

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO**

Cleide Calheiros da Silva

**A CONSTRUÇÃO DA AUTORIA EM TEXTOS DE ALUNOS DO 7º E 8º ANOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL:
A PONTUAÇÃO NO GÊNERO MEMÓRIAS LITERÁRIAS**

**Maceió
2015**

CLEIDE CALHEIROS DA SILVA

**A CONSTRUÇÃO DA AUTORIA EM TEXTOS DE ALUNOS DO 7º E 8º ANOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL:
A PONTUAÇÃO NO GÊNERO MEMÓRIAS LITERÁRIAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Brasileira.

Orientadora: Prof. Dr. Adna de Almeida Lopes

**Maceió
2015**

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecário Responsável: Valter dos Santos Andrade

S586i Silva, Cleide Calheiros da.
A construção da autoria em textos de alunos do 7º e 8º anos do ensino fundamental : a pontuação no gênero memórias literárias / Cleide Calheiros da Silva. – 2015.
194 f. : il.

Orientadora: Adna de Almeida Lopes.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2015.

Bibliografia: f. 175-178.
Apêndices: f. 179-194.

1. Ensino e aprendizagem. 2. Ensino fundamental . 3. Escrita. 4. Sinais de pontuação. 5. Autoria – Educação. I. Título.

CDU:37.046.12: 800.852

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A construção da autoria em textos de alunos do 7º e 8º anos do Ensino
Fundamental: a pontuação no gênero Memórias Literárias

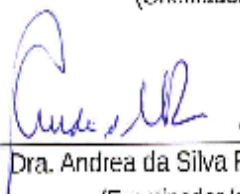
CLEIDE CALHEIROS DA SILVA

Dissertação de mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de
Alagoas e aprovada em 26 de novembro de 2015.

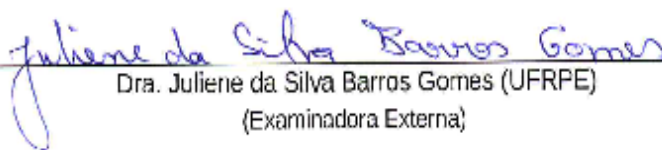
Banca Examinadora:



Dra. Adna de Almeida Lopes (PPGE/UFAL)
(Orientadora)



Dra. Andrea da Silva Pereira (UFAL)
(Examinador Interno)



Dra. Juliene da Silva Barros Gomes (UFRPE)
(Examinadora Externa)

A todos que,
assim como eu,
alimentam o “sonho” de fazer linguagem
dentro da escola
de um jeito diferente!

AGRADECIMENTOS

É hora de agradecer!

A palavra gratidão vem do latim *gratia* e significa **graça**, ou *gratus*, que se manifesta como **agradável**. Por ampliação, expressa reconhecimento aprazível por tudo quanto se “ganha” ou lhe é (re)conhecido. O poder de agradecer mora na disposição de esse sentimento nos tornar pessoas muito mais felizes... E é esse poder de gratidão que eu quero exercitar agora!

Eu quero agradecer, antes de tudo, a **DEUS** – razão primeira da minha existência! Claro! E o mais bacana desse primeiro agradecimento é o fato de eu não precisar ser lida e entendida na minha fé...

Agradecer aos meus **PAIS** (Maria, a fortaleza / e José, a leveza), por terem me dado afeto, por terem sorrido para mim em todos os momentos em que necessitei; por terem acarinhado meus dilemas durante esta caminhada de vida (em abundância); por terem repetido todos os dias (mesmo quando não pronunciavam uma só palavra): “vai em frente!”; por terem sido de fato os grandes responsáveis por eu ter chegado até aqui, do modo como cheguei...

Ao meu eterno e para sempre **BERNARDO** (*In Memoriam*), que não sai dos meus pensamentos um dia sequer – nem das minhas preces diárias...

Agradecer aos meus **IRMÃOS** Cláudia, Cris, Carol e João Paulo – Ioná, você também entra aqui!, por me incentivarem a desafiar, constantemente, acontecimentos e circunstâncias; por terem me impulsionado a ser quem sou...

Agradecer ao meu **SOBRINHO**, o anjinho Gabriel, de dois aninhos, por me fazer acreditar cada vez mais que é preciso continuar sonhando cada vez mais; que o “faz de conta” é realidade – em nós – (e isso basta!)... Guigui, meu amorzinho, Carolzinha e Juju, minhas lindinhas, eu não poderia esquecer-los jamais aqui e fora daqui...

Agradecer ao meu **COMPANHEIRO/AMIGO** Cesar, por ter me apresentado à carga comunicativo-discursiva presente no emprego dos sinais de pontuação na construção de sentido textual de uma forma ímpar; por ter desconstruído, construído e reconstruído “laços” indispensáveis ao meu lado – e no meu texto...

Agradecer à minha **ORIENTADORA**, Adna de Almeida Lopes, por ter depositado em mim preciosa confiança; por ter atado e desatado os indispensáveis “nós” durante os (des)caminhos da produção deste texto...

Agradecer aos meus **PROFESSORES DO MESTRADO**, por terem deixado suas marcas em minha caminhada desde os primeiros encontros – com todos, aprendi o que apenas os grandes mestres são capazes de despertar...

Agradecer às professoras Juliene da Silva Barros-Gomes e Sônia Cristina Simões Felipeto da **BANCA DE QUALIFICAÇÃO**, por terem deixado um pouco de si no tempo da “minha” criação; por terem compartilhado comigo a leitura do texto, trazendo considerações que (re)direcionaram a produção final do trabalho...

Agradecer às professoras Juliene da Silva Barros-Gomes (docente de grande conhecimento iluminador e de entusiasmo contagiante!) e Andrea da Silva Pereira da **BANCA DE DEFESA**, por terem atendido ao convite para desempenhar o papel de examinador, dispondo de seu tempo e de seus conhecimentos para analisar este trabalho com tamanho envolvimento (muito obrigada mesmo!)

Agradecer à professora Marinaide de Lima de Queiroz Freitas **SUPLENTE DA BANCA DE QUALIFICAÇÃO**, por ter dito seu “sim” com leveza de resposta...

Agradecer à professora Sônia Cristina Simões Felipeto **SUPLENTE DA BANCA DE DEFESA**, por também ter dito seu “sim” ...

Agradecer ao **GRUPO DE PESQUISA LAME** (Laboratório do Manuscrito Escolar), da UFAL, pelas discussões enriquecedoras...

Agradecer ao **GRUPO DE PESQUISA MOLÍ**, do IFAL, pelos “Múltiplos Olhares sobre a Linguagem” ...

Agradecer ao **INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS (IFAL)**, pelo incentivo e apoio à pesquisa...

Agradecer às **ESCOLAS** onde trabalhei antes de entrar no IFAL (Colégio Santa Madalena Sofia, Colégio INEI, Escolas Estaduais Santos Dummont, Princesa Isabel e Maria José Loureiro, Escola Municipal Eulina Alencar) e a todas as pessoas com as quais convivi (contribuindo para a minha formação!) dentro delas, por terem me dado condições de sempre refletir sobre minha prática pedagógica (e com ela me inquietar)...

Agradecer aos meus **ALUNOS**, pelos encontros, desencontros e reencontros diários – pelas infinitas aprendizagens...

Agradecer a todos os **AMIGOS**, em especial, neste momento, aos que me auxiliaram nos processos de estudo, aos que continuamente me “atrapalharam” com suas divertidas “falas”, com suas incontáveis “tiradas” e brincadeiras (com estes, o espaço acadêmico ganhou muito mais cor, sabor)...

Finalmente, eu quero agradecer a **TODAS AS PESSOAS** que passaram por mim até agora – e que mais deixaram suas marcas do que minhas levaram...

MUITO OBRIGADA!

Conta Ezra Weston Loomis Pound, poeta, músico e crítico literário americano que, junto com T.S. Eliot, foi uma das maiores figuras do movimento modernista da poesia do início do século XX no país norte-americano, em seu ABC da Literatura, sobre Louis Agassiz, um famoso ictiólogo, mas não somente, que fora procurado por um estudante de pós-graduação para receber os últimos retoques de sua já brilhante carreira acadêmica.

Acompanhemos:

Um estudante de curso de pós-graduação, coberto de honrarias e diplomas, dirigiu-se a Agassiz para receber os ótimos e últimos retoques. O grande naturalista tomou um peixinho e pediu-lhe que o descrevesse.

Estudante: – Mas este é apenas um peixe-lua.

Agassiz: – Eu sei disso.

Faça uma descrição dele por escrito.

Depois de alguns minutos o estudante voltou com a descrição do *Ictus Heliodiplodokus* ou outro termo qualquer, desses usados para sonegar do conhecimento geral o vulgar peixe-lua: da família dos *Hellichtherinkus*, etc., como se encontra nos manuais sobre o assunto.

Agassiz pediu ao estudante que descrevesse de novo o peixe.

O estudante perpetrou um ensaio de quatro páginas.

Agassiz então lhe disse que olhasse para o peixe.

No fim de três semanas o peixe se encontrava em adiantado estado de decomposição, mas o estudante sabia alguma coisa a seu respeito.

[Tradução de Augusto de Campos e de José Paulo Paes]

Olhemos o Peixe-Lua, então!

RESUMO

Construída no terreno da Linguagem e no da Educação, esta dissertação intenciona provocar reflexões acerca da necessidade (e da urgência) de a noção de autoria ser vista como um princípio de escritura, como um objeto escolar – um conteúdo a ser “ensinado” –, dentro do ambiente escolarizado. A partir disso, a compreensão da forma como um aluno se torna autor daquilo que escreve é fator de grande importância para o desenvolvimento de sua competência discursiva. A conquista dessa competência se apresenta como fator indispensável dentro do processo de ensino e aprendizagem. E a aquisição dela se dá em diversos níveis, desde a constituição do aluno como leitor ao trabalho interdisciplinar entre as mais diferentes áreas do saber estudadas no ambiente acadêmico. Trazer, portanto, não somente a ação pedagógica para o centro do debate, como também a formação do professor é determinante para que os processos educativos no que diz respeito à difusão de boas práticas de produção textual dentro da escola estejam sempre presentes e em constante vitalização, a fim de os estudantes se constituírem como alunos-autores dos seus processos enunciativos. Mais do que em qualquer outra época é importante que se faça hoje uma discussão teórico-reflexiva a respeito das noções de escrita, autor e autoria com o objetivo de refletir sobre as probabilidades de se trabalhar com a escrita autoral e a construção do sujeito-autor no ambiente escola. Para tanto, as obras de Roland Barthes, Michel Foucault, Mikhail Bakhtin, Sírio Possenti e Eduardo Calil dão forma à discussão entre escrita, autor(ia) e ensino, que constrói a noção de autoria e sujeito-autor proposta neste trabalho. O diálogo com quatro produções de textos de alunos do Ensino Fundamental II de escolas públicas brasileiras – mais precisamente com os textos do gênero Memórias Literárias produzidos, em 2014, para a *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro* (OLP) – demonstra como se dá a construção da autoria, na busca pelo entendimento de como os estudantes se constituem como sujeitos-autores daquilo que enunciam, dentro da escola, ao fazerem uso dos sinais de pontuação, a partir da orientação do material didático da OLP e da mediação do trabalho do professor. Os resultados mostraram como a questão da escrita, na escola, manifesta uma experiência singular de um sujeito que se faz autor exatamente ao passar por ela, deixando-se abarcar e ser abarcado pela vivência do escrever, especialmente diante de um trabalho sério de produção textual. Quanto mais os alunos se apropriam da competência escritora, mais deixam marcas de sua subjetividade (e indícios de autoria) nos textos que produzem. E, para que isso aconteça, a escrita, dentro da escola, deve ser promovida, a exemplo do que acontece na OLP, a partir de ações conectadas com as experiências subjetivas e singulares do processo de escritura de textos dos mais variados gêneros do discurso – possibilitando, assim, o estabelecimento da autoria e da construção do sujeito-autor.

Palavras-chave: Escrita. Autoria. Sinais de Pontuação. Ensino e Aprendizagem. Educação.

ABSTRACT

This dissertation – built on the Language and Education field – aims to provoke reflections about the necessity (and the urgency) of the notion of authorship to be seen as a principle of writing, as a school object – an object to be “taught” - , inside a literate environment. From this, the comprehension of form as a student becomes author of what is written is a great important factor for the development of his discursive competence. The achievement of this competence is shown as an essential factor inside the teaching and learning process. And its acquisition happens in several levels, since the constitution of the student a reader to the interdisciplinary work among the most different knowledge areas studied in the academic environment. To bring, therefore, not only the pedagogic action to the center of the debate, as well as the teaching training is decisive so that the educative processes concerning to dissemination of good textual production practices of school is always present and in constant vitalization, in order to the students constitute themselves as authors-students of their own enunciative processes. More than in any other era, nowadays it is important to be done a theoretical- reflexive discussion concerning the writing notions, author and authorship as the objective of reflecting about the probabilities of working with the authorial writing and the construction of individual- author in the school environment. For this purpose, the works of Roland Barthes, Michel Foucault, Mikhail Bakhtin, Sirio Possenti and Eduardo Calil give form to the discussion between, writing, author(ship) and teaching, that builds a notion of authorship and individual- author proposed in this work. The dialogue with four text productions of students from Basic Education of brazilian public schools – more accurately with the texts of Literary Memories genre produced, in 2014, to the *Portuguese Language Olympics Writing the Future* (PLO) – demonstrates how comes the authorship construction, in seeking the understanding of how the students constitute themselves as individual- authors of what they announce, inside the school, using the punctuation sings, from the orientation of the didactic material from PLO and the mediation of the teacher work. The results shown how the writing question, in school, expresses a singular experience of an individual who becomes an author exactly when passing through it, letting themselves embrace and to be embraced by the writing experience, especially in the face of a serious work of textual production. The more the students appropriate themselves of the writing competence, the more they leave marks of their subjectivity (and authorship sings) in the texts they produce. And, to make it happen, the writing, inside the school, must be promoted, as it happens in PLO, from connected actions to subjective and singular experiences of the writing process of texts from the most diverse discourse genres – enabling, this way, the establishment of authorship and the constitution of the individual- author.

Key words: Writing. Authorship. Punctuation Sings. Teaching and Learning. Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1-	Logo do Programa da <i>Olimpíada da Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro</i>	82
Figura 2-	Organização das Oficinas no Caderno <i>Se bem me lembro...</i>	93
Figura 3-	Organização das Oficinas no Caderno <i>Se bem me lembro...</i>	96
Figura 4-	Oficina 10: <i>Ponto a Ponto: sinais de pontuação</i> (p. 94)	101
Figura 5-	Oficina 10: <i>Ponto a Ponto: sinais de pontuação</i> (p. 95)	102
Figura 6-	Oficina 10: <i>Ponto a Ponto: sinais de pontuação</i> (p. 96)	103
Figura 7-	Oficina 10: <i>Ponto a Ponto: sinais de pontuação</i> (p. 97)	104
Figura 8-	Oficina 10: <i>Ponto a Ponto: sinais de pontuação</i> (p. 98)	105
Figura 9-	Oficina 10: <i>Ponto a Ponto: sinais de pontuação</i> (p. 99)	106
Figura 10-	Capa da Coletânea de Textos Finalistas	110
Figura 11-	Contracapa da Coletânea de Textos Finalistas	111
Figura 12-	Contracapa da Coletânea de Textos Finalistas	112
Figura 13-	Imagem do Site da OLP	178
Figura 14-	Imagem da Capa do Caderno do Professor <i>Se bem me lembro...</i> (gênero Memórias Literárias)	179
Figura 15-	Imagem da Capa do Caderno do Professor <i>Se bem me lembro...</i> (gênero Crônica)	180
Figura 16-	Imagem da Capa do Caderno do Professor <i>Se bem me lembro...</i> (gênero Artigo de Opinião)	181
Figura 17-	Imagem da Capa do Caderno do Professor <i>Se bem me lembro...</i> (gênero Poema)	182
Figura 18-	Imagem do Caderno Virtual <i>Se bem me lembro...</i>	183
Figura 19-	Imagem da Coleção de CD-ROM da OLP	183
Figura 20-	Imagem da Coleção da Revista “ <i>Na Ponta do Lápis</i> ”	185
Figura 21-	Imagem da Coletânea de Textos do Gênero Memórias Literárias	186
Figura 22-	Imagem da Coletânea de Textos do Gênero Poema	187
Figura 23-	Imagem da Coletânea de Textos do Gênero Memórias Crônica	188
Figura 24-	Imagem da Coletânea de Textos do Gênero Artigo de Opinião	189
Figura 25-	Imagem da Galeria de Áudios da OLP	190

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AL	Alagoas
AM	Amazonas
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
ES	Espírito Santo
IFAL	Instituto Federal de Alagoas
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NGB	Nomenclatura Gramatical Brasileira
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
OEA	Organização dos Estados Americanos
OLP	Olimpíada de Língua Portuguesa
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PR	Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 A AUTORIA NO TEMPO DA ESCRITA	31
1.1 A escrita que abre aspas para a (não) singularidade	31
1.2 A morte do autor em Barthes	36
1.3 Apagamento do sujeito versus surgimento do autor – uma noção foucaultiana	39
1.4 O autor-criador bakhtiniano	46
1.5 A autoria para Possenti – uma questão de estilo	50
1.6 Nas trilhas da autoria com Calil	53
1.7 A escola a caminho da “autoria”	58
2 A RESPONSABILIDADE DISCURSIVA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA – UM MOVIMENTO DE AUTORIA	60
2.1 Responsividade e autoria na formação de professores	60
2.2 Autoria: um estilo do gênero discursivo	61
2.3 Dialogismo e responsividade	63
2.4 A responsividade da prática docente do professor de Língua Portuguesa	66
3 O PRINCÍPIO DA AUTORIA NA PONTUAÇÃO	69
3.1 Marcas pontuacionais – um registro no tempo	69
3.2 Os sinais de pontuação – marcas constitutivas de sentido	71
3.3 O comportamento dos sinais de pontuação em gramáticas tradicionais	73
3.4 Os sinais de pontuação e seu uso no ensino de Língua Portuguesa	77
4 O MÉTODO A SERVIÇO DA AUTORIA	78
4.1 A escrita da pesquisa – uma metodologia à procura de autoria	78
4.2 No rastro do <i>corpus</i> da pesquisa – uma história alinhavada pelo tempo	82
4.3 O ponto de partida da pesquisa – algumas considerações	86
4.4 Dos critérios para a seleção do <i>corpus</i> ao <i>corpus</i> propriamente selecionado	92
5 ANÁLISE DOS DADOS – UM CAMINHO DE AUTORIA	100

5.1	Análise dos dados – os direcionamentos	100
5.1.1	Memórias Lietrárias OLP: as atividades das oficinas	100
5.1.2	Oficina 10 – <i>Ponto Ponto: sinais de pontuação</i>	103
5.2	Nos rastros dos dados: um movimento de autoria	111
5.2.1	Texto 1: <i>Uma história passada a limpo</i>	115
5.2.2	Texto 2: <i>Escola nossa de cada dia</i>	131
5.2.3	Texto 3: <i>O menino das margens</i>	141
5.2.4	Texto 4: <i>Poeira vermelha da saudade</i>	148
5.3	A autoria sob o nosso olhar	159
	CONSIDERAÇÕES FINAIS – UM PONTO DE RETICÊNCIAS	167
	REFERÊNCIAS	175
	ANEXOS	179

INTRODUÇÃO

“Meu processo de criação é como quem lava roupa no tanque dando porrada nas palavras. A espuma que restou no ralo vai ser boa para o começo. Depois é ir imitando os camaleões sendo pedra sendo lata sendo lesma. As palavras de nascer adubam-se de nós. Então no meio da coisa pode saltar uma clave ou um rato. Daí a gente tem que trabalhar. O horizonte fica longe que nem se vê. Um horizonte pardo como os curdos. Também faz parte desse processo desarrumar a cartilha. Seduz-me reaprender a errar a língua...”.
(Trecho de uma entrevista de Manoel de Barros)

A) Palavras iniciais – a autoria em foco

Para começo de conversa, trago inicialmente o poema *O vestido de Laura*, de Cecília Meireles – uma das maiores representantes da literatura infantil brasileira, conhecida por trabalhar realidade e ficção de forma lúdica e fantástica para um público de pequenos leitores, no geral – para pensarmos sobre o processo de escritura deste texto. Os versos finais do poema “*O vestido de Laura / Vamos ver agora, / Sem mais demora! / Que as estrelas passam, / Borboletas, flores / Perdem suas cores. / Se não formos depressa, / Acabou-se o vestido / Todo bordado e florido!*” dão-me a possibilidade de afirmar que aqui não trataremos, em hipótese alguma, as borboletas voando, mas o que “sentimos” ao vê-las voando – o instante único da ocorrência, irrepetível por essência. E é exatamente nisso que reside a beleza do evento. Ao escrevermos este texto, tentaremos também ir descortinando aos poucos – aos nossos olhos e aos olhos dos nossos interlocutores – a beleza do processo de escrevermos um texto (independente de sua natureza) e de, ao mesmo tempo, nele nos inscrever.

Parodiando a inquietação das borboletas, compartilharei aqui minha (pre)ocupação a respeito do trabalho de produção textual desenvolvido em minha sala de aula com meus alunos. Não me sentindo mais à vontade com a concepção (carregada anos a fio) de que eles (os meus alunos) escrevem com grandes dificuldades, mesmo passando tanto tempo dentro da escola, enveredei-me “*sem mais demora!*” pelos (des)caminhos da pesquisa, a fim de urgentemente conseguir vislumbrar com mais nitidez o brilho das estrelas (tão presente no vestido de Laura) nas produções dos meus alunos. O “*vestido de Laura*” “*todo bordado e*

florido!” sem sombra de dúvidas é uma aquisição para todos (nós)! Inspirada pelo processo pelo qual as borboletas passam (e atravessada por uma constante insatisfação a respeito dos resultados trazidos por meus alunos ao escreverem textos de gêneros discursivos variados, na escola), resolvi vislumbrar “*o vestido de Laura*” antes mesmo que não somente as estrelas passassem, como também as borboletas se desfizessem no seu tempo e as flores perdessem suas cores. Dei início, então, a um grande processo de (re)visitação da minha prática como professora. Reflexões acerca das produções textuais elaboradas por meus alunos se tornaram objetos insistentes de minhas análises agora como pesquisadora. Em alguns muitos momentos, eu as enxergava como textos sem qualidade (precários até); em outros, eu as enxergava como acontecimentos repetidos e repetíveis¹ – produções vistas a partir de traços coletivos – não singulares; em poucos, como eventos interessantes. Julgava-os (os textos), de forma geral, como mal arquitetados – talvez por levar em consideração, durante o processo avaliativo, quase que praticamente critérios de natureza linguística e textual estabilizados dentro do espaço escolar há décadas. Não conseguia enxergar os alunos como autores do seu próprio processo de enunciação nos discursos que elaboravam para diferentes fins, no espaço acadêmico. Faltava-me, possivelmente, um olhar sensível (como o de Cecília Meireles) para as particularidades, as tramas e os desvios realizados por eles na construção de sentido dos textos que produziam – a correção havia se automatizado de tal forma que não via (ou via, mas não enxergava) as singularidades que constituíam os enunciados produzidos pelos estudantes. O paradoxo existente entre o fato de eu não entender a língua de maneira uniforme e engessada se confrontava com o modo como corrigia os textos elaborados no ambiente escolar, nas mais distintas situações de comunicação a que submetia meus alunos no decorrer de sua formação.

O fato de não trabalhar, na sala de aula, com a concepção de que os alunos, ao escreverem seus textos, tinham diante de si uma infinidade de elementos linguísticos e de recursos de efeitos de sentido – em constante tensão –, os quais eram por eles aceitos ou rejeitados no contexto de produção, impedia que eu vislumbrasse processos subjetivos de elaboração textual – e isso me abasteceu, por longo tempo, de uma imprudência visual-

¹ Sobre o fato de eu enxergar os textos como eventos repetidos e repetíveis, trazemos aqui esta fala de Bakhtin, que contraria substancialmente a minha concepção acerca daquilo que se repete: “O sujeito-autor do enunciado produz, ao construí-lo, um acontecimento linguístico, pois ainda que se veja, em todo enunciado, o sistema da língua, responsável pelo que é repetitivo e reproduzível, ao mesmo tempo, cada enunciado é único e irreproduzível, sendo nisso que reside seu sentido. Mesmo havendo uma tentativa de reprodução, releitura e até citação, o enunciado será uma recriação, uma singularidade, visto que produzido por um outro sujeito, em um outro momento. O acontecimento na vida do texto, seu ser autêntico, sempre sucede nas fronteiras de duas consciências, de dois sujeitos” (BAKHTIN, 1979, p. 333).

analítica para o que os meus alunos na escola criavam. Diante de tal “cegueira”, não considerava os textos que analisava como sendo o resultado de sua inscrição na linguagem. Não considerava meus alunos autores do seu processo de construção enunciativa. Para o serem, eles precisariam ter uma obra relacionada a seus nomes (assim como a noção foucaultiana – de certo modo nos traz); precisariam, de fato, estar inscritos em discursos “originais” – e certamente passíveis de publicação. Isso tudo se intensificou, a partir do momento em que me tornei membro de uma equipe de corretores de textos de um certame (em larga escala) por determinado período. Minhas inquietações só aumentavam ano a ano a respeito da qualidade dos textos produzidos dentro das inúmeras escolas públicas brasileiras – mas meu dilema sempre voltava para dentro da minha sala de aula. O discurso (o meu e o dos outros corretores de uma forma geral) de que os textos – a grande maioria – eram de ruins a muito ruins me estimulou a investigar o que de fato me inquietava, mais uma vez, no meu trabalho de professora de Língua Portuguesa (e dentro do meu espaço na escola: a sala de aula) – o trabalho de corretora foi apenas o mote de que precisava (por que também não dizer o empurrão) para que eu investigasse o processo de construção dos textos escritos por meus alunos. Durante o processo de correção/avaliação das produções dos meus alunos, a sensação de que os textos se repetiam (mesmo não sendo os mesmos) só amplificava a necessidade de ir buscar respostas para tentar elucidar a situação que teimava em se apresentar sempre que parava para corrigir suas produções – tratava-se de uma sensação de *déjà vu* – de “multiplicação da espécie”. Comecei, então, a me questionar muito a respeito do fato de eu sempre repetir o mesmo discurso: o de que meus alunos escreviam muito mal. Será que os textos se repetiam mesmo? Ou o pouco entendimento acerca da questão da autoria, em especial, impedia-me de ampliar o olhar para que eu visse as singularidades em cada texto por eles escrito e por mim lido e avaliado.

Os textos eram mesmo ruins ou o meu olhar é que já estava “adoecido” e influenciado pelo discurso socialmente difundido de que o estudante brasileiro escreve mal... A compreensão dessa questão se apresentava agora como inevitável – havia uma real necessidade de entender o conflito de maneira abarcante para poder “olhar” os textos dos alunos sob outro prisma – o que me daria condição para não mais repetir o discurso de que o aluno brasileiro escreve mal, baseado apenas em resultados de avaliações aplicadas nacionalmente dentro de um padrão homogêneo de auferição (isso não quer dizer que o estudante brasileiro não escreva mal, mas se o faz, faz isso a partir de qual(is) perspectiva(s)? – esse era o foco agora). A noção de autoria, presente como um dos critérios de qualidade dos

textos avaliados no concurso do qual participava como corretora, foi o “pontapé” de que necessitava para refletir acerca das minhas inquietações sobre a qualidade do que era produzido na escola. Pensar a autoria no ambiente escolar, então, surgia como um grande desafio para mim – e para o ensino de produção textual desenvolvido no ambiente escolarizado. A autoria precisava dar as “caras”, na escola, mais especificamente em minhas aulas, a fim de que pudesse visualizar nos textos dos alunos construções autorais – isso evitaria olhares preconceituosos para o que estava sendo produzido dentro da escola (por jovens escritores) há bastante tempo. Para que esse movimento acontecesse, um grande deslocamento teve de se perfazer em relação ao lugar de onde estava partindo para trabalhar a produção textual nas minhas aulas de Língua Portuguesa – o lugar em que estava como professora não servia mais, pois não me dava o entendimento necessário para melhorar a condição de escrevente dos meus alunos, era preciso enxergar as singularidades presentes nos textos, a fim de “quebrar” a ideia de eles (os textos) se constituírem como uma trama pré-fabricada socialmente, dentro de um intenso processo de assujeitamento, em que não havia lugar para a personalidade. Não dava mais para manter, como professora de Língua Portuguesa, um discurso de que meus alunos não sabiam escrever, que escreviam mal ou de maneira precária o tempo todo – o discurso precisava se renovar (até porque ele não era real, mas obsoleto, fraco, vazio de significado).

As leituras vieram já nos primeiros dias após a minha aprovação no Mestrado e, com elas, o entendimento de que a autoria se fazia (e se faz) presente nos textos escolares, o problema (por desconhecimento de causa) estava (e ainda está) no fato de os recursos de observação dessa concepção nas produções escritas dos alunos estarem desfocados – ou incoerentemente utilizados. As atividades desenvolvidas na escola a respeito da produção escrita precisavam ser (re)direcionadas para a utilização de critérios coerentes acerca do uso da linguagem escrita, no campo da autoria. A autoria tão cobrada tinha de passar do *status* de critério de correção a princípio a ser trabalhado, construído. A priorização, na hora da correção textual, de aspectos estruturais (não que eles precisassem ser descartados – e não devem ser), por vezes, simplificava as análises, minimizava o que havia de tão superior nos textos produzidos pelos alunos: a complexificação da trama por eles tão pensada e arquitetada através de uma linguagem carregada de personalidade, de tensionamentos. A proatividade do professor de partir, no ensino de produção textual, dos textos elaborados por seus alunos é o grande movimento para que esse trabalho possa ser produtivo nas escolas brasileiras – não partir do que é regra, mas do que é possível (no caso, o texto do aluno) – daí para atingir a

regra e subvertê-la é um passo somente. Como o tema da autoria já estava muito claro para mim enquanto objeto a ser pesquisado, era preciso, então, delimitar o olhar para ela (a autoria) nos textos a serem pesquisados, ou seja, de que perspectiva eu olharia a construção da autoria nos textos. Realmente eu poderia analisar a construção da autoria em muitos aspectos, a exemplo da seleção de certas marcas no nível linguístico-discursivo; do uso adequado da norma ao gênero trabalhado; do emprego do vocabulário; do uso dos elementos coesivos; da habilidade de criar novos vocábulos e de produzir paródias e paráfrases; da utilização de vários conceitos das mais distintas áreas do conhecimento, da análise do discurso elaborado, dentre outros aspectos de igual relevância. E é exatamente aqui que entram os sinais de pontuação, por três motivos óbvios para mim: 1) por notar, nos textos dos meus alunos, um emprego, no geral, mecânico e engessado – e por que não dizer irrefletido – dos sinais pontuacionais; 2) por enxergar nesses recursos linguísticos a possibilidade de um uso bastante subjetivo na constituição do sentido textual; 3) por buscar entender se um trabalho discursivo-textual (e não meramente sintático) com a pontuação daria, ao aluno, condições para trabalhar com esses sinais de forma autoral.

O fato de ser professora de Língua Portuguesa e de sempre estar inserida no processo de escritura de meus alunos me coloca dentro de uma grande questão contemporânea (e por que não dizer pós-moderna): meus alunos escrevem textos autorais? Esse questionamento se tornou tão importante em meu cotidiano que sua investigação se configurava como uma ordem – era preciso investigá-lo para ampliar os olhares; pois, para mim, a concepção primeira da educação deve ser a de alargamento dos ambientes – o ato educacional vai para a dilatação dos horizontes. O trabalho de corretora me acentuou, sem dúvida, incapacidades determinantes para se chegar a um outro olhar sobre a realidade: o meu trabalho de professora dava condições ao meu aluno de se inscrever em seus escritos com autoria? Era preciso, portanto, interpretar e compreender as informações sobre o processo de escritura para gerar um conhecimento capaz de melhorar a “qualidade” do meu olhar para os textos que eles produziam. A necessidade de passar do senso comum para a ciência gritava aos meus ouvidos – precisava entender melhor o processo de escritura (não) autoral dos alunos. Como compete à ciência estudar as formas de verdade – o senso comum – fundamentando-as ou desmistificando-as, apropriei-me dela para descobrir como aconteciam as construções autorais presentes nos textos – o meu olhar, para os textos, demarcado por conceitos pré-estabelecidos, começava (então) a ruir. Pronto! E é neste exato momento que a professora-pesquisadora entra na história para ver o encanto das “borboletas” – as borboletas d’*O vestido de Laura*, de

Cecília Meireles, em pleno voo. Não tinha dúvida de que necessitava investigar os meandros do processo de escrita, a fim de saber se os textos escritos pelos alunos tinham ou não autoria. Para isso, então, resolvi passar da epistemologia da prática docente para a prática da epistemologia crítica. E esse processo foi denso, porque, na reflexão crítica, nós nos distanciamos da realidade justamente para poder compreendê-la na sua significação mais profunda, já que ela se faz presente em diversas situações. O entendimento de como se processava a autoria nas construções de textos elaboradas pelos alunos, na escola, mostrava-se imprescindível, para que a exigência da homogeneidade de sujeitos tão heterogêneos dentro do processo de escritura perdesse campo – prática que põe a escrita em patamares aquém da criatividade e da inventividade dos alunos (quando, na verdade, vivemos cobrando o “novo”, o “diferente” deles, ou seja, a inventividade, a autoria mesmo em sua expressão escrita).

A adaptação dos alunos às situações de produção dociliza seu (como) dizer para seguir uma ordem. Isso ocorre devido ao fato de a escola ter assumido a função de (quase) tudo homogeneizar em sua estrutura – das ações ao material didático-pedagógico, enfim, – a escola trouxe para “si mesma” a responsabilidade de tornar tudo muito homogêneo – e por que não dizer igual... Assim, o trabalho com a produção de texto não poderia trilhar um caminho diferente também. Parece que a escola tira mesmo nossos estudantes do tempo da criação – nossa tão “cansada” visão sobre o processo de escrita de nossos alunos (talvez) venha dessa situação. A escola precisa compreender, antes de qualquer coisa, que, quem escreve, escreve a partir da própria experiência – daí a “morte” da concepção carregada há anos no discurso escolarizado de que os textos se multiplicavam (eram praticamente os mesmos quando apareciam para correção), porque isso não acontecia de fato. Ninguém escreve do nada. Todos nós (inclusive nossos alunos) temos nossas histórias enquanto sujeitos, enquanto escreventes, que nos tornam escritores ímpares – não pares. E isso nos impulsiona a buscar nos textos (escritos por nossos alunos) aquilo que os torna singulares (porque o são) – os textos produzidos por nossos alunos precisam ser vistos como elaborações axiológicas, produto de um trabalho dialógico com a linguagem, carregado de responsividade e, especialmente, de singularidades – de autoria.

A interpretação e a compreensão desses fatos, no decorrer da investigação acadêmica, deu-me a possibilidade da (re)invenção enquanto pesquisadora (produtora de texto e docente de Língua Portuguesa). Cada texto produzido pelos alunos, na escola, nunca mais foi visto como antes – passou a ser considerado como uma experiência individual do aluno em seu processo de criação. Enveredar pelos caminhos da escrita, na busca por respostas a respeito da

escrita e dos sujeitos escreventes, mostrava-se como um caminho para o encontro de novas maneiras de olhar para o ensino e a aprendizagem da produção de texto na escola. É a construção da autoria na escrita de textos que são escritos dentro da escola que se constitui como a temática da nossa pesquisa, no contexto da Educação, com a finalidade de pensarmos formas de trabalho com a escrita inventiva – autoral por essência – dentro do universo escolar. Nossa investigação acontecerá em torno de produções de alunos do Ensino Fundamental que atravessaram o universo escolar através do concurso promovido pelo Programa *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*, ano base 2014. Nossa hipótese, nesta pesquisa, é a de que os alunos se tornam autores de seus textos no momento exato em que os escrevem para ser lido pelo outro (a interação verbal se fundamenta no exercício da alteridade, portanto, é dialógica por natureza) – nas suas próprias experiências reflexivas sobre os discursos que elaboram – discurso este que se dá numa dimensão sócio-histórica. A escrita dos sujeitos é dialógica, porque ela é construída de vários outros escritos – permeada de fato por singulares vivências.

Para realizarmos a escrita de nossa Dissertação, buscamos estabelecer um diálogo com saberes já cristalizados acerca da autoria na escrita. Pensamos, juntamente com autores consagrados no estudo da escrita e da autoria, como se dá a construção de um percurso de autoria – construção esta que se dá como se deu a nossa na elaboração deste texto: de forma ímpar, pessoal – com todos as cores e com todos os (dis)sabores inerentes a um processo tão denso como o é o de escrever um texto. Ou seja, a construção da autoria se dá de fato num diálogo travado com a língua². Esse processo se efetivou a partir da percepção de que, quem escreve, inscreve-se no texto que elabora. Nossa Dissertação, portanto, está permeada de todos os sentimentos contraditórios – paradoxais por natureza – mas, especialmente, de um sentimento de mudança convergente, pois o trabalho de criação dentro da escola pode ser visto a partir de outras perspectivas – de fato. O processo de escritura deste texto é mais uma possibilidade de compreendemos que o aprendizado da escrita depende de nossas próprias experiências – nada mesmo pode substituir nossa vivência com o processo de enunciação – e

² Aqui a concepção de língua não é vista nem como representação do pensamento nem como código, mas como *lugar* da interação – da dialogia. E, nessa perspectiva, “o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que dialogicamente – nele se constroem e são construídos. Dessa forma, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação” (KOCH, 2014, p. 173).

o embate que estabelecemos com o outro. Trouxemos aqui um pouco das nossas experiências de olhar para o voo das borboletas (as borboletas de Cecília Meireles, as d’*O Vestido de Laura*). Trouxemos aqui o que tocamos, o que sentimos antes mesmo que “*O vestido de Laura*” não mais existisse – e isso mesmo pode ser percebido nas experiências de escritas de nossos alunos.

Neste texto, lançamos um convite à mudança, ainda que tímida, incipiente, porém conscientizadora e exitosa, sobre a autoria na escrita no universo escolar. Um convite para entendermos o processo de escritura como o entende nosso conterrâneo Graciliano Ramos, ao se referir a ele (ao processo de escritura) em seu poema *Linhas Tortas*, de 1962, como um longo, trabalhoso, mas repleto de brilho verdadeiro no final de tudo: “*Deve-se escrever da mesma maneira com que as lavadeiras lá de Alagoas fazem em seu ofício. Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes. Depois enxáguam, dão mais uma molhada, agora jogando água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota. Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer.*” Pretendemos, com nossa pesquisa, contribuir com mais uma reflexão sobre a escrita inventiva e autoral dentro da escola, entendendo que o singular é o resultado individual que o EU (re)tira do OUTRO³. A autoria, dentro da escola, deve ser vista como princípio de escrita – como objeto escolar, como conteúdo a ser “ensinado”, é o que pensamos. A autoria precisa ser entendida pelos alunos, para que eles consigam construí-la em seus textos.

O poema confirma nossa concepção de que a ação de escrever é um movimento singular de simbólica representação, é uma ação de autoria de um escritor em atividade social de comunicação. A elaboração textual exige do escritor uma infinidade de decisões e de atos de linguagem que encenam um trabalho vigoroso, produto de operações intelectuais

³ O **Outro**, neste trabalho, está assentado na noção bakhtiniana, ao concebê-lo como fundamento de toda a linguagem. A palavra do **Outro** é condição para a existência do EU, pois é exatamente nessa relação dialógica (a vida é dialógica por essência) que essas duas instâncias interagem formando a diáde EU-OUTRO, já que um locutor não é o Adão bíblico, perante objetos virgens, ainda não designados, os quais ele é o primeiro a nomear (BAKHTIN, 1979, p. 319). Pensamos aqui os sujeitos sempre em relação com o OUTRO em suas experiências verbais.

intrincadas. O aprendizado da escrita abarca o conhecimento acerca dos procedimentos citados mais sua gerência no decorrer de todo o procedimento de constituição de textos. Assim, o ensino de produção de textos está voltado para o ensino de processos de autoria.

O diálogo com *Roland Barthes*, *Michel Foucault*, *Mikhail Bakhtin*, *Sírio Possenti*, *Eduardo Calil*, e outros, ajudou-nos a compreender melhor o movimento da escrita autoral, no contexto escolar. A reflexão sobre suas teorias nos redirecionam para a (des)construção de como os textos autorais são montados. Os conhecimentos adquiridos sobre os contextos teóricos e históricos a respeito das concepções de autoria e de sujeito-autor foram determinantes para situarmos nosso objeto de pesquisa. A partir da teoria adotada sobre autoria, foi possível analisar e descrever as construções autorais presentes em quatro textos de alunos finalistas na *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro (OLP)* e compreendê-las como acontecimentos de linguagem que representam funções peculiares na produção de um texto. Buscamos, o tempo todo, com esse processo investigativo, dar respostas às inquietações que nortearam, desde o princípio, esse processo investigatório; para, depois, dar respostas também a nós mesmas (primeiramente), aos nossos alunos, a pesquisadores, a professores, sobre o trabalho com o ensino e a aprendizagem da escrita, na escola. Estamos tentando alcançar as reais condições para ela (a autoria) ser vista além de uma simples ferramenta de avaliação no processo de ensino de Língua Portuguesa – e isso está ligado diretamente ao espaço e ao tratamento que lhe é dado dentro do ambiente acadêmico –, mas como um princípio da escrita nas práticas didático-pedagógicas.

A relevância desta pesquisa, na área educacional, está no fato de ela investigar os processos de autoria em textos de alunos do Ensino Fundamental de escolas públicas brasileiras – mais precisamente nos textos do gênero Memórias Literárias⁴ que foram produzidos para a *Olimpíada* – na busca pelo entendimento de como os estudantes se constituem como sujeitos-autores daquilo que enunciam, dentro da escola, ao fazerem uso dos sinais de pontuação, a partir da orientação do material didático da OLP e da mediação do

⁴ O gênero Memórias Literárias apresenta particularidades que lhe são próprias – e isso desenha seu contorno de singularidade. Nem todas as memórias são literárias, porque, para o serem, elas devem apresentar todo um trabalho estético (e ético) com a linguagem – ao contrário do que acontece, por exemplo, com as memórias históricas, com as memórias coletivas e sociais, dentre outras. As Memórias Literárias são narrativas ficcionais que se situam entre o ético e o estético. Por causa disso, ambientes e contextos extra realidade são criados para dar voz à produção. O autor, criador desse gênero, é sempre um narrador da esfera da ficção que apresenta seu texto aos leitores para a ele atribuírem sentido, por meio de um movimento dialógico de reflexões, de refrações – de construção significativa de sentidos mesmo.

trabalho do professor. Nesta investigação, o diálogo com quatro produções de textos ilustra como a questão da escrita manifesta uma experiência singular de um sujeito que se faz autor exatamente ao passar por ela, deixando-se abarcar e ser abarcado pela experiência do escrever, especialmente diante de um trabalho sério de produção textual como o é o da *Olimpíada*. A conquista da competência de bem escrever se apresenta como fator indispensável dentro do processo de ensino e aprendizagem. A ação pedagógica e a formação do professor são determinantes para que os processos educativos no que diz respeito à difusão de boas práticas de produção textual, na escola, estejam sempre presentes e em constante vitalização, a fim de os alunos se constituírem como autores.

B) A escola hoje – um diálogo com a autoria

Diante de tantas questões, é importante pensarmos a educação na formação do sujeito produtor de textos. Temos em nossa formação uma história de negação do sujeito, de negação da individualidade dele dentro do processo de ensino e aprendizagem, ao longo dos tempos. Desde a sua instituição enquanto espaço de educação formativa, é preciso analisar se a escola tem dado hoje (ao contrário do passado) espaços para que o diálogo seja a “mola-mestra” das ações educativas; é preciso refletirmos também se se verifica, nos mais distintos espaços de educação do país, uma preocupação latente com relação ao desenvolvimento dos alunos de forma autônoma ou se nesses locais ainda existe a tendência de uma história: a formação emudecida, silenciosa – voltada para o trabalho. A escola é o espaço por excelência da dialogia. Embora a história retrate exatamente o contrário tomando como parâmetro de análise toda sua historicidade. Dentro dela, a linguagem – que se configura como a potencialidade de construção do sujeito – deve ser vista a partir de uma perspectiva de favorecimento. Por conta de uma cultura de décadas, a escola, por vezes, ainda se mantém dentro de um paradigma obsoleto de atividade. A dimensão dialógica, nos mais diversos espaços de educação do país, obedece a um modelo em que nós, professores, dentro do processo de interação, somos os “senhores do discurso”. E isso acontece desde a colonização. Muitas vezes, (reproduzindo modelos) manifestamos qual é – no primeiro momento de contato com o nosso aluno – o nosso lugar discursivo. Com isso, já delimitamos, de alguma forma, até onde ele (o nosso aluno) “pode chegar”.

A linguagem deve ser entendida como parte integrante do sujeito, uma vez que ela é responsável por sua construção enquanto ser histórico e social. Tal construção se efetiva

também no ambiente escolarizado, e nós, professores – enquanto mediadores sociais –, não devemos nos eximir dessa responsabilidade no nosso fazer pedagógico. A grande questão é de como estruturar e concretizar essa interposição sem nos submetermos às pressões de dominação – prática tão arraigada dentro do paradigma de escola que se desenhou desde o processo de colonização. Faz-se preponderante pensar se, na “escola de hoje” – ao contrário da “escola de ontem” –, o discurso do nosso alunado já é considerado. Essa reflexão é de fundamental importância no sentido de compreender de que forma os discursos são ritualizados na escola de hoje. A relação dialógica entre nós e nossos alunos é real ou um faz-de-conta? A escola é o espaço de qual falante: nosso, enquanto professores, ou dos nossos alunos? A escola dá voz aos sujeitos igualmente, ou seja, ela é de fato o ambiente da dialogicidade? O nosso aluno é conclamado a se expressar livremente ou ele o faz para atender apenas às nossas expectativas? A escola de hoje continua transformando o nosso aluno em um mero reprodutor de ideias, ou ela já o estimula a ser um produtor de textos proficientes? Os nossos alunos possuem mesmo seus próprios discursos ou reproduzem os discursos socializados pela escola, por nós, seus professores, ou nas mais diversas instâncias sociais das quais fazem parte? Ao nosso aluno, é dada a oportunidade de criar novos discursos a partir dos já existentes, ou a escola enquadra os seus escritos (e ditos), tirando-lhe a condição de voz e de vez – da autoria mesmo? E de que forma os alunos se utilizam dos sinais de pontuação em seus escritos para lhes garantir a autoria? Diante de todos esses questionamentos que de certa forma traduzem nossas escolas num raio de tempo, é possível pensarmos em nossos alunos como produtores de textos competentes, autônomos? Como enxergamos o trabalho que eles desenvolvem em suas produções textuais dentro da escola de forma singular? De que forma os sinais pontuacionais podem ser vistos como movimentos subjetivos dos alunos em seu processo de escritura dentro da escola?

Entendemos que a escola deve, hoje, formar alunos-autores do seu processo enunciativo, independente de como foi concebida no passado. Ela não pode mais atender às demandas de sua concepção. Deve ter uma preocupação voltada para a formação de autores: alunos “donos” do seu discurso – não simplesmente reprodutores de discursos socialmente difundidos (e isso não é o fim do mundo, até porque os alunos não são alienados, fazem parte de um grupo social; mesmo quando reproduzem o que consomem socialmente, fazem-no de forma individual – é esta noção que precisa se instalar nos mais diversos espaços de educação espalhados pelo Brasil). Ao contrário disso, nossos alunos precisam construir o novo e saber usá-lo nas mais diversas situações do cotidiano. Dessa forma, eles se reconhecerão como

produtores de textos de fato e de direito, já que estarão atentos ao “como” deverão fazê-lo – o “como” é o que constitui o processo de autoria. Acreditamos que a escola, deve, portanto, oportunizar ao aluno a sua construção enquanto autor no/do seu discurso. A partir de tudo isso, sentimo-nos provocadas diante de vários questionamentos acerca do papel da escola na vida do aluno: a) A escola permite que o aluno desenvolva sua autoria?; b) Os textos que são oferecidos ao aluno – dentro da escola que temos hoje – auxiliam-nos na produção dos seus próprios discursos?; c) O aluno consegue – a partir do que lhe é dado na escola – evidenciar singularidade em seus discursos, por meio de sua subjetividade, ou seja, o aluno consegue construir a autoria em seus discursos, ainda que atravessados por outros discursos? d) É possível visualizar movimentos de autoria no uso que os alunos fazem dos sinais de pontuação em seus textos? A partir desses questionamentos, vamos fazer, antes mesmo de buscar respostas para tantas questões instigantes, um percurso histórico pelas noções de autoria elaboradas desde a década de 60 até os dias atuais – de Barthes a Calil, passando por Foucault, Bakhtin e Possenti, a fim de compreendê-la mais, e, a partir disso, estabilizarmos um conceito que se adapte melhor a este estudo.

C) A organização das seções

Para o entendimento do percurso da autoria e da constituição do sujeito-autor no trabalho com a produção de texto, no ambiente escolar, a Dissertação foi organizada em cinco seções. São elas:

SEÇÃO 1 A AUTORIA NO TEMPO DA ESCRITA

Iniciamos a primeira seção fazendo uma reflexão sobre o fato de existirem textos produzidos em nossas salas de aula que nos chamam mais a atenção do que outros. Com o tópico **A escrita que abre aspas para a (não) singularidade**, convidamos o leitor a pensar conosco sobre noções de autoria e singularidade no ambiente escolar, a fim de que possamos enxergar os textos como uma oportunidade de desvendar os processos de constituição da autoria, porque deles vêm sempre à tona um sujeito que, inscrito no discurso, relaciona-se com ele de diversas maneiras, tomando como base as regras sociais em que o discurso acontece. Na sequência, trazemos as noções de sujeito-autor e de autoria, encontradas nas obras de Roland Barthes, Michel Foucault, Mikhail Bakhtin, Sírio Possenti e Eduardo Calil, para compreendermos como a noção de autoria e de sujeito-autor se construiu ao longo dos

tempos e dentro da história. Para tanto, nós o dividimos em sete partes que dialogam entre si o tempo todo. Nesse primeiro momento, deixamos claro que pensar sobre os processos de autoria dentro da escola é de grande relevância para o trabalho com a Língua Portuguesa, mais especificamente com a produção de texto. Em **A morte do autor em Barthes**, apresentamos a concepção de Barthes sobre a figura do autor, a fim de que possamos logo depois questioná-la. Para o teórico, o sujeito-autor não existe fora da linguagem nem muito menos existia antes dela, ele é fruto da ação de escrever. Barthes é categórico ao dizer que é a linguagem que “fala” e não o autor, no sentido de que o que se fala é dado muito antes pela linguagem, ou seja, quando o sujeito se apropria da linguagem para, por meio dela enunciar, ele se institui com algo que já está posto, suas palavras já foram pronunciadas por outros. A seguir, no item **Apagamento do sujeito versus surgimento do autor – uma noção foucaultiana**, trazemos a concepção do filósofo francês como contraponto à noção de autoria de Barthes. Foucault levantou uma polêmica questão em relação à morte do autor. Para ele, a morte do autor é bastante questionável e complexa, já que sua existência é real, mesmo depois de sua morte. Para o teórico, o que define exatamente o autor é a sua relação com uma obra ou com uma discursividade. A teoria de Foucault se distancia da noção de autoria trazida neste trabalho pelo fato de estarmos tentando compreender a autoria em textos que não sejam reconhecidamente uma obra ou uma discursividade, a exemplo dos textos que são produzidos dentro da escola. Para Foucault, só existe autor quando existe uma obra que possa – indiscutivelmente – ser associada a esse autor. Em **O autor-criador bakhtiniano**, apresentamos que o autor-criador é, para Bakhtin (e diferentemente de Barthes e Foucault), parte integrante do objeto estético, ou seja, é o sujeito-criador que dá suporte ao produto composicional arquitetônica e esteticamente produzido. O autor-criador é uma posição estética e formal que torna palpável uma determinada relação axiológica com o herói e seu mundo. Seguindo nossas reflexões sobre autoria, na parte **A autoria em Possenti – uma questão de estilo**, discutimos que, ao contrário de Barthes e Foucault, mais próximo de Bakhtin, Possenti – em diferentes trabalhos – oferece aos seus leitores um novo olhar para a noção de autoria. Ele propõe uma redefinição da noção de autoria, a fim de que ela possa ser vista não somente em textos que fazem parte de uma obra ou de uma discursividade, mas também em outros textos, como os que são produzidos dentro da escola, objeto de estudo desta Dissertação. No ponto **Nas trilhas da autoria com Calil**, expusemos mais uma noção de sujeito-autor e de autoria, que em muito conversa com as concepções de Bakhtin e Possenti (e com as nossas, também), pois o teórico nos mostra que a função-autor instaura-se na

medida em que o produtor de linguagem assume a “origem” daquilo que diz/escreve e estabelece *subjativa e ilusoriamente* a unidade, a coerência, a não-contradição e o fim de um texto” (CALIL, 2009, p. 12). Calil ainda realça que essa função-autor – explicitada por meio de uma posição do sujeito – sofre grande afetamento por causa das repressões da sociedade. As formações discursivas são, portanto, segundo o autor, atravessadas pelas formações discursivas entrecruzadas. Na sequência, depois de realizarmos a revisão da literatura, refletimos sobre como as noções postas pelos autores que fundamentam esta pesquisa vão (res)significando e ampliando nosso olhar para a constituição do autor e da autoria nos textos produzidos por nossos alunos dentro da escola. No tópico **A escola a caminho da “autoria”**, mostramos que, quanto mais nossos alunos se apropriam da competência autoral, mais deixam presentes sua subjetividade, enquanto autores, nos textos que produzem. Os traços indiciadores de suas seleções e prioridades linguísticas e discursivas, por conseguinte, ficam evidentes, torna-se mais facilmente identificável o reconhecimento da escrita autoral deles para os interlocutores, porque seu dizer se constitui de características que só sua escrita possui, uma vez que são constituintes da sua escrita autoral.

SEÇÃO 2 A RESPONSABILIDADE DISCURSIVA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA – UM MOVIMENTO DE AUTORIA

Nesta seção, entrecruzamos as noções de dialogismo, gêneros discursivos e responsividade docente, tomando como embasamento teórico os estudos de Bakhtin sobre o assunto, com o objetivo de traçarmos um caminho de investigação a respeito da importância da nossa palavra, enquanto professores, e da palavra do outro no processo de produção textual no ambiente escolar. Procuramos, finalmente, apresentar o papel do outro, reconhecendo-o como instância representativa da linguagem, que sempre interfere na seleção e no emprego dos sinais de pontuação (bem como de outros processos de construção linguística-textual-discursiva). Na parte intitulada de **Responsividade e autoria na formação de professores**, circunscrevemos nossa parcela de responsividade diante de todas as questões postas na pesquisa. Aqui assinalamos que a experiência dos alunos de serem autores do que produzem, na escola, só se completa dentro de um processo dialógico – é exatamente na interlocução com os inúmeros leitores (não somente com o seu professor) que eles conseguem produzir o texto escrito a partir de movimentos singulares. Mostramos que, quando essa condição é real, na escola, as mudanças de perspectivas no trabalho com a linguagem só amadurecem para o aluno-autor. Nossa Dissertação se comporta como uma ação responsiva de quem muito se

preocupa com a forma como inúmeras formações de professores vão se delineando no Brasil. No item **Autoria: um estilo do gênero discursivo**, discutimos que o trabalho com os gêneros discursivos, na escola, não pode ser engessado sob pena de nós, professores, não trabalharmos com práticas organizadas a partir de condições de comunicação que poderiam ir ao encontro dos planos enunciativos – planos estes que colocariam os alunos a se interrogarem acerca da melhor construção discursiva para determinada situação de comunicação (autêntica – não forjada). Diante disso, em **Dialogismo e responsividade**, estamos tentando trazer para a responsabilidade de todos que compõem a escola o vislumbamento de um trabalho em que os gêneros discursivos possam formar na perspectiva da compreensão responsiva ativa – não na de assujeitamento, mas para o ato responsivo responsável dos alunos. Por fim, na última parte, a que denominamos de **A responsividade da prática docente do professor de Língua Portuguesa**, inspirando-nos nas noções bakhtinianas, refletimos sobre nosso fazer pedagógico, no sentido de os processos interlocutivos ganharem espaço nas nossas salas de aula, a partir de uma expectativa mais processual e menos pragmática a respeito da realidade da linguagem. E, com isso, gerar em nós e em nossos interlocutores impactos na formação discursiva dos alunos, com vistas ao desenvolvimento de textos que são produzidos dentro da escola de forma autoral.

