho perspicaz e singular com a linguagem que coloca a estudante num nível diferenciado, com um estilo peculiar (POSSENTI, 2008, p. 3) com habilidade no manejo das palavras, para obter os efeitos desejados na forma de se dizer. Na tabela a seguir, apresentamos outros elementos autorais presentes no texto.

Elementos que se relacionam com a autoria	Texto 6 – <i>Desejos</i>
1) Compreensão da comanda	Atendida.
2) Defesa de posições axiológicas	A percepção de que o dinheiro não pode comprar amizades ou o amor que precisam ser conquistados.
3) Conexão temporal-espacial que conecte o mundo real ao representado (cronotopo).	Consegue relacionar em determinado tempo-espaco fatos do cotidiano em sua narrativa.
4) Há compreensão responsiva?	Sim, há possibilidade para que o interlocutor-leitor concorde, discorde ou ressignifique, além da presença de outras vozes sociais.

5) Ocorre o deslocamento entre aluno-sujeito-autor e seus interlocutores (relação exotópica).	Ocorre. O aluno sujeito-autor fala por meio de uma segunda voz que não a dele.
6) Relaciona a linguagem estética e a vida cotidiana	Sim, pelo enunciado construído de forma engenhosa marca atitudes humanas que são corriqueiras, apesar de serem nocivas.
7) Estilo do aluno-sujeito-autor	Bom uso dos adjetivos; usa as aspas pra realçar a palavra curandeira; escolha da segunda pessoa do discurso e utilização das rimas.

## Texto 7

1 *A vida por um fio*  
2  
3 *Vivi a minha infância com meus avós no interior, quando era criança minha vó sempre*  
4 *contava a mesma história, sobre uma mulher que tecia sua vida, ou melhor vivia pra tecer*  
5 *acordava cedo e logo se sentava na frente do tear, e ali passava horas e horas, as vezes o dia*  
6 *inteiro, so parava pra dormir, mas no dia seguinte antes do sol nascer retomava seu trabalho.*  
7 *Conforme fui crescendo, comecei a adquirir muita vontade de tecer, quando completei meus 10*  
8 *anos, ganhei meu primeiro tear, e a primeira coisa que minha avó me disse, foi que cada fio de*  
9 *lã era como uma vida, só é muito frágil, mas quando se une outros fica muito forte, essa foi a*  
10 *licção mais importante que ela me ensinou. Pena, que logo ela medeixou e passei a viver só*  
11 *com meu avo e o tear. Me avô também valeceu logo, talvez de tristeza, ou talvez de solidão.*  
12 *Eu estava sozinha, so eu e o tear, o tear e eu.*  
13 *O tempo foi passando e eu me dedicando cada fez mais a tecer, começava logo cedo e*  
14 *ia até tarde da noite. Fio por fio, linha por linha, vida por vida, e ia tecendo sem parar, sem*  
15 *descansar, e logo outro tapete estava formado, sem perceber que a exaustão estava formada,*  
16 *sem perceber que a exaustão tomava meu corpo, mais um fio, mais uma linha, menos uma*  
17 *vida. Derepente tudo escuro, somente um ponto de luz, minha avó sentada tecento.*

No texto acima percebemos algumas transgressões no tocante às questões formais como problemas de acentuação e pontuação e alguns casos de hipossegmentação às linhas 12 e 19. Além disso, a estudante apresenta alguns casos de desvozeamento em que substitui um fonema surdo por outro sonoro como em: “valeceu” (l. 12) e “tecento” (l. 20).

A narrativa, não muito extensa, gira em torno de tecer, trabalhar no tear. Apesar da proposta indicar que o tear fosse mágico, não se percebe na narrativa nenhum elemento do universo fantástico. Apenas uma realidade de muito trabalho, exaustão e morte da personagem colocada de uma maneira lírica. Apesar das transgressões formais o texto possui uma boa informatividade, com elementos que possibilitam a compreensão da intenção da produção da aluna: um trabalho exaustivo que a levou à morte. Nessa linha de raciocínio, o título é bastante sugestivo, uma vez que ao longo da narrativa é posta a ideia de que uma linha de lã é frágil como a vida.

Quanto aos elementos composicionais do gênero, destacamos:

- a) Espaço: uma casa no interior;
- b) Tempo: Breve, alguns anos;
- c) Personagens: menina, avó e avô.
- d) Conflito: somente tecer e a solidão;
- e) Clímax: a exaustão extrema que tomou conta da menina;
- f) Desfecho: a morte da menina.

Com relação aos aspectos criativos do texto entendemos que a estudante conseguiu colocar as suas marcas de autoria ao longo da narrativa, especificamente, nas construções semânticas da narrativa que tratam da vulnerabilidade humana e que culminaram com a morte. Vejamos: i) nas linhas 09 a 11 a lição ensinada pela avó de que o fio de lã simbolizava uma vida, fragilizada quando sozinha e mais forte quando unida a outros; ii) no último parágrafo, a gradação utilizada em “fio por fio, linha por linha, vida por vida, ia tecendo sem parar, sem descansar (...)” que conclui a construção do período com a imagem de uma exaustão excessiva representada nessa outra gradação baseada na dicotomia mais-menos: “mais um fio, mais uma linha, menos uma vida” e iii) a chegada da morte representada de uma forma lírica e com uma leveza inteligente em: “De repente tudo escuro, somente um ponto de luz, minha avó sentada tecendo”. O reencontro como possibilidade de superação da morte. Toda essa construção em torno dessa temática reflete a função criadora tratada por Bakhtin (2011, p. 10-11), uma vez que a aluna-autora conseguiu articular seus próprios sentimentos e trazer a sua experiência pessoal para o texto, tratando o assunto de maneira externa, assumindo outra voz que não a sua (BAKHTIN, 2011, p. 315). A estudante em questão viveu um drama particular com o falecimento prematuro da mãe, quando tinha treze anos.

A morte, nesse discurso, assume um contorno quase singelo, talvez um reflexo de como a própria estudante lidou com a sua própria história e retratou isso com singularidade, num compromisso com a sua palavra (GERALDI, 1997, p.136), que aciona a sua experiência particular. No discurso da estudante encontramos as marcas de autoria (POSSENTI, 2002, p. 112), e a aluna-autora em questão, encontra-se em processo de construção do seu conhecimento e, portanto, trouxe para a sua escrita elementos familiares afetivos do seu convívio, abordando de forma serena uma questão de difícil trato. Na sequência, apresentamos o quadro com os elementos de autoria.

Elementos que se relacionam com a autoria	Texto 7 – <i>A vida por um fio</i>
1) Compreensão da comanda	Apesar da transgressão – o tear não possuir magia, consideramos a comanda atendida para os propósitos pretendidos.
2) Defesa de posições axiológicas	A noção de fragilidade da vida humana.
3) Conexão temporal-espacial que conecte o mundo real ao representado (cronotopo).	Consegue relacionar em determinado tempo-espaco fatos do cotidiano em sua narrativa.
4) Há compreensão responsiva?	Sim, há possibilidade para que o interlocutor-leitor concorde, discorde, ressignifique o tema abordado para sua própria experiência. Percebemos, ainda, a presença de outras vozes sociais.
5) Ocorre o deslocamento entre aluno-sujeito-autor e seus interlocutores (relação exotópica).	Ocorre. O aluno sujeito-autor fala por meio de uma segunda voz que não a dele.
6) Relaciona a linguagem estética e a vida cotidiana	Sim, pelo enunciado assinala o trabalho intenso exercido pela personagem e a questão da morte.
7) Estilo do aluno-sujeito-autor	Uso da gradação para enfatizar o cansaço e a representação lírica da morte.

