



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: TEORIAS DO TEXTO**

FLÁVIA OLIVEIRA FREITAS

**O PROCESSO DE AUTORIA EM TEXTOS DE ESTUDANTES DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

São Cristóvão/SE
2014

FLÁVIA OLIVEIRA FREITAS

**O PROCESSO DE AUTORIA EM TEXTOS DE ESTUDANTES DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós –
Graduação em Letras, do Núcleo de Pós- Graduação
em Letras da Universidade Federal de Sergipe, como
requisito para obtenção do título de Mestre em
Letras. Área de concentração: Estudos da
Linguagem e Ensino. Linha de Pesquisa: Teorias do
Texto.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Leônia Garcia Costa
Carvalho.

São Cristóvão/SE
2014

TERMO DE APROVAÇÃO

FLÁVIA OLIVEIRA FREITAS

O PROCESSO DE AUTORIA EM TEXTOS DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação aprovada como um dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras, junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Departamento de Letras da Universidade Federal de Sergipe, pela seguinte banca examinadora:

Maria Leônia Garcia Costa Carvalho (orientadora)

Doutora em Letras

Universidade Federal de Sergipe

Maria Emília de Rodat de Aguiar Barreto Barros

Doutora em Letras

Universidade Federal de Sergipe

Valquíria Claudete Machado Borba

Doutora em Letras

Universidade do Estado da Bahia

Geralda de Oliveira Santos Lima

Doutora em Letras

Universidade Federal de Sergipe

São Cristóvão/SE
2014

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo milagre da vida;

à minha mocinha Letícia, meu anjo da alegria, fonte de inspiração e motivo para nunca desistir;

aos meus pais Jaime e Ivonete pela educação, pelos exemplos de caráter, honestidade, perseverança e pelo apoio incondicional;

aos meus irmãos Ana e Jaime que sempre estiveram presentes na minha vida e sempre estiveram ao meu lado;

às professoras Maria Leônia e Maria Emília;

a todos os meus familiares, tios, tias, avó, primos que sempre torceram por mim;

ao meu namorado Armando, pela paciência que teve, pela ajuda que me prestou, pelo companheirismo;

ao meu cunhado Andrews, que compartilhou das minhas queixas, e sempre teve uma palavra de apoio;

aos meus colegas de trabalho, professores, servidores, estudantes e coordenadoras da Escola Estadual Professor Francisco Portugal por me apoiarem e permitirem que eu recorresse à essa instituição para concretizar o meu trabalho;

aos meus colegas, amigos e discípulos do Instituto Federal de Sergipe, Campus São Cristóvão ou antiga Escola Agrotécnica, pelo apoio e compreensão nessa jornada;

aos amigos como Vó Ilma, Serginho, Roseli, Patrícia, aos conhecidos que também torceram por mim e sempre manifestaram palavras de apoio a mais esse desafio;

às amigas de Mestrado que se demonstraram companheiras de agonias, desabafos e alegrias também, como Guaraci e Márcia;

às meninas do Núcleo de pós Graduação em Letras, Nara, Meire e Cris que sempre me atenderam dispostas, de forma amável e sempre gentis.

“Refiro-me ao discurso conscienciosamente escrito com a ciência da alma, ao discurso que é capaz de defender a si mesmo e que sabe diante de quem convém falar e diante de quem é preferível ficar calado.”

(Platão, *Fedro*)

RESUMO

A produção textual é tema de grande relevância para os docentes que dedicam-se ao ensino fundamental, quando o discente ensaia seus textos e faz suas tentativas de imprimir neles sua marca pessoal, quer seja através de palavras ou expressões que dão pistas de sua subjetividade, quer seja pela forma como os organiza, quer seja pelas posições que defende, ou por meio de um estilo singular. O presente estudo, cujo título é “O processo de autoria em textos de estudantes do ensino fundamental”, tem como objetivo precípua analisar os textos produzidos pelos estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual do município de Aracaju, procurando verificar neles a presença de indícios de autoria, com base na ideia de que, ao produzir seus próprios escritos, os discentes referem-se a determinado(s) contexto(s), sob determinadas condições de produção e levam em consideração não apenas a leitura que serve de referência, mas outras leituras por eles realizadas. Todos esses elementos se observam nas produções textuais e indicam que os textos escritos por estudantes não são meras reproduções de outros textos. Como referencial teórico, recorremos a Benveniste (1976), Bakhtin (19997) e Pêcheux (1988) para tratar da questão da subjetividade. Benveniste, por entendê-la como marcas linguísticas presentes na materialidade do texto, Bakhtin e Pêcheux por conceberem o sujeito como histórico-social e, portanto, ideológico, embora haja diferenças entre ambos. Entendendo o sujeito como plural, segundo Carvalho (2012), abordamos a questão da subjetividade como fundamental para reconhecer os indícios de autoria presentes nas produções dos estudantes. A questão de autoria foi discutida à luz das perspectivas de Foucault (2009), Orlandi (2012) e Possenti (2008). Tal pesquisa, de ordem qualitativa, conta, no primeiro momento, com a coleta, reunião e análise de entrevistas, objetivando traçar um perfil da turma e, num segundo momento, de narrativas produzidas pelos discentes, nas quais, seguindo a orientação do paradigma indiciário de Guinzburg, investigamos sinais, vestígios de subjetividade, de singularidade nos textos. Os resultados foram surpreendentes e nos revelaram não apenas marcas lexicais, mas sujeitos que, embora manifestem, através de formações discursivas, interpelações ideológicas, demonstram, em certos momentos, uma atitude responsivo-ativa que pode ser interpretada como indício de autoria.

Palavras-chave: Indícios de autoria; produção textual; ensino fundamental.

ABSTRACT

The textual production is a highly relevant topic for teachers who are dedicated to the Elementary School, whenever the student rehearses his/her texts and makes his/her attempts to impress upon them his/her personal brand, whether through words or phrases that give clues to its subjectivity, either is the way he/she organizes them, either by defending positions, or through a singular style. This study, entitled " The process of authoring texts of elementary school students", has as its main objective to analyze the texts produced by students of the 7th grade of a public state school in Aracaju , to verify on them the presence of evidence of authorship, based on the idea that, to produce their own writings, the students refer to a particular context, under certain production conditions and take into account not only the reading that serves as a reference, but also other readings conducted by them. All these elements are observed in the textual production and they also indicate that the texts written by students are not mere reproductions of other texts. The theoretical recourse is related to Benveniste (1976), Bakhtin (1997) and Pêcheux (1988) to address the issue of subjectivity. Benveniste understands it as linguistic marks present on the materiality of the text, Bakhtin and Pêcheux by conceiving the subject as social-historical and therefore ideological, although there are differences between them. Understanding the subject as plural, according to Carvalho (2012), we addressed the question of subjectivity as fundamental to recognize the signs of authorship present in students' productions. The question of authorship was discussed in the light of the perspectives of Foucault (2009), Orlandi (2012) and Possenti (2008). Such research, of qualitative order, accounts, at first, with the collection, collation, and analysis of interviews, aiming to draw a profile of the class and, secondly , the narratives produced by students, in which, following the guidance of the evidentiary paradigm, we investigated signs, traces of subjectivity, singularity in the texts. The results were surprising and revealed not only lexical marks, but also subjects who, although manifest through discursive, ideological interpellations demonstrate, at times, an attitude responsive - active which can be interpreted as evidence of authorship.

Key-words : Evidence of authorship, textual production; elementary school.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 CONSIDERAÇÕES SOBRE LINGUAGEM E TEXTO	13
1.1 LINGUAGEM E LÍNGUA	13
1.2 Concepções de Linguagem	13
2.2 TEXTO E DISCURSO	15
2.2.1 Produção textual versus redação	18
2 A SUBJETIVIDADE NA LINGUAGEM	23
2.1 A SUBJETIVIDADE EM BAKHTIN	23
2.2 A SUBJETIVIDADE EM BENVENISTE	27
2.3 A SUBJETIVIDADE EM PÊCHEUX	29
3 A AUTORIA	32
4 METODOLOGIA	38
4.1 A PROPOSTA ESCOLAR	41
4.2 TRABALHO COM O GÊNERO ENTREVISTA	44
4.3 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	45
4.3.1 Amostra e análise das entrevistas	47
4.3.2 Trabalho com narrativas – Fábula	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS	80
APÊNDICE	82
ANEXOS	84

INTRODUÇÃO

“Sê plural como o universo”

(PESSOA, 1986, p.81)

Plural. É desse modo que podemos considerar o sujeito e suas diversas relações com o outro, em cada situação diferente. Ninguém melhor para exemplificar essa afirmativa do que o próprio poeta do Modernismo português Fernando Pessoa (1888–1935), conhecido por suas dezenas de pseudônimos e principalmente, pelos seus heterônimos. Cada heterônimo corresponde a uma identidade, a um sujeito diferente do próprio Fernando Pessoa. É como se de fato eles existissem, apresentassem vida própria, assim como suas relações e formas de escrever, demonstrando, cada um, estilo particular, uma rede de ligações que os diferencia dos demais.

Tais características- a forma própria de escrever, seu estilo, a rede de relações da qual faz parte, a época e a sociedade em que viveu- todos esses elementos tornaram a escrita de Fernando Pessoa singular, única, com aspectos particulares que marcaram sua obra, assim como os tornaram um autor muito conhecido por seus heterônimos, pelas personalidades que criou, cada uma com características próprias que permitiam sua identificação.

Toda identidade criada por ele, de fato, revelou-se “sui generis” em cada autor que Fernando Pessoa deu vida. Cada um deles tinha características que se diferenciavam dos demais, tornando-os únicos por terem uma biografia, por se destacarem pelo estilo de escrita, e pela forma através da qual cada um deles reagia ao mundo, ou seja, pela sua singularidade. Desse modo, Fernando Pessoa buscava, em sua realidade, elementos que o ajudassem a compor a vida desses autores, de forma que um pudesse ser diferente do outro. É por isso que se fala em heterônimos.

Nesse trabalho, tomamos como objeto de estudo a singularidade existente em cada discente no ato de produzir seus textos em sala de aula. Da mesma forma que os heterônimos de F. Pessoa, cada estudante tem identidade própria, vive sob determinado contexto social, econômico e histórico; cada sujeito tem sua própria singularidade, estilo e modo de escrever, tornando-se único.

Esse estudo partiu das constantes observações em sala de aula, como docente, com experiência de dez anos em escola pública, ouvindo dos demais colegas, não somente professores de língua portuguesa, mas de outras disciplinas, que o “estudante não sabia

escrever”. Na realidade, eles partiam da idéia de que o estudante não sabia escrever bem porque eles não seguem a norma padrão e por causa da variedade lingüística que empregam.

A sala de aula em uma escola, com toda sua rotina de professores, estudantes, atividades, deveres, leituras, provas etc., representa um ambiente heterogêneo e, ao mesmo tempo, propício às mais diversas observações, quer sejam elas sobre a parte formal e curricular, quer sejam sobre seu funcionamento. Sem dúvidas, trata-se de um local onde se podem observar os mais diversos comportamentos humanos, o que propicia, também, uma oportunidade para o professor acompanhar o andamento de uma turma, verificar não apenas se o que foi estudado realmente teve aproveitamento e até que ponto o estudante apreendeu o conteúdo, transformando-o em seu próprio conhecimento. Ademais, é possível ainda verificar outras questões importantes, tais como o desenvolvimento em leitura e escrita, o processo de formação de um estilo peculiar nas suas produções textuais dos discentes, entre outras questões.

Ao nos referirmos à transformação de conteúdo, significa dizer que o estudante participou, em conjunto com o seu professor e os demais colegas, da produção do conhecimento; não agindo como um mero receptor de informações, mas tornando-se atuante ao ouvir e também ao dialogar com o outro, dizendo o que sabe, percebendo sua importância, enfim, reforçando seu aprendizado, tornando-o efetivo. De certa forma, é a heterogeneidade encontrada na escola que facilita essa troca de conhecimentos, permitindo também que a singularidade de cada estudante possa ser observada no momento da fala e no momento da escrita.

Foi voltada a esse último momento, o da escrita, que realizamos nosso trabalho, pensando em objetivos gerais e específicos para torná-lo possível. Enfatizamos a escrita por termos a possibilidade de poder coletar, reunir e analisar as produções textuais de estudantes do ensino fundamental de uma escola pública estadual de Sergipe, localizada em Aracaju. O objetivo geral dessa coleta de dados era o de verificar se, nos textos dos discentes, havia ou não indícios de singularidade e como se dava o processo de formação da autoria.

Como objetivos específicos, tivemos: i) compreender o processo de produção textual nas aulas de Língua Portuguesa; ii) formar um posicionamento sobre o que seja a autoria; iii) contextualizar historicamente e socialmente os sujeitos da pesquisa; iv) e contribuir para desenvolver uma reflexão acerca da formação do autor na escola.

Na grade curricular do ensino fundamental, há apenas uma aula de 50 minutos destinada à produção de textos. A esse momento em que o aluno se dedica a escrever sobre

um tema ou assunto proposto pelo docente se dá o nome de aula de redação ou de produção de texto.

Nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, essas aulas, geralmente, são voltadas à leituras específicas, ao treino ortográfico e, principalmente, à escrita de algum texto, cujo tema nem sempre é previamente discutido em sala de aula. No entanto, é preciso levar em conta que cada turma trabalhada tem sua especificidade, assim como cada estudante tem uma realidade diversa, um jeito de compreender o mundo e de expor seus pensamentos e opiniões.

Essa divergência de realidades, personalidades e comportamentos faz com que o docente se depare com as mais diversas idéias, formas de falar e de escrever. Ao observar todas essas peculiaridades, surgem questionamentos e, por vezes, preconceitos a respeito dos textos que os alunos escrevem, ao dizer que eles não sabem escrever, ou porque cometem desvios ortográficos e morfossintáticos, ou porque apenas reproduzem as ideias dos textos que lêem, caracterizando, desse modo, uma simples redação ou reprodução de outro texto.

Diante disso, um questionamento se faz pertinente: será que o discente é, de fato, capaz de escrever de acordo com suas percepções sobre o mundo e a realidade ao seu redor? É possível verificar em textos produzidos por alunos do Ensino Fundamental traços de subjetividade e singularidade?

No nosso primeiro capítulo, optamos por falar em concepções de linguagem como um conjunto aberto e múltiplo de práticas sociais, orais ou escritas, desenvolvidas por sujeitos historicamente situados. A partir das concepções de linguagem, direcionamos nosso trabalho para a língua escrita, falando em texto, discurso e abordando a diferença entre produção textual e redação, de acordo com Geraldi (2000) e Chiappini (2000).

Daí o motivo de, em nosso segundo capítulo, apresentarmos o conceito de subjetividade, que aborda as concepções de Bakhtin (1997), Benveniste (1976) e Pêcheux (1988), para tentar compreender melhor, nas produções discentes, os processos de subjetivação nelas existentes.

Escolhemos esses teóricos porque os três tratam da questão da subjetividade na linguagem: os dois primeiros, por filiarem-se à teoria da enunciação; Pêcheux, por ser o introdutor da Análise do Discurso. Embora seus posicionamentos sejam divergentes em alguns aspectos, cremos que é possível associá-los na análise da subjetividade. A partir dos estudos de Benveniste (1976), pudemos analisar, na linguagem dos textos, marcas linguísticas de pessoa, tempo, lugar que denotam a presença do sujeito. Em Bakhtin (1997) e Pêcheux (1988), encontramos uma concepção de sujeito sócio-histórico e ideológico, ainda que o

primeiro autor considere o sujeito como “consciente”, e o segundo, “interpelado” pela ideologia.

No terceiro capítulo, associamos o conceito de subjetividade aos conceitos de autoria e de autor, mencionando alguns teóricos que tratam da questão da autoria, como Foucault (2009), Orlandi (2012) e Possenti (2009).

No quarto capítulo, falamos da metodologia utilizada, baseada nos estudos do paradigma indiciário de Guinzburg. Em nosso trabalho, essa metodologia refere-se ao estudo dos detalhes, dos vestígios ou marcas de subjetividade e singularidade a serem encontrados, explícita ou implicitamente, na materialidade linguística dos textos produzidos pelos alunos, dando a condição de indicar neles indícios de autoria.

O quinto capítulo se volta à análise das produções dos estudantes. Nessa ocasião, apresentamos os textos produzidos por cada grupo, assim como também apresentamos o texto no qual a produção discente foi baseada.

No sexto capítulo, apresentamos algumas considerações acerca do trabalho desenvolvido e de nosso posicionamento final, como docente e pesquisadora, ante o *corpus* analisado e a postura pedagógica da instituição escolar, no tocante ao ensino aprendizagem da escrita.

1 CONSIDERAÇÕES SOBRE LINGUAGEM E TEXTO

1.1 Linguagem – língua

Neste capítulo, abordamos uma concepção de linguagem na qual ela é inerente ao ser humano. Isso quer dizer que ela faz parte do ser humano, assim como promove sua rede de relações. É através dela que o homem organiza seu pensamento, utilizando-a como instrumento de comunicação através da língua, possibilitando sua transformação em sujeito, estabelecendo uma relação dialógica com o outro. É também através da linguagem que ocorrem as mais diversas manifestações da arte, ainda que muitas vezes por meio de cores, formas, imagens, ou mesmo silenciosamente, ela continua a estabelecer essa relação com o outro.

Assim como a linguagem tem a função de tornar um homem em sujeito, tanto a partir do uso de palavras que o identifiquem como locutor- alocutário, ou como alguém que fala diante de uma posição social, a língua também apresenta uma grande representatividade, pois, independente de qual pátria esteja ela relacionada, que tradições ela transmita ou que identidade ela fortaleça, a língua permite a interação entre os sujeitos, principalmente no que se refere ao idioma falado por ambos. De qualquer modo, linguagem e língua estão intrinsecamente ligadas, mas é a primeira que conduz o homem em suas relações, ela organiza o pensamento e atua na expressão, na comunicação social.

Partindo da afirmação de que a linguagem é inerente ao ser humano, transformando-o em sujeito através da língua, tornou-se possível, nesse trabalho, apresentar definições sobre texto e discurso, produção textual e redação, pois todos eles representam expressões da linguagem através da língua, seja ela falada, seja ela escrita.

1.2 Concepções de linguagem

Ao falarmos em subjetividade, geralmente atribuímos esse termo à condição de o homem usar a linguagem, seja para expressar suas ideias, seus pensamentos, seus sentimentos ou mesmo para afirmar sua posição como sujeito. Sem dúvida, a linguagem é uma forma de expressão, mas não apenas isto. Através da linguagem, tanto em sentido amplo como em sentido restrito, os homens se expressam, comunicam-se entre si e interagem. A linguagem, portanto, pode ser concebida como instrumento de expressão, meio de comunicação ou forma de ação.

Ao longo da história dos homens, houve momentos em que uma ou outra concepção prevaleceu influenciando os estudos sobre a linguagem e o ensino das línguas. As concepções mais tradicionais (meio de expressão, instrumento de comunicação) tendem a

reduzir a linguagem quer a um conjunto de regras, quer a um conjunto de expressões ditas corretas, ou mesmo a um mero instrumento de comunicação e expressão. Elas percebem a linguagem como uma realidade em si (um sistema gramatical, um instrumento); dotada de vida própria, sem nenhuma relação com seus falantes, completamente desligada da dinâmica das relações sociais, dos movimentos da história.

Rejeitamos essa visão que afasta a linguagem da realidade social concreta na qual ela se insere, compreendendo-a como um conjunto aberto e múltiplo de práticas sociais, orais ou escritas, desenvolvidas por e entre sujeitos historicamente situados. Assim sendo, entendemos a linguagem como forma de ação, melhor dizendo, de interação; ela só existe efetivamente no contexto das relações sociais, como elemento constitutivo dessas múltiplas relações. Neste trabalho, adotamos a concepção de linguagem advinda dos estudos de Bakhtin (1997), vista como ação social e dialógica. Via intercâmbio verbal, nela se estabelece a interação humana com o mundo, mediatizada pela língua.

Segundo Curado (2011, p. 51),

[...] em face de uma orientação sociointeracionista, seria possível admitir, assim, que a linguagem tem nas interações verbais ou interlocuções, como ler e/ou produzir textos orais ou escritos, um espaço de produção de si mesma e dos sujeitos; ou seja, salienta-se o próprio processo interlocutivo, na construção da linguagem e na possibilidade efetiva de que os sujeitos se constituam como tais à medida que interagirem com os outros.

Desse modo, a linguagem só se efetiva, só faz sentido quando ocorre a interação entre os homens e, a partir do momento em que um compreende o outro, ele torna-se sujeito. Esse processo de interagir com o outro ocorre através das diversas modalidades de linguagem, sejam elas oral, escrita, gestual ou visual e a linguagem é materializada através das diversas manifestações humanas.

Por esse motivo, podemos afirmar que língua e linguagem estão intimamente relacionadas, uma vez que ambas servem como meios de expressão, comunicação, além de serem um meio de interação social.

Uma das formas de manifestação da linguagem ocorre através do diálogo, que vai além do simples contato de um homem com o outro. Trata-se da maneira como cada sujeito manifesta-se, como ele compreende o mundo e que papel ele desempenha; é como ele se coloca à frente do outro, assumindo sua subjetividade, expressando-se ou tentando compreender o outro. Essa relação, possibilitada pela linguagem, é concretizada pela língua, levando o sujeito a atuar, em alguns casos, diferentemente do que tinha planejado, dependendo da sua interação com o outro. É a interação que permite que uma língua torne-se

mais forte, exercendo uma grande influência na cultura e nos demais segmentos da sociedade, e, ao mesmo tempo, dependendo dos seus falantes, que ela renove-se, tornando comuns os usos de determinadas palavras ou agindo de forma contrária, promovendo até o desuso de outras.

É através da língua que os diferentes tipos de relação entre os homens são formadas, ou até mesmo reforçadas. Por esse motivo, produzimos algum efeito na sociedade em que vivemos; por meio da língua, assim como os nossos textos, os nossos discursos são realizados, as nossas ideias são efetivadas, permitindo que atuemos sobre o outro. A língua também possibilita que nos tornemos políticos ao tentar lidarmos com o outro, pensando no que falar, em como falar, com quem falar, além da repercussão de todo esse processo.

Dessa forma, podemos afirmar que a língua faz parte da linguagem e faz parte da comunicação humana, como também ajuda a transformar o homem em sujeito. A linguagem não é utilizada como um instrumento, pois ela faz parte das redes de relações entre os homens; é por ela e através dela que tudo ao nosso redor é formado ou reforçado. Nos detivemos, no presente trabalho, a estudar apenas a linguagem escrita, especificamente a utilizada pelos estudantes, para demonstrar indícios de autoria nos textos produzidos por eles no ambiente escolar. Por esse motivo, tornou-se importante apresentar um breve conceito de texto e discurso, uma vez que a produção de textos escritos acaba sendo uma das formas de verificar, através do discente, o que foi apreendido por ele durante as aulas, principalmente as de redação.

2.2 Texto e discurso

As correntes atuais da linguagem, enunciação e Análise do Discurso conceituam texto como um tecido “confeccionado por uma inteligência” (FIGARO, 2012, p. 13) que ganha sentido e expressão quando participa do processo de interação com outros textos e com o seu autor; ele é a “manifestação concreta do discurso” (ORLANDI, 2008, p. 78). É formado por sujeitos históricos que se relacionam a partir de todo um contexto econômico, histórico e social que se transforma em discurso no momento da enunciação.

Texto aqui é considerado uma unidade significativa que serve para comunicar, informar, expressar, produzir efeito de sentido no outro, agindo sobre ele, levando em conta a situação que cerca sua produção. Tanto pode se resumir a uma simples frase com um conteúdo que tenha significado, quanto pode representar todo um acontecimento, um fato que perdure por páginas e páginas. De qualquer modo, ao abordar o conceito de texto e sua produção, é importante considerar que não basta apenas ter em mente o objeto da escrita, mas é preciso observar igualmente, além dos seus aspectos formais como coerência, coesão,

intencionalidade, ambiguidade, a exterioridade que o cerca, ou seja, as condições de produção em que o texto foi escrito..

São esses elementos que podemos encontrar em um texto, também presentes em um discurso, que os tornam tão peculiares e muitas vezes favorecem a confusão ao defini-los. Tanto um quanto o outro refletem a historicidade do sujeito, quem ele é, ou seja, seu lugar social, que posição ele assume enquanto falante ou escritor e o que acontece ao seu redor. Tudo isso influencia sua escrita, assim como também sua fala, o momento da enunciação. A diferença, no entanto, está no modo como ambos se apresentam, além do modo como funcionam: o texto é um “objeto de figura”(MARCUSCHI, 2008, p. 84), é uma unidade observável, por possuir uma configuração, uma estrutura que permite uma diagramação, enquanto o discurso é o “objeto do dizer” (MARCUSCHI, 2008, p. 84), visto como prática, é a palavra em curso, é “a palavra em movimento”(ORLANDI, 2012, p. 15), ou seja, o homem falando, interagindo com o outro.