SEÇÃO 3 O PRINCÍPIO DA AUTORIA NA PONTUAÇÃO

Nesta seção, no item **Marcas pontuacionais – um registro no tempo**, traremos, como início da discussão, a história sobre a origem da pontuação, desde seu surgimento até sua evolução – com o aparecimento da imprensa. Na sequência, no item **Os sinais de pontuação – marcas constitutivas de sentido**, mostraremos os sinais de pontuação como marcas constituintes do sentido textual e discursivo. Na sequência, no item **O comportamento dos sinais de pontuação em gramáticas tradicionais**, mostraremos como os sinais são tratados por gramáticos e linguistas acerca dos seus usos e de suas contribuições na produção de sentido textual. Por fim, no item **Os sinais de pontuação e seu uso no ensino de Língua Portuguesa**, refletiremos como os sinais pontuacionais podem ser entendidos como construções de autoria em textos produzidos dentro da escola.

SEÇÃO 4 O MÉTODO A SERVIÇO DA AUTORIA

Nesta seção, apresentamos o percurso metodológico que sustentou o processo da

pesquisa, realizada com textos de alunos do Ensino Fundamental, produzidos para a *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*. Na primeira parte **A escrita da pesquisa – uma metodologia à procura da autoria**, dialogamos com Bardin (2011) e Bicudo (2011) a fim de realizarmos uma inicial reflexão sobre o que é uma pesquisa de cunho qualitativo – reflexão que gerou o entendimento dos dilemas enfrentados desde a escolha do problema de pesquisa às análises efetuadas. Na segunda parte, **No rastro do corpus da pesquisa – uma história alinhavada pelo tempo**, justificamos a escolha do *corpus*, enfatizando a importância do material selecionado, tomando como base o histórico do evento ao longo da história. Na terceira parte, **O ponto de partida da pesquisa – algumas considerações**, o caminho determinado no início da pesquisa, a fim de explicar a necessidade de mudança de percurso quando da escrita da Dissertação. Na quarta parte, **Dos critérios para a seleção do corpus ao corpus propriamente selecionado**, reconstruímos o modo de organização do *corpus*, apresentando os critérios para sua escolha, dos alunos-autores participantes e do material a ser coletado.

SEÇÃO 5 ANÁLISE DOS DADOS – UM CAMINHO DE AUTORIA

Esta seção apresenta-se como a continuação da seção 4. De início, no item **Análise dos dados – os direcionamentos**, trazemos as análises iniciais dos primeiros dados, explorando o material selecionado nos subitens **Memórias Literárias OLP: as atividades das oficinas** e **Oficina 10 – Ponto a Ponto: sinais de pontuação**, e começamos o tratamento dos resultados, tomando como princípio de análise a inferência e a interpretação. Depois, em **Nos rastros dos dados – um movimento de autoria**, retomamos a teoria estudada sobre autoria e sujeito-autor, com o objetivo de analisarmos o material coletado durante a pesquisa bibliográfica. Apresentamos os textos escolhidos e as análises efetuadas a partir deles nos subitens **Texto 1: Uma história passada a limpo**; **Texto 2: Escola nossa de cada dia**; **Texto 3: O menino das margens**, **Texto 4: Poeira vermelha da saudade**, a fim de fornecermos elementos sobre a questão da autoria e da constituição do sujeito-autor no contexto escolar. Nessa parte, buscamos indícios de autoria no uso dos sinais de pontuação como elementos constituidores de sentido em textos produzidos por alunos do Ensino Fundamental. Finalmente, no item **A autoria sob o nosso olhar**, traçamos um caminho por entre as teorias trabalhadas em nosso texto, para ressaltarmos algumas considerações acerca dos estudos realizados sobre a autoria em textos escolares e sobre a constituição dos alunos como sujeitos-autores de sua enunciação.

1 A AUTORIA NO TEMPO DA ESCRITA

Certa palavra dorme na sombra
 De um livro raro.
 Como desencantá-la?
 É a senha da vida,
 A senha do mundo.
 Vou procurá-la.
 Vou procurá-la a vida inteira,
 No mundo todo.
 Se tarda o encontro,
 Se não a encontro,
 Não desanimo,
 Procuo sempre.
 Procuo sempre,
 E a minha procura
 Ficará sendo
 Minha palavra.

(A palavra mágica, Carlos Drummond de Andrade)

1.1 A escrita que abre aspas para a (não) singularidade

Pensarmos sobre os processos de autoria dentro da escola é de grande relevância para o trabalho de todos nós que somos professores – especialmente para o trabalho dos de Língua Portuguesa. Nós, por vezes, ao realizarmos as leituras das produções de nossos alunos, temos a nítida impressão de já termos lido determinado texto em outra oportunidade. Temos de fato a impressão de estarmos lendo o mesmo texto mais uma vez. Para nós, isso talvez seja produto de um ensino de produção textual que não leva em consideração o movimento de reflexão acerca do processo de construção textual, em sala de aula. A sensação de reprodução de discursos advém do fato de os nossos alunos não trabalharem o seu projeto enunciativo, trazido dos discursos que “consome” socialmente (é importante ressaltarmos aqui que o que já foi dito não é visto por nós como defeito, o que aqui estamos levando em consideração é o fato de como o que já foi dito está sendo dito – de “novo”). Não se evidencia aí o fato de o aluno não saber discutir assuntos que lhe são propostos em sala de aula ou que os discutam de forma extremamente previsíveis. Ao contrário disso, pois se bem observadas as produções textuais elaboradas por nossos alunos, no período escolar, fica evidente a competência deles quanto ao conteúdo abordado. Eles discutem acerca de qualquer temática que lhes é oferecida – o problema está no fato de como eles constroem essas “falas” no texto escrito.

Quando recebemos os textos dos nossos alunos, encantamo-nos por uns e por outros não. O que faz com que um texto seja interessante para nós, professores? De onde se origina o efeito de singularidade de que certos textos são constituídos? Essas são questões bastante interessantes para quem se propõe a trabalhar com textos produzidos no ambiente escolar, pois elas remetem às noções de **autoria** e de **estilo**. Os textos nos dão a oportunidade de desvendar os processos de constituição da autoria. E dos processos vem sempre à tona um sujeito que, inscrito no discurso, relaciona-se com ele de diversas maneiras, tomando como base as regras sociais em que o discurso acontece. Os alunos que hoje ocupam as salas de aula nas inúmeras escolas brasileiras vêm de uma convivência bem mais ampla no que diz respeito à experiência com a escrita nas suas mais distintas formas de apresentação. Em maior ou menor grau, eles convivem com uma infinidade de livros, de filmes, bem como com outras linguagens, que alargam seu repertório de escrita de maneira considerável. E isso faz com que tenham certa familiaridade com diversos processos, sejam narrativos, descritivos, ou mesmo dissertativos, além, é claro, de reconhecerem determinados entendimentos estéticos de forma muito mais ampla. Diante disso, devemos ter muito cuidado ao dizer que nossos alunos não sabem escrever, que escrevem muito mal ou comentários outros nessa linha de raciocínio, sob pena de estarmos na contramão de uma realidade escancarada para todos nós.

A escrita deve ser vista por meio do cruzamento entre as referências trazidas pelos alunos e o trabalho a eles direcionado no espaço escolar, uma vez que estão em contato direto, nas mais diversas situações do cotidiano, com manifestações artísticas e com o imaginário, de que são exemplos o teatro, a novela, os contos de fadas, a música popular, as fábulas, dentre outras linguagens – quer no âmbito do impresso, quer no âmbito do midiático. Tudo isso faz com que nossos alunos não cheguem à escola como um papel em branco no que diz respeito ao fato de serem escreventes/escritores, como acreditam muitos professores. O meio tecnológico – mais precisamente com o advento da internet – criou ambientes de enorme importância quando se pensa em produção de textos – quer literários, quer não literários. Situação esta que não pode ser ignorada ao se pensar os alunos como usuários da língua. Esses novos meios possibilitam a reconfiguração de práticas anteriores, mas se faz importante acentuar que há elementos que, mesmo expostos às mudanças históricas, continuam a existir, a exemplo da escrita. A velocidade da vida – em seu formato diário – não diminuiu a relação com o imaginário e com a relevância que deve assumir mais do que nunca a escrita, apenas mudou, em determinadas situações, a forma de produção do texto escrito.

Mais do que em qualquer outra época, é importante que façamos hoje uma discussão teórico-reflexiva a respeito das noções de escrita. Concomitante a essa reflexão – e não menos importante – é preciso que também reflitamos acerca das concepções de autor e autoria a fim de discutir sobre as probabilidades de se trabalhar com a escrita autoral e a construção do aluno-autor no ambiente escolarizado. Autores como Roland Barthes, Michel Foucault, Mikhail Bakhtin, Sírio Possenti e Eduardo Calil pensaram acerca da noção de autor e autoria de maneira bem particular. Em seus estudos, cada um construiu – de acordo com suas vinculações teóricas (caminhos de pesquisa) – determinada noção de sujeito-autor e autoria. Pensar o sujeito produtor de textos, dentro de um contexto de sala de aula, em Língua Portuguesa, é pensar nele na perspectiva dos diferentes modos de construir uma enunciação presentes no processo de produção textual, assim como o fizeram os autores acima citados. Isso nos impulsiona a discutir questões acerca da natureza do que é o autor e de que forma a autoria se faz presente nos mais diversos gêneros trabalhados dentro do universo escolar. Assim, pensar no processo de produção de texto é pensar de que forma a autoria é construída nos textos que são produzidos dentro da escola e de que forma o aluno adquire a posição de autor.

Por se tratar de um assunto muito importante para o entendimento da relação aluno/produção textual/autor(ia), inúmeros são os nossos questionamentos acerca dessa temática, tais como: O que é de fato um autor? Como o autor se constitui no espaço escolar? É autor apenas quem funda discursividades? Como se dá o processo de autoria dentro da escola? A escola desenvolve o processo autoral dos alunos? Que critérios existem para se identificar um texto autoral na escola? De que forma os alunos se apropriam cada vez mais de sua condição de aluno-autor no ato da produção de seu texto na escola? De que maneira a escrita autoral pode ser entendida como a consolidação de um processo? E esse processo pode se configurar tomando como base as construções subjetivas do autor? Quais seriam e como poderiam ser organizados os indícios de autoria em textos de alunos? Enfim, como identificar a presença do autor, como encontrar autoria num texto, como distinguir textos que possuem autoria de textos que não possuem autoria? Qual o valor dessa discussão na/para a escola?

A noção de autoria que poderia orientar os textos produzidos pelos alunos no universo escolar em Língua Portuguesa precisa ser bem definida, para que o conhecimento sobre ela permita que os estudantes se apropriem cada vez mais de sua condição de aluno-autor no ato da produção de texto na escola. Quando o aluno se deixa perceber em seu processo enunciatório, o texto, evidentemente, aponta para ele mesmo. E é exatamente nesse processo

que o estudante poderá evidenciar sua presença de forma tímida ou exagerada, a depender de sua intencionalidade. Diversos estudos já demonstraram que há vários indícios que indicam a presença do sujeito-autor nos enunciados que produz. Citamos no esquema a seguir (de elaboração particular) alguns indícios de autoria⁵ encontrados nos estudos/trabalhos de Possenti e Calil, nas análises que realizaram em textos de alunos:

Relação de indícios de autoria

- a. Na escolha de determinadas marcas linguístico-discursivas usadas pelo sujeito na construção de seus textos, podemos encontrar a inscrição desse sujeito na linguagem.
- b. O fato de o aluno realizar a adequação à norma gramatical padrão da língua portuguesa em seus textos, ou seja, o uso do registro linguístico mais adequado às expectativas do gênero textual empregado dentro de uma situação institucional formal traz grandes informações a respeito do processo de autoria do aluno.
- c. A exatidão do vocabulário escolhido no contexto de enunciação também denuncia que o aluno faz uso do vocábulo mais apropriado para verbalizar sua intenção enquanto autor ciente do seu dizer.
- d. O uso competente dos elementos de coesão e dos operadores argumentativos na construção dos textos, articulando uma relação gramatical e/ou argumentativa dentro deles; a presença de verbos e de advérbios modalizadores e suas respectivas locuções.
- e. O uso comedido dos adjetivos e o ato de fazer a inserção de pronomes pessoais no texto evidenciam também a presença do autor.
- f. A criação de expressões nominais para individualizar determinados referentes de modo bem característico dentro da construção textual, num claro exemplo de inventividade do autor quando realiza a recategorização de referente já presente na cadeia do discurso – e quando da produção de paráfrases, por se tratar de um procedimento de retomada de um conjunto de enunciados pronunciados por sujeito e repronunciados pelo autor de maneira própria, mantendo, contudo, o mesmo conteúdo semântico dos enunciados de origem.

⁵ O conceito de indícios de autoria, utilizado neste trabalho, é trazido da tese de Possenti. Para o teórico, “há indícios de autoria quando diversos recursos da língua são agenciados mais ou menos pessoalmente – o que poderia dar a entender que se trata de um saber pessoal posto a funcionar segundo um critério de gosto. Mas, simultaneamente, o apelo a tais recursos só produz efeitos de autoria quando agenciados a partir de condicionamentos históricos, pois só então fazem sentido” (POSSENTI, 2002, p. 121). Ainda segundo o teórico, trata-se, então de dar alguma objetividade à noção de autoria. A questão é como identificar a presença do autor – como encontrar autoria num texto, como distinguir textos *com* de textos *sem* autoria. De alguma forma, é necessário ter em mente o chamado paradigma indiciário (ver Guinzburg 1986), para evitar a consideração automática de certas marcas como definidoras da presença ou da ausência de autoria. Em outras palavras, as marcas não são mais do que indícios de autoria. Como sempre, trata-se de avaliar os indícios. A mancha de sangue na roupa do mordomo pode ser de um frango recém abatido, mesmo que na mansão haja um cozinheiro (POSSENTI, 2002, p. 110).

- g. A inclusão de informações diferenciadas, de subsídios novos difundidos pelo autor, capazes de transformar o enfoque a respeito da temática em discussão e surpreender o leitor pelo elevado nível de inovação e o intento de dar resposta ou sugerir solução a uma situação-problema, a uma provocação ou a uma questão no processo de interação mostra-se, assim como nos casos citados anteriormente, como indícios de autoria.

Relação de indícios de autoria
(Esquema elaborado durante o desenvolvimento deste trabalho)

Existem de fato diversos elementos que são verdadeiros indícios de autoria na construção textual. Nossos alunos precisam, no entanto, se dar conta disso, para que possam cada vez mais instaurar sua presença naquilo que escrevem. Trata-se de uma maneira de demonstrar o que pensa acerca do assunto em discussão e de, ao mesmo tempo, trazer a responsabilidade do discurso para ele próprio também (conforme a noção de Foucault). É preciso analisar os dados, por meio de um mecanismo de apreciação e de interpretação, para compreendê-los na constituição de textos com autoria. As escolas (mais especificamente nós, professores de Língua Portuguesa) precisam desenvolver no aluno a “consciência” para eles entenderem o pensamento como subjetividade fundante. A prática de produção de texto tem de absorver a noção de autoria que vê o aluno como autor daquilo que enuncia. Esse entendimento dará condições para eles (os alunos) assumirem uma escrita autoral e para os interlocutores dos seus textos encontrarem a inscrição deles na linguagem de uma forma mais factual. A escola, portanto, dentro dessa perspectiva, precisa dar condições para que os alunos construam um caminho de autoria dentro das instituições de ensino, até porque seu movimento (o da escola) não deve ser realizado na direção de ensinar os alunos a se tornarem autores daquilo que escrevem, mas o de encaminhá-los no sentido de como eles se constroem como tal.

A partir dos anos 60, muitos pensadores, tais como Roland Barthes, Michel Foucault, Mikhail Bakhtin, Sírio Possenti e Eduardo Calil vêm significando e ressignificando o conceito de sujeito-autor e de autoria. Para que todo esse esforço valha a pena e para que o processo de escrita autoral ganhe espaço na escola, faz-se imprescindível compreendermos como as noções de autor e de autoria se constituíram ao longo da história. Antes de avançarmos, vamos discutir como os teóricos que fundamentam esta nossa pesquisa tentaram explicar – em nossa cultura – o desenvolvimento da noção de autoria⁶. Iniciaremos a

⁶ Ahamos importante, neste momento da pesquisa, destacarmos a noção de autoria de Orlandi, pela grande contribuição teórica trazida por ela (a autora) para os estudos sobre autoria em textos escolares, na contemporaneidade. A autora, em sua noção de autoria, deixa evidente que “do autor se exige: coerência; respeito aos padrões estabelecidos, tanto quanto à forma do discurso como às regras gramaticais; explicitação;

discussão apresentando os postulados de Barthes, Foucault, Bakhtin, Possenti e Calil sobre o tema em questão, a fim de que possamos ir delineando a história da autoria dentro de um recorte de tempo. Em seguida, discutiremos como o conceito pode ser reportado para todo e qualquer texto, para qualquer manifestação da linguagem, mesmo nas fases iniciais de aquisição da escrita.

1.2 A morte do autor em Barthes

Roland Barthes, escritor francês, sociólogo, filósofo, crítico literário, semiólogo e um dos teóricos da escola estruturalista, formado em Letras Clássicas, Gramática e Filosofia, tornou-se um crítico dos conceitos teóricos complexos que circundaram os centros educativos franceses, na década de 1950. Em 1968, escreveu o texto *“A Morte do Autor”*. Nele, deixou evidente que a noção de autoria, como difundida na modernidade, vivia seu declínio. No texto, é enfático ao dizer que o autor é um sujeito social e instituído de acordo com a história. O sujeito-autor, para o filósofo, não existe fora da linguagem nem muito menos existia antes dela, ele é fruto da ação de escrever. Para o teórico, porém, é a linguagem que “fala” e não o autor, no sentido de que o que se fala é dado muito antes pela linguagem, ou seja, quando o sujeito se apropria da linguagem para, por meio dela enunciar, ele se institui com algo que já está posto, suas palavras já foram pronunciadas por outros. Para Barthes, o autor só se faz autor quando escreve. A fim de confirmar sua tese, trazia à tona algumas teorias que colocavam o conceito de autor dentro de uma visão restrita do termo.

Barthes fortaleceu seu pensamento mostrando que teóricos já tinham se colocado acerca da questão da autoria e, com isso, tinham apontado sérias limitações. Ele se apoiou também no Surrealismo, que trabalhava com uma escrita rápida e irrefletida, para ponderar sobre a presença ou a ausência da autoria nos textos. E, finalmente, para o teórico, a Linguística veio mostrar que os enunciados são construções vazias e funcionais. Ele era mais um dentre tantos autores que criticavam a noção de autor ligada à ideia de um sujeito que escrevia de forma singular para extravasar suas demandas interiores. Para Barthes, portanto, toda voz e toda

clareza; conhecimento das regras textuais; originalidade; relevância e, entre outras coisas, “unidade”, “não contradição”, “progressão” e “duração” de seu discurso. É, entre outras coisas, nesse “jogo” que o aluno entra quando começa a escrever (ORLANDI, 1987, p.78). Essa definição não é apropriada para o contexto específico de nossas análises, por motivos já destacados até aqui – e por tantos outros que surgirão no decorrer da Dissertação, a exemplo da presença constante, nos textos aqui tratados, de indícios de autoria do aluno quando se utiliza, por exemplo, de jogos com o leitor acerca do uso das marcas pontuacionais utilizadas para estabelecer sentidos nos textos produzidos.

origem são perdidas diante do processo de escritura, situação que faz com que o autor morra a fim de que a escritura nasça. A partir dessa ótica, entende-se que o cerne da escrita deixou de estar em sua fonte e passou a estar em seu interlocutor. Assim, a morte do autor foi “recompensada” com o nascimento do leitor. Mas, vale aqui salientar que o leitor será o responsável pelas distintas formas de ler um texto. Tal constatação fez com que Barthes propusesse uma correlação entre autor e leitor, fazendo dos dois (do autor e do leitor) produtores do texto.

Barthes, portanto, afirma que o processo de escritura produz a morte do sujeito. Trata-se da “destruição de toda voz, de toda origem”. Segundo ele, a partir do momento em que o sujeito entra no processo de escritura, há um desligamento, pois este entra na sua própria morte. Conforme Barthes, o autor é um personagem da modernidade. Ele vê a ascensão do autor depois que a sociedade descobriu a importância da “pessoa humana”, ao sair da Idade Média, com o empirismo inglês, o racionalismo francês e a fé pessoal da Reforma. O positivismo, para o teórico, concedeu grande relevância à pessoa do autor. Diversos escritores, ao longo da história, tentam desestruturar o sujeito-autor em sua plenitude. Mallarmé, Valéry e Proust, de diferentes maneiras, agiram de forma a desconsiderá-lo. O primeiro difundiu em sua obra que a escritura suprime o autor, pois para Mallarmé é a linguagem que fala, não o autor. O segundo, em todos os seus livros em prosa, questionou e pôs em xeque a figura do autor. Valéry considerava que a literatura tinha uma condição/situação essencialmente verbal, o que colocava a interioridade do escritor no âmbito da superstição. O último marcou, dentro de uma subutilização, a relação do escritor com as suas personagens ao destacar que “o narrador não é aquele que vê ou que sente, nem mesmo aquele que escreve, mas aquele que vai escrever” (BARTHES, 2012, p. 59).

Já o Surrealismo, como nos mostra Barthes (2012), não atribuiu, obviamente, à linguagem um lugar de destaque, uma vez que esse movimento trabalhava com a subversão do código. Subversão esta considerada por Barthes como ilusória, devido ao fato de que não se destrói um código, joga-se com ele. A Linguística, por sua vez, fora da literatura, enterra de vez a função do autor ao mostrar que o enunciado é um processo vazio – que tem funcionamento ativo independente dos interlocutores. Ou seja, o autor é apenas aquele que escreve – o sujeito (não a pessoa) completamente vazio fora da enunciação. Segundo Barthes (2012), o afastamento do autor daquilo que escreve é um fato histórico ou um ato de escritura, pois, quando da leitura de um texto, não se perde a presença do autor. Para o teórico, um texto é um espaço de diversas dimensões. Nesse espaço – de convergências e divergências – não há

originalidade nas escrituras, já que o texto é um tecido emaranhado de citações, provenientes das múltiplas culturas. Barthes (2012) ainda nos diz que o escritor, no seu processo de escritura, imita sempre um gesto anterior, nunca original, tendo como poder apenas a possibilidade de entrelaçar as escrituras. Dessa forma,

Sucedendo ao Autor, o escritor já não possui em si paixões, humores, sentimentos, impressões, mas esse imenso dicionário de onde retira uma escritura que não pode ter parada: a vida nunca faz outra coisa senão imitar o livro, e esse mesmo livro não é mais que um tecido de signos, imitação perdida, infinitamente recuada (BARTHES, 2012, p.62).

Para Barthes (2012), uma vez afastado o autor, a pretensão de “decifrar” um texto se torna totalmente inútil. Ainda para o teórico, dar ao texto um autor é impor-lhe um travão, é prevê-lo de um significado último, é fechar a escritura. Essa concepção convém muito à crítica, que quer dar-se então como tarefa importante descobrir o autor (ou as suas hipóteses: a sociedade, a história, a psiquê, a liberdade) sob a obra, encontrado o autor, o texto está “explicado”, o crítico venceu; não é de admirar, portanto, que, historicamente, o reinado do autor tenha sido também o do crítico, nem tampouco que a crítica (mesmo a nova) esteja hoje abalada ao mesmo tempo que o autor. Na escritura múltipla, conforme Barthes (2012), com efeito, tudo está para ser deslindado, mas nada para ser decifrado; a estrutura pode ser seguida, “desfiada” em todas as suas retomadas e em todos os seus estágios, mas não há fundo; o espaço da escritura pode ser percorrido, e não penetrado; a escritura propõe sentido sem parar, mas é sempre para evaporá-lo: ela procede a uma isenção sistemática do sentido. Por isso mesmo, a escritura, recusando designar ao texto (e ao mundo como texto) um “mistério”, isto é, um sentido último, libera uma atividade a que se poderia chamar contrária à teológica, propriamente revolucionária, pois a recusa de deter o sentido é finalmente recusar Deus e suas hipóteses, a razão, a ciência, a lei. Para Barthes (2012),

Assim se desvenda o ser total da escritura: um texto é feito de escrituras múltiplas, oriundas de várias culturas e que entram umas com as outras em diálogo, em paródia, em contestação; mas há um lugar onde essa multiplicidade se reúne, e esse lugar não é o autor, como se disse até o presente, é o leitor: o leitor é o espaço mesmo onde se inscrevem, sem que nenhuma se perca, todas as citações de que é feita uma escritura; a unidade do texto não está em sua origem, mas no seu destino, mas esse destino já não pode ser pessoal: o leitor é um homem sem história, sem biografia, sem psicologia; ele é apenas esse *alguém* que mantém reunidos em um mesmo campo todos os traços de que é constituído o escrito (BARTHES, 2012, p. 64).

A crítica clássica, para Barthes (2012), nunca se ocupou do leitor; ela sempre – e somente – deu existência, relevância, ao escritor em detrimento do leitor que, para o teórico, o nascimento deste deve se apagar com a morte daquele. O teórico defendia a tese de que o

sujeito expressava por escrito aquilo que consumia social, histórica e culturalmente no ambiente em que vivia. Barthes diz que o sujeito não traz dados novos, ele apenas registra aquilo que já foi dito (sem expressão alguma). O teórico trabalha com os termos *escriptor* e *escritura* em detrimento de *autor* e *obra*, para se ter uma exata noção de sua verdadeira concepção de autoria. O sujeito-autor, portanto, combina escritas para a produção de escritos nunca originais na sua essência, por se tratar de um reproduzidor de atos ou de palavras que o antecederam. Barthes, na verdade, tira a evidência de um sujeito que tudo conhece, integrado, intencionado como o lugar de produção da linguagem. O autor que escreve não é autor, é escritor e o escritor não é sujeito, é pessoa que tem existência histórica na linguagem. Dessa forma, Barthes nos diz que

Linguisticamente, o autor nunca é mais do que aquele que escreve, assim como “eu” outra coisa não é senão aquele que diz “eu”: a linguagem conhece um “sujeito”, não uma “pessoa”, e esse sujeito, vazio fora da enunciação que o define, basta para “sustentar” a linguagem, isto é, para exauri-la (BARTHES, 2004, p. 60).

Barthes (1996) afirma que a autoria não está dentro da linguagem, pois o ato de escrever, por si só, é um experimento individual e irrefletido. Para ele, a autoria se reflete na linguagem, mas antes de tudo é um princípio de identidade do sujeito. A autoria, para Barthes, é uma condição prévia do ato de quem lê o texto escrito e de quem escreve.

1.3 Apagamento do sujeito versus surgimento do autor – uma noção foucaultiana

Resultado de uma conferência feita por Michel Foucault (filósofo francês, historiador das ideias, teórico social, filólogo e crítico literário), que nasceu em Poitiers, uma pequena cidade francesa, no dia 15 de outubro de 1926, e que exerceu grande influência sobre os intelectuais contemporâneos), no Collège de France, em 1969, o ensaio “O que é um autor” é visto por muitos como uma resposta a esse texto de Barthes. Nesse ensaio, Foucault (2001) não tem a deliberada intenção de defender a morte ou a não existência do autor, mas sim a de observar em que situações o sujeito pode aparecer no discurso. O teórico abriu imensas possibilidades de investigação – ao contrário de Barthes – acerca desse assunto. Foucault (1969) levantou uma polêmica questão em relação à morte do autor. Para ele, a morte do autor é bastante questionável e complexa, já que sua existência é real, mesmo depois de sua morte. Para o teórico, o que define exatamente o autor é a sua relação com uma obra ou com uma discursividade. O entrave existente em sua teoria está no fato de como compreender a autoria em textos que não sejam reconhecidamente uma obra ou uma discursividade. Ou seja, para

Foucault, a figura do autor está diretamente ligada ao fato de existir uma obra que possa – indiscutivelmente – ser associada a esse autor.

É, portanto, a figura do autor que dá unidade a uma obra. Porém, é importante salientar que, para o teórico, a noção de autor é discursiva, porque a construção deste se dá por meio de um conjunto de textos que lhe é atribuído, levando-se em consideração uma série de fatores inerentes ao que produz e enuncia. É por isso que fica tão evidente, nos estudos de Foucault, a distinção entre autor (aquele que é reconhecido pelo modo como seus discursos são vistos e considerados em distintas épocas em cada sociedade) e escritor (aquele que escreve). Depois de pouco tempo, Foucault, em seu texto *O que é um Autor?*, avoluma o pensamento de Barthes acerca do apagamento do sujeito enquanto autor do que escreve. Foucault afirma que a escrita, na contemporaneidade, é marcada pela prática, não pelo resultado, não importando, assim, quem de fato escreve. O teórico é categórico ao dizer que a escrita se distanciou da questão da expressividade, pois ela se identifica com sua própria aparência, com aquilo que lhe é exterior. Para Foucault (2001), a escrita, na atualidade, desvinculou-se da questão da expressividade, porque ela se basta a si mesma. Consequentemente, para o teórico, o ato de escrever não possui ligação alguma com a individuação. Ao contrário disso, o processo de escritura, para ele, tem identidade com o que lhe é exterior. Nesse processo, fica evidente que o sujeito (que escreve) vai desaparecendo à medida que escreve. Sobre isso, Foucault nos diz que

A escrita está atualmente ligada ao sacrifício, ao próprio sacrifício da vida; apagamento voluntário que não é para ser representado nos livros, pois ele é consumado na própria existência do escritor. A obra que tinha o dever de trazer a imortalidade recebeu agora o direito de matar, de ser assassina do seu autor. Vejam Flaubert, Proust, Kafka. Mas /há outra coisa: essa relação da escrita com a morte também se manifesta no desaparecimento das características individuais do sujeito que escreve, o sujeito que escreve despista todos os signos de sua individualidade particular; a marca do escritor não é mais do que a singularidade de sua ausência; é preciso que ele faça o papel do morto no jogo da escrita. Tudo isso é conhecido; faz bastante tempo que a crítica e a filosofia constataram esse desaparecimento ou morte do autor (FOUCAULT, 2001, p. 7).

A escrita moderna deixou literalmente, para Foucault, de exprimir um sentido bem particular elaborado pelo sujeito para dar vazão à sua exterioridade. É importante ressaltar ainda que Foucault vê uma relação de pura intimidade da escrita com a morte. Ele justifica a analogia dizendo que a escrita moderna mata a noção de autor, uma vez que não permite que as marcas de singularidades do sujeito apareçam em seus escritos. A definição da palavra obra, para Foucault (2001), bem como o que ela de fato representa, é tão complexa de

compreensão como o é o entendimento do processo de individualização do autor em seus escritos, já que para Foucault (2001),

Um nome de autor não é simplesmente um elemento em um discurso (que pode ser sujeito ou complemento, que pode ser substituído por um pronome etc.); ele exerce um certo papel em relação ao discurso: assegura uma função classificatória; tal nome permite reagrupar um certo número de textos, delimitá-los, deles excluir alguns, opô-los a outros. Por outro lado, ele relaciona os textos entre si (FOUCAULT, 2001, p. 13).

O fato de existir um nome de autor, para Foucault (2001), portanto, indica que o discurso não é aleatório, indiferente, transitório, mas constituído de uma forma que lhe dá o devido *status*. O teórico vai mais adiante ao dizer que o nome do autor manifesta a existência de uma diversidade de discursos e de sua singular forma de ser. Para ele, a função-autor é característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade. Um discurso portador da função-autor, para Foucault (2001), deve possuir as seguintes características: a) inicialmente, elas são objetos de apropriação; b) a forma de propriedade da qual elas decorrem é de um tipo bastante particular; c) ela foi codificada há um certo número de anos. Barthes e Foucault dão conta, em suas teorias, do desaparecimento do sujeito-autor, especialmente, porque acreditavam também que seu aniquilamento ocorreu devido à ideia de que ele existia para cumprir um lugar dentro da composição discursiva. Foucault (2011), em seu texto *O que é um autor?*, relata que na antiguidade os textos circulavam sem que seus autores precisassem ser identificados, pois se acreditava até então que as narrativas, as epopeias, as tragédias, os contos e as comédias já possuíam garantia satisfatória de autenticidade. Isso se modificou, segundo o autor, a partir do momento em que os discursos, transgressores em sua essência, tornavam-se passíveis de severas penalidades. Já os textos científicos, contrariamente, deveriam ser avalizados pela denominação de um autor, a exemplo dos textos ligados à área médica. Sobre isso, Foucault salienta que

Os textos, os livros, os discursos começaram a ter realmente autores (diferentes dos personagens míticos, diferentes das grandes figuras sacralizadas e sacralizantes) na medida em que o autor podia ser punido, ou seja, na medida em que os discursos podiam ser transgressores. O discurso, em nossa cultura (e, sem dúvida, em muitas outras), não era originalmente um produto, uma coisa, um bem; era essencialmente um ato – um ato que estava colocado no campo bipolar do sagrado e do profano, do lícito e do ilícito, do religioso e do blasfemo. Ele foi historicamente um gesto carregado de riscos antes de ser um bem extraído de um circuito de propriedades. E quando se instaurou um regime de propriedade para os textos, quando se editoram regras estritas sobre os direitos do autor, sobre as relações autores-editores, sobre os direitos de reprodução etc. (FOUCAULT, 2001, p. 14).

Para Foucault (2000), a função de sujeito-autor vai além da atribuição de determinado texto a seu sujeito-criador. Constitui-se, porém, de uma "característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade" (FOUCAULT, 1992, p. 46). O que fica evidenciado em seu pensamento é que o processo de autoria está intimamente ligado ao fato de como o discurso, seja ele qual for, é recebido socialmente. O que faz do sujeito um autor é o reconhecimento dele por meio de sua obra. Logo, para Foucault,

O nome do autor funciona para caracterizar um certo modo de ser do discurso: para um discurso, o fato de haver um nome de autor, o fato de que se possa dizer "isso foi escrito por tal pessoa", ou "tal pessoa é o autor disso", indica que esse discurso não é uma palavra cotidiana, indiferente, uma palavra que se afasta, que flutua e passa, uma palavra imediatamente consumível, mas que se trata de uma palavra que deve ser recebida de uma certa maneira e que deve, em uma dada cultura, receber um certo status (FOUCAULT, 2000, p. 13).

Isso não quer dizer que o autor não existe para Foucault, quer dizer que, em detrimento do discurso produzido, o autor deve sempre se apagar ou ser de vez apagado. Para o teórico, o preceito do apagamento do autor consente expor o jogo da função-autor, a definição de como se desempenha tal função, em quais circunstâncias, em que campo e as condições nas quais é plausível que um indivíduo preenchesse a função do sujeito, enfim. Foucault (1992) considera que o sujeito-autor é aquele que escreve – mesmo não se dando conta de como o faz – e que, ao fazê-lo, é abarcado pela linguagem e nela provoca efeitos de sentido que não podem ser definidos previamente, porque só passam a existir no tempo em que a escrita ocorre. Para ele, o sujeito-autor não é tão-somente um lugar exercido pela pessoa que escreve, mas se trata, em especial, daquele que formata o que o escritor, na realidade, deseja significar por meio das palavras. Mesmo existindo uma certa distância entre o escritor real de fato e a função autor, existe também uma grande diferenciação entre o modo de funcionamento do nome do autor e o do nome próprio – entre eles, obviamente, há similiaridades. Uma das características que lhes são inerentes e semelhantes está no fato de terem uma função de nomeação e de descrição. Sobre isso, Foucault declara que

O nome do autor é um nome próprio; ele apresenta os mesmos problemas que ele. (...) Não é possível fazer do nome próprio, evidentemente, um referência pura e simples. O nome próprio (e da mesma forma, o nome do autor) tem outras funções além das indicativas. Ele é mais do que uma indicação, um gesto, um dedo apontado para alguém; em certa medida, é o equivalente a uma descrição. Quando se diz "Aristóteles", emprega-se uma palavra que é equivalente a uma descrição ou a uma série de descrições definidas, do gênero de: "o autor das Analíticas" ou: "o fundador da ontologia" etc. Mas não se pode ficar nisso; um nome próprio não tem pura e simplesmente uma significação; quando se descobre que Rimbaud não escreveu *La chasse spirituelle*, não se pode pretender que esse nome próprio ou esse nome de

autor tenha mudado de sentido. O nome próprio e o nome do autor estão situados entre esse dois polos da descrição e da designação (...) (FOUCAULT, 2006, p. 272).

É importante, no entanto, ressaltar as diferenças existentes entre o nome próprio com o sujeito que recebeu o tal nome e entre o nome do autor com o que este nomeia. Em relação a isso, Foucault assinala que

Se eu me apercebo, por exemplo, que Pierre Dupont não tem olhos azuis, ou não nasceu em Paris, ou não é médico etc., não é menos verdade que esse nome, Pierre Dupont, continuará sempre a se referir à mesma pessoa; a ligação de designação não será modificada da mesma maneira. Em compensação os problemas colocados pelo nome do autor são bem mais complexos: se descobro que Shakespeare não nasceu na casa que hoje se visita, eis uma modificação que, evidentemente, não vai alterar o funcionamento do autor. E se ficasse provado que Shakespeare não escreveu os Sonnets que são tidos como dele, eis uma mudança de um outro tipo: ela não deixa de atingir o funcionamento do autor. E se ficasse provado que Shakespeare escreveu Organon de Bacon simplesmente porque o mesmo autor escreveu as obras de Bacon e Shakespeare, eis um terceiro tipo de mudança que modifica inteiramente o funcionamento do nome do autor. O nome do autor não é, pois, exatamente um nome próprio como os outros (FOUCAULT, 2006, p. 272-3).

O nome do autor – ao contrário do nome próprio – possui dupla função em se tratando do discurso, conforme nos diz Foucault,

Essas diferenças talvez se relacionem com o seguinte fato: um nome do autor não é simplesmente um elemento em um discurso (que pode ser sujeito ou complemento, que pode ser substituído por um pronome etc.); ele exerce um certo papel em relação ao discurso: assegura uma função classificatória; tal nome permite reagrupar um certo número de textos, delimitá-los, deles excluir alguns, opô-los a outros. Por outro lado, ele relaciona os textos entre si; Hermes Trismegisto não existia, Hipócrates tampouco – no sentido em que se poderia dizer Balzac existe –, mas o fato de que vários textos tenham sido colocados sob um mesmo nome indica que se estabelecia entre eles uma relação de homogeneidade ou de filiação, ou de autenticação de uns pelos outros, ou de explicação recíproca, ou de utilização concomitante (FOUCAULT, 2006, p. 273).

Para Foucault (2006), portanto, o autor se caracteriza como sendo um modo singular de ser do discurso. Segundo o teórico, nem todos os discursos são permeados pela função autor. Muitos estão circulando na esfera social sem necessariamente estarem ligados a um nome, a exemplo dos diálogos que ocorrem no dia-a-dia de qualquer sujeito, das receitas técnicas, das leis, dos decretos, dentre outros que se encontram dentro dessa esfera de sentido. Os discursos que são providos da função autor se caracterizam como tal, diferentemente desses citados, por se transformarem em propriedade de alguém. A Igreja e o Estado foram os responsáveis diretos por realizarem esse feito: eles transformaram os textos em propriedades, a fim de que pudessem encontrar responsáveis por textos escritos que desagradavam esses poderes instituídos por serem de caráter transgressor, para eles – “os texto, os livros, os discursos começaram a ter realmente autores (...) na medida em que o autor podia ser punido” (FOUCAULT, 2006, p. 274-5). Ainda de acordo com Foucault (2006), a função autor sempre

sofreu variações em se tratando de momento histórico: “a função autor não é exercida de uma maneira universal e constante em todos os discursos. Em nossa civilização, não são sempre os mesmos textos que exigiram receber uma atribuição” (FOUCAULT, 2006, p. 275). Para confirmar isso que afirmou categoricamente, o teórico traz para a cena o caso do discurso literário e o do científico. O literário, por exemplo, até a Idade Média sequer trazia o nome de seu autor – seu valor estava ligado diretamente ao fato de sua antiguidade mesmo. Já o científico, este teria de vir assinado para garantir a veracidade dos fatos. Foucault, a respeito disso, escreveu que

Houve um tempo em que esses textos que hoje chamaríamos “literários” (narrativas, contos, epopeias, tragédias, comédias) eram aceitos, postos em circulação, valorizados sem que fosse colocada a questão do seu autor; o anonimato não constituía dificuldade, sua antiguidade, verdadeira ou suposta, era para eles garantia suficiente. Em compensação, os textos que chamaríamos atualmente de científicos, relacionando-se com a cosmologia e o céu, a medicina e as doenças, as ciências naturais ou a geografia, não eram aceitos na Idade Média e só mantinham um valor de verdade com a condição de serem marcados pelo nome de seu autor. “Hipócrates disse”, “Plínio conta” não eram precisamente as fórmulas de um argumento de autoridade; eram os índices com que estavam marcados os discursos destinados a serem aceitos como provados (FOUCAULT, 2006, p. 275).

Mas, por volta dos séculos XVII e XVIII, a situação mudou completamente: o texto científico passou a ser considerado, mesmo sendo apresentado de forma anônima (o que lhe garantia valor era o fato de ser ciência e pronto) e o texto literário carecia de um autor para poder ser aceito e valorizado – esses textos viviam, nessa época, uma total inversão de papéis. Conforme Foucault,

Um quiasmo produziu-se no século XVII, ou no XVIII; começou-se aceitar os discursos científicos por eles mesmos, no anonimato de uma verdade estabelecida ou sempre demonstrável novamente; é sua vinculação a um conjunto sistemático que lhes dá garantia, e de forma alguma a referência ao indivíduo que os produziu. A função autor se apaga, o nome do inventor servindo no máximo para batizar um teorema, uma proposição, um efeito notável, uma propriedade, um corpo, um conjunto de elementos, uma síndrome patológica. Mas os discursos “literários” não podem mais ser aceitos senão quando providos da função autor: a qualquer texto de poesia ou de ficção se perguntará de onde ele vem, quem o escreveu, em que data, em que circunstâncias ou a partir de que projeto. O sentido que lhe é dado, o status ou o valor que nele se reconhece dependem da maneira com que se responde a essas questões (FOUCAULT, 2006, p. 275-6).

O que fica evidente, porém, é o fato de a função autor não se formar de maneira natural como, por exemplo, acontece quando se atribui a um sujeito a autoria de um discurso – trata-se de um movimento de grande complexidade construir a função autor, “seria, no indivíduo, uma instância “profunda”, um poder “criador”, um “projeto”, o lugar originário da escrita” (FOUCAULT, 2006, p. 276). Para se ter uma noção acerca desse complexo processo, basta levar em consideração que, no texto literário, o autor dos discursos foi construído

tomando como base os antigos métodos de análise cristã, que são, de acordo com Foucault (2006), o nível constante de valor; a coerência teórica; a unidade estilística; e o momento histórico definido. A Crítica Literária moderna, ainda que não esteja voltada para a questão da autenticação, conceitua o autor a partir desses mesmos processos, com esses mesmos critérios. De acordo com Foucault,

Ora, a crítica literária moderna [...] não define o autor de outra maneira: o autor é o que permite explicar tão bem a presença de certos acontecimentos em uma obra como suas transformações, suas deformações, suas diversas modificações (e isso pela biografia do autor, a localização de sua perspectiva individual, a análise de sua situação social ou de sua posição de classe, a revelação do seu projeto fundamental). O autor é, igualmente, o princípio de uma certa unidade de escrita – todas as diferenças devendo ser reduzidas ao menos pelos princípios da evolução, da maturação ou da influência. O autor é ainda o que permite superar as contradições que podem se desencadear em uma série de textos: ali deve haver – em um certo nível do seu pensamento ou do seu desejo, de sua consciência ou do seu inconsciente – um ponto a partir do qual as contradições se resolvem, os elementos incompatíveis se encadeando finalmente uns nos outros ou se organizando em torno de uma contradição fundamental ou originária. O autor, enfim, é um certo foco de expressão que, sob formas mais ou menos acabadas, manifesta-se da mesma maneira, e com o mesmo valor, em obras, rascunhos, cartas, fragmentos etc. Os quatro critérios de autenticidade segundo São Jerônimo [...] definem as quatro modalidades segundo as quais a crítica moderna faz atuar a função autor (FOUCAULT, 2006, p. 277-8).

A função autor carrega dentro de si uma multiplicidade de posições, portanto. Foucault, assim também como Barthes, desconstrói uma tradicional definição de autor para dar vazão a uma concepção que vê o autor como um produto de construção que se efetiva na história e que, por isso mesmo, possui uma função, obviamente – ao contrário do que antes era difundido: autor como uma realidade generalizante e inventiva (o sujeito é uma instância que não varia e é capaz de produzir criação, devido ao fato de ser dotado de liberdade para isso). Foucault, quando explica quais são os mecanismos da função autor, e Barthes, quando defende a existência de um locutor vazio na enunciação, reduziram o caráter absoluto e fundador do sujeito a uma papel sem personalidade alguma que tem sua existência independente do ser – e que vai se constituindo a partir da história.

Por fim, para Foucault, o discurso é visto como um sistema de dispersão, ou seja, nele aparecem várias posições discursivas. O fato de os sujeitos ocuparem diferentes posições discursivas mostra sua dispersão – estabilizada nos enunciados dos discursos por eles elaborados. Foucault (1969) explica o discurso como sendo um conjunto de enunciados que apontam para a uma mesma formação discursiva. Na teoria foucaultiana, portanto, analisar uma formação discursiva é analisar os enunciados que a constituem – vale aqui salientar que enunciado para Foucault diverge da concepção de frase e dialoga com a de unidade (responsável pela formação do discurso). Para Foucault, existem quatro situações que fazem

do enunciado, um enunciado: a) o assunto enunciado pelo próprio enunciado; b) a composição plural do enunciado (todo enunciado é formado por um conjunto de outros enunciados) – e neles se sustenta e se distancia; c) o enunciado enquanto elemento; d) o sujeito em relação com o enunciado. Para Foucault (1969), o sujeito não é visto como a instância instituidora da linguagem. De acordo com o filósofo, o entendimento do enunciado se dá quando se determina o lugar discursivo que o sujeito ocupa, a fim de que as operações de sentido evidenciadas na superfície do discurso sejam percebidas. Assim, Foucault assegura que o discurso é atravessado pela dispersão do sujeito – não pela unidade dele. E essa dispersão advém dos diversos lugares discursivos a serem admitidos pelo sujeito na materialidade discursiva.

1.4 O autor-criador bakhtiniano

Já para Bakhtin, filósofo e pensador russo, teórico da cultura europeia e das artes, dedicou a vida à definição de noções, conceitos e categorias de análise da linguagem com base em discursos cotidianos, artísticos, filosóficos, científicos e institucionais, em seu texto *O autor e o herói na atividade estética*, o autor-pessoa [a pessoa física] é diferente do autor-criador [função estética e formal engendradora da obra]. O autor-criador é, segundo o filósofo, parte integrante do objeto estético, ou seja, é o sujeito-criador que dá suporte ao produto composicional arquitetônica e esteticamente produzido. O autor-criador é uma posição estética e formal que torna palpável uma determinada relação axiológica com o herói e seu mundo. Faz-se imprescindível destacar que uma posição axiológica não é um constituinte único e homogêneo. E é essa posição axiológica que dará forma ao conteúdo. Conteúdo este que poderá ser trabalhado a partir de múltiplas perspectivas. Para Bakhtin, portanto,

O autor-criador nos ajuda a compreender também o autor-pessoa, e já depois suas declarações sobre sua obra ganharão significado elucidativo e complementar. As personagens criadas se desligam do processo que as criou e começam a levar uma vida autônoma no mundo, e de igual maneira o mesmo se dá com o real criador-autor. É neste sentido que se deve ressaltar o caráter criativamente produtivo do autor e sua resposta total à personagem; o autor não é o agente da vivência espiritual, e sua reação não é um sentimento passivo nem uma percepção receptiva; ela é a única energia ativa e formadora, dada não na consciência psicologicamente agregativa mas em um produto cultural de significação estável, e sua reação ativa é dada na estrutura – que ela mesmo condiciona – da visão ativa da personagem como um todo, na estrutura da sua imagem, no ritmo do seu aparecimento, na estrutura da entonação e na escolha dos elementos semânticos (BAKHTIN, 2011, p. 6).

Quando o autor-criador materializa o conjunto, conseqüentemente, apropria-se da linguagem, não como código somente, mas – e especialmente – como enunciado concreto nas mais variadas significações axiológicas. A materialidade da arte, para o teórico, deve ser sempre superada, pois deve ultrapassar a questão da norma em si, a transposição automática dos enunciados concretos para atingir a língua em uso para um outro modelo de valor. As incontáveis facetas da língua são trabalhadas pelo autor-criador, de acordo com Bakhtin, com base nos enunciados advindos do outro. Tudo isso com a clara intenção de dar contorno a novos enunciados concretos, os quais concretizam um certo objeto estético. Na década de 1930, o filósofo da linguagem agrega, à teoria do romance, a concepção de que a linguagem é constituída por um conjunto múltiplo e heterogêneo de vozes ou línguas sociais – heteroglossia. Isso faz com que o autor-criador, ao conceber um objeto artístico, leve em consideração o conjunto de formações verbo-axiológicas. E não só isso: ele terá de se colocar – de se posicionar face à heteroglossia.

A teoria bakhtiniana caracteriza a noção de autor-criador excepcionalmente como uma posição axiológica – posições socioavaliativas. Para o autor, tais posições colocadas dentro de grande movimento de relações entrecruzadas de forma responsiva são, na verdade, o que dinamiza todo ato cultural. O autor-criador – concretizado como uma determinada posição axiológica diante de uma certa realidade vivenciada e recoberta de valores – é quem faz a transposição de um universo de valores para outro universo de valores, construindo, assim, um novo universo, uma nova realidade. Segundo Bakhtin,

O autor vivencia a vida da personagem em categorias axiológicas inteiramente diversas daquelas em que vivencia sua própria vida e a vida de outras pessoas – que com ele participam do acontecimento ético aberto e singular da existência –, apreende-a em um contexto axiológico inteiramente distinto (BAKHTIN, 2011, p. 6).

A criação absorve, para Bakhtin, um conjunto de refrações das vivências para a construção do objeto cultural. A priori, o autor-criador (que é já uma posição axiológica delimitada pelo autor-pessoa) produz o produto estético, a partir de um afastamento refratado; depois, porque a vida é atravessada pela arte, por meio de um determinado viés repleto de valoração. Tomando como base determinada valoração, o ato estético também sucumbe enunciados concretos e usos sociais da língua, completamente solidificados e imersos em valores do cotidiano e os carrega para outro lugar, para a profundidade de outro enunciado concreto. Sobre isso, para Bakhtin,

Define-se a posição do autor, portador do ato da visão artística e da criação no acontecimento do existir, único ponto em que, em linhas gerais, qualquer criação pode ser ponderável em termos sérios, significativos e responsáveis. O autor ocupa

uma posição responsável no acontecimento do existir, opera com elementos desse acontecimento e por isso a sua obra é também um momento desse acontecimento (BAKHTIN, 2011, p. 175-176).

Dessa forma, de acordo com Bakhtin, o autor-criador é – ao mesmo tempo – uma posição que se constitui a partir de uma posição axiológica delineada pelo campo de valor do autor-pessoa; e, por meio dessa posição axiológica do autor-pessoa, é que os eventos da vida se constituem. Para o Círculo de Bakhtin, é bom lembrar que os procedimentos semióticos – concomitantemente – refletem e refratam o mundo. Dessa forma, o exercício de enxergar o texto não pode se limitar a apenas vê-lo como um objeto verbal. Faz-se imprescindível extrapolar a visão reducionista que se tem acerca do texto como coisa, de acordo com o teórico, a fim de se conseguir vê-lo como obra, como texto implícito, como objeto estético. Sobre isso, Bakhtin nos diz que

O autor deve estar situado na fronteira do mundo que ele cria como seu criador ativo, pois se invadir esse mundo ele lhe destrói a estabilidade estética. Nós sempre podemos definir a posição do autor em relação ao mundo representado pela maneira como ele representa a imagem externa, como ele produz ou não uma imagem transgrediente integral dessa exterioridade, pelo grau de vivacidade, essencialidade e firmeza das fronteiras, pelo entrelaçamento da personagem com o mundo circundante, pelo nível de completude, sinceridade e intensidade emocional da solução e do acabamento, pelo grau de tranquilidade e plasticidade da ação, de vivacidade das almas das personagens (ou estas são apenas tentativas vãs do espírito de transformar-se por suas próprias forças em alma). Só quando se observam todas essas condições o mundo estético é sólido e se basta a si mesmo, coincide consigo mesmo na visão estética ativa que temos dele. Define-se a posição do autor, portador do ato da visão artística e da criação no acontecimento do existir, único ponto em que, em linhas gerais, qualquer criação pode ser ponderável em termos sérios, significativos e responsáveis. O autor ocupa uma posição responsável no acontecimento do existir, opera com elementos desse acontecimento e por isso a sua obra é também um momento desse acontecimento (BAKHTIN, 2011, p. 177).

Não é a forma externa do texto que lhe dá, essencialmente, a uniformidade, conforme os estudos de Bakhtin. Esta lhe é dada – no momento da criação – por meio de um variado agrupamento de relações valorativas que estão presentes na hora da produção. Olhar para o texto é, por conseguinte, olhá-lo a partir de uma visão macro. É olhá-lo a partir de suas inter-relações de dialogia e de axiologia para lhe dar uma resposta, uma vez que o ato da compreensão é por natureza responsivo. É de grande importância, de acordo com Bakhtin, não analisar um texto de forma abstrata (meramente linguística, por exemplo), já que é nas relações de dialogia e de axiologia que ele se constitui enquanto texto. Para Bakhtin (1998), o discurso assinala uma relação de alteridade, pois, segundo ele,

[...] Qualquer discurso da prosa extra artística – de costumes, retórica, da ciência, – não pode deixar de se orientar para o “já-dito”, para o “conhecido”, “para a opinião pública” etc. A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio de todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso

de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua-orientação dialógica para o discurso alheio, para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que pode dela se afastar (BAKHTIN, [1975], 1998, p. 88).