## Texto 8

1 *O Verdadeiro Amor*  
2  
3 *Era uma vez uma moça que passava o dia tecendo tecia tudo o queria.*  
4 *Intão ela se sentiu sozinha resolveu tecer um marido para le fazer companhia teceu um*  
5 *não gostou teceu outro também não gostou e continuou tentando.*  
6 *Ela desistiu ficou triste e parou de tecer por um tempo. Numa tarde ela resolveu ir dar*  
7 *uma vota pela pequena Vilazinha que morava.*  
8 *Andando ela se deparou com um cachorro abandonado. Ela pegou e levou-o para*  
9 *casa. Cuidou e deu banho.*  
10 *Depois de uns dias apareceu o dona do cachorro e queria levar o cachorro para casa.*  
11 *A moça que tinha achado o cachorro chorou de tristeza por que ia perder sua*  
12 *companhia.*  
13 *A dona do cachorro viu a tristeza da moça e resolveu deichar o cachorro com ela.*

O texto acima apresenta diferentes problemas de ordem formal, textual e encaminhamento da comanda de produção. Na linha 4 apresenta um caso de elevação de vogal em “intão” e a utilização indevida de letra maiúscula em “Vilazinha”, na linha 8. Na linha 4, apresenta a supressão da consoante em “lhe” e grafou a palavra como ela é falada e a troca de letras pela violação das regras que controlam o som na grafia da palavra deixar na linha 15. O aluno não focou no aspecto interessante da proposta que é possuir um tear mágico com poderes especiais. Limitou a possibilidade de tecer um marido para a moça, quem sabe numa alusão ao conto a *Moça Tecelã*, trabalhado em sala.

Quanto aos aspectos textuais, a compreensão fica prejudicada, pois ao seguir parcialmente a comanda de produção o aluno não conseguiu articular de forma

coerente a primeira parte do conto, representada pelo primeiro e segundo parágrafos, com o restante do texto. Há lacunas de informações não supridas o que prejudicou a progressão e continuidade da narrativa que assumiu um enredo desconectado. A repetição demasiada da palavra “cachorro” indica que o aluno não conseguiu utilizar os elementos coesivos de forma satisfatória, não obstante ter noções para isso, já que na linha 10 utilizou o pronome oblíquo –o para retomar o termo utilizado no período anterior.

Com relação ao título atribuído pelo estudante, não fica claro se o verdadeiro amor é o marido que a moça queria e não conseguiu tecer ou o cachorro que foi encontrado. Em termos gerais, o aluno não conseguiu, nesse exercício, expressar o domínio da linguagem narrativa requerida.

No tocante à estrutura composicional do gênero, podemos encontrar alguns elementos presentes no texto do aluno, os mais complexos, no entanto, não foram apresentados. Assim assinalamos:

- a) Espaço: casa e vilazinha;
- b) Tempo: genérico, da imaginação;
- c) Personagem: a moça;
- d) Conflito: desistir de tecer;
- e) Clímax: perder o cachorro que encontrara;
- f) Desfecho: receber o cachorro de presente.

No instante em que resolveu mudar a trajetória da história, o aluno se desviou da proposta original e, por isso, não conseguiu conectar adequadamente os elementos indicados. Ainda assim, conseguimos identificar os elementos composicionais do gênero. A partir da experiência de sala de aula, podemos perceber qual foi a intenção do estudante, procurar inovar e ser original em sua produção. Esse propósito foi de certa forma reduzido ao se desviar da comanda. No entanto, a nossa proposta foi de analisar os indícios autorais efetivamente produzidos pelos estudantes e o fato da moça “tecer tudo o que queria” e ainda assim não se satisfazer com a situação e partir para elementos concretos é um indício autoral. Interessante salientar que a alegria da narradora acontece com a presença de um cachorro abandonado, presente no mundo real e que não foi fruto do tear. A narradora utilizou o tear para tecer maridos dos quais não gostou. A partir disso guardou o tear e foi passear na vila. Esses elementos fantásticos se aproximam do conto *A moça tecelã* estudado em sala.

Elementos que se relacionam com a autoria	Texto 8 – <i>O verdadeiro amor</i>
1) Compreensão da comanda	Atendeu a inserção dos elementos, porém não desenvolveu a comanda proposta.
2) Defesa de posições axiológicas	As pessoas ficam felizes com coisas simples.
3) Conexão temporal-espacial que conecte o mundo real ao representado (cronotopo).	Consegue relacionar fatos do cotidiano como os mais importantes para a felicidade das pessoas.
4) Há compreensão responsiva?	Ocorre um diálogo com outras vozes sociais que possibilitam inferências distintas.
5) Ocorre o deslocamento entre aluno-sujeito-autor e seus interlocutores (relação exotópica).	Ocorre. O aluno sujeito-autor fala por meio de uma segunda voz que não a dele.
6) Relaciona a linguagem estética e a vida cotidiana	Parcialmente.
7) Estilo do aluno-sujeito-autor	Dialoga com outros textos; habilidade a ser desenvolvida..

## Texto 9

1 *Dono verdadeiro*  
2  
3 *Alexia, a rainha de um reino muito grande, era infeliz, descontente e má. Ela sabia da*  
4 *existência de uma feiticeira nos arredores do reino que possuía um tear mágico realizador de*  
5 *desejos.*  
6 *Certo dia chegou na casa desta mulher e pediu que lhe mostrasse o tear. A feiticeira*  
7 *Dora assim o fez. Alexia o analisou com interesse na intenção de roubá-lo para tecer o que*  
8 *quisesse.*  
9 *Algum tempo depois ordenou que os soldados fossem buscá-lo na casa de Dora, e o*  
10 *tirassem dela à força. Assim que o tear chegou no castelo, Alexia o colocou em uma sala*  
11 *especial. Sentou-se e começou a tecer todos os seus desejos, mas nenhum deles se tornava*  
12 *real. A rainha ficou furiosa. Voltou à casa de Dora e brigou com ela exigindo uma explicação. A*  
13 *feiticeira tentou se esquivar de Alexia, mas foi pega por ela que esganou Dora em seguida.*  
14 *A rainha continuou a tentar realizar seus desejos, porém sem sucesso. Até que certa*  
15 *vez um homem muito velho chegou aos portões do castelo chamando por Alexia. Ela lhe*  
16 *atendeu e o homem pediu para ver o tear. Ele reconheceu a peça imediatamente dizendo que*  
17 *o verdadeiro dono dela era ele, e ousou perguntar:*  
18 *- Quer a prova?*  
19 *- Quero – respondeu Alexia.*  
20 *O velho começou a tecer, e tudo que fazia se tornava real. Alexia estava perplexa.*  
21 *- Mas por que para mim ele não funciona? – perguntou a rainha.*  
22 *- Ora, ora – começou o homem – você não é a verdadeira dona dele e tem ambições*  
23 *muito egoístas!*  
24 *- Para a feiticeira que o tomou do senhor, ele funcionava?*  
25 *- Não também – disse o velho – Dora tentou usá-lo para praticar o mal, felizmente nada*  
26 *deu certo.*  
27 *Impressionada e arrependida, Alexia devolveu o tear ao homem que o levou com*  
28 *prazer. A rainha havia aprendido a ser boa, humilde e feliz com o que possuía.*

A estudante que produziu o texto acima possui um excelente domínio dos aspectos formais da língua. Fora alguns casos relativos à pontuação, não ocorrem

transgressões. Constrói a narrativa por meio de diálogos, algo pouco explorado pelos outros estudantes nesse exercício de escrita.

O texto foi bem escrito e apresenta uma informatividade adequada para o contexto. A aluna consegue articular os elementos textuais de forma a garantir a progressão e continuidade da narrativa. O título, apesar de não ser muito expressivo, apresenta uma coerência com o que foi exposto. A aluna domina a linguagem narrativa e sabe utilizar o léxico das palavras, muito embora a escolha dos adjetivos *infeliz* e *descontente*, colocados para caracterizar a rainha Alexia na linha 3, sejam redundantes, um fato que não compromete a produção do texto e a capacidade da estudante que mostra um claro domínio no uso de elementos coesivos, algo não tão frequente nessa série escolar.