No entanto, o discurso não pode ser visto apenas como um “objeto do dizer”, associado somente à fala. Assim como um texto, um discurso também pode ser escrito, mas ele aborda elementos mais contextuais por considerar o momento em que está sendo produzido com sua rede de associações, o momento histórico, que fatos levaram a tais acontecimentos ou todos os elementos que estavam presentes em sua elaboração ou até mesmo os seus interlocutores. Outros tipos de texto podem também refletir o momento em que são produzidos, porém eles mesmos conseguem apresentar características que tornem possível, no momento de sua leitura, que se façam as diversas associações que normalmente fazemos ao ler. Já o discurso, por ser mais contextual, precisa que de algum modo, ao realizarmos sua leitura, por exemplo, que busquemos outras fontes de informação para compreendê-lo melhor. Para Marcuschi (2008, p. 58),

[...] esta distinção entre *texto* e *discurso* é hoje cada vez mais complexa, já que em certos casos são vistas até como intercambiáveis. A tendência é ver o texto no plano das formas linguísticas e de sua organização, ao passo que o discurso seria o plano de funcionamento enunciativo, o plano da enunciação e efeitos de sentido na sua circulação sociointerativa e discursiva envolvendo outros aspectos. Texto e discurso não distinguem fala e escrita como querem alguns nem distinguem de maneira dicotômica duas abordagens. São muito mais duas maneiras complementares de enfocar a produção linguística em funcionamento [...].

Convém afirmar que um autor, no momento da produção textual, não escreve de forma neutra, sem pensar na repercussão que seu texto causará. Ele também antecipa prováveis reações do seu leitor e, ao escrever, tenta elucidar possíveis dúvidas ou questionamentos que seu texto possa provocar.

Todavia, esse contexto da escrita de um texto é imutável por ficar marcado graficamente através da escrita, de modo que, quando o leitor tiver acesso ao texto, ainda que numa outra ocasião, talvez não consiga compreender exatamente seu significado por não compartilhar da mesma contextualização, exceto a partir do momento em que realize uma pesquisa, torne mais fácil associá-lo a outras situações, começando a entendê-lo. Caso o leitor pretenda aprofundar-se, ele pode recorrer ao próprio texto, tendo acesso a ele, tendo condições de até rever o que foi escrito.

O texto escrito facilita a realização de associações com outras leituras. Justamente por estar impresso, o leitor pode parar, fazer outras atividades, tecer comentários, sublinhar aspectos que considere relevantes, podendo retomá-lo em outra ocasião. Do mesmo modo, ele tem a condição de visualizar trechos de outros textos, tendo possibilidade de reconhecer onde viu aquilo anteriormente.

No discurso falado, geralmente ocorre o oposto: é o momento da fala, da enunciação que é único, imutável e, exceto gravado, não há como registrá-lo. Nele, os interlocutores não podem de imediato recorrer a outros discursos para conferir o que foi dito, muito menos para comprovar seus argumentos, mas podem interferir de alguma forma no que está sendo dito. O falante utiliza-se de frases, sentenças, ditos populares, expressões ditas anteriormente, já ouvidas antes em outras situações, todavia, a forma que ele o faz, o momento em que isso ocorre torna-se único, pois cada um se expressa de um jeito. Nesse tipo de discurso também existe a presença do já dito, e quando o locutor toma a palavra como sua, demonstra propriedade no que diz, atribuindo sua autoria àquele discurso.

Tais reações também podem ser muitas vezes antecipadas, levando-nos a “policiar” o que diremos, a refletir melhor o que poderá ou não ser dito naquele momento àquele interlocutor em especial, pois nos expressamos de diversas formas, adaptando nossa fala ao contexto imediato em que nos encontramos, à determinada situação, obedecendo a uma hierarquia social que nos permite revertermos nosso discurso, dependendo do papel que desempenhamos na sociedade. Essas são as “formações imaginárias”, ou seja, é a forma como os “[...] sujeitos estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente descritos, que funcionam no discurso, mas suas imagens resultam de projeções” (ORLANDI, 2012, p. 40).

Considerada igualmente uma formação imaginária, a antecipação nos permite saber a forma que devemos nos comportar, com quem e o que falar. Não se trata apenas da estrutura, mas se trata do seu acontecimento. “Esse mecanismo regula a argumentação, de tal

forma que o sujeito dirá de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte” (ORLANDI, 2012, p. 40).

Portanto, podemos afirmar que texto e discurso estão ligados, porque o discurso ocorre através da linguagem, sendo concretizado na língua, no texto, ou seja, na unidade da língua que depende dos sujeitos envolvidos na interação, que participam de um determinado contexto, desempenhando uma função na sociedade. Assim, o “discurso ‘precisa’ do texto, é no texto que o discurso se delinea (POSSENTI, 2009, p.74).

Ao falarmos em texto e discurso, convém nos referirmos aos conceitos de produção textual e de redação, mostrando também a diferença entre ambos, uma vez que eles sugerem a ideia de textos escritos, redigidos, independentemente de sua função ou da intenção de quem os escreve.

2.2.1 Produção textual *versus* redação

Produção textual e redação muitas vezes podem ser vistas como sinônimas; podem também ser consideradas como formas de redigir textos, independentemente do seu objetivo, da mensagem ou da informação que transmitam. No entanto, existem alguns teóricos que fazem a diferença entre ambas, considerando a produção textual como o ato de elaborar um texto novo, que apresenta características do seu autor, de quem o produziu, enquanto a redação acaba sendo classificada como uma disciplina escolar ou como o ato de escrever um texto, muitas vezes reproduzindo informações de outro texto.

A reflexão sobre essas duas formas de escrita de um texto se faz importante porque podemos encontrá-las facilmente na escola. Afirmamos “facilmente”, pois a tendência da dinâmica de uma escola gira em torno da escrita: são cartazes espalhados, é o próprio nome da instituição, são documentos que precisam ser entregues o tempo todo como memorandos, relatórios, provas, atividades, relações com os nomes dos alunos, de materiais escolares ou de limpeza, isso tudo sem mencionar a infinidade de conteúdos apresentados por todos os professores de todas as disciplinas do currículo escolar.

Essas formas de escrita, normalmente, seguem um padrão, como é comum em documentos ou escritos oficiais para que, independentemente do local a que o interessado se dirija, ele tanto apresente quanto usufrua de informações fidedignas, consideradas oficiais por serem escritas, padronizadas e por conterem brasões, símbolos que reforcem sua importância. Todos esses elementos acabam dando maior credibilidade aquele tipo de texto.

Ao falar em texto, a noção de imediato que associamos é a de uma informação normalmente manuscrita ou digitada, que ocupa um determinado número de linhas ou até mesmo de laudas, que apresenta conteúdos os mais diversos possíveis, independentemente da

área. Podem ser encontradas em qualquer lugar, de um simples rótulo de embalagens com dados referentes ao produto, avisos, cartazes, a escritas mais elaboradas como narrativas, artigos, publicações de periódicos e até números podem ser considerados tipos de textos. Nas aulas de Língua Portuguesa, o texto é utilizado com muita frequência e com objetivos variados. Usa-se um texto para interpretá-lo, para reproduzi-lo, para analisá-lo; usa-se o texto como pretexto para estudo da metalinguagem, classificam-se os tipos e gêneros textuais existentes; produzem-se textos.

Geraldi (2000) considera a aula de produção de texto como um espaço de ensino-aprendizagem em que encontramos o diálogo. É o momento em que seu produtor usufrui de maior liberdade para realizar suas próprias escolhas ao escrever; é como se isso representasse uma interatividade com o outro, já que ele, muitas vezes, escreve pensando em possíveis respostas a esse outro e em suas possíveis reações. Desse modo,

Conceber o texto como unidade de ensino-aprendizagem é entendê-lo como um lugar de entrada para este diálogo com outros, que remetem a outros textos passados e que farão surgir textos futuros. Conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e leitores (GERALDI, 2000, p. 22).

Essa perspectiva difere do conceito de redação. Normalmente, ela pode ser considerada de duas formas: a ação de redigir, de escrever uma oração, uma frase, até mesmo um texto ou pode ser considerada uma disciplina. No que se refere à disciplina escolar, ela pode servir para induzir os estudantes a escreverem de acordo com os temas, com os assuntos muitas vezes sugeridos pelo livro didático ou pelo próprio professor. O estudante, geralmente, escreve sobre algo que não conhece ou conhece muito pouco, manifestando uma dificuldade séria ao debater determinado tema quando abordado. Quando isso acontece, essas aulas ainda conservam uma visão tradicional em que o docente “transmite dicas”, informações e técnicas para que seu discente aprenda a escrever da forma que julga necessária para obter êxito, tanto na sua vida escolar, quanto em exames e provas de concurso.

As técnicas de produção textual limitam-se à apresentação de regras gramaticais, uso de expressões que indicam que seu editor tem um bom domínio da norma culta, podendo escrever de forma satisfatória, de acordo com os padrões estabelecidos pelas normas da gramática. Isso quer dizer que, no ambiente escolar, especialmente na produção textual, é mais valorizada a variante formal da linguagem, o uso correto de sinônimos, palavras que ajudem a evitar repetições, o emprego adequado de pronomes e conjugações verbais. Nesses momentos, ainda ocorre a exposição de estruturas a serem seguidas pelo estudante, a fim de que possa elaborar o que normalmente é considerado um bom texto.

Desse modo, o estudante que escreve de forma gramaticalmente correta e redige um texto com sentido coerente, que segue uma lógica compreensível, seguindo a estrutura comumente ensinada nas aulas (início, desenvolvimento e conclusão), é considerado um bom estudante, pois ele compreendeu corretamente as regras de escrita, soube empregar com precisão os elementos de coerência e coesão, tão valorizados pela escola.

Esse pensamento reflete muito bem a visão de um ensino tradicional, mas que não valoriza a atuação do discente no cotidiano de uma sala de aula, com suas diversas interações, sejam elas com o professor, sejam elas diante do conteúdo aprendido ou sejam elas perante os demais colegas. Tais interações podem influenciar a escrita de um texto, permitindo que seu autor, além de redigi-lo da forma que a escola quer, também realize uma série de associações apreendidas no ambiente escolar.

É possível afirmar que, quando escrevemos ou falemos, nossas idéias precisam fazer sentido e devem ser expressadas de uma maneira que os outros possam entender, para enfim, interagirmos. Nesses casos, torna-se importante recorrer a alguns elementos que nos ajudem a fazê-lo de modo satisfatório. Isso é feito pela coerência e coesão. Tanto uma quanto a outra são “as dimensões constitutivas do texto” e indicam que um texto foi bem escrito, apresentando estruturas “bem formalizadas e, por conseguinte, capazes de veicular sentidos”. A coerência é a lógica do texto, é a condição de torná-lo compreensível e interpretável, ou seja, ela mantém a “constância do sentido”, enquanto a coesão é a responsável pelas “convenções e formalidades gramaticais”; é o uso correto da gramática no texto (GUIMARÃES, 2009, pp.15-16). Na produção de um texto, para que possa ser bem compreendido, esses dois elementos precisam estar juntos.

O emprego do termo redação refere-se ao ato de reescrever um texto, copiar respostas ou apenas reproduzir outros textos. É a chamada “escrita- reprodução”, na qual transparece a ideia de que houve uma cópia. De acordo com CHIAPPINI (2000, p. 31),

Sob o nome de escrita-reprodução (lugar privilegiado do juridismo), classificamos todas as atividades de escrita que, embora realizadas pelo aluno, são de tal modo conduzidas em seu processo de produção, que a margem de atuação individual praticamente desaparece. Nessa categoria se incluem as respostas dirigidas, os preenchimentos de lacunas, a formulação de questionários diversos ou de respostas a eles, paráfrases, resumos, esquemas, exercícios ortográficos e gramáticas em geral.

É como se a redação não favorecesse uma identificação imediata do seu autor, até porque se trata de uma reprodução do que já estava escrito, no entanto, pode-se dizer que, mesmo que o sujeito copie o que estava escrito, seja a resposta de um livro, seja uma frase dita anteriormente por outro, ele acaba utilizando características que tornam essa escrita sua,

única. Ele realiza suas próprias escolhas, inclusive dos trechos que serão reproduzidos e de como isso será feito.

Nesse tipo de escrita, ainda assim é possível verificar a singularidade de quem a redigiu; pois o sujeito soube em que momento ou a que questão aquela resposta se adequava. Apesar de seu texto parecer reduzir-se às respostas prontas encontradas nos livros, preenchimentos de lacunas, questionários cuja possibilidade de respostas sejam consideradas bem limitadas em alguns momentos, questionários de múltipla escolha, “paráfrases, resumos, esquemas, exercícios ortográficos e gramáticas em geral”, o autor o faz de maneira única, irrepetível também por se tratar do momento da enunciação (CHIAPPINI, 2000, p. 31).

São textos em que aparentemente há poucas características de quem o escreveu e há muito mais a mera reprodução do texto lido, condições que não permitem uma escolha lexical tão adequada a seu falante ou que talvez não faça tanto parte da sua realidade, porém, mesmo considerada uma reprodução, o estudante escolhe a forma de reproduzir o que está escrito ali.

Trata-se do oposto à produção textual. Nessa última, o discente tem maior liberdade, ainda que a atividade seja no ambiente escolar, moldada aos padrões dessa instituição, mas sua escrita apresenta um pouco mais das características de quem a produziu; a própria condição de produzir algo já transmite a noção de que algum sujeito escreveu um texto diferente, mesmo que baseado em outros textos, partindo de outras leituras, do que já ouviu antes ou do que já viveu.

Ao escrever, esse sujeito consegue transformar o texto em algo que julga como seu, tendo a impressão de ser o único ou o primeiro a fazer aquilo. Ele imagina como se ninguém tivesse feito daquela forma, daquele jeito, optando por outros termos, outras formas de dizer o que já foi dito em algum lugar por alguém, mas ao fazê-lo, naquele momento, é o único, e aquela situação, irrepetível. O sujeito, ao produzir seu texto, pensa na interação com alguém, ainda que se tratando de um interlocutor virtual, representa o outro e é exatamente essa interação, que não ocorre face a face, acontecendo no momento da escrita, que o conduz a escolher determinados vocábulos, frases ou sentenças, muitas vezes pensando, prevendo as possíveis reações ou respostas de seu interlocutor.

A tentativa de prever as reações do interlocutor é classificada por Orlandi (2012, p. 39) como antecipação. Para ela,

[...] segundo o mecanismo da antecipação, todo sujeito tem a capacidade de experimentar, ou melhor, de colocar-se no lugar em que seu interlocutor “ouve” suas palavras. Ele antecipa-se assim a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem. Esse mecanismo regula a argumentação, de tal forma que o sujeito dirá de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte. Este espectro varia amplamente desde a previsão de um interlocutor que é seu cúmplice até aquele que, no outro extremo, ele prevê como adversário absoluto. Dessa maneira, esse mecanismo dirige o processo de argumentação visando seus efeitos sobre o interlocutor.

Na prática da sala de aula, normalmente essas duas definições se confundem. Por muitos anos, nas escolas públicas e particulares, a disciplina de leitura e de escrita se chamou redação. Ao aluno era solicitado que escrevesse e que ele o fizesse “corretamente” (seguindo os padrões gramaticais) aquilo que lhe era sugerido. Atualmente, essa situação parece ter mudado um pouco, mas, na prática, ela ainda não surtiu tanto efeito.

As aulas de Redação, em algumas escolas, passaram a ser denominadas de produção textual / produção escrita. No entanto, continuam voltadas ao ensino de técnicas de escrita para redigir um texto que aprove o estudante/ candidato no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em vestibulares e concursos, inclusive os de professores, para adentrarem alguma universidade ou cursos de pós- graduação. É a execução dessas práticas que torna mais difícil identificar um dos indícios de autoria no texto: a subjetividade. Falamos dela no capítulo a seguir.

2 A SUBJETIVIDADE NA LINGUAGEM

Tem-se como propósito, neste capítulo, abordar a questão da subjetividade na linguagem, recorrendo, em especial, aos entendimentos de três estudiosos: Bakhtin, Benveniste e Pêcheux.

Optamos em abordá-los na perspectiva de como cada um deles concebe a Subjetividade no discurso. Benveniste (1976) e Bakhtin (1997), por se colocarem do ponto de vista da Enunciação; e Pêcheux (2008), por uma visão discursiva, do lugar da Análise do Discurso (AD). Embora apresentem visões diferenciadas sobre a questão da subjetividade, consideramos que suas abordagens são essenciais ao estudo da autoria em textos de estudantes, por levarem em conta as marcas linguísticas da Subjetividade (Benveniste); o dialogismo presente nos textos, ainda que escritos; a presença de uma atitude responsiva-ativa (Bakhtin), além de observar também o contexto e as condições de produção dos textos (Pêcheux).

2.1 A subjetividade em Bakhtin

A subjetividade, para Bakhtin, tem uma relação estreita com a palavra. Segundo ele, somente ao mergulhar na “corrente da comunicação verbal”, “a consciência começa a despertar”. A consciência, portanto, tem um papel essencial na constituição do sujeito. Originando-se no exercício da comunicação verbal, ela é constituída de signos que traduzem ideologicamente a realidade. A postura teórica de Bakhtin vê o sujeito como elemento participativo, atuante do processo comunicativo e a linguagem como um produto social e, ademais, razão da atividade mental: “Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental que a modela e determina sua orientação” (BAKHTIN, 1997, pp. 112-113).

Ao declarar que “a palavra é território comum do locutor e do interlocutor”, o autor tenta explicar a estrutura da enunciação. Nesse caso, ele trabalha 3 características da palavra: a palavra de ninguém (o dicionário); a palavra do outro, o outro discurso, e a minha palavra.

Entretanto, se for levado em conta não esse ato físico, mas a materialidade da palavra como signo social, a questão da propriedade assume enorme complexidade, desde que sua realização na enunciação concreta é inteiramente determinada pelas relações sociais. Considera então Bakhtin que “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação”. A enunciação nada mais é, portanto, que “o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (BAKHTIN, 1997, p.113).

Ele enfatiza, ainda, a importância da orientação da palavra em função do interlocutor. Ela sofre alterações, adapta-se conforme o interlocutor a quem é dirigida, sua posição social, cultural, seu grau de familiaridade, sua aproximação ou distância com o grupo com que mantém contato. Ressalta ele:

Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém. [...] Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade (BAKHTIN, 1997, p.113).

Percebe-se, no dizer de Bakhtin, que toda palavra é orientada para um interlocutor concreto, situado, assim como falante, social e historicamente, ou seja, todo uso da linguagem envolve ação humana em relação a alguém (outro), ou a outros em um contexto situacional específico. O ‘outro’ tem fundamental importância nesse processo, pois desempenha papel relevante na produção de sentidos. O discurso é, pois, resultado das relações do indivíduo consigo mesmo e com os outros.

O sujeito em Bakhtin manifesta uma consciência em certa medida estruturada pela palavra do outro, pois segundo ele próprio, “a consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social” (BAKHTIN, 1997, p. 34). O discurso do outro, apreendido pela consciência, provoca um diálogo interior, através do qual o indivíduo desenvolve uma apreciação ou uma crítica, e ambos os discursos, tanto o interior quanto o exterior, fundem-se para produzir um novo discurso, em que as marcas do outro deixam vestígios. Para Bakhtin, o outro não é apenas o interlocutor, como o é para Benveniste, mas é o outro discurso. Além disso, o sujeito bakhtiniano é capaz não apenas de atribuir sentidos, mas de dar respostas aos interlocutores, adota uma “atitude responsiva ativa”, conforme ele próprio assegura:

De fato, o ouvinte recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com esse discurso, uma *atitude responsiva ativa*: Ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e essa atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor (BAKHTIN, 1997, p. 290).

Além de uma atitude responsiva, o sujeito do discurso também é dotado de intencionalidade, o que Bakhtin (BAKHTIN, 1997, p. 30) chama de “intuito discursivo ou querer dizer”, [...] “o elemento subjetivo do enunciado que entra em combinação com o objeto

do sentido- objetivo- para formar uma unidade indissociável vinculada à situação concreta (única) da comunicação verbal, marcada pelas circunstâncias individuais, pelos parceiros individualizados e suas intervenções anteriores: seus enunciados”.

O sujeito em Bakhtin está em permanente busca de completude, o que só é possível nessa dinâmica com a alteridade, através da qual delimita e constrói o seu espaço de atuação no mundo. Somente pela palavra, pelo diálogo, é possível essa relação com o outro, com o mundo.

O dialogismo permeia a obra de Bakhtin, representando para o autor o princípio constitutivo da linguagem e do sentido. Alteridade e dialogismo se imbricam, porque são necessários um ao outro. O sujeito do discurso passa, então, a ser o resultado do cruzamento de vários discursos, desde que a linguagem é essencialmente dialógica. A linguagem passa a ser considerada o lugar da constituição da subjetividade, ao abrir espaço para as relações intersubjetivas. Bakhtin atribui ao sujeito um estatuto heterogêneo, desde que seu discurso é sempre atravessado pelo discurso de outrem e marcado por uma heterogeneidade de vozes que nele ecoam, já que o sujeito traz em si todas as vozes que o antecederam. Coloca em crise, portanto, a unicidade do sujeito da enunciação. Para ele,

O próprio locutor como tal é, em certo grau, um respondente, pois não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência dos enunciados anteriores- e do outro- aos quais seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação (fundamenta-se neles, polemiza com eles), pura e simplesmente ele já os supõe conhecidos do ouvinte. Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados (BAKHTIN, 1997, p. 291).

A essa condição do homem tornar-se sujeito, não no que se refere à questão de gênero, de ser humano do sexo masculino ou feminino, mas ao fato de ter consciência disso, de descobrir que só pode existir a partir do outro, da sua interação com o outro, chama-se subjetividade.

Esse outro, por sua vez, não é um mero ouvinte que se mantém passivo apenas ouvindo. Ele tem a condição de responder, ainda que de forma tardia, o que o outro, o locutor disse, ou mesmo é capaz de calar-se diante do que quer que tenha ouvido. Desse modo, o ouvinte apresenta uma atitude, independentemente de ela ocorrer exatamente na hora em que os falantes interagem ou se ela ocorrer um pouco depois. Segundo Bakhtin (1992, p.291),

[...] Uma resposta fônica, claro, não sucede infalivelmente ao enunciado fônico que a suscita: a compreensão responsiva ativa do que foi ouvido (por exemplo, no caso de uma ordem dada) pode realizar-se diretamente como um ato (a execução da ordem compreendida e acabada),pode permanecer, por certo lapso de tempo, compreensão responsiva muda(certos gêneros do discurso fundamentam-se apenas nesse tipo de compreensão,como, por exemplo,os gêneros líricos), mas neste caso trata-se, poderíamos dizer, de uma compreensão responsiva de ação retardada: cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte.

Trata-se de uma de uma interação em que o locutor se expressa, antecipando as prováveis reações do seu interlocutor, pensando em formas de persuadi-lo e o ouvinte demonstra uma atitude responsiva ativa, pois ele ouve o que foi dito, compreende a informação, muitas vezes já tendo uma opinião formada sobre o assunto, manifestando-se contra ou a favor daquilo. Ainda de acordo com Bakhtin (1992, p. 291),

A compreensão responsiva nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta (seja qual for a forma de sua realização). O locutor postula esta compreensão responsiva ativa: o que ele espera, não é uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma adesão, uma objeção, uma execução, etc.

Isso quer dizer que o próprio locutor espera que seu ouvinte manifeste-se de alguma forma; ele não é obrigado a apenas ouvir, aceitando tudo que é dito, pois já tem uma opinião formada, uma decisão que dificilmente será demovida. O fato de ocorrer uma alternância entre os falantes não implica em uma mudança muitas vezes tranqüila em que um somente ouve o outro, não opina e nem permita que aconteça o processo inverso; ao contrário, é uma situação em que um ouve o outro, tendo a possibilidade de interferir no que esse outro apresenta.

Quando isso ocorre, é possível observar que há a existência da subjetividade à medida em que o locutor apresenta seus argumentos e o alocutário tem a condição de também demonstrar sua subjetividade ao tomar a palavra, ou mesmo manter o silêncio naquela situação. Trata-se da forma que cada sujeito tem de imprimir sua marca pessoal àquele discurso. São os modos de se expressar de um que vão influenciar, estimular o outro a também demonstrar sua subjetividade, não como um ato de resposta só para apoiar ou contrariar, nem de modo intencional, mas como uma característica própria do sujeito, a de não ficar alheio diante dos acontecimentos; é por isso que a interação entre sujeitos não pode ser considerada algo tranqüilo. Mais uma vez, a subjetividade faz-se presente nas atitudes dos sujeitos, nas atitudes de resposta ao outro ou perante ele.