São inúmeros os sistemas que margeiam a vida dos nossos alunos, em seu cotidiano. Isso nos consentiria pensar, a princípio, que seu livre-arbítrio estaria comprometido, já que as pressões são múltiplas. Mas, ao contrário disso, é fato que ainda existem silêncios para que eles possam preenchê-los a partir de suas atitudes e opções verbais, ao elaborar seus discursos e suas tomadas de decisão. É preciso esclarecer que o texto, enquanto evento polifônico, admite a presença do outro na essência do seu próprio discurso, as vozes dos outros se combinam com a voz do sujeito-autor. Essas vozes são de natureza social, para Bakhtin. Não é tarefa fácil para o aluno ter autonomia discursiva diante de estruturas tão arraigadas socialmente. Porém, necessariamente possível, ao contrário do discurso ensaiado nos mais distintos espaços de educação do país, quando o professor, especialmente o de Língua Portuguesa, ao dizer que o aluno é um mero reproduzidor dos discursos que consome socialmente e que dificilmente se liberta deles em seus escritos, por causa da grande alienação a que são submetidos diariamente (aqui vale ressaltar que, mesmo na “reprodução” de discursos, o aluno consegue ser singular no seu dizer ainda que de forma pouco criativa). É importante aqui deixarmos claro que a singularidade é resultado das nossas experiências com o outro – por isso o já-dito é o lugar de fazer o novo.

Os alunos conseguem fugir desse estigma quando, diante de um universo de elementos alegóricos e de recursos linguísticos, selecionam um em detrimento de outro para produzir seus discursos. Trata-se do exato momento em que ele, nessas construções e desconstruções, subverte a linguagem, com o objetivo de se distanciar do discurso “enlatado” estabelecido pelas esferas econômica, política e social. Ao contrário disso, em muitas situações, o aluno tem de adequar o seu dizer e o seu fazer às limitações que lhe são impostas, nas mais distintas situações do cotidiano. O que muitas vezes faz com que ele não expresse o que realmente gostaria de dizer. Para Bakhtin (2011), o sujeito-autor é, além de um sujeito historicamente situado, ativo na tomada de ações, consciente do que faz, um produtor de discursos por excelência. No outro, ele se torna sujeito – dialógico por natureza. Nenhum sujeito cria uma linguagem própria, ao contrário disso, os sujeitos se formam na relação que mantêm com outros sujeitos.

1.5 A autoria para Possenti – uma questão de estilo

Ao contrário de Barthes e Foucault, mais próximo de Bakhtin, Possenti – professor titular do Departamento de Linguística da Unicamp, pesquisador e escritor, é um conhecido e respeitado linguista brasileiro da atualidade – em diferentes trabalhos, oferece aos seus leitores um novo olhar para a noção de autoria. Este propõe uma redefinição da noção de autoria, a fim de que ela possa ser vista não somente em textos que fazem parte de uma obra ou de uma discursividade, mas também em outros textos, a exemplos dos textos produzidos dentro do ambiente escolarizado. Por isso mesmo, Possenti aponta o fato de a nova noção de autoria estar diretamente atrelada à noção de singularidade, que, por sua vez, já remete à noção de estilo – que para ele trata-se de uma determinada forma de organizar uma sequência de qualquer tamanho, deixando evidente que o que se faz de relevante nesse processo é como se efetiva a relação entre a organização e o efeito de sentido que será produzido a partir disso. Possenti (2002) nos diz, portanto, que não se pode pensar na concepção de autor sem levar em consideração a noção de singularidade. E esta, como consequência, deve estar diretamente ligada à questão do estilo, obviamente. Logo, isso tem a ver com o fato de tornar essa noção o mais objetificada possível, talvez em circunscrições – em indícios mesmo –, de acordo com a concepção do teórico, sob pena de que isso seja entendido como uma proposta que se limite a enumerar traços necessários e suficientes. Dessa forma, para Possenti,

Os elementos fundamentais para repensar a noção, imagino, são os seguintes: por um lado, deve-se reconhecer que, tipicamente, quando se fala de autoria, pensa-se em alguma manifestação peculiar relacionada à escrita; em segundo lugar, não se pode imaginar que alguém seja autor, se seus textos não se inscreverem em discursos, ou seja, em domínios de “memória” que façam sentido; por fim, creio que nem vale a pena tratar de autoria sem enfrentar o desafio de imaginar verdadeira a hipótese de uma certa pessoalidade, de alguma singularidade (POSSENTI, 2001, p. 15-21).

O que fica evidente, nos estudos de Possenti, é que textos com autoria são aqueles em que os sujeitos – ao arquitetarem um projeto de dizer – fazem-no de uma forma que se torna possível apreender a presença marcante de um autor. E isso é possível graças ao fato de o sujeito realizar um trabalho bem particular no seu dizer, ao manipular os elementos linguísticos de que dispõe em seu repertório. Possenti ainda esclarece que o sujeito-autor, ao realizar seu trabalho com a linguagem – de maneira consciente ou não – constrói seu texto de forma bem singular. O que se pode observar, a partir da noção de autoria expressa por Possenti, é que um texto com autoria é um texto bem produzido. E com efeito de singularidade. Ao contrário dos textos sem autoria – totalmente previsíveis. Segundo Possenti

(2002), há, no processo de textualização, um sujeito que, ao enunciar, assume uma determinada posição com vistas a realizar um projeto de dizer, um projeto de texto. Mas vale salientar que, ainda de acordo com o teórico (2002), o sujeito sempre enuncia de uma posição, mas a língua não é um código que sirva a cada posição de forma transparente. O sujeito, portanto, faz escolhas – consciente ou inconscientemente – diante das distintas possibilidades de dizer. Possenti afirma, com isso, que

O verdadeiro problema é tentar verificar em cada caso, em cada gênero, em cada instituição, de que tipo de estilo, de enunciação e de autoria se trata, ou seja, a questão é não apagar fatos em nome de uma teoria simplificadora, por mais que isso seja tentador e por mais que a noção de fato não seja óbvia. Especialmente, trata-se de não desprezar o próprio processo de inscrição do sujeito, naquilo que ele tem efetivamente de processo (como, por exemplo, o processo de escolarização), ou, ainda, trata-se de não deixar de analisar, como se se tratasse de uma questão menor, o fato de que alguém que escreve (ou tenta escrever) é homem ou mulher (menino ou menina, no caso da escolarização), é mais ou menos conservador, pobre ou negro, é marcado por um sotaque e não por outro (o que interfere na aquisição de aspectos da escrita), já foi ou não perseguido pela polícia ou pertence ou não a uma família de alguma forma desajustada, sonha ou não ser jogador de futebol ou pagodeiro, pelas milhares de razões que levam alguém a vislumbrar essas e não outras saídas etc. Ou seja, trata-se de postular não uma espécie de média estatística entre o social e o individual, mas de tentar captar, através de instrumentos teóricos e metodológicos adequados, qual é o modo peculiar de ser social, de enunciar e de enunciar de certa forma, por parte de um certo grupo e, eventualmente, de um certo sujeito. Trata-se, em suma, de priorizar o pequeno, o quase desprezível indício, depois do estrondoso e suspeito sucesso das grandes análises estruturais (POSSENTI, 2001, p. 15-21).

Essa concepção impulsiona a busca por determinados indícios de uma atividade do sujeito-autor com a língua, para concretizar um projeto de dizer e para nortear a atitude responsiva do outro a quem se dirige – o seu co-enunciador. Assim, o processo de escrita se realiza por meio de um sujeito-autor em um trabalho que produz sentido. É impossível pensar, portanto, na noção de autor sem considerar de alguma forma a noção de singularidade, que, por sua vez, como afirma Possenti (2002), não poderia escapar de uma aproximação com a questão de estilo. Ao escrever, o aluno, portanto, deixa indícios que podem ser encontrados desde as primeiras palavras do seu texto/discurso até o último vocábulo por ele utilizado nas suas construções verbais. Podemos perceber o sujeito produtor de sentidos, dentro das suas construções verbais, simplesmente pelo fato de que sua presença é concreta. Por isso, faz-se imprescindível, o quanto antes, que o aluno tenha consciência disso, a fim de que ele possa, no decorrer da sua história de escrevente, ir aperfeiçoando essa condição que lhe é inerente: a de produtor de textos, nas mais distintas modalidades e situações de uso, consciente (até certo ponto) de sua presença naquilo que escreve.

A apropriação das concepções de Possenti sobre autoria evidencia de que forma se deve enxergar o efeito de singularidade presente nos textos dos alunos. E não só isso: os

estudos do autor permitem ir além do enxergar. Eles oportunizam a compreensão não somente da forma como os efeitos de singularidade são produzidos, bem como da produção de outros efeitos, a exemplo da imposição de uma determinada leitura, de uma certa forma de ver e refratar o mundo, já que os produtores de textos, ao exercitarem a autoria nos seus escritos, eles utilizam-na de uma determinada posição, delineando, dessa forma, aquilo que dá a conhecer ao leitor. Conduzir o aluno a se apropriar dos indícios de sua presença dentro dos textos que produz, conseqüentemente, é competência da escola, que deve, em seu planejamento, descobrir qual a melhor estratégia para conduzi-lo a essa assimilação de forma bastante independente. O aluno, uma vez de posse dessa condição, poderia produzir textos com muito mais autonomia e competência, o que lhe conferiria uma maior participação na sociedade da qual faz parte. E vale ressaltar que textos bem escritos, para Possenti, não são os que obedecem a exigências de ordem textual ou gramatical. Não é assim que se constrói um texto de autor. Para o teórico, o autor se faz autor quando assume duas atitudes: dar voz a outros enunciadores e manter distância em relação ao próprio texto. Para ele, por conseguinte,

Locutores/enunciadores constituem-se enquanto tais em boa medida por manterem sua posição em relação ao que dizem e em relação a seus interlocutores. Se, numa conversa, suspendem “o que estão dizendo” para explicar-se, diante de alguma reação do outro, visível ou imaginável, é disso que se trata (o locutor diz, por exemplo, “não pense que estou exagerando”, “e olhe que não sou bairrista” etc.). Também é bastante frequente que os enunciadores explicitem em que sentido estão empregando certas palavras, ou que se voltem sobre o que disseram para resumir, retomar etc. (POSSENTI, 2002, p. 173).

Vale salientar, no entanto, que o sujeito não mais se apresenta completamente subjugado às amarras das estruturas da língua, da sociedade, do psiquismo, das ideologias, da economia, enfim, bem como não mais se apresenta como autossuficiente em seus discursos e em seu fazer. O sujeito é, dessa forma, um misto de tudo isso. É preciso deixar evidenciado que as produções de sentido estão entrecruzadas com as dos outros com os quais se relaciona. A palavra do autor sofre influência direta da palavra do outro, tendo em vista o caráter da linguagem de ser duplo. A partir do uso que os sujeitos fazem da linguagem, em diferentes situações de uso, tomando como base o grupo social em que vivem, a prática da produção de textos/discursos acontece em distintos momentos históricos, é concretizada por diversos sujeitos, que, por consequência, possuem diferentes formações sociais (e fica manifesto que essas ações mostram atitudes diferenciadas da língua). Nesse sentido, fica claro que o sujeito, fruto da inter-relação do social com o ideológico, não constrói seu discurso sozinho. Seus enunciados constituídos dentro de uma realidade histórica determinada/determinante são também de sua responsabilidade, pois o movimento dialógico que estabelece com outros

sujeitos lhe dá as condições necessárias para ser atuante naquilo que escreve. Dessa forma, ao se comunicar, o sujeito põe em evidência o caráter diversificado da língua, devido ao fato de ela ser suscetível às transformações históricas, sociais e culturais.

O aluno, a partir dessa concepção, ao escrever, subverte as estruturas já arraigadas nos mais distintos discursos que circulam socialmente, para que possa trabalhar a linguagem com expressiva dose de criatividade, tendo sempre bem definido quem é o outro, de que lugar ele fala e qual o espaço que o outro ocupa. A partir disso, fica evidente que aquilo que é enunciado, para ser compreendido, tem de ser visto dentro de um evento linguístico-discursivo. O aluno, assim, tem sua conduta e seu dizer regulados por diversos fatores, constitutivos de sua individualidade ou oriundos de questões externas a ele. Mas, em momento algum, são determinantes para torná-lo passivo diante das situações de produção de discursos ou de realização de ações cotidianas. Não é uma inverdade que o sujeito convive com limitações de ordem interna e externa a ele, mas essas barreiras não são impeditivas para sua atuação e inventividade no trabalho com a linguagem. Talvez elas possam ser inibidas, mas não anuladas.

1.6 Nas trilhas da autoria com Calil

Eduardo Calil, pedagogo e linguista, professor da Universidade Federal de Alagoas, nas primeiras páginas do seu livro *Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas*, já antecipa alguns dos mais instigantes questionamentos que permeiam toda sua obra acerca da relação existente entre o aluno e o texto: O aluno que produz um texto é autor? De que autor está se falando? Pode se falar em criação quando são alunos que escrevem histórias? Que lugar ou quais lugares ocupam nos textos que produzem? Por que se “decide” colocar uma e não outra palavra? Por que se apaga ou rasura o que já estava escrito, escrevendo por cima outra coisa? Que caminhos fazem de um texto, um texto? Como e por que certas direções são evitadas a partir daquilo que já foi escrito? Na busca por respostas para tantas inquietações, Calil não deixa de antecipar para o leitor que este não encontrará, no entanto, “conclusões”, fechamentos sem aberturas, deixando transparecer, portanto, o terreno fecundo e complexo que institui a noção de autor(ia). Para Calil (2009), faz-se imprescindível compreender quais relações se estabelecem entre o sujeito e o texto elaborado no contexto escolarizado, bem como saber se o aluno é de fato autor do que escreve. A importância desse entendimento está

no fato de se identificar “o que se está entendendo por “autor”, seu estatuto teórico e sua relação com o texto” (CALIL, 2009, p. 11).

A fim de construir uma noção de autor(ia), Calil resgata antes o que outros autores já disseram sobre o assunto, a exemplo de Foucault, Orlandi e Guimarães. Nos estudos de Foucault, a noção de autor, para Calil, “está identificada com o princípio de agrupamento do discurso, unidade e origem de suas significações, como centro de sua coerência” (CALIL, 2009, p. 11-12). Calil ainda completa, a esse respeito, que, para Foucault “o princípio de autoria não é válido para todos os tipos de discursos. Somente Marx, Freud, Saussure estariam em uma posição de “autor”, uma vez que fundam uma discursividade” (CALIL, 2009, p. 12). Depois de trazer as concepções de Foucault, Calil continua seu percurso pela temática por meio dos estudos de Orlandi⁷ (1988) e Orlandi e Guimarães (1987). A caminhada por entre autores que discutiram sobre autor(ia), num contínuo histórico, serviu e serve de trilha para o lugar que Calil ocupa nesse espaço de discussão. Segundo o autor, a análise de Orlandi e Guimarães sobre a noção de autor(ia) vai de encontro à de Foucault, pois esses autores dizem que “há um princípio geral que rege a “função-autor”, válido e necessário para qualquer discurso, já que a própria unidade do texto é efeito discursivo que deriva do princípio de autoria” (ORLANDI; GUIMARÃES, 1987): “esse efeito consiste em sempre se procurar atribuir uma provável autoria a qualquer tipo de texto” (CALIL, 2009, p. 12).

Para Orlandi, conforme acrescenta Calil, “a função-autor instaura-se na medida em que o produtor de linguagem assume a “origem” daquilo que diz/escreve e estabelece *subjetiva e ilusoriamente* a unidade, a coerência, a não-contradição e o fim de um texto” (CALIL, 2009, p. 12). Calil ainda nos traz sobre isso o fato de que Orlandi entende autor como sendo o sujeito do discurso, aquele que – de um lugar social – enuncia. O teórico realça

⁷ O sujeito, na Análise do Discurso, é o fruto da interpelação do indivíduo pela ideologia; já o autor é “a representação de unidade e delimita-se na prática social como uma função específica do sujeito” (ORLANDI, 2007, p. 73). Existe, na base de todo e qualquer discurso, um projeto generalizante do sujeito que o transforma em autor. “O autor é o lugar em que se realiza esse projeto totalizante, o lugar em que se constrói a unidade do sujeito. Como o lugar da unidade é o texto, o sujeito se constitui como autor ao constituir o texto como unidade, com sua coerência e completude Orlandi (2007, p. 73). Na Análise do Discurso, há, portanto, uma diferenciação entre o sujeito e o autor, assim como se faz entre o texto e o discurso. O sujeito, de acordo com Orlandi (2007), está para o discurso bem como o autor está para o texto. A partir disso, uma relação entre unidade e dispersão é instaurada. “Se a relação do sujeito com o texto é a da dispersão, no entanto, a autoria implica em disciplina e organização, em unidade” (ORLANDI, 2007, p. 73). A autoria, portanto, constrói-se como a função que mais sofre afetamento por causa das relações e das pressões sociais por estar submetida às regras das instituições e nela são mais visíveis os procedimentos disciplinares. A Análise do Discurso entende o sujeito submetido à linguagem. A autoria, dessa forma, seria, na verdade, um posicionamento do sujeito que assegura o efeito de finalização dos sentidos e a instauração da singularidade.

que essa função-autor explicitada por meio de uma posição do sujeito sofre grande afetamento por causa das repressões da sociedade. Calil (2009) salienta que, para se trabalhar a relação do sujeito com a língua, faz-se indispensável considerar a conceituação de Orlandi sobre a função-autor, quando esta evidencia a função que o “eu” abarca ao produzir linguagem. Trata-se de um sujeito que de uma posição se “traveste” de autor para, com isso, de forma imaginária, fundar não somente uma individualidade, um arranjo concretizado no texto, bem como um resultado de contínuo e de complementariedade do sujeito em si mesmo. Para que a noção de autor que está sendo “desenhada” possa ser entendida, de acordo com Calil, é importante compreender – antes de qualquer coisa – “como esses efeitos de unidade, de completude são produzidos e articulam-se com os efeitos de dispersão e incompletude do sujeito e do sentido” (ORLANDI, 1988; 1990) durante a elaboração dos textos que são produzidos pelos sujeitos. A respeito disso, Calil aponta que

Se dentro de uma perspectiva linguístico-discursiva o processo de produção de texto só pode ser entendido na relação do sujeito com a linguagem, a posição de autor e suas vinculações às determinações institucionais ou às exigências de “responsabilidade”, “unidade”, “não-contradição”, “progressão”, “duração”, “clareza”, “originalidade”, só podem ser consideradas ao tomar-se os efeitos dessa relação sobre aquele que assume esse “lugar social” de produtor de linguagem. Assim, a forma-sujeito mobilizada na “posição-autor” produz um efeito de visibilidade que o responsabiliza pelo que diz e legitima seu dizer (CALIL, 2009, p. 14).

Dessa forma, Calil reflete sobre isso ao dizer que, se a linguagem acontece por meio dessas relações, o fato de o texto ser visto como uma dispersão do sujeito, de produção de uniformidade e nexos, parece haver legitimidade assumir que tais posições se relacionam diretamente com o sujeito em seu dizer. Calil ainda traz, para compor a noção de autor, a proposição de Orlandi sobre a noção de interpretação. Segundo o autor, Orlandi afirma que “a relação entre autor e interpretação fica determinada pela historicidade do dizer: é preciso dizer coisas que tenham sentido (memória do dizer), que façam parte do domínio do dizível e do interpretável, mas também que essas coisas tenham um sentido para alguém” (CALIL, 2009, p. 15). Assim, o dito está diretamente relacionado com as condições em que o dizer é elaborado – sem deixar também de levar em consideração obviamente que a condição é atravessada pelas formações imaginárias. Calil, a partir disso, salienta que a “historicidade que funda essa relação entre o dizível e o dito atua de dois modos” (CALIL, 2009, p. 15). Para o autor, a vinculação da autoria à interpretação é fator preponderante para que se busque o entendimento das posições mobilizadas com relação às características inerentes a cada gênero

textual ou com relação ao que se encontra em funcionamento durante os processos de sua elaboração. Sobre isso, Calil ainda escreve que

A gestão da escrita apresenta-se como um lugar privilegiado para se falar em autoria na medida em que o “efeito de unidade”, a ela inerente, não pode desconsiderar o movimento em direção a uma homogeneização própria de sua especificidade. Como afirma Orlandi, essa homogeneidade do texto e do sujeito é produto de relações imaginárias que se dão sob certas condições de produção (CALIL, 2009, p 17).

O sentido não se origina, conforme Calil, no contexto de interação que envolve “a marca do já-dito (da historicidade) no dito, do dizível no dizer” (CALIL, 2009, p. 18), o sentido se constrói, para ele, nas relações que existem entre os textos e suas articulações com as mais diversas formas de discurso. O autor complementa essa concepção com a ideia de que os textos produzidos estão afiliados a “uma **memória do dizer** (interdiscurso) que circula em determinadas condições de produção” (CALIL, 2009, p. 18). Logo, para Calil, as “formações ideológicas” orientam os discursos. A materialidade ideológica se consolida, segundo Calil, por meio dos discursos. “O discurso pertence à ordem do ideológico” (CALIL, 2009, p. 22). As formações discursivas são, portanto, atravessadas pelas formações discursivas entrecruzadas. Se, conforme Calil,

Essas possibilidades do dizer são determinadas ideologicamente, o sentido necessariamente encontra-se aí vinculado, o sentido. Isto é, aquilo que é dito muda de sentido ou adquire outro sentido de acordo com as posições inscritas em determinadas formações ideológicas. Há, portanto, uma relação intrínseca entre os sentidos e as formações discursivas em que são produzidos, já que elas são entendidas como responsáveis pela constituição do sentido (CALIL, 2009, p.22).

É importante destacar, de acordo com o teórico, que, mesmo os enunciados sendo permeados por uma ideologia, as interações constitutivas dos vários discursos, bem como dos afastamentos e das rupturas, podem muito bem sofrer alterações por causa das relações que se estabelecem na escolha das palavras – e os efeitos provenientes dessa escolha. Sobre isso, Calil acrescenta que “a noção de autor – enquanto efeito da própria escrita – não pode deixar de contemplar os efeitos de sentido produzidos nas relações entre as palavras e as posições discursivas mobilizadas” (CALIL, 2009, p. 40). E é nesse sentido que Calil afirma

O necessário desdobramento de outras posições discursivas, como, por exemplo, a *posição leitor*, e lugares de interpretação que se movimentam em processos de produção de texto. Em outras palavras, pode-se pensar na possibilidade de se tentar entender a posição autor como o lugar em que todas as articulações possam ser refletidas. Esse lugar não se cristaliza em *uma* posição, pois ele parece ser *o efeito das relações possíveis e presentes* no processo de produção de texto (CALIL, 2009, p. 40).

Calil assinala que aquilo que está para ser dito se dá por meio do que já foi dito com o que ainda não foi dito, ou seja, entre a articulação do “dizível, do interpretável e das

condições de produção do dizer” (CALIL, 2009, p. 42). Para ele, a “posição autor” é – antes de qualquer coisa – “um lugar de tensão entre o uno e o disperso” (CALIL, 2009, p. 46), sem, claro, desconsiderar que também representa um espaço de responsabilidade, de procura de uniformidade e nexos. Calil vê a condição de autor como um lugar que se constrói nas relações de significados e no movimento de diversas posições. Dessa forma, para o autor,

Se por um lado é do próprio efeito de unidade, de coerência, de não-contradição do texto, marcado por meio da relação entre as palavras e o modo como afetam os sujeitos, que emerge o autor como evidência, como entidade controladora, por outro, nessa mesma relação deixa restos que podem, a qualquer instante, romper com o logicamente estável, com a suposta autonomia, trazendo aquilo que seria da ordem do equívoco. Não se pode deixar de considerar que isso pressupõe uma noção de real que afeta a língua. Isto é, pressupõe a possibilidade de haver algo para além das articulações língua/discurso (CALIL, 2009, p. 47).

Calil destaca que os textos a serem produzidos são, na realidade, um tenso movimento entre a língua e o discurso – que pode sofrer rupturas dentro da historicidade a que está submetido. A partir desse tensionamento, a unidade, a coerência, a não-contradição e até mesmo a responsabilidade faz do texto, texto. Nesse processo de produção textual, segundo Calil, a articulação entre as inúmeras formas de discurso se constrói dentro de determinadas situações contextuais e de interpretação. Calil completa essa noção ao dizer que,

Na textualização, há o “já-dito”, na medida em que o sujeito é capturado, apropriado por esses enunciados e, ao mesmo tempo, é o lugar do diferente que esse “já-dito” permite pôr em funcionamento. Em outras palavras, nas práticas de textualização há o “já-dito” e por meio dele o sujeito “se mostra como uno” (processo de identificação (imaginária)), mas também há a possibilidade para o inesperado, para a ruptura, na medida em que o sujeito é capturado por termos que formam outras redes de interpretações, rompendo com formações discursivas dadas (CALIL, 2009, p. 48).

De acordo com Calil, portanto, a reflexão sobre a relação do sujeito com os sentidos produzidos por meio do exercício da produção de texto, dentro do ambiente escolar, se levar em consideração o que vários “autores investigadores” dizem a respeito do ser autor, o aluno não será considerado como tal. Nos estudos de Calil, o que está sendo levado em consideração é exatamente o fato de como “os movimentos que constituem essa posição na sua relação com a linguagem que atravessa tais práticas” (CALIL, 2009, p. 165). A respeito disso, Calil destaca que

As posições discursivas estão necessariamente inseridas nas tensões entre sujeito e sentido e que, nesta articulação, há virtualmente lugares que escapam ao sentido previsível ou à reprodução do sentido. Um texto se faz texto no movimento entre o previsível e o imprevisível. As tensões produzidas por intermédio desse movimento são parcialmente apagadas do produto das práticas de textualização (o texto final), dando um efeito de unidade, produzindo a ilusão de homogeneidade e de linearidade da escrita (CALIL, 2009, p. 166).

Por fim, Calil deixa claro que, na tentativa de compreender os movimentos do sujeito no texto e do texto sobre o sujeito, não dá para se trabalhar com práticas didático-pedagógicas, dentro do universo escolar, que privilegiem o estudo restrito das normas/regras gramaticais no que diz respeito ao aprendizado da língua escrita. Calil, “termina” seu livro *Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas* afirmando que a busca por uma noção de autor que consiga “descobrir” quais são as relações que se instalam entre o aluno e as práticas de textualização precisa ser contínua.

1.7 A escola a caminho da “autoria”

Cabe à escola, então, a partir da mediação direta do trabalho pedagógico do professor, apontar aos sujeitos os caminhos para que eles se apropriem da condição de autor daquilo que enunciam, com o claro objetivo de compreender que nos enunciados que constroem há uma margem não preenchida, há silêncios, que podem ser habilmente descobertos e linguisticamente bem aproveitados por eles, a fim de que produzam discursos cada vez mais autônomos – autorais. Isso dará ao aluno maior competência para dizer de forma inventiva o que desejar dizer. O trabalho criativo que se realiza com as formas da língua emerge, na verdade, quando o que se pretende enunciar é realizado de uma forma bem singular. Na escola, são encontrados textos que são verdadeiramente um celeiro do empenho do aluno no uso das formas linguísticas de maneira competente e bem particular. E isso é a prova incontestável de alunos que se apropriaram de sua condição de autor, mesmo que para eles a autoria não tenha sido trabalhada como um princípio, mas como um critério avaliativo. Aqui chamamos a atenção para o fato de apresentarmos a autoria, na escola, como um princípio, a fim de que não somente um ou outro aluno demonstre sua competência discursiva, porém todos os estudantes envolvidos.

Quando o sujeito toma consciência das possibilidades de trabalhar a linguagem de maneira criativa (e subversiva), seus escritos passam a ser produzidos de forma bem singular, a partir das inúmeras situações que a língua lhe oferece para realizar seu trabalho com grande competência. Assim, nesse movimento de produção de sentidos autônomo, o sujeito se constitui como autor do seu dizer. O sujeito se torna autor quando manipula as formas linguísticas, a fim de produzir enunciações singulares, não o é porque simplesmente cria o texto, mas porque o cria a partir de todo um trabalho particular com a linguagem, utilizando-se, para essa construção, dos elementos disponíveis no sistema. A função de autor que norteia

este trabalho está voltada para uma noção de aluno produtor de sua enunciação dentro de um movimento de grande reflexão sobre a língua, sobre os elementos nela disponíveis. A autoria, portanto, neste trabalho, está ligada à noção de autor como sujeito discursivamente constituído por seu processo enunciativo autoral. O sujeito-autor é aquele que produz seu discurso de forma bem particular. Não se trata de entender esse processo de criação como algo nunca visto antes, muito menos lido em qualquer lugar do mundo. Trata-se de textualizar seus enunciados, instituindo neles critérios como a coesão, a coerência e o princípio da unidade, com singularidades próprias da sua forma de enunciar. Quanto mais os alunos se apropriam da competência textual, mais deixam indícios da sua subjetividade, de si mesmo enquanto autor, nos textos que produzem. Os traços indiciadores de suas seleções e prioridades linguísticas e discursivas, por conseguinte, ficam evidentes, torna-se mais facilmente identificável o reconhecimento da escrita autoral dos alunos para os interlocutores, porque sua enunciação se constitui de características que só sua escrita possui, uma vez que são marcas da sua escrita autoral.

2 A RESPONSABILIDADE DISCURSIVA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA – UM MOVIMENTO DE AUTORIA

Certas palavras dão simplesmente um salto para trás e não voltam mais; outras atrasam-se, viram-se e tornam-se a virar dezenas de vezes, até sentirmos que uma delas encontrou o seu lugar.
(Vladimir Maiakóvsk, 1984)

2.1 Responsividade e autoria na formação de professores

Não dá para desvencilhar a noção de autoria da concepção de dialogia, a respeito do trabalho de produção textual que é desenvolvido dentro da escola. O dialogismo é de fundamental importância para o estabelecimento da autoria em textos que são produzidos dentro da escola. Compreendemos que qualquer conceito de linguagem existente está intimamente ligado à ideia de comunicação – toda forma de linguagem nasceu, portanto, da necessidade de nos comunicarmos. A partir dessa concepção, podemos falar a respeito do fenômeno que resulta da comunicação verbal – o diálogo (tão importante para o estabelecimento da autoria nos textos que os alunos produzem dentro das salas de aula). O fenômeno dialógico, nessa perspectiva, é sempre um fato que envolve o uso criativo da linguagem. A mediação do trabalho de professor com os alunos, envolvidos no diálogo, mesmo diante de certas expectativas sobre o que vai ser dito, pode ter consequências surpreendentes – os alunos-autores poderão colocar em andamento a competência de se ajustarem àquilo que escapa à recorrência – para serem singulares. Para Bakhtin (2011), o diálogo se apresenta como a forma mais natural da linguagem – o fenômeno dialógico é parte fundamental e essencial de todo ato discursivo. O ato de pronunciar algo, qualquer que seja, não se traduz como nada mais do que uma ínfima parte na cadeia de comunicação verbal jamais interceptada – que coaduna os mais distintos aspectos da vida do homem, mesmo que repleta de significação. Bakhtin (2011) intitula esse elemento especial do fenômeno dialógico de responsividade ativa.

O desenvolvimento da definição de responsividade ativa nos dá o devido entendimento de que não existe monologismo dentro do uso da linguagem verbal, obviamente. Toda e qualquer compreensão, para o referido filósofo, configura-se como um ato responsivo. A responsividade ativa, dessa forma, acontece no momento em que o sujeito compartilha esse trabalho social com outro sujeito (o outro é também uma instituição de

vozes), notadamente aquele responsável pelo enunciado que deflagrou a compreensão responsiva (e isso ficou muito evidente nos textos aqui avaliados). O conceito do fenômeno da responsividade/responsabilidade ativa, nos termos bakhtinianos, está intimamente ligado a um ensino de produção textual mais abarcante, uma vez que a própria noção de responsividade ativa suscita a indagação sobre a intensidade da atividade associada ao ato responsivo.

Acreditamos, cada vez mais, num ensino que valoriza os estudos de Bakhtin na prática pedagógico-educacional. Conhecer, portanto, suas contribuições é de fundamental importância para que o ensino de língua materna seja subsidiado pelas teorias do autor, com autonomia, competência e responsabilidade. A discussão acerca do tema responsividade criado pelo teórico russo é de grande relevância para a compreensão do papel do professor-mediador, em seu fazer pedagógico. Partindo desse pressuposto, é importante salientarmos a importância da atitude responsiva a partir do trabalho com os gêneros discursivos, por entender que o ensino de Língua Portuguesa se dá em meio aos gêneros do cotidiano dos alunos. Ainda se faz preponderante ressaltarmos que os documentos oficiais que norteiam o ensino de línguas no País sugerem um trabalho voltado para o uso de distintos gêneros do discurso. No Brasil, há muito mais de uma década, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) – orientam um ensino de Língua Portuguesa com abrangência de fatores enunciativos relacionados às práticas da linguagem, não possuindo como centro de desenvolvimento curricular o ensino gramatical sem articulação com os usos. Dessa forma, o ensino de Língua Portuguesa, que é tomado como prática social, ultrapassa o estudo fragmentado das unidades da língua. Nesse sentido, o trabalho com (e sobre) a linguagem é sempre produtivo, uma vez que ele valoriza a análise linguística atrelada às práticas de leitura e produção de texto. Ao se trabalhar com a língua como interação, dentro de uma dimensão linguístico-discursiva, damos aos alunos a possibilidade de eles entenderem o funcionamento da língua, a partir de análises, de construções e de desconstruções de hipóteses, da leitura e da produção escrita de diversos textos.

2.2 Autoria: um estilo do gênero discursivo

Creemos que o trabalho com a produção de textos, nas escolas brasileiras, precisa ser mais significativo – os enunciados concretos de distintos gêneros do discurso devem ser vistos por professores de Língua Portuguesa (em especial) como objetos de ensino. Existem diversos posicionamentos teórico-metodológicos a respeito dos gêneros: há a perspectiva

sociorretórica⁸, a sóciosemiótica⁹, a sistêmico-funcional¹⁰ e a sócio-discursiva¹¹. Aqui, trabalharemos com a perspectiva bakhtiniana de gêneros – a que possui estudos que incorporam à própria reflexão aportes da análise do discurso, da teoria do texto e das teorias enunciativas. Para Bakhtin (2003), os gêneros são tipos de textos que possuem estruturas mais ou menos estáveis de enunciação. Ainda conforme o teórico, eles devem ser entendidos como formas de enunciados produzidos socialmente para funcionar como mediadores entre o enunciador e o enunciatário. Há entre a utilização da linguagem e as várias vertentes das atividades humanas um vínculo que não se dissocia. Por isso, os enunciados devem ser enxergados, na sua função, no processo de interação, pois eles estabelecem de fato uma interconexão da linguagem com a vida social. É por meio dos enunciados concretos que a linguagem entra na vida dos alunos. E, do mesmo modo, a vida se insere na linguagem deles/por eles utilizada. Assim, há sempre a necessidade de compreendermos que a representação ideológica só se torna viável por meio da interação, no momento em que os sujeitos concretizam os enunciados – dentro de formas estabelecidas sócio-historicamente em determinados campos de atividades humanas – os gêneros discursivos – a fim de evitar o caos na comunicação. Segundo Bakhtin:

[...] O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos)

⁸ A perspectiva sociorretórica analisa os gêneros textuais, considerando-os como atividades sociais que consolidam uma classe de situações comunicacionais que dividem fins de comunicativos; que têm marcas que lhe são típicas; que possuem uma lógica interna; e que fazem uso de determinados recursos linguísticos, tomando como base a comunidade discursiva. Essa perspectiva assegura que um gênero pode ser visto como uma classe de situações comunicativas.

⁹ A perspectiva sóciosemiótica busca a compreensão de como se arquiteta o (con)texto dos gêneros discursivos, tomando como objeto de análise as metafunções sociodiscursivas ideacionais, textuais e intersubjetivas, a partir da Análise Crítica do Discurso. A linguagem é entendida como prática social e como sistema metafuncional de sentidos e também como mediadora das relações intersubjetivas. Essa perspectiva ainda objetiva discussões acerca da sistematização das inter-relações entre discurso e contexto, com o propósito de dar novos sentidos às ações sociais e às metafunções que os realizam.

¹⁰ A perspectiva sistêmico-funcional estuda a relação do texto com o seu contexto de produção; a estrutura do texto em etapas; as relações situacionais e culturais do gênero como concretização do registro. Essa perspectiva pesquisa a língua em uso em situações de comunicação relacionadas a contextos ligados à cultura e a específicas situações, ou seja, ligadas a identidades sociais, às relações sociais e aos sistemas de conhecimentos e crenças.

¹¹ A perspectiva sócio-discursiva bakhtiniana é referência quando se fala hoje em gêneros do discurso. Dada a importância dessa perspectiva, os PCNs a contemplam em seu documento. Nela, os gêneros são enquadrados em duas classes: os gêneros primários (a conversa cotidiana e a carta pessoal) – “que são constituídos em circunstâncias de comunicação verbal e espontânea”; e os gêneros secundários (o romance, o teatro, o discurso científico e o discurso ideológico, entre outros) – que “aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sócio-política” (BAKHTIN, 2000, p. 28).

concretos proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais das línguas, mas acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização de língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciado, os quais denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003, p. 261-262).

Os vários sentidos que um enunciado pode alcançar, portanto, só são percebidos em manifestações concretas, enunciados concretos, nas trocas discursivas contextualizadas, dialógicas, direcionadas a um auditório e avaliadas socialmente. Para Bakhtin (2003), há três elementos que definem o gênero discursivo: conteúdo temático, estilo linguístico e estrutura textual. Os dois primeiros são definidos pela enunciação e, por isso, podem ser variáveis; e o terceiro elemento, a estrutura, é invariável, sendo o que caracteriza determinado gênero enquanto tal. Vale ressaltar, ainda, que esses três componentes do gênero discursivo estão indissolivelmente ligados na totalidade do enunciado.

2.3 Dialogismo e responsividade

Na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin assegura, em seu discurso, que a real substância da língua é totalmente formada pelo fenômeno da interação verbal – concretizada por meio de enunciados. Ao contrário do que se dizia, a língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas (objetivismo abstrato), nem pela enunciação monológica isolada (subjativismo individualista), nem pelo ato psicofisiológico de sua produção (atividade mental). Sobre isso, Bakhtin (2006) nos diz que:

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. 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. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 2006, p.115).

Todo discurso, portanto, tem sua origem na relação dialógica com o discurso do outro. A palavra do outro se perfaz como a grande orientadora da noção de discurso. Por isso mesmo ela é necessária para que a construção do (novo) discurso se efetive. “O nosso discurso da

vida prática está cheio de palavras de outrem. Com algumas delas fundimos inteiramente a voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas” (BAKHTIN, 1997, p. 195). Na teoria bakhtiniana, o discurso é alguma coisa que se institui no campo do que já foi dito e também nasce e vive na relação constitutiva com a reação-responsiva. Desse modo, para o teórico,

Não pode haver discurso separado do falante, de sua situação, de sua relação com o ouvinte e das situações que vinculam (o discurso do líder, do sacerdote, etc.). O discurso do homem privado. O poeta. O prosador. O “escritor”. Representação do profeta, do líder, do mestre, do juiz, do promotor (Acusador), do advogado (defensor). O cidadão. O jornalista (BAKHTIN, 2003 [1979] p. 384).

Para Bakhtin (2000), não existe enunciado sem diálogo, pois o que se enuncia não surge do nada. Ao contrário disso, um enunciado, independente de qual seja, será sempre uma resposta a um outro enunciado. Para Bakhtin, a noção de dialogismo é essencial, pois, conforme assevera o filósofo,

O diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a posição do locutor, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma posição responsiva (BAKHTIN, 2000, p. 294).

O diálogo é, sem dúvida alguma, o resultado da alternância de sujeitos que conversam entre si. Um enunciado precede sempre de outro enunciado, mesmo que dentro de uma relação indireta. O enunciado carrega, por isso, elementos de outros textos. Esse pensamento nos reporta à exata noção do que é a responsividade para Bakhtin. O complexo processo de comunicação verbal muitas vezes gera concepções errôneas a respeito das funções de “ouvinte” e “receptor” – que agem com o “locutor”. É importante deixar evidente que, na teoria bakhtiniana, o “locutor” não possui o papel de influenciar ativa e determinadamente o “receptor”. “O esquema locutor-receptor, a partir de certo ponto de vista, não é por completo um equívoco. De todo modo, esse esquema – ainda que não seja de todo um engano – não caracteriza o fenômeno da comunicação verbal de forma inteira” (BAKHTIN, 2000, p. 290). A teoria bakhtiniana é categórica ao dizer que o “receptor” não é um ser passivo no tempo da comunicação verbal, ele possui sempre uma atitude responsiva ativa – a fase inicial e preparatória para uma resposta. Não se pode, no entanto, deixar de ressaltar um nível de variação e de atividade no que diz respeito a tal atitude. De acordo com Bakhtin,

A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo, é sempre acompanhada de uma atividade 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. A compreensão passiva das

significações do discurso ouvido é apenas o elemento abstrato de um fato real que é o todo constituído pela compreensão ativa e que se materializa no ato real da resposta fônica subsequente (...) (BAKHTIN, 2000, p. 290).

A atitude responsiva ativa é sempre adotada quando o ouvinte absorve e entende o sentido de um determinado discurso, podendo, obviamente, com ele concordar, discordar, complementar, enfim. O próprio locutor, o enunciador, espera essa compreensão responsiva ativa, porque do contrário o locutor só teria uma duplicação do pensamento que enunciou. O enunciador espera, de fato, uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução etc.. Nesse sentido, o próprio enunciador já é um respondente, já que não é o primeiro enunciador a quebrar o eterno silêncio de um mundo emudecido. Na obra *A Estética da Criação Verbal* (2003), a definição de responsividade é posta de forma mais evidente. Bakhtin afirma que o locutor é sempre um respondente, porque ele não é o primeiro a dizer um enunciado, já que este, segundo ele, encontra-se constituído de vozes alheias. De posse dessa postulação, todos os enunciados caminham na direção de uma resposta, conforme o filósofo. Cada enunciado é, portanto, um elo de uma cadeia muito complexa de outros enunciados. “O enunciado não é fruto de uma convenção, mas uma unidade real, delimitado claramente pela alternância de sujeitos falantes; ele termina pela transferência da palavra de um enunciador para seu co-enunciador, que, por seu turno, passa a ser o enunciador” (BAKHTIN, 2000, p. 299). Na teoria bakhtiniana, portanto, a probabilidade de assumir uma atitude responsiva para com o enunciado é de fato o que há de mais relevante no acabamento daquilo que se enuncia.

A intenção discursiva tem dependência direta com a percepção do interlocutor. A intencionalidade do discurso, obviamente, especifica a opção por determinado gênero, ou seja, o querer-dizer de quem enuncia se materializa – sobretudo – na escolha de um gênero do discurso. “A expressividade de um enunciado é sempre, em menor ou maior grau, uma resposta, em outras palavras: manifesta não só sua própria relação com relação ao objeto enunciado, mas também a relação do locutor com os enunciados do outro” (BAKHTIN, 2000, p. 317). O que fica manifesto até agora é que as noções de dialogismo, responsividade/responsabilidade e enunciado estão relacionadas de forma bem íntima. Para dar resposta ao que já foi falado, o locutor lança mão de respostas. Ou, em outra instância, o locutor lança mão de respostas apenas como uma presunção de conjecturas para o que enuncia. Logo, toda e qualquer expressão verbal é indiscutivelmente um diálogo sustentado exatamente pela necessidade de dar respostas. Os textos são, por conseguinte, a manifestação das necessidades comunicativas entre os sujeitos. Os alunos, portanto, quando se dão conta

disso – de forma consciente – escrevem seus textos com muito mais comprometimento. Transgridem a ideia de que só estão escrevendo, dentro da escola, para obtenção de nota.

Nesta pesquisa, observamos que o outro (professores, avaliadores das etapas local, regional e nacional do concurso da *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro* a quem os alunos se submeteram como produtores de texto do gênero Memórias Literárias), no ato da elaboração textual, dá total sentido ao texto. Os alunos-autores, durante o processo de criação dos seus escritos se individualizam neles, mesmo diante daquilo que é marca do gênero que estão produzindo, estabilizam-se como autores pela forma como estabelecem sua postura dentro de seus escritos, pela forma como os organizam, a partir de um determinado contexto. Os alunos produtores dos textos da OLP, portanto, não são autores sozinhos, já que (apropriando-nos da teoria de Bakhtin) os discursos não são individuais – Vitória, Rodrigo, Ester e Otto, alunos finalistas do concurso (e que tiveram seus textos aqui analisados), por se constituírem de múltiplas vozes instaladas em uma arena de lutas, estabeleceram suas posições de autores (criaram seus textos em relação a outros textos que estudaram nas oficinas das quais participaram durante a OLP, a outros textos já cristalizados neles ao longo da vida, admitindo-os ou refutando-os). A alteridade, para Bakhtin, dá estrutura ao dialogismo, que é condição para a constituição dos sujeitos.

2.4 A responsividade da prática docente do professor de Língua Portuguesa

A prática de leitura em sala de aula faz com que os alunos das mais diversas escolas brasileiras – ainda e predominantemente – apenas leiam a atividade ou o texto, de acordo com a leitura prévia do professor. O que acontece depois da leitura mecânica do texto, na realidade, é a extração do seu sentido, pois os alunos, durante a leitura, não são incentivados a trazer sua realidade e seu posicionamento para o texto. Desse modo, o estudante não é visto como um sujeito ativo. É preciso que “o ouvinte, ao perceber e compreender o significado do discurso, ocupe simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele, completa-o, aplica-o...” (BAKHTIN, 2003, p. 272). No que diz respeito à produção textual, a situação também não é tão distante da que acontece quando os estudantes são submetidos às atividades de leitura – os alunos são orientados a produzir textos dentro de critérios bem amarrados e para serem lidos apenas pelo professor. Em nenhum dos dois exemplos acima citados, há a promoção de uma resposta ativa dos alunos. No momento da escrita, é preciso que se tenha o que dizer (conteúdo); que se tenha uma razão para dizer (finalidade); que se tenha para quem dizer (o outro). É importante, no entanto, que o

interlocutor real dos textos solicitados, na escola, não seja somente o professor, que lerá e atribuirá uma nota. O aluno precisa visualizar uma finalidade não restrita para o fato de escrever no ambiente escolar, assim como aconteceu com Vitória, Rodrigo, Ester e Otto, eles produziram para um fim específico e para um universo de interlocutores que os provocaram desde o princípio – os alunos escreveram para serem lidos, de fato, não somente avaliados.

No geral, a produção escrita na escola não atende às questões centrais para a elaboração do enunciado, promove somente a escrita de uma redação escolar. Os textos avaliados, nesta pesquisa, fugiram completamente desse tratamento, por isso mesmo, alcançaram patamares de qualidade significativos. O fato de eles não escreverem somente para seu professor – em busca de uma nota –, mas para um universo maior de interlocutores (em certo ponto até incalculáveis) deram-lhes projeções e responsabilidades grandes – o processo dialógico permite a comunicação entre os sujeitos. Para Bakhtin (2011), os enunciados são constituídos por limites específicos. E tais limites se dão exatamente na alternância dos sujeitos falantes, pois o locutor desenvolve e externa seu enunciado e o outro responde e passa a palavra mais uma vez. Além disso, “todo enunciado comporta um começo absoluto e um fim absoluto” (BAKHTIN, 2003, p. 294). Ao passar a palavra para o outro, é o fim do enunciado do indivíduo e o início do enunciado do outro. É isso que vai construindo materializações discursivas cada vez mais engajadas, coerentes e significativas. Para o teórico, ainda, o acabamento caracteriza um enunciado, e a possibilidade de responder é o mais relevante dos critérios de acabamento. Segundo Bakhtin (2003), a totalidade acabada do enunciado, que possibilita a resposta, é influenciada por três fatores: “tratamento exaustivo do objeto do sentido”, isto é, ter o que dizer sobre um determinado tema (um conteúdo a ser expresso); “o intuito, o querer-dizer do locutor”, ou seja, uma finalidade para a escrita e as “formas estáveis do gênero do enunciado”.

Dentro das salas de aula, então, deve haver espaço para a dialogia, com o objetivo de proporcionar momentos para cada aluno ser ativamente responsável pela construção do seu conhecimento. Sobre isso, Bakhtin (2003) nos diz que todo enunciado, depois de ser compreendido ativamente, espera uma atitude responsiva ativa de seu leitor. A concepção de responsividade/responsabilidade aqui concebida é aquela trazida à luz por Bakhtin (2000), que intitula de compreensão responsiva ativa qualquer enunciado direcionado a um determinado enunciatário. A ideia de responsabilidade acrescida à ideia de responsividade/responsabilidade ativa a noção de que devemos observar o tipo de entrosamento que o enunciador tem em relação ao seu enunciado. Dessa forma, devemos

reconhecer, a priori, a existência de um fenômeno de interação linguageira bastante complexo a ser observado em qualquer enunciado, sem perder de vista, obviamente, a cadeia dialógica a que ele pertence.

3 O PRINCÍPIO DA AUTORIA NA PONTUAÇÃO

Chega mais perto e contempla as palavras.
 Cada uma
 tem mil faces secretas sob a face neutra
 e te pergunta, sem interesse pela resposta,
 pobre ou terrível que lhe deres:
 Trouxeste a chave?
 (Procura da poesia, Carlos Drummond de Andrade)

3.1 Sinais pontuacionais – um registro no tempo

Os sinais de pontuação são marcas gráficas constituidoras do sentido textual e discursivo. Eles são também responsáveis pela coesão e pela coerência do texto produzido. Próprios da língua escrita, asseguram o ritmo e a melodia presentes na língua falada, mas devem ser vistos como recursos sintáticos na elaboração dos textos (a oralidade não deve servir de parâmetro para o ato de pontuar). Entre os séculos XIV e XVII, a pontuação surgiu com a invenção da imprensa, que marcou para sempre os registros dos primeiros usos desses sinais. Eles foram criados a partir da necessidade de facilitar a leitura e de entender o texto escrito, que tinha seu direcionamento agora para o interlocutor – não mais (e somente para o locutor). Dessa forma, esses sinais precisavam existir para dar forma e entendimento ao que era produzido pela impressão tipográfica – o sentido dos enunciados e a entoação da leitura estavam demarcados, no texto escrito, definitivamente pela presença dessas marcas. O momento em que as primeiras vírgulas, pontos de interrogação e dois pontos apareceram coincide com a ocasião em que o gosto pela leitura reservado, praticamente aos monges, na Idade Média, crescia com o nascimento da impressão tipográfica. Diante disso, ainda hoje, a pontuação serve para garantir, no texto escrito, as inflexões de voz do leitor, assinalar as pausas – realizar e garantir de fato a sonoridade textual.

Sobre o sistema de pontuação, é importante situar a escrita grega como sendo uma fila de letras sem marcas gráficas e sem espaçamento algum, embora os gregos já fizessem a separação dos enunciados ao escrevê-los separadamente em linhas diferentes. Vários progressos aconteceram ao longo da história para se chegar ao sistema de pontuação que temos hoje. Inicialmente, os gregos estabeleceram que os escritos deveriam seguir a ordem da esquerda para a direita (os fenícios, nesse sentido, realizaram o movimento inverso); depois, houve a ideia de se deixar espaços em branco entre uma palavra e outra; na sequência, surgiu o ponto para demarcar a finalização das enunciações; mais adiante, aconteceu a distinção

entre letras maiúsculas e minúsculas; a seguir, o hífen apareceu no cenário para indicar ligações; os parênteses, intercalações e omissões; a vírgula, os dois pontos, o ponto e vírgula, o travessão também compuseram o quadro como marcas mais específicas; na sequência, as marcas de citação, o ponto de exclamação e o do interrogação foram introduzidos no sistema que se erguia. Os gregos não tinham nenhum conhecimento acerca da leitura realizada em silêncio, por isso mesmo, os sinais acrescidos às materializações discursivas serviam apenas como recurso de retórica – de oralidade. Dessa forma, essa civilização fazia pausas (breves ou longas), elevava o tom de voz, utilizava-se de entonações específicas, a partir do contexto, em suas oralizações – a primeira pontuação acontece nesse movimento. Os povos romanos e os medievais, por sua vez, conseguiram desenvolver ainda mais o sistema pontuacional até então existente. Eles conseguiram trazer todas as estruturas já organizadas e deram-lhe novo direcionamento: criaram a leitura silenciosa. A partir dela, o sistema foi se consolidando até chegar ao modelo existente na atualidade (sempre passível de mudanças, conforme já vem ocorrendo por causa das novas demandas de escrita, a exemplo do que vem acontecendo com o advento da informática, os processos tecnológicos estão impactando a escrita, de alguma forma).

Acreditamos que o entendimento de como os sinais de pontuação surgiram e de como se deu seu funcionamento é de grande importância para sua concretização nos textos produzidos por alunos em sala de aula. Certos gramáticos concebem a pontuação como um sistema que auxilia a escrita; outros, como um sistema de transposição da fala para a escrita (as pausas rítmicas, na fala, aparecem como entoações; na escrita, por marcas específicas); alguns, como um processo de subordinação – a pontuação subjacente ao melódico da fala e ao processo respiratório. Para os linguistas, no entanto, as marcas pontuacionais são carregadas de informações sobre a estruturação textual, são recursos de clareza e de coerência textual-discursiva, funcionam como signos linguísticos, são operacionamentos enunciativos na produção de sentido (noção que dispensa a utilização mecânica desse recurso linguístico). Diante disso, os alunos precisam conhecer os sinais pontuacionais como fator de grande relevância na construção dos textos que produzem dentro da escola (e fora dela também), pois o entendimento dessa condição pode, de certa forma, auxiliá-los durante o processo de utilização dessas marcas em suas produções – o que desmistificaria o uso engessado trazido pelas gramáticas. Os gramáticos, de uma forma geral, abordam os sinais de pontuação em torno de um consenso quanto ao seu emprego, mas vale ressaltar aqui que ainda assim existe um enorme distanciamento entre o que está estabilizado na gramática e o que está fora dela –

na vida real, na língua em uso.

3.2 Os sinais pontuacionais – recursos constitutivos de sentido

Patrick Charaudeau, linguista francês, especialista em Análise do Discurso, fundador da Teoria Semiolingüística de Análise do Discurso, professor da Universidade Paris-Nord (Paris XIII), em seu livro *Dicionário de Análise do Discurso*, diz que Nina Catach – linguista e historiadora da língua, especialista na história da ortografia francesa, na década de 70 – deu à pontuação a importância que esta merece. Para Catach (1994), os sinais pontuacionais se configuram como sendo um sistema de sinais não alfabéticos – que funcionam como signos lingüísticos. Para a teórica, a pontuação tem sua ação pautada em duas situações: a primeira diz respeito ao fato de os sinais coadunarem as informações da língua oral (quando possível); a segunda diz respeito ao fato de os sinais disporem de uma certa autonomia em sua lógica interna. A pontuação, segundo a autora, é um sistema que reforça a escrita – constituído de sinais sintáticos. São também, para ela, destinados a efetuar a organização das relações e da proporção das partes do discurso e das pausas orais e escritas. Catach (1994) nos diz que os sinais de pontuação precisam ser compreendidos muito além dessa função gramatical, eles precisam ser observados como elementos constituidores do sentido textual.

Véronique Marie Braun Dahlet, professora da universidade de Lublin (Polônia) e de Porto (Portugal), professora visitante da UFRN, da Universidade das Antilhas e da Guiana e da Universidade de Paris III – Sorbonne Nouvelle, é, na atualidade professora titular da Universidade de São Paulo. Estudiosa, num primeiro momento, da lingüística do escrito (pontuação, sintaxe, ritmo) e da Didática das Línguas (aquisição da escrita), com larga experiência nos estudos da pontuação a exemplo de publicações como *Ponctuation et Énonciation*, 2003, Ibis Rouge Editora/ GEREC-F e *As (man)obras da pontuação. Usos e significações*, 2006, Associação Editorial Humanitas/FAPESP, dirigiu também a publicação *Ciências da linguagem e didática das línguas*, 2011, Associação Editorial Humanitas/FAPESP, acentua que os sinais de pontuação se apresentam sempre como um movimento de enunciação e de produção de sentido. Exatamente por causa disso, esse recurso lingüístico, segundo Dahlet (2006), não está sujeito a regras de aplicação engessadas, inflexíveis. Para a autora, os sinais de pontuação possuem funções enunciativas bastante variadas que compreendem operações de pontuação. E isso está diretamente ligado à postura do *escriptor* (caso trabalhe no nível do interdiscurso) e à postura intervencional no processo enunciativo. Dahlet confirma esse pensamento dizendo que “pouquíssimos sinais de

pontuação ficam regidos pela norma enquanto a maioria decorre da intenção de comunicação ou da interação estabelecida entre quem escreve e quem lê” (DAHLET, 2006, p. 24). Daí a importância de reconhecermos a pontuação como uma possibilidade de construção de sentido nos textos. Esse efeito de reconhecimento contribui para o uso desses sinais de forma mais adequada e autônoma – autoral, de certo. Essas teóricas registram que a pontuação pode se dar em três níveis: 1) com relação à pontuação da palavra; 2) com relação à pontuação da frase; 3) e com relação à pontuação do texto.