Sobre os elementos composicionais do gênero assinalamos o seguinte:

- a) Espaço: castelo;
- b) Tempo: breve;
- c) Personagens: Alexia, a rainha; Dora, a feiticeira e o velho homem.
- d) Conflito: Os desejos tecidos pela rainha não se tornavam reais;
- e) Clímax: o velho começar a tecer e os desejos se tornarem reais;
- f) Desfecho: A mudança do caráter da rainha Alexia.

Com relação à presença de marcas de autoria no texto produzido apontamos: i) a utilização dos adjetivos para caracterizar a personagem Alexia: *infeliz*, *descontente* e *má*, na linha 3; ii) o uso dos predicativos *perplexa* na linha 23; *impressionada* e *arrepentida* na linha 30 e iii) a súbita mudança de caráter da rainha ocorrida no final do texto, que tornou-se uma pessoa *boa*, *humilde* e *feliz* que remete às narrativas fantásticas e à noção de que o bem supera o mal. Nesse texto podemos perceber a função criadora postulada por Bakhtin (2011, p.10-11). A aluna-autora conseguiu organizar os seus pensamentos e criar um universo fantástico para materializar as ações de suas personagens.

Nesse mundo paralelo, podemos perceber a sincronia entre as experiências humanas do cotidiano e a vivência estética produzida pela aluna-autora, por meio da representação temporal-espacial que projeta o mundo real em outra dimensão - o fantástico, com a representação de cronotopos como o da rainha má e o da transformação em uma rainha boa e humilde.

Percebemos, também, que a aluna-autora conseguiu ser a articuladora do discurso e comprometeu-se com aquilo que disse, de acordo com o postulado por

Geraldi (1997, p.136) numa associação perspicaz dos encadeamentos propostos para o desenvolvimento do texto.

Vale lembrar que foi uma produção escrita em sala de aula. Deste modo, o contexto imediato é a escola e precisamos seguir o que Possenti (2002, p. 108) aponta como uma redefinição do conceito de autoria, com olhar voltado para o ensino a fim de dar conta dos efeitos produzidos em textos que não nem obras literárias e nem instauradoras de discursividades. Apresentamos, na sequência, o quadro com os elementos sobre autoria.

Elementos que se relacionam com a autoria	Texto 9 – <i>Dono Verdadeiro</i>
1) Compreensão da comanda	Atendida.
2) Defesa de posições axiológicas	A noção de que más atitudes não leva aos objetivos pretendidos e que as pessoas podem melhorar.
3) Conexão temporal-espacial que conecte o mundo real ao representado (cronotopo).	Consegue relacionar em determinado tempo-espaco fatos do cotidiano em sua narrativa.
4) Há compreensão responsiva?	Sim, há possibilidade para que o interlocutor-leitor concorde, discorde ou ressignifique, além da presença de outras vozes sociais.
5) Ocorre o deslocamento entre aluno-sujeito-autor e seus interlocutores (relação exotópica).	Ocorre. O aluno sujeito-autor fala por meio de uma segunda voz que não a dele.
6) Relaciona a linguagem estética e a vida cotidiana	Sim, pelo enunciado construído marca ações humanas (maldade, egoísmo, assassinato).
7) Estilo do aluno-sujeito-autor	Bom uso dos adjetivos e outros recursos da língua.

## Texto 10

1 *Feitiso*  
2  
3  
4 *Numa certa tarde resolvi limpar o meu porão. Acabei encontrando o meu tear mágico*  
5 *que comprei no Paraguai.*  
6 *Tive algumas ideias para realizar com o tear, teci uma mansão enorme numa fazenda*  
7 *que teci também e um jardim enorme para eu ter meus arvoredos e algumas flores e um baita*  
8 *de um gramadão para jogar bola.*  
9 *Fiquei muito tempo me divertindo na mansão, mas acabei enjoando tava sosinho resolvi*  
10 *tecer dinovo fiz alguns funcionários, uma cozinheira uma fachineira uma jardineira e umas*  
11 *amigas.*  
12 *(?)fui percebendo que estava so na fazenda resolvi tecer um caro, fiz Ranger para sair*  
13 *com minhas amigas.*  
14 *Tava cansado de tecer resolvi que ia ser a ultima vez, fiz uma mulher para fazer ese*  
15 *serviso para mim.*  
16 *Ela foi me satisfazendo meus pedido. tinha de tudo menos uma familia pedi para ela*  
17 *me fazer uma esposa e ela recusou. pedi porque e ela me disse que gostava de mim e queria*  
18 *ser minha esposa.*  
19 *Eu queria que ela continuasse sendo minha empregada e não minha esposa.*



20 *Ela ficou desepsionanda e teceu um feitiso para o que aconteceu não se pasou de um*  
 21 *sonho.*

O texto acima apresenta diversas ocorrências de transgressões dos elementos formais, além da pontuação e acentuação. Uma delas é a vocalização em que o aluno transforma a consoante // na vogal /u/ como em *augumas* nas linhas 6 e 8 e *auguns* na linha 10. Outros processos registrados são a palatalização na palavra *familha* na linha 16 e a supressão do /s/ em coda silábica na palavra *pedido* na linha 16. Além desses, registramos diferentes trocas de letras pela violação das regras que controlam a representação dos sons como nas palavras *feitiso* (linhas 1 e 21); *serta* (linha 4); *sosinho* (linha 10); *caro* (linha 12); *ese* e *serviso* (linha 15) e *pasou* (linha 22). A palavra *fachinera* (linha 11) além da troca de letras apresenta, também, uma ocorrência de monotongação. A palavra *desepsionanda* registramos como um caso accidental, pois além da troca de letra ocorreu o acréscimo indevido da letra /n/. Pontuamos, ainda, uma palavra ilegível no início da linha 12.

Explicitadas as questões de ordem formal, passamos para a análise dos aspectos textuais. O aluno conseguiu, apesar das suas dificuldades, trazer informatividade para o seu texto. O encadeamento das situações postas contribuiu para a progressão do conto. A proposta solicitava que o aluno escrevesse sobre um tear mágico. No caso, ele o comprou no Paraguai, um reflexo de uma prática corriqueira na região em função da proximidade com o vizinho país. Na sequência, o narrador teceu a sua mansão, numa fazenda com jardins, com seus arvoredos e um “baita” gramadão para jogar bola. Com o tempo, no entanto, o narrador sentiu-se sozinho e resolveu tecer funcionários, todas mulheres: cozinheira, faxineira e jardineira além de algumas amigas que levou para passear numa camionete. Resolveu que estava cansado e teceu uma mulher para fazer essa atividade para ele, ela satisfazia todos os seus pedidos exceto um: tecer uma esposa. A mulher recusou esse pedido porque queria ser a esposa, algo que o narrador não aceitou pois a queria como empregada. Podemos compreender como um posicionamento sexista por parte do narrador que enfatiza o fato de ter tecido a mulher para ser sua criada e não parte a família. Decepcionada, a mulher teceu um feitiço para que o narrador acreditasse que tudo não passou de um sonho. Dessa forma, o aluno conseguiu imprimir uma continuidade e fazer uma conclusão para a história, que impôs um retorno à situação inicial, ou seja, a situação em que não havia concretamente os desejos concedidos pelo tear. A escolha do título também foi

adequada para o contexto, pois antecipa a conclusão sem dar pistas.

O aluno conseguiu imprimir um ordenamento lógico na narrativa, apesar de não dominar o léxico das palavras. Com relação à estrutura composicional do gênero observamos o seguinte:

- a) Espaço: a casa/mansão;
- b) Tempo: breve;
- c) Personagens: o narrador e as mulheres que teceu;
- d) Conflito: a recusa da mulher em tecer uma esposa para o narrador;
- e) Clímax: o feitiço tecido pela mulher;
- f) Desfecho: tudo não passar de um sonho.