A subjetividade constitui-se na linguagem. São as diferentes formas de interação que proporcionam que os sujeitos demonstrem-na. Dependendo de quem eles sejam, que

papel desempenhem na sociedade, eles recorrerão a um tipo diferente de linguagem para interagir, mesmo que se conheçam ou não, que compartilhem as mesmas informações ou não. De qualquer modo, é preciso haver um outro, além do sujeito, para que a linguagem exista, cumpra sua função e permita a formação da sua subjetividade.

2.2 A subjetividade em Benveniste

Para Benveniste (1976), as relações humanas partem do “eu”, também conhecido como o locutor, aquele que enuncia. Não há como substituí-lo; seu emprego marca a “instância” da enunciação, ou seja, o momento em que a linguagem está sendo empregada, além de marcar a pessoa, o tempo e o lugar; é por isso que se trata de um momento único, irrepetível; é exclusivo. Seu tempo não é o cronológico que podemos marcar ou ainda medir; ele apenas ocorre no presente; refere-se a esse tempo porque mesmo sendo relatado um acontecimento antes ou depois, sua expressão é feita no momento em que esse locutor está falando e isso remete ao agora, ao aqui.

Quanto ao “tu”, ele também existe no presente, assim como o “eu”. Tanto o eu quanto o tu, ou seja, tanto o locutor quanto o alocutário podem inverter seus papéis, porque no momento em que um fala, utiliza o pronome “eu”, enquanto o outro é chamado “tu”; logo após, os papéis se invertem: o tu se torna “eu” e vice-versa. É nessa medida que ocorre a relação de dependência entre esses dois pronomes pessoais, assim como também ocorre o emprego de pronomes demonstrativos (esse, este) ou advérbios de lugar/ tempo (aqui- lá; agora) que indicam o momento exato do diálogo entre emissor- receptor.

Por essa razão, Benveniste (1976) prioriza a relação entre esses dois pronomes, que, por serem pessoais, ou seja, empregados, pensados pelos próprios indivíduos, pelas próprias pessoas, tornam-se únicos porque cada pessoa é única, pensa, se expressa ou age de forma exclusiva. O uso do pronome “eu” representa cada sujeito, independentemente do seu idioma, da sua nacionalidade. Se houvesse formas diferentes de cada um se expressar sem que fosse necessário o emprego dos pronomes ou termos que indicassem o emissor, não seria possível se chegar a um consenso sobre qualquer assunto, pois um não compreenderia o outro, tornando a compreensão inviável. Assim,

A linguagem é, pois, a possibilidade da subjetividade, pelo fato de conter sempre as formas linguísticas apropriadas à sua expressão; e o discurso provoca a emergência da subjetividade pelo fato de consistir de instâncias discretas. A linguagem, de algum modo propõe formas “vazias” das quais cada locutor em exercício de discurso se apropria e as quais refere à sua “pessoa”, definindo-se ao mesmo tempo a si mesma como eu e a um parceiro como “tu” (BENVENISTE, 1976, p. 289).

Ainda de acordo com Benveniste (1976), tais pronomes, essenciais ao ato da enunciação, dizem respeito apenas à sua forma do singular, característica que indica a pessoalidade, a singularidade do discurso. As suas formas do plural, principalmente a da 1ª pessoa – nós- a descaracterizaria por completo devido à representação da coletividade; uma pessoa não pode representar exatamente as vontades, as escolhas dos demais, pelo menos não no ato da enunciação. São sujeitos diferentes que almejam diferentes objetivos, apesar de, em alguns momentos, eles parecerem similares ou parecerem únicos quando se tratam de reivindicações salariais ou melhorias em setores que tragam benefícios aos grupos, por exemplo. De qualquer modo, o uso do “nós” inviabiliza a instância temporal do agora. Seriam várias vozes tentando, ao mesmo tempo, se expressar sem a possibilidade de qualquer compreensão, pois cada sujeito é diferente, cada um tem um modo divergente de pensar, agir, portanto, de enunciar. É por esse motivo que a subjetividade é algo único, típico de cada um, não da coletividade.

Dessa forma, como marcadores de subjetividade, só podemos nos referir a esses dois pronomes, em oposição ao pronome pessoal de terceira pessoa do singular, o “ele”. Benveniste (1976) afirma que seu emprego representa o indício de impessoalidade, ao contrário dos dois primeiros. O uso do “ele” é mais oportuno na escrita de artigos ou tratados científicos, relaciona-se ao passado ou ao futuro, exceto ao presente, ao momento da enunciação. Denota, por sua vez, indeterminação, referindo-se ao outro, lá, ao depois ou aquele que muitas vezes não está presente, pois não se sabe quem realmente é, por isso seu índice de indeterminação.

Segundo Benveniste (1976, p. 286), “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta a realidade, sua realidade que é a do ser, o conceito de ego”. Isso quer dizer que o sujeito não deve ser definido apenas como ser humano cuja estrutura física remete a uma espécie na natureza; ser sujeito significa que ele assume o papel do “eu” no discurso, aquele que fala, se exprime e que existe quando há um contraste formado pelo outro ou, nesse caso, o tu, sem se preocupar com os demais contextos, exceto o aqui, o já, o agora.

A partir do momento em que o ouvinte fala, ele troca de lugar com o outro, tornando-se o locutor, assumindo o papel do “eu”, deixando de ser apenas ouvinte e passa a ter um papel mais significativo, por deixar de ser apenas o que ouve, mas se torna aquele que profere o discurso, é o que toma a posição de falante. É ele que, ao inverter seu lugar, torna-se o sujeito do discurso, apto a expor sua subjetividade.

No entanto, mesmo ocorrendo essa troca entre os interlocutores, não há como separá-los, nem definir o momento exato da sua fala, pois cada um exerce seu papel de emissor e receptor devido à existência de uma relação momentânea entre ambos. Nem sempre se trata de uma relação afetiva, nem profissional ou familiar, mas simplesmente alguém pedindo uma informação a outrem etc. Entretanto, não há uma divisão entre ambos.

De qualquer forma, ao entrarem em contato, os interlocutores empregam palavras que indicam sua pessoa no discurso, que se referem a sua voz, dirigindo-se ao outro. Tal relação é feita através do uso de pronomes pessoais, dos dêiticos, dos pronomes demonstrativos, advérbios de tempo ou de lugar. Não é unicamente o emprego desses pronomes ou de outras palavras que indicam o uso correto da pessoa gramatical, principalmente através das concordâncias verbal ou nominal correspondentes ao locutor, ou mesmo sua concordância em número. O emprego dos pronomes pessoais como o eu - tu, a conjugação dos verbos concordando com essas pessoas, advérbios que reforcem a instância do momento da produção do discurso podem reforçar a existência desse caráter de expressão pessoal, assim como possibilita que o sujeito exista. É na relação mútua que “se descobre o fundamento linguístico da subjetividade” (BENVENISTE, 1976, P.287).

2.3 A Subjetividade em Pêcheux

Ao contrário de Benveniste, que não se refere a um sujeito histórico, advindo de uma formação ideológica, que não recorre a dizeres anteriores para chamar de seu, Pêcheux acredita num sujeito “imerso em um tempo e um espaço delimitado, em que classes sociais se confrontam com o objetivo de perpetuar ou o de transformar as relações humanas” (CARVALHO, 2009, p. 86). Isso significa que o sujeito age e fala de acordo com o lugar social em que se encontra, assim como age de acordo com o momento histórico, o período em que vive. Dessa forma, as relações de classe acabam por influenciar as formas de o sujeito manifestar-se, interferindo em suas relações, afetando tanto sua forma de compreender o mundo ao seu redor quanto afetando seu dizer e seu modo de agir perante os demais.

Pêcheux considera que as Formações Discursivas e as Formações Ideológicas, que estão relacionadas, são ligadas à histórica luta de classes e, por esse motivo, diferenciam o lugar e a posição ocupadas pelo sujeito. As Formações Discursivas (FD) dizem respeito ao lugar social que os sujeitos ocupam, ao que de fato eles são na sociedade, no que acreditam, nos discursos que permeiam seus dizeres enquanto relacionados a esse lugar. Já as Formações Ideológicas referem-se à posição que os sujeitos ocupam na sociedade, ao se depararem com uma situação em que mudem ou precisem alterar seu *status*, às projeções “que permitem passar de situações empíricas- os lugares dos sujeitos- para as posições dos sujeitos no

discurso. Essa é a distinção entre lugar e posição” (ORLANDI, 2012, p. 40). Quando isso ocorre, para atendermos a tais situações, nosso discurso igualmente se modifica e passamos a defender um discurso de classe dominante ou dominada. Sendo assim,

A Formação Discursiva é a responsável pela “determinação dos dizeres, de acordo com as posições assumidas pelo(s) sujeito(s) nos discursos, ela tem importante papel na constituição do sentido, uma vez que os sentidos das palavras não existem em si mesmos, mas são determinados pelas posições ideológicas que se digladiam no processo sócio-histórico em que são produzidas e se manifestam através das Formações Discursivas” (CARVALHO, 2009, p. 86).

Com isso, Carvalho (2009) quer dizer que nosso discurso é organizado e proferido de acordo com a posição ideológica que assumimos. É como se tivéssemos um lugar empírico, referente à nossa realidade, que diz respeito ao que somos mas assumíssemos uma outra posição discursiva que nos ajuda a refletir o que pode /deve ou não ser dito.

Tudo o que dizemos, as escolhas que realizamos fazem sentido porque, de um certo modo, elas já existiam anteriormente em outras situações, nas vozes de outros; já faziam parte de uma memória, ou seja, da memória discursiva que ouvimos em algum momento e incorporamos ao nosso discurso. Tal memória discursiva permite que acabemos repetindo outros dizeres, dizendo de outra forma. São os discursos proferidos em outras situações, que dizem respeito às tradições, cultura, comportamentos que fazem parte do interdiscurso que nos cercam.

A partir das noções de interdiscurso e intradiscurso torna-se importante falar em esquecimentos. Pêcheux apresenta dois tipos: o número um e o número dois. O esquecimento número um, também chamado ideológico, “ele é da instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia” (ORLANDI, 2012, p. 35). É ele que nos dá a ilusão de que somos os primeiros a dizer aquilo a que nos referimos; já o esquecimento número dois, é da ordem da enunciação: “ao falarmos, o fazemos de uma maneira e não de outra, e, ao longo de nosso dizer, formam-se famílias parafrásticas que indicam que o dizer podia ser sempre outro” (ORLANDI, 2012, p. 35). É a ilusão de que só poderíamos nos expressar daquela forma e não de outra; é como se a relação entre as palavras e as coisas fossem apenas desse jeito, ocorrendo de forma natural.

Conforme visto, os estudiosos abordados (Benveniste, Bakhtin e Pêcheux) se manifestam de formas diferentes sobre a subjetividade na linguagem. Eles enunciam de posições distintas, além de pertencerem a épocas distintas, no entanto os três tratam da subjetividade e, ao conceituarem-na, cada um a apresenta de acordo com sua visão, ora levando mais em consideração a instância da enunciação, ora considerando-a como resultante de um processo sócio-histórico e ideológico.

Para Benveniste, a linguagem contém as formas linguísticas apropriadas à expressão da subjetividade (o eu- tu e outras a elas relacionadas); para Bakhtin, o sujeito é histórico, social e ideológico, embora apresente consciência, e uma atitude responsiva –ativa. Em Pêcheux, o sujeito é efeito da interpelação ideológica, ou seja, a constituição do sujeito se efetua na relação desse sujeito com as formações ideológicas que estão em permanente confronto no processo sócio-histórico (AMARAL, 2005).

3 AUTORIA

O artista utiliza a palavra para trabalhar o mundo, e para tanto a palavra deve ser superada de forma imanente, para tornar-se expressão do mundo dos outros e expressão da relação de um autor com esse mundo. A escrita (a relação do autor com a língua e a utilização da língua que ela implica) é o reflexo impresso no dado do material por seu estilo artístico (sua relação com a vida e com o mundo da vida e, condicionado por essa relação, sua elaboração e do seu mundo) (BAKHTIN, 1997, p. 209).

Falar de autoria neste trabalho não se refere a uma tarefa fácil de realizar. Não se trata de uma escolha de temas, ou do gênero textual a ser empregado, assim como também não se resume a uma escolha de personagens ou caracterização de cenários, fatos, o que será escrito e como isso será feito. O conceito de autoria, nesse contexto, diz respeito ao lugar que o sujeito ocupa enquanto enuncia, ou seja, no momento em que é o locutor, que escolhas lexicais ele realiza, que indícios ele apresenta para que a elaboração de um texto possa ser-lhe atribuída, com que intenção ele produziu o texto e sob quais circunstâncias.

São vários os conceitos de autoria. Existem estudiosos como Foucault (2009) e Orlandi (2012), que falam do autor como um sujeito que organiza uma dispersão, controlando o seu discurso, sabendo o que pode ou não ser dito, apresentando também o conceito da função- autor. Há teóricos que definem autor como um sujeito histórico que apresenta uma forma individual de escrever; Possenti (2009) e outros, como Calil (2007), tratam da autoria como uma função enunciativa com características de singularidade.

Foucault (2009) afirma que os discursos são controlados em uma sociedade e isso é realizado através de dois tipos de procedimentos: os externos e os internos. Os procedimentos externos, ou seja, de exclusão de um discurso, dizem respeito ao poder, à vontade de ter poder, e ao desejo de alcançar algo que o sujeito tem. Há três situações que indicam tais exclusões: a primeira delas é a interdição (não se pode falar tudo em qualquer circunstância), a segunda refere-se a separação e à rejeição (exclui-se e rejeita-se o diferente, o que contraria) a terceira refere-se à “vontade de verdade”, conduzida pelos sábios de outrora e “pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade”(FOUCAULT, 2009, pp. 14-17). Quanto aos procedimentos internos, ou seja, aqueles produzidos pelos próprios discursos, esses preocupam-se com sua classificação, ordenação, com o acontecimento e com o acaso. É exatamente nesses últimos processos que Foucault aborda seu conceito de autor.

Os processos internos, também classificados por Foucault como “princípios de rarefação de um discurso”, impõem aos indivíduos regras, não permitindo que todos tenham acesso a ele. Tais processos são: o comentário, o autor e a disciplina. O comentário aqui seria

o “desnível” entre os discursos proferidos no momento, que podem ser passageiros, e os discursos que os retomam, que já foram ditos. O segundo princípio refere-se ao autor, que é alguém que se apropria do que já existe, o agrupando como seu, organizando-o e tratando como sendo proferido por ele mesmo. O terceiro está relacionado à disciplina, que se define “por um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições verdadeiras, um jogo de regras e definições, de técnicas e de instrumentos” (FOUCAULT, 2009, p. 30), mas que não são fixos, podem ser reformuladas.

Para ele, o autor não é entendido, é claro, como o indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas é entendido “como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência”. O autor consiste em uma função discursiva, assumindo o que diz como seu, ao organizar o que existe.

Na Idade Média, era como se a atribuição de um autor a uma obra representasse um indício de verdade, principalmente no discurso científico, apenas para que a teoria pudesse ter maior credibilidade. No discurso literário, é diferente: a imagem do autor fortifica-se, passa a ser reforçada a questão da autoria por considerar o autor aquele que consegue identificar os sentidos ocultos que atravessam um discurso, que os articula com sua vida pessoal, suas experiências e tudo que o cerca. Assim, “O autor é aquele que dá à inquietante linguagem da ficção suas unidades, seus nós de coerência, sua inserção no real” (FOUCAULT, 2009, pp. 26-28).

O autor é o responsável pelas questões que estão além do texto. Ele conhece bem suas características, tem domínio sobre elas e é por isso que o autor não pode ser qualquer um; são essas as características que o diferenciam de uma pessoa que escreve. Ele apresenta em seus escritos um caráter intransitivo, singular, a capacidade de reformular elementos da realidade, além de apropriar-se de determinado discurso, agindo sobre ele tendo-o como exclusivo, sabendo divulgá-lo.

Pêcheux (1988) recorre a Bakhtin ao falar sobre discursos já proferidos e retomados. Chama, então de interdiscurso, ao já existente, o dizível, que é exterior ao sujeito do discurso. A partir do momento em que o sujeito se apropria daquilo que foi dito, lido ou ouvido anteriormente, apresentando-o como seu, incorporando aos seus dizeres e transformando-o a cada enunciação, há o intradiscurso. São os saberes sendo organizados num “acontecimento” (PÊCHEUX, 2008), ou seja, no fato novo diante do contexto.

Portanto, cabe ao autor conhecer esses fatos e saber organizá-los através de seus enunciados. No processo dessa organização, o enunciado pode promover “uma rede de

relações associativas implícitas- paráfrases, implicações, comentários, alusões etc., isto é, uma série heterogênea de enunciados, funcionando sob diferentes registros discursivos, e com uma estabilidade lógica variável” (PÊCHEUX, 2008, p. 23).

Tfouni (2010, p. 55) compartilha a ideia de Foucault ao se referir ao autor como aquele que confere maior singularidade ao texto por organizá-lo, passando a ilusão do texto como um “produto linear, coerente, coeso, que tem começo, meio e fim” (...). De acordo com ela,

O autor é visto como aquele que organiza o discurso escrito, dando-lhe uma orientação por meio de mecanismos de coerência e coesão, mas também garantindo que certos efeitos de sentido e não outros serão produzidos durante a leitura. Assim, podemos dizer que efeitos de sentido, tais como: a sensação de “cumplicidade entre narrador e leitor ouvinte, ou ainda a criação de um efeito de suspense, seriam preenchidos pela função-autor (TFOUNI, 2010, p. 55).

Já para Orlandi (2012), o autor não é aquele que apenas assina a autoria de determinado texto, e concorda com Foucault ao conceituar autor como o sujeito que organiza a dispersão. Isto significa que o autor não é aquele que sabe tudo, e para Orlandi, quando ele escreve, assume uma posição histórica e social previamente estabelecidas; ele é um dos componentes das condições de produção do texto assim como o leitor, a ideologia, as histórias, além das leituras feitas, tanto a polissêmica(mais ampla) como a parafrástica (a que repete o que o autor disse, portanto mais fechada). Para a autora, a noção de autoria “implica em disciplina, organização, unidade” (ORLANDI, 2012, p. 73). É como se o sujeito fosse alguém disperso, afetado por diversas ideologias, diversas histórias, diversas formações discursivas e, para tornar-se autor, ele organiza toda essa dispersão, ele se insere na cultura, toma uma posição no contexto histórico- social, assumindo o que diz e como diz.

Ainda de acordo com Orlandi (2012, p. 73), o autor coloca-se como a origem do que diz; é como se o homem, ser humano, se transformasse em sujeito, aquele que realiza algo diante de um contexto histórico e social; “essa projeção-material transforma a situação social (empírica) em posição – sujeito (discursiva)” (ORLANDI, 2012, p. 99). Esse conceito de autor como o fundador de um discurso, falando ou escrevendo a partir de um determinado lugar, não lugar físico, mas a ideia de lugar remetendo ao espaço social que ocupa, Foucault (2009) chama de “função-autor”, conceito também adotado por Orlandi. Desse modo,

A função-autor se instaura na medida em que o produtor da linguagem assume a “origem” daquilo que se diz/escreve e estabelece subjetiva e ilusoriamente a unidade, coerência, não contradição e fim de um texto. Em outras palavras, o “autor”, para esta abordagem teórica, não poderia ser entendido como um indivíduo que escreve um texto, mas uma posição (lugar social) em que se coloca (ou é colocado?) o sujeito do discurso (ORLANDI, 2012, p. 13).

Ao contrário da visão do autor como origem daquilo que diz, Possenti (2009), baseado nas teorias de Bakhtin, defende que o autor, para ser considerado de tal forma, precisa marcar seu texto, diante do que já existe, tornando-o diferente, deixando claro que tem um estilo e se destaca por utilizá-lo. Assim sendo, “O estilo é o lugar típico da manifestação da subjetividade no discurso” (POSSENTI, 2008, p. 137); e cada autor, por ser um sujeito histórico, por ter subjetividade, tem um estilo próprio, sua forma individual de escrever, de se expressar, optando por um termo e não outro, escolhendo um ou outro personagem, tecendo um enredo de acordo com determinado contexto, enfim, escrevendo.

Ele compatibiliza três conceitos entre si e com a Análise do Discurso: a Enunciação, a Autoria e o Estilo. Por enunciação, Possenti a conceitua como “acontecimento irrepetível, marcado eventualmente por algum traço “pessoal”, a ser tratado possivelmente no domínio que se tem chamado, em mais de um lugar, de singularidade” (POSSENTI, 2008, p. 91), ou seja, a enunciação remete ao momento único em que falamos, considerado dessa forma porque, mesmo ao repetirmos o que dissemos anteriormente, o momento já passou, não volta e, portanto, não há como ser igual. Muda-se a forma de dizer, assim como também o ouvinte muda a sua forma de ouvir. Trata-se de como isso é feito e, por isso mesmo, representa um momento ímpar.

Quanto à autoria, essa está relacionada a muito além da simples escolha de personagens; ela indica a posição assumida pelo enunciador ao realizar a escolha de palavras que possam ser substituídas por outras de sentido equivalente, ou seja, é a condição do sujeito recorrer à polissemia, assim como representa a escolha do autor por conteúdos implícitos, aqueles que normalmente estão “relacionados a determinadas circunstâncias (por causa dos hábitos, das regras, de uma memória etc.)” (POSSENTI, 2008, p. 53). Para este teórico, o autor exerce uma função histórica e não se considera a origem do que diz.

Já o estilo não reflete apenas a realização de escolhas, não se trata da característica de optar por uma coisa e não outra, muito menos representa um ato de liberdade, é um “efeito de inscrição” seja ela genérica, social ou discursiva que afeta o autor. O estilo atualmente é considerado um desvio, decorrente talvez de uma escolha diante de uma “multiplicidade de recursos” em relação a uma linguagem (POSSENTI, 2008, pp. 92-93).

De acordo com Possenti (2009), o autor enuncia de um lugar social muito bem definido, com temas relevantes, não somente para ele como para a sociedade em geral. É o sujeito que escreve sob condições de produção específicas, com elementos que fazem parte da “memória social”. Tais condições de produção estão relacionadas ao contexto histórico, ao modo como ele enuncia, à sua forma peculiar de estar presente no texto. Seu conceito de

autoria “tem a ver com os conceitos de locutor (expressão que designa o “falante” enquanto responsável pelo que diz) e com o de singularidade (na medida em que, de algum modo, chama a atenção para uma forma um tanto peculiar de o autor estar presente no texto” (POSSENTI, 2009, pp. 99-104).

A noção de autor está intrinsecamente ligada à noção de singularidade, que são os vestígios de cada um, são suas marcas aparentes no discurso que os identificam como autores; essa noção também deve estar ligada à historicidade, abordando eventos e temas que tenham sentido. O autor só torna-se autor quando assume a atitude de dar a voz a outros enunciadores, incorporando-os ao seu discurso. Mesmo recorrendo a outros discursos, ele atua como se desafiasse o leitor, e, apesar de ser um discurso pertencente a uma comunidade cultural, o autor manifesta-se, apresenta-se quando enuncia de modo diferente, do seu jeito, é o “como” (POSSENTI, 2009, p.112); quando mantém distâncias em relação ao próprio texto, quando ele evita a repetição.

O autor enuncia a partir de uma posição social, a mantém em relação ao que diz e em relação a seus interlocutores, a quem ele se dirige e por mais que o seu tema, o seu assunto seja algo debatido, lido, visto anteriormente, atingirá o *status* de autor de acordo com o modo que realiza essa enunciação, o modo como escreve.

Calil (1998, p. 48) também remete a Foucault e a Orlandi quando se refere à autoria e à escrita, observando na textualização “as tensões entre unidade e dispersão na relação entre os sujeitos, suas condições de produção e a forma como afetam os sujeitos”. Dessa forma, o autor é o sujeito que organiza seu texto mediante determinadas condições de produção, atribuindo um “corpo” a uma certa posição discursiva, ou seja, a posição discursiva assumida por ele.

É através da enunciação que este autor faz o “movimento de volta sobre o que já havia sido escrito e de ida sobre as possibilidades de direção da história” (CALIL, 1998, p. 49), organizando a dispersão, não sendo contraditório, coerente e produzindo um efeito de sentido sob aquilo que escreve. Assim, o texto ganha sentido através das relações entre “sujeito e sentido, produzindo tensões entre os textos (intertextualização), o já-dito e suas filiações sócio- historicamente determinadas” (CALIL, 1998, 52).

Dessa forma, para Calil (1998, p. 24), a autoria “trata-se de uma função enunciativa que garante para o ato de fala sobre o texto um abrigo de singularidade”, ou seja, o sujeito, ao escrever um texto, realiza uma série de associações, dando-lhes sentido, escrevendo, tecendo comentários e mesmo rasuras que o validam, conferindo-lhe uma característica literária que demonstra sua singularidade. É como se o sujeito possuísse “a

qualidade incondicional e relativamente autônoma do desejo e do estilo da escritura” (CALIL, 2007, p. 31). Assim, “[...] o essencial é mostrar que tanto quando se cala, quanto quando fala, a presença de quem escreve, seja criando ou comentando textos, só se dá pelo corpo da escrita” (CALIL, 2007, p. 32).