Para Jacqueline Authier-Revuz (1990), linguista francesa, – ancorada nas concepções de Bakhtin sobre dialogia e linguagem –, a pontuação deve ser encarada como um sinal de entrecruzamento entre as várias vozes, oriundas de diversas esferas da sociedade, que podem ser “ouvidas” dentro do texto. Para a autora, os sinais de pontuação demarcam essas vozes e registram o tensionamento e a luta originados desse movimento heterogêneo. Os sinais pontuacionais, para a teórica, vão muito além da dupla relação entre o universo do sintático e o do oral – eles apontam para o discursivo. Segundo a autora, na perspectiva do discurso, a pontuação aponta a mudança de vozes, durante o processo enunciativo.

Já para Lourenço Chacon (1998) – linguista, professor efetivo da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, autor de trabalhos (1) sobre deslizamentos do dizer em sujeitos com problemas de linguagem e (2) sobre a relação entre fonologia e convenções ortográficas na aquisição da escrita – os sinais de pontuação (estruturas reflexivas) marcam uma parada no processo discursivo. Com isso, trazem para a construção textual o quão heterogênea é a pontuação. Sobre isso, ele nos diz que

A utilização que o sujeito faz dos sinais de pontuação ajusta e caracteriza, na produção gráfica, a atividade enunciativa, já que demarca a ação entre interlocutores quando esta se dá por meio da escrita. E é justamente esse ajuste que os sinais fazem na produção gráfica que nos permite destacar o caráter *rítmico* da pontuação (CHACON, 1998, p.132).

Compreendemos, portanto, que os sinais de pontuação – elementos constituintes do sentido textual – são recursos linguísticos que contribuem para que os alunos “tatuem” sua singularidade em seus escritos. As marcas pontuacionais são muito importantes para a construção semântica, discursiva, sintática e prosódica do texto. O entrelaçamento de todos esses elementos dão o efeito de sentido pretendido pelos alunos-autores, especialmente quando eles conseguem entender essa dinâmica. A pontuação trabalha arquitetando sintaticamente o texto – o que ativa outros aspectos na construção de sentido textual, como o discursivo e o semântico. No geral, as gramáticas ainda relacionam os sinais de pontuação ao ato de ler – realizado em voz alta (no passado). Nós não relativizamos esse emprego; vemos

além dele: a pontuação orienta a leitura para dar sentido ao texto. Esses sinais possuem um papel relevante na arquitetura semântica da produção textual. A pontuação – responsável também pelas construções discursivas – produz efeitos na relação com o outro (o outro-sujeito e o outro-linguagem). Tal atividade conduz os alunos a refletirem sobre a sua própria construção enunciativa. Entendemos, portanto, que os sinais de pontuação, ao serem usados pelos alunos, dentro de uma relação de inventividade com a escrita, podem ser grandes aliados na constituição de sentido do texto de forma bastante autoral.

3.3 O comportamento dos sinais de pontuação em gramáticas tradicionais

Percebemos, na atualidade, grande preocupação de muitos linguistas e gramáticos sobre o estudo dos sinais de pontuação. Eles estabelecem determinadas regras e critérios para a orientação desse conteúdo em suas obras. Alguns deles já reforçam um alerta de que não se deve associar essas marcas pontuacionais apenas às pausas respiratórias, a exemplo do uso da vírgula e do ponto e vírgula explorados, conseqüentemente, como uma pausa e uma pausa maior do que a vírgula, na escrita. Neste estudo, pretendemos mostrar como os sinais gráficos se comportam na escrita da nossa língua, por meio da análise de distintas gramáticas – além, é claro, de pensarmos neles a partir de usos mais autorais, menos engessados, conforme aparecem em muitas obras. Para isso, tomaremos como ponto de discussão as obras dos gramáticos Napoleão Mendes de Almeida (2005), gramático, filólogo e professor de Português e Latim; Domingos Paschoal Cegalla (2000), gramático, poeta, tradutor e professor, formado em Letras Clássicas pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná, deu aulas de Latim, Língua portuguesa e Literatura; e Celso Cunha (2001) – professor, gramático, filólogo e ensaísta – & Luís Filipe Lindley Cintra (2001) – uma das figuras principais da Linguística portuguesa. Entre eles, não existe uma conformidade a respeito da quantidade dos sinais de pontuação. Já a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB, 1959) assegura a existência de treze sinais de pontuação: as *aspas*, os *asteriscos*, os *colchetes*, os *dois pontos*, o *parágrafo* (§), os *parênteses*, o *ponto de exclamação*, o *ponto final*, o *ponto-e-vírgula*, o *ponto de interrogação*, as *reticências*, o *travessão* e a *vírgula*. É interessante destacar aqui que, mesmo não sendo unânimes quanto ao número de sinais pontuacionais existentes, no geral, os gramáticos pesquisados trazem em suas obras os papéis desses sinais na escrita. Almeida ainda traz, em seus estudos, o emprego da barra, da adaga e da chave como marcas pontuacionais (mesmo não sendo trazidas pela NGB).

A língua escrita não dispõe dos inumeráveis recursos rítmicos e melódicos da língua falada. Para suprir esta carência, ou melhor, para reconstituir aproximadamente o movimento vivo da elocução oral, serve-se da PONTUAÇÃO (CUNHA & CINTRA, p. 657, 2008). Para Cunha & Cintra (2008), os sinais de pontuação podem ser ordenados em dois grupos: os que marcam pausas [a *vírgula* (,), o *ponto* (.) e o *ponto e vírgula* (;)] e os que marcam a MELODIA, a ENTOAÇÃO [os *dois pontos* (:), o *ponto de interrogação* (?), o *ponto de exclamação* (!), as *reticências* (...), as *aspas* (“ ”), os *parênteses* (()), os *colchetes* ([]) e o *travessão* (–)]. Para os autores, no entanto, essa diferenciação é acomodada, mas não fechada em si mesma, porque os gramáticos ressaltam que os sinais pontuacionais podem, concomitantemente, indicar a pausa e a melodia. Ainda para eles, autores da *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, há outros sinais que podem acrescentar ao texto valor expressivo: o HÍFEN, o PARÁGRAFO, não menos importante o emprego de letras maiúsculas e o emprego de múltiplos tipos e cores de caracteres utilizados pela imprensa para demarcar situações singulares no dizer, a exemplo do ITÁLICO, VERSAL, VERSALETE, NEGRITO etc.).

Napoleão Mendes de Almeida, autor do compêndio intitulado de *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*, inicia os estudos dos sinais de pontuação com a definição de Júlio Ribeiro que diz que a pontuação é a “arte de dividir, por meio de sinais gráficos, as partes do discurso que têm entre si ligação íntima, e de mostrar do modo mais claro as relações que existem entre essas partes” (ALMEIDA, 2005, p. 570), para logo em seguida fazer algumas observações. Almeida discorda da ideia de “... dividir ... partes do discurso que não têm entre si ligação íntima”; para Almeida, os termos da oração de fato possuem uma ligação íntima, a exemplo do “*sujeito* com o *verbo*, o *verbo* com o seu *complemento*; entre o *sujeito* e o *verbo*, como entre este e o *complemento*, não pode, pois haver, *vírgula*” (ALMEIDA, 2005, p. 570). Ainda para o gramático, o português contemporâneo é diverso do seguido pelos clássicos, “dos quais pouco seguras seriam as regras de pontuação que pudéssemos induzir” (ALMEIDA, 2005, p. 570). Para ele, os sinais de pontuação se dividem em três classes: objetivas, subjetivas e distintivas. Nas objetivas, estão a *vírgula*, o *ponto e vírgula*, os *dois pontos*, o *ponto final*; nas subjetivas, o *ponto de interrogação*, o *ponto de exclamação*, as *reticências*, os *parênteses*; nas distintivas, as *aspas*, o *travessão*, o *parágrafo* §, a *chave*, os *colchetes*, o *asterisco*. Na *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*, de Domingos Paschoal Cegalla, os sinais de pontuação surgem com uma tríplice intenção: 1) assinalar as pausas e as inflexões da voz (a entoação) na leitura; 2) separar palavras, expressões e orações

que devem ser destacadas; 3) esclarecer o sentido da frase, afastando qualquer ambiguidade (CEGALLA, 2000, p. 393). O gramático ainda acrescenta que, por não haver uniformidade entre os estudiosos do assunto, é impossível trabalhar nesse terreno com normatizações inflexíveis. A fim de analisarmos o uso dos sinais de pontuação, nos textos dos alunos como marcas de autoria, observaremos como esses sinais são tratados pelos gramáticos Cunha & Cintra, Almeida e Cegalla. Para eles, de uma forma geral, a *vírgula* é tida como o sinal que separa termos que possuem relações interdependentes – isola o aposto (ou qualquer elemento de valor meramente explicativo), vários sujeitos, vocativos, elementos repetidos, orações intercaladas (ou de caráter explicativo), adjuntos adverbiais (principalmente quando deslocados de sua usual posição), nomes de lugar – nas datas, orações adjetivas explicativas, elementos paralelos de um provérbio, elipse de um termo. O importante para se ressaltar aqui é o que Almeida (2005) nos diz acerca do uso dessa marca. Ele nos diz que

É comum vermos esta doutrina: “A vírgula indica pequena pausa”. – De fato, essa indicação tem a vírgula, mas não devemos aceitar como certa a recíproca: “Havendo pausa, há vírgula”. Essa recíproca induz a erros e erros; pausas existem que na leitura se fazem meramente por ênfase; vezes há – e isso facilmente poderá comprovar o aluno – em que separamos, na leitura ou em um discurso, o sujeito do verbo; outras, em que separamos o verbo do seu complemento, mas erro cometeremos se graficamente representarmos tais pausas por vírgula, porque **não se pode pôr vírgula entre o sujeito e o verbo nem entre o verbo e o seu complemento**, ou seja, não se concebe que se separem termos que mantêm entre si íntima relação sintática. O que podemos seguramente afirmar é: ONDE NÃO HÁ PAUSA NÃO HÁ VÍRGULA (ALMEIDA, 2005, p 571).

Almeida nos chama a atenção para o fato de, muitas vezes, a orientação equivocada de que a vírgula indica pequenas pausas acarreta inúmeros problemas no processo de escritura de um texto, já que não se deve separar, por exemplo, termos que possuem uma relação sintática de grande familiaridade. Com relação ao *ponto e vírgula*, os gramáticos aqui estudados dizem que essa marca pontuacional é uma pausa maior que a *vírgula* – e bem menor que o *ponto final* (fica entre um e outro). Para Cegalla (2000), o *ponto e vírgula* separa orações independentes de certa duração – e que já possuem vírgulas em seu interior. Almeida (2005) diz que o sinal deve ser utilizado para separar as partes essenciais de uma frase que já possui outras partes subdivididas por vírgulas. Cunha & Cintra (2001) afirma ser o uso do *ponto e vírgula* indicado para separar os enumerativos (em leis, decretos, portarias, regulamentos, etc.). Sobre o *ponto final*, observamos que os gramáticos possuem a mesma noção acerca do seu uso: eles registram que o *ponto final* serve para assinalar pausa máxima da voz – a finalização de um enunciado. Os *dois pontos*, para Cunha & Cintra (2001) marcam, no texto escrito, uma sensível interrupção da voz na melodia de uma frase não terminada, bem como

apregoam o aposto; para Cegalla (2000), anunciam uma citação, uma enumeração explicativa, uma síntese, uma consecução, ou um esclarecimento a respeito do que já foi expresso, como também assinalam a fala dos personagens nas histórias ficcionais. Sobre o *ponto de interrogação*, é unânime entre os gramáticos o fato de esse sinal ser usado no fim de uma oração (nem sempre demarcando fim de período) para se realizar uma pergunta de ordem direta – mesmo que a pergunta não possua resposta. Já o *ponto de exclamação* é usado, segundo a orientação presente nas gramáticas, de uma forma geral, quando se quer – no término de uma frase exclamativa – variar o tom de voz, a partir do contexto. Cunha & Cintra (2001) afirma que o uso desse sinal se dá depois de interjeições (ou de termos similares, como as apóstrofes e os vocativos). Já Almeida (2005) nos diz que o *ponto de exclamação* (marca que assinala caráter emotivo nos enunciados em que aparece) é empregado, algumas vezes, juntamente com o *ponto de interrogação* para externar dois sentimentos concomitantemente.

No que diz respeito ao sinal de *reticências*, os gramáticos nos dizem praticamente a mesma coisa: que elas são usadas para indicar a interrupção ou a suspensão de um pensamento. Os *parênteses*, por sua vez, nos estudos dos gramáticos trazidos para este trabalho, isolam palavras, termos ou frases intercaladas na enunciação – com posição explicativa; para substituir o *travessão* ou até mesmo a *vírgula*; para indicações de bibliografias; para assegurar o sentido de uma palavra. O *travessão* também traz, de uma forma geral, conceitos que dialogam entre si nos trabalhos dos estudiosos da língua em análise. Trata-se de uma marca pontuacional de natureza objetiva, que serve muito bem a duas situações bem particulares: na primeira, isola palavras ou frases, dentro de uma determinada circunstância de comunicação; na segunda, indica a mudança de interlocutor, nos textos dialogados. Analisando o uso das *aspas*, percebemos que, segundo os gramáticos, possuem seu uso orientado para serem empregadas no começo e no término de uma citação, para acentuá-la do restante da enunciação; para destacar o estrangeirismo de algumas palavras trazidas para o contexto do texto escrito em Língua Portuguesa. Há discordâncias entre os gramáticos acerca do emprego dos *colchetes*, do *asterisco* e do *parágrafo*. Sobre esses sinais, apenas Cunha & Cintra e Almeida consideram os *colchetes* como sinal pontuacional. É importante salientar que Cunha & Cintra (2001) veem, nos *colchetes*, o uso em transcrições de textos de outras pessoas; em circunscrição de construções interpostas já separadas por parênteses; em situações em que se inclui referência bibliográfica – mais especificamente indicação que não faça parte da obra citada. O *parágrafo* e o *asterisco* são referenciados somente na obra de Almeida. Para Almeida, o *asterisco* chama a atenção do leitor para uma

notificação ou para registrar determinado juízo de valor (antes indicado). Ainda conforme Almeida, o *parágrafo* (ou *alínea*) constitui-se de um ou mais períodos – e finaliza um pensamento ou um conjunto de pensamentos. Sobre a formação do parágrafo, Almeida nos diz que não há normas seguras, pois entra aí a subjetividade do escritor.

3.4 Os sinais de pontuação e seu uso no ensino de Língua Portuguesa

O trabalho com os sinais pontuacionais, dentro da escola, ainda acontece ligado, quase que estritamente, a aspectos gramaticais – e de forma descontextualizada. Como elementos constituintes de sentido dentro do texto, esses recursos precisam ser trabalhadas a partir de metodologias que consigam mediar a aprendizagem dos alunos no sentido de eles utilizarem esses elementos linguísticos na construção de seus textos de forma lógica para os interlocutores, descartando uma pontuação aleatória e intuitiva. O ensino dos sinais de pontuação deve ser trazido para a sala de aula sempre que se reflete e se estuda a gramática, não somente em determinado momento do ensino. Desenvolver um trabalho com os sinais de pontuação, na sala de aula, destacando seu papel de grande importância para a fluidez da Língua Portuguesa, faz com que os alunos-autores compreendam o real sentido deles na constituição de efeito de sentido de suas produções escritas. De posse desse saber, os alunos podem sentir muito mais facilidade para lidar com o processo de escritura de seus textos. Mesmo diante das constantes mudanças linguísticas ocorridas dentro da história, a compreensão do funcionamento dos sinais pontuacionais, na construção de textos, sempre será necessária ao processo de escrita – a interpretação dos escritos de forma autoral depende do uso coerente e, ao mesmo tempo, inventivo.

4 O MÉTODO A SERVIÇO DA AUTORIA

Escritor: não somente uma certa maneira especial de ver as coisas,
senão também uma impossibilidade de as ver de qualquer outra maneira.
(Carlos
Drummond de Andrade)

4.1 A escrita da pesquisa — uma metodologia à procura de autoria

Neste capítulo, apresentamos o caminho percorrido por nós para a realização da investigação – o tipo de pesquisa realizado, o objeto estudado, a inclinação para a escolha do tema, a pesquisa, as metas, as finalidades, os problemas, o tratamento e o método para a coleta de dados e a seleção do *corpus* para as análises. Iniciamos, então, situando nossa pesquisa dentro da abordagem qualitativa (de natureza bibliográfica ampla), realizada por meio de jornais, livros, revistas, artigos e sites, em conteúdos que contemplam estudos a respeito da Língua Portuguesa – pesquisa inclinada para um processo axiomático, flexível e adaptável à imprevisibilidade ou ao desenvolvimento das hipóteses. Segundo Laurence Bardin (2011), professora-assistente de Psicologia na Universidade de Paris V, em seu livro *Análise de conteúdo*, esse tipo de análise deve ser então utilizada nas fases de lançamento das hipóteses, já que permite sugerir possíveis relações entre um índice da mensagem e uma ou diversas variáveis do locutor (ou da situação de comunicação). Para a pesquisadora, a análise qualitativa é constituída por determinadas características bem específicas. Conforme a teórica, a análise qualitativa é legítima justamente na produção de inferências particulares a respeito de um fato ou de uma variável de dedução precisa – e não em induções generalizadas. Essa abordagem, de acordo com Bardin, assegura classes muito mais discriminantes. Para a teórica, a análise qualitativa

Levanta problemas ao nível da pertinência dos índices retidos, visto que seleciona esses índices sem tratar exaustivamente todo o conteúdo, existindo o perigo de elementos importantes serem deixados de lado, ou de serem tidos em conta elementos não significativos. A compreensão exata do sentido é, neste caso, capital. Além do mais, o risco de erro aumenta, porque se lida com elementos isolados ou com frequências fracas, daí a importância do contexto. Contexto da mensagem, mas também contexto exterior a este; quais serão as condições de produção, ou seja, quem é que fala a quem e em que circunstâncias? Qual será o montante e o lugar da comunicação? Quais os acontecimentos anteriores e paralelos? (BARDIN, 2011, p. 145).

Além disso, é importante dizermos aqui que a abordagem qualitativa, conforme Bardin, ainda enfrenta o fato de tornar-se esférica. Por isso temos de ter muito cuidado com as hipóteses, a princípio, por nós elaboradas, pois elas podem sofrer fortes interferências durante o processo de análise. E isso pode acontecer por causa da nossa compreensão arquitetada

acerca da mensagem. Diante dessa constatação, a autora nos alerta para o fato de sempre que necessário voltarmos ao material, efetuarmos tantas leituras quantas forem necessárias, a fim de alternarmos as interpretações e suspeitarmos sempre das evidências. “A análise qualitativa, que é maleável no seu funcionamento, deve ser também maleável na utilização dos seus índices [...]” (BARDIN, 2011, p. 146). Ou seja, para a autora, dito de uma outra forma, “os índices são instáveis e uma resistência à mudança por parte do analista será tanto mais nefasta quanto o procedimento qualitativo funda a sua interpretação em elementos escassos”. Logo, segundo a autora,

[...] pode-se dizer que o que caracteriza a análise qualitativa é o fato de a “interferência” – sempre que é realizada – ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem etc.), e não sobre a frequência da sua aparição, em cada comunicação individual” [...], pois a característica da análise de conteúdo é a inferência (variáveis inferidas a partir de variáveis de inferência ao nível da mensagem), quer as modalidades de inferência se baseiem ou não em indicadores quantitativos (BARDIN, 2011, p. 146).

O diálogo entre as teorias que sustentam a investigação, as técnicas, os métodos e o conhecimento deve ser/estar claro, para que a pesquisa possa ser beneficiada durante todo o processo. E esse enfrentamento não é tarefa fácil para nós, enquanto pesquisadores. Buscamos, antes mesmo de iniciarmos o procedimento investigatório, pensar acerca do método mais adequado para encaminhar nossa pesquisa, a técnica mais relevante, dentre tantas existentes, o tratamento mais coerente para a compreensão do que pretendemos observar, enfim. São muitos os dilemas que enfrentamos, para garantir respostas sobre a questão da construção da autoria no uso que os alunos finalistas da *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro* (OLP) fizeram dos sinais de pontuação em seus escritos. A materialidade do texto escrito por estudantes dentro de escolas públicas brasileiras se constitui, portanto, como o objeto de análise desta pesquisa e necessita de um percurso metodológico muito bem desenhado, a fim de que sua análise possa acontecer de forma abarcante. A abordagem qualitativa, nesse contexto, segundo Maria Aparecida Viggiani Bicudo (2011), professora da pós-graduação em Educação Matemática, na Unesp, configura-se como a mais eficaz forma de investigação, pois nela as compreensões e as interpretações vêm à tona.

Quando concebemos esta pesquisa, instrumentalizadas com os conhecimentos adquiridos ao longo de nossa vida pessoal, acadêmica e profissional, estávamos buscando um meio eficaz de realizar intervenções numa realidade acerca da tríade ensino/escrita/autoria, no ambiente escolarizado (ambicionamos mudar a realidade em algum aspecto). Trata-se, de

fato, de uma concepção de ciência baseada em operações racionalizadas. A questão de como nosso aluno constrói a autoria naquilo que enuncia é uma questão a ser “resolvida”, a fim de que possamos projetar soluções formais que realmente realizem modificações. Por isso, nossa pesquisa dialoga com a realidade por nós vivenciada no ambiente da sala de aula: os alunos conseguem ser singulares em seus escritos ao elaborarem textos dos mais distintos gêneros discursivos? Dessa forma, nosso comportamento científico vai delineando a sistematização de que necessitamos para chegarmos à elaboração de um conhecimento de forma sistematizada.

Cabe aqui dizer, no entanto, que a ciência não é definitiva. Ela apenas nos dá respostas temporais. E isso é muito bom, porque nos serve de fomento a novas inquietudes, a novos questionamentos e insatisfações – a novas pesquisas, portanto. Um processo investigatório é sempre uma resposta a outras pesquisas, num contínuo. O interessante de se fazer pesquisa na área de linguagem é exatamente o fato de nos colocarmos diante de um universo de entraves teóricos e práticos abarcados por ela. Temos a devida consciência de que, com a linguagem, estamos trabalhando também no plano da ciência aplicada, dos objetos experimentais – e em constante ebulição. O que encontramos acerca da construção da autoria e do sujeito-autor, nesta pesquisa, é fruto da observação da realidade. Por isso mesmo, partindo do pressuposto de que a sociedade vive estreitamentos reais, o que foi encontrado necessita ser continuamente averiguado, para, assim, ser revisto sempre que necessário (e pertinente).

Este estudo surgiu de uma necessidade real enquanto professora de Língua Portuguesa interessada em compreender o processo de construção da autoria em textos escritos por alunos no ambiente escolarizado. A certeza da importância de se tratar a temática e a vontade de agir me impulsionou para a pesquisa, a partir de critérios de exequibilidade e legitimidade. Nossa pretensão é a de auferir resultados significativos para a área em que atuamos – ensino de Língua Portuguesa – mais precisamente para o trabalho de escrita que é desenvolvido dentro da escola pública. Sem falar que esse movimento também tem muita importância para a comunidade em geral, devido ao seu grau de representação científica. Nossas hipóteses sobre o fato de observar como se dá a construção da autoria nos textos finalistas da *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro* no uso que os alunos “vencedores” fizeram dos sinais de pontuação dão conta de respostas provisórias ao problema que levantamos. Trata-se de fato de prognósticos primários que vêm muito antes da constatação dos fatos. Fatos estes que, sem dúvidas, devem ser verificados para precisar sua validação.

Essa parte da pesquisa, portanto, é de grande relevância para que possamos atingir nossos objetivos e responder às questões propostas (ou verificar nossas hipóteses). A

“solução” para nosso problema de pesquisa depende exatamente da metodologia que adotamos. Todos os materiais impressos e digitais relativos à OLP foram organizados, analisados e interpretados. Refletimos sobre nosso objeto, à luz dos fundamentos teóricos selecionados. Fizemos um movimento na direção das sínteses das descobertas realizadas, com o apoio da revisão da literatura. O percurso trilhado para o conhecimento a respeito do que já foi escrito sobre a temática da pesquisa nos deu a possibilidade de elaborarmos um panorama teórico que só ampliou o nosso saber sobre o objeto pesquisado. A priori, a pesquisa teve início com um levantamento de discussões teóricas acerca da autoria e da constituição do sujeito-autor no ambiente escolar. Depois, todo o material foi estudado, resumido e resenhado. Por último, aconteceu um processo de reflexão sobre o que foi lido e sobre o problema em análise.

O material disponibilizado pela *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro* – quer no ambiente virtual, quer no suporte impresso – constitui-se de um universo de informações para pesquisas de toda ordem sobre questões de leitura e escrita nas escolas brasileiras. A busca por respostas legítimas e “inteiras” – mas não “prontas” e “fechadas em si mesmas” para a questão de como os alunos se constituem sujeitos-autores de suas enunciações, ao elaborar textos de distintas naturezas, no ambiente escolar, promove, nesse contexto, processos investigatórios de grande complexidade e significância para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. O que se faz necessário perseguir, diante disso, é o movimento em direção a uma metodologia de pesquisa que melhor responda aos nossos anseios enquanto pesquisadoras para, assim, conseguirmos nos apropriar dos itens elaborados pela/*na Olimpíada* da melhor forma possível.

Esse movimento deve caminhar na direção de “atender” às demandas de todos os que estão envolvidos direta e indiretamente na pesquisa, na tentativa de construir sentidos para as questões postas – que não necessariamente precisem ser definitivos – até porque nunca o são, mas que possam ser caminhos para novos movimentos. Neste processo de investigação, tivemos dois grandes movimentos: o garimpo de textos (e suas várias versões) elaborados por alunos de 7º e 8º anos do Ensino Fundamental, nas escolas de Maceió, para a *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*, realizada em 2014, para compor o *corpus* do trabalho; e o processo de escritura do próprio texto da Dissertação.

A escrita desta Dissertação, construída por meio da linguagem, precisa encontrar de fato o método mais eficaz para caminhar no sentido de atender às necessidades de todo o processo de investigação, especialmente na área de Língua Portuguesa, campo de estudo deste

trabalho. E o método – adequado ou inadequado – é o grande aliado nisso tudo, pois é o que torna possível todo o processo de escritura do texto – que vai sendo “produzido” dentro de um percurso por vezes retilíneo, por vezes tortuoso. A delimitação do tema a ser pesquisado, a seleção do *corpus* a ser investigado, os autores que dialogarão o tempo todo durante a construção do texto, trazendo os aportes que subsidiarão a discussão, a análise dos dados colhidos, bem como a ação de alinhar todas essas partes por meio das várias leituras realizadas constituem o contexto da pesquisa. A ação está organizada em torno de nós que, como pesquisadoras, constituímos-nos como autoras do nosso texto num movimento nem sempre harmonioso entre nós, o que lemos e o que escrevemos.

Uma pesquisa, portanto, que busca investigar os movimentos de autoria na produção de textos elaborados dentro da escola deve voltar seu olhar para a autoria como a própria experiência na escritura da Dissertação. Assim, o interessante desta pesquisa é o fato de ela mesma ser uma experiência que anda de “mãos dadas” com a própria experiência do nosso processo de construção textual – da escrita *per se* (em si mesma) – já que é por meio dela que a investigação se “perfaz”. O percurso deste processo de investigação segue alguns rastros para sua escritura: de início, apresentaremos os critérios para a seleção do objeto a ser pesquisado. Na sequência, o motivo que orientou a escolha do método. Por último, tratar-se-á da aplicabilidade do método.

4.2 No rastro do *corpus* da pesquisa – uma história alinhavada pelo tempo

As produções textuais do gênero Memórias Literárias que compõem o *corpus* de análise desta pesquisa foram selecionadas do universo de textos finalistas da *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*, que acontece bienalmente, em anos pares, com a finalidade de contribuir com a significativa melhoria do ensino de Língua Portuguesa – em especial com a melhoria da leitura e da escrita – na escola pública brasileira. Para isso, desenvolve – primeiramente, mas não prioritariamente – ações de formação com os professores interessados no processo. A opção pela pesquisa com as produções de texto escritas especialmente para a *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro* aconteceu exatamente pelo fato de acreditarmos ser o evento uma outra forma de se trabalhar com a produção escrita dentro da escola que não seja, especialmente, a de construir narrações, descrições e dissertações – três tipos de textos que reinaram absoluto (e ainda reinam) nas propostas de escrita que são direcionadas aos alunos no ambiente escolar. Consenso entre nós,

professores, esse modo de ensinar a escrever foi uma dos principais responsáveis (acreditamos) pela falta de destreza entre nossos alunos. O famoso trabalho fundamentado nas famigeradas composições e redações escolares possui uma fragilidade vital: ele não assegura o conhecimento imprescindível para elaborar os textos que os alunos terão de escrever ao longo da vida. E isso acontece, dentre outras coisas, por se tratar de uma abordagem que não leva em consideração quem seriam os potenciais leitores dos textos produzidos pelos alunos, por não existir um processo de reflexão a respeito do que está sendo elaborado pelos estudantes, ou seja, por não ter um olhar voltado para estratégias adequadas para se colocar as ideias no papel.



Figura 01: Logo do Programa OLP Fonte: Site da OLP. Disponível em: <<http://www.escrevendo.cenpec.org.br>> Acesso em: 20 mar. 2015.

Vemos a *Olimpíada* dentro de um movimento contrário ao que ainda acontece nas escolas públicas brasileiras (de forma geral), pois ela pretende aproximar a produção escrita das necessidades enfrentadas no cotidiano, o percurso dela atualmente é focar no desenvolvimento dos comportamentos leitores e escritores dos sujeitos envolvidos no concurso (espera-se que no de todos os alunos da escola pública). Ou seja, levar o aluno a participar de forma competente de atividades da vida social que compreendam ler e escrever. A OLP busca o entendimento de que o aluno escreve para um fim determinado (noticiar, argumentar, descrever, entreter) e que cada uma dessas ações abarca um tipo de texto com uma intenção, um sustentáculo e um meio de veiculação característicos. Conhecer esses aspectos é condição menor para definir, enfim, o que escrever e de que forma fazer isso. Na Olimpíada, fica manifesto que não são exclusivamente as questões gramaticais ou notacionais (a ortografia, por exemplo) que ocupam o núcleo das atenções na construção da escrita, porém a maneira de elaborar o texto.

Para a efetivação da nossa escolha, um outro ponto fundamental da OLP é o fato de ela tentar deixar claro para quem o aluno vai escrever. E, nesse caso, o professor não conta, já

que, na visão do aluno, entregar um texto para ele é cumprir um dever (apenas) – o aluno, na *Olimpíada*, é estimulado o tempo todo para a escrita, para que possa ver sentido na atividade. Um dos projetos da *Olimpíada* é fazer com que um leitor ausente no momento da produção entenda o que se quis transmitir – e esse desafio exige distintas aprendizagens. Pensando nisso, a *Olimpíada* desenvolve todo o seu trabalho em torno de gêneros textuais. E não o faz apresentando, primeiramente, os recursos discursivos, textuais e linguísticos de cada gênero selecionado para cada série envolvida no concurso. Ao contrário disso, no material disponibilizado pela *Olimpíada*, esse entendimento é identificado pela leitura – não por meio da transmissão verbalizada das diferentes estruturas textuais. A *Olimpíada* permite que os alunos contraiam os comportamentos do leitor e do escritor pela participação em circunstâncias de práticas e não por meras verbalizações – daí o trabalho acontecer em torno de Oficinas, que se constroem em torno de sequências didáticas. O ensino de produção de textos nessa perspectiva prevê a abordagem a partir de três aspectos fundamentais: o estabelecimento das condições didáticas, a revisão e a criação de um movimento de autoria – trabalho este que nos fez acreditar que a escolha do *corpus* não poderia ter sido diferente, devido ao fato de o evento ser sustentado por uma história de organização, seriedade e comprometimento com a melhoria da escrita e da leitura dos alunos da escola pública.

A *Olimpíada* tem todo um trabalho que a sustenta. Ela acontece por meio de um concurso de produção de textos que visa premiar as produções singulares em seus dizeres, envolvendo alunos de escolas públicas “do Iapoque ao Chuí”, em terras brasileiras. Está voltada para alunos do 5º ano do Ensino Fundamental [EF] ao 3º ano do Ensino Médio [EM]. Os alunos juntamente com seus professores desenvolvem textos em diversas categorias: Poema no 5º e 6º anos do EF; Memórias Literárias no 7º e 8º anos do EF; Crônica no 9º ano do EF e 1º ano do EM; Artigo de Opinião no 2º e 3º anos do EM. Nos anos ímpares, as ações da Olimpíada se voltam não somente para a formação de professores, bem como para o desenvolvimento de estudos e de pesquisas e para a preparação e elaboração de recursos e materiais didático-pedagógicos.

Trata-se de uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e da Fundação Itaú Social, com a coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e com o Canal Futura. A *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro* se constitui como um programa de formação de professores motivado pelo experimento da Fundação Itaú

Social e do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), que desenvolveram o Programa *Escrevendo o Futuro – no presente*.

Em 2002, ano de sua criação, voltada para estudantes de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, o tema “O lugar onde vivo” era trabalhado dentro da perspectiva de três gêneros textuais: Reportagem, Texto de Opinião e Poema. No ano seguinte, em 2003, o programa voltou-se para a formação de docentes. Além disso, também houve um maciço investimento na produção do *Kit Vozes*, com as publicações “Voz do Aluno”, “Voz do Professor” e o vídeo “Escrevendo na sala de aula” e a entrega de materiais didático-pedagógicos. A *Olimpíada* seguiu seu propósito nos anos subsequentes: ora voltada para a realização do concurso – nos anos pares – ora voltada para a formação presencial e a distância dos docentes – nos anos ímpares.

Em 2004, o gênero Memórias Literárias entrou no lugar do gênero Reportagem. O ano de 2005 foi marcado pela criação da revista *Na Ponta do Lápis* e da *Comunidade Virtual Escrevendo o Futuro*. Neste mesmo ano, em 2005, o *Escrevendo o Futuro* recebeu o *Prêmio Objetivo de Desenvolvimento do Milênio (ODM)*, na categoria Organização, que enfatiza experiências, personalidades e organizações que ajudam o Brasil a progredir nas metas da Organização das Nações Unidas (ONU). Na sequência, em 2006, o *Kit Itaipu de Criação de Textos* foi revisado. Além disso, a OLP passou a premiar os professores na categoria Relato de Prática. Até o ano de 2007, professores e alunos do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental podiam participar do programa – fazendo a escolha de um destes gêneros: Poesia, Memórias Literárias ou Artigo de Opinião. Em 2008, as ações se estenderam ainda mais devido a uma parceria com o Ministério da Educação e Cultura (MEC). A *Olimpíada* passou a atender – além do 5º e do 6º anos – também os 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e os 2º e 3º anos do Ensino Médio. O programa passou a ser entendido como uma ação do Plano de Desenvolvimento da Educação e foi denominado *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*.

E a OLP seguiu sua caminhada... Em 2009, os encontros presenciais de formação receberam o suporte da “Maleta do Formador” – um recurso repleto de materiais para a realização de reuniões pedagógicas. Os alunos do Ensino Médio foram contemplados com o “Jogo Q.P. Brasil” – com o firme propósito de melhorar o poder de argumentação deles. Ainda neste ano, em 2009, a *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro* foi contemplada com o *Prêmio Corporate Citizen of the Americas Award*, que reconhece projetos privados de combate à pobreza no continente, concedido pela Fundação pelas Américas,

órgão da Organização dos Estados Americanos (OEA). O programa foi premiado na categoria Educação, que suporta projetos promotores do desenvolvimento por meio da educação. Já em 2010, a 2ª edição da OLP enviou para todas as escolas públicas brasileiras a “Coleção da Olimpíada”, com “Cadernos do Professor” envolvendo os gêneros do concurso: Poema, Crônica, Memórias Literárias e Artigo de Opinião. O “Caderno” era constituído por uma sequência didática, preparada em torno de oficinas e projetada para fomentar um profícuo trabalho com gêneros textuais de distintas naturezas dentro das salas de aula de toda a nação. Em 2011, o Seminário *A escrita sob foco: uma reflexão em várias vozes*, o curso virtual *Sequência Didática: aprendendo por meio de resenhas* e o curso presencial *Caminhos para o ensino da escrita* se materializaram como três grandes ações de formação docente.

A 3ª edição da *Olimpíada*, no ano de 2012, lançou não apenas o “Caderno Virtual Pontos de Vista”, que trouxe a sequência didática do gênero Artigo de Opinião apropriada para o meio digital, áudios, vídeos e jogos, como também criou novas turmas no *Curso Virtual “Sequência Didática: aprendendo por meio de resenhas*. Os números da *Olimpíada* só cresciam a cada ano: o programa abarcou todos os Estados e mais de 91% dos municípios brasileiros. Mais de 100 mil professores em todo o país “abraçaram” a OLP, fazendo dela um evento de grande significado para o ensino de leitura e escrita, no Brasil. Em 2013, a *Olimpíada* ampliou os cursos na modalidade *online* e realizou encontros de formação presencial em todos os municípios e estados do país. Nesse ano, também aconteceu o *Seminário Nacional Olimpíada em Rede* – evento que contou com a participação de educadores e especialistas em políticas públicas para o ensino da Língua Portuguesa, nas escolas brasileiras. No ano passado, em 2014, na 4ª edição da *Olimpíada*, foram lançados os *Cadernos Virtuais* – ferramenta que dispunha de todos os aparatos inerentes ao ambiente digital: linguagem hipertextual e inúmeros recursos multimídia – tudo isso para cada vez mais potencializar o trabalho desenvolvido durante o concurso – e depois dele, obviamente. A *Olimpíada* se cristalizou, dessa forma, como um ambicioso evento do governo para possibilitar a melhoria do ensino de leitura e escrita nas escolas públicas brasileiras – por isso (e por incontáveis razões) nossa preferência por trabalhar em nosso processo investigatório com os textos produzidos para esse evento.

4.3 O ponto de partida da pesquisa – algumas considerações

O *corpus* da pesquisa foi definido depois de muito pensarmos acerca de um trabalho de sala de aula que melhor atendesse às demandas do que pretendíamos investigar. A princípio, queria muito que a pesquisa fosse realizada dentro da minha própria sala de aula, mas isso não foi possível devido ao fato de eu ter mudado de público (trabalhava antes com alunos do Ensino Médio Integrado) exatamente no início da pesquisa: passei a ensinar os alunos do Curso Subsequente do Instituto Federal de Alagoas (IFAL) – trata-se de um curso profissionalizante de quarenta horas que acontece para estudantes que já concluíram o Ensino Médio (e que, por isso, possui um trabalho com a língua(gem) de forma bastante específica – o que impossibilitaria, de certa forma, o processo da investigação). Daí em diante, iniciamos uma discussão para saber que caminho percorrer, que textos avaliar, para compreender a construção da autoria, no uso que os estudantes fazem dos sinais de pontuação, em seus escritos. Dessa forma, a motivação para trabalharmos com os textos (versão a versão) que estavam sendo produzidos para a *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*, nas escolas públicas de Maceió, é facilmente justificável, uma vez que o evento caminha na direção de alcançar resultados satisfatórios no que diz respeito à produção escrita autoral dos alunos envolvidos no concurso – concurso que lhes daria o título de melhor produtor textual nos gêneros discursivos Memórias Literárias, Poesia, Artigo de Opinião e Crônicas. Acreditamos, com isso, que esse universo representaria para nossa pesquisa um celeiro de oportunidades para o entendimento do objeto a ser investigado.

Os textos elaborados por alunos do Ensino Fundamental para a *Olimpíada*, no concurso de 2014, foram selecionados para se constituírem como *corpus* de análise da pesquisa – pesquisa esta que busca o entendimento de como os alunos se constroem como sujeitos-autores daquilo que enunciam, dentro do ambiente escolarizado, ao fazerem uso dos sinais de pontuação. Tal escolha se voltou para essas produções devido ao fato de elas se instituírem, de acordo com o que já foi exposto, como uma oportunidade ímpar de acompanhamento do processo em que os alunos se constituem como autores das suas enunciações. Ímpar no sentido mais restrito de a *Olimpíada* se moldar como um projeto arquitetado para atingir um fim bem específico: a elaboração de textos singulares, já que esses textos estariam – em última instância – concorrendo a uma vaga num evento nacional de produção textual.

Diante disso, a procura por professores que quisessem contribuir com a pesquisa foi iniciada. Sem sucesso, no entanto. Tivemos muitas dificuldades para conseguir não somente acompanhar o desenvolvimento de todo o processo que estava sendo realizado dentro das

escolas públicas de Maceió que se inscreveram na *Olimpíada*, bem como para ter acesso às versões que estavam sendo feitas pelos alunos, no decorrer do concurso. Por isso, uma mudança de rumo em nosso processo de investigação foi necessária, já que não seria mais possível acompanharmos todo o procedimento de produção do gênero Memórias Literárias – desde a primeira versão até a última – dentro das escolas públicas de Maceió participantes do concurso. Não acompanhar a produção das versões pelas quais os textos passavam até chegar ao seu “fim” traria respostas ilegítimas acerca do que pretendíamos pesquisar, a priori.

A ausência do contato direto com os alunos que estavam produzindo textos para a *Olimpíada*, como também com o trabalho que estava sendo realizado com eles, nas salas de aula, tornaram-se verdadeiros obstáculos para o efetivo entendimento de como iam se constituindo como alunos-autores. A presença da vida da escola dentro do trabalho – ou o trabalho dentro da vida da escola – representou, na verdade, uma lacuna muito grande para a investigação. O que havia agora de concreto era o fato de a análise a respeito do percurso da autoria dentro da escola ter de mudar. No princípio, a ideia era trabalhar com os textos que estavam sendo produzidos em tempo real pelos alunos, priorizando um trabalho de investigação do processo – e não do produto final – que seriam os textos finalistas do concurso. A opção pelo trabalho com o produto final, ou seja, com os textos finalistas da 4ª *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*, para compor o *corpus* da pesquisa, foi redefinida depois de algumas tentativas sem êxito de acompanhar de perto as ações que estavam sendo desenvolvidas nas escolas maceioenses acerca do concurso: a) leitura de textos de distintos gêneros; b) atividades contextualizadas sobre leitura e escrita; c) produção de textos. Essa dificuldade limitou os rumos da pesquisa, mas não a impediu de se realizar. Limitou-a pelo fato de a pesquisa estar voltada (ao menos no começo) para a investigação de como os alunos se tornam autores, dentro da escola, ao fazer uso dos sinais de pontuação na construção dos seus textos.

A impossibilidade de acompanhar as oficinas e as escritas dos textos nas suas várias versões deu à pesquisa, no entanto, nova direção. Mas não lhe diminuiu a pertinência nem a significância. A busca pelo percurso que fez desses textos finalistas – “vencedores” – de um concurso que envolveu alunos de escolas públicas de todo o Brasil seria, na verdade, uma tentativa de compreender o percurso da construção da autoria, ao observarmos os movimentos subjetivos no uso da pontuação, já que o que promove de fato a autoria é a condição de ela ser a própria experiência da enunciação. A investigação, então, voltou-se para os textos finalistas, em 2014, a fim de pesquisar a construção da autoria no uso que os alunos “vencedores”

fizeram dos sinais de pontuação em seus escritos. A opção pelo trabalho com os sinais de pontuação nesta investigação se deu também pelo fato de eles serem um dentre os vários elementos linguísticos que conserva indícios de individualidade, de autoria – o uso dos sinais de pontuação se constitui como uma forma de organização singular do texto (sintática, textual e discursivamente), conforme já evidenciamos ao longo deste texto.

Mas, antes mesmo de a pesquisa ser redirecionada, novas buscas foram feitas no *site* da OLP, a fim de encontrar oficinas gravadas que mostrassem o passo a passo do processo dentro das escolas brasileiras participantes do evento. Não havia nenhuma gravação, nenhuma gravação de acompanhamento da realização das oficinas e das produções das versões (seria interessante para este processo de investigação – e para tantos outros – que a OLP tivesse acompanhado, por meio de filmagens, o cotidiano de pelo menos um professor e de seus alunos durante todo o processo de realização das oficinas de cada gênero literário e que esse acompanhamento acontecesse desde o primeiro momento dos trabalhos até a versão definitiva do texto concorrente a uma vaga de finalista).

Diante do quadro que para nós se apresentou, não havia mais alternativa a não ser a investigação tomar outros rumos, mas sem muito afastamento do seu propósito inicial. Não mais o progresso (o passo a passo) seria objeto de investigação, mas o remate – nosso olhar se voltaria para os textos que formam a “elite” do concurso – os “ganhadores” do prêmio de melhores produções textuais. Ao invés de pesquisarmos como os alunos se constituíam como autores no uso que faziam dos sinais de pontuação, ao produzirem o gênero Memórias Literárias para o concurso *Escrevendo o Futuro*, passamos a investigar como se deu a construção da autoria – voltando o olhar para a pontuação – nos textos finalistas da OLP, isto é, o caminho da pesquisa passou do *processo* ao *produto final*. Vale aqui ressaltar que a autoria pode ser encontrada em textos que vão do excelente ao precário, conforme nos mostra Possenti em seu artigo *Enunciação, autoria e estilo*, publicado na Revista da FAEEBA, Salvador, no 15, p. 15-21, jan./jun., 2001. Isso deve ficar claro, a fim de que não pensemos que só há autoria em texto que gozam de excelência em sua construção.

Depois da tentativa “frustrada” de se conseguir chegar ao trabalho que estava sendo desenvolvido para a OLP dentro das escolas públicas de Maceió, iniciamos uma grande garimpagem no material disponibilizado pela *Olimpíada* não somente no ambiente virtual, bem como no aporte impresso (Caderno do Professor, revistas, Coletâneas, CD-ROM, periódicos em geral) – ambos se fundaram como um lugar de enormes oportunidades para a pesquisa. Essas ferramentas – abastadas de recursos de diversas naturezas – foram muito

importantes para a nossa compreensão sobre como o material orienta para um trabalho com a escrita de forma singular, com vistas à autoria e à constituição dos alunos como sujeitos-autores nos textos que produzem para a OLP, dentro da escola.

A investigação voltou-se, definitivamente, para o trabalho com os textos finalistas, não mais para o percurso que fez dos textos, textos finalistas, não mais para o percurso que desenhava o modo como os alunos se constituíam como autores singulares dos seus escritos, mas para a constatação de que eles conseguiram ser autorais em seu dizer, prova disso é o fato de os textos terem chegado ao final das etapas da OLP como “vencedores” do processo. Aqui é importante ressaltar que, de alguma forma, a pesquisa o tempo todo reclamava o movimento vivo da produção na escola, ou seja, a presença dos sujeitos no exato momento da produção – “sujeitos-pessoas”, “sujeitos-autores” para saber o motivo pelo qual foram levados a efetuar certas construções em detrimento de outras. Nosso olhar agora apontava na direção do quão singulares os alunos foram em seus textos, no uso que fizeram dos sinais de pontuação, a ponto de garantir uma vaga como finalista de um concurso tão concorrido.

Esse obstáculo redirecionou o movimento do nosso processo de investigação completamente. Agora o que nos interessava eram as construções autorais presentes nos textos de alunos do 7º e 8º anos do Ensino Fundamental finalistas da *Olimpíada* no gênero Memórias Literárias – gênero escolhido, aliás, devido ao fato de haver grande interesse a respeito de como se desenvolve o processo de escrita autoral com alunos do Ensino Fundamental e por entendermos também que nessa etapa da escolarização, especialmente, os alunos ainda podem melhorar significativamente sua prática de escrevente, desde que inseridos num trabalho sério de elaboração textual. A autoria presente nos textos dos finalistas é fruto – acreditamos – de um trabalho de constituição dos alunos como autores do que enunciam, visto que eles precisavam ser singulares nos seus dizeres para garantir o resultado tão esperado por quem participa de um evento de tamanha magnitude, o de conseguir seu “lugar ao sol” no rol dos finalistas – ainda que esse não fosse o objetivo do professor no desenvolvimento dos trabalhos, dentro da escola, nem o objetivo maior da OLP.

É importante salientar que as produções textuais elaboradas pelos alunos finalistas não se deram de forma rápida e irrefletida – ao contrário disso. Essa condição foi antes de tudo fruto de um trabalho metódico, exploratório, de apropriação mesmo de uma série de situações: da natureza do concurso, do gênero trabalhado, da proposta temática, do uso dos recursos linguísticos da forma mais apropriada e inventiva possível, da construção discursiva mais singular. Somente de posse disso é que o aluno tem condições de subverter o padrão

estabelecido para imprimir sua identidade linguístico-discursiva – extrapolando, assim, o senso comum, a metáfrase e a imitação. A singularidade dos textos finalistas está ancorada exatamente no movimento de ir além para poder ser mais – o algo a mais que tanto se persegue no ato de escrever textos singulares. Nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, já havia uma referência clara ao fato de a escola precisar trabalhar com distintos gêneros textuais na busca de uma escrita autoral dos alunos. A escola precisa se voltar para a escrita-criação em detrimento da escrita-instrumento, a fim de trilhar caminhos mais autorais na construção de textos escolares. A OLP se mostra como uma oportunidade de isso acontecer dentro da escola de uma forma clara e orquestrada.

A história prova que o ensino não produz alunos que constroem textos autorais (infelizmente). Ao contrário disso, os alunos, ao produzirem seus textos, na escola, ou nos grandes exames a que são submetidos nos concursos de qualquer natureza, escrevem dentro da perspectiva do previsível, da paráfrase, da imitação mesmo. A escola necessita ultrapassar esse quadro para que os alunos possam escrever com mais autonomia dentro e fora do ambiente escolar. Nosso texto, conseqüentemente, passou pelos campos da escrita na tentativa de compreender como o aluno se faz autor no seu processo de enunciação, buscando o entendimento de como a escrita autoral se construiu no trabalho direcionado pela OLP, nos textos produzidos, dentro de escolas públicas de todo o país.

Nosso trabalho se orientou, portanto, em torno de uma organização que lhe garantisse um caminho seguro na busca por respostas, não respostas “verdadeiras” e “definitivas”, mas contextuais e transitórias – o método a serviço da Dissertação. Analisamos todo o material coletado, desde os catalogados no *site* da Olimpíada até os impressos, de forma bastante criteriosa, para que a OLP fosse entendida na sua intimidade. Na sequência, nosso “olhar” voltou-se mais especificamente para o “Caderno do Professor – Se bem me lembro...”, a fim de selecionarmos – dentre os 38 textos finalistas do gênero Memórias Literárias – os que comporiam o *corpus* de análise da investigação. Não foi nada fácil escolher apenas quatro Memórias Literárias dentro de um universo de 38 interessantes textos. Quatro apenas, por causa da extensão das análises. Mas a tarefa tinha de seguir em frente. Por isso, alguns critérios foram estabelecidos para a seleção: 1. Memória Literária finalista que apresentasse uma construção discursiva ainda mais autoral (se é que isso poderia ser possível nesse universo já tão peneirado no decorrer das etapas) em relação às demais, no que diz respeito ao tratamento linguístico dado aos sinais de pontuação como marcas constituidoras de sentido; 2. Memória Literária mais singular no uso subversivo dos sinais de pontuação em relação ao

padrão gramatical estabelecido pelos compêndios; 3. Memória Literária produzida por alunos do Estado de Alagoas; 4. Memória Literária orientada pelo professor que teve seu “Relato de Prática” premiado no concurso.

O que mais nos chamou a atenção com relação à busca pelos textos que mais singulares fossem na sua constituição foi o fato de todas as produções serem muito próximas em termos do que se entende aqui por autoria e por sujeito-autor. A “consciência” que os alunos finalistas do gênero Memórias Literárias demonstraram ter acerca da usabilidade convencional dos sinais de pontuação na construção de seus textos foi determinante para que eles pudessem ser singulares nas suas produções. Isso, de alguma forma, entrava em choque com o método, pois já se antecipavam resultados a cada linha lida, a cada parágrafo analisado, a cada texto desvendado. Os textos – todos indistintamente – respondiam afirmativamente à pergunta mais instigante para quem pesquisa a constituição do sujeito-autor dentro do espaço escolar: há autoria nos textos finalistas dos alunos do 7º e 8º anos do Ensino Fundamental no que concerne ao uso dos sinais de pontuação no gênero Memórias Literárias, escritos especialmente para a OLP?

O não acompanhamento de todo o processo de produção dos textos escolhidos para a análise da investigação limitou o entendimento de como os alunos se constituíram como sujeitos-autores – singulares por excelência naquilo que pronunciam – mas não deixou de trazer grandes revelações acerca da autoria estabilizada no produto final.

4.4 Dos critérios para a seleção do *corpus* ao *corpus* propriamente selecionado

O percurso para se chegar aos textos do gênero Memórias Literárias, escritos por alunos de 7º e 8º anos do Ensino Fundamental de escolas públicas brasileiras para a *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*, a fim de compor o *corpus* deste trabalho não foi conflituoso. Essa delimitação aconteceu assim que as aulas do Mestrado iniciaram, em março de 2014, para dar conta do objeto de pesquisa, que era saber como acontece a construção da autoria em textos escolares, ao fazer uso dos sinais de pontuação na constituição de sentido daquilo que escrevem, dentro do ambiente escolarizado. O *corpus*, então, foi somente mais um passo rumo à consolidação do que seria investigado para um maior entendimento a respeito da questão demarcada na pesquisa.

Os textos selecionados para essa investigação foram retirados da **Coletânea de Textos Finalistas**. *Coletânea* esta que reúne as produções dos 152 alunos “ganhadores” do concurso,

na edição de 2014 da *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*, assim distribuídos: 60 Poemas escritos por estudantes de 5º e 6º anos do Ensino Fundamental; 38 Memórias Literárias escritas por estudantes de 7º e 8º anos do Ensino Fundamental; 38 Crônicas escritas por estudantes do último ano do Ensino Fundamental e do primeiro ano do Ensino Médio; e 38 Artigos de Opinião escritos por alunos dos dois últimos anos do Ensino Médio brasileiro.

Desse material, escolhemos quatro textos do gênero Memórias Literárias, para que a investigação tomasse “corpo”. Tal iniciativa estava vinculada agora a uma necessidade de não mais perseguirmos o caminho da construção da autoria nos textos criados especialmente para a OLP, mas para conhecermos a construção da autoria no uso que os alunos fizeram dos sinais de pontuação na constituição dos seus textos. A pesquisa direcionou-se, assim, para a construção da autoria presente nas produções dos alunos que chegaram ao final do processo com a publicação de um texto autoral – singular no seu dizer. A fim de ampliarmos tal compreensão, fizemos um “passeio” pelo material disponibilizado pela 4ª OLP – material cuidadosamente preparado para que os professores trabalhassem com os alunos, em oficinas, questões relativas ao gênero, à linguagem, ao discurso. A análise desse material – ainda que de forma não aprofundada – estava voltada para uma ampliação do conhecimento da organização interna da *Olimpíada*. Conhecimento que poderia garantir um olhar mais abarcante para as análises da construção linguístico-discursiva dos textos finalistas.