Assim, ainda que uma maneira bem rudimentar o aluno conseguiu escrever um conto. Nesse contexto, destacamos que para esse aluno, em particular, essa produção representa um avanço considerável em termos da sua produção escrita. Um grande avanço, pois a associação que conseguiu fazer com os elementos por ele propostos foi algo inovador e uma superação individual. Com relação às marcas autorais destacamos o seguinte: i) a escolha de ter apenas mulheres em sua companhia, sejam funcionárias ou amigas e ii) o desfecho encontrado pelo aluno em tornar tudo um sonho através de um feitiço.

Observadas as limitações textuais, o aluno-autor conseguiu, a sua maneira, estruturar a função criadora postulada por Bakhtin (2011, p. 10-11), ao organizar os acontecimentos e expor os sentimentos e sensações que esses provocaram na personagem. Também conseguiu, por meio do que disse, uma articulação coerente das ideias e, portanto, comprometeu-se com as suas palavras (GERALDI, 1997, p. 136). Além disso, conseguiu fazer do seu lugar social o espaço para a movimentação da personagem, o ambiente rural, com arvoredos e um imenso “gramadão”. Esses elementos, considerados à luz da sua produção (POSSENTI, 2008, p. 154) produzem efeitos de sentido singulares utilizados pelo aluno-autor. Na sequência, apresentamos o quadro com os elementos de autoria.

Elementos que se relacionam com a autoria	Texto 10 – <i>Feitiço</i>
1) Compreensão da comanda	Atendida.
2) Defesa de posições axiológicas	A noção de que não se é feliz sozinho (tanto que teceu amigas e queria uma esposa).

3) Conexão temporal-espacial que conecte o mundo real ao representado (cronotopo).	Consegue relacionar em determinado tempo-espaco fatos do cotidiano vivido e idealizado em sua narrativa.
4) Há compreensão responsiva?	Sim, há possibilidade para que o interlocutor-leitor concorde, ache graça, considere ruim. Percebemos, ainda, a presença de vozes sociais distintas.
5) Ocorre o deslocamento entre aluno-sujeito-autor e seus interlocutores (relação exotópica).	Ocorre. O aluno sujeito-autor fala por meio de uma segunda voz que não a dele.
6) Relaciona a linguagem estética e a vida cotidiana	Tem dificuldades na utilização da linguagem.
7) Estilo do aluno-sujeito-autor	Precisa ser desenvolvido.

## Texto 11

1 *A ideia fantástica*  
2  
3 *Em uma tarde, maravilhosa e bela, uma moça muito querida por todos estava*  
4 *trabalhando e ajudando seus pais, como era de costume.*  
5 *Foi tratar os animais do galpão e pegar milho moído para as galinhas, entre tanto notou*  
6 *algo diferente debaixo das lonas. Como era muito curiosa, ergueu tudo para descobrir o que*  
7 *estava lá, ao levantar a lona encontra uma ferramenta de costura e se surpreende com aquilo,*  
8 *pesquisa em jornais o que era aquela ferramenta toda trabalhada no ouro, logo depois percebe*  
9 *que é um tear mágico, onde ele poderá mudar sua vida, pula de alegria e chora de emoção.*  
10 *Marcela, como era chamada começou a tecer coisas que faltava em casa e novos*  
11 *animais para cuidar, de um modo em que seus pais ficaram ricos de tanto gado. Dias se*  
12 *passaram e Marcela continuava muito feliz, porém seus pais infelizmente adoeceram e foram*  
13 *para o hospital e ela estava muito preocupada como daria conta de cuidar de tanto animal que*  
14 *ela teceu. Ela era filha única e não tinha ninguém para ajudar-lhe.*  
15 *Dias se passam e seus pais pioram, fica totalmente desesperada com esse*  
16 *acontecimento, não poderia imaginar que do mesmo modo que sua vida mudou*  
17 *completamente para melhor, iria acabar com essa doença de seus pais.*  
18 *Deixando o hospital e chegando em casa, ela correu para o tear e desfez tudo aquilo*  
19 *que tinha tecido, sua vida voltou ao normal, sem muitos animais, mas conseguiu cuidar deles*  
20 *do mesmo modo que antes.*  
21 *Arrumou-se e voltou para o hospital, os médicos disseram que seus pais não iriam*  
22 *resistir, então ela ficou muito abalado, apenas um milagre iria fazer que eles vencesse essa*  
23 *doença. O tempo passou e ela teve uma ideia:*  
24 *- Vou tecer um médico que cure todas as doenças desse mundo – disse ela.*  
25 *Teceu, teceu e teceu, até que viu que conseguiu, levou rapidamente o médico para o*  
26 *hospital e sim, foi um milagre, o médico tecido por ela conseguiu salvar as vidas de seus pais.*  
27 *Recuperados, Marcela agradeceu o médico tecido e acabou dizendo que ele era um*  
28 *dos melhores, aliás, ele era especial, feito por ela do mesmo modo em que ele ajudou a*  
29 *combater várias doenças e quase ninguém veio a falecer depois que ela o inventou.*  
30 *Ela realmente não acreditava em algo tão maravilhoso e fantástico desse jeito, então*  
31 *acabou pegando no sono e imaginando como seria o mundo sem ruindade.*

O último texto a ser analisado não apresenta muitas transgressões de ordem formal. Fora alguns de pontuação assinalamos um registro de hiperssegmentação na linha 5, um acréscimo de vogal na palavra *surpreende* (linha 8), um caso de elevação de vogal em *inventou* (l.33), outro de abaixamento vocálico em

*maravilhosa* (l.3), além de um equívoco de concordância nominal em *abalado* (l.24) e verbal *vencesse* (l.25).

Quanto aos aspectos textuais o texto apresenta uma boa informatividade, com elementos suficientes para um encadeamento satisfatório das ideias colocadas. Ocorre, no entanto, um prejuízo no tocante à progressão. O texto gira em torno da doença dos pais e não apresenta uma continuidade que estimule uma sequência mais dinâmica dos fatos relatados. O título está de acordo com o enredo da narrativa, porém sem muita expressividade ou originalidade. Apesar dessas observações, a aluna expressa um domínio linguístico da narrativa.

No tocante à estrutura composicional do gênero assinalamos o seguinte:

- a) Espaço: casa no sítio e hospital;
- b) Tempo: breve;
- c) Personagem: Marcela e pais
- d) Conflito: a doença dos pais;
- e) Clímax: a notícia de que os pais não iriam resistir à doença;
- f) Desfecho: tecer o médico que salvou os pais e outras pessoas.

Apesar do texto pairar em torno da doença dos pais, a estudante conseguiu apresentar os elementos necessários para constituir um conto. Faltou uma articulação melhor organizada para uma escrita mais espontânea e desenvolvida. Com relação à autoria assinalamos o seguinte: i) a escolha dos adjetivos para caracterizar a tarde, maravilhosa e bela, na linha 3 e ii) a expressão “como era de costume” na linha 4 que acentua as boas qualidades da moça. O texto apresenta potencial para mais situações autorais. A própria solução encontrada pela aluna para resolver o problema não foi inovadora, pois os médicos têm a atribuição de salvar vidas por todos os meios possíveis. Não obstante às limitações encontradas, a aluna-autora conseguiu, de certa maneira, organizar a função criadora em torno do cuidado com a família, por meio do próprio trabalho, num posicionamento axiológico interessante (BAKHTIN, 2011, p. 175). Ela poderia, por exemplo, ter tecido funcionários ou outros bens de valor para vender para dar conta de cuidar dos pais adoentados e do sítio simultaneamente. Contudo, a sua referência familiar é tão representativa que ela não pensou nessa possibilidade e assumiu, sozinha, o cuidado dos pais.