O autor, nesse trabalho, é tratado como uma posição social assumida por aquele que escreve, independentemente do lugar que ele ocupe na sociedade, ou seja, é a forma que ele recorre e utiliza os recursos à sua disposição enquanto produtor de um texto. É a forma de o sujeito organizar os elementos existentes, tendo a condição de ressignificar as palavras, dar-lhes novos sentidos, que o autor, em conjunto com o contexto, acredita ser o único a escrever daquela forma, mesmo que recorrendo a elementos e aspectos abordados anteriormente em outros momentos e outras situações. Há como que o esquecimento de que ele não é a fonte do dizer, conforme assevera Pêcheux, ao falar em “Esquecimento nº 1”. O produtor do discurso tem a ilusão de ser único e de ser a origem do que diz. É como se o autor apresentasse um estilo peculiar e único de escrever.

Recorrendo ao paradigma indiciário de Ginsburg, Possenti (2012, p. 111) afirma que “as verdadeiras marcas da autoria são da ordem do discurso, não do texto ou da gramática...”, isso quer dizer que para que haja autoria, a escrita deve levar em consideração a historicidade do sujeito, ela deve tratar de acontecimentos e coisas que tenham sentido, densidade, deve haver uma “caracterização mínima de objetos e lugares”, as personagens devem ter vida, motivação, relação com os elementos culturais e sociais que as cercam.

Para que haja autoria, o discurso deve ter também conexões, conferindo-lhe uma sequência nos fatos apresentados, é importante “dar voz aos outros enunciadore e manter distância em relação ao próprio texto” (POSSENTI, 2002, p.114). Trata-se de outros discursos, outros pontos de vista que, de algum modo, apareçam no texto e principalmente, que retomem opiniões correntes, mas que pareçam vindas do próprio autor por se destacarem pela maneira que ele o faz, ou seja, o “como”.

A partir da forma que o autor enuncia, de como ele escreve, ainda que recorra a outras leituras, outros textos, ele pode imprimir sua marca pessoal à sua produção, evitando a mesmice, como, por exemplo, empregando outras palavras, sinônimos que tenham significado semelhante ou variando sua “posição enunciativa”, sem deixar “para o leitor a tarefa de julgar se se trata de uma confissão, uma admissão, etc.” (POSSENTI, 2002, p.119).

4 METODOLOGIA

A condição de atribuir a autoria de um determinado texto a seu autor não se limita apenas a observar o nome no texto ou numa obra: vai muito além. Trata-se de observar todos os elementos que o ligam ao texto, observar a forma como escreve e também como se relaciona com seu próprio texto, os recursos gramaticais utilizados, sua estrutura, sua organização, suas condições de produção, além de relacioná-lo à sua historicidade, ou seja, ao contexto histórico em que foi produzido, por que o seu autor realizou tais escolhas e não outras. Todas essas características fazem parte do método qualitativo que, ao ser associado ao paradigma indiciário de Guinzburg, ajudou na coleta e análise dos textos que constituem o *corpus* do trabalho. Pretendemos, através do paradigma indiciário, investigar os indícios de autoria, as marcas da subjetividade presentes na materialidade linguística.

O paradigma indiciário ou “método morelliano” foi um método de investigação surgido ainda na Idade Antiga, período das civilizações antigas como Mesopotâmia e Grécia, mas só começa a ganhar um pouco mais de projeção no século XIX, época em que começa a se firmar “silenciosamente nas ciências humanas baseado na semiótica” (RODRIGUES, 2005, p. 2). Inicialmente voltado para o mundo das artes, foi desenvolvido por um médico chamado Giovanni Morelli para identificar a autoria de algumas obras e atribuir a sua criação a seus respectivos pintores, além de distinguir, principalmente, os originais das cópias.

Ele propunha uma análise minuciosa dos pontos improváveis de serem copiados fielmente, geralmente os mais difíceis de imitar, considerados os mais negligenciáveis, ou seja, aqueles detalhes que um imitador não se preocuparia em copiar fidedignamente por serem mínimos e irrelevantes. Isso era possível através da observação minuciosa de detalhes como os lóbulos das orelhas e extremidades do corpo como unhas, pés, ou seja, partes que eram normalmente difíceis de serem imitadas.

Logo depois, essa técnica de pesquisa começou a ser empregada em outras áreas como a psicanálise com Freud, na medicina por Morelli e na literatura com Arthur Conan Doyle, também médico, na composição de Sherlock Holmes. Isso ocorreu devido à característica do método em observar pistas “infinitesimais” que pudessem captar uma realidade mais profunda, muitas vezes considerada inatingível; serviu como método investigativo de detalhes muitas vezes esquecidos, pouco valorizados, era o “hábito de penetrar em coisas concretas e ocultas através de elementos pouco notados ou desapercibidos, dos detritos ou refugos de nossa observação” (SANTOS, 1990, p. 2).

Na análise de textos, o paradigma indiciário tem a função de analisar também seus elementos muitas vezes desapercibidos, que aparentemente não têm muita relevância; ele

serve para supor o que está nas entrelinhas, o que foi esquecido ou não dito por algum motivo. Nesse caso, o paradigma indiciário procura buscar as pistas para saber o porquê uma palavra, uma sentença foram escritas de uma forma e não de outra. Ele leva em consideração a aproximação do observador com a obra estudada, tornando a relação entre ambas mais próxima e, portanto, subjetiva.

Sendo assim,

O paradigma indiciário valoriza a aproximação emocional do observador com o seu objeto, os traços e o conhecimento individuais em detrimento à generalização. A verdade é o que se consegue provar, às vezes, com o auxílio da sensibilidade (emoção) e da razão, porque o absoluto é inatingível, não se restringe ao controle racionalista/positivista. O conhecimento é possível neste paradigma através da relação Razão e Emoção, e não na oposição Racionalismo versus Irracionalismo marcada pela oposição lógica, por exemplo, entre parte e todo, aparência e essência, sincrônica e diacrônica, histórico e lógico, universal e singular, sujeito e objeto, passado e presente, teoria e prática etc. (RODRIGUES, 2005, p. 6).

Trata-se de um método que se preocupa em analisar questões, situações individuais através do estudo de caso a caso, por isso ligado ao estudo qualitativo em que são observados documentos, elementos considerados mais subjetivos como textos e respostas livres de questionários. Nele, a sensibilidade ganha um espaço e tal como a linguagem, seu núcleo “está alicerçado no princípio de que a realidade, pelo menos em certos aspectos, se apresenta opaca, mas existem certos pontos privilegiados- os indícios- que tornam possível decifrá-la” (RODRIGUES, 2005, p. 1).

Segundo Possenti (2009, p. 107), o paradigma indiciário ajuda a “evitar que certas marcas sejam consideradas automaticamente definidoras da presença ou da ausência de autoria”. Trata-se de observar e interpretar os sinais, as pistas, os indícios encontrados em um determinado texto que, quando comparado a outros, ajudam a identificar seu possível autor. É o tipo de escrita utilizada, a forma como seu autor se expressa, a recorrência dos seus temas, o estilo que emprega, ou seja, uma escolha realizada em relação a um tipo de linguagem que ajude a identificar ou associar a produção escrita a seu autor. Podem ser considerados também indícios de autoria a coerência, a tentativa de evitar a mesmice, dar voz a outros, a outros discursos de uma maneira singular, o modo como enuncia, conferindo maior densidade aos fatos, personagens, detalhes etc.

Quando se fala em paradigma no universo das letras, de imediato é possível associar esse vocábulo a formas verbais ou nominais para designar classe de palavras como verbos, advérbios, adjetivos ou substantivos; é a relação da gramática e seu funcionamento na língua portuguesa. No entanto, o conceito aqui abordado está mais relacionado a verificar as peculiaridades de um texto escrito e associá-las a seu devido autor. A utilização do paradigma

indiciário é também importante na adoção de uma pesquisa qualitativa, sendo, por isso, levado em conta na análise dos textos produzidos.

No atual estudo, são os textos redigidos pelos estudantes do 7º ano “B” da Escola Estadual Professor Francisco Portugal. O objeto da pesquisa é um estudo qualitativo por conter escritos essenciais à execução do projeto e à investigação proposta. Recorremos ao paradigma indiciário à medida que são analisados caso a caso, texto a texto. Não se trata de um método que busca por números ou quantidades, ele está mais voltado a respostas mais abertas, não se preocupando em rotulá-las como corretas ou não.

Os escritos dos estudantes têm valor documental, representam os pensamentos, as opiniões dos discentes de uma determinada turma em uma época específica, em um determinado contexto sócio-histórico. Na escola, os estudantes escrevem porque lhes é requisitado, pois serão avaliados pelo que produzirem, de modo que se eles recusarem-se a fazê-lo, poderão sofrer penalidades de acordo com cada sistema escolar. Geralmente eles redigem um texto para cumprirem os requisitos da disciplina escolar de redação, que tende a atribuir uma nota ou conceito mediante o que foi apresentado.

A escolha desse *corpus* se deu pelo fato de ser professora da turma há dois anos e ter a oportunidade de estar em contato quase diário com esses estudantes, fato que possibilitou a observação da turma, além da coleta de dados para análise. Embora sabendo que correria o risco de não conseguir o devido distanciamento e imparcialidade que um pesquisador deve ter para com o seu objeto de pesquisa, pelo fato de ser professora desse grupo, arriscamo-nos a realizar este trabalho com o intuito de contribuir para uma melhor prática pedagógica, uma vez que o contato com o objeto leva à uma busca maior dos processos de autoria, a uma reflexão mais profunda e a busca de novas direções para o desempenho profissional.

Inicialmente, foi aplicado aos discentes um questionário em sala de aula com objetivos específicos: traçar um perfil deles, conhecer um pouco mais sua realidade assim como as características da turma. A intenção de elaborar uma entrevista mostrou-se uma forma de conhecê-los melhor, dar-lhes a chance de praticar esse gênero textual através da interação entre eles, uma vez que o “modelo canônico da entrevista é composto de pelo menos dois indivíduos, cada um com papel específico: o entrevistador, que é responsável pelas perguntas, e o entrevistado, que é responsável pelas respostas (...)” (HOFFNAGEL, 200, p. 181).

Em seguida, eles mesmos elaboraram seus próprios questionários para saberem mais sobre os demais colegas com quem conviviam, no mínimo, desde o 6º ano do Ensino Fundamental e, por último, foram analisados os textos produzidos por algumas duplas cujos

indícios de autoria estavam mais evidentes. Além da pesquisa qualitativa, houve o paradigma indiciário, que, embora em um segundo plano, também serviu de indicativo das características de autoria, por ajudar a compreender por que eles realizaram tais escolhas, o que há por trás de cada texto e, principalmente, que contextos sociais e culturais os rodeavam.

Na prática da sala de aula, o momento maior dedicado à leitura de materiais para a seguinte produção textual era o da aula de português, que contabilizava um total de cinco encontros semanais, enquanto as de redação reduziam-se a apenas um horário, considerado um tempo insuficiente para a leitura ou debate de algum tema e uma consequente produção textual. Dessa forma, tornava-se difícil realizar um trabalho coeso, que tivesse um bom rendimento em apenas 40 ou 50 minutos de aula, momento único em que uma turma deveria ler, refletir e, em seguida, compartilhar o que compreendeu.

Podemos afirmar que, para a produção desse texto, houve a tentativa de inseri-los num procedimento de interação para eles chegarem a um acordo comum e por fim escreverem sua obra. Que fatos seriam esses ou como eles o fariam? Foram questionamentos que nos seguiram diante da proposta de conduzir o estudante à produção de um texto com características pessoais. Primeiro eles leram a obra, debateram suas ideias para enfim chegarem a uma conclusão de como deveriam elaborar sua própria história.

Durante todo o desenvolvimento da produção, seus autores exerceram uma atitude responsivo-ativa por não se manterem calados ou quietos mediante as propostas dos demais. Cada um apresentava sua ideia e eles as discutiam. Isso já denota a atividade, ou seja, uma ação; eles não ficaram passivos, apenas lendo e reproduzindo o texto, ao contrário, puderam exercer melhor seu dialogismo, pois um dependia do outro na elaboração da obra.

4.1 A proposta escolar

A proposta escolar diz respeito ao funcionamento da escola, sua organização, regulamentação e diretrizes apresentadas pelos órgãos educacionais para que cada escola tenha um modelo, uma orientação de como atuar perante a sociedade.

Tais modelos são apresentados por órgãos como o Ministério da Educação, e suas respectivas secretarias, sejam elas da esfera pública ou da particular. De certo modo, eles acabam determinando como a escola deve funcionar, que conteúdos ela deve abordar e que habilidades o estudante deve possuir ao deixá-la, reforçando os valores muitas vezes disseminados pela “classe dominante” através da venda de livros, gramáticas e metodologias que têm o objetivo de reproduzir e reforçar seus valores.

No entanto, é importante mencionar que, embora sujeitas a sanções como corte de verbas, por exemplo, as instituições escolares, caso não atinjam os índices ou metas

propostas, funcionam de acordo com sua realidade e muitas delas tentam adequar-se a seu público, apresentando uma dinâmica diferente e que muitas vezes é regida pelo professor.

A dinâmica do trabalho para a coleta do *corpus* foi dividida em três partes: na primeira, houve uma abordagem, apresentada pelo livro didático adotado pela escola, do gênero textual entrevista. O conteúdo abordava o conceito desse gênero, dava alguns exemplos de perguntas feitas numa entrevista e sugeria que os estudantes realizassem outra entrevista.

Por tratar-se de uma “técnica em que o pesquisador obtém os dados diretamente de certas pessoas, dados que não podem encontrar em registros e fontes documentárias” (RODRIGUES, 2011, p. 170), as informações foram obtidas diretamente através da fonte, ou seja, dos estudantes, por isso preferimos trabalhar com os questionários escritos, pois ficariam mais acessíveis ao pesquisador, sendo mais fácil revê-los ou analisá-los.

Assim como os demais gêneros textuais, a entrevista, nesse contexto de sala de aula de Língua Portuguesa, funciona como resultado de um trabalho coletivo, realizado entre docentes e discentes com objetivos específicos: o de obter dados e “informações claras, objetivas” (RODRIGUES, 2011, p. 212). Serve igualmente para saciar curiosidades ou conseguir informações que tenham alguma relevância para o aprendizado, pois passamos a ter acesso a dados até então desconhecidos ou não confirmados. Como apoio complementar a essa atividade, os estudantes leram, em seu livro didático do 7º ano, um tópico intitulado “Expressão oral e escrita” e como exercício, o material propunha a realização de uma entrevista que eles deveriam apresentar.

Desse modo, pensando na obtenção de dados para a pesquisa e em uma forma de mostrar-lhes um exemplo prático de entrevista, aplicamos um questionário para que eles o respondessem, cujas informações fossem de âmbito pessoal. O questionário continha 09 quesitos, além de três relacionados a dados pessoais. Esses últimos constavam de nome completo, data de nascimento, para se ter uma ideia da faixa etária de cada um, e seu endereço, com o intuito de saber se essa clientela era residente apenas do conjunto Augusto Franco ou de outros bairros do município de Aracaju.

Tratava-se de conhecer de modo formal os estudantes que compunham a turma. Representava a oportunidade de saber mais sobre suas vidas, seus gostos, sua faixa etária, o perfil socioeconômico familiar, enfim, conhecê-los melhor, até mesmo, observar como agiam diante de uma entrevista. Ao saber, por exemplo, onde residiam ou como chegavam à escola, tornava-se mais viável ter uma ideia do seu poder aquisitivo, além do papel que eles exerciam

na comunidade, confirmando oficialmente que eram estudantes, menores de idade, dependentes de seus pais.

Além de coletar dados para caracterização da escola e dos discentes, o objetivo principal dessa atividade era fazê-los compreender a estrutura de uma entrevista para serem capazes de produzir outra. Eles a viam como algo que fizesse parte da sua vida, mesmo que informalmente ou de modo oral, poderiam verificar que as entrevistas igualmente fazem parte da comunicação diária e são realizadas por diversos setores da sociedade humana como bancos, empresas, jornais, revistas, periódicos etc,

Dessa forma, por estarem convivendo diariamente, por terem uma aproximação melhor e conseguirem a oportunidade de transformar essa experiência em algo mais concreto, tanto as entrevistas quanto a produção textual refletiriam o que normalmente um estudante de 12 a 16 anos de idade pensa sobre a vida, sua rotina e talvez sobre o seu futuro. Tudo isso desenvolvido, além de ser observado na situação comunicativa escolar. De acordo com Marcuschi (2008, p. 19):

Já se tornou trivial a ideia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa (...).

Após organizarem-se em equipes, foi-lhes oferecida uma folha de papel para que pudessem redigir as questões, anotando as respostas. As únicas informações que deveriam constar em todas as entrevistas eram as relacionadas aos dados pessoais, assim como no questionário anterior. As demais perguntas não obedeciam a qualquer critério previamente estabelecido. Isso permitiu que eles tivessem maior liberdade de talvez saciarem suas curiosidades sobre os colegas, de saberem mais sobre eles e de interagirem com os outros de forma mais espontânea.

Num terceiro momento, foi proposto à turma um exercício com a finalidade de que os estudantes produzissem seus próprios textos, que serviram de *corpus* para a análise aqui posteriormente apresentada. Foi trabalhado o conceito do gênero textual fábula, suas características e estrutura. Para que eles o compreendessem melhor, foi-lhes solicitado que dessem exemplos desse tipo de história, cujos personagens são animais que vivem aventuras ou situações parecidas com as que ocorrem na vida de um ser humano e que no seu final, apresenta uma moral, ou seja, um ensinamento.

No atual contexto, nem todos compartilhavam o conhecimento do conceito de uma fábula, muito menos o que ela poderia representar. Apesar de não ser muito aconselhável

trabalhar esse gênero no 7º ano, mas normalmente abordá-lo com estudantes em níveis mais fundamentais, a fábula representou uma forma de mantê-los interessados na leitura, já que elas traziam alguns ensinamentos, eram narrativas curtas, não seriam necessários muitos textos para estudar e representavam uma alternativa de incentivar os estudantes a lerem.

A turma assim teve acesso a algumas obras infantis curtas, com poucas páginas, com o objetivo de que se dividissem em grupos, escolhessem uma delas, debatessem-nas e, por fim, criassem uma história própria, ou seja, produzissem eles mesmos, sua história, baseada em fatos que eles leram, ouviram ou até mesmo viveram anteriormente, tanto em sua vida pessoal quanto em sua vida escolar.

Por fim, foram recolhidos os escritos, lidos e analisados, observando-se neles, sobretudo, os indícios de autoria. Algumas questões nos serviram de norte: será que os textos são meras reproduções dos assuntos discutidos em sala de aula? Os estudantes limitam-se a repetir as formações discursivas a que tiveram acesso ou apresentam seus próprios posicionamentos? Alguns chegam a questionar o que foi colocado por outrem ou não? Em relação à linguagem, apresentam eles domínio da escrita, coerência nas ideias, organização e coesão entre as partes, ou observam-se em seus discursos incoerências, falta de coesão, deslizos?

A partir do momento em que o discente opta por um léxico e não outro, a forma como inicia sua frase ou estrutura, no seu texto, fica perceptível sua intervenção e o processo de produção textual. É exatamente a tentativa de comprovar esse fenômeno que se fez importante a realização da pesquisa em tela. São os escritos dos estudantes, colhidos, analisados detalhadamente que se tornam documentos comprobatórios essenciais.

4.2 Trabalho com o gênero entrevista

Nesse capítulo, foram analisados, à luz dos pressupostos teóricos apresentados, os materiais colhidos e produzidos pelos estudantes do 7º ano. O *corpus*, como já foi mencionado antes, consta de dois tipos de textos: duas entrevistas semi-estruturadas e narrativas produzidas por eles. As entrevistas foram realizadas em duas etapas: a primeira, elaborada pela docente da turma, com o objetivo de obter informações oficiais dos estudantes; a segunda trazia entrevistas elaboradas por eles, para traçar um perfil da turma:

As atividades realizadas deram continuidade uma à outra: primeiro seria possível saber mais sobre eles, em seguida veríamos sua performance diante da produção de uma entrevista e, por fim, eles mesmos produziram suas narrativas. A elaboração, a aplicação de entrevistas, a leitura dos livros de literatura infanto-juvenil, sem a exigência de um gênero textual específico, assim como a produção de um texto partindo de uma leitura anterior

demonstravam alguns exemplos de como, em sala de aula, poderíamos observar como se dava o processo de autoria, ainda que de modo restrito ou sem a pretensão de torná-los escritores.

É relevante levar em consideração que, ao escrever um texto, geralmente não o conseguimos de imediato e normalmente também cometemos alguns desvios, quer sejam de estrutura ou coerência, quer sejam de coesão, ortografia, acentuação, pontuação etc. Tais deslizos podem ocorrer em qualquer tipo de escrita e por esse motivo não nos detivemos a analisá-los; tanto as entrevistas quanto as narrativas foram transcritas da mesma forma que foram concebidas, portanto, nenhuma correção gramatical foi realizada, procuramos manter a fidelidade dos escritos para não interferirmos nos resultados.

4.3 Caracterização da escola

Situada à Praça Major Edeltrudes Teles, s/n, no Conjunto Augusto Franco, bairro Farolândia, - Aracaju- SE, a Escola Estadual Professor Francisco Portugal foi fundada e inaugurada em 1983, pertence à rede Estadual de Educação, funcionando nos turnos matutino, vespertino, noturno. Ela oferece o curso do Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, gradativamente. Em 2013, foi implantado o 8º ano e o Ensino da 5ª a 8ª série na Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental - EJAEF. Tem a seguinte estrutura:

São 13 salas de aula, 01 biblioteca, 01 sala de professores, 01 sala para o Pré vestibular da Secretaria de Estado da Educação (PRÉ-SEED), 01 sala do comitê pedagógico, 01 sala de recursos, 01 laboratório de informática, 01 cozinha, 06 banheiros masculinos e femininos (para os alunos), 01 banheiro na secretaria e 01 banheiro na direção, além de 01 sala para o comitê pedagógico e 01 quadra descoberta.

A escola está localizada no final de linha de ônibus do Conjunto Augusto Franco. Trata-se de uma instituição bem localizada por ser próxima à filial de uma das maiores redes de supermercado do estado, O G Barbosa, fica perto de uma grande universidade particular, a Universidade Tiradentes (Unit), o comércio local bem acessível, além da feira livre e é um lugar de fácil acesso ao transporte público da capital. Ela também enfrenta as mazelas de outras instituições públicas: salas de aula com vários alunos, turmas separadas por alunos considerados bons, por tirarem notas acima da média e terem comportamento tranquilo; por alunos repetentes, alguns considerados rebeldes, e com os Ensinos Fundamental maior e menor atuando no mesmo cenário.

Ainda nos arredores da instituição é possível encontrar um posto médico municipal de saúde, duas academias de ginástica, *lan houses*, padarias, farmácias, pequenas lojas de roupa, lanchonetes e até restaurantes. Percebemos, durante nossas observações, que a

maior parte dos estudantes dessa escola moram no próprio conjunto Augusto Franco, pois chegam à escola à pé, às vezes sozinhos, alguns acompanhados pelos pais, outros em grupos. É importante também mencionar que uma minoria mora em outros bairros de Aracaju, como o São Conrado, sendo usuários do transporte público.

Quanto ao poder aquisitivo dessa clientela, podemos mencionar que varia entre classe média baixa e classe média, pois alguns moram com a família completa, incluindo os pais, avós e até tios; outros moram apenas com os pais, mas demonstram ter acesso a facilidades eletrônicas como computadores, celulares com acesso à internet; uns frequentam a escola com o uniforme arrumado, em boas condições, enquanto outros estudam com uniformes furados, sujos, desgastados; alguns se alimentam da merenda oferecida pela instituição, como biscoito de água e sal, rocamboles, broas de milho, sucos diversificados e frutas, outros não, preferindo comprar o seu próprio lanche. Isso pode ser observado diante da convivência com eles.

No Francisco Portugal foi possível encontrar estudantes com faixa etária de 12 a 17 anos, alguns que já haviam cursado essas séries e outros não, além de estarem incluídos no mesmo ambiente alunos considerados “especiais”. Por essa palavra, entende-se o uso do termo referente estudantes portadores de necessidades especiais, tanto físicas quanto mentais, em classes distintas, voltadas a esse público ou a discípulos considerados dessa forma, que estudavam nas mesmas salas que os demais e sem qualquer tratamento diferenciado ou acompanhamento psicológico.

A turma escolhida para realizar o trabalho foi a do 7º ano, antiga 6ª série do Ensino Fundamental. A maior parte de seus integrantes era composta por garotas; havia 07 meninos e 13 meninas; inclusive um dos rapazes era portador de necessidade especial com uma deficiência mental que aparentemente não afetava em nada seu comportamento ou atuação; ele quase não perdia uma aula, e quando o fazia, permanecia na escola para ajudar de alguma forma; às vezes atendia aos telefones, ajudava na entrega da merenda escolar, atuando também como porteiro.