Trata-se, assim, de um contexto metodologicamente (ao menos aparentemente) favorável para o desenvolvimento da pesquisa: material preparado para um fim específico, que é a construção de um texto autoral, singular no seu dizer, (lembrando que o que estava em “jogo” era uma vaga nacional de “melhor produção textual” em determinado gênero). Vale ressaltar, porém, que não há aqui a ingenuidade de achar que somente um bom material é capaz de fazer com que os alunos se tornem autores por excelência. O que foi levado em consideração para a escolha do *corpus* foi exatamente a possibilidade de os alunos se instituírem como autores nos momentos em que escrevem, tomando como base, para isso, o entrecruzamento das ações dos professores, do material didático-pedagógico preparado excepcionalmente para um fim determinado e das experiências com a escrita que daí advêm.

A pesquisa contou, para isso, com uma grande variedade de material didático-pedagógico destinado ao professor – na condição bivalente de fomando e formador – e aos alunos envolvidos no processo, tudo disponibilizado nos formatos digital e impresso. A “Coleção da Olimpíada” é composta pelo “Caderno do Professor – Orientações para

produções de textos”, intitulado de “*Se bem me lembro...*” (no Caderno, é encontrada uma sequência didática, organizada em oficinas, para que se trabalhe cada gênero do concurso de forma bem detalhada); por uma Coleção de textos, com a finalidade de os alunos entrarem em contato com os textos selecionados para as oficinas; por um CD-ROM, que, em duas modalidades – sonora e gráfica – traz os mesmos textos da Coletânea, bem como por outros textos como forma de complementar ainda mais as leituras a serem feitas. E o material que compõe o acervo da *Olimpíada* não para por aí... há também um conjunto de recursos destinado ao professor inscrito no concurso.



Figura 02: Organização das Oficinas no Caderno *Se bem me lembro...* (CLARA *et.al.*, 2010)

O docente, ao decidir participar da OLP, passa a fazer parte da rede *Escrevendo o Futuro*. Por causa disso, este recebe gratuitamente a revista *Na Ponta do Lápis*, uma publicação periódica constituída por artigos, entrevistas, análise de textos e relatos de prática docente. Além disso, há ainda o suporte que o site www.escrevendoofuturo.org.br dá não apenas aos envolvidos no processo de forma direta e ativa, bem como a toda a sociedade brasileira interessada em conhecer e pesquisar o programa *Escrevendo o Futuro*. Esse material pedagógico parece ser (“parece ser” porque esta pesquisa não se deteve em analisar

até que ponto o material didático-pedagógico preparado pela OLP contribuiu para a constituição do autor e da autoria, na escola, no decorrer da produção dos textos finalistas escolhidos para a investigação) um dos elementos que contribuiu para os alunos desenvolverem habilidades e competências de leitura e de escrita – especialmente. Isso é inferido a partir dos resultados obtidos nos textos finalistas do gênero Memórias Literárias – e nos demais obviamente.

A escolha, portanto, dos textos que compõe o universo da *Olimpíada de Língua Portuguesa* para esta pesquisa está “ancorada”, dentre outros fatores de igual relevância, no fato de ela, prioritariamente, escrever o futuro porque escreve – antes de tudo – o presente, a partir de um evento que enxerga nitidamente que ler e escrever devem ser prioridades no ensino de Língua Portuguesa dentro da escola. E que é nela que os alunos aprendem a ler e a escrever diversos tipos de texto, num claro movimento de escritas e refações – trabalho que pode também ser orientado (a exemplo do que se faz na *Olimpíada*) por uma sequência didática que prioriza o desenvolvimento de competências e habilidades de leitura e de escrita, a partir do estudo de distintos gêneros do discurso.

Num primeiro momento, realizamos uma busca pelo material impresso disponibilizado para as escolas participantes – o que não foi difícil pelo fato de a orientadora da pesquisa – professora Adna de Almeida Lopes – ser a supervisora da OLP no Estado de Alagoas. De posse de todo o material impresso, iniciamos uma grande garimpagem de material no site da Olimpíada www.escrevendoofuturo.org.br, lugar que se constituiu como um verdadeiro celeiro de ferramentas didático-pedagógicas para que acontecesse a apropriação da concepção do Programa de forma mais complexa.

O Portal, por possuir um incomparável aporte sobre o ensino de Língua Portuguesa na perspectiva do concurso, como notícias, cursos a distância, vídeos com dicas para aperfeiçoar o método pedagógico, pesquisas, recomendações de leitura, além – é claro – da Coleção da Olimpíada e jogos virtuais para serem usados em aulas, tornando-as mais atrativas, foi de fundamental importância para que compreendêssemos o trabalho com a leitura e com a escrita desenvolvido nas escolas públicas do país, a partir do material rigorosamente preparado e disponibilizado pela OLP. A pesquisa, no ambiente virtual, ainda contou com os textos postados no espaço totalmente voltado para discussões, o *Fórum*, onde professores trocam experiências a respeito das práticas que utilizam em suas salas de aula para a realização do evento nas escolas nas quais trabalham. E não somente isso... Na seção *Pergunte à Olímpia*, onde são respondidas, todas as semanas, perguntas de professores sobre práticas de ensino da

leitura e da escrita, investigamos o entendimento do Programa em seu propósito maior. O Portal se constituiu, portanto, como um espaço de grandes investigações. O material impresso e o digital apresentaram-se como uma via de mão dupla – por atenderem às demandas dos professores e às dos alunos.

Os dois recursos disponibilizados pela *Olimpíada* mais utilizados no processo investigatório foram a **Coletânea de Textos Finalistas – edição 2014** e o **Caderno do Professor Se bem me lembro – Orientações para produção de textos**, material elaborado para o professor trabalhar com os alunos (e com ele próprio antes de tudo) o gênero Memórias Literárias – *Caderno*, talvez, numa atitude de demonstrar um caminho de apontamentos, de exercícios escolares a serem realizados, tanto na condição de professor quanto na de aluno também (e isso foi bem ilustrado no uso da palavra **caderno** (lugar onde nós escrevemos e nos inscrevemos), palavra que depois do encontro, simboliza o bom da escola, sempre associado a outros objetos escolares – a cheirinho novo, por exemplo!). O Caderno do Professor traz em sua constituição uma sequência didática pensada para atender a uma demanda de trabalho inserida numa metodologia de ensino que vê nos mais distintos gêneros textuais uma possibilidade de desenvolvimento da escrita autoral dos alunos, organizado (o Caderno) em 16 oficinas. São elas:

Sumário



8	Apresentação	
16	Introdução ao gênero	
22	Naquele tempo... Como objetos e imagens podem trazer lembranças de um tempo passado	1
32	Vamos combinar? A situação de produção	2
38	Semelhantes, porém diferentes Gêneros textuais que se assemelham	3
46	Primeiras linhas Produção do primeiro texto de memórias literárias	4
50	Tecendo os fios da memória O plano global e o foco narrativo	5
60	Lugares que moram na gente Como o autor descreve fatos, sentimentos e sensações nesse gênero de texto	6
68	Nem sempre foi assim Comparação do tempo antigo com o atual	7
74	Na memória de todos nós Marcas linguísticas presentes em textos de memórias literárias	8



9	.....	Marcas do passado 86 O uso do pretérito e de palavras e expressões usadas para remeter ao passado
10	.....	Ponto a ponto 94 Sinais de pontuação
11	.....	A entrevista 100 Entrevistas para ampliar o conhecimento
12	.....	Da entrevista ao texto de memórias literárias 110 Transformação de um trecho de entrevista em fragmento de memórias literárias
13	.....	"Como num filme" 120 As vozes presentes num texto
14	.....	Ensaio geral 130 Produção coletiva de um texto
15	.....	Agora é a sua vez 136 O texto final
16	.....	Últimos retoques 140 Revisão e aprimoramento

Figura 03: Organização das Oficinas no Caderno *Se bem me lembro...* (CLARA *et.al.*, 2010)

O material proporciona, portanto, a ampliação da leitura e da escrita, por meio de atividades diversificadas, sem, é claro, desprezar os conteúdos previstos nos currículos escolares. Com o tema ***O lugar onde vivo***, a OLP aproxima o que deve ser trabalhado na escola do universo dos alunos, numa tentativa de minimizar o “abismo” existente entre a vida do estudante e o que ele aprende no ambiente escolar. É importante salientar, porém, que a *Olimpiada* não está à procura de grandes talentos no que diz respeito à produção de textos. Muito mais do que isso! O foco do concurso é o desenvolvimento de uma escrita competente e autônoma dos alunos das escolas públicas em geral. O percurso que o Caderno do Professor trilha desde os primeiros passos, nas primeiras páginas, até as últimas, nos *Últimos retoques*, é desenhado – parodiando Carlos Drummond de Andrade, poeta, contista e cronista brasileiro, considerado por muitos o mais influente poeta brasileiro do século XX – não pela ausência de *pedras no meio do caminho*, por vezes, mas pela poeticidade de Fernando Pessoa (o Fernando

Antônio Nogueira Pessoa, poeta, escritor, crítico e tradutor português), ao se referir a essas mesmas pedras constantes do caminho como sendo travessia necessária, nos versos *Ir é ser. Não parar é ter razão*, do seu poema *Qualquer caminho leva a toda a parte*. O Caderno do Professor, portanto, traz ao cenário propostas de ensino da escrita que entrecruzam a produção de certo gênero textual a atividades de leitura, oralidade e conhecimentos linguísticos.

Já a ***Coletânea de Textos Finalistas*** é o resultado concreto de toda ação realizada dentro das escolas brasileiras, a partir do que foi projetado para a *Olimpíada*. O que se vê como resultado dela nos textos finalistas é a concretização do domínio da Língua Portuguesa e o da capacidade de expressão por meio da leitura e da escrita mediados pelo trabalho do professor e por todo o suporte didático-pedagógico do evento. Logo, a *Olimpíada* acontece para contribuir com a superação dos principais desafios da educação pública no Brasil – o exercício da cidadania e a garantia da aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens brasileiros –, ainda que não aconteça na sua integralidade e não atinja a sua finalidade maior.

5 ANÁLISE DOS DADOS – UM CAMINHO DE AUTORIA

Lutar com palavras
 é a luta mais vã.
 Entanto lutamos
 mal rompe a manhã.
 São muitas, eu pouco.
 Algumas, tão fortes
 como o javali.
 Não me julgo louco.
 Se o fosse, teria
 poder de encantá-las.
 Mas lúcido e frio,
 apareço e tento
 apanhar algumas
 para meu sustento
 num dia de vida.
 [...]

(O Lutador, Carlos Drummond de Andrade)

5.1 Análise dos dados – os direcionamentos

Para Laurence Bardin, professora-assistente do curso de Psicologia na Universidade de Paris V (conforme já informado anteriormente), a etapa mais importante de uma pesquisa está na interpretação dos dados coletados. Para a Bardin (2011), os métodos e as técnicas devem estar muito bem alinhados, de maneira clara e objetiva, para facilitar a compreensão do leitor, enfatizando, assim, cada fase do processo. Bardin, em seu livro *Análise de conteúdo*, fala-nos sobre a existência de distintas fases da análise de conteúdo, mais especificamente ela cita três polos cronológicos para a observação: 1. a pré-análise; 2. a exploração do material; 3. e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A busca pela comprovação (ou não) de concepções e hipóteses para os questionamentos feitos acerca da construção da autoria e da constituição do sujeito-autor, dentro do espaço escolar (lugar que contraditoriamente conduz os alunos à alienação e à individualização), neste trabalho, foi norteando o percurso da investigação. O material disponível para o desenvolvimento da pesquisa (e que contrariou, a princípio, o que se desejava ter em mãos) foi determinante para a mudança que se fez necessária.

Os motivos para as mudanças já foram devidamente listados, o que vale ressaltar é que o redirecionamento gerou novos movimentos e algumas descobertas a serem deslindadas. O diálogo com os quatro textos selecionados foi de grande significância para mostrar como a questão da escrita, dentro da escola, desvenda-se como algo extrínseco à vontade de escrever. *A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro* evidencia, portanto, que essa

vontade é a força motriz de todo processo de aprendizado. E que, de fato, a singularidade na escrita acontece quando os sujeitos se permitem atravessar e serem atravessados pela experiência da criação da enunciação – pela ação de escrever.

5.1.1 Memórias Literárias OLP: as atividades das oficinas

As atividades que envolvem o gênero Memórias Literárias, na OLP, constituem-se de um trabalho extremamente humanizante e humanizador, no sentido de que proporciona crescimento pessoal tanto para os alunos-autores quanto para quem participa de todo o processo de construção de sentidos, a exemplo dos entrevistados, dos professores. E isso acontece exatamente devido ao fato de os alunos terem de entrevistar pessoas mais velhas de seu próprio bairro para conhecer suas histórias, o que não deixa de ser, também, de alguma forma, histórias dos próprios alunos, já que pertencem à mesma comunidade ou à mesma cidade. Num claro movimento de idas e vindas, os alunos – de posse de histórias de seu bairro por meio das entrevistas realizadas – são convidados a recriarem as narrativas, as impressões e as experiências de vida de uma maneira bem singular e artística, a fim de que as histórias ganhem espaço dentro do universo de vivências dos alunos. O lugar onde vivem esses estudantes de 7º e 8º anos do Ensino Fundamental é o objeto de reflexão do aluno-autor. Para analisar a escrita autoral dos alunos finalistas na OLP no que diz respeito ao uso dos sinais de pontuação como marcas discursivas – produtoras de sentido –, nós analisamos (inicialmente) a *Oficina de número 10*, destinada ao trabalho com os sinais de pontuação, e os quatro textos do gênero Memórias Literárias selecionados (a *posteriori*), na busca pelo entendimento de como o aluno se faz sujeito-autor em seus escritos na escola.

O estudo e o ensino das marcas de pontuação, especialmente, no Ensino Fundamental, momento em que o processo de aquisição e desenvolvimento da escrita é mais intenso e expressivo, devem acontecer de forma metodologicamente mais organizada e conexas com seus usos reais. Nesse sentido, é imprescindível refletirmos sobre as formas e os métodos de abordagem utilizados pela OLP – levando-se em consideração as etapas de desenvolvimento cognitivo dos estudantes – para a compreensão de como isso ajudou os alunos finalistas no emprego desses sinais na construção dos sentidos nos seus textos. O que podemos aqui adiantar sobre o tratamento dado às marcas de pontuação, nos textos “ganhadores” do concurso, é que elas foram vistas pelos alunos – assim como todo signo linguístico presente no texto – como recursos preenchidos de sentido e de intencionalidades.

O material da OLP orienta os estudantes a entenderem que as marcas de pontuação expressam muito mais que demarcações morfossintáticas e orientações ritmo-melódicas. Como usuários da escrita, os alunos finalistas foram apresentados à carga comunicativa intrínseca aos sinais de pontuação, reconhecendo que determinadas marcas de pontuação, por exemplo, sugerem, basicamente, intenções discursivas, e que sua presença no texto não se justifica (dentro de um raciocínio lógico-gramatical) por aspectos morfossintáticos e/ou rítmico-melódicos. Isso é o que pôde ser sublinhado, quando os alunos, diante de marcas de pontuação como as aspas, os parênteses ou os travessões, apontaram uma verdadeira intervenção no processo de leitura e, sobretudo, de compreensão daquilo que estava sendo dito de outra ordem – da esfera do discursivo.

Depois do “reconhecimento” da essência da Olimpíada no material impresso e digital, iniciamos a análise da **Oficina 10**, intitulada de *Ponto a Ponto – Sinais de Pontuação*, a fim de tentarmos compreender de que forma o material conduz o trabalho com essas marcas na produção de textos tão autorais no que diz respeito ao emprego desses sinais. Depois, submetemos os quatro textos finalistas da OLP a um trabalho minucioso de observação, a fim de entendermos como essas marcas se fizeram autorais nesse processo de elaboração discursiva.

5.1.2 Oficina 10 – *Ponto a Ponto: sinais de pontuação*
Análise da Oficina 10



Figura 04: Oficina 10: *Ponto a Ponto: sinais de pontuação* (CLARA et al., 2010, p. 94)



Ponto a ponto

Objetivo

- Observar o uso de sinais de pontuação em textos de memórias literárias.

Prepare-se!

É importante ajudar o grupo a perceber que os sinais de pontuação são valiosos recursos para organizar as ideias em um texto. Observe as dificuldades de seus alunos no uso desses sinais e monte com eles uma tabela com exemplos. Prepare cópias de textos sem pontuação.

Figura 05: Oficina 10: *Ponto a Ponto: sinais de pontuação* (CLARA et al., 2010, p. 95)

material

- ▶ Cartolinas ou papel sulfite e canetas hidrográficas
- ▶ CD-ROM de memórias literárias
- ▶ Cópias de textos sem pontuação para os alunos
- ▶ Aparelho de som

1ª etapa

Sinais de pontuação nos textos

atividades

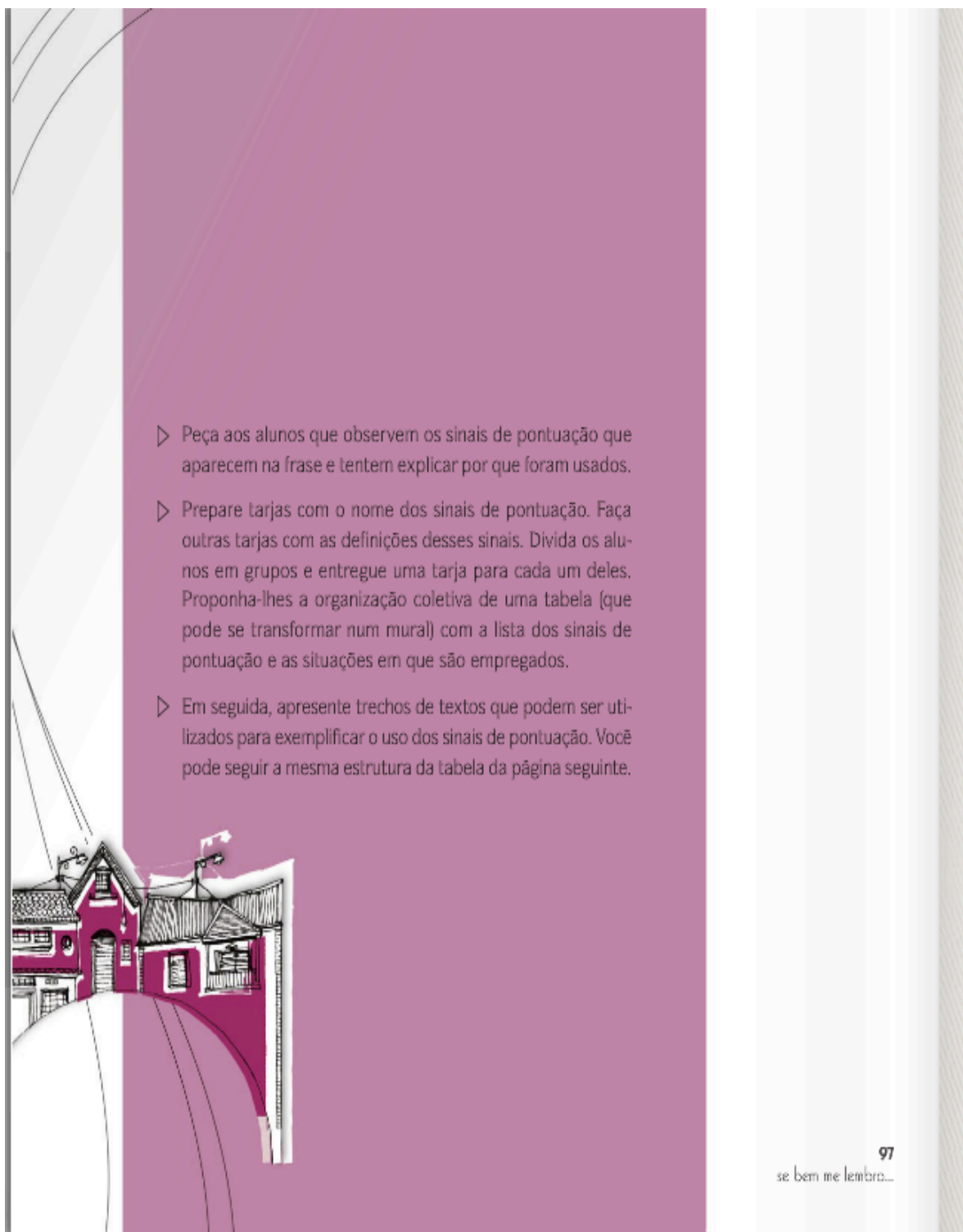
- ▷ Explique aos alunos que quando conversamos usamos a entonação para expressar ideias, desejos, emoções. Por exemplo: elevamos a voz, usamos pausas, fazemos gestos e mudamos nossa expressão facial, mas quando escrevemos não dispomos desses recursos.
- ▷ Na escrita, são os sinais de pontuação que facilitam a compreensão de quem lê. A pontuação indica as diferenças de entonação e orienta a construção do significado do texto para o leitor.
- ▷ Ressalte que os sinais de pontuação são componentes da organização das ideias e do texto. Para isso propomos algumas atividades e você poderá desenvolver outras.
- ▷ Escreva na lousa o trecho abaixo:

Todo aquele mundaréu de homens, mulheres, crianças, de todos os tipos, de todas as cores, de todos os trajés – todos dançando e cantando, pulando e saracoteando, jogando confetes e serpentinas que chegavam literalmente a entupir a rua e se enroscar nas rodas dos carros...

Tatiana Belinky *Transplante de menina* São Paulo: Moderna, 2008



Figura 06: Oficina 10: *Ponto a Ponto: sinais de pontuação* (CLARA et al., 2010, p. 96)



▷ Peça aos alunos que observem os sinais de pontuação que aparecem na frase e tentem explicar por que foram usados.

▷ Prepare tarjas com o nome dos sinais de pontuação. Faça outras tarjas com as definições desses sinais. Divida os alunos em grupos e entregue uma tarja para cada um deles. Proponha-lhes a organização coletiva de uma tabela (que pode se transformar num mural) com a lista dos sinais de pontuação e as situações em que são empregados.

▷ Em seguida, apresente trechos de textos que podem ser utilizados para exemplificar o uso dos sinais de pontuação. Você pode seguir a mesma estrutura da tabela da página seguinte.

97
se bem me lembra...

Figura 07: Oficina 10: *Ponto a Ponto: sinais de pontuação* (CLARA et al., 2010, p. 97)

O uso dos sinais de pontuação		
Sinal de pontuação	Emprego	Exemplo
Vírgula	Separar elementos de uma enumeração.	Meu sangue gelava, minha respiração bolava no peito, meus músculos tinnam...
	Introduzir uma explicação a mais sobre quem faz a ação.	A Neguinha, meticulosa para virar o disco.
Travessão	Intercalar explicações que o autor acha que o leitor desconhece.	Os festejos prestavam homenagem a Santo Antônio - santo cultuado pelas moças por sua fama de casamenteiro.
	Enfatizar uma passagem, situação marcante.	Na Avenida Rio Branco, reta, larga e imponente, embicando no calç do porto [...] tivemos a nossa primeira impressão - e que impressão! - do carnaval brasileiro.
Exclamação	Transmitir ao leitor sentimentos como espanto, admiração, surpresa ou alegria.	E os lança-perfumes, que que é isso, minha gente! Quantas gostosuras! Pipoca, pé de moleque, cajuzinho, milho verde e um quantão delicioso.
Interrogação	Aproximar o autor de seu interlocutor, estabelecer diálogo com o leitor.	Uma brincadeira de que gostávamos muito era "chocar o trem". Sabe o que é isso?
Dois-pontos	Indicar enumeração.	Onde hoje fica o Shopping Center Norte era só mata, água e muita, muita terra. Era lá meu paraíso. Meu e dos meus amigos: o Vitorino, o Zacarias...
	Indicar a introdução da fala de uma personagem ou de uma explicação ao longo do texto.	Os mais velhos ficavam aborrecidos, eu não entendia a razão: aquilo era uma distração das mais excitantes.
Ponto-final	Produzir frases curtas para imprimir ritmo ao texto.	Vivia para jogar futebol, nadar, pescar e caçar passarinhos.
Aspas	Indicar a referência a uma expressão utilizada pelo autor.	Uma brincadeira de que gostávamos muito era "chocar o trem".
	Indicar uma ironia ou uma citação.	Não havia surgido ainda a febre dos edifícios altos; nem mesmo o "Prédio Martelli"...

98

se bem me lembrava...

Figura 08: Oficina 10: Ponto a Ponto: sinais de pontuação (CLARA et al., 2010, p. 98)

- ▷ Reescreva um trecho, eliminando os sinais de pontuação, de um dos seguintes textos da Coletânea: “O valetão que engolia meninos e outras histórias de Pajé”, “Como num filme”, “Transplante de menina”. Providencie cópias para os alunos. Peça-lhes que ouçam a leitura gravada no CD com atenção e façam a pontuação do texto.
- ▷ Transcreva esse trecho na lousa e faça a revisão da pontuação, discutindo o emprego correto dos sinais.
- ▷ O ideal é que os sinais de pontuação sejam trabalhados em várias aulas. Você poderá repetir a estratégia selecionando diferentes trechos de textos para serem apresentados em áudio e pontuados pelos alunos. Vale lembrar que é a leitura que ajuda a compreender os sinais de pontuação.
- ▷ Para finalizar, enfatize que nos textos literários o uso da pontuação deve obedecer às regras gramaticais, mas está relacionado também ao estilo de cada autor.

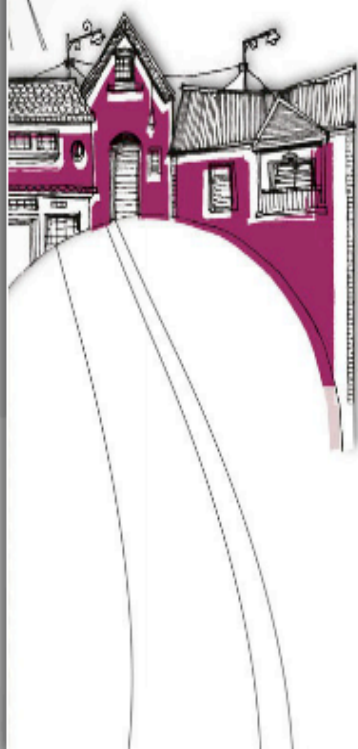


Figura 09: Oficina 10: *Ponto a Ponto: sinais de pontuação* (CLARA et al., 2010, p. 99)

O objetivo da **Oficina 10** é o de observar o uso de sinais de pontuação em textos do gênero Memórias Literárias. As atividades dessa etapa intencionavam ajudar os alunos a perceber essas marcas como valiosos recursos para a organização das ideias de seus textos. A Oficina, formada de apenas uma etapa, constitui-se de dez atividades a serem colocadas em prática pelos professores nas escolas públicas brasileiras.

A **1ª atividade** orienta o docente a explicar aos seus alunos que, durante uma conversa, fazemos uso da entonação para expressar exatamente o que estamos sentindo, ou o que queremos demonstrar que estamos sentindo: nossas ideias, desejos, emoções. O material avança no sentido de incentivar o aluno a entender que, ao conversarmos, elevamos a voz, usamos pausas, fazemos gestos e mudamos nossa expressão facial, mas, quando escrevemos, não dispomos desses recursos (aí é que entra a pontuação – também).

Na sequência, a **2ª atividade** tenciona conduzir os alunos a se apropriarem de fato da noção de que os sinais de pontuação facilitam a compreensão de quem lê, indicando as diferenças de entonação e orientando a construção do significado do texto para o leitor.

Na **3ª atividade**, o material didático-pedagógico ressalta que os sinais de pontuação são componentes da organização das ideias – e do próprio texto. Para a fixação desse entendimento, o recurso pedagógico propõe algumas atividades e sugere que o professor vá em busca de outras tantas necessárias.

A **4ª atividade**, a fim de explorar tal noção, a atividade sugere que o professor peça aos alunos para observar os sinais de pontuação que aparecem no texto *Transplante de menina*, de Tatiana Belinsky, a fim de que possam refletir sobre o uso dessas marcas sintático-discursivas na elaboração dessa produção, em especial. Esse movimento recebe a orientação do material para ser efetivado de forma coletiva, com o intuito de os alunos organizarem juntos uma tabela com a lista de sinais utilizados e as situações de uso.

Já na **5ª atividade**, o material faz orientações – mais estruturalistas mesmo – no sentido de estabilizar as regras dos sinais de pontuação propostas pelos mais diversos compêndios gramaticais – trata-se do momento da sistematização do conteúdo. Essa tarefa propõe que sejam feitas tarjas com o nome dos sinais de pontuação e tarjas com as definições desses sinais para serem entregues indistintamente aos alunos, com o fino propósito de, ao cruzarem as informações, montarem um quadro-resumo do assunto (que pode até se transformar em um mural).

A **6ª atividade** recomenda que se apresentem aos alunos outros trechos de textos de diversas naturezas que exemplifiquem as regras sistematizadas na atividade anterior, numa

tentativa de consolidar o entendimento do uso dessas marcas pontuacionais nos mais distintos textos.

A **7ª atividade** orienta o professor a reescrever um trecho de um dos seguintes textos da Coletânea: *O valentão que engolia meninos e outras histórias de Pajé*, *Como num filme*, *Transplante de menina*, eliminando os sinais de pontuação. Para a realização dessa tarefa, o docente deverá providenciar cópias desses textos (sem a pontuação original), para que os alunos possam efetuar as marcações devidas, ouvindo a leitura dos textos selecionados gravada no CD.

A **8ª atividade** orienta o professor a transcrever, na lousa, o trecho pontuado na oitava tarefa, a fim de que possa, juntamente com seus alunos, revisar a pontuação feita por eles, discutindo o emprego adequado dos sinais.

Na **9ª atividade**, há uma clara orientação para que o professor trabalhe os sinais de pontuação em várias aulas – e não somente no momento da Oficina 10. E ele poderá fazer isso, segundo a orientação do Caderno do Professor, repetindo a estratégia de selecionar diferentes trechos de textos para serem apresentados em áudio e pontuado pelos alunos, já que há, nesse material, o entendimento de que a leitura ajuda na compreensão do uso dos sinais de pontuação.

Para finalizar, a **10ª atividade** norteia o trabalho do professor no sentido de ele discutir com os alunos o fato de que os textos literários devem obedecer às regras gramaticais, mas que não há como escapar também da questão do estilo de cada autor – é o espaço da individualização.

O que se evidencia, na **Oficina 10**, é a diversidade de atividades em torno do uso dos sinais de pontuação, como marcas linguístico-discursivas, na construção do sentido textual-discursivo. O material ainda orienta que o professor faça uso de outras atividades, a depender da demanda das turmas, dos alunos. Há, no engendramento das atividades propostas uma associação dos sinais de pontuação com termos sintáticos e suas nomenclaturas. Mas, o que fica em evidência, ao analisarmos de “perto” todas as tarefas é, na verdade, uma abordagem sobre a pontuação que mostra aos alunos a questão da subjetividade, pois o emprego depende em muito do interlocutor, bem como da constituição de sentido, a partir da presença dos sinais de pontuação. Com isso, vemos que a *Olimpiada* quer inserir nos alunos a associação do emprego da pontuação aos sujeitos do discurso e a seus interesses.

Como observamos, a escolha de apresentar o conteúdo por meio da reflexão de um texto (ou trecho de textos) e os efeitos de sentido ocasionados pela ausência, tipo, local ou

intercâmbio de pontuação usado indica um plano didático bastante diferenciado para reflexão e aprendizagem desse conteúdo. Além disso, a ampliação do tópico, por meio da reflexão a respeito da entoação, demonstra que o material da OLP quer despertar nos alunos a consciência sobre a distinção entre a modalidade oral e a escrita, na qual existem diferentes recursos para representar a entoação, sendo os sinais de pontuação um dos recursos mais importantes. A partir da descrição dessa atividade didática, verificamos que o conjunto de ações condiz com o objetivo proposto de levar o aluno a refletir sobre a definição por meio de uma gama de habilidades: ler, observar, comparar, discutir, analisar e/ou inferir. Sob outro aspecto, contrariando o ponto fraco sobre o trabalho com a gramática tradicional, pelo menos na abordagem sobre o conteúdo da pontuação, a *Olimpíada* parece não reproduzir as estratégias comumente utilizadas nas gramáticas normativo-prescritivas.

5.2 Nos rastros dos dados: um movimento de autoria

Agora analisaremos os quatro textos selecionados para a pesquisa. Inicialmente, seguem as páginas primeiras da Coletânea em que se encontram os textos trazidos para nosso estudo.

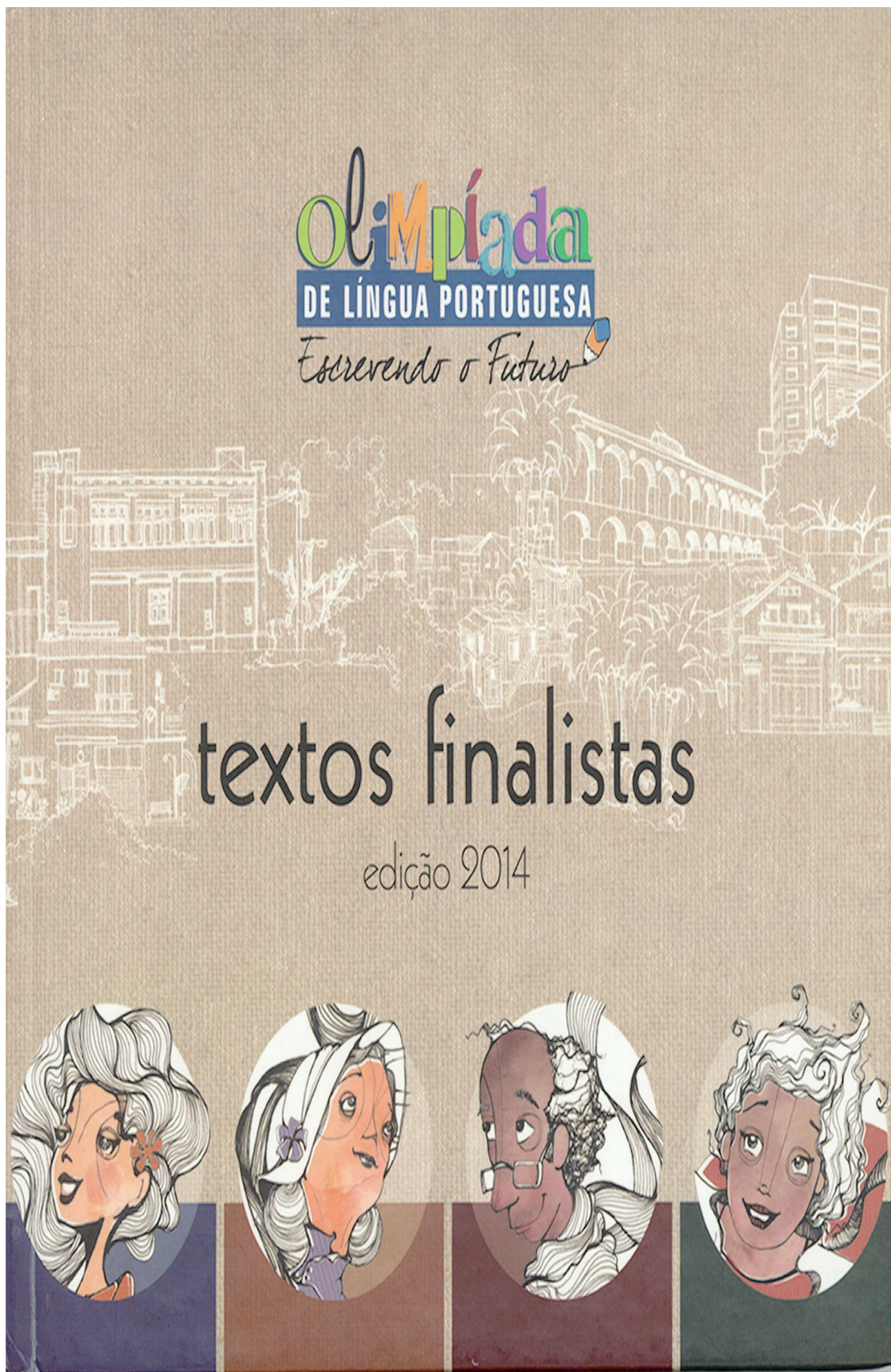


Figura 10: Imagem da Capa da Coletânea de Textos Finalistas (edição 2014)

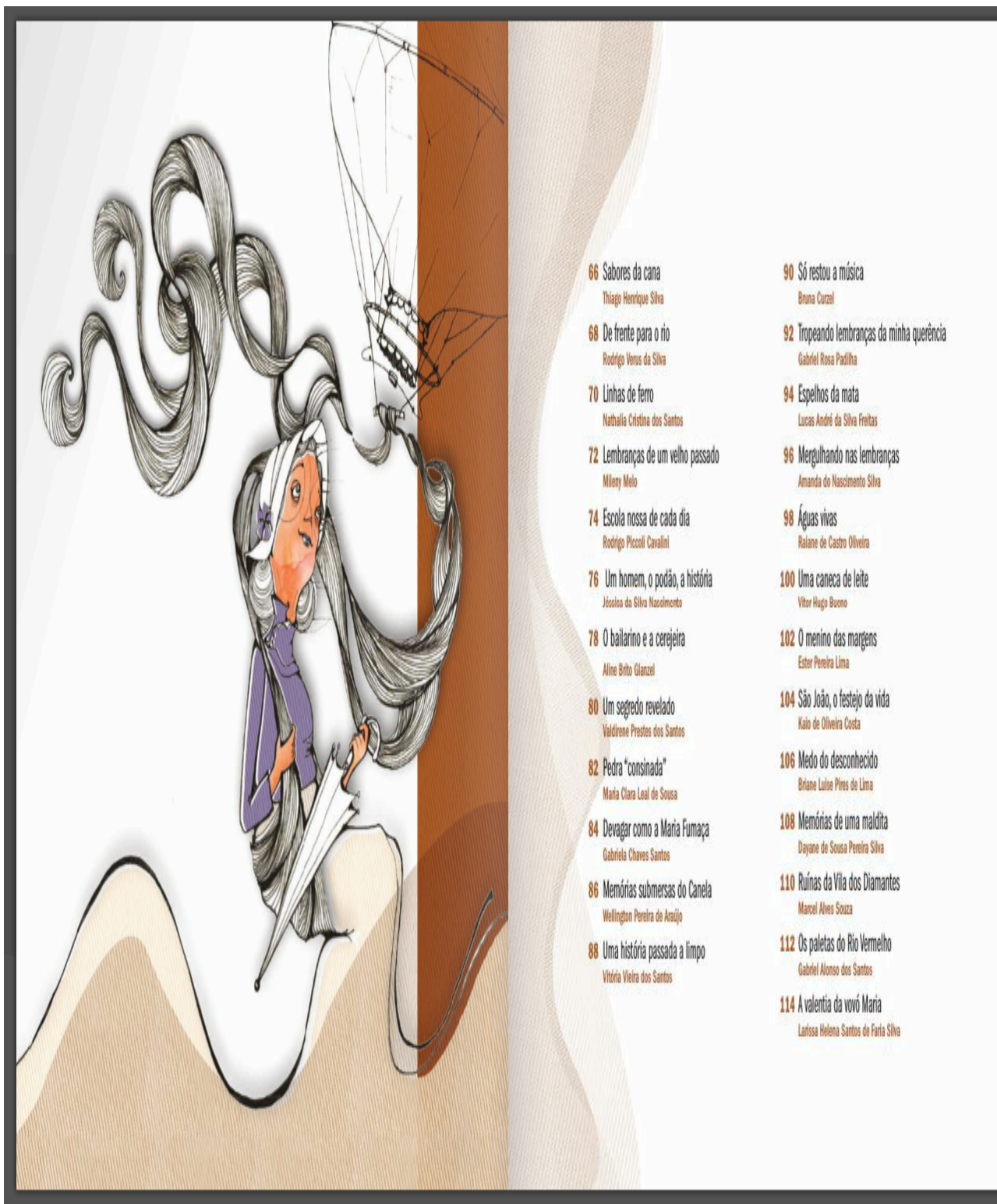


Figura 11: Imagem da Contracapa da Coletânea de Textos Finalistas (edição 2014)

memórias literárias

- 116** Sou parte deste lugar
Maria Eduarda Ferreira
- 118** Costurando a vida
Paulo Henrique Oliveira Barbosa
- 120** Doces sabores da infância
Milena Gomes Cardoso
- 122** Um sonho
Arthur Cechele dos Santos
- 124** Janelas da memória
Rebeca Casemiro Silva
- 126** Poeira vermelha da saudade
Otto Romar dos Santos Reddin
- 128** A máquina de arroz
Eveline Rose Vieira de Souza
- 130** Infância no Córrego São João
Joyce Aparecida Martins Pinheiro
- 132** Brincar é coisa séria
Andriéli dos Anjos Silva
- 134** Marcas da felicidade
Joviane Cobrim de Alcântara
- 136** Olhares sobre a cidade das flores
Daiane de Oliveira Silva
- 138** Os tempos da palmatória
Sulamita Pinheiro Santos
- 140** Um salto para trás
Maria Heloíza Barbosa Tavares

Figura 12: Imagem da Contracapa da Coletânea de Textos Finalistas (edição 2014)

5.2.1 Texto 1 – *Uma história passada a limpo*

Análise do Texto 1 – *Uma história passada a limpo*, da aluna Vitória Vieira dos Santos – orientado pela professora Jacira Maria da Silva.

88 Memórias literárias

Uma história passada a limpo

Aluna: Vitória Vieira dos Santos

Existem várias maneiras de viajar... Hoje viajarei no tempo, lá no arruado de Utunga, no Município de Rio Largo, no Estado de Alagoas, em um pequeno local da zona rural chamado Gameleira. No ano de 1931 nascia Milton Monteiro da Rosa.

Nesse lugar morava um povo simples – trabalhadores de uma usina –, onde as casas eram doadas de acordo com o cargo exercido na empresa. Então, você já imagina! Tinha ruas para os endinheirados e para os modestos. Os elitizados recebiam casas grandes e formosas, com jardim na frente e ruas calçadas. Já a moradia dos humildes operários era colada uma nas outras, dividindo uma só parede, com o mesmo modelo. Se você conhecesse a minha residência, não precisaria conhecer a do vizinho. Tínhamos terreno na frente de casa onde plantávamos de tudo o que você imaginar: frutas, verduras, hortaliças... Sem falar dos canais e das matas que cercavam esse local. As ruas eram de barro, não tinha esgoto. Inclusive, a minha era uma dessas.

Naquele tempo acordávamos cedo com um maravilhoso cheirinho de café torrado. Ao tempo que obedecíamos a um ritual que gostaria que fosse eternizado: rezava, pedia a bênção aos meus pais e ia para a escola. No caminho cumprimentava a todos com um “bom-dia”. Eita dia bom! Chegando à escola, cumprimentava a professora, pedia licença e ia fazer a lição, já que o ensino era rígido, tudo à base do respeito. O que não me agradava eram as punições aplicadas àqueles alunos que faziam alguma travessura. A mestra colocava de castigo, ajoelhado em grãos de milho e de frente para os colegas, servindo de referência para aqueles que tinham a intenção de bagunçar. No entanto, ninguém aprontava para não ocupar aquele lugar.

A vida aqui era muito tranquila, nosso relógio era o tempo. Aliás, que tempo! Não tínhamos pressa, andávamos a pé, a cavalo ou de trem. Esses eram os únicos meios de transporte acessíveis. A locomotiva funcionava a lenha e nela existiam duas camadas sociais: A e B. Na primeira classe iam os passageiros que tinham condições econômicas, com cadeiras acolchoadas. Já os da outra classe tinham bancos duros e com mais passageiros. Porém, todos chegavam aos seus destinos do mesmo jeito.

Se bem me lembro, os costumes populares imperavam. As pessoas se conheciam e trocavam experiências sentadas à porta de seus lares. Os mais velhos contavam causos e lendas para os mais jovens e eles repassavam seus ensinamentos.

Brincávamos de boca de forno, o que é o que é, passa anel... Era uma interação só! Idosos, adultos, jovens e crianças, todos numa mesma emoção, que eu diria de diversão coletiva.

Nessa época também as comemorações eram frequentes. A que mais gosto de lembrar é da Festa da Cana, concurso em que era premiado o povoado que trouxesse a maior cana. Ela deveria ser adubada e conservada para esse grande dia, que acontecia todo mês de dezembro. A usina convidava todas as pessoas dos povoados distantes. A alegria era garantida. Se alguém tentasse atrapalhar essa diversão, era punido na "baiaca", local fechado, onde o transgressor recebia um banho de mel durante toda a noite. Podia ser até um engomadinho, era baiacado do mesmo jeito e só libertado no outro dia, todo lambuzado e na hora de o trem passar, para servir de exemplo.

Ah, se pudesse voltar no tempo... Traria de volta a tranquilidade das brincadeiras sem malícias no rio Mundaú, principal percurso de águas naturais que banha algumas cidades do meu Estado. Amava nadar nele, cujas águas eram tão límpidas e transparentes que dava até para contar pedrinhas debaixo d'água. Enquanto isso, as mulheres lavavam roupas e cantavam músicas que a minha imaginação fluía. Não sabia se viajava em meus pensamentos ou mergulhava no rio de tanta inspiração. Eram sensações maravilhosas, momentos gostosos de liberdade...

Hoje a modernidade me encanta e também me assusta. Tudo mudou! O trem é transporte igual para todos. Tenho televisão e vejo reportagens sobre a poluição do rio Mundaú e nem acredito que isso aconteceu. Agora sei das horas pelo relógio, vejo e converso com minha filha que está tão longe pelo computador. Coisas que jamais seriam pensadas... Paro e lembro-me de tudo como se fosse hoje...

(Texto baseado na entrevista feita com o senhor Milton Monteiro da Rosa, 62 anos.)

Professora: Jacira Maria da Silva
Escola: E. E. F. Marieta Leão - Rio Largo (AL)

O texto da aluna Vitória Vieira dos Santos foi produzido tomando como base a entrevista feita com o senhor Milton Monteiro da Rosa, 62 anos. E esse trabalho de recuperação das Memórias Literárias de Rosa foi mediado pela professora Jacira Maria da Silva, docente da Escola E. E. F. Marieta Leão – em Rio Largo, no Estado de Alagoas (AL). Nesse primeiro texto, percebemos um intenso movimento autoral no uso da pontuação durante toda a elaboração do gênero. A aluna contou as memórias da vida de seu entrevistado, a partir de um processo de escritura que resgata o que já passou. O interessante salientar aqui é *como* os fatos foram trazidos para a esfera do gênero em questão – forma canônica da Literatura, que já foi considerada literatura menor. A partir de um trabalho metódico, Vitória manteve a escrita entrecortada dos fatos recriados, tomando como base a inventividade inerente ao gênero. No movimento de tecitura do texto, a estudante escreveu, aparentemente, de forma a considerar suas escolhas e vontades. As Memórias Literárias produzidas por Vitória ganham sentido quando nós, interlocutores de seu texto, relacionamo-nos com os escritos de forma reflexiva, dialógica. Percebemos, em seu texto, um movimento de leitura muito intenso, aliado a um trabalho de escrita acentuado por meio de escritas e refações constantes, de escolhas contínuas, de escutas e mais escutas em detrimento de um aprendizado significativo de fato.

A aluna-autora Vitória inicia o **primeiro parágrafo** (formado por cinco períodos) já fazendo uso das reticências na frase *Existem várias maneiras de viajar...* para não fechar o universo de ideias que deverá compor o imaginário do leitor sobre os diversos modos de se fazer uma “viagem”. A aluna faz uso das reticências com bastante autoria possivelmente para causar no leitor o efeito que realmente quer causar no leitor logo no princípio do seu texto – as reticências adquirem, portanto, um papel de extrema subjetividade. Parece-nos que Vitória, como aluna produtora de textos, comunga das mesmas ideias de Mário Quintana, um importante escritor, jornalista e poeta gaúcho, quando este, ao se referir a esse sinal, escreveu que “considera que as reticências são a maior conquista do pensamento ocidental, porque evitam as afirmativas inapeláveis e sugerem o que os leitores devem pensar por conta própria, após a leitura do autor”. As reticências indicam interrupção ou suspensão do pensamento ou, ainda, hesitação ou desnecessidade de exprimi-lo (ALMEIDA, 2005, p. 579). A presença das reticências, portanto, remete a uma atitude responsiva que a autora quer provocar intencionalmente no seu leitor. Ao finalizar o enunciado com as reticências, observamos, na trama linguística, a intencionalidade de levar o leitor a pensar acerca das muitas formas de se efetuar uma “viagem”. Vitória demonstra conhecer que a pontuação é um importante recurso

para a construção enunciativa. As RETICÊNCIAS marcam uma interrupção da frase e, conseqüentemente, a suspensão da sua melodia (CUNHA & CINTRA, 2008, p. 673). Ainda segundo esses gramáticos, elas são empregadas para indicar que a ideia que se pretende exprimir não se completa com o término gramatical da frase, e que deve ser suprimida com a imaginação do leitor (CUNHA & CINTRA, 2008, p. 674) – o que atende bem ao uso que Vitória efetuou ao iniciar seu texto.

Na sequência, para compor o segundo período do parágrafo, a aluna, por meio da vírgula, separa o enunciado *Hoje viajarei no tempo* dos quatro adjuntos adverbiais que se seguem e se articulam numa (certa) gradação indicativa de lugar: 1. *lá no arruado de Utinga*; 2. *no município de Rio Largo*; 3. *no Estado de Alagoas*; 4. *em um pequeno local da zona rural chamado Gameleira*. O uso da vírgula, nesses casos, representa a estabilização do emprego desse sinal na gramática. Inferimos aqui que a aluna se utilizou da vírgula para efetuar a marcação dos adjuntos adverbiais pelo fato de os quatro elementos possuírem estruturas morfológica, sintática e semanticamente iguais. Vitória termina o último período do parágrafo com a oração absoluta *No ano de 1931 nascia Milton Monteiro da Rosa*, finalizada com o ponto final para “concluir” uma ideia que marca o início de uma história. O que nos atrai a atenção aqui é que Vitória deixou de usar a vírgula para demarcar o adjunto adverbial deslocado (só que agora de tempo), no mesmo parágrafo em que tão bem realizou o mesmo movimento: o de isolar esses termos do restante da oração. O que, para nós, fica evidenciado é a possibilidade de a aluna não conhecer a regra da vírgula na situação apresentada. Talvez a ausência da vírgula para separar o adjunto adverbial deslocado de tempo no enunciado *No ano de 1931 nascia Milton Monteiro da Rosa* represente um movimento que assegura, em seu texto, rapidez à informação que fecha o parágrafo, numa possível demonstração de que o ano de 1931 estaria para sempre atravessado pela história de Milton Monteiro da Rosa, assim como a história de Milton Monteiro da Rosa estaria para sempre marcada pelo ano de 1931. A omissão da vírgula para separar o adjunto adverbial de tempo deslocado – quando seu emprego é uma orientação da Gramática Normativa – está voltada, neste trabalho, para a ideia de pausa – o fato de a aluna Vitória não pontuar também pode estar ligado à ideia de pausa no ritmo de leitura – o que sugere a velha concepção de que pontuação tem a ver com pausa. Cabe aqui este “parênteses”: há também entre os gramáticos controvérsia quanto ao uso da vírgula nos adjuntos adverbiais deslocados. Os pontos de conflito são semelhantes aos das orações reduzidas de gerúndio ou de particípio e aos das orações subordinadas adverbiais. Alguns gramáticos afirmam que o uso da vírgula para separar os adjuntos adverbiais

deslocados é a regra em qualquer contexto. Outros, afirmam que a vírgula é obrigatória. Outros, afirmam que ela é optativa. Então, diante de tantos olhares diferenciados para o mesmo evento, entendemos que se deve usar a vírgula para separar os adjuntos adverbiais deslocados – a sazonalidade entre o uso e o não uso da vírgula não se apresenta para nós como uma marca estilística da aluna, pois essa predisposição de atitude não garante ao seu texto novos sentidos (acreditamos que a gramática contribui para manifestar outros efeitos de sentido no texto, o que não acontece nessa situação). No trabalho que Vitória desenvolve, nesse contexto, a vírgula não se faz indispensável, pois, se isso acontecesse, ela (a vírgula) tiraria a linearidade, eliminando, assim, a objetividade da frase.

No **segundo parágrafo**, a frase *Nesse lugar morava um povo simples* inicia o primeiro período e logo é ladeada pela expressão apositiva entre travessões – *trabalhadores de uma usina* –. O que nos rouba a atenção, nessa construção, é o fato de a aluna ter escolhido exatamente o uso dos travessões em detrimento do usual emprego das vírgulas para isolar o aposto. Tal escolha demonstra a autoria linguístico-discursiva que a aluna possui ao efetuar suas construções textuais. O uso deliberado dos travessões assegura ao texto a concepção de que Vitória equipara, no nível do discurso, *povo simples* a *trabalhadores de usina*, numa atitude “consciente” de que a igualdade só existe no universo dela, na sua visão de mundo. O que, em outro contexto, poderia muito bem não se aplicar tal equivalência, já que nem todo trabalhador de usina poderá se perfazer como um povo simples. Faz-se importante ressaltar aqui que a autora faz uso, no geral, das regras consagradas pelas gramáticas – que privilegiam a organização sintática do período –, de que há uma diferença entre o uso dos parênteses e o dos travessões. Estes são utilizados quando se quer “destacar enfaticamente” um enunciado, enquanto aqueles se empregam “para intercalar num texto indicação acessória” (CUNHA & CINTRA, 2008, p. 679). No entanto, a aluna-autora não deixa de contemplar, em seu texto, alguns usos estilísticos e até idiossincráticos de maneira peculiar.

Outra marca da aluna enquanto autora, no uso que faz dos sinais de pontuação em suas construções, acontece quando ela não deixou, mesmo fazendo uso dos travessões, de usar a vírgula logo depois de *Nesse lugar morava um povo simples – trabalhadores de usina* –, para separar as orações. Esse movimento demonstra claramente o conhecimento que Vitória tem a respeito do uso adequado desse recurso linguístico no enunciado produzido para fechar o período, ou seja, a aluna demonstra entender que precisa usar a vírgula para separar a oração *Nesse lugar morava um povo simples – trabalhadores de usina* –, da oração adjetiva explicativa *onde as casas eram doadas de acordo com o cargo exercido na empresa*. Dessa

forma, deixa transparecer que os sinais de pontuação são partes constitutivas do sentido textual-discursivo, que essas marcas pontuacionais têm sua contribuição na produção de sentido textual – o que nos faz pensar que Vitória pontua seu texto de maneira lógica para o leitor, e não o faz intuitiva e aleatoriamente. Dessa forma, compreendemos que cada escrita possui sua especificidade e, de alguma forma, assinala construções peculiares daquele que escreve, mesmo que não estejam de acordo com o que recomenda a normatividade. Aqui é importante registrar que não estamos contra a normatividade e a favor do “tudo pode” na língua – as regras são necessárias –, o que estamos observando é como a questão da pontuação é entendida e efetuada por alunos do Ensino Fundamental na produção de seus escritos. Concebemos a escrita como um processo – processo em transformação – que é constante na vida de qualquer escrevente e que vai se intensificando à medida que o sujeito vai ampliando seu nível de letramento. Por isso, é importante salientarmos que, mesmo quando o aluno se apropria da escrita, não o faz por completo. Trata-se de um apropriar-se e desapropriar-se em constância.