Uma atitude altruísta e cada vez mais rara de se perceber na contemporânea relação entre pais e filhos. Com esse posicionamento, a aluna-autora, inserida num sistema de referência familiar, agrícola e de trabalho intenso, consegue uma

articulação e um comprometimento com o seu discurso (GERALDI, 1997, p. 136). Uma singularidade que foi fruto da escolha da aluna-autora, que precisou trabalhar a linguagem em seu texto para produzir o efeito pretendido de ser uma boa filha, preocupada com os pais (POSSENTI, 2008, p. 215). Na sequência, apresentamos a sistematização dos elementos de autoria.

Elementos que se relacionam com a autoria	Texto 11 – <i>A ideia fantástica</i>
1) Compreensão da comanda	Atendida.
2) Defesa de posições axiológicas	A importância em se cuidar dos pais, mesmo que se perca os bens materiais (desteceu os animais que tinham enriquecido a família).
3) Conexão temporal-espacial que conecte o mundo real ao representado (cronotopo).	Consegue relacionar em determinado tempo-espço fatos do cotidiano vivido e idealizado em sua narrativa.
4) Há compreensão responsiva?	Sim, há possibilidade para que o interlocutor-leitor concorde, discorde, ressignifique ou considere ruim, além da presença de outras vozes sociais.
5) Ocorre o deslocamento entre aluno-sujeito-autor e seus interlocutores (relação exotópica).	Ocorre. O aluno sujeito-autor fala por meio de uma segunda voz que não a dele.
6) Relaciona a linguagem estética e a vida cotidiana	Sim, pelas desenrolar do enunciado alia eventos comuns com uma representação singela, por vezes, ingênua.
7) Estilo do aluno-sujeito-autor	Boa utilização de adjetivos e expressões para realçar qualidades.

Com esse texto, encerramos as análises e os levantamentos sobre o que compreendemos como marcas autorais dos textos que compuseram o *corpus* de análise deste trabalho. Tecemos as considerações e reflexões referentes à autoria na próxima seção.

#### 4.4 Resultado das análises

Como apresentado no preâmbulo deste trabalho, a presente pesquisa se propôs a analisar a presença de autoria nos textos de alunos do Ensino Fundamental. Com a finalidade de facilitar nossa reflexão, retomamos os balizadores que nortearam todo o processo construído ao longo desse período. A problematização a qual nos propusemos a responder foi: quais elementos de ensino da produção textual podem contribuir para a constituição do aluno-autor? O trajeto para chegar à resposta foi orientado através dos objetivos, o geral: compreender

como uma proposta pedagógica para o ensino da escrita pode promover o amadurecimento de um sujeito -autor, e os objetivos específicos: a) analisar a relação entre os comandos de produção de texto e a autoria; b) elaborar metodologias que orientem a prática pedagógica e auxiliem a formação do aluno autor do seu discurso; c) identificar marcas de autoria nos textos dos alunos; d) transpor os estudos teóricos existentes sobre autoria em possibilidade pedagógica de análise e trabalho.

Sem a pretensão de retomar tudo o que já foi dito sobre a produção textual na escola e a sua importância para a inclusão do estudante numa vida cidadã plena e consciente de seus direitos e deveres, vamos abordar quais elementos de ensino, em nosso ponto de vista, devem orientar a produção textual na escola e, assim, a constituição de alunos-autores. Acreditamos conveniente salientar que a sala de aula é um território singular, repleto de alunos-sujeitos em formação com suas experiências de vida positivas ou negativas que emergem durante o processo de ensino e são confrontadas com as experiências de vida do também sujeito-professor, que é a linha mestra da condução do trabalho pedagógico e, na presente análise, da constituição da autoria dos estudantes.

Como percebemos nos textos analisados, a maioria deles apresenta algum indício de autoria. Em alguns casos, a busca por esses vestígios precisa ser meticulosa pelo fato dessas marcas estarem ocultas atrás dos problemas formais e até de uma letra ruim. Nesse ponto, encontramos o que Possenti (2002) afirma quando diz que um bom texto não pode ser avaliado apenas por suas categorias textuais:

Penso que um bom texto só pode ser avaliado em termos discursivos. Isso quer dizer que a questão da qualidade do texto passa necessariamente pela questão da subjetividade e de 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. 109).

Ou seja, para o autor, a análise deve partir do discurso construído pelo sujeito-autor que, inserido num tempo-espaço-histórico, assuma uma posição diante do que disse. Num mesmo viés, Geraldi (1997) já apontava anteriormente numa mesma direção ao afirmar que o sujeito, ao escrever sobre determinado assunto, assume o

seu ponto de vista e constrói os seus próprios argumentos de acordo com as suas perspectivas, o que torna cada discurso diferente. Apesar desse teórico falar em sujeito, sentimo-nos livres para ressignificar a expressão para autor, uma vez que ele defende a ideia de que o sujeito não se constitui como tal quando produz algo novo, mas sim quando se compromete com a sua palavra e com sua articulação individual (GERALDI, 1997, p. 136). Assim, um aluno comprometido com a sua palavra assume uma posição enquanto sujeito-autor e procura construir argumentos que defendam os conceitos que apresenta.

Desta forma, nos textos analisados, percebemos que os alunos conseguiram, alguns com mais habilidade que outros, assumir a sua palavra e a sua posição de sujeito no momento da enunciação. Acreditamos que esse fato, retomando a análise da problematização, aconteceu especialmente pelo trabalho com o gênero discursivo que ocorreu durante a implementação pedagógica. Durante o processo, com diferentes estratégias, os alunos trabalharam meticulosamente com diferentes contos, que apresentaram temáticas variadas e uma ampla possibilidade de ressignificações. Isso refletiu na produção individual apresentada na seção anterior, na qual podemos perceber que os estudantes conseguiram, com performances diferentes, produzir o seu conto.

A comanda de produção foi apresentada de forma sucinta, sem detalhamento de ações ou sugestão de personagens, no intuito de que todo o trabalho realizado com a linguagem fosse fruto de escolhas individuais. Com essas escolhas, a maior parte dos estudantes conseguiu criar um espaço lógico de enunciação no qual as suas personagens se movimentaram, interagiram, expressaram sentimentos e posicionamentos axiológicos de valor. Em quase todos os contos pudemos identificar os elementos constitutivos do gênero e sem perder de vista que tratamos de uma produção de texto realizada na escola, isso é um mérito a ser considerado, um avanço no conhecimento e na produção individual de cada estudante.

Trabalhar com o surreal, com o fantástico, não é uma tarefa simples, assim como o próprio ato de escrever requer um mínimo de habilidade, disposição, conhecimento e incentivo, como já pontuamos ao longo deste trabalho. Requer uma mediação pedagógica atenta na orientação dos passos dos aprendizes que são escritores e autores em construção.

Não vamos retomar as análises, porém, queremos chamar a atenção para um dos elementos que não foi considerado como autoria por se encaixar mais nos

aspectos formais e que convencionam o bom uso da linguagem. No entanto, a nossa experiência em sala aponta que os estudantes têm dificuldades em lidar com esse aspecto da linguagem que são os marcadores temporais nas suas produções. Em apenas um texto, o de nº 8, o estudante utilizou o tradicional *Era uma vez* para dar início à sua escrita. Nos demais foram utilizadas expressões distintas no início e no decorrer da produção: *Em uma tarde, maravilhosa e bela; Certo dia; Acordada ainda no escuro*, entre outras expressões. Isso nos faz acreditar que o trabalho desenvolvido com o gênero possibilitou esse avanço na escrita dos estudantes.