Todo esse levantamento de informações serviu como elemento importante na apresentação das entrevistas e na análise dos textos, pois ajudaram a compreender melhor a realidade da turma; ajudaram a observar com maior atenção como podem ser inferidas as condições de produção dos textos assim como seu contexto na hora da produção escrita. Os textos, produzidos pelos estudantes, serviram de *corpus* à pesquisa, sendo lidos e analisados cuidadosamente, de modo individual, como se fosse um estudo de caso. Tratam-se de temas

escolhidos pelos discentes, nos quais se observava a forma como escrevem, além de outras opções realizadas.

Antes de apresentarmos a produção textual dos estudantes, traçamos o perfil da turma através dos questionários por eles respondidos. Em seguida, há exemplos das perguntas elaboradas por eles mesmos. A partir de então, pudemos dividir as perguntas em quatro grupos.

4.3.1 Amostra e análise das entrevistas

Como mencionado, o primeiro questionário tinha a pretensão de obter informações mais gerais sobre os estudantes. Ele foi aplicado em agosto de 2012, após um período de quase dois meses de greve do magistério público estadual sergipano. Em seu cabeçalho existia a seguinte informação:

“Este questionário tem o objetivo de coletar dados para compor o *corpus* da pesquisa de Mestrado da Professora Flávia Oliveira Freitas sobre o processo de autoria nos textos produzidos pelos alunos do Ensino Fundamental”.

Dados pessoais

Nome Completo:

Data de Nascimento:

Endereço:

Questionário

1. Qual é o nome da sua escola?
2. Em que ano você está?
3. Gosta de estudar? Justifique sua resposta.
4. Qual é a sua disciplina favorita?
5. Gosta de ler? Justifique a sua resposta.
6. Gosta de escrever? Justifique.
7. Que tipo de textos você gostaria que o professor utilizasse em sala de aula?
8. Você já redigiu algum texto sem que o professor pedisse como tarefa?
9. Caso a sua resposta seja positiva, sobre o que você escreveu?

Dos 20 alunos que normalmente frequentavam as aulas, quase todos responderam ao questionário, só um estava ausente. Por ser um questionário mais formal, preparado pela docente, mais voltado à leitura, escrita e produção textual, eles se mantiveram mais restritos em suas respostas, apenas respondendo ao que lhes foi perguntado.

Essa foi a primeira etapa da coleta dos dados; a segunda parte consta da reprodução de algumas entrevistas elaboradas pelos discentes. Para todas elas foi-lhes solicitado que pensassem em suas próprias perguntas, mas todas deveriam apresentar os dados pessoais de cada um, cujo título era “Perfil do Entrevistado”.

Nome:
Endereço:
Horário que estuda:
Onde estuda:
Série:
Turma:

Além dessas informações, eles deveriam trabalhar em grupo, preferencialmente em dupla, em que cada um deveria fazer perguntas ao outro, anotando suas respostas. Com isso, eles praticariam o que aprenderam sobre o gênero entrevista e teriam também a oportunidade de saber um pouco mais sobre o colega, demonstrando o processo de interação entre os interlocutores, ainda que restritos a uma entrevista, com um roteiro a seguir.

Foram igualmente obtidas 21 entrevistas, formadas por nove duplas e apenas um trio. Os questionamentos mais comuns estavam voltados a assuntos familiares ou escolares: o que eles gostavam de fazer, idade, com quem moravam, comida que mais gostavam, quantidade de irmãos, que esporte praticavam, o que gostariam de ser quando crescessem, qual o professor preferido etc.

Essas perguntas foram mais frequentes nos questionários de quatro duplas e do trio; uma das duplas direcionou suas perguntas à prática de esportes radicais, ou a outros tipos de interesses pessoais: brincadeiras, música, cantor preferido etc.; outra dupla referiu-se a questões futuras como trabalho, estudos e à perspectiva de fazer faculdade. Nas demais duplas, chamaram atenção aquelas perguntas que se configuravam não apenas em interesses, mas preocupações, curiosidades relativas à sexualidade, violência etc.

Algumas dessas perguntas elaboradas pelos discentes foram expostas e igualmente realizadas algumas considerações de relevância para o estudo. Apresentamos dois exemplos de cada grupo para demonstrarmos a inversão dos papéis protagonizados pelos jovens, ou seja, o momento em que o locutor, aqui na função de entrevistador, questiona o outro, anota suas respostas e o designa por “você”. Logo em seguida, o que no primeiro momento exerceu a função de entrevistado ou ouvinte, torna-se o entrevistador. De qualquer forma, é clara a interação entre ambos, a ação do diálogo entre os dois sujeitos: entrevistador e entrevistado, característica que permite verificar o processo de subjetividade, pois eles elaboram as perguntas de acordo com a realidade que vivem, de acordo com o que sabem ou pretendem saber.

A subjetividade é perceptível no momento em que o sujeito questiona o colega ao elaborar algumas perguntas que poderiam ter mais de um sentido; por outro lado, o outro

colega desempenha uma atitude responsiva ativa; ele não só as responde como também pensa nas perguntas que fará ao colega, a partir do momento em que se tornar entrevistador.

Questões do 1º grupo

Entrevistadora: L. C. T. S.

1. Onde você mora?
2. Onde você nasceu?
3. Quantos anos você tem?
4. Como é o nome de sua mãe e do seu Pai?
5. Você tem quantos irmãos?
6. Você gosta de que cor?
7. Qual é o seu professor preferido?

Entrevistadora: L. S. N.

1. Quantos anos você tem?
2. Você tem irmão? Quantos?
3. Você mora na onde?
4. Você gosta de que comida?
5. Você gosta de que cor?
6. Cantor preferido?
7. Musica preferida?

Essas duas primeiras entrevistas voltam-se a assuntos gerais, principalmente no que diz respeito à família. Ambas as entrevistadoras perguntam se suas parceiras na atividade têm irmãos e isso representa algo curioso, pois eles estudam juntos desde o 6º ano, moram próximas umas das outras e sabem se a colega tem ou não irmãos. É possível realizar tal afirmação porque quase diariamente, ao final das aulas, essas discentes saíam da escola acompanhadas dos seus irmãos mais novos, já que no Francisco Portugal existem turmas do Ensino Fundamental maior e menor.

As duas também perguntam sobre a idade de cada uma, apesar de saberem essa informação, o que nos leva a deduzir que tais questionamentos podem ter sido elaborados para cumprir a tarefa. No entanto, a singularidade de cada entrevista surge quando as perguntas tornam-se diferentes umas das outras e as estudantes falam de gostos e opiniões, incluindo a pergunta relacionada à preferência por determinado professor (a).

São poucos os desvios da norma culta encontrados nessas entrevistas. Em ambas, podemos constatar a pontuação correta relacionada à forma interrogativa, ou seja, do ponto de interrogação indicando uma pergunta e o uso do pronome de tratamento “você”, também denotando a aproximação entre os falantes. Assim, pode-se afirmar que as entrevistas são

coerentes e coesas por terem lógica, além de perguntas articuladas. Os únicos desvios encontrados são referentes ao uso da letra maiúscula no lugar indevido, a influência da oralidade em uma das perguntas e a acentuação.

Questões do 2ª grupo

Entrevistador: I. R.

1. Você gosta de fazer esporte radical:
2. Você tem quantos anos:
3. Você sabe anda ne algum automóvel? Qual
4. Você tem irmãos? Quantos
5. Você já brigou? Quantas vezes?
6. Quais pais você viajou? Quais
7. Qual e sua comida predileta? Qual

Entrevistador: D. S. da S.

1. Você tem quantos anos
2. Você, quais esportes gosta de fazer
3. Você sabe andar em algum automóvel? Qual?
4. Você tem irmão?
5. Você já brincou? Quantas vezes?
6. Quais lugares você viajou?
7. Qual sua comida predileta?

Nesse segundo grupo de perguntas percebem-se de imediato alguns desvios da norma padrão quanto ao uso da interrogação ao fazer um questionamento. Nas duas entrevistas os alunos ou omitem esse sinal, ou empregam os dois pontos ou simplesmente o empregam corretamente. Isso demonstra que eles têm a noção de quando usar o sinal de interrogação, pois o fizeram nas últimas perguntas. Os dois entrevistadores falam em viagens, mas também em assuntos gerais.

Essa dupla normalmente senta junta durante as aulas e vai embora junta; ambos têm irmãos menores que estudam na mesma escola, eles são os mais velhos; ambos têm algumas coisas em comum e isso reflete em suas perguntas por falarem de viagens e esportes, possivelmente interesses comuns.

Questões do 3º grupo

Entrevistador: E. S.

1. Você trabalha?
2. Como esta os seus estudos?
3. Você Fara Faculdade E o que você vai estuda?
4. Você se da bem com sua família

5. Você Tem irmã? Você se dá bem com elas?
6. A sua vizilhança é calma?
7. Será que um dia, você será Feliz? E quantos Filhos você quer Ter?

Entrevistador: B. da S.

1. Quantos anos você tem?
2. Você se dá bem com a escola?
3. Você tem algum problema com a sua família?
4. Você tem algum disintendimento com suas amigas?
5. Você tem irmã ou irmão?
6. Você se dá bem com os seus irmãos?
7. O que você vai ser quando ficar mais velha?

O terceiro grupo é composto por alunas que podem ser consideradas mais maduras do que os estudantes anteriores, não necessariamente no que diz respeito à idade, mas no que diz respeito ao modo de se comportarem em sala de aula, pelas conversas mais direcionadas a relacionamentos, tanto como com seus familiares, tanto quanto com rapazes. Tratam-se de garotas bem comunicativas que não demonstram qualquer timidez ao falarem. Também estudam na escola desde o 6º ano, têm irmãos que estudam no mesmo local e questionam sobre o futuro. Elas sabem que precisarão tomar decisões quando mais velhas: a primeira preocupa-se mais com estudos, menciona a faculdade, no entanto, ao mesmo tempo, fala de algo abstrato, bem relativo, pois o conceito de felicidade pode variar muito de pessoa para pessoa.

Existem algumas grafias de palavras discordantes da forma gramatical como o uso de letras maiúsculas e minúsculas juntas ou empregadas de forma errada, principalmente na primeira entrevista. Essas formas vão de conjugação verbal (Fara ao invés de fará) à confusão fonográfica (família), apesar de ser um vocábulo bastante comum, e a palavra “vizilhança” para dizer “vizinhança”.

Questões do 4º grupo

Entrevistador: C. M. S. L.

1. Quantos irmão (a) você tem? Qual é o nome deles (as)?
2. Você tem namorado? Ou gosta de alguém? Quem?
3. Você é virgem. Sua mãe sabe.
4. Qual é a sua religião.
5. Quando passa um belo homem por você qual é o seu pensamento?
6. Costuma tomar quantos banhos por dia?
7. tem algum apelido que você não gosta?
8. Qual é a chatice que sua mãe tem com você?
9. quantos anos sua mãe tem?
10. já pensou de tirar sua virgindade com algum ficante ou namorado?

Entrevistador: R. P. S.

1. Qual seu nome Completo?
2. Qual a sua idade?
3. Qual seu perfume Preferido?
4. Você é vige? Seu responsável sabe?
5. Qual sua cor preferida?
6. Qual seu rolby?
7. Você tem irmão? Quantos e qual o nome deles?
8. Toma banho quantas vezes ao dia?
9. Já penso em tira sua vidade Com quantos anos?
10. Você pretendia tira sua (viji) virgindade com quantos anos?

Como vimos, os temas abordados pelos estudantes são gerais, sobre dados pessoais, esportes, até viagens; isso quer dizer que alguns estudantes, ainda que frequentando a mesma turma, aparentemente não demonstrando muita intimidade com o outro, eles se conhecem e talvez já soubessem as respostas apresentadas pelo colega. Isso pode ser afirmado pela convivência diária com eles.

É perceptível que o sexo do discente influencia fortemente na elaboração das perguntas. A escolha dos parceiros para a realização da entrevista partiu deles mesmos. Os meninos escolheram seus companheiros, rapazes da turma, do seu grupo, assim como também o fizeram as meninas, talvez por compartilharem de interesses similares ou por vontade de direcionarem as perguntas para temas que gostariam de abordar, mais relacionados ao mesmo sexo. A curiosidade masculina gira em torno de esportes radicais, assuntos relacionados à violência etc., enquanto o interesse feminino volta-se a saciar a curiosidade referente a namoro e coisas que meninas gostam de fazer no tempo livre.

É interessante levar em consideração que todos estavam na fase da puberdade ou adolescência, fase em que a curiosidade sobre sexualidade desperta, como também seu interesse por namoros, paqueras. Trata-se de uma fase em que, simultaneamente à formação de grupos, de turmas, há a transformação do corpo, o desenvolvimento dos hormônios, a atração física, o interesse por outrem.

Enquanto eles elaboravam os quesitos da atividade, alguns grupos utilizaram-se do contexto em que viviam; preocupações aparentemente simples, mas que, de certo modo, ocupam a mente de alguns, como casa, família, amizades, enquanto outros demonstram preocupação com os gostos pessoais, preferências, curiosidades sobre a sexualidade, namoros, etc. Pouquíssimos foram os que se referiram ao futuro, à profissão, aos estudos e à felicidade.

Esse tipo de tarefa em que o estudante participa de todo o processo de elaboração reforça a ideia de que o que escrevem, ou o que pensam não é desvalorizado, ao contrário: seu

trabalho, empenho, participação, apresentam todo o mérito da sua escrita ao elaborarem perguntas baseadas na realidade concernente ao seu parceiro.

4.3.2 Trabalho com narrativas - Fábula

O segundo gênero textual trabalhado em sala foi a fábula. O objetivo, ao trabalhar com esse gênero, foi coletar o “*corpus*” que serviu de base à análise dos indícios de autoria.

Além de trabalhar com o conceito de fábula e com as características do gênero textual, foram lidos dez contos infantis, dos quais seis eram fábulas. Dessa forma, ainda divididos em duplas ou trios, a produção textual dos discentes partiu da leitura, além da interpretação desses contos. Tais obras foram selecionadas pela facilidade a seu acesso, pela facilidade e praticidade de sua leitura, uma vez que eram obras aparentemente simples, mas que poderiam ser lidas rapidamente na própria sala de aula para em seguida serem debatidas. Após essa primeira etapa, eles reuniram-se para discutir o tema e como escreveriam seus textos.

A primeira dupla produziu seu texto baseada na leitura do conto/fábula “A abelhinha Julita”. Eles realizaram sua leitura e escreveram um texto cujo título ficou “A Abelhinha mercenária”. Ao apresentarem aos demais colegas sua história, eles mesmos afirmaram que foi baseada no filme de 2010, intitulado “Os Mercenários”, o qual trazia atores famosos por seus filmes de ação nos anos 80 e 90.

Nesse caso, é perceptível a alusão que se faz ao cinema, principalmente a esse filme, transformando um conto inicialmente sem muita ação em uma perspectiva mais ousada, associando uma abelha a um mercenário, cujo sentido possivelmente interpretado pelos estudantes refere-se a alguém que “trabalha por dinheiro, ganancioso”, já que ela é expulsa de sua colmeia, é contratada pelo inimigo do seu rei e deseja vingar-se daqueles que a expulsaram, trabalhando por 5 litros de mel.

Esses foram alguns elementos que pudemos encontrar nos textos dos estudantes: diferentes leituras, diferentes respostas e diferentes escritas de acordo com o contexto em que se encontravam. Não houve aqui a preocupação em marcar ou avaliar a grafia das palavras, o que mais importava nesse texto era verificar seu processo de produção, além da existência de alguns indícios de autoria. A escrita deles de modo algum foi alterada ou modificada, a reprodução do texto dos discentes foi fiel, exceto pela característica da digitação. Em sala de aula, os textos foram escritos a mão.

Inicialmente, foi transcrito o texto original, redigido como está no livro, contendo oito páginas. É um exemplar de uma série de volumes infantis cujo título é “A vida na fazenda”. Os próprios estudantes selecionaram essa obra, dentre outras infantis que tivessem a

possibilidade de serem lidas em sala de aula, servindo de aporte para que eles contassem sua própria história. No segundo momento, foi reescrito o texto e apresentado pela dupla de garotos.

Texto 1 (Original)

A abelhinha Julita

No começo da primavera, quando as flores começam a se abrir, a abelhinha Julita sai para buscar o néctar. É para fazer o mel, um alimento muito nutritivo.

Julita é uma abelhinha operária.

Ela vive numa colmeia.

Julita tem milhares de amiguinhas.

Dentro da colmeia, suas amiguinhas operárias trabalham o dia todo para depositar o néctar dentro de favos de mel.

Toda feliz, Julita vai com suas amiguinhas e pousa nas flores mais lindas do campo. Ela recolhe o néctar e o pólen, que ficam bem no centro dessas flores.

Curiosidade

As abelhas visitam de 50 a 1.000 flores todos os dias. Elas trabalham sem descansar.

Antes de o dia se pôr, a abelhinha Julita e suas milhares de amiguinhas voltam para casa, a colmeia. Até aí, elas já fizeram muitas idas e vindas e estão muito cansadas e com muito soninho. Essas abelhinhas são mesmo muito espertas. Elas fazem suas colmeias dentro de árvores ou em lugares secos, na mata, bem protegidos da água da chuva.

Curiosidade

Os homens sabem que as abelhas são organizadas. Por isso, quando querem obter mel, eles constroem casinhas para elas fazerem suas colmeias.

Julita e suas amiguinhas fabricam o favo com uma cera especial, para servir à abelha mais importante da colmeia: a rainha. A rainha deposita seus ovos, que se tornarão novas abelhinhas. Tudo graças a Julita, que fez pequenas células de cera virarem uma caminha com capricho.

Julita gosta muito de suas amiguinhas. Um dia, ela foi bem longe, para além do rio e do vale, e encontrou três abelhinhas que haviam se perdido. Então, Julita ensinou a elas o caminho de volta. A abelha-rainha ficou muito feliz com Julita e a premiou, dando-lhe um dia inteirinho de folga. Julita adorou. Assim, pôde ajudar na produção da geleia real!

Foi assim que Julita participou do nascimento de muitas abelhinhas. Dentro da célula comum, existe uma larva, que é bem pequenininha. Julita precisou alimentá-la durante um tempo para ela crescer. Depois, foi preciso fechar a célula. Aí, aconteceu a transformação da larva em abelha-operária.

Existem larvas que são alimentadas pela geleia real, um mel muito puro e fortificante. Elas vão se desenvolvendo até se transformarem em abelhas grandes. A geleia real é o alimento das rainhas. Elas voam pelos campos quando saem da célula. Julita ficou muito contente e orgulhosa por ter criado outras abelhinhas.

A abelha-rainha, quando nasce, escolhe um dia ensolarado para voar pelo campo. E todos os zangões saem para namorá-la. Essa rainha é mesmo importante! Quando a rainha volta, é a época mais importante da colmeia. Três dias após ser fecundada, ela passa a pôr seus ovos como a antiga rainha fazia. Enquanto isso, as amiguinhas de Julita continuam o seu trabalho de operárias, recolhendo pólen e néctar para fabricar cera mel.

Curiosidade

A rainha faz o voo nupcial após o nono dia do nascimento. Faz um único voo em toda a sua vida. Copula com muitos zangões, antes de voltar para a sua colmeia.

Pegar o pólen das flores e o néctar é o que as amiguinhas de Julita mais amam fazer. E a maior paixão de Julita é a natureza. Num dia maravilhoso de primavera ou verão, lá vai ela de flor em flor, sempre com muita alegria e vontade de trabalhar.

Podemos perceber que se trata de um texto infantil, com curtos períodos, mas que narram a vida e o dia a dia da abelha Julita. Tem oito páginas, divididas entre a narrativa com algumas curiosidades do comportamento das abelhas.

O livro pertence a uma coleção intitulada “A vida na Fazenda”, cada volume fala de um animal como o coelho, uma vaca, galinha etc., ou seja, de animais que normalmente podemos encontrar nas fazendas. Esse exemplar contém gravuras relacionadas às situações narradas em 3ª pessoa sobre a abelhinha, assim fica possível para o leitor visualizar melhor as descrições e provavelmente até ter o contato com a imagem desse inseto, uma vez que o meio rural, uma fazenda, ou o campo nem sempre fazem parte da realidade de todos os leitores, apesar de algumas pessoas acreditarem ser um ambiente comum.

Os espaços, na obra, dedicados à curiosidade encontram-se ao final de algumas páginas, e nas três situações, surgem dentro de um pequeno quadro, pintado em quatro cores: o lilás (o quadro menor com o nome curiosidade, acompanhado de um círculo com uma exclamação), o preto, (o texto dentro da caixa maior, pintada de amarelo), o amarelo (o nome curiosidade escrito em letras maiúsculas) e o vermelho (contornando o quadro e o círculo). Por fim, existem, ao lado de cada caixinha, imagens de uma abelha, uma casinha para reproduzir a colmeia, além da abelha-rainha recolhendo pólen e néctar.

Vejamos o texto produzido pela dupla:

A abelhinha mercenária

No começo da primavera, Quando as flores começam a se abrir e todas as abelha operaria sai para buscar o néctar a abelhinha Scaghietti fica na comeia descasando você deve ter esta achado que ela trabalha muito mas não todo fez que a primavera começa é assim ela não trabalha e que os pais a sustente os pais já comunicarão ao rei e o rei já penso em uma solução ou ela trabalha ou vai ser espusa da comeia ela sai da comeia e vira mercenária destruidora da comeia ela contratada pelo inimigo da comeia antigo ai a abelhinha Scalietti reúne a equipe e vai pra-guerra contra sua antiga casa por 5 mel litro

de mel. Esse foi seu primeiro trabalho ela passou 5 anos nessa vida de mercenária aí se desdidiu se aposentar é viver perigosa mente feliz.

Mesmo não representando uma obra literária, tal produção revela um pouco o gosto dos meninos pelas histórias de ação, cheias de movimento, além de serem bem dinâmicas. Isso se mostra evidente diante das escolhas que eles realizaram para cumprir o propósito de desenvolver uma narrativa somente sua, portanto, algo novo a partir do que lhes era familiar. Essas foram algumas características dos indícios de autoria que podemos encontrar nesses escritos: sua subjetividade ao recontarem uma história mediante um contexto social, mediante sua escolha temática, ao falarem de uma abelha revoltada e a lexical, ao classificá-la como mercenária.

Observamos que a intertextualidade está presente no texto. Os estudantes inspiraram-se num texto lido por eles durante a aula, associando-o a uma produção cinematográfica para enfim escreverem o seu. Destarte, podemos dizer que houve toda uma preparação, houve todo um processo para que se pudesse chegar ao texto, de fato. Eles partiram do conhecido, do que foi lido e assistido, interpretado, para escreverem de forma inusitada, surpreendente, que foi a transformação de até então uma simples abelhinha em um inseto com sentimentos vingativos, rancorosos.

Concomitantemente, pode-se falar na presença de um interdiscurso, representando o que é “falado antes, em outro lugar e como o que possibilita dizeres outros, convocados na história, ideologicamente marcados, que vão afetar os discursos produzidos pelos sujeitos, em dada condição de produção” (FLORENCIO, 2009, p.76), pois provavelmente eles conhecem a organização estrutural e trabalhista de uma colméia, baseados em outros tipos de organização, provavelmente devem ouvir em seus lares a respeito do trabalho, do seu valor e conseqüências, além de terem uma idéia de aposentadoria, ainda que não tenham passado por tais situações.

Todo esse processo de argumentar, concordar ou discordar do outro não é visível no texto propriamente dito, em seu produto. Isso é realizado durante o momento de sua escrita, desde a escolha do sexo da abelha, seu nome, seu comportamento até a maneira em que decidiu viver “perigosamente feliz”. Trata-se de um bom embate mantido no momento da produção textual, porque cada estudante vive sob uma determinada condição social, talvez com acesso a bens ou produtos, talvez não, e tudo isso pode representar um ideal de felicidade para cada um. Não se sabe se estão satisfeitos ou não da forma como vivem, além do fato de uma abelha continuar sua vida de forma perigosa e feliz implicar dizer que ela é um inseto

que gosta de aventuras, não gosta de obedecer regras, mas de ela mesma fazê-las, indo de encontro às características normalmente atribuídas a uma abelha.

O contexto em que os fatos acontecem é o da primavera, normalmente conhecida como “estação das flores”, período em que principalmente os insetos saem para alimentar-se delas, extraíndo-lhes o mel. É assim que normalmente as abelhas vivem, divididas em setores e cada uma com uma função na colmeia. No entanto, a abelha protagonista dessa história age de forma diferente de sua natureza: ela foge do convencional, do que se espera de um inseto que conviva nesse tipo de divisão social.