Ainda nesse parágrafo, Vitória inicia o segundo período falando diretamente com o leitor por meio do pronome *você*, tentando sensibilizá-lo para o que pronuncia depois. Para isso, intercala a conjunção conclusiva *então* por meio de vírgula – poder que lhe é facultado enquanto usuário da Língua Portuguesa (nesse caso) – na frase *Então, você já imagina!* e a finaliza com o ponto de exclamação. Ponto este que revela o envolvimento de sentimentos da autora em relação à segregação existente no lugar por ela retratado em seu texto. Esse enunciado remete a um tom valorativo-emocional mais intimista, uma vez que, ao partilhar as experiências vividas pela pessoa, a aluna-autora tenta instituir um laço de intimidade com seu leitor. Tal recurso de pontuação usado por Vitória (associado, é claro, ao pronome *você*) tem a característica essencialmente bakhtiniana de estabelecimento da dialogia com os seus leitores (o efeito de sentido possibilitado por essa construção é o de aproximação com os interlocutores). A respeito do uso do ponto de exclamação, Cunha & Cintra nos diz que

[...] é o sinal que se pospõe a qualquer enunciado de entoação exclamativa. Mas, como a melodia das exclamações apresenta muitas variedades, o seu valor só pode ser depreendido do contexto. Cabe, pois, ao leitor a tarefa, extremamente delicada, de interpretar a intensão do escritor; de recriar, com apoio em um simples sinal, as diversas possibilidades de inflexão exclamativa e, em cada caso, escolher dentre elas a mais adequada – se se trata de uma expressão de espanto, de surpresa, de alegria, de entusiasmo, de cólera, de dor, de súplica, ou de outra natureza (CUNHA & CINTRA, 2008, p. 671 e 672).

O emprego que a aluna fez do ponto de exclamação, nesse período, chama nossa atenção devido ao fato de esse sinal ter um uso pouco frequente quando comparado com

outros sinais de fim de frase. Sua ocorrência se dá mais frequentemente em transcrições de passagens dialogadas, discurso direto de ficção e em poesia – a preferência é por uma expressão mais racionalizada assentada na força expressiva das palavras. Verificamos o fato de a aluna ter feito uso desse sinal, de forma bastante autoral, como sendo um artifício retórico para induzir a leitura do período de forma diferenciada, supondo um estado emocional compatível com o sentido portado – o que carrega, obviamente, o texto de toda uma carga valorativa, axiologicamente construída pela autora. Vitória sabe – ao menos de maneira aparente – que os sinais de pontuação são de extrema importância para a Língua Portuguesa, pois, sem eles, seria praticamente impossível a construção de qualquer frase com sentido real, ou seja, um texto para alcançar a sua eficácia – no caso do dela, na referida passagem, que é transmitir um sentimento – precisa ser bem pontuado, pausado, expressado e de sentido completo para atingir o seu fim. O entendimento dos processos que sinalizam a forma “correta” de pontuar facilita não somente o uso dos sinais, bem como sua interpretação. O conhecimento das regras gramaticais sobre o emprego dos sinais de pontuação é de grande significância, pois o ato de pontuar em si não foge às regras. Mas elas (as regras) decorrem do próprio ato de comunicação, ou seja, está na ligação entre o enunciador e o enunciatário. Portanto, no texto da Vitória, os diversos sinais de pontuação não ficam “escravizados” somente às normas expostas nos compêndios gramaticais, pois, ao produzi-lo, a “postura” dela de pontuar está mais vinculada à intenção que, enquanto autora, espera promover no seu interlocutor do que somente às funções gramaticais.

Depois a aluna continua a compor o restante do segundo parágrafo, numa tentativa de conduzir o leitor a construir uma imagem bem próxima da zona rural onde nasceu seu Milton Monteiro da Rosa. E, para isso, ela articula três períodos descritivos, sendo os dois primeiros simples e o terceiro composto: 1. ***Tinha ruas para os endinheirados e para os modestos;*** 2. ***Os elitizados recebiam casas grandes e formosas, com jardim na frente e ruas calçadas;*** 3. ***Já a moradia dos humildes operários era colada umas nas outras, dividindo uma só parede, com o mesmo modelo.*** O que nos seduz o olhar para as análises das construções autorais no texto de Vitória é o fato de a aluna usar as vírgulas para pontuar adequadamente os enunciados que constroem seu texto. Isso é o que autoriza a constatação de que a adequada utilização das regras gramaticais é também um movimento de autoria – é a construção da autoria da finalista da OLP como usuária da língua.

Mais adiante, no percurso de fechamento do segundo parágrafo, Vitória encadeia estes três períodos: 1. ***Se você conhecesse a minha residência, não precisaria conhecer a do***

vizinho; 2. *Tínhamos terreno na frente de casa onde plantávamos de tudo o que você imaginar: frutas, verduras, hortaliças...*; e 3. *Sem falar dos canaviais e dos matos que cercavam esse local*. Neles, a pontuação atingiu sua finalidade, pois Vitória escreveu para que seu escrito fosse interpretado conforme sua ideia (ou melhor, de acordo com a ideia de seu entrevistado) de maneira precisa e pontual acerca da imagem do lugar onde morava o personagem de sua Memória Literária. No primeiro período, a vírgula é bem empregada ao separar a oração adverbial condicional antecipada da oração principal – preceito materializado pela gramática. A seguir, no período *Tínhamos terreno na frente de casa onde plantávamos de tudo o que você imaginar: frutas, verduras, hortaliças...*, a aluna faz uso competente dos **dois pontos**. Os DOIS PONTOS servem para marcar, na escrita, uma sensível suspensão da voz na melodia de uma frase não concluída (CUNHA & CINTRA, 2008, p. 669). Os “dois pontos” (recurso tão pouco explorado nos textos produzidos dentro da escola) indicam um prenúncio, comunica que se aproxima um enunciado, corresponde a uma pausa breve da linguagem oral e a uma entoação descendente – ao contrário da entoação ascendente da pergunta, para iniciar uma elaboração que deixa a cabo do leitor sua finalização (ou não), ao fazer uso, mais uma vez, das reticências. Ainda é preciso salientar que o uso de vírgulas, nessa enumeração, marca um processo de igualdade semântica, no sentido de fazer com que a listagem produza traga o efeito de que tudo o que era plantado possuía o mesmo valor. De alguma forma, a aluna-autora complementa essa enumeração com o período posterior ao escrever *Sem falar dos canaviais e dos matos que cercavam esse local*.

É importante salientarmos, ainda sobre esse período, a ausência da vírgula na oração que se inicia com *que cercavam esse local*. O não uso da vírgula também demonstra a competência linguística da aluna em relação ao uso dos sinais de pontuação como construções de sentido. Quando Vitória constrói seu enunciado sem colocar a vírgula antes dessa oração, ela recupera as “memórias” de *Milton Monteiro da Rosa* tal qual ele lhe desenhou (a referência aí é para os matos e os canaviais que cercavam a casa dele – e não para outros que possivelmente existissem no referido local). Vitória parece perceber que a pontuação tem grande valor dentro do ato enunciativo, pois ela evidencia – em suas marcações pontuacionais – que esses sinais não são meras representações gráficas ligadas à marcação de pausa na oralidade, como eram (e ainda são) considerados por parte de alguns gramáticos. De posse desse saber, ela os utiliza sempre como uma marca de sua autoria na escrita do seu texto. Sob outro viés, a estudante trabalha os sinais de pontuação ligados ao seu estilo próprio de escritora e, principalmente, aos efeitos de sentido que podem ajudar a expressar – a presença

ou ausência de alguns sinais de pontuação interferem na interpretação e marcam a subjetividade de Vitória.

A aluna-autora finaliza o segundo parágrafo com mais dois períodos: *As ruas eram de barro, não tinha esgoto*; e *Inclusive, a minha era uma dessas*. O que se faz imperativo aqui analisar com relação a esses enunciados é o fato de a aluna se utilizar de orações coordenadas justapostas (*As ruas eram de barro, não tinha esgoto*), para estabelecer linguisticamente a relação de lista (o que não é muito comum na escrita de alunos do Ensino Fundamental, uma vez que eles fazem uso do conectivo “e” entre as orações coordenadas sindéticas aditivas). Aparentemente, parece que Vitória sabia o que estava fazendo ao omitir a conjunção “e” e optar pela vírgula nessa construção. As ocorrências da lista da estudante são simétricas, ou seja, os elementos coordenados podem permutar de posição sem alteração semântica – o que aponta ser mais uma condição de sua autoria no uso que faz dos sinais de pontuação na elaboração do seu texto.

No **terceiro parágrafo**, o primeiro enunciado, que é um período simples, *Naquele tempo acordávamos cedo com um maravilhoso cheirinho de café torrado* foi, mais uma vez, construído sem o uso da vírgula para separar o adjunto adverbial deslocado *Naquele tempo* do restante da oração. Já é possível inferir, a partir daqui, que ela possui uma lacuna em seu aprendizado a respeito dos sinais de pontuação, ao não demarcar, os adjuntos adverbiais deslocados – especialmente quando estes vêm no início dos enunciados. Isso pôde ser observado nestes casos e nos que ainda estão por vir até o final do texto: 1. *No ano de 1931*; 2. *Nesse lugar*; 3. *Naquele tempo*. A ausência do emprego da vírgula nesses eventos não demonstra ser uma construção singular do seu processo de escritura, uma vez que ela fica oscilando entre o uso e o não uso desse sinal (ou de outra marca pontuacional de igual valor para essa situação) nas construções discursivas que efetua para compor seu texto. Nesses exemplos, observamos que não há aqui um registro de subjetividade pelo não uso da pontuação. A análise qualitativa “não rejeita toda e qualquer forma de quantificação. Somente os índices é que são retidos de maneira não frequencial, podendo o analista recorrer a testes quantitativos: por exemplo, a aparição de índices similares em discursos semelhantes” (BARDIN, 2011, p. 34), conforme o que aconteceu nessa análise de ausência de marca pontuacional nos exemplos citados.

Na sequência, no segundo período desse parágrafo *Ao tempo que obedecíamos a um ritual que gostaria que fosse eternizado: rezava, pedia a bênção aos meus pais e ia para a escola*, a aluna, visivelmente, continua “erguendo” a imagem da vida simples do homem que

teve suas memórias literariamente “reconstruídas” por ela. Vitória faz isso ao usar os sinais de pontuação como aliados. Os dois pontos são os elementos linguísticos “da vez” – e eles se situam do lado da escrita e da leitura, atuando em conjunto para aprimorar a legibilidade e a interpretação. A aluna-autora, na sequência, escreve *No caminho cumprimentava a todos com um “bom dia”*. Nesse caso, o uso das aspas para destacar o “bom dia” que o narrador dava a todos, por onde passava, revela mais uma vez o uso autoral que a aluna faz dos sinais de pontuação na construção de sua produção textual. Os efeitos de sentido são decorrentes da constituição subjetiva de cada sujeito, pois quem dá e confere significado nas relações dialógicas são os (inter)locutores. Ela, com grande maestria, transmite ao leitor que não se tratava de um “bom dia” qualquer, mas de um “bom dia” enfático – carregado de significação valorativa. E isso só poderia ficar em destaque, no texto escrito, por meio da pontuação. As aspas denotam o valor significativo que a expressão *bom dia* representava no universo do narrador. Na interação verbal que trava com seus leitores, Vitória faz uso da pontuação para a organização textual, processo este que remete inteiramente à questão de sua subjetividade como autora. No enunciado seguinte *Eita dia bom!*, a aluna reforça a natureza do *bom dia* que o narrador dava por onde passava com o uso do ponto de exclamação – sinal que se põe frente ao leitor para que este interprete a intenção da aluna-autora, na tentativa de recriar a possibilidade (ou as possibilidades) da inflexão exclamativa mais conveniente para o contexto. Na referida análise, podemos notar que a escolha de determinada pontuação em detrimento de outra não é uma simples ação de seleção e tampouco um ato “inteiramente consciente”, pois a autora do texto é um sujeito discursivo, e como tal, perpassado pela subjetividade. Para nós, é de fato a presença da aluna-autora no texto um verdadeiro indício de seu processo de autoria.

No enunciado seguinte *Chegando à escola, cumprimentava a professora, pedia licença e ia fazer a lição, já que o ensino era rígido, tudo à base do respeito*, o período é iniciado e finalizado por orações adverbiais de tempo e causa, respectivamente. Separadas por meio de vírgulas, essas orações intercalam um movimento de grande coordenação na vida do narrador. Aqui se faz importante ressaltar que, num momento em que estudos discursivos estão sendo tão discutidos, a pontuação, por fazer parte intrínseca desse processo, também deve receber a atenção que recebeu nesta produção. Dentro da materialidade linguística, os sinais de pontuação têm papel de realce, pois na constituição dos discursos, faz-se uso de diversas marcas pontuacionais. Na análise, percebemos que as relações entre os signos linguísticos e os sinais de pontuação podem interferir na constituição de sentidos. Dessa

forma, a pontuação manifesta-se como um importante recurso dialógico, que passa a evidenciar os significados, não só aqueles que o emissor ambiciona, como também os construídos no processo de interação com os interlocutores.

O terceiro parágrafo não para por aí. Vitória encadeia mais três períodos compostos para fechá-lo: 1. *O que não me agradava eram as punições aplicadas àqueles alunos que faziam alguma travessura*; 2. *A mestra colocava de castigo, ajoelhado em grãos de milho e de frente para os colegas, servindo de referência para aqueles que tinham a intenção de bagunçar*; e 3. *No entanto, ninguém aprontava para não ocupar aquele lugar*. Essa segmentação de períodos compostos obriga o leitor a ampliar as pausas, modificando, assim, a entoação e – obviamente – o próprio sentido do texto. Tais enunciados adquirem uma relevância bem particular dentro do contexto. Dessa forma, essa relação entre os signos (linguísticos e ideográficos) revela a dinâmica da concepção bakhtiniana de responsividade, pois os sinais de pontuação contribuem com a construção dos efeitos de sentido. Essa percepção da atitude responsiva é um mote importante, neste trabalho, uma vez que auxilia na compreensão do caráter interativo existente na materialidade discursiva. Vitória, portanto, parece ter noção, ao escrever, de que suas construções textuais são passíveis de muitas leituras, tendo em vista que os interlocutores podem atribuir tons valorativo-emocionais diferentes, dependendo das escolhas pontuacionais que faz, bem como inferir que as escolhas por determinada pontuação influenciam, da mesma maneira, na compreensão e recepção do enunciado.

O **quarto parágrafo**, composto por estes oito enunciados entrelaçados entre si, quase que totalmente por coordenação: 1. *A vida aqui era muito tranquila, nosso relógio era o tempo*; 2. *Aliás, que tempo!*; 3. *Não tínhamos pressa, andávamos a cavalo ou de trem*; 4. *Esses eram os únicos meios de transporte acessíveis*; 5. *A locomotiva funcionava a lenha e nela existiam duas camadas sociais: A e B*. 6. *Na primeira classe iam os passageiros que tinham condições econômicas, com cadeiras acolchoadas*; 7. *Já os da outra classe tinham bancos duros e com mais passageiros*; 8. *Porém, todos chegavam aos seus destinos do mesmo jeito*, são um claro exemplo de como a justaposição de períodos curtos e descritivos podem construir imagens bem próximas do “real” num contínuo e acelerado movimento. Vitória soube aproveitar bem esse artifício ao elaborar seu texto. Os sinais de pontuação são marcas interferentes do e no sentido, por isso mesmo, a autora não deixou de dar a eles um lugar de realce na construção do seu texto, visto que é no texto que a língua é real. A habilidade da aluna para efetuar uma boa pontuação só aumentou a legibilidade da sua

produção – habilidade esta que é reconhecida como uma característica muito importante de um bom escritor. Vale ressaltar que pontuar é o esforço que o enunciador faz para adequar o discurso escrito para o outro/o leitor – trata-se do fenômeno da dialogicidade/da responsividade.

No decorrer do texto, a aluna vai comprovando a habilidade que possui acerca dos recursos da pontuação para se fazer presente – e singular – no seu texto. Ela vai deixando suas construções autorais no tempo da escrita... A identidade linguístico-discursiva da aluna Vitória vai ficando cada vez mais evidente à medida que o texto avança. Nos períodos do quarto parágrafo, duas situações, em especial, chamam mais uma vez a nossa atenção para as análises que estamos fazendo nesta Dissertação: a primeira diz respeito ao período *Na primeira classe iam os passageiros que tinham condições econômicas, com cadeiras acolchoadas*; e a segunda, ao período *Porém, todos chegavam aos seus destinos do mesmo jeito*. Neste, a aluna-autora isola a conjunção *porém* do resto da enunciação por meio de vírgula, demonstrando novamente o conhecimento que possui acerca do emprego dos sinais de pontuação (conjunções adversativas, quando deslocadas, devem ficar entre vírgulas) que iniciam períodos e inscrevendo sua autoria enquanto produtora de texto que é. Naquele, Vitória, ao não usar a vírgula antes da oração *que tinham condições econômicas*, aponta para o discurso que realmente quer enunciar: apenas os passageiros com boas condições financeiras podiam viajar na primeira classe da locomotiva, intitulada de classe A. Tal atitude linguística se volta para o movimento de autoria da aluna em relação ao que escreve – em respeito especialmente à fidedignidade das memórias de seu entrevistado.

O **quinto parágrafo** é iniciado com a separação da oração adverbial condicional *Se bem me lembro* da oração principal *os costumes populares imperavam* e finalizado com estes dois períodos compostos igualmente isentos de vírgulas, mas repletos da conjunção aditiva “e”: 1. *As pessoas se conheciam e trocavam experiências sentadas à porta de seus lares*; e 2. *Os mais velhos contavam causos e lendas para os mais jovens e eles repassavam seus ensinamentos*. Nossa observação aqui se volta para o uso da vírgula nas orações que são iniciadas pela conjunção “e”. De modo geral, a gramática não orienta o uso da vírgula antes das conjunções aditivas (“e”, “nem”). A conjunção “e”, além de estabelecer relação de adição entre termos de uma oração ou entre orações, serve para finalizar uma enumeração. Em qualquer uma dessas situações, não cabe (mas não há impedimento) o uso da vírgula antes dela.

No período *As pessoas se conheciam e trocavam experiências sentadas à porta de seus lares*, percebemos a ausência da vírgula. Ela não se faz necessária devido ao fato de a conjunção “e” estar ligando orações que se articulam em torno do mesmo sujeito. Já no período *Os mais velhos contavam causos e lendas para os mais jovens e eles repassavam seus ensinamentos*, há um problema de ambiguidade. Não pelo fato de aluna não ter feito uso da vírgula, mas por causa do emprego do pronome “eles”, que pode recuperar anafórica e ambigualmente os termos “velhos” e “jovens”. Notamos que seria oportuno e, em alguns casos, recomendável a utilização da vírgula para separar orações aditivas (encabeçadas pelo “e”) de sujeitos diferentes. Isso quer dizer que, sendo os sujeitos distintos, é cabível o uso da vírgula antes do “e”. Cabível, mas nem sempre obrigatório. Se, todavia, a construção puder conduzir a uma leitura imprecisa, a vírgula será imprescindível. Vitória, quando decidiu, enquanto escrevia seu texto, não fazer uso da vírgula, mesmo os compêndios gramaticais – em sua maioria – orientando a obrigatoriedade do uso da vírgula diante de orações com sujeitos diferentes que se ligam umas às outras por meio da conjunção “e”, marcou, novamente, seu estilo, ou seja, deixou sua construção de personalidade no discurso – e isso acontece devido ao fato de a aluna interferir no estilo do gênero por causa de questões puramente subjetivas.

Observamos, dessa forma, que o estilo da aluna é resultado das escolhas individuais que a língua propicia. O uso que ela faz dos sinais de pontuação, na elaboração do seu texto, faz parte das suas escolhas individuais, portanto, o estilo é justamente resultado da expressividade da linguagem. Tudo isso nos mostra que o estilo da aluna Vitória está mesmo relacionado aos elementos discursivos que produzem efeitos de sentido diferentes do esperado. E, como os discursos não são isentos, isso perpassa também as escolhas lexicais, por isso os elementos conectores constituem um dos aspectos que pode gerar efeitos semânticos interessantes por produzirem – em associação a outros aspectos gramaticais, a exemplo dos sinais de pontuação – valores que demonstram a criatividade da autora e, dessa forma, revelam seu estilo.

No **sexto parágrafo**, Vitória escreve apenas três pequenos períodos: 1. *Brincávamos de boca de forno, o que é o que é, passa anel*; 2. *Era uma interação só!*; e 3. *Idosos, adultos, jovens e crianças, todos numa mesma emoção, que eu diria de diversão coletiva*. No primeiro *Brincávamos de boca de forno, o que é o que é, passa anel...*, a aluna separa, com vírgulas, os itens de uma enumeração “aberta”, ou seja, de uma listagem que será fechada (ou não) pelas memórias do leitor, uma vez que a finaliza tão bem com reticências.

Depois disso, o texto caminha na direção de outra sequência de vírgulas. Dessa vez, para separar elementos de mesma função sintática. Logo, o que se constata é que os sinais de pontuação contribuem para a construção prosódica, semântica, sintática e discursiva do texto de Vitória. Tais sinais se instituem como um traço subjetivo que surge no exato momento da elaboração textual, trabalhando como uma assinatura da aluna. Os sinais de pontuação – elementos presentes apenas na escrita – são observados, nesta pesquisa, como construções características de cada aluno em sua escrita.

O **sétimo parágrafo** do texto, constituído de sete períodos, no geral, bem curtos, garante a fluidez e a fixação das ideias. São eles: 1. *Nessa época as comemorações eram frequentes*; 2. *A que mais gosto de lembrar é da Festa da Cana, concurso em que era premiado o povoado que trouxesse a maior cana*; 3. *Ela deveria ser adubada e conservada para esse grande dia, que acontecia todo mês de dezembro*; 4. *A usina convidava todas as pessoas dos povoados distantes*; 5. *A alegria era garantida*; 6. *Se alguém tentasse atrapalhar essa diversão, era punido na “baiaca”, local fechado, onde o transgressor recebia um banho de mel durante toda a noite*; e 7. *Podia até ser um engomadinho, era baiacado do mesmo jeito e só libertado no outro dia, todo lambuzado e na hora de o trem passar, para servir de exemplo*. O que podemos inferir aqui é que a escrita, quando executada de maneira até certo ponto “consciente” e reflexiva, é produto de um experimento cultural abarcante que engloba o sujeito, de maneira a construir a relação dele mesmo com a língua.

No momento da escrita, existem delimitações individuais – portanto, subjetivas – de cada sujeito. Cada produção escrita é ímpar e exibe características diferentes. A escrita apresenta peculiaridades de cada escritor e escritura. E Vitória parece saber muito bem disso, quando, no terceiro e no sexto períodos desse sétimo parágrafo, faz uso da pontuação muito mais do que como sinal presente no texto, mas como elementos que ajudam na construção de sentido do texto. Basta observar o uso da vírgula antes da segunda oração deste período *Ela deveria ser adubada e conservada para esse grande dia, que acontecia todo mês de dezembro* (3º período) e o uso das aspas presente no enunciado *Se alguém tentasse atrapalhar essa diversão, era punido na “baiaca”, local fechado, onde o transgressor recebia um banho de mel durante toda a noite* (6º período).

No **primeiro caso**, ao usar a vírgula, a aluna demarca a oração subordinada adjetiva explicativa, que funciona como aposto explicativo e significa que todo mês de dezembro acontece o dia da Festa da Cana, não se trata aqui de uma particularidade (a exemplo do que acontece na adjetiva restritiva), ou seja, não é um elemento identificador, diferenciador, e sim

um pormenor que se quer ressaltar. Logo, como há singularidade de sujeitos e de escritas, também há singularidades no emprego que se faz dos sinais de pontuação. **No segundo caso**, as aspas operam como construções linguísticas, das quais a aluna se utiliza para construir seu enunciado, e que evidenciam o sujeito, manifestando sua presença na escrita. Ao fazer uso delas (das aspas), Vitória esquematiza um certo distanciamento sobre sua enunciação. As aspas evidenciam o movimento da autora sobre a sua própria enunciação. Nesse caso, essa marca pontuacional foi empregada para destacar o arcaísmo “baiaca”, pois é extremamente importante que esse termo ganhe destaque, para automaticamente ganhar sentido dentro da construção textual. Através desses exemplos, busca-se exprimir que existe uma relação entre os usos que os escreventes fazem dos sinais de pontuação, como elementos que cumprem um papel no texto, que não é apenas delimitar pausas, mas auxiliar na construção de um sentido para a escrita.

O **oitavo e penúltimo parágrafo** é iniciado com o período *Ah, se pudesse voltar no tempo...*. Tal estrutura objetiva trazer mais uma vez o leitor para ser oficialmente o autor do que ficou por ser completado. A aluna parece saber tão bem dessa condição que “abusa” das reticências em sua narrativa. Novamente a autora marca sua subjetividade – insurge na sua enunciação –, utilizando-se das reticências para projetar a si mesma dentro de sua escrita, pois as reticências revelam-na (também) dentro de seu texto, bem como constituindo a relação entre si mesma e o enunciado do outro, trazida para o interior de seu texto, assinalando ao mesmo tempo sua posição de distanciamento em relação à sua enunciação, que poderia ser relacionada à autoria. O que se verifica, novamente, é que a relação de Vitória com a linguagem se constrói a partir da relação entre ela mesma enquanto aluna-autora, a língua e o outro, por meio – obviamente – da dialogia, numa contínua construção que transcorre por toda a existência do sujeito.

Depois, Vitória dá seguimento ao oitavo parágrafo, com mais cinco períodos: 1. *Traria de volta a tranquilidade das brincadeiras sem malícias no rio Mundaú, principal percurso das águas naturais que banha algumas cidades do meu Estado*; 2. *Amava nadar nele, cujas águas eram tão límpidas e transparentes que davam até para contar pedrinhas d’água*; 3. *Enquanto isso, as mulheres lavavam roupas e cantavam músicas que a minha imaginação fluía*; 4. *Não sabia se viajava em meus pensamentos ou mergulhava no rio de tanta inspiração*; 5. *Eram sensações maravilhosas, momentos gostosos de liberdade...* Como se vê, a pontuação (marca privilegiada e específica da linguagem escrita) é um dos organismos que denuncia a individuação do sujeito na escrita, assim, a presença desse sujeito

se faz também por meio da pontuação. No texto da aluna-autora, seu estilo aparece em sua produção, não apenas na organização das palavras, na escolha do léxico, bem como no encadeamento do texto todo, conforme se observa nesse recorte do oitavo parágrafo. Vitória, quando estabelece sua escrita, utilizando-se dos sinais de pontuação, ela se põe na posição de sujeito.

Por fim, no **nono e último parágrafo**, a aluna abusa dos períodos curtos: 1. *Tudo mudou!*, 2. *O trem é transporte igual para todos*, 3. *Coisas que jamais seriam pensadas...*, a fim de compor uma imagem mais rápida do hoje. Esse movimento de períodos curtos parece querer se associar, de certa forma, ao paradigma de vida na pós-modernidade, onde tudo acontece de forma abrupta – num instante vira passado. Paralelo a essa construção veloz de períodos curtos, Vitória intercala – entre os períodos curtos – períodos compostos, sem muitos sinais de pontuação, mas repletos do uso reiterado da conjunção “e” para compor (paradoxalmente) a complexidade da vida contemporânea: 1. *Hoje a modernidade me encanta e também me assusta*; 2. *Tenho televisão e vejo reportagens sobre a poluição do rio Mundaú e nem acredito que isso aconteceu*; 3. *Agora sei das horas pelo relógio, vejo e converso com minha filha que está tão longe pelo computador*. E finaliza com os dois períodos “*Coisas que jamais seriam pensadas...*” e “*Paro e lembro-me de tudo como se fosse hoje...*” “fechados” apenas com reticências para que, novamente, os leitores possam ir além do que está escrito! Não menos importante do que tudo o que já foi analisado é o cuidado da aula-autora com a estruturação e com a subdivisão dos parágrafos de seu texto. Sobre isso, Almeida revela que

Num ditado, quando queremos dizer ao escrevente que o período seguinte deve começar em outra linha, dizemos **parágrafo** ou *alínea*. “O parágrafo pode conter um ou mais períodos, e encerra um pensamento ou grupo de pensamentos que, em geral, têm com o parágrafo antecedente relação menos íntima do que a que liga os períodos de um mesmo parágrafo. Ele denota, pois, pausa mais forte do que o simples ponto final. Todavia, para formar parágrafo, como para formar período, não se podem dar regras seguras; fica isso até certo ponto, ao arbítrio, gosto ou critério do escritor, a não ser nos decretos, leis, etc., em que os parágrafos são determinados pelo próprio assunto” (ALMEIDA, 2005, p. 581-582).

Os parágrafos bem marcados no texto de Vitória, portanto, trazem essa noção de Almeida, quando a aluna os demarca com a autoria de quem sabe que num determinado momento é hora de parar para recomeçar. O vislumbamento de atitudes autorais no uso dos sinais de pontuação é notável e dá ao texto da aluna Vitória a estreita relação de sua condição de aluna-autora. Suas construções subjetivas vão nos deixando rastros de um sujeito que trabalha a sua enunciação. Ou seja, o seu dizer é permeado pela “consciência” autoral no uso

dos sinais de pontuação – marcas constitutivas de sentido. O texto de Vitória nos faz refletir a respeito dos sinais de pontuação com vistas ao aperfeiçoamento das práticas de ensino, revelando-se como uma forma de questionar as propostas de ensino em uso, possibilitando, também, novos olhares sobre o conteúdo da pontuação, cujos resultados possam dar significativas contribuições para a expansão do assunto no campo da Linguística Aplicada e nos estudos sobre o ensino da Língua. Tudo isso está, obviamente, ligado ao trabalho realizado pela professora-orientadora da aluna-autora Vitória em parceria com o material didático-pedagógico disponibilizado pela OLP.

Analisaremos agora o uso dos sinais de pontuação como construções de autoria no texto *Escola nossa de cada dia*, do estudante Rodrigo Piccoli Cavalcante.

5.2.2 Texto 2 – *Escola nossa de cada dia*

Análise do Texto 2 – *Escola nossa de cada dia*, do aluno Rodrigo Piccoli Cavalcanti

74
Memórias
literárias

Escola nossa de cada dia

Aluno: Rodrigo Piccoli Cavallini

Blêm, blêm, blêm! Tocava pontualmente às cinco e meia aquele sino inoportuno que arrancava sem dó nem piedade nossos sonhos e sono. Com o tempo começou a parecer mais sereno. Na verdade, era ele quem anunciava que mais um dia nascia no colégio interno Salesiano, em Jaciguã, lugarejo que acolheu muitos alfredenses. Levantava avidamente feito lebre, tinha cinco preciosos minutos para arrumar minha cama, calçar aqueles sapatos horríveis e sufocantes, saber que meus pés – sempre foram livres, descalços, que sentiram o orvalho da grama verde e o barro úmido durante toda a infância – ainda não se adaptaram bem a ficar embalados feito um produto.

Vestia o uniforme e esperava a ordem de sair do dormitório. Ah! Como ainda queria ficar deitado na minha caminha, que parecia mais aconchegante de manhã! Descíamos em fila, um silêncio profundo e devastador. Reuníamos-nos no pátio em círculo, sentados no chão de pedra polida com as pernas cruzadas, esperando o padre Patriarca chegar. Tão breve – sentíamos sua presença em meio ao círculo de “cordeirinhos” –, ali rezava, catequizava e refletia, o que me fazia recordar o sotaque Italo-brasileiro de vovô Silvino.

Certa manhã, a reflexão que fizemos foi sobre nossos medos. Medo? Eu só tinha um, o de escuro; sentimento meio contraditório para quem morava num lugar tão abençoado e iluminado por Deus como minha Nova Estrela do Espírito Santo. Digo “por Deus”, pois não havia postes de iluminação como hoje, fato que me rendeu momentos de pavor:

– Seu Zê, me dá sete roscas?

E lá ia ele com toda a sua habilidade de vendedor, pegava as roscas, grandes e robustas, passava um barbante entre elas e amarrava as pontas. Hoje consigo reconhecer nessa ação uma atitude “ecofuturista”, porque na época eu o achava um tremendo mão de vaca. Quando eu saía da venda, minha missão começava: enfrentar o caminho sombrio, de dar calafrios, da venda à minha bucólica casa. E eu ia em disparada, como cavalo entre os bananais, me atropelando nas orações. Quando chegava em casa, o pé, descalço, estava todo pocado e as unhas, ocas e esbranquiçadas como dentes de alho e serrilhadas como dentes de piranha. Levantei os olhos e ainda pude ouvir o padre dizer que devemos superar nossos medos.

Blêm, blêm, blêm! O sino das cinco e cinquenta avisava que era hora do delicioso café da manhã: pães saborosos, frutas tropicais, leite que nós mesmos tirávamos das vaquinhas e um café sabor de roça que me levava novamente às manhãs em minha casa:

– Peneira na mão, Luiz?

Sim. Eu e meu irmão Claudenir descambávamos do barranco no pequeno riacho, afluente do nosso rio maior, o Benevente, para começar nossa aventura de coletar peixes, munidos de peneiras feitas de taquara, produzidas por nossas mãos. Era pura emoção ver nossa arte finalizada. No final da manhã tínhamos jundiás, que eram os meus prediletos, não pelo sabor, mas por ter as cores do meu amado Flamengo. Além desses, o balde também abrigava carás, piabas e alguns pequenos, porém saborosos, caranguejos de água doce.

Após o café da manhã, íamos finalmente estudar. Biologia, português, matemática, latim... Às vezes me cansava. Minha sala de aula, bem diferente da de hoje, com alunos participativos; ao contrário, parecíamos múmias confinadas no silêncio, ou melhor, *silentium*.

As aulas mais emocionantes da escola eram as de teatro; tínhamos apresentações mensais, e Shakespeare era o meu favorito. Havia também campeonatos de futebol, vôlei, handebol. Eu era um atleta, mas o *speedball* (jogo em que a bola ficava presa a uma corda fixa a um tronco de carvalho envelhecido) era o de que eu mais gostava.

A escola era realmente boa, mas ficar longe de minha família, das noites de reza na casa de vovô Silvino e das travessuras com os primos foi muito sofrido. Na primeira inacabável semana, eu chorava debaixo do cobertor, sentindo o ardor das lágrimas salgadas de saudade. Contudo, vi que podia fazer novas amizades, que a escola era minha nova família.

Hoje, vejo com nitidez o quanto a disciplina muda o homem. Ele se torna mais responsável e atento. Ela me ajudou muito em minha infelicitosa infância e em todas as difíceis, porém felizes fases de minha vida.

(Texto baseado na entrevista feita com o senhor Luiz Claudio Boldrini, 51 anos.)

Professora: Sílvia Angela Picoli Meneghel
Escola: E. M. E. F. Ana Araújo - Alfredo Chaves (ES)

O texto do aluno Rodrigo Piccoli Cavalcante foi produzido tomando como base a entrevista feita com o senhor Luiz Claudio Boldrini, 51 anos. E esse trabalho de recuperação das Memórias Literárias de Boldrini foi mediado pela professora Silvia Ângela Piccoli Meneghel, docente da Escola E. M. E. F. Ana Araújo – em Alfredo Chaves, no Espírito Santo (ES). Na trama da subjetividade, o autor Rodrigo se reposiciona para enunciar o procedimento individual que surge na escrita. Os sinais de pontuação – verdadeiros indícios de autoria no texto – são a prova constante disso. É por meio da ação linguística que a escrita se instala. A escrita, portanto, é produto da relação que o sujeito mantém com o linguístico, o discursivo e o textual. Os sujeitos, ao escreverem seus textos, vão construindo sua singularidade. Cada texto é exclusivo no seu processo de enunciação, na sua constituição. As distinções são visíveis a olho nu. Portanto, o discurso de que os textos parecem se repetir na escola não é real – melhor, não serve mais. Nunca serviu, aliás. Cada escrito possui características que lhe são próprias, específicas, apresentam-se como construções subjetivas dos sujeitos no momento de seu processo de escritura. E isso pode ser observado mais uma vez nesse texto do aluno Rodrigo. Nele, percebemos singularidades no uso que ele faz dos sinais de pontuação de forma pessoal, única. Ou seja, a construção dos enunciados é de fato individual, mesmo que outro sujeito faça uso de enunciados já produzidos, as condições de produção e o próprio sujeito já foram modificados por uma série de situações. Vale salientarmos aqui que, ainda que fosse o “mesmo” sujeito nas mesmas condições de produção, este já não seria mais o mesmo – já teria sido modificado pela linguagem.

O segundo texto analisado demonstrou que os sinais de pontuação também são elementos que indicam individualidades no ato da escrita. No **primeiro parágrafo**, no período *Levantava avidamente feito lebre, tinha cinco preciosos minutos para arrumar minha cama, calçar aqueles sapatos horríveis e sufocantes, saber que meus pés – sempre foram livres, descalços, que sentiram o orvalho da grama verde e o barro úmido durante toda a infância – ainda não se adaptaram bem a ficar embalados feito um produto*, o que nos chamou a atenção foi o uso dos travessões, sinal quase nunca usado por alunos do Ensino Fundamental. O travessão possui vários empregos, que, na maioria das vezes, não são de nível linguístico – Rodrigo, ao optar pelo uso dos travessões, nessa passagem do seu texto, aparentemente parece saber disso. O aluno-autor nos mostra que, ao menos de forma aparente, decidiu subjetivamente isolar o trecho por meio dos travessões ao invés do frequente emprego das vírgulas, dos parênteses, para talvez “sair” do lugar-comum no uso dos sinais de pontuação (trata-se de um uso caracteristicamente retórico que no discurso oral pode ser

representado pelo uso da pausa ou da entonação distinta) e para dar destaque ao que se encontra dentro dos travessões duplos – e que deve servir de motivo de reflexão para nós, interlocutores. O aluno acentua – e põe em destaque – o quão sufocante era para Luiz Claudio Boldrini (seu entrevistado) estar calçado naquele momento em virtude de ter passado toda sua infância com os pés livres, descalços, sentindo o orvalho da grama verde e o barro úmido. O que aqui precisa ficar registrado é o fato de que para pôr em relevo as memórias do entrevistado, Rodrigo se vale do uso dos travessões por aparentemente conhecer sua relevância na construção de sentido daquilo que enuncia. Nesse caso, os travessões duplos contribuem para dar ao texto maior clareza à ideia que o entrevistado tinha do fato de estar calçado na ocasião. Rodrigo poderia ter usado outros sinais que não os travessões, mas preferiu fazer uso deles possivelmente por saber o efeito discursivo de sentido que eles causariam em seu texto.

No **segundo parágrafo**, Rodrigo volta a fazer uso dos travessões. No período *Tão breve – sentíamos sua presença em meio ao círculo de “cordeirinhos” –, ali rezava catequizava e refletia, o que me fazia recordar o sotaque ítalo-brasileiro de vovô Silvino*, fica evidente que o travessão realiza uma intervenção, põe sinalização em uma interpelação dentro do texto. O aluno, de fato, destaca as informações que insere entre travessões – chama nossa atenção, enquanto interlocutores, para o que intercala. Quando o travessão aparece no texto, nosso olhar se volta para o fato de ali haver algo que não pode (ou não deve) passar sem ser percebido. O uso dos travessões, no texto de Rodrigo, humaniza os enunciados que ele tem de reproduzir fielmente do seu entrevistado. Ao utilizar travessões, o aluno-autor obstrui o movimento da frase, dando nova direção ao que, se não tivesse sob os refletores dos travessões, não conseguiria ter os mesmos resultados – os mesmo efeitos de sentido. Ao optar pelo emprego dos travessões em detrimento de vírgulas, parênteses, o aluno-autor se inscreve em seu discurso, trazendo contribuições que trabalham como esclarecimentos, explicações e considerações – tudo para que o locutor possa estabelecer com seus interlocutores suas experiências e seu olhar sobre o mundo. Rodrigo parece também saber, ao usar os travessões, que eles são um recurso muito abastados de significância para dar à escrita o ritmo e a entonação, tão presentes na forma oral de se comunicar. Rodrigo irrompe inteiramente com a linguagem abraçada dentro do universo escolar, usando seu estilo de escrita para enriquecer o experimento do interlocutor, com quem divide suas experiências e suas visões de mundo. Percebemos que o travessão é recorrente no texto de Ricardo, como uma construção que se

desponta em sua escrita, como uma circunscrição que lhe é própria, reafirmando sua presença de escrevente, como uma assinatura.

Os travessões são muito importantes para, na língua escrita, minorar a falta de recursos rítmicos e melódicos, os quais aparecem em grande quantidade na língua falada, segundo Cunha & Cintra (2008). Da mesma forma que os dois pontos, o ponto de exclamação, o ponto de interrogação, as reticências – e tantos outros sinais – o travessão faz parte desse grupo de sinais melódicos. Para Cunha & Cintra (2008), esses sinais têm como função primordial assinalar a entoação e a melodia. Para Evanildo Bechara (2009) – membro correspondente da Academia das Ciências de Lisboa e doutor honoris causa pela Universidade de Coimbra, professor Titular e Emérito da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e da Universidade Federal Fluminense, além de titular da cadeira nº 16 da Academia Brasileira de Filologia e da cadeira nº 33 da Academia Brasileira de Letras –, os sinais de pontuação asseguram a inter-relação de ordem semântica e sintática entre as palavras que estabelecem a unidade do texto. Ainda segundo Bechara (2009), o travessão, ao se inserir no texto como pontuação de comunicação e de sintaxe, dá a ele (ao texto) muito mais expressividade e tons melódicos, rítmicos e entonacionais. Para assinalar uma expressão interposta, há uma unanimidade entre os gramáticos e linguistas em relação ao fato de o travessão poder ser substituído pelos colchetes, pelos parênteses ou pelas vírgulas.

Ainda nesse período, outra construção subjetiva de Rodrigo, ao fazer uso das marcas pontuacionais, está no fato de ele delimitar, por meio de vírgula, o adjunto adverbial deslocado *Tão breve* em *Tão breve – sentíamos sua presença em meio ao círculo de “cordeirinhos” –, ali rezava catequizava e refletia, o que me fazia recordar o sotaque ítalo-brasileiro de vovô Silvino*, mesmo tendo intercalado um enunciado de certa extensão entre travessões. Isso só demonstra que os sinais de pontuação são organismos que sugerem a subjetividade do sujeito na escrita. Dessa forma, a presença desse sujeito também se perfaz através da pontuação. Rodrigo aparenta ter o conhecimento de que os sinais de pontuação expressam singularidades e peculiaridades da linguagem escrita. Ainda, nesse enunciado, as aspas utilizadas por Rodrigo em *“cordeirinhos”* também nos atraiu a atenção. O uso desse sinal em *“cordeirinhos”* produziu alguns efeitos: (1) realçar o fato de a palavra cordeiro indicar – na acepção religiosa – a responsabilidade e a obediência individual; (2) tatuar a negociação entre o sujeito e o outro, circunscrevendo a alteridade no formato de uma não-coincidência entre a palavra e a coisa – as aspas sugerem que a palavra usada não é a mais ajustada para assinalar o que o aluno-autor deseja, pois pode não satisfazer precisamente à

realidade. As análises das aspas chamam a atenção para o trabalho do Rodrigo a propósito do discurso do outro, já que, de acordo com o que procuramos demonstrar, o posicionamento a partir do qual o sujeito pronuncia delibera a presença desse discurso outro na constituição da identidade discursiva. O aluno-autor joga com a presença do outro para instalar uma imagem de si no discurso. As aspas, segundo as gramáticas tradicionais, são “empregadas para dar a certa expressão sentido particular, para ressaltar uma expressão dentro do contexto ou para apontar uma palavra como estrangeirismo ou gíria” (Bechara, 2004, p. 613). Nesse caso, foram empregadas para marcar uma possibilidade de leitura não-literal. “As aspas (...) bloqueiam a interpretação literal do segmento e fornece, assim, indicações de interpretação peculiares. Esse sinal de pontuação é definido como identificador de interpretação” (DAHLET, 2006, p. 182). Nesse sentido, as aspas usadas por Rodrigo, em seu texto, fazem esse papel de fazer com que o leitor possa realizar a constituição do sentido textual – sentido esse demarcado pelo aluno-autor.

No **terceiro** e no **quarto parágrafos**, constituído por *Certa manhã, a reflexão que fizemos foi sobre nossos medos. Medo? Eu só tinha um, o de escuro; sentimento meio contraditório para quem morava num lugar tão abençoado e iluminado por Deus como minha Nova Estrela do Espírito Santo. Digo “por Deus”, pois não havia postes de iluminação como hoje, fato que me rendeu momentos de pavor: / – Seu Zé, me dá sete roscas?*, Ricardo faz uso de pontos de interrogação. A interrogação presente no terceiro parágrafo é condutora de diálogo, na perspectiva discursiva, mesmo as gramáticas insistindo tão-somente no ponto de interrogação como marca de um questionamento. A partir do momento em que passamos a vê-lo como marca de encaminhamento de diálogo, podemos dizer que o gênero é um demarcador do seu emprego. Esse sinal é colocado no “final da oração enunciada com entonação interrogativa ou de incerteza, real ou fingida também chamada retórica” (BECHARA, 2004, p. 607). Não há justificativas gramaticais suficientes para a sua ocorrência (DAHLET, 2006, p. 65). Os três sinais interativos /?/, !/ e /.../ possuem a mesma inclinação para se inserir no nível intrafrásico. Do ponto de vista gramatical, o sinal de interrogação baliza uma questão que pode estar aberta ao interlocutor.

Já o uso dos “dois pontos” aparece de forma efetiva nos **quinto, sexto e sétimo parágrafos** do texto de Rodrigo. Em *E lá ia ele com toda a sua habilidade de vendedor, pegava as roscas, grandes e robustas, passava um barbante entre elas e amarrava as pontas. Hoje consigo reconhecer nessa ação uma atitude “ecofuturista”, porque na época eu o achava um tremendo mão de vaca. Quando eu saía da venda, minha missão*

começava: enfrentar o caminho sombrio, de dar calafrios, da venda à minha bucólica casa (quinto parágrafo), em *Blém, blém, blém! O sino das cinco e cinquenta avisava que era hora do delicioso café da manhã: pães saborosos, frutas tropicais, leite que nós mesmos tirávamos das vaquinhas e um café sabor de roça que me levava novamente às manhãs em minha casa:* (sexto parágrafo) e em – *Peneira na mão, Luiz?* (sétimo parágrafo), observamos que o aluno-autor fez uso dos “dois pontos” três vezes. Vemos o uso dos “dois pontos”, no texto do Ricardo (além da mera nomenclatura apresentada pela gramática tradicional, em que há predominantemente uma relação desse sinal com suas funções preponderantes), subdivididos em categorias. A partir da postura polissêmica exposta pela pontuação, esse sinal apresenta distintas funções no texto do estudante. Os dois pontos, ora se depara como forma de abrir caminho para um esclarecimento mais detalhado da frase que o precede, que é o caso da primeira ocorrência (5º parágrafo), ora para inserir algo que complementa a informação antecedente, que é o caso da 2ª ocorrência (6º parágrafo), ora – como na última ocorrência do uso dos “dois pontos” (7º parágrafo) – marca uma sensível interrupção da voz numa frase não concluída. Os “dois pontos” se manifestam como sinais de enunciação por exprimirem um tipo de intercâmbio com o co-enunciador. O emprego desse sinal, no texto do aluno-autor, parece desvendar muito mais do que aspectos de ordem organizacional e linguística. Eles assinalam aspectos discursivos, denotam o caráter de enunciação da pontuação e o enrolamento dela com um ritmo próprio da linguagem escrita.

No **oitavo parágrafo**, o que nos chama a atenção é o uso bem marcado das vírgulas. As vírgulas presentes exercem a função, nesse contexto, de compartimentar as orações. Elas assinalam as explicações, as oposições, as adições, enfim, as pausas entonacionais menores dentro de um período, que é demarcado pelo ponto. Nesta parte do texto, *Sim. Eu e meu irmão Claudenir descambávamos do barranco no pequeno riacho, afluente do nosso rio maior, o Benevente, para começar nossa Aventura de coletar peixes, munidos de peneiras feitas de taquara, produzidas por nossas mãos. Era pura emoção ver nossa arte finalizada. No final da manhã tínhamos jundiás, que eram os meus prediletos, não pelo sabor, mas por ter as cores do meu amado Flamengo. Além desses, o balde também abrigava carás, piabas e alguns pequenos, porém saborosos, caranguejos de água doce*, a sequência de vírgulas empregadas assinala a entoação rítmica dos fatos. Para Almeida,

É comum vermos esta doutrina: “A vírgula indica pequena pausa”. – De fato, essa indicação tem a vírgula, mas não devemos aceitar como certa a recíproca: “Havendo pausa, há vírgula”. Essa recíproca induz a erros e erros; pausas existem que na leitura se fazem meramente por ênfase; vezes há – e isso facilmente poderá

comprovar o aluno – em que separamos, na leitura ou em um discurso, o sujeito do verbo; outras, em que separamos o verbo do seu complemento, mas erro cometeremos se graficamente representarmos tais pausas por vírgula, porque **não se pode pôr vírgula entre o sujeito e o verbo nem entre o verbo e o seu complemento**, ou seja, não se concebe que se separem termos que mantêm entre si íntima relação sintática. O que podemos seguramente afirmar é: ONDE NÃO HÁ PAUSA NÃO HÁ VÍRGULA. Em grande número de casos, as vírgulas exercem papel de parênteses; aberto o parêntese, claro que o devemos depois fechar: “Pedro (de acordo com as ordens recebidas) partiu”. – Se por vírgulas substituirmos os parênteses que entram nesse período, teremos: “Pedro, de acordo com as ordens recebidas, partiu”. A supressão de uma das vírgulas constituirá erro, pois irá quebrar a concatenação da oração, por separar o sujeito *Pedro* do verbo *partiu*: *OU AMBAS AS VÍRGULAS SE COLOCAM, OU AS DUAS SE TIRAM*. Essa simples norma engloba várias regrinhas comumente oferecidas em gramáticas. Sem que a pessoa saiba o que venha a ser oração interferente, subordinada adjetiva explicativa, aposto, vocativo, saberá colocar com precisão as vírgulas (ALMEIDA, 2005, p. 571).

O aluno Ricardo, nesse parágrafo, demonstrou uma grande sintonia com a concepção do gramático Almeida. O estudante, com grande competência, fez uso da vírgula em diversificadas situações de uso, compondo enunciados harmoniosos – porque muito bem pontuados. Demonstrou, na elaboração de seu discurso, que se utilizou das marcas pontuacionais para “tatuá-lo” seu dizer da forma mais singular possível para si mesmo e para seu leitor, inscrevendo-se na linguagem com grande autoria sintático-discursiva. Ainda nesse parágrafo, o uso do “ponto” intratexto denuncia que ali termina um enunciado e começa outro enunciado – o ponto finaliza o período. Já no final do texto o “ponto” confirma o término do texto, pois se trata de um sinal de sequenciação que respeita a ordem de hierarquia dentro da frase e do texto. Enfim, os pontos de fim de período, no texto de Ricardo, obedecem à fragmentação do texto em unidades de informação menores – eles não têm lugar de destaque discursivo e expressivo no texto.

No **nono** e no **décimo parágrafos**, Ricardo fez uso do “ponto e vírgula” – sinal hoje praticamente em desuso por estudantes do Ensino Fundamental. Em *Após o café da manhã, íamos finalmente estudar. Biologia, português, matemática, latim... Às vezes me cansava. Minha sala de aula, bem diferente da de hoje, com alunos participativos; ao contrário, parecíamos múmias confinadas no silêncio, ou melhor, silentium* (nono parágrafo) e em *As aulas mais emocionantes da escola eram as de teatro: tínhamos apresentações mensais, e Shakespeare era o meu favorito. Havia também campeonatos de futebol, vôlei, handebol. Eu era um atleta, mas o speedball (jogo em que a bola ficava presa a uma corda fixa a um tronco de carvalho envelhecido) era o de que eu mais gostava* (décimo parágrafo), o “ponto e vírgula” aparece em dois momentos. O caso do ponto e vírgula parece ser, dentro da gramática, uma das partes mais intrigantes. Há um consenso de que ele serve para separar

orações que já possuam vírgulas em seu interior – tal aceção pode provocar má utilização desse sinal nos textos que produzimos. “Tem o **ponto e vírgula** mais força que a vírgula e menos que o ponto final. A vírgula separa conceitos, ideias, frases; o ponto e vírgula separa juízos, orações, e o ponto final indica o término do raciocínio, do período” (ALMEIDA, 2005, p. 575). No texto de Ricardo, acreditamos que o "excesso" de vírgulas presentes nos enunciados citados fez com que o aluno-autor optasse pelo uso desse sinal. Nas duas ocorrências do texto do aluno-autor, percebemos o ponto e vírgula como elemento de conexão de ideias que possuem relação próxima, como incremento de sua escrita e como meio para fazer com que suas frases ecoem mais requintadas – porque obviamente o sinal foi usado corretamente. Conforme Cunha & Cintra,

Como o nome indica, este sinal serve de intermediário entre o PONTO e a VÍRGULA, podendo aproximar-se ora mais daquele, ora mais desta, segundo os valores pausais e melódicos que representa no texto. No primeiro caso, equivale a uma espécie de PONTO reduzido; no segundo, assemelha-se a uma VÍRGULA alongada (CUNHA & CINTRA, 2008, p. 666).

Cunha & Cintra (2008) ainda nos revela que o ponto e vírgula parte períodos grandes em unidades menores – e faz isso num processo muito parecido com o de corte, ou “deflexão interna de um verso longo”. Às vezes, os elementos separados são simétricos, e disso resulta um ritmado encadeamento do período, muito ao gosto do estilo oratório (CUNHA & CINTRA, 2008, p. 667). E não menos singular que o uso do ponto e vírgula no texto de Rodrigo; no nono parágrafo, o aluno explora mais um sinal de pontuação quase nunca utilizado em textos escolares: *a bola da vez* são os parênteses. O aluno utilizou esse sinal para complementar a informação acerca do jogo *speedball*. Como sinal de metaenunciação, compreendemos que ele insinua um movimento subjetivo do sujeito escrevente. O uso dos parênteses, no texto de Ricardo, representa possivelmente uma posição reflexiva do estudante para com a sua própria escrita – o se voltar para o seu próprio ato enunciativo. Ricardo interrompeu o andamento da sua narrativa e inseriu um novo tom para demarcar um processo de conceituação. Devemos, no entanto, ficar atentos ao fato de, num mesmo parágrafo, segmentarmos o ritmo da leitura por termos utilizado várias formas de pontuação. Vale aqui acrescentar que podemos usar os parênteses para construir movimentos interdiscursivos e intertextuais dentro de nossas próprias enunciações. Os parênteses são empregados para intercalar num texto qualquer indicação acessória (CUNHA & CINTRA, 2008, p. 679). Ricardo evidencia que interrompe a ideia que vinha apresentando e adiciona um dado de grande significância para ele próprio, antes de qualquer coisa. Para Almeida,

Na leitura, a frase que vem entre parênteses deve ser proferida em tom mais baixo. Na escrita, ela se inicia com maiúscula somente quando constitui oração a parte, completa, com uma consideração ou pensamento independente, caso em que o parêntese vem de ordinário precedido de ponto final. Quando a frase intercalada é curta, os parênteses são geralmente substituídos por vírgulas. Já sabemos que os parênteses muito longos são viciosos, pois prejudicam a clareza do período. [...] Servem os parênteses para separar palavras ou frases explanatórias, intercaladas no período (ALMEIDA, 2005, p. 579 e 580).