Por outro lado, como se trata de uma pesquisa, precisamos questionar se o trabalho com um único gênero não seria um cerceamento à liberdade de criação e, conseqüentemente, de autoria dos estudantes. No presente caso, defendemos que a opção por um gênero foi positiva, pois entendemos que a familiarização com o gênero e todos os trabalhos desenvolvidos antes do momento da produção do texto foram muito proveitosos para o desenvolvimento pessoal e cognitivo dos alunos, já que foram colocados como protagonistas na produção dos conhecimentos. Assim

Para que a aprendizagem seja produzida, é indispensável o papel ativo e protagonista do aluno, que deve desenvolver uma atividade mental que possibilite a reelaboração de seus esquemas de conhecimento, processo na qual tem uma especial relevância o conflito cognitivo por meio do qual o aluno questiona suas ideias, como passo prévio para construção de significados (ZABALA/ARNAU, 2010, p. 97).

A produção do material pedagógico pensada para a turma em questão considerou que os estudantes fossem os protagonistas do processo e avançassem em seus conhecimentos culturais, sociais e cognitivos e envolveu os alunos em atividades de leitura e produção de significados antes da escrita propriamente dita. Isso não significa que o produto final resultou em algo pronto, acabado. Trata-se de produção de texto na escola e, portanto, um processo a ser aprimorado. A descoberta das marcas de autoria não é um fim, pode indicar novas possibilidades que aprimorem o potencial discursivo e, conseqüentemente, de todos os aspectos que envolvem a produção escrita dos estudantes.

Com isso, indicamos como algumas respostas possíveis, para a questão problema dessa pesquisa: i) a importância de que o estudante conheça o gênero em questão para que tenha os elementos necessários para a produção de um texto na



escola e que reúna as condições apontadas por Geraldini (1997, p. 137) e já apresentadas anteriormente (ter o que dizer; uma razão; para quem dizer; ser um sujeito efetivo e com estratégias adequadas); ii) realizar uma leitura significativa, que implica em mais do que ler o conto e conhecer a sua temática. Envolve procedimentos de ressignificação, que podem trazer à tona experiências singulares de cada sujeito (aluno) a serem consideradas no processo de ensino-aprendizagem pelo professor que media essas experiências e aponta a direção para que sejam convertidas em conhecimento e iii) a importância da própria atuação docente como indispensável nesse encadeamento de ações como alguém que propõe atividades adaptadas para a turma e busca a solução para as dificuldades localizadas.

Essa indicação de respostas não é necessariamente conclusiva e nem hermética. Elencamos dessa maneira por questões metodológicas, mas compreendemos que há inúmeras outras possibilidades de reflexão já que o processo de ensino-aprendizagem é composto de diferentes variáveis que nos impedem de esgotar a discussão sobre esse assunto.

Com relação ao objetivo geral, compreendemos que uma proposta pedagógica pensada para o ensino da escrita, de acordo com as especificidades de cada turma, pode ser muito relevante para o desenvolvimento da produção dos estudantes e de sua constituição como autores. Nesse viés, reiteramos que os estudos existentes sobre autoria podem ser ampliados, especialmente para chegar ao chão de sala para tratar daquelas produções que, na maioria das vezes, sequer articulam um discurso. Isso porque a maior parte da teoria existente sobre o assunto aborda a autoria nos textos literários, o que está muito distante da realidade das produções dos alunos do Ensino Fundamental.

Com isso, já apontamos para outro pormenor que nos propomos a discutir inicialmente: a transposição dos estudos teóricos existentes sobre autoria em possibilidade pedagógica de análise e trabalho. Uma tarefa aparentemente simples, mas com as leituras e reflexões compreendemos que é muito mais complexa e abrangente do que supomos inicialmente e que só esse item mereceria ser objeto de uma nova pesquisa. O que fizemos foi uma reinterpretação desses postulados, ressignificando-os para as singularidades das produções escolares, na busca de uma produção de conhecimento significativa.

Com relação aos demais objetivos específicos, identificamos as marcas de autoria nos textos dos alunos e já creditamos esse fato à metodologia utilizada, ou

seja, a implementação de um projeto de ensino pautado em um gênero discursivo específico, no caso, o conto, elaborado para a turma em questão.

Sobre a relação entre a comanda de produção e a autoria, já assinalamos a importância no seu seguimento para nortear a produção e possibilitar o aparecimento das marcas autorais. No entanto, ela pode não ser decisiva. Um exemplo é o texto nº 07 em que a aluna suprime a magia do tear e constrói a sua narrativa que apresenta os indícios autorais sem ter seguido à risca a comanda, justamente no elemento que considerávamos crucial para alavancar a criatividade e o surgimento do potencial autoral dos estudantes. Uma das diferentes variáveis que lidamos ao longo da produção desse trabalho. O terreno movediço da sala de aula em que os alicerces que julgávamos sólidos e imobilizados se movimentam no curso do processo de aprendizagem e precisamos, com isso, rever nossas convicções e procedimentos.

O processo de ensino é um contínuo de aprendizagem para o professor. Criamos expectativas sobre as atividades e sobre os alunos que às vezes se confirmam, outras não. É nesse terreno instável e incerto que se situa a autoria. Algo fugidio, impreciso, incerto. A autoria é algo sempre em movimento, como tentamos ilustrar na representação abaixo.



Figura 16 – Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Os sujeitos, no caso os alunos, trabalham com a linguagem e constroem o seu discurso, inseridos na sua história, no espaço social que todos convivem (a escola) e

se utilizam da língua para tanto. A autoria flutua e pode se manifestar em qualquer um dos elementos, seja na construção engenhosa da linguagem, ou na utilização de elementos da sua própria subjetividade (história), ou na utilização inusitada de elementos formais da língua.

Muitas vezes, a autoria está escondida atrás das transgressões formais e que os olhos docentes, que buscam ávidos o texto *bem escrito*, não percebem e, com isso, deixam de potencializar a aprendizagem dos estudantes em todas as disciplinas, no ranço histórico que ainda persiste nas escolas de que *escreve bem quem escreve certo*. Nesse interim

Ensinar nosso aluno a escrever-como-se-deve-escrever não significa formar classes inteiras de “Guimarães Rosas” e “Machados de Assis”. Significa formar pessoas que possam conviver satisfatoriamente com a escrita na sociedade. Que sejam hábeis para escrever um *e-mail* como se escreve um *e-mail*, para escrever um requerimento pedindo algo à Prefeitura como se escreve um requerimento desse tipo, que sejam hábeis para escrever um bilhete para a namorada sem perder a moça (ou para o namorado, sem espantar o rapaz), que sejam hábeis para escrever um ofício e uma carta para a avó que não tem computador, ou seja, que estejam suficientemente treinados para resolver, em suas vidas, as coisas que, em nossa sociedade, resolvemos escrevendo. E, quem sabe, um dia lá na frente, esse aluno ou essa aluna acabe descobrindo que goste de escrever por prazer e não vire um bom escritor ou uma boa escritora? (FERRAREZI JR., 2014, p. 87, grifos do autor).

No contínuo de aprendizagem a autoria precisa ser revelada, mostrada para o aluno e enfatizada mais do que os erros ortográficos cometidos, já que estamos tratando de sujeitos em formação. Alunos que falam de algum lugar e com um discurso único, e como sujeitos em formação precisam ser orientados, incentivados, corrigidos e reorientados na dinâmica das interações desenvolvidas em sala de aula.

Não é uma tarefa fácil, no entanto, trabalhar a constituição da autoria nos alunos do Ensino Fundamental é uma das possibilidades para melhorar a qualidade da produção escrita dos estudantes e fornecer a eles subsídios para se tornarem sujeitos que contribuam consigo mesmos e com a comunidade em que vivem.

O trabalho não pode parar na localização dos indícios de autoria, os alunos precisam ser orientados na re (organização) de seus escritos de forma que, com o tempo, a autoria se torne evidente. Esse é um trabalho para o professor: pesquisar continuamente novas estratégias para promover a autoria dos estudantes.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um percurso traçado, uma meta cumprida e agora, professora?