Inconformada com essa sociedade estável, sem possibilidade de ascensão social de qualquer tipo, ela desobedece sua posição na hierarquia, que é a de ser uma abelha operária, cuja função é a de coletar o mel, para ficar na colmeia sendo sustentada pelos pais. Tal situação remete a de muitos jovens na mesma condição, que são sustentados pelos seus genitores, mesmo após tornarem-se adultos; é algo que incomoda a muitos e o inseto protagonista demonstra não estar satisfeito com o modo de vida que as abelhas levam; ele está insatisfeito com a ideologia dominante, que é a de obedecer a uma hierarquia, exercendo seu papel previamente estabelecido: o de uma abelha operária.

O interdiscurso que a cerca diz respeito à manutenção de sua identidade na sociedade em que vive, ou melhor, antes de as abelhas nascerem, elas já têm sua função previamente estabelecida. São os discursos já vigentes que reforçam a ideia de que uma operária nasceu dessa forma e assim o será; a abelha rainha tem a função de dar vida às outras e quando a cumpre, morre. Nesse caso, trata-se da natureza que determina; de fato, é imutável, porém no texto escrito pelos meninos, a tomada de consciência da abelha como alguém que pode ser ou pode fazer diferente, indica uma ruptura com toda uma estrutura de vida, a da vida das abelhas. É o surgimento do intradiscurso, pois ela altera seu modo de viver, muda sua essência ou quem ela é, permanecendo por cinco anos uma mercenária. Desse modo, ao rebelar-se contra seu *status* social, a abelha rompe com todos os padrões a que estava, de certa forma, subjugada, até o dia em que decidiu rebelar-se contra todos, inclusive sua própria família.

No texto desenvolvido pelos discentes, a abelha rainha, como em toda sociedade dividida em hierarquias, assim como muitos governantes, estabelece as regras a serem seguidas. Mesmo com a função de procriar, ela também deveria manter a ordem da colméia. Isso é feito quando ela resolve utilizar-se do seu poder, aplicando normas para sanar a rebeldia da abelha problemática: caso a abelha não trabalhe, ela não tem o direito de viver numa comunidade em que todos respeitam a divisão de tarefas e principalmente, fazem o que

estão habituados a fazer: obedecer às ordens sem questioná-las ou sem ao menos ter o direito de tentar mudar algo.

O modo autoritário com o qual a abelha rainha, no texto transformada em um inseto do gênero masculino e classificada como o rei, tenta persuadir a protagonista é bem visível: ou a abelha mercenária trabalha ou ela é expulsa do seu lar. Isso demonstra claramente um dos princípios de exclusão propostos por Foucault (2009), que é a segregação da loucura, é uma separação, uma rejeição. Se a abelha não quer contribuir de acordo com as normas da colmeia, ela será rejeitada exatamente por aqueles que a cercam.

Scaghietti, nome dado à protagonista, não remete a nenhum personagem do filme em que a história foi baseada, prontamente encontra uma solução: não quer trabalhar honestamente, mas também não o quer nem de forma pesada, prefere ser uma mercenária por ser gananciosa, sem contentar-se com seu padrão de vida, nem querendo permanecer o resto dos seus dias como uma simples operária, se esforçando. Para a protagonista, esse não era o tipo de vida que queria para si mesma, independentemente de realizar ou não feitos considerados grandiosos.

No texto em análise, pudemos observar alguns indícios de autoria. Conforme Orlandi (2012), há coerência, disciplina, unidade, pois conseguimos compreender o texto e sua sequência narrativa. Ele apresenta um efeito de unidade que, de acordo com Calil (1998, p.7), “pode ser produzido através da titulação e da nomeação das personagens”. É a relação do título com a caracterização dos personagens, cuja história chama-se “A abelhinha mercenária”, seu protagonista tem nome italiano, geralmente encontrado em filmes que abordam a máfia ou mercenários, e essa característica o liga ao título da obra: condiz exatamente com a índole da personagem principal, uma abelha que luta contra seu povo em troca de mel. Ela contraria a ideologia vigente, optando por tornar-se mercenária, deixa de viver com os seus, exerce suas atividades criminosas e, por fim, escolhe aposentar-se, vivendo sozinha.

Tanto coerência quanto disciplina e unidade demonstram que não basta apenas um texto atender corretamente às exigências de uma norma culta, pois o texto precisa ser compreensível, ele tem que fazer sentido para quem o lê, e de alguma forma, marcando uma posição do(s) autor(es). De acordo com Possenti (2002, p.110), “Não basta que um texto satisfaça exigências de ordem gramatical- isso é mais do que sabido, mas, com maior frequência do que se supõe, ainda que se sustenta que o conhecimento de língua- das regras da gramática- é que faz de um texto, um texto (pontuação adequada, por exemplo)”.

A produção textual demonstra a singularidade dos discentes em relacionar as histórias, demonstra seu gosto pelos filmes de ação, funcionando como um diálogo com o enredo do cinema, que no filme é representado por um humano. Essa singularidade representa o estilo dos garotos em adaptar uma fábula calma e tranquila a um texto cuja ação é predominante. Scaghietti é um inseto revoltado, descontente com a condição social com a qual nasceu e a que era submetido, sem poder pensar em qualquer forma de alterá-la. A personagem é um inseto esperto, decidido e motivado por sua ambição de uma vida melhor.

Percebemos que em um momento da narrativa os autores dirigem-se ao leitor através do uso do pronome de tratamento você, indicando uma tentativa de falar com seu interlocutor, funcionando como um vocativo e também como uma antecipação por acharem que o leitor, munido do seu conhecimento prévio sobre abelhas, possivelmente acreditaria que Scaghietti era trabalhadora e digna de pena, ou qualquer sentimento de compaixão. O uso do pronome de tratamento você serve aqui para mostrar que o leitor é ingênuo, precisando ser prevenido do real caráter do inseto. Os autores sabem, por sua vez, que não terão uma resposta imediata, mas têm a noção de que irão revelar algo chocante. Trata-se da constituição do sujeito, narrador, com o uso do dêitico, para comunicar-se com o seu interlocutor, para chamar-lhe a atenção perante as atitudes da abelha.

É interessante igualmente mencionar que o sufixo “inha” geralmente denota o diminutivo, muitas vezes carinhoso, que se aplica a um pequeno animal, pequenas coisas, ou até a pessoas. No entanto, os discentes optaram por empregá-la para demonstrar que por trás de um inseto aparentemente tranquilo, ele podia ser perigoso, pois as abelhas também podem atacar quando se sentem ameaçadas. Nesse contexto, a protagonista da história não somente atacaria quando ameaçada, mas o faria também quando fosse necessário, por algo em troca, mesmo que isso viesse a prejudicar os seus. Enfim, ela era uma mercenária.

Mesmo não correspondendo a um cânon ou a uma obra considerada literária, tal produção torna possível observar o gosto, as escolhas dos estudantes, sua preocupação em apresentar elementos próprios da realidade em que vivem. É comum ouvirmos falar em noticiários, programas, jogos sobre sentimentos de rivalidade, ambição, ganância, poder etc., assim como também as pessoas têm exemplos de alguém, um conhecido, vizinho, amigo ou familiar que não trabalha, que é sustentado pelos pais, que não tem boas perspectivas para o futuro ou alguém que está aposentado. Tudo isso exerce o papel de condições exteriores que influenciam os discursos, os textos dos meninos.

O contexto em que essa produção textual foi realizada diz respeito ao período em que os garotos da turma estavam empolgados com o lançamento do filme norte americano

intitulado “Os mercenários” (*The Expendables*). Eles realizaram a leitura da narrativa “A abelhinha Julita” e produziram seu texto, cujo título ficou “A Abelhinha mercenária”. Ao apresentarem aos demais colegas sua história, eles mesmos confirmaram que foi baseada no filme lançado em 2010 e que trazia atores famosos pelos seus filmes de ação dos anos 80 e 90.

O filme no qual o texto baseou-se foi lançado no Brasil em agosto de 2010, dirigido por Sylvester Stallone (Rambo), estrelado por outros atores famosos nos anos 90. Trata-se de um filme de ação em que Barney Ross (Stallone) é o líder de um grupo de justiceiros que realiza qualquer missão desde que ela seja bem paga. Entre seus companheiros usuais estão o especialista em facas Lee Christmas (Jason Statham), Bao Thao (Jet Li) e Gunnar Jensen (Dolph Lundgren), que têm demonstrado instabilidade emocional durante as missões. Os mercenários do filme são um grupo de elite que também luta contra os abusos cometidos pelos governos ditatoriais dos países da América Latina ou onde quer que haja injustiça.

Através de todas essas características pudemos perceber que a “Abelhinha mercenária” causou a impressão de que seus autores possuíam “um mínimo de enciclopédia, de conhecimento de mundo, de outros discursos, de memória social” (POSSENTI, 2002, p.111), dando congruência aos fatos por realizarem uma série de associações e as disponibilizarem em seu texto. Eles tinham uma noção sobre a organização estrutural de uma colméia, tinham um conhecimento de mundo em relação ao conceito da palavra “mercenária”, além da memória social, que diz respeito ao trabalho e também, a aposentadoria.

O segundo texto que serviu de base à produção textual discente refere-se a uma porquinha vaidosa que fala um pouco de sua rotina, demonstrando certa semelhança com a narrativa dos três porquinhos, no que diz respeito ao animal protagonista e o fato de ser limpa, de ter higiene.

Texto 2 (Original)

A Porquinha Nina

Sou Nina, uma porquinha. Mas muito limpinha, tá legal!

Mamãe amamentou a todos nós- oito filhinhos- com alegria e prazer.

Nosso chiqueiro é muito chique e limpo. Tomamos banho todos os dias antes de dormir.

Somos bem alimentados: milho, fubá, abóbora e até ração.

Difícil mesmo é manter o meu corpo esbelto para o concurso de manequim mais chique. Que emoção, oh!

Pertencente à série de volumes intitulados “Mamíferos”, a Porquinha Nina é uma narrativa curta em que uma porquinha relata brevemente sua autobiografia. Ela menciona detalhes sobre sua família, onde mora, que é um chiqueiro, do que se alimenta e demonstra que é um animal vaidoso. Essa característica chama a atenção por apresentar uma ligeira contradição: uma porquinha vaidosa, preocupada com sua imagem, com seu peso, além de preocupar-se com a aparência. Tais características demonstram uma certa contradição, porque é de conhecimento geral que os porcos não gostam de tomar banho. No entanto, é interessante mencionar que, para quem estuda agropecuária, por exemplo, existe uma grande diferença entre “porco” e “suíno”.

O primeiro realmente faz jus ao que é de senso comum; não gosta de tomar banho, vive em chiqueiros, lambuza-se todo, come todo, qualquer tipo de comida, principalmente restos ou lavagem, como se costuma chamar. Já o segundo, apesar de ser fisicamente semelhante, representa um tipo diferente de mamífero: é aquele bem tratado, que se alimenta de ração especial e não vive em chiqueiros. Trata-se de um animal considerado “limpo”. Assim, apesar do título de “porquinha”, Nina se encaixa nas características do suíno, por gostar de limpeza, ser vaidosa, comer de tudo, inclusive a ração.

Foi essa a história que serviu de inspiração ao texto produzido pela dupla de garotas do 7º ano. A narrativa delas chama-se “Margarete e os três babuínos”. Fizemos sua reprodução nas linhas abaixo exatamente como as estudantes a escreveram, todos os detalhes foram devidamente respeitados, não havendo qualquer alteração.

Texto produzido

Margarete e os três babuínos

Era uma vez uma menina chamada Margarete na dela tinha um pé de árvore um dia ela foi no quintal pegar manga quando ela pegou tinha uma marca de uma mordida quando resolveu subir no pé de árvore ela encontrou três babuínos ai ela gritou:

-Mãe tem três babuínos aqui no pé de manga.

-Filha você tem uma imaginação muito fertiu.

Ai Margarete foi pro quarto chorando o pai preocupado perguntou o que tinha acontecido. Ai ela respondeu:

-Foi no quintal pegar manga quando eu olhei tinha uma manga mordida quando eu olhei pra cima tinha três babuínos ai eu gritei mãe tem três babuínos no pé ela disse que eu ia ficar de castigo por um mês.

Alguns dias depois os babuínos foram no meu quarto ai minha mãe gritou e desmaiou. Um mês depois meu pai cortou o pé de manga ai os babuínos foram embora. Moral da estória; Não minta para a sua mãe, podem acontecer coisas teríveis.

Antes de tudo, vale a pena comentar sobre a escolha temática das estudantes. O texto original refere-se a uma porquinha, mamífero, que na história é um animal tranqüilo e que não perturba ninguém, muito menos tem o hábito de pregar sustos. Nina também não tem a autonomia de alimentar-se sozinha, pois recebe sua comida no chiqueiro, ao contrário do que ocorre a produção textual discente, que tem como protagonista Margarete e três babuínos.

O início desse texto é o início típico das histórias infantis, principalmente as relacionadas aos contos de fadas: “Era uma vez”... Nesse mesmo parágrafo, as autoras situam o leitor, informando-lhe, já a partir do próprio texto, que a narrativa ocorre na casa da personagem, tendo seu ponto inicial o quintal da residência, local onde normalmente pode ser encontrado um pé de manga ou uma mangueira, árvore bastante comum em alguns quintais das casas aracajuanas e, portanto, fruta bem acessível, conhecida por grande parte da população.

Essa ambientação produzida pelas autoras demonstra que seu texto contém uma marca de autoria que faz parte do discurso- a historicidade- por serem abordados “eventos e coisas que têm sentido” (POSSENTI, 2002, p.112), como o fato de remontarem aos clássicos infantis, geralmente conhecidos por grande parte das crianças, assim como o fato de apresentarem uma caracterização mínima de objetos, comportamentos e lugares através da caracterização do quintal de Margarete, a árvore, os animais, o detalhe da fruta mordida etc.

Assim como normalmente acontece com frutas ainda encontradas no pé, subte-se de imediato que algum inseto ou ave possa ter bicado uma manga, pois nela Margarete, a protagonista, observou uma mordida bem na fruta que estava tentando coletar. No entanto, a constatação de que uma ave ou inseto poderiam ter chegado à fruta antes foi contrariada, pois a moça, ao subir na árvore, percebeu que eram três animais exóticos, típicos da África: três babuínos, ou seja, macacos que são atípicos da fauna brasileira, especialmente na região nordeste do país.

Imediatamente, ao ver os macacos, ela grita e sua mãe vem socorrê-la, incrédula da afirmação da filha, alegando que ela “tem uma imaginação muito fértil”, além de ameaçar deixá-la de castigo por um mês.

Desolada, a primeira atitude de Margarete foi a de ir para seu quarto, chorar. É uma atitude típica de adolescentes ou de crianças. Ela pode ser caracterizada dessa forma porque, se fosse uma mulher, uma adulta, possivelmente não subiria numa árvore para pegar uma fruta e nem iria correndo às lágrimas para seu quarto, pelo menos não por esse motivo. Em seguida, o pai vai ao seu encontro tentando descobrir o que de fato aconteceu. Margarete prontamente lhe responde, repetindo o que dissera à mãe anteriormente.

Após um tempo, os animais aparecem no quarto da jovem. Dessa vez, sua mãe não teve como negar: viu a cena e desmaiou, reação que pode ser considerada normal e geralmente ocasionada por um susto ou um choque. O desfecho somente ocorre um mês depois quando o pai dela resolve cortar a mangueira para retirar os babuínos, atitude que realizou com êxito.

Podemos perceber que se trata de uma família de três membros, uma vez que, além deles, ninguém mais é mencionado nos fatos. A escolha dos babuínos pelas autoras talvez se relacione a um programa humorístico nacional que é exibido há 15 anos, aos sábados à noite, na televisão brasileira. Babuína é uma alcunha que uma “amiga” emprega para referir-se à outra, já que é uma dupla de amigas que conversam muito durante uma viagem de metrô.

A personagem que carrega esse apelido caracteriza-se por ter uma aparência desleixada, podendo ser considerada fisicamente feia, desengonçada, dentuça, cabelos alourados e crespos, mas que apresenta uma auto-estima bem elevada. De acordo com a própria, ela é uma conquistadora de homens, fala muitas frases em inglês, como títulos de músicas de modo bem rápido e tudo junto, para dar a impressão de que é fluente no idioma e sua interpretação é cômica. A amiga, cujo nome é Valéria Vasquez, trata-se de um homem travestido de mulher, de cabelos avermelhados, roupas justas e sensuais, batom bem avermelhado e demonstra ter forte personalidade. Ela apelida a amiga de babuína ou “babu”.

Levando todas essas características em consideração, é possível compreender que a escolha desse animal se dá pelo fato de ser um animal feio, exótico, bicudo e um macaco, animal a que normalmente é atribuído o parentesco com o homem. Ao apelidar a amiga dessa forma, demonstra que ambas têm uma relação de proximidade, não há pudor em referir-se à companheira de transporte dessa forma. Tal atribuição, a de “babu”, nesse caso, denota a mulher feia, cuja visão de si mesma é diferente das demais; ela considera-se bonita, sexy e todas essas qualidades a tornam uma conquistadora.

Ao recorrerem aos babuínos e não a qualquer outro animal, elas realizam um “apelo a uma memória mínima do seu interlocutor” (POSSENTI, 202, p.112), pois fica subentendido que o leitor não pode ser qualquer um, mas alguém que saiba algo sobre babuínos e que concomitantemente também conheça o programa, compreenda muito bem o humorístico para fazer as devidas associações. De acordo com Possenti (202, p.112.), “Essa estratégia faz com que o leitor não possa ser qualquer um, deve ser alguém engajado na cultura comum, ou seja, implica um co-enunciador com traços específicos”.

A associação dessas características à protagonista da história, assim como a escolha do cenário representado por uma casa, além da escolha dos babuínos para fazerem

parte da narrativa demonstram a singularidade das autoras, por representar uma “forma peculiar de o autor estar presente no texto [...]” (POSSENTI, 2009, p. 104). Elas se fazem presentes ao deixarem “pistas” que nos levam a interpretar que elas assistem ao programa humorístico, que gostam da personagem ou que elas, apesar de jovens, conseguiram compreender a ironia presente no texto humorístico, que é a de uma mulher feia fisicamente, mas julga-se totalmente o oposto.

As autoras, valendo-se de alguns elementos da história original, elaboram seu texto transformando sua protagonista, que na primeira história era uma porquinha, em uma adolescente humana. Trata-se da leitura realizada e a consequente transformação que ela realiza, a partir do momento em que as autoras modificam a protagonista, escolhendo uma garota, provavelmente da mesma faixa etária e que possa enfrentar as mesmas situações que as estudantes enfrentam.

Considerando todo esse contexto, as garotas recorreram ao cenário típico de sua realidade: sua própria casa ou a residência de amigos. Tal como elas mesmas ou como as colegas com as quais convivem, a protagonista é uma adolescente, vive com os pais, fica de castigo, chora e, muitas vezes, não goza de muita credibilidade perante seus familiares.

Elas concluem a narrativa apresentando uma moral, aconselhando o leitor: “não minta para a sua mãe, podem acontecer coisas terríveis”, ensinamento provavelmente aprendido por elas na prática, um interdiscurso corrente em sua cultura, que nos dá a ideia de que uma delas ou mesmo ambas já tenham passado por esse tipo de experiência. No entanto, é perceptível, na narrativa, que Margarete não mente, mesmo sua mãe alegando esse fato, fica comprovado que os babuínos realmente estavam no quintal e ao constatar que é verdade, ela desmaia. Observamos aqui o que nos diz Possenti (2009), que mesmo pertencendo a uma comunidade cultural, o autor enuncia de forma diferente, do seu jeito, evitando a mesmice; elas acabam enunciando, do seu próprio jeito, os discursos já ouvidos por elas sobre mentir para os pais.

A história, até o penúltimo parágrafo, apresenta uma estrutura textual bem estabelecida, ou seja, permanece coerente até o último parágrafo da narrativa, pois consegue manter o significado global do texto, tornando-o compreensível, demonstrando todos os acontecimentos sequenciados, sem que haja qualquer confusão; a única exceção ocorre no final, especificamente na parte dedicada à moral da história, em que há uma contradição, por fala da mentira e, de acordo com o texto, Margarete não mentiu, contudo é possível ter havido uma confusão com a realidade

É plausível que normalmente os interdiscursos que façam parte da nossa sociedade demonstrem a ideia de que a mãe, quando presente na vida de um filho, o conheça muito bem a ponto de saber quando ele está mentindo ou omitindo algum fato. A genitora que, de fato, conviva bem com sua família, reconhece as emoções que os seus refletem em cada ocasião, sejam elas a alegria, a tristeza, sejam de animação ou até mesmo de expectativa ou ansiedade. Provavelmente, isso ocorre com Margarete e sua mãe.

Outra questão interessante é o uso do vocábulo “estória”, escrito no final do texto, referindo-se ao ensinamento aprendido com aquela situação. As estudantes o redigem iniciando com a vogal “e”, para diferenciá-lo de história, disciplina que estuda o homem e seu passado. Essa correção, apesar de não ser mais feita, demonstra que elas conheciam a diferença lexical entre ambas as palavras, assim como conheciam a diferença de significado. Não se trata de um fato real, é uma situação, que apesar de ter alguns aspectos verídicos como o cenário ou os personagens, representa uma fantasia, já que aqui na região nordeste não encontramos babuínos.

Foi possível observar também alguns rabiscos ao longo do texto. Eles podem indicar a substituição de outro vocábulo, no caso das autoras terem cometido algum desvio ortográfico, podendo demonstrar também um indício de apagamento, de um possível silenciamento de algo que poderia ter sido dito de uma forma e, por algum motivo, foi escrito de outra. Alguns desses rabiscos foram feitos sobre o próprio vocábulo e outros são literalmente apagados com corretivo.

Segundo Possenti (2008, p. 138), existem dois tipos de rasuras: as que indicam corrigir uma “falta de atenção em relação ao tema de um discurso, que é variedade e não língua”, e a outra, é uma correção de cunho estilístico, é uma escolha nítida”. Mediante o exposto acima, o texto “Margarete e os três babuínos” representa o primeiro tipo, pois as estudantes transcrevem os vocábulos de acordo com sua apresentação sonora, isso quer dizer, escrevem de acordo com uma possível transcrição fonética do som que elas ouviram, portanto, a variedade oral.

Quanto à coesão ou parte gramatical, verificamos que, na pontuação, as autoras empregam corretamente o sinal de travessão no momento do diálogo entre mãe e filha. Anteriormente a essa conversa, é realizado o uso dos dois pontos indicando que algo será dito logo em seguida e, do mesmo modo, ocorrem outras duas vezes: no anúncio de uma resposta e na frase dedicada ao ensinamento aprendido. Ao todo, verificamos oito parágrafos, cada um referente a uma parte da história, com os diálogos, além da moral, do ensinamento que a narrativa proporcionou (GUIMARÃES, 2009).

Outra característica que diz respeito à coesão do texto é quando encontramos, em algumas de suas passagens, a substituição do nome próprio Margarete pelo pronome pessoal da terceira pessoa do singular, “ela”. Provavelmente as autoras optaram por esse termo para evitar a repetição constante do nome da protagonista dos fatos, uma vez que geralmente nas aulas de Língua Portuguesa, é transmitida a informação de que devemos evitar a repetição de palavras ou termos. Isso evita que o texto se torne cansativo, demonstra que seu autor dispõe de um bom repertório lexical, além de passar, muitas vezes, a ideia de que o texto está bem escrito. Assim,

Em termos mais explícitos, talvez se possa dizer que, dada sua história, este sujeito escreveria normalmente uma repetição, mas dada outra faceta de sua história, sua educação escolar, ele não se permite esta repetição, e a substitui por uma forma melhor segundo certos parâmetros (POSSENTI, 2008, p. 138).

No momento em que há o diálogo entre mãe e filha, Margarete posiciona-se como “eu”, ela assume sua subjetividade ao reafirmar e manter sua opinião sobre ter visto os babuínos. Há um único trecho em que ela dialoga com a mãe, ambas enunciam uma única vez, portanto momento único e irrepetível. Essa afirmação sobre Margarete identificando-se como sujeito, ao assumir o papel do “eu”, ao se fazer presente na conversa, torna-se mais clara quando ela emprega também o uso do advérbio de lugar “aqui”, ao precisar a localização dos babuínos em seu quintal. Isso significa que o emprego desse advérbio serviu para “delimitar a instância espacial e temporal” (BENVENISTE, 1976, p. 279): era aquele local, naquele momento. Se a mãe demorasse um pouco mais, seria provável que os mamíferos pudessem se deslocar, impossibilitando a chance dela poder vê-los e, mais uma vez, desacreditar de Margarete. De acordo com Possenti,

[...] Na verdade, tudo o que sai da boca do homem tem a sua marca. Não só nas ordens, perguntas e asserções, que Benveniste reconhece como pertencentes, como atos de fala, ao aparelho da enunciação. O simples fato de falar (e não necessariamente dizer *eu*, de utilizar um dêitico ou de produzir um ato de fala), por exigir a escolha de certos recursos expressivos, o que exclui outros, e por instaurar certas relações entre locutor e interlocutor (depreensíveis, frequentemente, do dialeto ou das marcas estilísticas definidoras de papéis sociais), já indica a presença de subjetividade na linguagem [...] (POSSENTI, 2008, p. 73).