O aluno-autor, ao fazer uso dos parênteses, assume a sua própria enunciação. Isso demonstra uma face da relação que ele mantém com a linguagem. Observamos, portanto, no texto de Ricardo, que os “travessões” duplos, os “dois pontos”, os “parênteses” e as “aspas” foram recursos utilizados para construir significativamente sua enunciação. Por meio deles, entramos em sintonia com o ponto de vista do aluno acerca das memórias por ele resgatadas. Daí a importância de os professores de Língua Portuguesa entenderem que existem metodologias de ensino eficientes no sentido de fazer com que os alunos pontuem seus textos de forma competente e lógica para os interlocutores. Por isso, a abordagem desse assunto deve ser constante no ensino de língua materna, nas escolas brasileiras.

Para finalizar, nos dois últimos parágrafos – no **décimo primeiro parágrafo** e no **décimo segundo parágrafo** –, o aluno usou a vírgula com grande desenvoltura: [...] *Contudo, vi que podia fazer novas amizades, que a escolar era minha nova família* (décimo primeiro) e [...] *Ela me ajudou muito em minha infável infância e em todas as difíceis, porém felizes fases de minha vida* (décimo segundo). O uso da vírgula após os conectores e antes deles, exemplificados anteriormente, é uma construção recorrente na escrita do aluno. A VÍRGULA marca uma pausa de pequena duração. Emprega-se não só para separar elementos de uma oração, mas também orações de um só período (CUNHA & CINTRA, 2008, p. 658). Com isso, constatamos que é real a probabilidade de o aluno Ricardo entender a pontuação como um mecanismo que organiza seus escritos, a partir de um papel sintático, semântico e discursivo. Seu imaginário é construído de acordo com sua relação com o outro – instância da também da linguagem. A partir do que absorve nessas relações, o aluno realiza uma projeção em suas produções escritas. Lembrando que todo o trabalho desenvolvido pelo aluno Rodrigo em seu texto é fruto da mediação do envolvimento da professora-orientadora em parceria com o material didático-pedagógico disponibilizado pela OLP.

Na sequência de análises, trabalharemos com o texto *O menino das margens*, da aluna Ester Pereira Lima. Nele, observamos – mais uma vez – um grande trabalho com os sinais de pontuação e sua relação como sinais constituidores de sentido no texto escrito. Ester parece ser mais uma aluna que compreende que os sinais de pontuação são um dos elementos que

ajudam a construir o sentido no texto e que colaboram para o sujeito delimitar sua singularidade na escrita. No texto da Ester, constatamos que os sinais pontuacionais cooperam de fato com a edificação prosódica, semântica, sintática e discursiva, pois a inter-relação de todos esses elementos no texto da aluna produz efeitos de sentido bem particulares.

5.2.3 Texto 3 – *O menino das margens*

Análise do Texto 3 – *O menino das margens*, da aluna Ester Pereira Lima

102

Memórias
literárias

O menino das margens

Aluna: Ester Pereira Lima

Cinco horas da manhã: eu acordava com o diálogo barulhento dos longos e ressoantes passos de meu pai se preparando para ir ao trabalho – “cortar seringa”. Era a partir daí que meu dia, aos 12 anos, começava em minha antiga Boca do Acre. Se bem me lembro, ele saía com uma “poronga” abraçando sua cabeça – uma espécie de lamparina usada como chapéu – para iluminar o caminho floresta adentro até as seringueiras. Solitário, só retornava ao seio familiar às 17 horas.

Ao reviver minhas lembranças, recordo-me das casas rústicas com telhados de palha da velha comunidade ribeirinha onde eu vivia, das matas frescas, das aves agradavelmente barulhentas, dos roçados fartos com cheiro de toda sorte de alimentos gentilmente oferecidos pela terra fértil, e, mais intensamente, lembro-me das brincadeiras: pega-pega, peteca, amarelinha eram algumas de muitas outras típicas da minha época de criança, mas nenhuma delas se comparava aos banhos de rio atrás de casa. Era tudo o que eu mais gostava de fazer. Apesar de meus pais não gostarem muito da ideia, sempre às 14 horas, com um sol ardente feito brasa, eu convidava os amigos e saíamos rio afora à procura de um bom lugar para nos banharmos em meio à imensidão das águas do rio Purus.

Ficávamos lá por um bom tempo. Eu sempre dava um jeito e ficava mais um pouco, ora pulando nas águas mornas e sedutoras durante o verão, ora deslizando nos barrancos enlameados e mergulhando nas águas frias do final do inverno, mesmo sabendo que em casa me esperavam umas boas palmadas. Talvez por isso minha professora costumava me chamar de “menino das margens”. Todos os dias, ao sair desses banhos, tínhamos afazeres a cumprir. Cada um de nós tinha uma função. A minha era ajudar minha irmã mais velha a preparar a farinha de mandioca nas casas de farinha – parte do sustento da família provinha disso. No final da tarde a farinha já estava torrada e pronta para ser colocada nos “alqueires de farinha” – como os moradores de minha cidade chamavam uma cesta ou bolsa usada para armazenar grãos. Naquele tempo, a vizinhança era como uma família. Cedo o dia começava e já podíamos sentir o cheiro de café lentamente passeando pelas casas, dando início às prosas matinais.

Lembro-me também das rígidas regras de minha mãe, segundo as quais não podíamos adentrar na sala quando tínhamos visitas em casa, e em hipótese alguma “responder” aos mais velhos. Naquele tempo tudo era mais respeitado e valorizado: as pessoas, os pais, os costumes... os valores eram mais preservados. Hoje, aos 70 anos, vejo que isso é algo raro, que deveria ser cultivado pelas famílias, assim como naquela época em que éramos amigos brincalhões – o rio Purus e eu. A vida na minha infância era bem melhor, apesar de um pouco sofrida e sem *videogame*.

Com o passar dos anos percebo a mudança dos costumes e das pessoas. Com o mundo moderno, as gargalhadas coletivas durante os banhos de rio foram substituídas pelo silêncio solitário durante as sessões de desenhos animados da televisão. Porém, jamais serão substituídas em minhas lembranças – ficarão eternamente em minhas memórias.

(Texto baseado na entrevista feita com o senhor Emanuel de Souza Pereira, 70 anos.)

Professora: Adriana Lozano Onofre

Escola: E. M. Benício Rodrigues Pena – Boca do Acre (AM)



O texto da aluna Ester Pereira Lima foi produzido tomando como base a entrevista feita com o senhor Emanuel de Souza Pereira, 70 anos. E esse trabalho de recuperação das Memórias Literárias de Pereira foi mediado pela professora Adriana Lozano Onofre, docente da Escola E. M. Benício Rodrigues Pena – em Boca do Acre, no Amazonas (AM). Há, no texto de Ester, assim como nos outros dois já analisados, nesta pesquisa, uma riqueza de uso dos sinais de pontuação de maneira singular. O **primeiro parágrafo** do texto de Ester já nos aponta isso novamente. Nos períodos *Cinco horas da manhã: eu acordava com o diálogo barulhento dos longos e ressoantes passos de meu pai se preparando para ir ao trabalho – “cortar seringa”. Era a partir daí que meu dia, aos 12 anos, começava em minha antiga Boca do Acre. Se bem me lembro, ele saía com uma “poronga” abraçando sua cabeça – uma espécie de lamparina usada como chapéu – para iluminar o caminho floresta adentro até as seringueiras. Solitário, só retornava ao seio familiar às 17 horas*, as aspas foram usadas depois do travessão simples, na expressão “cortar seringa”. O uso do travessão combinado com as aspas, nessa situação, realça o trabalho realizado pelo pai do narrador em seu cotidiano lá no passado. Tal emprego se justifica pela relevância de se reforçar para o interlocutor o trabalho de cortador de seringa desenvolvido pelo pai do narrador em sua jornada diária. A expressão entre aspas assume um valor muito mais enfático. Ester poderia ter optado por não ter feito uso do travessão simples nessa passagem, o que tiraria, de certa forma, não o destaque, porque as aspas já fazem esse papel, mas a intensidade do destaque que ganhou da forma como foi arquitetado pela aluna-autora. Essa construção denota aparentemente toda uma preocupação (e um movimento de reflexão) de Ester a respeito do efeito que quer causar nos interlocutores quando resolve usar determinados sinais – em determinadas situações – descartando outros. Com isso, ela demonstra uma escolha centrada na produção de sentido – no movimento de autoria, em sua construção.

Ainda no mesmo parágrafo, a aluna emprega, novamente, as aspas em “poronga” e os travessões (só que duplos) na passagem – *uma espécie de lamparina usada como chapéu* –. No primeiro caso, Ester faz uso das aspas – dentro de um movimento autoral – ao elaborar seu enunciado. Ela atrai a atenção do interlocutor antes mesmo que este se dê conta de que ali há uma palavra de uso regional – por isso mesmo restrito. Observamos, no primeiro parágrafo, também, o uso de travessões duplos cuja função é destacar a expressão – *uma espécie de lamparina usada como chapéu* –. Sintaticamente, tal expressão bem poderia ter sido isolada por vírgulas, mas, por causa do relevo que a aluna-autora lhe deu no processo de construção de sentido do enunciado, essa parte ganhou destaque no plano do discurso. Salientamos aqui a

importância de estarmos tentando perceber, nas análises empreendidas, nesta pesquisa, o fato de a aluna-autora escolher determinado sinal de pontuação em detrimento de outros, consolidando nas escolhas feitas construções bastante autorais.

No **segundo parágrafo**, os períodos *Ao reviver minhas lembranças, recordo-me das casas rústicas com telhados de palha da velha comunidade ribeirinha onde eu vivia, das matas frescas, das aves agradavelmente barulhentas, dos roçados fartos com cheiro de toda sorte de alimentos gentilmente oferecidos pela terra fértil e, mais intensamente, lembro-me das brincadeiras: pega-pega, peteca, amarelinha eram algumas de muitas outras típicas da minha época de criança, mas nenhuma delas se comparava aos banhos de rio atrás de casa. Era tudo o que eu mais gostava de fazer. Apesar de meus pais não gostarem muito da ideia, sempre às 14 horas, com um sol ardente feito brasa, eu convidava os amigos e saíamos rio afora à procura de um bom lugar para nos banharmos em meio à imensidão das águas do rio Purus*, deu-nos a oportunidade de voltar nosso olhar para os pontos que finalizam os períodos e para os que finalizam os parágrafos – sinal, muitas vezes, usado de forma automatizada, sem o mínimo de reflexão. Almeida, a respeito disso, expõe que

O PONTO FINAL indica a conclusão do período gramatical. São desnecessários, para o caso, exemplos, mas uma observação é necessária: tome o aluno um trabalho literário de clássicos nossos, e veja o período: longo, recheado de múltiplas circunstâncias. Modernamente, o período se resolve, multiplica-se em períodos mais curtos, de acordo com as circunstâncias, tornando-se mais rápido e incisivo. Regra, porém, não há, nem pode haver, para a divisão dos períodos gramaticais. É assunto que depende em grande parte do autor, pertencendo-lhe ao estilo: “Do critério e traquejo literário do escritor depende a boa divisão dos períodos no desenvolvimento de qualquer assunto”. Não devemos levar ao exagero a multiplicação dos períodos. Se os longos períodos dos clássicos produzem cansaço, os períodos demasiadamente curtos de certos modernistas causam fastio. Se coisa bela existe em literatura é saber o escritor concatenar subordinadas e coordenadas, dando ao período um todo harmonioso, fluente, natural. Quando, terminado um período, podemos começar o outro na mesma linha, e quando começá-lo na linha seguinte? A sequência do pensamento é que deve servir de critério. Havendo separação, havendo corte no pensamento, começa-se o período seguinte na outra linha; se o pensamento continua, constituindo o período seguinte consequência ou continuação do período anterior, o novo período se inicia na mesma linha (ALMEIDA, 2005, p. 577 e 578).

Ao analisarmos esses textos, percebemos um aparente movimento de Ester com relação ao uso que faz dessa marca pontuacional de forma reflexiva. Isso contraria a concepção de que o estudante produtor de texto não reflete sobre seu processo de escritura. Esse parágrafo é um bom exemplo de que a aluna (assim como tantos outros alunos), ao utilizar os pontos que “fecham” enunciados, não o faz de maneira pasteurizada – aparentemente. Constituído por três períodos, o segundo parágrafo foi arquitetado pela estudante, dentro de um processo, para nós, de autoria. No primeiro período, ela elabora uma

extensa descrição que vai da casa onde moravam as memórias do entrevistado às brincadeiras das quais ele participava com seus amiguinhos de infância, passando poeticamente pelo cenário descrito. Nessa construção, fica evidenciada a concepção que Ester possui acerca da marcação de fim de período – a aluna só fecha o conjunto de enunciados (mesmo sendo de grande extensão) quando o sentido realmente se perfaz. A aluna-autora parece saber quando o ponto se faz necessário e qual sua função naquele momento. Ao contrário do primeiro, o segundo período é de extensão mínima – o que lhe dá rapidez e ênfase. O corte rápido que a aluna efetua por meio do ponto simples demonstra sua habilidade autoral de utilizar essa sinal pontuacional na construção de sentido de seus enunciados – Ester realça para o interlocutor o que realmente o senhor Emanuel de Souza Pereira (o homem das memórias por ela literariamente resgatadas) gostava em sua meninice. A aluna-autora finaliza o grupo de períodos que forma esse parágrafo distribuindo suas ideias em três enunciados que compõem imagens de um tempo distante na vida do seu entrevistado. Ela tenta resgatar as memórias dele com certa precisão literária, carimbadas e demarcadas – especialmente – pelos pontos. Para Cunha & Cintra,

O PONTO assinala a pausa máxima da voz depois de um grupo fônico de final descendente. [...] O PONTO tem sido utilizado pelos escritores modernos onde os antigos poriam PONTO E VÍRGULA ou mesmo VÍRGULA. Trata-se de um eficiente recurso estilístico, quando usado adequada e sobriamente. Com a segmentação de períodos compostos em orações absolutas, ou com a transformação de termos destas em novas orações, obriga-se o leitor a ampliar as pausas entre os grupos fônicos de determinado texto, com o que lhe modifica a entoação e, conseqüentemente, o próprio sentido. As orações assim criadas adquirem um realce particular; ganham em afetividade e, não raro, passam a insinuar ideias e sentimentos, inexprimíveis numa pontuação normal e lógica (CUNHA & CINTRA, 2008, p. 664 e 665).

É interessante chamarmos a atenção aqui para o fato de a aluna-autora demonstrar saber que a pontuação deve ser usada a serviço da função discursiva da linguagem. Vemos os sinais de pontuação, portanto, no texto da aluna Ester (e nos outros dois aqui analisados) como verdadeiros mediadores entre o que a aluna-autora enuncia e o que o interlocutor apreende do seu dizer. Os sinais de pontuação – como marca da organização do texto escrito – vão dirigindo os sentidos do texto tanto para a aluna quanto para o leitor da sua produção. Isso garante de fato a enunciação – a interação entre essas duas instâncias da linguagem. Essas análises nos permitem dizer que há uma riqueza infindável nos textos literários construídos dentro do espaço escolar – verdadeiros objetos de estudo da linguagem. Pensando nisso, conseguimos enxergar nesses textos como a pontuação pode proporcionar efeitos de sentido – efeitos que flutuam entre o uso normativo e o uso em função de propostas enunciativas

diversificadas. Nessas produções textuais, a sequidade da memorização dos sinais pontuacionais parece ser quebrado em detrimento de um uso funcional desses sinais a fim de o texto ser uma construção repleta de sentido. O texto de Ester (bem como o de Vitória e o de Rodrigo) possui construções enunciativas sólidas, apontando possivelmente para uma fuga do uso engessado das regras de pontuação trazidas pelos compêndios gramaticais. Não vemos simplesmente regras sendo usadas de modo abstrato, descontextualizadas da situação real de uso, para atender a uma demanda da normatividade da língua, vemos um movimento de mão dupla da aluna-autora X leitor.

Já no **terceiro parágrafo**, os enunciados *Ficávamos lá por um bom tempo. Eu sempre dava um jeito e ficava mais um pouco, ora pulando nas águas mornas e sedutoras durante o verão, ora deslizando nos barrancos enlameados e mergulhando nas águas frias do final do inverno, mesmo sabendo que em casa me esperavam umas boas palmadas. Talvez por isso minha professora costumava me chamar de “menino das margens”. Todos os dias, ao sair desses banhos, tínhamos afazeres a cumprir. Cada um de nós tinha uma função. A minha era ajudar minha irmã mais velha a preparar a farinha de mandioca nas casas de farinha – parte do sustento da família provinha disso. No final da tarde a farinha já estava torrada e pronta para ser colocada nos “alqueires de farinha” – como os moradores de minha cidade chamavam uma cesta ou bolsa usada para armazenar grãos. Naquele tempo, a vizinhança era como uma família. Cedo o dia começava e já podíamos sentir o cheiro de café lentamente passeando pelas casas, dando início às prosas matinais* exploram bastante os recursos da pontuação. O travessão novamente aparece para compor os enunciados criados pela aluna Ester. Esse sinal – marcador visual por excelência – serve não somente para descontinuar o fio discursivo que Ester vinha empreendendo, bem como para ser recurso sintático e lógico dentro de sua construção textual. A aluna-autora neste primeiro caso *A minha era ajudar minha irmã mais velha a preparar a farinha de mandioca nas casas de farinha – parte do sustento da família provinha disso* insere o travessão simples para, provavelmente, estabelecer uma ressalva que, por estar destacada através desse sinal, acaba gerando um movimento de autoria cadenciado e sugestivo, que vai certamente além do que preceitua a gramática. No segundo uso do travessão, ainda nesse parágrafo, no período *No final da tarde a farinha já estava torrada e pronta para ser colocada nos “alqueires de farinha” – como os moradores de minha cidade chamavam uma cesta ou bolsa usada para armazenar grãos*, o sinal foi usado para marcar uma intercalação, denotando uma pausa mais forte. Ester esclarece para o leitor do que se tratava a expressão “alqueires de farinha”. Ela

poderia ter escolhido a vírgula para isolar a observação realizada, mas – novamente – fez uso do travessão, por entender (possivelmente) que esse sinal atrai muito mais a atenção do interlocutor, antes de qualquer outro resultado. Essa recorrência de travessões, no texto de Ester, além de introduzir um aparte paralelo, ainda consegue exprimir sua experiência de aluna-autora na elaboração de seus enunciados, pois neles se inscreve de maneira bastante singular.

Os períodos *Lembro-me também das rígidas regras de minha mãe, segundo as quais não podíamos adentrar na sala quando tínhamos visitas em casa, e em hipótese alguma “responder” aos mais velhos. Naquele tempo tudo era mais respeitado e valorizado: as pessoas, os pais, os costumes... os valores eram mais preservados. Hoje, aos 70 anos, vejo que isso é algo raro, que deveria ser cultivado pelas famílias, assim como naquela época em que éramos amigos brincalhões – o rio Purus eu. A vida na minha infância era bem melhor, apesar de um pouco sofrida e sem videogame*, no **quarto parágrafo**, foram elaborados a partir de movimentos singularidades da escrita da aluna-autora – os quais se tornam características de suas construções de autoria. Os dois pontos utilizados na passagem textual *Lembro-me também das rígidas regras de minha mãe, segundo as quais não podíamos adentrar na sala quando tínhamos visitas em casa, e em hipótese alguma “responder” aos mais velhos. Naquele tempo tudo era mais respeitado e valorizado: as pessoas, os pais, os costumes... os valores eram mais preservados* quebram a sequência enunciativa para introduzir um esclarecimento sobre o pronome *tudo* – de que se trata esse *tudo*. Esse uso só é possível por causa do conhecimento que a aluna tem da língua e de outros instrumentos de que dispõe para escrever. Ester, portanto, em sua produção textual, utiliza uma linguagem bem singular para alcançar determinados efeitos de sentido. Ainda nesse parágrafo, o uso das aspas em *“responder”* demonstra que a aluna, talvez, compreenda que os sinais de pontuação não devem ser usados sem que exista uma organização mínima, segundo princípios gerais de interdependência sintático-semântica. Prova disso é o fato de ela ter ressaltado a palavra *responder*, a fim de que o enunciado não ficasse prejudicado na sua função comunicativa, devido à natureza polissêmica que o vocábulo possui. Sobre o uso desse sinal, Almeida nos diz que

Os pontos de reticências podem formar uma linha inteira de pontos para indicar a supressão de palavras ou de linhas omitidas na cópia ou tradução de uma obra. Neste caso, os pontos de reticência podem também chamar-se pontinhos: “Onde a crônica se cala e a tradução não fala, antes quero uma página inteira de pontinhos do que só uma linha de invenção do croniqueiro” (ALMEIDA, 2005, p. 579).

Mais adiante, no mesmo parágrafo, o uso do travessão em – *o rio Purus e eu* efetua

um movimento metalinguístico, por explicar o termo *amigos brincalhões* empregado anteriormente. Não podemos deixar aqui de chamar a atenção para o adequado uso da maiúscula em *Purus*, como sinal pontuacional. Segundo Almeida,

Frequentemente sublinhamos, na escrita, as citações e os dizeres para os quais queremos chamar à atenção: neste caso dispensamos as aspas. As palavras sublinhadas, ou grifadas, correspondem, nas obras impressas, ao tipo diferente, ao *negrito* ou *normando* (letras de corpo mais cheio), ao *itálico* (letras inclinadas), ao *cíceros* (letras de corpo maior e grosso), ao *versal* (todas as letras maiúsculas), ao *versalete* (todas maiúsculas, mas a inicial maior) (ALMEIDA, 2005, p. 580).

No **quinto parágrafo**, dos períodos *Com o passar dos anos percebo a mudança dos costumes e das pessoas. Com o mundo moderno, as gargalhadas coletivas durante os banhos de rio foram substituídas pelo silêncio solitário durante as sessões de desenhos animados da televisão. Porém, jamais serão substituídas em minhas lembranças – ficarão eternamente em minhas memórias*, o último, além de configurar de vez o estilo da aluna-autora no trato singular que dá aos sinais de pontuação, chama-nos a atenção o fato de ela terminar o último período com bastante singularidade no uso do travessão – sinal tão explorado pela aluna-autora no decorrer do seu texto. Ela o finaliza marcando a importância das memórias da infância para seu entrevistado. Às vezes, para dar maior realce a uma conclusão, que representa a síntese do que se vinha dizendo, usa-se o TRAVESSÃO SIMPLES em lugar dos dois pontos (CUNHA & CINTRA, 2008, p. 682). Mas aí o seu emprego é especialmente aconselhável por mostrar que o elemento final conclusivo faz parte de uma construção mais ampla (CUNHA & CINTRA, 2008, p. 683). Diante disso, observamos, portanto, que a maioria dos sinais de pontuação usados pela aluna Ester decorre de sua intenção de comunicação ou da interação estabelecida entre ela e seus interlocutores. Mais uma vez, é preciso salientar que o trabalho desenvolvido pela aluna Ester em seu texto é fruto da mediação do envolvimento da professora-orientadora em parceria com o material didático-pedagógico disponibilizado pela OLP.

Na sequência de análises, avaliaremos o uso dos sinais de pontuação como construções autorais no texto do aluno Otto Romar dos Santos Reddin, intitulado de *Poeira vermelha da saudade*.

5.2.4 Texto 4 – Poeira vermelha da saudade

Análise do Texto 4 – *Poeira vermelha da saudade*, do aluno Otto Romar dos Santos Reddin

Poeira vermelha da saudade

Aluno: Otto Romar dos Santos Reddin

O pôr do sol me encanta, me chama mais uma vez para outros horizontes que se descortinam nos céus de minha alma. De repente, sou menina outra vez e o pô vermelho tinge meus pés descalços.

Subo os degraus da varanda, respiro fundo, ajeito as tranças do cabelo, alinhando os laços de fita, com as costas da mão espanto para dentro dos olhos um resto de tristeza que teima em aguar meu rosto.

Na minha peteca haverá espaços vazios para as cobiçadas penas do rabo do velho galo Índio, que mais uma vez conseguiu escapar escandalosamente das minhas investidas. As feridas do meu joelho ralado vertem riosinhos de dor.

Tudo isso está guardado na memória como registros fotográficos. Com frequência me vejo atravessando a pinguela de uma sô tábua, subindo em pés de guabiroba e marmelo, quebrando coquinho de butiã com pedra.

Vivíamos no interior de Rio Negro, num casarão de madeira. Da janela do sótão era possível ler na poeira da estrada de chão batido, rubro como sangue em pô, o rastro de um carro, de uma carroça ou apenas de um cavaleiro a trotar *toc... toc...* no sul do Paraná.

Nosso despertador era outro galo, o "encrenqueiro"; cantava em cima do mourão da porteira, levando para longe as últimas travessuras do meu sono. Minha cama era alta, o colchão listrado de rosa e azul, feito de macias palhas de milho, afogado todos os dias pelas mãos de minha mãe, que também costuraram a coberta de pena de ganso e faziam o sinal da cruz na minha testa, varrendo os meus medos.

O cheiro do café vinha me buscar, com a canequinha branca esmaltada dava bom-dia ao meu pai na estrebaria; no fundo, ele sabia que, mais do que gostar do leite tirado na hora da Mansinha, eu queria mesmo era me parecer com ele, embora meu bigode de espuma fosse mais branco que o dele.

Ainda sinto o cheiro das delícias preparadas por minha mãe: doce de leite, manteiga, chouriço, linguiça, banha, leitão a pururuca, frango caipira em panela de ferro...

Hoje, quando pego o giz, divido o quadro-negro em quatro, um costume herdado da minha professora, que também em quatro se dividia para dar conta de quatro séries na salinha de paredes caiadas. Foi lá que palpitou o coração dentro do peito, cada batida um estrondo grande como trovão em dias de aguaceiro, quando entendi que minha vida seria lecionar.

Naquele tempo tudo era feito com alegria: moer milho na “jorna” – máquina antiga de fazer quirera –, fabricar a própria vassoura com “lajeana” – espécie de arbusto – e varrer a brasa do forno, onde o pão e a broa de milho tornavam-se crocantes, para depois espoucar no céu da boca.

Meu pai, uma vez por mês, ia à cidade vender queijo, requeijão e verduras. No final da tarde, eu esperava o ônibus chegar anunciando novidades. No bolso do paletô, encontrava as delícias do Bar São Pedro: chocolate de guarda-chuvinha, sorvete seco.

A luz elétrica não fazia parte da nossa vida, usávamos lampião e velas de cera de abelha feitas com pavio de retalhos de chita. A geladeira ficava no fundo do quintal, um lugar úmido e de sombra, onde enterrávamos “gasosa” – refrigerante – de laranja e framboesa. Num gole faminto, eu esvaziava o copo.

Após o jantar, rezávamos o terço, minha mãe servia leite com farinha e uma “taiada” – pedaço – de doce de caixa, meu pai ligava o rádio para ouvir o Zé Bêttio. No fogão as últimas rachas de lenha viravam grisalhos fiapos, e eu esperava que limpassem meu nariz preto de fumaça para me aquietar no quarto.

Aos domingos tudo mudava, o lugar ficava movimentado. Ouvia-se o som dos carros trazendo visitas da cidade. Vestimentas coloridas e outro jeito de falar me desviavam das rezas dentro da capela, onde homens sentavam de um lado e mulheres, de outro.

Entristece-me ver crianças brincando no celular, *tablet* ou computador, prisioneiras da individualidade. Não imaginam quão maravilhoso foi tirar de espigas velhas bonecas novinhas, esperar pelotes de argila secarem no forno para amedrontar passarinhos.

Saudades e alegrias permeiam meu coração, observando o pôr do sol da janela de minha alma. Entre pinheiros e pés de marmelo me chegam lembranças e risadas da menina de pés rubros e descalços que viverá dentro de mim para sempre.

(Texto baseado na entrevista feita com a senhora Valdete S. Reddin, 40 anos.)

Professora: Carla Borba
Escola: E. E. F. Inácio Schellbauer – Rio Negro (PR)

O texto do aluno Otto Romar dos Santos Reddin foi produzido tomando como base a entrevista feita com a senhora Valdete S. Reddin, 40 anos. E esse trabalho de recuperação das Memórias Literárias de Reddin foi mediado pela professora Carla Borba, docente da Escola E. E. F. Inácio Schelbauer – no Rio Negro, no Paraná (PR).

No **primeiro parágrafo**, o aluno Otto já singulariza sua escrita nesta construção bem interessante *O pôr de sol me encanta, me chama mais uma vez para outros horizontes que se descortinam nos céus de minha alma. De repente, sou menina outra vez e o pó vermelho tinge meus pés descalços*. Otto nos faz acreditar, logo no início, que os sinais de pontuação, em seu texto, são recursos linguísticos necessários à construção da textualidade. Os dois períodos que constroem a parte inicial da produção de Otto já nos encanta de imediato pela literariedade tão bem arquitetada por meio da presença da pontuação (e da ausência necessária dela, a exemplo do não uso da vírgula – ou de outro sinal equivalente – no enunciado *que se descortinam nos céus de minha alma*). Otto faz uso dos sinais de pontuação de forma bastante interessante – o que, na verdade, “anda”, de certo modo, na contramão do ensino dos sinais pontuacionais realizado dentro das escolas brasileiras, quer devido ao fato de os livros didáticos não contemplarem de forma mais significativa esse conteúdo, quer pelo fato de quando o assunto é abordado no material didático-pedagógico não o ser de maneira discursiva – há nitidamente o privilégio da sintaxe, de forma geral (que não deve ser descartado, logicamente). O que aqui observamos é que a pontuação foi trabalhada pelo aluno na construção de sentido do texto com personalidade, para alcançar o efeito pretendido pelo aluno-autor.

No **segundo parágrafo**, constituído por apenas um período, *Subo os degraus da varanda, respiro fundo, ajeito as tranças do cabelo, alinhando os laços de fita, com as costas da mão espanto para dentro dos olhos um resto de tristeza que teima em aguar meu rosto*, Otto faz uso basicamente da vírgula. Ao refutar o emprego de uma conjunção aditiva, por exemplo, entre o penúltimo e o último enunciado (ação bastante comum em textos de alunos do Ensino Fundamental), o aluno imprime sua individualização no processo de escritura do seu texto. Nesse sentido, Otto nos faz perceber que a pontuação que utiliza é de importância fundamental na compreensão e na produção de sua construção textual – capacidades estas tidas como sendo o centro do desenvolvimento da competência comunicativa dos que fazem uso da língua.

Nos enunciados *Na minha peteca haverá espaços vazios para as cobiçadas penas do rabo do velho galo índio, que mais uma vez conseguiu escapar escandalosamente das minhas investidas. As feridas do meu joelho ralado vertem riozinhos de dor*, constituidores do **terceiro parágrafo**, a vírgula que demarca a oração adjetiva explicativa nos faz refletir acerca de sua caracterização nas gramáticas tradicionais. Esse tipo de oração ainda provoca discrepância entre gramáticos quanto à sua função. Há gramáticos que consideram que a oração adjetiva explicativa desempenha a função de aposto. Essa relação não está muito bem clara nos compêndios tradicionais. Para nós, existem, claro, semelhanças entre as orações adjetivas explicativas e as construções apositivas; mas o que as distanciam é muito mais evidente, em nossa análise. As orações adjetivas explicativas são mais dependentes e não podem aparecer sozinhas substituindo o termo que as antecedem. Já as construções apositivas consentem uma alternância dos termos sem que haja alteração de sentido – a essência não muda de identidade –, pois o que existe no aposto é uma relação de equivalência. Otto parece saber bem que as orações adjetivas explicativas são uma relevante estratégia que contribui de forma significativa para a instauração do sentido textual – prova disso é o uso adequado da oração explicativa em detrimento da restritiva logo no início do seu texto. O trabalho com os sinais de pontuação, na escola, não pode mais seguir paradigmas de dissociação entre a teoria (a sistematização do conteúdo, de forma geral, engessada nas regras pontuacionais em situações de comunicação distantes das efetuadas cotidianamente pelos alunos) e as práticas de linguagem, a exemplo do gênero Memórias Literárias elaborado pelos estudantes participantes da OLP. Os alunos devem ser incentivados a demarcar sua identidade de autor naquilo que escreve – e os sinais de pontuação são recursos importantes nessa tarefa. Dessa forma, exercícios voltados somente para a sintaxe devem dar lugar a exercícios que trabalhem a interlocução entre o uso discursivo, semântico e gramatical desses sinais na construção textual. A pontuação deve ser apresentada a partir de uma proposta teórica muito mais abarcante – que dê conta, portanto, não somente dos procedimentos já adotados pela gramática tradicional, bem como de outras tantas possibilidades – a entonacional, a rítmica, a semântica.

No **quarto parágrafo**, os períodos *Tudo isso está guardado na memória como registros fotográficos. Com frequência me vejo atravessando a pinguela de uma só tábua, subindo em pés de guabiroba e marmelo, quebrando coquinho de butiá com pedra* apresentam, mais uma vez, um ótimo desempenho no emprego da pontuação – observamos que o aluno utiliza a língua materna em diferentes níveis de expressão. No decorrer das

construções dos enunciados que vão tecendo a trama de sua produção textual, Otto demonstra que possui competência para o reconhecimento, a compreensão e o desenvolvimento das funcionalidades linguísticas dos recursos de que dispõe a língua. Para nós, a pontuação, no texto de Otto, apresenta-se como um desses recursos – elementos que são, na verdade, imprescindíveis para a produção de sentido.

No **quinto parágrafo** *Vivíamos no interior de Rio Negro, num casarão de madeira. Da janela do sótão era possível ler na poeira da estrada de chão batido, rubro como sangue em pó, o rastro de um carro, de uma carroça ou apenas de um cavaleiro a trotar toc... toc... no sul do Paraná*, as onomatopeias nos chamam a atenção exatamente pelo fato de nós, em algum momento, já termos usufruído delas em nossas construções textuais (quer orais, quer escritas) e pelo fato de elas virem destacadas em itálico. As onomatopeias são um relevante recurso para a linguagem escrita – recurso que brilha ainda mais, no texto de Otto, com a companhia das reticências (que trazem para o texto poeticidade e espaço para o pensamento original do interlocutor). É importante salientarmos aqui que o aluno-autor traz a onomatopeia *toc... toc...* em itálico – sinal de pontuação que atrai o olhar dos interlocutores de seu texto para o som (re)produzido (aparentemente, elemento indispensável para o aluno em sua construção de sentido). O uso que Otto faz do itálico, como recurso pontuacional, em seu texto, realmente nos faz perceber que o estudante trabalha todo um movimento de individuação na construção de sentido do seu texto – e o faz a fim de que o som trazido para construir significado não passe “despercebido” para nós, leitores, (atitude vista, em nossas análises, como uma ação subjetiva, dentro de um critério equilibrado de destaque da onomatopeia).

Já no **sexto parágrafo**, nos enunciados *Nosso despertador era outro galo, o “encrenqueiro”; cantava em clima do mourão da porteira, levando para longe as últimas travessuras do meu sono. Minha cama era alta, o colchão listrado de rosa e azul, feito de macias palhas de milho. Afogado todos os dias pelas mãos de minha mãe, que também costuraram a coberta de pena e ganso e faziam o sinal da cruz na minha testa, varrendo os meus dedos*, o aluno evidencia, novamente, sua individualidade enquanto autor do seu ato enunciativo, ao trazer a palavra “encrenqueiro” entre aspas – sinal que possui, assim como o itálico (usado no parágrafo anterior), a função de dar realce ao que foi pela pontuação demarcado. A palavra “*encrenqueiro*” aparece realçada para orientar o leitor a ressignificá-la fora do seu sentido dicionarizado – daí a importância de anunciar para o leitor esse deslocamento. A opção por determinado recurso, por outro, ou mesmo pelo diálogo entre

ambos, está imersa numa posição subjetiva do autor. É óbvio que fica claro para nós que o texto de Otto é fruto de um tenso movimento entre a língua e o discurso – fruto de rupturas dentro da historicidade a que está submetido. Tensionamento este que faz do texto de Otto, um texto singular de fato.

O **sétimo parágrafo**, constituído pelos enunciados *O cheiro do café vinha me buscar, com a canequinha branca esmaltada dava bom-dia ao meu pai na estrebaria; no fundo, ele sabia que, mais do que gostar do leite tirado na hora da Mansinha, eu queria mesmo era me parecer com ele, embora meu bigode de espuma fosse mais branco que o dele*, é mais um exemplo de como – em textos produzidos dentro do universo escolar – podemos encontrar aspectos subjetivos em relação ao emprego da pontuação. Nos períodos que compõem essa parte do texto de Otto, percebemos uma variedade de sinais pontuacionais: vírgulas, ponto e vírgula, maiúscula e ponto final – todos usados de forma a construir sentidos bem particulares dentro do texto. Em relação ao uso dos sinais de pontuação, a impressão que temos é a de que o aluno-autor foi levado a refletir e a analisar que o uso ou o não uso da vírgula altera o sentido do contexto em que está (ou não) inserida; que a substituição do ponto e vírgula por um ponto – mesmo não afetando o sentido primeiro – provoca mudança em se tratando de ênfase – de hierarquização mesmo. Isso porque, possivelmente, o material da OLP, mediado pelo trabalho dos professores aqui citados, foi o de alertar para o fato de a pontuação produzir sentidos – papel, aliás, fundamental no processo de construção textual. O aluno demonstra saber que há situações em que as normas gramaticais precisam ser respeitadas; mas, ele também aparenta que, em outros contextos, o uso vai depender essencialmente da intencionalidade de quem escreve. A OLP apresenta uma preocupação acerca do trabalho com os sinais pontuacionais ao optar por trabalhar a percepção da funcionalidade dos diversos recursos disponíveis na língua.

Os enunciados *Ainda sinto o cheiro das delícias preparadas por minha mãe: doce de leite, manteiga, chouriço, linguiça, banha, leitão a pururuca, frango caipira em panela de ferro...* do **oitavo parágrafo** nos conduz a análises sobre o uso dos dois pontos e das reticências. A maneira como são usados esses sinais – muito além de confirmar os processos assentidos pela gramática – contribuem singularmente para a produção de sentido do texto tão literariamente arquitetado pelo aluno-autor. As reticências constroem interessantes procedimentos. Otto, ao enumerar as delícias feitas pela mãe de seu entrevistado, usa o referido sinal de pontuação como agente intensificador de todas as lembranças (não) trazidas por ele (o entrevistado). Por se tratar de muitas lembranças, as reticências são um verdadeiro

convite ao leitor para dar continuidade à lista. Quanto aos dois pontos, o aluno-autor efetua uma ruptura, que ocorre por conta da estruturação sintática do enunciado no qual o sinal é usado. Esses movimentos do aluno sobre seu processo de escritura vão imprimindo sua identidade de autor.

O **nono parágrafo**, formado pelos períodos *Hoje, quando pego o giz, divide o quadro-negro em quatro, um costume herdado da minha professora, que também em quatro se dividia para dar conta de quatro séries na salinha de paredes caiadas. Foi lá que palpitou o coração dentro do peito, cada batida um estrondo grande como trovão em dias de aguaceiro, quando entendi que minha vida seria lecionar*, surge como a “prova viva” de que, quando a pontuação é trabalhada fora do paradigma da lógica gramatical (apenas), o texto acontece – flui – de modo que os sinais pontuacionais se tornam determinantes na construção do sentido textual intencionado pelo aluno-autor. Otto aparenta saber bem disso, pois ele nos presenteia com elaborações singulares de significados, ao fazer uso desses sinais.

Em *Naquele tempo tudo era feito com alegria: moer milho na “jorna” – máquina antiga de fazer quirera –, fabricar a própria vassoura com “lajeana” – espécie de arbusto – e varrer a brasa do forno, onde o pão e a broa de milho tornavam-se crocantes, para depois espoucar no céu da boca*, enunciados que formam o **décimo parágrafo** do texto de Otto, constatamos que não existem de fato regras rígidas para o uso da pontuação em determinadas situações, o que há é uma variante a partir da necessidade dos que escrevem, em detrimento de suas relações e experiências com a língua(gem) – que aqui chamamos de movimentos de singularização – uma verdadeira mudança textual e discursiva. Textual, porque o desenho do enunciado se torna mais perceptível, daí o efeito de ênfase para o que se encontra dentro do(s) travessão(ões). Discursivo, porque, por exemplo, no caso do primeiro texto aqui analisado: o da aluna Vitória, a estudante, ao recorrer aos travessões para isolar o aposto *trabalhadores de usina*, na passagem [*Nesse lugar Morava um povo simples – trabalhadores de usina – , ...*], refuta o uso da vírgula, possivelmente, por saber que não há uma igualdade sintática entre *povo simples* e *trabalhadores de usina* – e isso a impulsiona a fazer uso dos travessões duplos. Trazemos, agora, três exemplificações sobre isso: 1. a aluna-autora Vitória demarcou o aposto, em seu texto, ora fazendo uso de travessão duplo [*Nesse lugar Morava um povo simples – trabalhadores de usina – , ...*], ora fazendo uso de vírgulas [*Se alguém tentasse atrapalhar essa diversão, era punido na “baiaca”, local fechado, onde o transgressor recebia um banho de mel durante toda a noite.*]; 2. na sequência, o aluno-autor Rodrigo isolou enunciados apositivos, ora fazendo uso de vírgula [*Na verdade, era ele quem*

anunciava que mais um dia nascia no colégio interno Salesiano, em Jaciguá, lugarejo que acolheu muitos alfredenses.), ora fazendo uso de parênteses [*Eu era um atleta, mas o speedball (jogo em que a bola ficava presa a uma corda fixa a um tronco de carvalho envelhecido)*]; 3. já a aluna-autora Ester, ora faz uso dos travessões duplos para isolar o aposto (*Se bem me lembro, ele saía com uma “poronga” abraçando sua cabeça – uma espécie de lamparina usada como chapéu – para iluminar o caminho floresta adentro até as seringueiras.*), ora o faz por meio dos dois pontos (*Naquele tempo tudo era mais respeitado e valorizado: as pessoas, os pais, os costumes...*). 4. e, por fim, o aluno-autor Otto, para intercalar o aposto, também realiza construções pessoais, ora faz uso de vírgulas (*Nosso despertador era outro galo, o “encrenqueiro”; ...*), ora faz uso dos dois pontos e dos travessões duplos ao mesmo tempo (*Naquele tempo tudo era feito com alegria: moer milho na “jorna” – máquina antiga de fazer quirera –, fabricar a própria vassoura com “lajeana” – espécie de arbusto – e varrer a brasa do forno, onde o pão e a broa de milho tornavam-se crocantes, para depois espoucar no céu da boca.*). Essas construções nos fazem enxergar que a pontuação varia muito de acordo com a escolha realizada pelos alunos-autores (e com os escreventes em geral) – alguns se mostram mais ousados no emprego dos sinais pontuacionais; outros, mais tímidos. E isso está também diretamente ligado ao fato de os estudantes terem a seu dispor, durante o processo de escritura de seus textos, uma infinidade de recursos linguísticos para alcançar o que se quer enunciar – da forma como se quer enunciar. O importante aqui é ressaltar o processo de individuação que acontece na escrita de cada aluno-autor – perceptível mais nitidamente quando eles refutam o modelo da lógica instituída pela gramática. O uso dos sinais pontuacionais deve ser entendido como uma opção possível de construção significativa de sentidos no processo de elaboração textual. Chamamos a atenção aqui para o fato de haver várias probabilidades de efetuar a pontuação – a escolha por um sinal ou por outro está diretamente relacionada com a postura do aluno-autor. Aqui também é importante salientarmos o fato de os parênteses e os travessões, quando utilizados em constância, quebrarem o fluxo textual do enunciado em que se localizam e inserirem uma outra voz (possivelmente a do narrador – no caso das Memórias Literárias), o que de certa forma acaba por mudar, dentre outras situações, o tom do texto – deixá-lo de forma mais marcada.

No **décimo primeiro parágrafo**, os períodos *Meu pai, uma vez por mês, ia à cidade vender queijo, requeijão e verduras. No final da tarde, eu esperava o ônibus chegar anunciando novidades. No bolso do paletó, encontrava as delícias do Bar São Pedro:*

chocolate de guarda-chuvinha, sorvete seco estão muito bem marcados pela pontuação – fato que, em nossas análises, está também associado a um trabalho analítico-reflexivo acerca da língua, do gênero Memórias Literárias e dos sinais pontuacionais como elementos linguísticos constituidores de sentidos diversos.

Os períodos do **décimo segundo parágrafo** *A luz elétrica não fazia parte da nossa vida, usávamos lampião e velas de cera de abelha feitas com pavio de retalhos de chita. A geladeira ficava no fundo do quintal, um lugar úmido e de sombra, onde enterrávamos “gasosa” – refrigerante – de laranja e framboesa. Num gole faminto, eu esvaziava o copo* e os do **décimo terceiro parágrafo** *Após o jantar, rezávamos o terço, minha mãe servia leite com farinha e uma “taiada” – pedaço – de doce de caixa, meu pai ligava o rádio para ouvir o Zé Bétio. No fogão as últimas rachas de lenha viravam grisalhos fiapos, e eu esperava que limpassem meu nariz preto de fumaça para me aquietar no quarto* (assim também como os do **décimo parágrafo** já em parte analisado) apresentam o uso recorrente das aspas. As aspas, nas palavras “*jorna*” (décimo parágrafo), “*gasosa*” (décimo segundo parágrafo) e “*taiada*” (décimo terceiro parágrafo), representam uma verdadeira negociação dos alunos-autores com seus interlocutores, instituindo, dessa forma, a alteridade, a fim de que a figura do outro atribua às palavras o sentido mais aproximado ao discurso elaborado, ao contexto de produção de fato. Esse comportamento linguístico dos alunos demonstra a subjetividade deles no ato da elaboração textual.

No **décimo quarto parágrafo**, os enunciados *Aos domingos tudo mudava, o lugar ficava movimentado. Ouvia-se o som dos carros trazendo visitas da cidade. Vestimentas coloridas e outro jeito de falar me desviavam das rezas dentro da capela, onde homens sentavam de um lado e mulheres, de outro* trazem um interessante emprego da vírgula (e que até agora não tinha aparecido nos outros textos já analisados) no último período: a elipse – trata-se da omissão de um elemento da estrutura sintática. O que observamos, no texto de Otto, é o fato de ele, no geral, bem se utilizar das vírgulas para demarcar a estrutura sintática dos enunciados. O aluno-autor garante a correta interpretação de seus enunciados, no que diz respeito ao uso da vírgula, pois ele não a utiliza para interromper o sintagma.

O **décimo quinto parágrafo** foi construído em torno destes dois períodos apenas: *Entristece-me ver crianças brincando no celular, tablet ou computador, prisioneiras da individualidade. Não imaginam quão maravilhoso foi tirar de espigas velhas bonecas novinhas, esperar pelotes de argila secarem no forno para amedrontar passarinhos.* Além da pontuação efetuada por meio de vírgulas e pontos, o que aqui nos chamou a atenção foi o

uso do itálico na palavra *tablet* para demarcar que sua origem está assentada em outra língua. Movimento este que, mais uma vez, apresenta a noção de autoria na escrita.

No **décimo sexto parágrafo**, nos períodos *Saudades e alegrias permeiam meu coração, observando o pôr do sol da janela de minha alma. Entre pinheiros e pés de marmelo me chegam lembranças e risadas da menina de pés rubros e descalços que viverá dentro de mim para sempre*, o aluno-autor constrói seu último enunciado com uma oração adjetiva restritiva, para, intencionalmente produzir o sentido necessário para a recuperação das memórias de sua entrevistada, a senhora Valdete S. Reddin. Otto registra que, para Reddin, a menina que viverá dentro dela é a de pés rubros e descalços – exatamente a menina que transformava espigas velhas em bonecas novinhas, a que esperava os pelotes de argila secarem no forno para amedrontar passarinhos, a que não brincava de celular, *tablet* ou computador, prisioneira da sua própria individualidade. Observamos, nas análises realizadas até aqui, que os textos (a exemplo do texto de Otto) trazem muitos aspectos subjetivos em relação ao uso da pontuação. E isso nos faz pensar na necessidade de se dar um novo “norte” ao estudo dos sinais de pontuação dentro das escolas. A abordagem textual-discursiva dos sinais pontuacionais precisa ganhar terreno (como linha teórica a ser trabalhada e desenvolvida), a fim de que o trabalho com esses recursos linguísticos não aconteça somente no campo da sintaxe.

O método utilizado constatou tão somente 1. que as construções de autoria se fazem presentes nos textos; 2. que os alunos de fato são autores de seu processo enunciativo, porque se inscrevem nele; 3. que há singularidade em suas produções por causa de uma série de fatores trazidos tanto da sintaxe como do textual, do semântico, do discursivo O que causa, por um lado, de certo forma, uma frustração nas expectativas acerca “do como” os alunos chegaram aonde chegaram, e, por outro, uma satisfação, por entender que é completamente possível se constituir como aluno-autor dentro da escola – os textos finalistas são uma prova incontestável disso (e não somente eles).

Nos textos finalistas da OLP, isso fica manifesto, pois são exemplos de produções que permitem depreender construções autorais, mostrando que, na escola, o abismo existente entre as atividades de escrita e o estabelecimento da autoria pode ser suplantado. A partir disso, parece possível responder à questão posta nesta Dissertação: há construções autorais nos textos finalistas do gênero Memórias Literárias de alunos do 7º e 8º anos do Ensino Fundamental no que concerne ao uso dos sinais de pontuação, escritos especialmente para a OLP? Os textos dos alunos (alunos-autores, já que teriam sua própria escrita como construção

da autoria) de 7º e 8º anos do Ensino Fundamental escolhidos para essa investigação ajudam a pensar a respeito do ensino e da aprendizagem da escrita no contexto da escola, apontando para as questões da autoria e do sujeito-autor.

5.3 A autoria sob o nosso olhar

Enquanto analisávamos esses quatro textos, ao mesmo tempo, questionávamos se eles possuíam autoria, nas perspectivas dos autores aqui discutidos. Encontramos diálogos possíveis entre os textos aqui analisados e os teóricos com os quais interagimos para construir nossas concepções acerca da autoria e do sujeito-autor. Não conseguimos enquadrar a noção de autoria de Barthes nos textos aqui analisados, primeiro porque o trabalho de Barthes não se voltou para o universo dos textos escolares, na época; segundo (e mais importante) não consideramos que os alunos, aos escreverem seus textos, perdem sua identidade, no processo de elaboração discursiva, ou seja, o teórico evidencia que o autor morre quando escreve. Para Barthes, a vida do escritor (sua história, seus valores, seus sentimentos) não possui o menor valor a partir do momento em que ele inicia seu processo de escritura – porque escrever é desfazer-se de si mesmo. Para nós, o aluno-autor “vivo” traz suas histórias para dar vida aos seus escritos – e neles se eternizar, pois a escrita não o mata – ao contrário, dá-lhe vida. Se, para Barthes, a figura do autor se esvai no ato da escrita; para nós, o (aluno) autor fica inscrito em seus textos para sempre. Dessa forma, descartamos a concepção de que o escritor nasce simultaneamente ao seu texto – e o fazemos por entendermos que a ação de escrever não é performativa; cremos, no entanto, que o processo de escritura ultrapassa o próprio ato no momento da enunciação. Ao contrário da noção de sujeito-autor encontrada em Barthes, compreendemos que os textos de Vitória, Rodrigo, Ester e Otto possuem uma origem que é anterior ao ato de escrita – uma origem que não é somente a linguagem em si. Não concebemos (como Barthes concebeu um dia) que os autores se desprenderam de sua própria história (de sua “palavra” nativa) no exato momento em que produziam seus textos, pois, segundo nossas análises, eles foram muito além da mera expressão, os estudantes “tatuaram” nos seus escritos suas identidades linguístico-discursivas, permeadas pelas mais diversificadas escritas a que tiveram acesso – nada é novo de fato, o que se tem em seus textos é um entrelaçamento de várias “falas” oriundos das múltiplas culturas existentes das quais também fazemos parte, mas o é enunciado de maneira “nova” sim.

A noção de autoria em Foucault também pouco dialoga com a nossa, por vários motivos, mas especialmente pelo fato de os textos dos alunos-autores não estarem associados

a uma obra nem muito menos a uma discursividade, conforme a noção difundida do teórico (que também não teve seu trabalho voltado para textos escolares). Acreditamos que os textos dos alunos aqui analisados também não se enquadram na concepção de Foucault acerca da autoria e do sujeito-autor, porque, os alunos até se inscreveram no discurso por meio da linguagem, porém não estão inseridos no universo da publicação do que produziram – responsabilizando-se pelos processos enunciativos construídos. Vemos, em nossas análises, a autoria presente nos textos através dos enunciados estabilizados socialmente e pelos que foram ressignificados em novas enunciações.

Avançamos nossas reflexões acerca da possibilidade de os textos dos alunos aqui analisados se emoldurarem, de alguma forma, nas noções de autoria e de sujeito-autor elaboradas ao longo da história. Depois de Barthes e de Foucault, trouxemos para o cenário das nossas considerações a noção de autoria de Bakhtin. Conseguimos enquadrar os textos de Vitória, Rodrigo, Ester e Otto em sua concepção, pois reconhecemos os textos do gênero Memórias Literárias (textos com estilos e formas bem particulares para atender a uma demanda responsiva dentro da esfera social em que os autores se encontram) como sendo de fato dos alunos, movimento que lhes garantiu não somente a seleção dos elementos linguísticos a serem utilizados para compor seus escritos, como também a organização das palavras a serem trabalhadas, a construção gramatical, o conteúdo em si. Tudo isso pensado para atender a um propósito de enunciação – o de construir um texto do gênero Memórias Literárias para um concurso de nível nacional, a *Olimpíada da Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*. Como nosso olhar se voltou especificamente para o uso dos sinais de pontuação como marcas de autoria, observamos que as produções dos alunos-autores trouxeram construções pontuacionais de outros textos nesse quesito, mas, ainda que tenham trazido essas construções, vemos neles o espaço da inventividade (do novo) para construir os sentidos. Existe, nos textos de Vitória, Rodrigo, Ester e Otto, uma clara manifestação de autoria no emprego já cristalizado dos sinais pontuacionais a partir da utilização deles de forma singular, original – construções selecionadas e usadas de maneira lógica, não aleatória. Os alunos-autores assinaram sua autoria ao selecionarem determinado sinal e não outro. A manipulação dos sinais de pontuação, dentro dos textos, configura a habilidade que eles demonstraram ter para projetar os efeitos pretendidos. Pudemos, por meio da teoria bakhtiniana, observar, nas análises realizadas, que os alunos negociaram com outras vozes os já-ditos para nos dizerem de uma outra maneira (até porque para Bakhtin não há palavra nova). E o fizeram na expectativa discursiva da autoria, já que precisavam disso para serem

escolhidos (também) como finalistas do concurso que premiaria os textos mais singulares em sua enunciação – fato que os fizeram pensar sobre o que escreveriam e como o fariam.