A realização deste Mestrado Profissional representou um divisor de águas em minha vida.<sup>24</sup> Foi um tempo enriquecido com muita leitura, estudo, trabalho e deslocamentos para a universidade. Uma nova dimensão de aprendizagem, mediada pelos professores do Profletras e pela troca de experiências com as colegas participantes do curso.

O conhecimento adquirido não ficará no vazio ou no plano das ideias, ele tomará forma na sala de aula, no diagnóstico das dificuldades dos estudantes para um encaminhamento pedagógico mais adequado e em estratégias para potencializar o desenvolvimento dos alunos. Essa é a principal contribuição desse Mestrado Profissional: refletir sobre o ensino e sobre as estratégias para melhorá-lo.

Acredito que o meu aproveitamento foi muito bom, e um dos elementos fundamentais para isso foi a licença para estudos concedida pelo Estado do Paraná, que permitiu dedicação integral ao mestrado durante quinze meses. Uma resolução do próprio programa determinou o retorno parcial para a sala de aula, durante o processo. Configurou-se como uma mudança abrupta no planejamento e na organização desta pesquisa, dimensionada para um trabalho em tempo integral. O único momento em que pensei ter feito a escolha errada: deveria ter escolhido o mestrado acadêmico onde poderia continuar com afastamento completo.

Paradoxalmente, o mestrado voltado para a formação de professores não compreende a limitação que o exercício docente impõe para os estudos. Vou explicar as razões, não tanto para meus leitores imediatos, mas para que essas palavras, algum dia, encontrem eco junto ao Conselho Gestor do Programa. Estar em sala de aula, no exercício efetivo, não é um problema. A questão é que os alunos da educação básica exigem um envolvimento significativo com o processo. Não se trata apenas de “dar aula” no sentido de estar na escola e seguir o conteúdo programático proposto pelo livro didático. Por diversos fatores, já abordados nesta dissertação, isso não pode estar no cotidiano dos professores.

---

<sup>24</sup> Devido ao seu caráter subjetivo, essa parte do trabalho foi escrita em primeira pessoa.

É necessário um comprometimento com a aprendizagem dos estudantes. Isso requer tempo para diagnóstico, preparação de atividades, correções, entre outras atribuições. Cada turma é única e cada aluno também. Portanto, pensar as aulas e os estudantes sob essa perspectiva exige abnegação e envolve mais do que conhecimentos técnicos. São as relações afetivas construídas entre professora e aluno que fazem a diferença no ensino básico. Conhecer a história de cada aluno, chamá-lo pelo nome, procurar entender as razões para os comportamentos adotados, requer uma perspicácia e uma dedicação incondicional do professor.

Ao voltar para sala de aula, precisei dividir meu tempo entre a pesquisa, a aplicação pedagógica e a atenção necessária para as outras turmas, bem como o atendimento às demandas da própria organização escolar (reuniões, festividades, organização de trabalhos coletivos). A partir daquele momento, os alunos e as suas necessidades pedagógicas passaram a ser prioridade. Pude, então, colocar em prática algumas estratégias interessantes aprendidas durante o mestrado, entre elas a confecção de uma caderneta literária, na qual os alunos anotavam os livros que liam e as impressões que tiveram com a leitura.

Trazer o aluno para o centro do trabalho pedagógico, torná-lo autor dos seus momentos é algo que pode mudar as atitudes dos estudantes, no sentido de serem estimulados para a aprendizagem. Um exemplo disso foi o trabalho com poesias realizado com todas as turmas do Ensino Fundamental do colégio. Todos os alunos, sem exceções ou reclamações, produziram suas poesias que, após todo um trabalho realizado nos finais de semana por mim e por outra colega professora, foram expostas de maneira permanente nas paredes do colégio. Uma exposição que teve uma acolhida bastante positiva por parte da comunidade escolar e dos demais alunos, que paravam para ler os poemas produzidos pelos colegas.

O registro no diário de campo foi outra experiência marcante e inédita em minha prática. Esse registro minucioso, apurado, com fotografias funcionou como o retrato de uma sala de aula e do próprio processo de ensino aprendizagem. Revisitá-lo é mais do que lembrar do que foi feito. É a possibilidade de analisar as aulas, o conteúdo e a metodologia, com um olhar que, mais do que analisar o que foi feito, pode servir de referencial para novas proposições.

Por meio desse registro, pude ter uma noção mais ampla sobre o cotidiano da escola no desenvolvimento das aulas. Pelas anotações, fica claro que uma das razões para a implementação do projeto ter se estendido muito além do previsto, foi

uma série de eventos organizados pela própria escola e que ocuparam boa parte das aulas: ensaio para desfile cívico, palestras diversas, Semana da Consciência Negra, entre outras situações. A produção do texto final foi protelada por quinze dias em função dessas variáveis. No aspecto pedagógico, o registro no diário de campo permitiu um retorno às aulas ministradas pela professora e que foram analisadas pela pesquisadora. Numa implementação pedagógica longa, o diário de campo se revelou um registro importante dos detalhes que o planejamento diário ou o plano de trabalho docente não conseguem abarcar como as particularidades ditas, ouvidas e compreendidas em cada aula e que serviram como base para análise do trabalho realizado.

A questão de escrever um projeto de ensino, pensado para a turma em questão, foi excelente. Ao longo da implementação, os estudantes realizaram inúmeras atividades diferenciadas de pesquisa, produção de imagens, vídeos, resolução de exercícios. A partir das leituras, realizaram uma ressignificação dos contos para o cotidiano atual em aspectos sociais, econômicos, culturais e puderam apresentar isso para a comunidade escolar. Com o projeto, consegui ver a evolução do conhecimento dos estudantes, além de perceber a importância de, enquanto professora, elaborar um material específico para a turma, com foco no ensino de um determinado gênero. O resultado mostrou que os alunos, guardadas as proporções, conseguiram escrever um conto e alguns deles surpreenderam pela questão da perspicácia e sutileza no manejo da linguagem. Naturalmente, há necessidade de melhorar em muitos aspectos. Mas a questão principal a ser considerada é o avanço que tiveram do início à conclusão do projeto.

Algo que precisa ter continuidade, ser melhorado no sentido de procurar sempre desenvolver o potencial dos estudantes. Não existe, necessariamente, um ponto final. No ensino, estabelecem-se parâmetros delimitados pelo tempo, pelo conteúdo, pelos materiais por outros elementos circunstanciais. O elo principal na condução do processo é a mediação pedagógica, o trabalho reflexivo realizado com a linguagem em sala de aula para potencializar a aprendizagem do aluno. Em muitos casos, primeiro, preciso “conquistar” o aluno, incentivá-lo a aprender, a querer buscar o conhecimento. Esse é um trabalho muito sutil que precisa tempo, disposição, paciência, entre tantos outros requisitos que são requeridos ao longo do processo de ensino.

Com relação à escrita, os alunos são resistentes, não gostam, por vezes não querem e escrevem qualquer coisa para cumprir sua obrigação. Eles não deixam de ter razão, afinal o processo de escrita é rigoroso e exigente. Precisam ficar quietos, concentrados, algo cada vez mais difícil para essa nova geração, acostumada com a velocidade instantânea das novas mídias digitais, com mais imagens e “memes” do que textos e trabalho com a linguagem. No entanto, como já afirmei em outro ponto deste trabalho, são novas situações e desafios apresentados para a escola e os professores que podem ser utilizados a favor da aprendizagem e isso, claro, é trabalho para o professor.

O processo da escrita é uma ação contínua e prolongada. Como também a questão da constituição da autoria. Escrever e tomar posse do seu discurso, manejar a linguagem com sagacidade não é um dom, uma habilidade inata. É resultado de muito empenho, tempo e trabalho. Portanto, a escola é o local de ensino e aprendizagem desse processo. Os resultados acontecem, como apresentado na seção anterior, ancorados em percursos de leitura, de pesquisas, de práticas de escrita e mediados pela ação do professor que precisa ser cada vez mais eficiente.