Ao contrário do advérbio “aqui”, que normalmente indica uma instância espacial ou de lugar, as autoras fizeram uso recorrente do vocábulo “ai”. No contexto citado, o emprego desse termo não se refere a qualquer ideia de localização; apresenta o sentido de “então”, um indício de oralidade e não de autoria. Em algumas situações, quando tais palavras são empregadas, podemos associá-las a uma marca de subjetividade, do estilo, da forma que um sujeito se expressa no seu dia a dia, ao conversar com colegas, amigos ou familiares. Por mais que possa parecer um desvio gramatical quando empregado em outras situações, a

palavra “aí” indica que é uma palavra constante no vocabulário das garotas; não só do delas, normalmente ouvimos muitas pessoas a repetirem sem se dar conta. Serve para reforçar uma enunciação e acaba sendo uma variante oral, popular, transportada para o texto escrito.

O terceiro texto retrata com detalhes o ciclo da vida de um outro mamífero, o coelho. Dessa vez, as estudantes foram mais fiéis à história original, retratando também as desventuras desse animal.

Texto 3 (Original)

A família do coelho Tibúrcio

Dia lindo, campo verdinho, folhas fresquinhas e cenouras deliciosas. Ah! Se tem algo a que Tibúrcio não resiste são as cenouras...

E não é por gula, não! É que o Tibúrcio tem muita energia. Tibúrcio possui dentes engraçados, que crescem muito. Por isso, faz o que mais gosta na fazenda! Então, vai mais uma cenoura?

Curiosidade

Os dentes dos roedores nunca param de crescer. Por isso, nem sempre eles roem para se alimentar, mas para controlar o crescimento dos dentes.

Tibúrcio tem muitos amiguinhos na fazenda. Ismael e Matias sempre chegam atrasados para o almoço. Mas eles nunca brigam. O nariz dos coelhos está sempre tremendo, principalmente quando eles farejam alguma coisa boa. E têm tantos amigos na fazenda, como os patinhos, os pintinhos, os passarinhos, as borboletas e tantos outros, que nem dá para enumerar.

Curiosidade

Os coelhos também gostam de comer verduras, frutas, feno e ervas, como confrei.

Certo dia, Tibúrcio encontrou uma coelhinha para acasalar. Ela era muito linda e se chamava Isolda. Dias depois, Isolda fez sozinha um ninho magnífico. Estava muito feliz, porque ia dar à luz seus primeiros filhotinhos.

Curiosidade

A mamãe- coelha faz seu ninho com os pelos da própria barriga e em 30 dias, nascem os filhotinhos.

Tibúrcio e Isolda sabem que precisam ficar atentos aos filhotes. Ei! Cuidado com o pato, coelhinho! Uma bicada machuca... e muito! Tibúrcio e Isolda se tornaram os coelhos mais felizes, eram oito lindos filhotes para cuidar, todos saudáveis e brincalhões, que responsabilidade!

Curiosidade

Mamãe-coelha dá à luz entre 8 e 10 filhotes. Nascem sem pelos e mamam de 15 a 20 dias. Só depois ficam fortes para correr e brincar.

Mas filhotes de coelho crescem tão depressa que Tibúrcio e Isolda nem vão precisar se preocupar com os deles por muito tempo.

Ouvem e sentem o cheio tão bem, mesmo de longe, que Tibúrcio nunca conseguiu fazer surpresa ao trazer uma deliciosa cenoura para eles.

Curiosidade

Os coelhos crescem depressa. Em um mês, atingem o tamanho adulto.

Uma coisa é certa: os filhotes pegaram a mania de Tibúrcio e jamais largam suas cenouras preferidas!

Esse texto demonstra o ciclo da vida de qualquer animal: começa com Tibúrcio, protagonista da história, em sua infância, à procura de alimentos, desfrutando do seu momento de brincar com os outros animais que convivem com ele na fazenda e em seguida, refere-se ao momento adulto de sua vida, em que encontra uma companheira de sua espécie, com quem acasala, constituindo uma família, vendo seus filhotinhos se desenvolvendo.

Além da história, a obra apresenta algumas curiosidades sobre a vida desses roedores que se alimentam de verduras, principalmente de cenouras; menciona alguns hábitos dos coelhos e sobre sua reprodução, que, por gerar entre 8 e 10 filhotes por gestação, geralmente as pessoas tendem a relacioná-los a uma mulher que tenha mais de três filhos, comparando-a a uma coelha, por acreditarem que hoje o papel da mulher na sociedade não se reduz apenas a uma mãe, a uma dona- de casa.

Texto produzido

O Coelho das pernas grandes

Nasceu em um bosque um coelho chamado rabito que tinha uma perna maior do que a outra e gostava muito de brincar com sua prima, e os dois corriam pelo bosque.

Um certo dia estava chovendo e ele acabou escorregando e sofreu um grave acidente e acabou sofrendo a perda das pernas: teve que fazer uma serugia e o povo todo do bosque acabou ignorando ele, e ele ficou muito triste, e sua mãe acabou sofrendo com isso também por causa das pernas.

Nunca ignore uns ao outro porque um dia você vai precisar.

Podemos verificar nesse texto alguns indícios de autoria, uma vez que o texto produzido apresenta poucos aspectos que o diferenciam do seu original, a começar pelo seu título: “O coelho das pernas grandes”. Subtende-se, a partir daí, que se trata de um roedor diferente dos demais, pois essa característica física chama a atenção, é o motivo principal da história e é ela que define o desfecho da personagem.

Na história contada pelas meninas, o protagonista chamava-se Rabito, tinha uma perna maior do que a outra, porém isso não o impedia de relacionar-se com os demais, inclusive brincava, corria no bosque. Esse foi o cenário escolhido pelas autoras, um bosque onde Rabito gozava de maior liberdade do que os animais que vivem em uma fazenda, por exemplo. Por maior que seja, uma fazenda normalmente tem cercas e tem um dono, alguém que cuida dos animais, possivelmente os abrigando em algum lugar daquele espaço. Em determinado momento, aqueles animais terão alguma serventia para seu dono, seja no uso de sua pele, seja para lhe servir de alimento em alguma ocasião.

O fato de as autoras caracterizarem Rabito como um coelho cuja “perna é maior do que a outra”, fazendo essa distinção, elas apresentam marcas de sua subjetividade porque usualmente, rotular os demais por seu comportamento ou mesmo por características físicas são atitudes típicas de adolescentes. No caso dessa narrativa, as estudantes não definem Rabito como “deficiente”, pois representaria uma discriminação grande, e isso indica que elas

sabem avaliar o valor dos recursos expressivos alternativos que uma língua lhes coloca à disposição. É em sua escolha que eles se individualizam num discurso irrepetível e único, interpretável segundo parâmetros que levam em conta regras semânticas, sim, mas também os valores atribuídos às formas mesmas, em sua materialidade (POSSENTI, 2008, p. 85).

Isso quer dizer que provavelmente as autoras sabiam que não podiam designá-lo como um animal “deficiente”, porque esse é um termo que apresenta à sociedade um sentido negativo, pejorativo. Sendo assim, elas não podiam caracterizar um personagem dessa forma, por isso preferiram informar ao seu alocutário que o diferencial de Rabito em relação aos demais animais da sua espécie era ter uma perna maior do que a outra, característica que não o impedia de realizar qualquer tarefa. Elas sabem que nem tudo pode ser dito em qualquer circunstância, principalmente por elas terem, em sala de aula, o exemplo de um aluno portador de necessidade especial. De certo modo, trata-se de um controle do discurso.

Nesse texto, a situação vivida por Rabito demonstra que ele também acaba sendo rejeitado por todos ao sofrer um grave acidente, perdendo as pernas, e em seguida, tê-las reconstituídas. Desse modo, ele passou a ser o diferente, ou melhor, os outros animais passaram a tratá-lo dessa forma, pois normalmente a tendência de alguns seres humanos ou animais é “excluir, rejeitar, e temer o que é diferente”, fazendo com que o próprio Rabito começasse a se ver assim também, sabendo que estava sendo ignorado devido à sua situação

As autoras, ao afirmarem que Rabito foi “rejeitado pelo povo todo do bosque”, empregam um dos indícios de autoria classificado por Possenti (2002, p.113), que seria o de

“dar voz aos outros”. Aqui não seria necessariamente a voz dos outros, mas demonstram o comportamento de uma coletividade, os animais do bosque, que se afastam do protagonista. Ainda que de forma sutil, a atitude de afastamento sugere que os demais não o aceitavam depois do acidente e isso ficou claro em sua atitude.

Ao falarem em cirurgia, é possível depreender que elas conheçam algum caso ou já tenham até vivenciado alguma situação em que fosse necessária a realização desse procedimento. As estudantes têm a noção de que, após um grave acidente, o paciente pode ser submetido a uma intervenção cirúrgica, que isso pode lhe causar sequelas. Nessa história, as sequelas foram as de deixar o coelho bem diferente.

A ideia do coelho já nascer com um membro maior do que o outro, no início do texto, não parece lhe afetar em qualquer momento, é como se essa fosse uma característica que seus colegas do bosque não dessem tanta importância; de fato, é como se eles o respeitassem, pois Rabito nasceu assim. No entanto, após a cirurgia, quando ele perde as pernas e consegue tê-las de volta, ainda que de forma artificial, isso afeta sua relação com os demais, porque, a partir do implante nas pernas, ele passa a viver sozinho, tendo somente sua mãe como companheira.

Toda essa situação demonstra que as autoras percebem as questões que estão além do texto, reformulando elementos da realidade, apropriando-se do que estão dizendo e transformando em seu, por relacionarem os acontecimentos com o que veem, ouvem e também, com o que vivenciam.

Constituída de dois parágrafos bem construídos, a narrativa tem uma linearidade temporal, mencionando o nascimento do coelho, apresentando uma sequência coerente nos acontecimentos, assim como nas ações desenvolvidas: o nascimento, as brincadeiras de corrida, o escorregar, causado por um dia de chuva, ocasionando um grave acidente que o faz perder as pernas. Em seguida, ele as recupera, mas termina sozinho, desfecho totalmente oposto ao texto original, o que caracteriza o texto produzido pelas alunas em inédito.

Assim que alteraram o final da narrativa, elas acabaram “evitando a mesmice” (POSSENTI, 2002, p. 113), não por alterar palavras ou contar o mesmo fato de outro modo. Elas evitam a mesmice por realizarem uma “tomada de posição”, que foi a de assumir a solidão do coelho. É comum que se atribua um final feliz aos personagens de historinhas infantis e nesse texto, ocorre o oposto.

A primeira narrativa termina com o coelho vivendo feliz, com sua companheira e seus filhotes, todos alegres, radiantes e em completa harmonia, ao contrário de Rabito, que termina solitário, sem amigos, com a única companheira que conhece: sua mãe, que se

manteve ao lado do filhote no momento mais difícil da sua vida, sofrendo com ele também. Mais uma vez, as estudantes reformulam elementos da realidade, pois todos estão sujeitos a sofrerem acidentes e junto com eles, sofrerem com as sequelas por eles ocasionadas. Para elas, é como se a figura materna fosse a única que não abandona o filho, independentemente de qualquer situação; não há amigos ou outros familiares. Um exemplo dessa ausência familiar é a prima de Rabito, que também não o procurou mais, somente sua mãe foi quem lhe prestou assistência.

Para Possenti (2009, p.109), tal situação confere uma “densidade” ao texto porque ocorre uma caracterização mínima dos acontecimentos, do lugar em que mora e a característica física do protagonista. Poderia ser qualquer outro animal, poderia simplesmente ter as pernas do mesmo tamanho, mas as autoras foram originais ao descrevê-lo com uma perna maior do que a outra. Somente no final do texto é possível verificar uma interferência explícita das autoras: uma delas escreve a palavra em inglês “OK!”, ao lado da moral da história. É um fato que chama a atenção por apresentar uma característica singular da(s) própria(s) autora(s), por demonstrar que elas quiseram direcionar a atenção do alocutário para aquele ensinamento, deixando claro que “um dia podemos precisar do outro”.

Assim, a moral da história, “Nunca ignore uns ao outro porque um dia você vai precisar”, pode representar um ensinamento geralmente ouvido por nós em nossas casas, para demonstrar que não podemos ser egoístas ou preconceituosos. É o interdiscurso que podemos observar em diversas situações do dia a dia que “nenhum homem é uma ilha” e que não podemos fazer tudo sozinhos; de algum modo, por mais que acreditemos que não, precisamos de alguém para interagirmos, de alguém para nos acompanhar em situações específicas como ao realizarmos determinados exames, pedir uma informação ou principalmente, para nos ajudar.

Diferentemente dos textos e produções anteriores em que as duplas chegaram a um consenso quanto à elaboração do seu texto, abaixo foram apresentados dois textos diferentes baseados na mesma história.

Texto 4 (Original)

O corvo que quis imitar a águia

Pousado no galho de uma árvore, o corvo admirou-se ao ver a águia pegar um cordeiro com as garras e erguê-lo com facilidade do chão.

A águia levou o cordeiro para o seu ninho nas montanhas, batendo as asas como se não levasse nenhum peso. O corvo ficou com inveja de poder da águia e quis imitá-la.

Embora fosse menor em tamanho, o corvo tinha uma fome voraz. Além disso, um cordeiro seria um prato delicioso para ele.

Não demorou muito, e o corvo se aproximou dos cordeiros que pastavam tranquilamente. Com olhos atentos, imitando a águia, o corvo escolheu dentre eles um cordeiro bem gordinho. Imaginando o banquete que faria dali a pouco, não esperou muito e voou baixo, indo direto para a vítima escolhida. Antes de agarrá-lo, o corvo disse:

-Você é um cordeiro magnífico, gordo e bonito! Será uma ótima refeição!

Dizendo estas palavras, lançou-se sobre o pobre animal, que começou a berrar desesperadamente. Mas o corvo quis imitar a águia elevando o cordeiro do chão, sem pensar que poderia ter dificuldades para isso.

Por exemplo, o corvo não imaginava que o cordeiro fosse tão pesado. Com certeza, a águia tinha mais força e garras maiores para erguê-lo. E também as patas do corvo eram mais curtas e finas. Por isso, devido à lã espessa e enrolada, o cordeiro não pôde ser agarrado.

Mas além de o corvo não poder erguê-lo do chão, ainda ficou preso na lã. O cordeiro, assustado, berrou mais alto ainda.

O pastor veio socorrer o cordeiro, e ficou surpreso ao ver o corvo enroscado na lã. Retirou o corvo e o prendeu numa gaiola. O pastor levou o corvo para que seus filhos brincassem com ele. E ficou preso por muito tempo.

Assim, o corvo teve tempo para meditar sobre as consequências de querer imitar outros animais sem ter as mesmas condições que eles.

Abaixo existem duas versões de um mesmo texto. Os garotos supostamente deveriam trabalhar em dupla e inicialmente assim o fizeram, porém, em algum momento da atividade, suas opiniões divergiram: um deles, o autor do primeiro texto, é um garoto normalmente reservado em sala de aula, se senta sozinho, realiza suas atividades de forma individual e demonstra ter opiniões muito fortes em seus argumentos, pois os utiliza muito, dificilmente mudando de opinião. Isso podia ser verificado nos debates em sala de aula ou quando ambos deveriam realizar trabalhos em equipe.

Diferente do anterior, o segundo discente já não apresentava tanta resistência em formar grupos e sempre se mostrou muito disposto diante das atividades. Ele era o estudante mais novo da sala e sempre teve atitudes consideradas espontâneas, inclusive no que dizia. Não apresentou qualquer resistência na realização da atividade e manteve-se junto ao colega na elaboração dos textos, ainda que cada um produzindo o seu.

Texto produzido

O Piriquito que quis imitar o Gavião

O piriquito pousado no galho, admirou-se quando viu o Gavião em alta velocidade com sua visão encrível, pegando a cobra e a levando para seu ninho, embora o piriquito fosse menor e não comece carne o Piriquito queria voar como o Gavião.

O piriquito fez a sua primeira tentativa, teve um problema, ele voou tão rápido que não conseguiu parar e ficou com a cabeça enfiada no chão e não conseguiu sair, foi quando o fazendeiro e pegou e prendeu na gaiola para o filho brincar, lá dentro ele teve tempo para meditar e pensar na moral.

Moral: não seja quem você não é, as consequências vem depois.

O Piriquito que quis imita o Gavião

O Piriquito pousado no galho admirou-se quando ao ver o gavião voando em alta velocidade para pegar o alimento, um pequeno rato para o seu ninho embora que o piriquito fosse menor e não comece carne, o piriquito queria voar como o gavião, mas o piriquito não era um animal rapino e tentou voar como o gavião, se ferrou ficou com a cabeça enfiada ne um pequeno buraco e não conseguiu sair aracas ao fazendeiro o piriquito ficol emgaolado e não foi libertado nunca mas.

Ambos os escritos demonstram tanto características que os assemelham em alguns aspectos como também características que os diferenciam, os tornando peculiares, apresentando nas duas escritas alguns indícios de subjetividade. Inicialmente, nas duas histórias, os animais permanecem os mesmos, ou seja, as duas aves, tanto o periquito quanto o gavião são os protagonistas da narrativa; nas duas situações o “piriquito” continua sendo uma ave a que geralmente estamos acostumados a ver: um animal pequeno que não caça, doméstico, que não alça voos longos nem rápidos, ao contrário do gavião, ave grande, ágil, com longa visão, que a transforma em exímia caçadora, principalmente de pequenos animais.

Outra característica interessante que torna os textos parecidos no primeiro momento, é a ideia de que a ave menor e supostamente mais fraca deseja alterar sua natureza para ser igual à outra que julga melhor: o periquito sabe de suas limitações, discorda delas, a partir da observação que faz do gavião, seu oposto. Trata-se de pertencer a uma determinada classe de animais, não aceitá-la, tentando igualar-se à outra. Embora esteja acontecendo na ficção, a manutenção dessa moral pode indicar que esse pensamento está refletindo a ideia do autor. Nessa situação, talvez os próprios estudantes, em algum momento, tenham se sentido da mesma forma, menores e mais fracos do que os demais meninos com quem andam. Afinal, isso é muito comum na adolescência.

As duas produções recorrem à repetição de palavras, especialmente os nomes dos animais. Tanto “piriquito” quanto “gavião” aparecem ao longo dos textos e em momento algum foram substituídos por pronomes ou por qualquer outra classe de palavras que pudessem também realizar a função de referência. Eles optaram pelos mesmos vocábulos, talvez por não conseguirem se lembrar de qualquer sinônimo ou mesmo por acreditarem que, ao alterarem tais substantivos, o sentido, a compreensão não fossem os mesmos. Além do estilo dos autores, a repetição também pode ser considerada uma questão de imagem, ou seja, uma imagem que o locutor faz do seu interlocutor ao escrever um texto, como se ele previsse possíveis reações de quem o lê. De acordo com Possenti,

Uma primeira abordagem poderia consistir no seguinte: dependendo da imagem que o locutor faz do interlocutor no momento da enunciação de um discurso, utiliza um ou outro elemento coesivo. Se a imagem for positiva, em termos de capacidade de interpretação do discurso, utilizará um elemento anafórico; se for negativa, uma repetição. O locutor pode equivocar-se, mas as imagens são isso mesmo: possivelmente diferentes da realidade (POSSENTI, 2008, p.135).

Concordamos com Possenti quanto à afirmação de que o locutor cria imagens dos seus interlocutores, no momento da enunciação, pelo menos nesse caso. É possível que jovens autores ainda não disponham de um repertório lexical tão complexo a ponto de imaginar que será necessária a repetição de termos para se fazerem compreendidos. É possível que os próprios autores acreditassem que não houvesse outra forma de enunciar o que eles desejavam para não alterarem seu sentido, ou para não confundirem seu leitor.

Quanto às diferenças, essas se mostram em pequenos detalhes, como a substituição de animais como um réptil, que é a cobra, no primeiro exemplo, e um roedor, o rato, no segundo momento. No primeiro texto, o fazendeiro apreendeu o periquito para dá-lo a seu filho, como se fosse um troféu ou um brinquedo, e essa ave agiu como se fosse humana, pois a partir do momento em que se encontrava detida, ela teve a oportunidade de “meditar e pensar na moral”, ou seja, no que aprendeu com toda aquela lição de tentar ser quem de fato não era. No segundo texto, o estudante emprega o termo “animal rapino” para referir-se ao gavião, comparando-o ao periquito. Nesse caso, essa ave foi aprisionada para “nunca mais” ser liberta. A expressão “nunca mais” é carregada de um forte sentido, pois indica que a liberdade só chegará com a morte do periquito.

O primeiro texto está organizado em dois parágrafos e ainda em sua parte inicial o autor explicita sua opinião em relação à visão da águia: “encrível” para designar uma característica incrível, fantástica, além do comum e devido a isso, a águia é capaz de visualizar um animal a quilômetros de distância, indo à sua captura. Nesse caso, a presa

escolhida para ser a comida do gavião é uma cobra, animal réptil rasteiro, muitas vezes, venenoso, que apesar de ter essas qualidades, tudo isso não impediu sua captura.

No desfecho, verificamos o emprego do termo “meditar”, que também indica um vocábulo específico do repertório lexical do estudante, transmitindo a ideia de que, além de pensar no que fez, o periquito refletiu, meditou, ou seja, teve a oportunidade de analisar direito tudo o que aconteceu. Isso indica que o estudante conhece a diferença entre “pensar” e “meditar”, deixando “explícito em que sentido” (POSSENTI, 2009, p. 112) está empregando essas palavras.

Para concluir sua produção, o estudante acrescenta uma moral à história. Foi a leitura de outros textos, de outros dizeres que o levaram a compreender o texto, refletir sobre ele e escrever sua própria moral baseada nos discursos que o cercam: “não seja quem você não é, as consequências vêm depois”, tornando original seu texto, conferindo-lhe subjetividade; é o modo de enunciar que o transforma em seu.

O emprego do advérbio de lugar “lá”, para indicar que o periquito ficou preso na gaiola, demonstra oposição ao advérbio “aqui”, que serve para designar um lugar próximo de quem fala. A noção de “lá” demonstra o outro, o “tu”, que no texto faz menção ao pássaro naquele local, distante; é um lugar longe, que muitas vezes pode denotar a ideia de castigo, ou seja, o pássaro foi colocado ali para pensar em tudo o que fez, penalidade normalmente aplicada às crianças quando desobedecem. A noção de “lá”, para “meditar e pensar na moral” também pode representar a ideia de exílio, lugar para onde geralmente as pessoas são mandadas, sendo privadas do convívio social ou de sua própria pátria.

No segundo texto, o autor produz apenas um parágrafo no qual ele narra a trajetória vivenciada pelo periquito, do momento em que visualiza o gavião pegar sua presa, até o momento da sua prisão, que ocorre após ser salvo de um buraco pelo fazendeiro. Como se não bastasse cair em um buraco, a ave ainda é engaiolada por aquele que deixou de ser seu salvador para ser seu algoz. É como se fosse uma penalidade ao periquito por tentar ser quem ele não era. Para reforçar essa noção, o estudante emprega um termo bem popular, típico da variante oral e que pode ter vários significados. No entanto, o sentido do termo “se ferrou”, pode indicar que a ave “se deu mal”.

A escolha desse repertório lexical, assim como o emprego da expressão “animal rapino” demonstram a subjetividade de seu autor porque nem todos, numa narrativa escolar, utilizam a expressão popular vista acima e nem todos, também no universo escolar, apesar de estudantes, conhecem o termo “ave de rapina”, utilizado para designar os animais como a águia e o gavião, por exemplo. Isso pode ser constatado, pois no primeiro texto o discente não

realiza seu emprego, reforçando mais os indícios de autoria presentes nos dois textos, ainda que apresentem similaridades, o modo que seus autores enunciam caracteriza-os como únicos e irrepetíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo procurou mostrar os indícios, ou seja, sinais que pudessem atribuir autoria a textos produzidos pelos estudantes do 7º ano do Ensino fundamental da Escola Estadual Professor Francisco Portugal, localizada no Bairro Farolândia, município de Aracaju, Sergipe.

Sua concretização partiu da curiosidade da autora em saber o que se caracterizaria como autoria nos textos de estudantes do ensino fundamental. Para tanto, foi preciso, inicialmente, partir dos conceitos de subjetividade, de autoria sob a perspectiva de alguns teóricos e, somente a partir de então, analisar os textos produzidos pelos discentes, tendo a condição de procurar neles indícios que pudessem confirmar a existência desse processo.

Apesar de serem discentes cuja faixa etária ia de 12 a 17 anos, a coleta dos textos por eles produzidos serviu para demonstrar que, ainda que elaborado em duplas, as produções apresentavam características que permitiam considerar os discentes como autores desses textos. Os escritos traziam frases, termos, ensinamentos típicos da oralidade, alguns decorrentes do senso comum, normalmente ouvidos em casa ou na rua, e não somente elementos das fábulas infanto-juvenis lidas nas aulas.

Através da escrita deles, foi possível observar que tanto condições internas (personalidade, temperamento, comportamento, formas de se expressar), quanto condições externas (outros discursos, situações vivenciadas ou presenciadas, questões sociais, econômicas etc.) influenciaram a escrita, de modo que, muitas vezes, situações pouco prováveis de acontecerem na realidade se tornassem possíveis através desses discursos.

Desse modo, tendo como referencial teórico-metodológico o paradigma de Guinzburg, os pressupostos de Foucault (2009), Orlandi (2012), Pêcheux (1988) e Possenti (2002), a leitura e análise das produções discentes consideraram aspectos que, até então, muitas vezes passavam despercebidos no que se referia a questões relativas à subjetividade e à autoria.

De acordo com o paradigma indiciário, também abordado por Possenti (2002), foi possível encontrar, nos textos dos discentes, certos indícios de autoria, tais como: a tentativa de evitar a mesmice, ao empregarem palavras sinônimas ou termos específicos para designarem um personagem ou mesmo um fato das histórias; a tentativa de “dar voz aos outros”, a partir do momento em que eles apresentavam informações ou frases ditas por outros e incorporadas aos seus textos, a escolha dos personagens, principalmente dos protagonistas, com suas características físicas ou detalhamento de cenários, tempo e espaço em que as narrativas ocorreram, entre outros indicadores de subjetividade e de autoria.

Além de terem como tarefa ler e criar seu próprio texto, os estudantes se depararam com a difícil tarefa de formar duplas para o escreverem. Pode-se dizer difícil, pois cada discente, cada pessoa tem estilo próprio, assim como sua forma única de se expressar e tais características, quando não entram em sintonia, podem dividir um grupo ou acabá-lo, situação que ocorreu com uma dupla. No entanto, os demais grupos formados, conseguiram organizar-se de tal forma que suas narrativas ficaram coerentes, respeitando uma sequência lógica e cronológica, bem estruturadas em relação ao gênero utilizado, muitas baseadas em situações reais ou presenciadas por eles. Em alguns momentos, tais situações estavam relacionadas ao que eles assistiam na televisão, como programas humorísticos ou filmes, ou até mesmo, decorrentes de um imaginário bastante fértil.

Alguns estudantes utilizaram também elementos e fatos de sua vida real, como discursos muitas vezes proferidos por seus pais, coisas que costumamos ouvir ou ver. As escolhas das frases, dos temas, até dos títulos de cada história indicam exatamente o processo de autoria, o processo de elaboração e organização do texto a ser produzido. Inclusive a escolha do título das narrativas acaba sendo algo significativo por estar relacionado a alguma situação vivenciada por cada discente. Todo detalhe ou característica foi pensada, debatida pelos grupos e é exatamente todo esse processo que torna o momento de produção único e irrepetível.

Não se trata tanto do que foi produzido pelos estudantes, mas a forma como eles o fizeram, pois de acordo com Bakhtin, não existe um discurso “adâmico”, alguém já disse aquilo em algum momento. No entanto, o momento e a forma como o locutor realiza sua fala, nesse caso, a forma que os discentes produzem seus textos e todas as discussões acerca da produção, as tornam singulares, únicas, com características bastante subjetivas.

Por essas razões, partindo de tais estudos teóricos, das constantes reflexões sobre o funcionamento de uma sala de aula com todas as suas particularidades, é que se pode afirmar que os estudantes, quando se empenham na elaboração de uma produção textual com elementos próprios, influenciados por questões que fazem parte do seu dia a dia e de suas próprias reflexões, tornam-se autores de seus textos.

Normalmente, essas produções podem até não ser consideradas obras de referência literária ou não se tornem um livro com promessa de publicação, porém elas trazem elementos subjetivos de cada um dos seus integrantes, são escritas sob determinadas condições de produção, únicas também, ganhando tamanha importância por representarem uma época e uma forma diferente de dizer.

De certo modo, tais afirmações podem contrariar a opinião de muitos colegas que julgam que o discente não “sabe escrever” ou “não tem o que dizer”. O presente trabalho procurou mostrar uma nova forma de observar os textos produzidos em sala de aula e dar-lhes relevância e valor. Tudo o que o estudante tem a dizer é importante, é carregado de sentidos os mais diversos, representa, reflete ou é a reflexão de todo contexto histórico-social que os rodeia e, principalmente, mostram que eles compreendem tudo o que acontece a seu redor e manifestam sua opinião própria..

REFERÊNCIAS

- A Abelhinha Julita.** Editora BrasiLeitura. In: **A vida na Fazenda.** Texto: Roberto Belli. Todolivro Ltda.
- A Família do Coelho Tibúrcio.** Editora BrasiLeitura. In: **A vida na Fazenda.** Texto: Roberto Belli. Todolivro Ltda.
- A Porquinha Nina.** Ciranda Cultural. In: **Coleção Mamíferos.**
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal.** Martins Fontes, São Paulo, 1997.
- BENVENISTE, Émile. **Da Subjetividade na linguagem.** In: Problemas de Linguística Geral I. ed. da Universidade de São Paulo, 1976.
- BUENO, Silveira. **Minidicionário da Língua Portuguesa.** 2ª ed. São Paulo: FTD, 2007.
- CALIL, Eduardo. **Autoria:** a criança e a escrita de histórias inventadas. Maceió: Edufal, 1998.
- CALIL, Eduardo. **Trilhas da escrita:** autoria, leitura e ensino. 2002.
- CARVALHO, Maria Leônia Garcia Costa. **Análise de discursos políticos femininos em periódicos sergipanos da terceira década do século XX.** In: Interdisciplinar: Revista de estudos de língua e literatura. Itabaiana: UFS, 2009, v.11. p. 299-315.
- CURADO, Odilon H. Fleury. **Linearidade discursiva e letramento:** nexos e conexos. In: Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente. Adair Vieira Gonçalves, Alexandra Santos Pinheiro (organizadores). – Campinas, SP: Mercado das Letras; Dourados, MS: Editora da universidade Federal da Grande Dourados, 2011.
- CHIAPPINI, Ligia. **Aprender e ensinar com textos.** 3ª edição- São Paulo: Cortez, 2000.
- Dicionário Enciclopédico Ilustrado:** Veja Larousse- São Paulo: Editora Abril, 2006.
- FIGARO, Roseli et all. **Comunicação e análise do discurso.** São Paulo: Contexto, 2012.
- FLORENCIO, A.M.G (et al). **Análise do discurso:** fundamentos e práticas. Maceió: EDUFAL, 2009.
- FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso.** 19ª edição. São Paulo: Loyola, 2009.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir.** 38ª edição. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- GERALDI, João Wanderley. **Da redação à produção de textos,** In: Aprender e ensinar com textos. 3ª edição, Cortez, São Paulo, 2000.
- GUIMARÃES, Elisa. **Texto, discurso e ensino.** São Paulo: Contexto, 2009.

HOFFNAGEL, Judith Chambliss. **Entrevista: uma conversa controlada**. In: Gêneros textuais e Ensino. 4ª edição. Editora Lucerna. Rio de Janeiro, 2005.

LA FONTAINE. **O Corvo que quis imitar a Águia**. In: Fábulas Inesquecíveis. Editora BrasiLeitura. Texto: Roberto Belli. Todolivro Ltda.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, Análise de gêneros e compreensão**. 1ª edição. São Paulo: Parábola, Editorial, 2008.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. (org.). **Discurso e leitura**. 3ª edição, São Paulo: Cortez, 1996.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. (org.). **Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos**. 3ª Edição Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

ORLANDI, Eni Pulcinelli.(org.). **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. 10ª edição, São Paulo: Pontes, 2012.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução: Eni Pulcinelli. Orlandi. Campinas: Unicamp, 1988.

PÊCHEUX, Michel. **O Discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi. 5ª edição. Campinas: Pontes, 2008.

PESSOA, Fernando. **Obras em Prosa. Rio de Janeiro**, Editora Nova Aguilar S.A., 1986.

PLATÃO. **Fedro**. Tradução: Alex Marins. Martin Claret, São Paulo, 2004.

POSSENTI, Sírio. **Indícios de Autoria**. Perspectiva, Florianópolis, v. 20, n.01, p105-124, jan./jun. 2002.

POSSENTI, Sírio. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

POSSENTI, Sírio. **Questões para Analistas do Discurso**. São Paulo: Parábola, 2009.

RODRIGUES, Auro de Jesus et al. **Metodologia Científica**. 4ª edição, rev., ampl., Unit: Aracaju, 2011.

RODRIGUES. M. B. F. **Razão e sensibilidades: Reflexões em torno do Paradigma Indiciário**. In Dimensões: Revista de História da Ufes. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, nº 17, 2005.

SANTOS. M. A. dos. “**Sinais: raízes de um paradigma indiciário**” In: Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História. 1ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

TERRA, Ernani; CAVALLETE, Florianana Toscano. **Projeto Radix: português, 7º ano**. São Paulo: Scipione, 2009.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Autoria e Letramento: análise das narrativas orais de ficção de uma mulher analfabeta**. In: Letramento e Alfabetização. 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

APÊNDICE

ENTREVISTA ELABORADA PELA DOCENTE

Este questionário tem o objetivo de coletar dados para compor o corpus da pesquisa de Mestrado da Professora Flávia Oliveira Freitas sobre o processo de autoria e os rabiscos encontrados nos textos produzidos pelos alunos do Ensino Fundamental.

DADOS PESSOAIS

Nome Completo: _____

Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço:

QUESTIONÁRIO

1. Qual é o nome da sua escola?

2. Em que ano você está?

3. Gosta de estudar? Justifique a sua resposta.

4. Qual é a sua disciplina favorita?

5. Gosta de ler? Justifique a sua resposta.

6. Gosta de escrever? Justifique.

7. Que tipo de textos você gostaria que o professor utilizasse em sala de aula?

8. Você já redigiu algum texto sem que o professor pedisse como tarefa?

9. Caso a sua resposta seja positiva, sobre o que você escreveu?

ANEXO A

ENTREVISTAS ELABORADAS PELOS DISCENTES

Entrevista

Perfil do entrevistado

Data 01/08/12

Hora: 12:18

Nome: Lourdes Caroline Maranhão Santos

Endereço: Rua Mário de Andrade

Horário que estuda: Tarde

Onde estuda: Escola Estadual Francisco Portugal

Série: 6º 4º ano

Turma: C

1- Onde você mora?

= Farol

2- Onde você nasceu?

= Aracaju-SE

3- Quantos anos você tem?

= 12 anos

4- Como é o nome de sua mãe e do seu pai?

= Rosimeire e Augusto

5- Você tem quantos irmãos?

= nenhum

6- Você gosta de que cor?

= azul

7- Qual é o seu professor preferido?

= Clara.

Entrevistadora: Larissa Santos Nascimento

Entrevista

Data 01/08/12
hora 2:38

Perfil do entrevistado

Nome: Larissa Santos Nascimento

Endereço: Canal 4

Horário que estuda: tarde

Onde estuda: Escola Estadual professor Francisco Portugal

Série: 7ª

Turma: 2

1- Quantos anos você tem?

= 12

2- Você tem irmãos? Quantos?

= Sim. 3

3- Você mora na cidade?

= Fátima

4- Você gosta de que comida?

= Pizza

5- Você gosta de que cor?

= Roxa

6- Cantor preferido?

= Rebeldes

7- música preferida?

Porta vozes: Rebeldes

entrevista

Perfil do entrevistado

Nome = Igor Rafael Pereira Andrade Data: 02/08/22

Hora: 14:22

Endereço: HV: Heraclito Rolley ~~Laranjeira~~ ^{tarde} ~~que estuda~~

Onde estuda: Escola Estadual Professor Tracizes Portugal

Série: 6º

Turno: 72C

Horário onde estuda: tarde

Você tem quantos anos

23 anos

Você, quais esportes gosta de fazer
Futebol

Você já andou em algum automóvel? Qual?
Sim, moto

Você tem irmãos?
Não

Você já se casou? Quantas vezes?
Sim, uma

Quais lugares você viajou?
Nunca viajou

Qual sua comida predileta?
Lazanha

Daqui

ENTREVISTA

Perfil do entrevistado

Data 07/08/92Hora ~~07:12~~
14:12Nome: Raynold Santana da SilvaEndereço: Canal 5 casa 54Horário que estuda: Escola Estadual Prof: Francisco PortugalOnde estuda: tardeSérie: 6ºTurma: 7º ano C

Você gosta de fazer esporte radical:

Sim eu gosto muito porque é uma grande

Você tem quantos anos:

22 anos

Você sabe andar no algum automóvel? Qual

Sim, carro

Você tem irmãos? Quantos

3 irmãos

Você já brigou? Quantas vezes?

3 vezes

Quais pais você rigou? Quais

alunos

Qual é sua comida predileta? Qual

Hamburguer, Rei

IGOR RAFAEL

Entrevista

Perfil do Entrevistado

Data 01/08/12
Hora 2:15

Nome: Emily Santana Santos
Endereço: Rua 41 133 Pereira de Melo
Horário que estuda: Tarde
Onde estuda: Escola Estadual Profº Francisco P.
Série: 4ª
Turma: C

Questões

- 1ª Quantas anos você tem?
15 anos
- 2ª Você se dá bem com a escola?
Sim. um pouco estou me esforçando.
- 3ª Você tem algum problema com a sua família?
Sim. A gente não se resolve muito.
- 4ª Você tem algum desentendimento com suas amigas?
Não. elas são legais.
- 5ª Você tem irmã ou irmão?
Tenho. Seus 12 e 6 anos.
- 6ª Você se dá bem com os seus irmãos?
Sim. São legais.
- 7ª O que você vai ser quando ficar mais velha?
Preferindo ser Psicóloga

Brenda Silva

Entrevista

Perfil do Entrevistado

Nome: Bruna Silva Santos Data: 01/08/12
 Endereço: Rua A-58 Lesteamento Hora: 2:15
 Horário que estuda: Tarde
 Onde estuda: Escola Estadual Prof. Francisco Portugal
 Série: 6ª
 Turma: 7º ano

Questões

Você Trabalha?

Não. Porque a minha mãe não deixa. Porque ela acha eu muito nova.

Como está os seus estudos? Bem. Já muito complicado mais vai indo.

Você Fora Faculdade e o que você vai estudar? Sim. pretendo fazer a faculdade com a graça de Deus. e se for fazer, vou fazer: Petróleo e gás

Você se da bem com sua família
sim. Eu se da bem, as vezes a gente briga mais se da bem

Você Tem irmã? Você se da bem com elas?

Sim. Tenho

2 irmãs, chamada Bruno, Bruna e se da bem com elas.

Entrevista

Data 01/08/12

Hora 14:25

Perfil do Entrevistador

Nome: Camila marilene Santos Lima

Endereço: Rua moreira marais / Próximos do nordeste / AP17 N° 302

Horários que estuda: Tarde

Onde estuda: Portugal

Série: 6º

Idade: 70C¹

Questões

1º) Qual seu nome completo?

Camila marilene Santos Lima

2º) Qual a sua idade?

35

3º) Qual seu perfume preferido?

Mallor

4º) Quem é a quem? Seu responsável sobre?

Não há mais. Família toda.

5º) Qual sua cor preferida?

Preto, vermelho, amarelo, verde.

6º) Qual seu hobby?

Facebook

7º) Você tem irmãos? Quantos e qual o nome dele?

Sim. 1, Miguel

8º) Toma banho quantas vezes ao dia?

3, as vezes toma um banho.

9. Já penso em tirar sua virgindade com quantos anos?
- não que eu não sou mais.

10. Você pretendia tirar sua (sua) virgindade com quantos anos?

- com 14 anos.

ASS: REMATA

01-08-2012

Entrevista

Data = ---
 Hora = 14:05h
 Tarde, Quarta
 Feira.

Perfil do Entrevistado

Nome: Renata Peixoto Sentes
 Endereço: Rua 4 nº 190
 Horário que estuda: Tarde
 Onde estuda: Portugal
 Série: 6º Ano C
 Turma: C

Questões

- 1º) Quantos irmãos você tem? Qual é o nome deles(s)?
 R: duas irmãs, Victória e Rafaela.
- 2º) Você tem namorado? ou gosta de alguém? Quem?
 R: Não, ninguém.
- 3º) Você é virgem. Sua mãe sabe.
 R: Sim, sabe.
- 4º) Qual é a sua religião?
 R: Católica.
- 5º) Quando para um belo homem por você qual é o seu pensamento?
 R: Acho um gato.
- 6º) Costuma tomar quantos banhos por dia?
 R: Quatro.
- 7º) Tem algum apelido que você não gosta?
 R: Tatinha.

8º) Qual é a chatice que sua mãe tem com você?

R: só pode ficar até 10 horas na rua.

9º) quantos anos sua mãe tem?

R: eu não sei não.

10º) já pensou de tirar sua virgindade com algum
ficante ou namorado?

R: não....

Ass: Camilo

ANEXO B
TEXTOS ORIGINAIS



A Vida na FAZENDA

A ABELHINHA JULITA
A FAMÍLIA DO COELHO TIBÚRCIO
A OVELHA DORINHA
A VAQUINHA LUDMILA
AS ESTRIPULIAS DE RONROM E TETECO
DONA ISMELDA E SEUS PINTINHOS
JULY E SUA NINHADA DE CACHORRINHOS
O POTRINHO JACINTO
OS AMIGOS DA PATA GRISELA
OS LEITÕES TINHO E QUINHO

©TODOLIVRO LTDA.
Ilustrações: eBell Studio
Texto: Roberto Belli
Revisão: Helena Cristina Lübke
IMPRESSO NO BRASIL
www.brasilleitura.com.br

ISBN 978-85-7398-388-3



9 178857 319838 3







Fábulas Dnesquecíveis

Esopo

A ASSEMBLEIA DOS RATOS

A CIGARRA E A FORMIGA

A LEBRE E A TARTARUGA

A RAPOSA E AS UVAS

O BURRO E A PELE DE LEÃO

La Fontaine

A GALINHA DOS OVOS DE OURO

A RAPOSA E O GALO

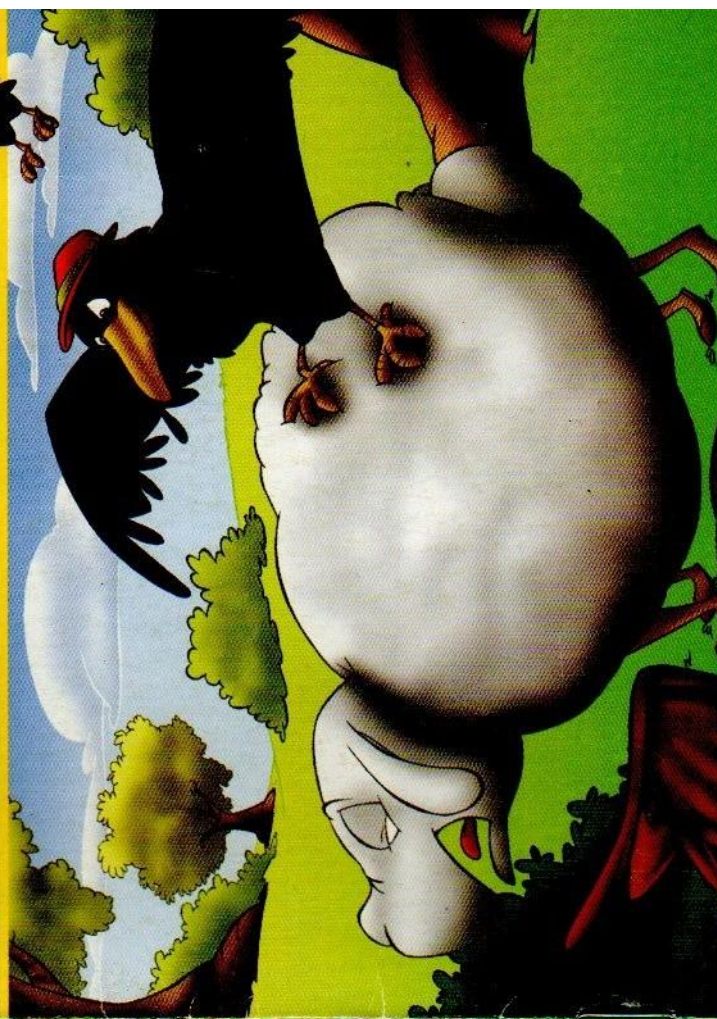
O CORVO QUE QUIS IMITAR A ÁGUA

O LEÃO E O CAMUNDONGO

O RATO DO CAMPO E O RATO DA CIDADE

Fábulas Dnesquecíveis

O Corvo que quis imitar a Águia



ANEXO C

PRODUÇÕES TEXTUAIS DISCENTES

4 Abelhinho mercenário

No começo da primavera, quando as flores começam a se abrir e todas as abelhas operárias saem para buscar o néctar as abelhinhas Scaghielli ficam no começo deixando você dizer isto achando que é o trabalho muito mas não todo fez que a primavera começa e assim elas não trabalham e que que as rainhas sustentam as rainhas já começaram no rei e o rei já sente em uma redução em o trabalho ou vai ser expulso do colmeio elas saem da colmeia e vivem mercurialmente distribuídas de colmeia é controlada pelo monarca da colmeia antigo as abelhinhas Scaghielli reunem a equipe e elas programam contra sua própria coisa por 5 mil litros de mel. Use pai seu primeiro trabalho é o mesmo como nos dias de mercurio. a reclusão se apresenta e até mesmo mente feliz.

Ultimamente
de Jorge Sgor

Margarete e os Três Balaúmos.

Cláudio Caroline
Brenda Silva

Prof. Flávio

Disciplina: Português

Serie: 3ª "C"

Era uma vez uma menina chamada Margarete na dela tinha um pé de ancore um dia ela foi no quintal pegar manga quando ela pegou tinha uma marca de uma mordida quando ressaltou sobre no pé de ancore ela encontrou três balaúmos aí ela gritou.

- Mãe tem três balaúmos aqui no pé de manga.

- Filha não tem uma imaginação muito fértil.

Aí Margarete foi pro quarto chorando o pai preocupado perguntou o que tinha acontecido. Aí ela respondeu:

- Foi no quintal pegar manga quando eu chei tinha uma manga mordida quando eu chei pra cima tinha três balaúmos aí eu gritei mãe tem três balaúmos no pé ela disse que eu ia ficar de castigo por um mês.

Alguns dias depois os balaúmos foram no meu quarto aí minha mãe gritou e desmaiou.

Um mês depois meu pai voltou o pé de manga aí os balaúmos foram embora. Moral da história: Não minta para a sua mãe porque acontecer coisas terríveis.

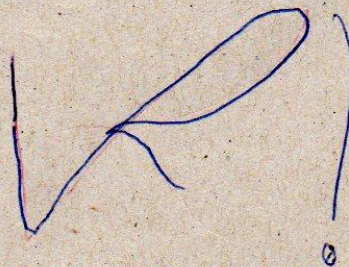
Aluna: Emilly S. Santos
Karine Anjo

Ocelho das Pernas Grandes

Nasceu em um bosque um ocelho chamado rabito que tinha uma perna maior do que a outra e gostava muito de brincar com sua prima, e os dois corriam pelo bosque.

Um certo dia estava chovendo e ele acabou escorregando e sofreu um grave acidente e acabou sofrendo a perda das pernas. Tive que fazer uma cirurgia e o povo todo do bosque acabou ignorando ele, e ele ficou muito triste, e sua mãe acabou sofrendo com isso também, porque o povo ignorou ele por causa das pernas ~~que ele tinha~~ ~~do que ele tinha~~.

Nunca ignore
uns da outra
porque um dia
você vai precisar



O Piriquito que quis
imitar o Corrião

O Piriquito pausado no galto, admirou-se quando viu o Corrião em alta velocidade com sua risso encurral. ~~seguiu~~ pegando a calça e o levando para seu ninho, embora o piriquito fosse menor e não comece carne o Piriquito queria irar como o Corrião.

O Piriquito fez sua primeira tentativa, teve um problema, ele resolve tão rápido que não consegue parar e ficou com a calça enfiada no chão e não conseguiu sair, foi quando o fazendeiro ~~seguiu~~ e pegou e prendeu na gaiola para o filtro brincar, lá dentro ele teve tempo para meditar e pensar na moral.

Moral: Não seja quem resolve não é, as consequências vem depois

O Piriquito que quer
imita a gavião

O piriquito pousado no galho admirou-se quando ao ver o gavião voando em alta velocidade para pegar o alimento, um pequeno rato para o seu ninho embaraça que o piriquito fosse menor e não comesse carne, o piriquito queria voar como o gavião, mas o piriquito não era um animal rapineta tentou voar como o gavião, se esforçou ficou com a cabeça enguiada no um pequeno buraco e não conseguiu sair. Olhar ao fazendinho o piriquito ficou engasgado e não foi libertado nunca mais.

Étalo da Silva Dantas

03/10/72