E agora, o que fazer? Reafirmei a noção de quanto mais estudo, mais preciso aprender. Assim, vou prosseguir com o trabalho em sala de aula e procurar incorporar à minha prática todos os pressupostos aprendidos durante o mestrado. Com certeza, novos questionamentos surgirão e o caminho já trilhado vai me conduzir à pesquisa de novas metodologias para fazer a diferença na vida dos estudantes que frequentarem as minhas salas de aula.



## REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2016, p. 95-114.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.

\_\_\_\_\_. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2007.

\_\_\_\_\_. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2013.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2013.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 5 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e estética**: a teoria do romance. São Paulo: Unesp/Hucitec, 1988.

\_\_\_\_\_. **Estética da Criação Verbal**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

\_\_\_\_\_. **Formação do professor como agente letrado**. São Paulo: Contexto, 2010.

BRAIT, Beth. Estilo. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2017, p. 79-102.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 126p.

BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania:** quem educa o cidadão? São Paulo: Cortez, 2000.

CAVALCANTI, Marilda C. Educação linguística na formação de professores de línguas. In: MOITA LOPES, Luiz P.( Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente.** São Paulo: Parábola, 2013, p. 211-226.

CHOMSKY, Noam. **Reflexões sobre a linguagem.** São Paulo: Cultrix, 1980.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2016.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade.** São Paulo, Martins Fontes, 2006.

DALEY, Elizabeth. Expandindo o conceito de letramento. **Trabalhos em Linguística Aplicada.** Campinas, v. 9, n.2, p.481-491, jul./dez. 2010. Disponível em: < <http://www.wscielo.br/pdf/tla/v49n2/10.pdf>>. Acesso em 30 nov. 2016.

DE GRANDE, Paula Baracat. O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada. **Eletras**, vol. 23, n.23, dez. 2011. Disponível em: <<https://posgraduaçãofaintvisa.files.wordpress.com/2013/07/pesquisa-emlinguistica-aplicada.pdf>>. Acesso em 02 maio 2016.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** 8ª ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 16, p.181-191, 2010. Disponível em: <[http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos\\_16/irineu\\_engel.pdf](http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf)>. Acesso em 20 maio 2016.

FABRICIO, Branca Falabella. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006. Cap. n.1. p. 45-65.

FARACO, Carlos Alberto Faraco. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo, Parábola, 2009.

\_\_\_\_\_. Autor e Autoria. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2017, p. 37-60.

FERRAREZI JR., Celso. **Pedagogia do silenciamento**: a escola brasileira e o ensino de língua materna. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GARCEZ, Lucília H. Carmo. **Técnicas de redação**: o que é preciso saber para bem escrever. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

GARCIA, Cintia B.; SILVA, Flavia Danielle Sordi; FELICIO, Rosane de Paiva. Projeto Arte: uma proposta didática. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. Cap. n. 6, p. 123-146.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João editores, 2015.

\_\_\_\_\_. A linguagem nos processos sociais de constituição da subjetividade. In: COSTA VAL, Maria da Graça; ROCHA, Gladys (orgs.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto**: o sujeito-autor. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale/FaE/UFMG, 2008.

\_\_\_\_\_. Concepções de linguagem e ensino de português: In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2004.

\_\_\_\_\_. Escrita, uso da escrita e avaliação: In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2004.

\_\_\_\_\_. Palavras escritas, indícios de palavras ditas. **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão, v.3, Número Especial, p. 09-25, 2003.

\_\_\_\_\_. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GUEDES, Paulo Coimbra. SOUZA, Jane Maria. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. In: NEVES *et al* (orgs.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

HILA, Claudia Valéria Doná. Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Editora Claraluz, 2009. P. 151-194.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Mariana Batista; DE GRANDE, Paula Bacarat. Escola Conectada: os multiletramentos e as TICS. In: ROJO, Roxane (Org.). **Diferentes formas de ser mulher na hipermídia**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 37-58.

MAGNANI, Maria do Rosario Mortatti. **Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MENEGASSI, José Renilson. **Escrita e ensino**. Formação de Professores. Maringá: Eduem, 2010.

MENEGASSI, José Renilson; ANGELO, C. M. P. **Leitura e ensino**. Formação de Professores. Maringá: Eduem, 2010.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender sim, mas como?** Porto Alegre: Artmed, 1998.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem das línguas**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: \_\_\_\_\_. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. Cap. nº 3. p. 85-107.

\_\_\_\_\_. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: \_\_\_\_\_. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-44.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. Das ideias linguísticas e suas contribuições ao conceito de autoria na produção textual de sala de aula: uma leitura dos textos de M. Bakhtin. **Investigações: linguística e teoria literária**, Recife, v.19, n.2, p.143-155, jul. 2006.

PADILHA, Simone de Jesus. Relendo Bakhtin: autoria, escrita e discursividade. **Polifonia**. Cuiabá, MT, v. 18, n. 23, jan./jun. 2011, p. 91-102.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Curitiba: SEED, 2008.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. Cap. n.2. p. 67-84.

POCINHO, Margarida Maria Ferreiro Diogo Dias. Prevenção da iliteracia: processos cognitivos implicados na lectura. **Revista Iberoamericana de Educacion**, n 44/3, p. 1-14, 25 out. 2007.

POSSENTI, S. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. Índícios de Autoria. **Perspectiva**. Centro da Ciência da Educação, Florianópolis, SC, v. 20, n. 1, p. 105-124, jan./jun. 2002.

\_\_\_\_\_. Enunciação, Autoria e Estilo. **Revista da FAEEBA**. Salvador, nº 15, p. 15-21, jan./jun. 2001.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. Cap. n. 6. p. 149-168.

RIOLFI, Claudia et al. In: CARVALHO, Anna Maria Pessoa (Coord.). **Ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

RODRIGUES, Alessandra. **Escrita e autoria**: entre histórias, memórias e descobertas. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

ROJO, Roxane H. Rodrigues. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. Cap. n.11. p. 253-276.

\_\_\_\_\_. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. Cap. n. 1. p. 11-31.

\_\_\_\_\_. Letramento e capacidade de leitura para a cidadania. In: FREITAS, Maria Tereza de A.; COSTA, Sérgio Roberto (Org.). **Leitura e escrita na formação de professores**. Juiz de Fora, MG: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2002, p. 1-8.

SANTOS, Maria Elena Pires *et al.* O processo de escrita do vestibulando: em busca dos “indícios de autoria”. In: CATTELAN, João Carlos; LOTERMANN, Clarice (Org.). **A redação do vestibular da Unioeste: alguns apontamentos à luz da linguística textual**. Cascavel, PR: Edunioeste, 2009, p. 55-66.

SILVA, Marco A. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.37, n.3, p. 803-820, set./dez.2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n3/06.pdf>>. Acesso em 14 dez.2016.

SOARES, M. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, E. (Org.). **A magia da linguagem**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001, p. 49-73.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SUASSUNA, Livia. **Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática.** Campinas: Papyrus, 1995.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2017.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **A pesquisa e a produção de conhecimento.** Disponível em <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/195/3/01d10a03.pdf>>. Acesso em 02 maio 2016.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus.** São Paulo: Cortez, 2002.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n.3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VERCEZE, Rosa Maria N. Gerativismo: suas contribuições para a Linguística. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, nº 43, p. 93-100, 2009. Disponível em <<http://www.filologia.org.br/revista/43/07.pdf>>. Acesso em 24 maio 2016.

VIGOTSKY, Lev Semenovicth. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1998.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, Antoni. ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional.** Porto Alegre: Artmed, 2004.