Na sequência, ao trazermos a noção de Possenti sobre autoria para o centro das análises, constatamos, também, a presença dela nos textos produzidos pelos alunos finalistas da OLP. Se, para o teórico, um bom texto é aquele avaliado sob o prisma da construção discursiva, todos os textos aqui analisados preencheram esse critério com muita habilidade e competência enunciativa. Possenti nos assegura que não são somente os critérios linguísticos que contam para que um texto seja bem avaliado – faz-se necessário observá-lo a partir de sua construção subjetiva, situada dentro de um recorte da história, que lhe assegura o sentido logicamente constituído. Vitória, Rodrigo, Ester e Otto – de acordo com Possenti – certificaram a qualidade dos seus textos, a partir do momento em que tomaram um posicionamento para acionar seu processo de escritura, de forma bem particular. Eles nos apresentaram com as memórias dos entrevistados arquitetadas de forma literária – histórias carregadas de existência, de fragrâncias e gostos, correlacionadas com os diversos elementos da cultura, das crenças e dos vários discursos que circulam socialmente. Na concepção do teórico – e também na nossa –, fundamentalmente, os estudantes produtores de textos escolares são alunos-autores, pois, ao elaborarem seus textos, deram voz a outros enunciadorees (de forma consciente ou não) e conseguiram manter um certo distanciamento da própria escritura. Deram voz a outros enunciadorees (aos entrevistados, por exemplo), quando trouxeram suas histórias – além da própria enunciação, é claro – de maneira que o texto se tornasse um todo de sentido. E mantiveram distância do próprio escrito, quando marcaram seu posicionamento a respeito da sua própria enunciação e a respeito dos leitores do seu texto. Percebemos isso nos momentos em que os alunos-autores interrompiam o que estavam enunciando para registrar uma explicação, uma sobreposição, um aparte, um julgamento, um resumo, uma retomada ou até mesmo para explicitar o significado de certos vocábulos por eles empregados em seus escritos – trata-se de fato de um trabalho metadiscursivo¹². Acreditamos que os textos de Valéria, Rodrigo, Ester e Otto se enquadraram nos indícios de

¹² Existem várias definições para metadiscorso. Para alguns estudiosos sobre o assunto, significa o ato de produzir um discurso sobre o próprio discurso. Para outros, o metadiscorso dá suporte à compreensão de como os autores organizam seus argumentos e de como os articulam nas relações com seus interlocutores. O processo que envolve o metadiscorso na elaboração textual diz respeito aos aspectos de um texto que fazem direta referência com a organização do discurso ou com a atitude do escritor em relação ao conteúdo e/ou ao leitor. Por fim, o metadiscorso dá ao interlocutor a possibilidade de promover a classificação, a organização, a interpretação, a avaliação e a informação presente em um determinado contexto. Na verdade, todos os estudos caminham para o fato de que o metadiscorso caracteriza-se pelo fato de ser uma autorreflexão discursiva – acontece quando o discurso se volta para o entendimento dele mesmo.

autoria de que tanto Possenti fala. Os alunos-autores negociaram o uso dos sinais de pontuação subjetivamente para construir seus textos da forma mais pessoal possível – colocaram em funcionamento seus conhecimentos sobre os recursos pontuacionais a partir de critérios bem particulares, situados historicamente para produzir resultados de autoria.

Por fim, acreditamos que a análise dos textos de Valéria, Rodrigo, Ester e Otto acolheram a noção de autoria construída por Calil como sendo também muito adequada para este processo de investigação. Os escritos produzidos pelos alunos-autores atenderam às exigências no tocante à construção de sentido textual. O teórico assegura que “as exigências de coerência, de não-contradição, responsabilidade, clareza, progressão, duração, unidade, fim etc.” (CALIL, 2008, p. 110) – baseando-se em Foucault – dão autoria ao texto, pois, segundo ele, “o autor ocupa o lugar da representação dessa unidade duplamente determinada pela posição discursiva que ocupa e pelo texto que se insere em certas condições de produção” (CALIL, 2008, p. 110). Para o teórico (e para nós também),

Não é possível dizer coisas que não tenham sentido, pois “o sujeito tem de inserir seu dizer no repetível (interdiscurso, memória discursiva) para que seja interpretável” (Orlandi, 1996, p.48). É essa demanda que a autora define como “injunção à interpretação”, pois em face de um objeto do mundo é preciso interpretar; o que garantiria no discurso a manutenção da “função-autor”. Essa face imaginária da assunção da autoria abarca uma forma de relação entre sujeito e texto fortemente determinada pela exterioridade do dizer, pelo contexto histórico-social que valida esse lugar na relação com as regras das instituições e os procedimentos disciplinares (Orlandi, 1999, p.75). Daí Orlandi defender que a função-autor sofre as pressões desse contexto, que estabelece os limites da interpretação do que faz unidade, isto é, nas palavras da autora, “o autor é o lugar em que se realiza esse projeto totalizante, o lugar em que se constrói a unidade do sujeito. Como o lugar da unidade é o texto, o sujeito se constitui como autor ao constituir o texto em sua unidade, com sua coerência e completude. Coerência e completude imaginárias” (ibidem, p.73) (CALIL, 2008, p. 110).

Nos textos de Valéria, Rodrigo, Ester e Otto, observamos, conforme Calil nos mostrou por meio de sua noção de sujeito-autor, alunos que escreveram de um lugar sócio-historicamente constituído e que, a partir desse lugar, subverteram (portanto, entraram no universo da criação) as regras dos sinais de pontuação, estatutos linguísticos já há muito cristalizados, para imprimir sua subjetividade, produzindo o “novo”. Essa relação de tensão, de acordo com Calil, é o que produz a singularidade na elaboração textual. Nos textos aqui analisados, pudemos ver o movimento de tensão (entre o sujeito que escreve historicamente situado e o que de fato escreve) a que os sujeitos se submetem no processo de escritura. O teórico não leva em consideração somente a relação do trabalho do sujeito com sua própria forma de enunciação, mas aponta para a ordem do significante. Para o teórico, então,

A “autoria” seria então considerada não como uma “função” que visa garantir o projeto totalizante, o lugar em que se constrói a unidade do sujeito, mas como um

“movimento” que reflete a tensão entre aquilo que se estabelece como previsível e atestado na ordem da língua e do discurso e aquilo que provoca a ruptura das amarras imaginárias dessa estabilização, pelo modo como o “equivoco” faz furo aí e da “escuta” do scriptor daquilo que faz diferença na escritura do texto. A “autoria” como movimento poderia assim abarcar essa relação singular entre o sujeito e o texto que escreve e, ao mesmo tempo, a pressão determinada duplamente pelo processo sócio-histórico e pelo real da língua. É preciso então balizar o movimento de autoria dentro dessa perspectiva teórica (CALIL, 2008, p. 111).

Pudemos verificar, nos textos de Vitória, Rodrigo, Ester e Otto, a concepção de Calil sobre autoria claramente: os alunos extrapolaram o que está no senso comum no uso dos sinais de pontuação, assinalado na esfera do linguístico e do discursivo, para, então – num movimento de constante tensão sócio-historicamente instituído – romper com as amarras do previsível e imprimir sua “digital” linguístico-discursiva em seus escritos.

De Barthes a Foucault e de Possenti a Calil – passando por Bakhtin – entramos em contato com a progressão de ideias acerca da noção de autoria e de sujeito-autor. Nossas análises nos levaram a um lugar de inquietações a respeito do entendimento da autoria e do sujeito-autor. Aqui, a autoria foi atribuída, por nós, aos que conseguiram (porque se permitiram) sair do senso comum no uso dos sinais de pontuação para se “estabilizarem” em outras construções, levando em consideração o lugar onde se encontravam para produzirem seus discursos; aos que desconstruíram o consagrado pelos compêndios gramaticais e assinaram sua construção autoral, surpreendendo-nos e desestabilizando-nos enquanto seus interlocutores. Logicamente, não esgotaremos com essas análises as noções de sujeito-autor e de autoria em textos escolares. Mas, de certa forma, compreendemos – ainda que de forma tímida – funções tão importantes para o trabalho da produção de textos dentro das escolas brasileiras: como se constrói a autoria em produções textuais elaboradas pelos alunos.

De forma geral, o *corpus* analisado nos mostrou que o nível de escrita dos alunos finalistas na *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro* é muito próximo – mas não homogêneo (a homogeneidade que ressaltamos aqui está diretamente relacionada à qualidade, e não à forma de arquitetar os enunciados). Os textos do *corpus* mostraram-se bastante singulares dentro do conjunto dos dados analisados por evidenciar a subjetivação no uso dos sinais de pontuação na elaboração dos enunciados. Nas análises realizadas, percebemos a presença da autoria nos textos, especialmente, porque não estávamos levando em consideração parâmetros engessados – padrões que acomodam sempre posturas pré-determinadas pela gramática tradicional da Língua Portuguesa. Vimos aqui a autoria como condição essencialmente singular. Nossos olhares se voltaram para a forma como os alunos elaboraram seus enunciados – mesmo “repetindo” discursos. Os alunos exploraram sinais de

pontuação como travessão, aspas, vírgula, parênteses, pontos simples e final, ponto e vírgula, ponto de exclamação, ponto de interrogação, letra maiúscula, itálico, dois pontos, parágrafo, dentre outros, com bastante habilidade, deixando em evidência suas construções autorais – o que observamos foi uma grande concretização da língua escrita (foi possível observar como os alunos-autores se relacionam com a língua).

Enxergamos, como **primeiro movimento de singularização** dos alunos-autores, o fato de eles 1) optarem por usar travessões (simples ou duplos) em detrimento do usual emprego das vírgulas; 2) assinalarem determinadas palavras ou expressões entre aspas para dar o efeito pretendido; 3) omitirem talvez de forma proposital as vírgulas em determinados momentos em que o uso seria obrigatório pela gramática normativa para dar celeridade aos enunciados; 4) usarem maiúsculas, negrito ou itálico como forma de garantir o sentido pensado na construção efetuada; 5) cometerem inadequações (em se tomando como parâmetro os compêndios gramaticais), para garantir sua marca inscricional na linguagem elaborada para aquela situação de comunicação (e aqui cabe lembrarmos Possenti quando nos diz que a qualidade do texto está nos aspectos discursivos – parecia que os alunos bem sabiam disso); 6. – utilizarem da sua condição híbrida de sujeito-autor para demarcar sua presença nos escritos que produziam (Calil destaca isso quando nos diz que os textos produzidos pelos alunos são um tenso movimento entre a língua e o discurso – que pode sofrer rupturas dentro da historicidade a que está submetido. O teórico acrescenta que, a partir desse tensionamento, a unidade, a coerência, a não-contradição e até mesmo a responsabilidade faz do texto, texto). Como **segundo movimento de singularização** dos alunos-autores em seu processo de escritura de um texto para o concurso nacionalmente (re)conhecido como o é o da OLP, constatamos que eles realizaram um intenso movimento de olhar para seus próprios escritos, quando, ao escolherem determinados usos dos sinais pontuacionais dispostos na língua em detrimento de outros (outros até mais constantes em produções de textos de alunos de Ensino Fundamental), ou mesmo quando omitiram esses sinais, acabaram por deixar suas construções autorais. Isso ficou registrado, quando, ao terminarmos as análises, conseguirmos apontar, de alguma forma, qual era o estilo de cada aluno, de acordo com as manobras que realizaram com os sinais de pontuação para garantir a unidade e o sentido textual – o que evidencia a presença do autor. Os textos analisados de fato demonstraram que os alunos possuem com a língua uma relação de grande estabilidade – o que lhes deu a condição *sine qua non* de subverterem as situações linguísticas estabilizadas sempre que podiam. Como **terceiro movimento de singularização**, apontamos o como – o como enunciar, o como usar, o como

fazer-se singular na escrita – como a terceira posição de subjetivação que os alunos-autores mantêm com a língua. Acreditamos estar no como enunciar o maior processo de singularização a que os estudantes se submetem durante o processo de produção textual – a ocorrência mesmo da autoria. E esse como enunciar, nos textos analisados, aparece exatamente no fato de os alunos produzirem, a partir do emprego dos sinais de pontuação, um efeito de pessoalidade, por não partir, em muitas situações, do comum – vemos uma tomada de posição no emprego dos sinais pontuacionais, contribuindo para a produção de sentido. O **quarto movimento de singularização**, que seria a interlocução – a dialogia –, é a garantia da qualidade dos textos escritos. O fato de os alunos-autores saberem que estavam escrevendo para seu professor e para um número grande de interlocutores, nas etapas locais, regionais e nacionais (e que se ganhassem o concurso seriam lidos por um universo ainda maior de leitores) do concurso lhes possibilitou um denso trabalho com a linguagem – a proximidade com o outro – aumenta significativamente a responsabilidade com o que se está produzindo na linguagem escrita. O outro conferiu aos textos “vencedores” construções autorais, porque os obrigaram a demarcar suas posições enunciativas com grande teor de subjetividade – isso lhes garantiria uma vaga como finalista da OLP.

As análises aqui empreendidas a respeito do entendimento de como se configuram as construções autorais em textos de alunos do Ensino Fundamental, produzidos dentro do espaço escolar, no que se refere ao uso dos sinais de pontuação, possibilitaram-nos refletir sobre os movimentos linguístico-discursivos efetuados pelos estudantes, no processo de escritura dos seus textos e sobre também como temos executado a avaliação das produções textuais que são produzidas dentro das instituições de ensino. Observamos que os quatro textos analisados se comportaram como produções singulares no seu projeto de enunciação (cabe aqui também registrar que nosso olhar para os textos escritos por nossos alunos, dentro da sala de aula, nunca mais serão vistos sem que façamos uma busca pelos movimentos de autoria efetuados por eles, pois isso é real!). E isso, para nós, aconteceu não somente por causa de um intenso movimento do aluno com a linguagem, nas 16 Oficinas¹³ (em formato de sequências didáticas) preparadas pela OLP para o trabalho com os alunos envolvidos no concurso, como também pela mediação do trabalho sério e articulado do professor. Os textos dos alunos não devem ser considerados como dados para análises de toda ordem, a fim de classificá-los em categorias que vão do precário ao excelente, dando-lhes um tratamento

¹³ Para conhecer as outras quinze oficinas, basta acessar o site www.escrevendoofuturo.org.br para conhecê-las detalhadamente.

avaliativo homogeneizante, quando, na realidade, eles se constituem como lugar da heterogeneidade discursiva, textual e linguística por excelência. Conseguimos, nesta pesquisa, encontrar um possível caminho para avaliarmos os textos dos alunos, sob o viés da autoria: olhar para as produções escritas, considerando os movimentos singulares empreendidos pelos estudantes nesse momento de (des)construção da linguagem e refutar qualquer forma de uniformização desse processo, sob pena de limitar ou até mesmo cercear a inventividade inerente ao processo de criação do “novo” – a escola não existe para tornar igual os alunos. É importante destacarmos, portanto, que não encerramos aqui as reflexões que nos consentimos fazer sobre a construção da autoria em textos de alunos de Ensino Fundamental, elas estão apenas começando.

Os alunos-autores, a partir de sua seleção vocabular, de sua forma mesmo de lidar com a língua na produção de seus textos, imprimiram aqui seus estilos – estilos estes que, de acordo com Bakhtin (2011), não se constroem de maneira individualizada, pois nada é inteiramente individual, já que o conceito de linguagem na concepção do teórico está voltado para o dialogismo. Vale aqui ressaltar que, apesar da construção ser dialógica por natureza, acreditamos em sujeitos que se inscrevem no discurso, que se mantêm ideologicamente inseridos nas atuações sociais e históricas, nos vazios e nos silêncios durante o processo de produção de linguagem – é o espaço da autoria. Constatamos, no *corpus* que analisamos, que os alunos-autores, mesmo todos produzindo o gênero Memórias Literárias – padrão discursivo socialmente cristalizado e escolhido pela OLP para serem escritos por alunos do Ensino Fundamental –, cada um, a sua maneira, assinou sua personalidade no uso que fizeram dos sinais de pontuação como estabilizadores de sentido dos texto produzidos por eles (e foi exatamente essa forma individual de arquitetar o gênero discursivo que os tornaram finalistas em um concurso em nível nacional – ainda que o ponto de partida tenha sido o repetível, conforme Bakhtin –, pois o sentido se realiza na interação). A autoria acontece também quando os sujeitos são capazes de recategorizar os discursos e os gêneros discursivos, ao se afastarem do já enunciado para pronunciá-lo dentro de outra significação. Isso aconteceu com as marcas pontuacionais utilizadas pelos alunos que tiveram seus textos analisados nesta pesquisa. Os alunos-autores se constituíram com a presença do outro, no processo dialógico. Nesse sistema, estabeleceram, obviamente, uma posição – a partir do momento em que realizaram movimentos em direção a alguma situação de materialização discursiva – de apreciação das situações de linguagem e do mundo que os cercam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – AS RETICÊNCIAS DE UM PERCURSO

A pontuação, aqui utilizada como ferramenta para pesquisarmos como se dá o estabelecimento da autoria em textos escolares, confirmou nossa hipótese de que sua construção de fato ocorre no momento da produção textual, quando, dentro dessa atividade de escritura, acontece um processo de reflexão acerca do como o discurso deverá ser arquitetado para ser lido por seus interlocutores, dentro de um critério pessoal de uso dos recursos linguísticos (sem desprezar, obviamente, a gramática). Esse movimento assegura a urgência de se trabalhar a autoria, no ambiente escolar, como um princípio a ser estudado – um conteúdo do componente curricular – e não mais como um critério de correção. A cobrança da autoria hoje soa “vazia” de significado para os alunos, pelo simples fato de ela nunca ter sido objeto de estudo na escola. Não se deve cobrar aquilo que não se ensina. Dessa forma, a autoria deve ser trazida para dentro da escola com grande urgência – mas dentro de uma perspectiva assentada numa teoria sólida – sob pena de ser mais um assunto a ser cobrado no currículo escolar, porque está na “moda” – e depois ser completamente esquecido. Entendê-la na sua complexificação é o primeiro passo para pensar de que forma ela pode ser trabalhada no ensino de produção textual. A questão aqui não está plantada no fato de se ensinar o aluno a ser autor, mas ensiná-lo a ser sujeito – a ser sujeito capaz de construir seus discursos de forma bastante singular – autoral mesmo. Para que isso aconteça, no entanto, a escola deve estar preparada para dar a esse aluno as ferramentas e os recursos necessários para essa construção. Um exemplo prático disso é a própria experiência partilhada nesta Dissertação: nela, vimos alunos que foram possivelmente apresentados à carga comunicativa dos sinais de pontuação de maneira tão ampliada, que conseguiram se inscrever naquilo que escreveram a partir de um processo de individuação muito representativo. Trata-se de uma mudança de postura muito grande dentro do espaço escolarizado – mas perfeitamente crível.

Os alunos-autores deste trabalho, porque foram (re)apresentados aos sinais pontuacionais sob o viés da subjetividade (da autoria mesmo), compreenderam a pontuação como um elemento dialógico por natureza. Dessa forma, o movimento efetuado por Vitória, Rodrigo, Ester e Otto para pontuar seus textos contribuiu para o estabelecimento de sentidos diversos em suas produções, tanto da parte de quem a utilizou (no caso, os alunos), quanto da parte de quem com ela (a pontuação) interagiu na condição de interlocutor. A partir dessa constatação, percebemos a urgência de se trabalhar com os sinais pontuacionais, dentro da escola, a partir de uma perspectiva discursiva-enunciativa, a fim de que os alunos possam

cada vez mais se constroem como autores dos discursos que constroem no ambiente escolarizado (ou fora dele, logicamente). A análise do *corpus* nos deu a possibilidade de vislumbrarmos estratégias – além das que já são utilizadas – de ensino e aprendizagem usando esse recurso linguístico sob o viés da autoria. Bakhtin nos consente um olhar muito mais abarcante para os usos desses sinais nos textos produzidos pelos alunos. O teórico nos faz entender que devemos voltar nossos esforços para a realização de um trabalho com os sinais de pontuação de forma que o uso deles aconteça de maneira mais autoral – porque subjetivo – no trabalho desenvolvido na escola.

Vimos que isso é legitimamente possível: os textos aqui analisados mostraram a inscrição dos sujeitos na linguagem por eles produzida, ao se distanciarem das regras apregoadas pelo uso tradicional da pontuação para elaborar construir situações não previstas pela gramática ou até previstas, mas arquitetadas com singularidade. As análises dos quatro textos trazidos nesta pesquisa – atravessadas pelo viés bakhtiniano – promoveram de fato um “deslocamento” em nosso olhar para o como esses sinais são apresentados e ensinados dentro do ambiente escolarizado, mas, especialmente, para o como eles podem ser ensinados. O engessamento da pontuação, presente na maioria das gramáticas tradicionais (como vimos aqui no capítulo sobre pontuação), não dá conta de um tratamento diferenciado para esse conteúdo, pois esses compêndios sequer abordam questões como a relação de dialogia que acontece entre os enunciados, a instituição da ironia, os graus de destaque e de informatividade que se desejam marcar sobre determinado aspecto da tessitura textual, o nível de responsividade próprio do discurso, dentre outros fatores de igual relevância. A pontuação precisa caminhar por “lugares” que lhe garantam reflexões acerca do seu poder de construir sentidos – oriundos da intersecção entre os signos linguísticos e a própria pontuação.

Nesta pesquisa, constatamos que os sinais pontuacionais podem ser trabalhados pelo professor, na escola, de forma que suas cores e sabores sejam (fiquem) evidenciados no texto escrito, a fim de desenvolver nos alunos uma cultura de autoria. Vimos que os alunos-autores Vitória, Rodrigo, Ester e Otto trabalharam a pontuação, em seus textos, de maneira bastante subjetiva (além do uso sintático – por isso mesmo lógico) – o que pode ser feito com qualquer conteúdo curricular, basta que a eles (aos alunos) os assuntos cheguem de forma bastante ampla e funcional. E isso aconteceu a partir da mediação do trabalho dos (seus) professores envolvidos no concurso e do material didático-pedagógico disponibilizado pela OLP sobre os sinais pontuacionais e sobre o gênero Memórias Literárias (em questão). O que para nós ficou evidenciado foi a constatação de que a autoria pode (e deve) ser “trabalhada”, na escola,

dentro de um contexto de reflexão sobre a língua(gem). A autoria deve ser trabalhada a partir de estratégias abarcantes de ensino, que demonstrem o quão subjetivo é o uso da pontuação (como também o é o uso de outros elementos linguísticos presentes na língua) – a partir do valor afetivo que dela emana no processo discursivo. Os sinais de pontuação devem ser apresentados aos alunos de maneira que as regras estabilizadas na gramática não sejam desenhadas a partir de contornos rígidos – absolutos –, mas variáveis de acordo com os escritores, dentro de um recorte completamente singular (e isso foi visto nos escritos de Vitória, Rodrigo, Ester e Otto, pois os alunos-autores tinham dispostos diante de si uma infinidade de recursos linguísticos de pontuação, mas escolheram um em detrimento de outro, de forma bem pessoal). Quando apenas o fundamento lógico-gramatical é mostrado aos alunos, muito se perde acerca da importância dos sinais de pontuação como geradores de sentido textual – o que acaba dificultando a instituição da autoria, na escola. As ferramentas linguísticas devem ser colocadas à disposição dos alunos, sob pena de enormes prejuízos acontecerem ao longo de sua formação “escritora”.

Esta pesquisa reflete nossa preocupação acerca do ensino de produção textual desenvolvido nas incontáveis salas de aula que compõem a Educação brasileira, na busca por (des)caminhos que nos abram oportunidades para desenvolvê-lo (o ensino de língua materna) de forma a melhorar a qualidade do que é escrito por nossos alunos. A autoria se mostrou, desde o início deste trabalho, como uma possibilidade de aprimoramento do desempenho da escrita dos estudantes – e não há excesso ao afirmarmos isso, quando nos utilizamos de uma metodologia adequada e eficiente, a exemplo da utilizada pela OLP, mediada pelo trabalho do professor, obviamente. Nossas análises mostraram alunos que foram levados a avaliar que o emprego ou o não emprego do travessão em detrimento dos dois pontos – ou de outro sinal qualquer – tem o poder de produzir sentidos, de mudar o direcionamento de um enunciado, de provocar efeitos de ênfase, de hierarquização, enfim. As regras da gramática tradicional, no texto dos alunos-autores, porém, não foram desprezadas, pois existiram muitos momentos em que ela precisou ser preservada para garantir a organização textual. Paralelo a esse uso, Vitória, Rodrigo, Ester e Otto realizaram um trabalho com a pontuação que levou em consideração o uso intencional desses sinais – uso, aliás, pouco (ou nada) trabalhado na escola, pois nela não se costuma apresentar esses recursos linguísticos dentro de uma visão funcionalista. Os textos dos alunos-autores revelam que os sinais pontuacionais, no geral, foram utilizados de forma subjetiva – não existiu no emprego deles uma objetividade absoluta.

Nossos estudos demarcaram que o ato de pontuar vai para além do que trazem os compêndios gramaticais (a organização do texto dos alunos aqui analisados extrapolou as regras estabilizadas pela/na gramática), vai para o estabelecimento de seleções singulares, com o objetivo de provocar determinados efeitos de sentido no outro, seus interlocutores. O trabalho autoral com os sinais pontuacionais abre diversas possibilidades de construção significativa de sentidos – trabalho este que não acontece sem a força de um embate, de posições a serem tomadas, dentro de um recorte de tempo, conforme nos diz Calil. Vimos, em nossas análises, que a autoria não tem dependência direta do trabalho pessoal dos alunos-autores apenas, mas também das mediações que podem proporcionar aos estudantes novos saberes, diferentes formas de conhecimento, provocações e práticas didático-pedagógicas coerentes. E, no processo de validação dos sinais de pontuação, nos textos que produziram, os alunos-autores tiveram de passar por um constante processo de negociação. Com base nisso, a autoria deve ser trabalhada dentro da escola sim. Para ela ser construída, há uma série de imbrincamentos, conforme já citamos ao longo desta Dissertação: a oferta de condições relacionadas à natureza da escrita aos alunos deve aparecer desde cedo no processo de formação dos estudantes dentro do espaço escolar. Dessa forma, os alunos se constituirão como alunos-autores, pois eles precisam sempre estar envolvidos com significativas atividades de linguagem – aqui chamamos a atenção para ações no âmbito da escrita. Percebemos como os alunos construíram a autoria em suas produções textuais ao desconstruí-las (as produções) o tempo todo.

Apropriamo-nos basicamente, em nossas análises, das noções de autoria de Possenti e de Calil. Em Possenti, vislumbramos os três movimentos que sustentam sua teoria a respeito da construção da autoria em textos escolares: 1) os alunos-autores Vitória, Rodrigo, Ester e Otto *deram voz aos outros* no momento em que mobilizaram as memórias de seus entrevistados, trazendo-as para o texto, a partir de seus conhecimentos de mundo (oriundos de diferentes fontes), de livros enciclopédicos etc.; 2) mantiveram *distância de seus próprios textos* ao demarcarem seus posicionamentos a respeito dos saberes já constituídos socialmente, o lugar deles apareceu para nós estabilizado dentro da construção textual, quando realizaram negativas, consentiram determinadas situações, assumiram certas posturas, foram sarcásticos, enfim; 3) fugiram do usual no emprego dos recursos linguísticos disponíveis na língua para se inscreverem na linguagem de maneira bem particular. Já em Calil, destacamos que os textos dos alunos-autores se constituíram dentro de um tenso movimento entre os recursos disponíveis na língua e o que realmente queriam escrever –

discurso este que sofreu rupturas dentro da historicidade em que estavam imersos. A partir desse tensionamento, a unidade, a coerência, a não-contradição e até mesmo a responsabilidade fizeram dos textos finalistas da OLP aqui analisados, textos de qualidade indiscutível.

Pensar o estabelecimento da autoria dentro do ambiente escolar não é tarefa fácil, mas necessária. Para que essa estabilização aconteça, precisamos pensar, antes de tudo, na possibilidade de nós, professores, buscarmos a compreensão de como se dá o processo de construção da autoria nos textos que produzimos e nos textos que nossos alunos produzem – e não somente isso –, precisamos também de materiais didático-pedagógicos apropriados para o desenvolvimento desse trabalho. O trabalho de produção de um texto com autoria está assentado, para nós, no tripé aluno(autor), texto e leitor (ele mesmo como leitor de seus escritos e o outro) mediado pelo trabalho do professor, tendo como suporte um competente material inserido numa metodologia de trabalho que promova reflexões constantes acerca da linguagem que está sendo produzida dentro da escola, nos mais diferentes gêneros do discurso – tudo convergindo para a instauração de uma identidade linguística dos alunos, para a construção de um movimento autoral no quesito produção de textos. Quando os alunos são atravessados por eles mesmos enquanto leitores de seus próprios textos, a instauração de sua identidade de autor se perfaz, a subjetividade de suas vozes fica evidenciada nesse movimento. Finalmente, salientamos a importância de a temática da autoria estar sempre presente em reflexões realizadas dentro do universo escolar – esse texto já é uma resposta a esse movimento em direção à autoria, pois ele reflete nossas próprias experiências de escrita autoral – situação que exige um grande movimento de idas e vindas para o texto que está sendo produzido. Uma experiência exitosa que abre caminhos para (re)pensarmos as mais diversas práticas pedagógicas inseridas no campo do ensino de produção de texto hoje executado nas escolas brasileiras, com vistas a um trabalho, dentro da escola, que priorize a criação singular.

O tema apresentado possui grande relevância para o ensino de produção de texto que é realizado no ambiente escolarizado, tornando imprescindível uma ampla e merecida discussão sobre ele, pois se vê atualmente um significativo número de estudantes sem condições de enfrentar os afazeres de compor um texto com autonomia e competência, fatores imperativos a uma educação cidadã (assentada na autoria como princípio a ser trabalhado). Os alunos, no geral, apresentam um grande entrave referente à expressão escrita. Tamanha problemática emana de um ensino de língua baseado em um modelo obsoleto de transmissão de

informações gramaticais. Tal preocupação acentuada com a quantidade de conteúdos a serem repassados em detrimento do desenvolvimento de habilidades de escrita ocasiona um *déficit* imensurável na qualidade do ensino de produção textual que é desenvolvido nas escolas brasileiras.

As muitas pesquisas a respeito do ensino da Língua Portuguesa no Brasil são categóricas em afirmar que as instituições de educação não estão formando alunos proficientes em escrita em Língua Portuguesa. São inúmeros os fatores que determinam essa situação. Mas a ausência de uma concepção de língua(gem) ou a presença de concepções equivocadas a respeito desses conceitos são causas graves para o fracasso dos alunos nas práticas de escrita. A prática docente é norteadada, muitas vezes, por metodologias distantes da realidade do aluno em termos de expressão escrita. Os métodos utilizados pelos professores não satisfazem as reais necessidades dos alunos, uma vez que acontecem em desarmonia com o cotidiano deles. Trabalhar a linguagem como interação significa superar a visão de que ela é um simples código estático e utópico, tal como aparece na gramática tradicional, e para cuja propriedade atenderia conhecer as normas e os conceitos. Na contemporaneidade, os processos da língua apontam para a necessidade de alargar o objeto de ensino e de aprendizagem, contemplando-se o funcionamento da língua enquanto prática social. Nesse sentido, a leitura, a produção textual e a gramática se articulam, com vistas ao desenvolvimento do experimento simbólico dos alunos enquanto autores do que produzem.

Ao se considerar a visão de língua como um fenômeno estático, a disposição é efetivar uma prática de sala de aula centralizada nas noções de correto e incorreto. No século passado, a concepção de língua voltava-se para o fato de ela ser um fenômeno vivo, dotada de sentido apenas nas relações entre as pessoas. Desde então, a linguagem foi concebida a partir de uma concepção interacionista, que agrega a noção do “outro” à sua existência. Bakhtin, filósofo e linguista russo responsável pelo pensamento dessa nova postura, tem sido referência imprescindível para os estudos de linguagem. O teórico apresentou a concepção de linguagem enunciativo-discursiva, que considera o discurso uma prática social e um formato de interação – tese que vivifica até a atualidade. O contexto de produção dos textos, a relação interpessoal, as distintas situações de comunicação, os gêneros, a interpretação e a intencionalidade de quem produz o texto passaram a ser peças-chave dentro do ensino da Língua Portuguesa. A escrita não era mais vista como um desenho da realidade, mas como o fruto dos desígnios de quem a produziu e o impacto que terá no interlocutor. O aluno passou a ser visto como sujeito ativo, e não como um reproduzidor de padrões, e atuante (em vez de apático no momento de

escutar e ler). Ao conceber a língua como espaço de interação social, o profissional promove em suas aulas uma reflexão sobre a noção de sujeito e traz aportes significativos para a Linguística da atualidade, assim como para as diretrizes do ensino de Língua Portuguesa. Tornou-se quase impraticável analisar a língua sem considerar o dialogismo difundido por Bakhtin.

Sabemos que não é fácil nos despojarmos de uma situação acomodada como o é até hoje o ensino de produção textual nos moldes tradicionalistas. Como já se constatou, o ensino clássico não mais tem atendido às demandas de formar alunos competentes em escrita (se é que em algum momento da história ele o fez!). Por causa disso, os governos federal, estadual e municipal têm demonstrado grande preocupação acerca dessa temática. Prova disso é que, mais designadamente no fim do século passado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira instituiu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). De lá para cá, houve uma melhoria na qualidade do ensino de Língua Portuguesa, já que os PCN traziam novas visões sobre língua e linguagem. Os professores foram conclamados a compreender que ensinar é estar mais atento às possibilidades do que aos limites, é estimular o desejo de aprender, de ampliar as formas de perceber, de sentir, de compreender, de comunicar-se, é apoiar o estado de prontidão para aprender dentro e fora da escola, em todos os espaços do cotidiano, em todas as dimensões da vida.

Os moldes da instrução clássica não nos convêm mais, por isso é importante fazer os experimentos críveis nas condições concretas. É importante que professores estejamos hoje identificados com a nossa nova função de pesquisadores, em um mundo cada vez mais informacional e informatizado. A escrita, portanto, é uma prática social, e o professor que pretende ensinar a escrever deve ter como referência fundamental os conteúdos envolvidos nas práticas sociais da escrita. É preciso desenvolver os chamados comportamentos escritores, algo que se conquista por meio da familiarização com os textos em situação de leitura e com a prática da escrita de diferentes gêneros. Na prática educacional, a escola deve justapor a escrita tal como acontece em circunstâncias de escrita extraescolar, a fim de que a proficiência linguística do aluno não seja prejudicada. Para isso, a concepção interativa da língua desvencilha o aluno do seu estado de solidão, no ato de escrever, ao ter uma representação do possível interlocutor em ambiente nada restrito. Paralelo a isso, o que o aluno escreve deve ser “corrigido” de modo a incentivá-lo cada vez mais a produzir textos autorais.

Quando a “correção” do que o aluno escreve fica somente, na maioria das vezes, no âmbito dos aspectos linguísticos e textuais, há de fato uma desmotivação quanto à escrita,

pois esse tipo de “correção” leva em consideração a superficialidade do que o aluno escreveu, frustrando-o, por vezes – e repetidamente. Todo escrevente quer ser lido na sua integralidade, não apenas na superfície. Ao se avaliar textos escritos na escola, mais especificamente no Ensino Fundamental, costuma-se privilegiar aspectos gramaticais e/ou textuais para determinar a qualidade do texto. Os estudos de Marcuschi (2004) apontam para o fato de o trabalho de correção textual dos professores ainda confere maior relevância aos aspectos linguísticos do texto, ou seja, a correção ainda está longe de uma concepção discursiva que leve em consideração os movimentos de construção autoral arquitetados pelos alunos. Souza e Lima (2012), em seus estudos recentes, revelaram que os professores conseguem visualizar muito mais os aspectos superficiais do texto do que os mais globais. Mais uma vez há aí a indicação de que o trabalho de “correção” textual se dá dentro de uma concepção de língua prescritiva. Diante disso, é preciso rever todo esse processo de correção textual escolar para que ele possa ganhar novos rumos dentro da escola. Possenti (2009) diz que para que o texto seja considerado bom, a construção da autoria deve ser o carro-chefe da análise. Os aspectos gramaticais e textuais não devem mais ser os fatores únicos a serem observados e considerados. Finalmente, entendemos que a análise de quatro textos sobre como a autoria se constrói nos textos que são produzidos dentro da escola não dá conta de responder a todas as nossas inquietações acerca do processo de produção textual, no ambiente escolar. No entanto, esperamos ter trazido um pouco desse terreno ainda tão pouco explorado que é a construção da autoria e do sujeito-autor em textos produzidos dentro desse universo de saberes que é a escola – esperamos ter contemplado a autoria (mesmo que de forma mínima) como princípio de escritura a ser construído nas diversas produções de textos criadas pelos alunos na escola (a autoria não deve mais ser vista apenas como critério de correção).

A temática da autoria pode trazer para o ensino a concepção de que os alunos, ao se inscreverem nos textos que escrevem, poderão se inscrever para sempre na história!

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Napoleão Mendes de. **Gramática Metódica da língua portuguesa**. 45^a. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. (1984) Heterogeneidade(s) enunciativa(s). **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v.19, p.25-42, 1990.
- _____. **Palavras incertas**: as coincidências do dizer. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1998.
- _____. **As não-coincidências do dizer e sua representação metaenunciativa** – Estudo linguístico e discursivo da modalização autonímica. In *Palavras incertas: as não coincidências do dizer*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6^a. Ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- _____. **Estética da criação Verbal**. (Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2^a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997).
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. **Estética da criação verbal**. 6^a. ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**; tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARTHES, Roland. **A morte do autor**. In: *O rumor da língua*. Trad. Mario Laranjeira. 2^a. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _____. **O rumor da língua**. 5^a. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. Edição Revista e Ampliada. 37^a. ed. 15^a reimpressão. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- _____. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- BICUDO, M. A. V. **A pesquisa qualitativa olhada para além dos seus procedimentos**. In: _____. (Org.). *Pesquisa qualitativa: segundo a visão fenomenológica*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. v. 2 – Língua Portuguesa.

BRASIL. Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. **Textos Finalistas** – Edição 2014. Brasília, MEC/CENPEC, 2014.

CALIL, Eduardo (org.). **Trilhas da escrita**: autoria, leitura e ensino. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Escutar o invisível**: escritura e poesia na sala de aula. Editora Unesp, 2008.

_____. **Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas**. 2ª. ed. – Londrina: Eduel, 2009.

CATACH, N. La ponctuation. In **Langue Francaise 45**, Paris: Larousse, 1980, p.16-27.

_____. **Para uma teoria da língua escrita**. São Paulo: Ática, 1996. (Coleção Múltiplas escritas)

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática de língua portuguesa**. 41ª. ed. São Paulo: Nacional. 1998.

CHACON, L. **Ritmo da escrita**: uma organização do heterogêneo da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CHARAUDEAU, Patrick & MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. Trad. (coord.). Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.

CLARA, Regina Andrade; ALTENFELDER, Anna Helena; ALMEIDA, Neide. **Caderno do Professor Se bem me lembro...**: orientação para produção de textos. Coleção da Olimpíada, São Paulo: Cenpec, 2010.

CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley. **Gramática do português contemporâneo**. Belo Horizonte: Bernardo Álvares S/A, 1971.

_____. **Nova gramática do português contemporâneo**. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.

DAHLET, Véronique. **As (man)obras da pontuação**: usos e significações. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

FOUCAULT, Michel. (1969) **O que é um autor**. In: O que é um autor. Lisboa: Garrido e Lino Ltda., 1992. 29-87.

_____. **O que é um autor?**. 3ª. ed. Portugal: Veja, 1992.

_____. **O que é um autor?** Trad. António Fernandes Cascais e Eduardo Cordeiro. 3ª. ed. Portugal: Veja, 1992.

_____. **Ditos e Escritos**: Estética – literatura e pintura, música e cinema (vol. III). Rio de

Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 264-298.

_____. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **O que é um Autor?** In: Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 264-298. (Col. Ditos e Escritos III).

HOUAISS, Antonio. **Dicionário eletrônico Houaiss de língua portuguesa**. São Paulo: Objetiva, 2001.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. São Paulo: Cortez, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2.^a ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3.^a ed. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. **As tramas do texto**. 2.^a ed. São Paulo: Contexto, 2014.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: A. Dionísio, A. Machado e M. Bezerra, orgs. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e leitura**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2001.

_____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Campinas: Pontes, 2004.

_____. **Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

_____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5.^a ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

_____. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 7.^a ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

_____. E GUIMARÃES, E. Unidade e Dispersão: uma questão do texto e do sujeito. In: ORLANDI, E. **Discurso e leitura**. SP: Cortez, 1988.

POSSENTI, S. Índícios de autoria. **FAEEBA**, Salvador, n. 15, 2001.

_____. **Índícios de autoria**. Perspectiva, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 105-125, jan/jun. 2002. Disponível em www.Periódicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10411.

_____. **Os limites do discurso**. Curitiba, PR: Criar Edições, 2004.

_____. Enunciação, autoria e estilo. In: POSSENTI, S. **Questões para analistas de discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009a. p. 91-102.

_____. Índícios de autoria. In: POSSENTI, S. **Questões para analistas de discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009b. p. 103-118.

_____. O eu no discurso do outro ou a subjetividade mostrada. In: POSSENTI, S. **Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009b. p. 47-58.

_____. O sujeito e a distância de si e do discurso. In: POSSENTI, S. **Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009b. p. 101-112.

ANEXOS

ANEXO A – PÁGINA OFICIAL DO SITE DA OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA ESCRREVENDO O FUTURO

The image shows a screenshot of the website <https://www.escrevendoofuturo.org.br>. The browser's address bar and tabs are visible at the top. The website's header features the logo for the 'Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro' on the left and user information 'OLÁ, CLEIDE CALHEIROS DA SILVA' with links for 'EDITAR DADOS PESSOAIS' and 'SAIR' on the right. A search bar with the text 'Faça a sua busca no portal' and a 'Buscar' button is located below the header. A horizontal navigation menu contains the following items: 'A OLIMPÍADA', 'FORMAÇÃO', 'BIBLIOTECA', 'PONTO DE ENCONTRO', 'NOTÍCIAS', 'MULTIMÍDIA', and 'CONTATO'. The main content area is divided into several sections:

- Pérolas da Imaculada:** A featured article with a cartoon illustration of a woman in a chair. The text reads: 'Pérolas da Imaculada: dia 29/09, 17h, tem novo bate-papo virtual ao vivo'. Below the illustration, it says: 'Conversa sobre mais uma história de Imaculada. Regina Clara, formadora do Escrevendo o Futuro, comenta o episódio em que a professora cria projeto com cartas a partir das histórias e realidades dos alunos. Veja o vídeo e deixe sua pergunta ou comentário.'
- Calendário 2015:** A button with a calendar icon and the text 'Calendário 2015'.
- Cursos on-line:** A button with the text 'Cursos on-line' and 'Acesso para inscritos'.
- Pesquisas do Cenpec sobre currículo são debatidas na TV Cultura:** A section with a small photo of a woman and the text: 'Anna Helena Altenfelder, superintendente do Cenpec, e Gisela Lobo, da Fundação Carlos Chagas, analisaram proposta do MEC para a Base Nacional Comum Curricular.'
- Por uma aula interativa de leitura: os gestos do professor em foco:** A section with a small photo of a woman and the text: 'Vídeo com os principais momentos das palestras sobre os "gestos didáticos" do professor que aconteceram no Seminário Escrevendo o Futuro, em junho de 2015.'
- Jogos de Aprendizagem:** A button with a cartoon character and the text 'Jogos de Aprendizagem'.
- Um olhar para a ortografia no EFL:** A section with a small yellow circle icon and the text 'Um olhar para a ortografia no EFL'.
- Caucaia (CE) realiza sua segunda Olimpíada Municipal de Língua Portuguesa:** A section with a small orange circle icon and the text 'Caucaia (CE) realiza sua segunda Olimpíada Municipal de Língua Portuguesa'.
- Coleção da Olimpíada:** A button with the text 'Coleção da Olimpíada' and 'Materiais para as oficinas na escola'.

Figura 13: Imagem do site da OLP <<http://www.escrevendo.cenpec.org.br>> Acesso em: 20 mar. 2015.

ANEXO A – PÁGINA OFICIAL DO SITE DA OLIMPIÁDA DE LÍNGUA PORTUGUESA ESCRREVENDO O FUTURO

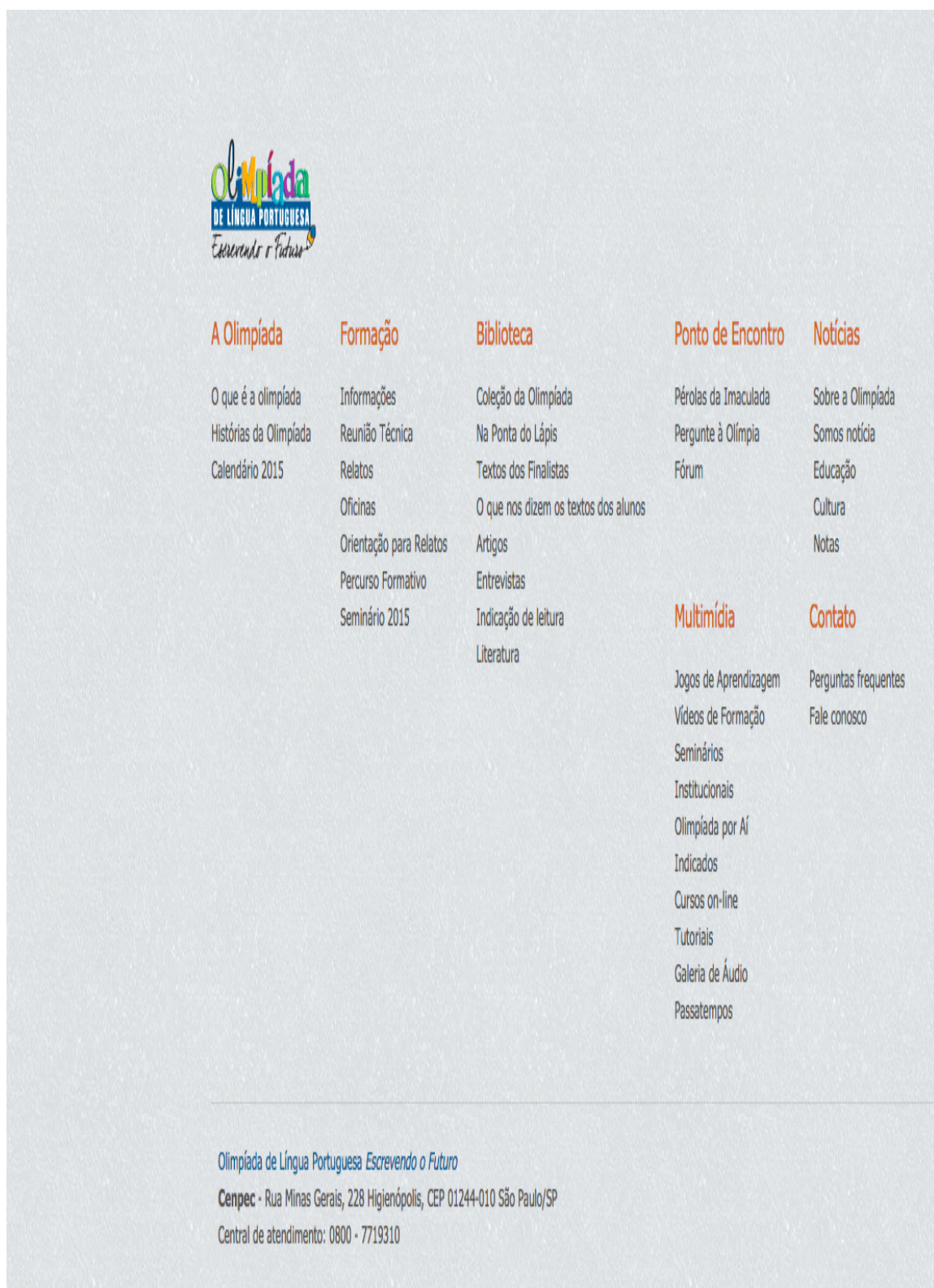


Figura 13: Imagem do site da OLP <<http://www.escrevendo.cenpec.org.br>> Acesso em: 20 mar. 2015.

ANEXO B – 4 VOLUMES DA COLEÇÃO DA OLIMPIÁDA

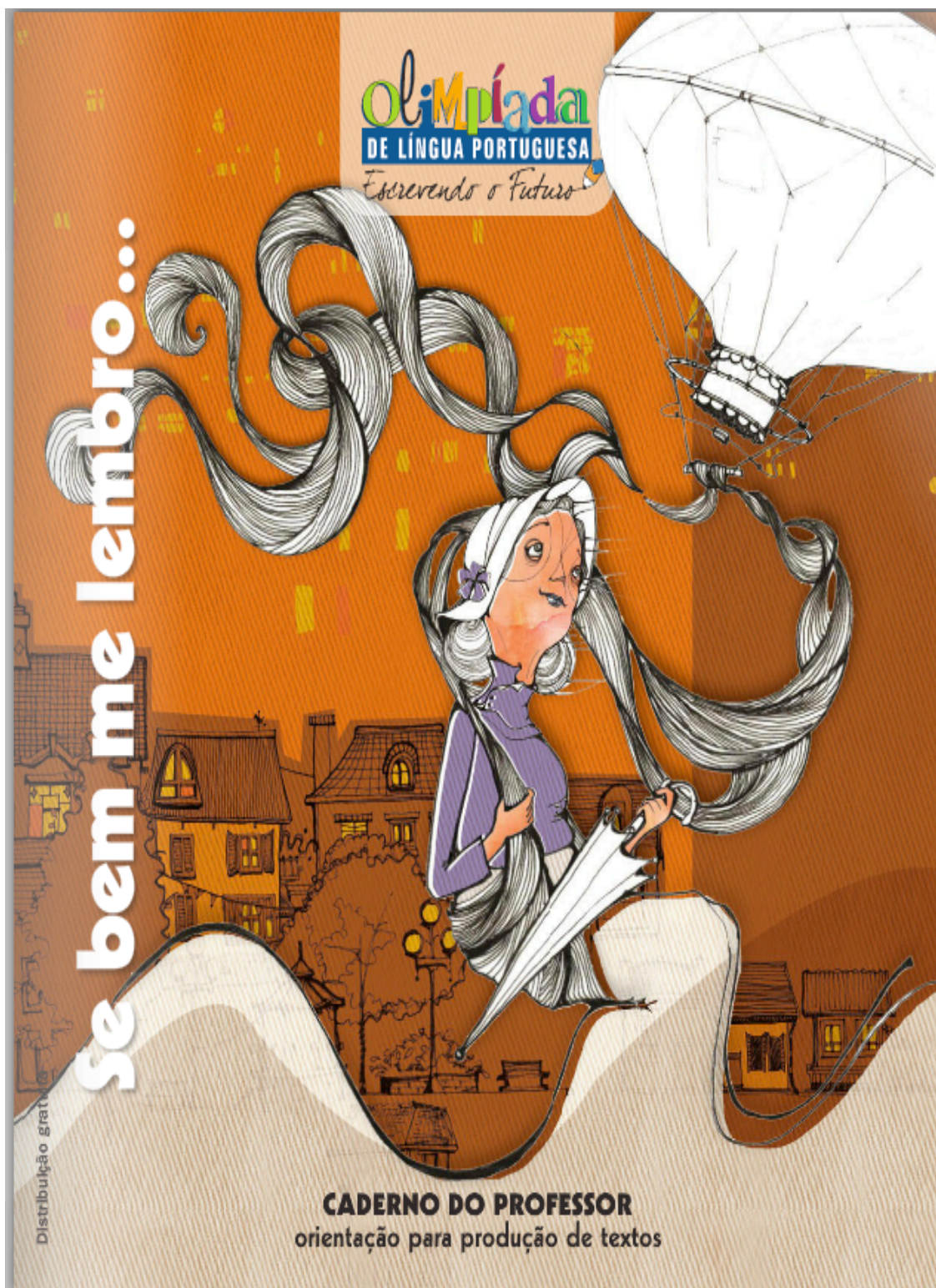


Figura 14: Imagem da Capa do Caderno do Professor *Se bem me lembro...* Gênero Memórias Literárias (CLARA *et al.*, 2010)

ANEXO B – 4 VOLUMES DA COLEÇÃO DA OLIMPIÁDA

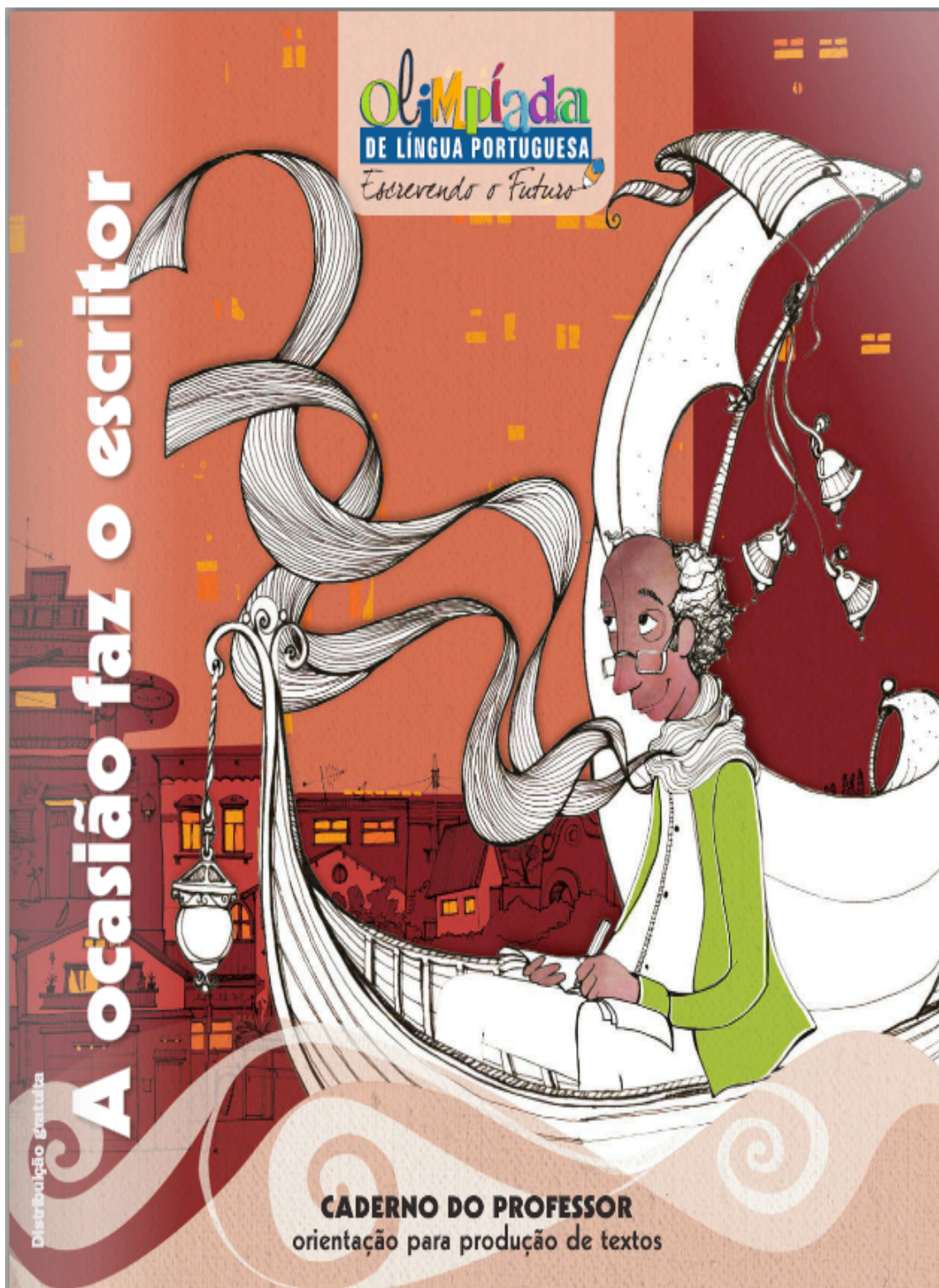


Figura 15: Imagem da Capa do Caderno do Professor *Se bem me lembro...* Gênero Crônica (CLARA et al., 2010)

ANEXO B – 4 VOLUMES DA COLEÇÃO DA OLIMPIÁDA



Figura 16: Imagem da Capa do Caderno do Professor *Se bem me lembro...* Gênero Artigo de Opinião (CLARA *et al.*, 2010)

ANEXO B – 4 VOLUMES DA COLEÇÃO DA OLIMPIÁDA



Figura 17: Imagem da Capa do Caderno do Professor *Se bem me lembro...* Gênero Poema (CLARA *et al.*, 2010)

ANEXO C – CADERNO VIRTUAL “SE BEM ME LEMBRO...” DO GÊNERO MEMÓRIAS LITERÁRIAS

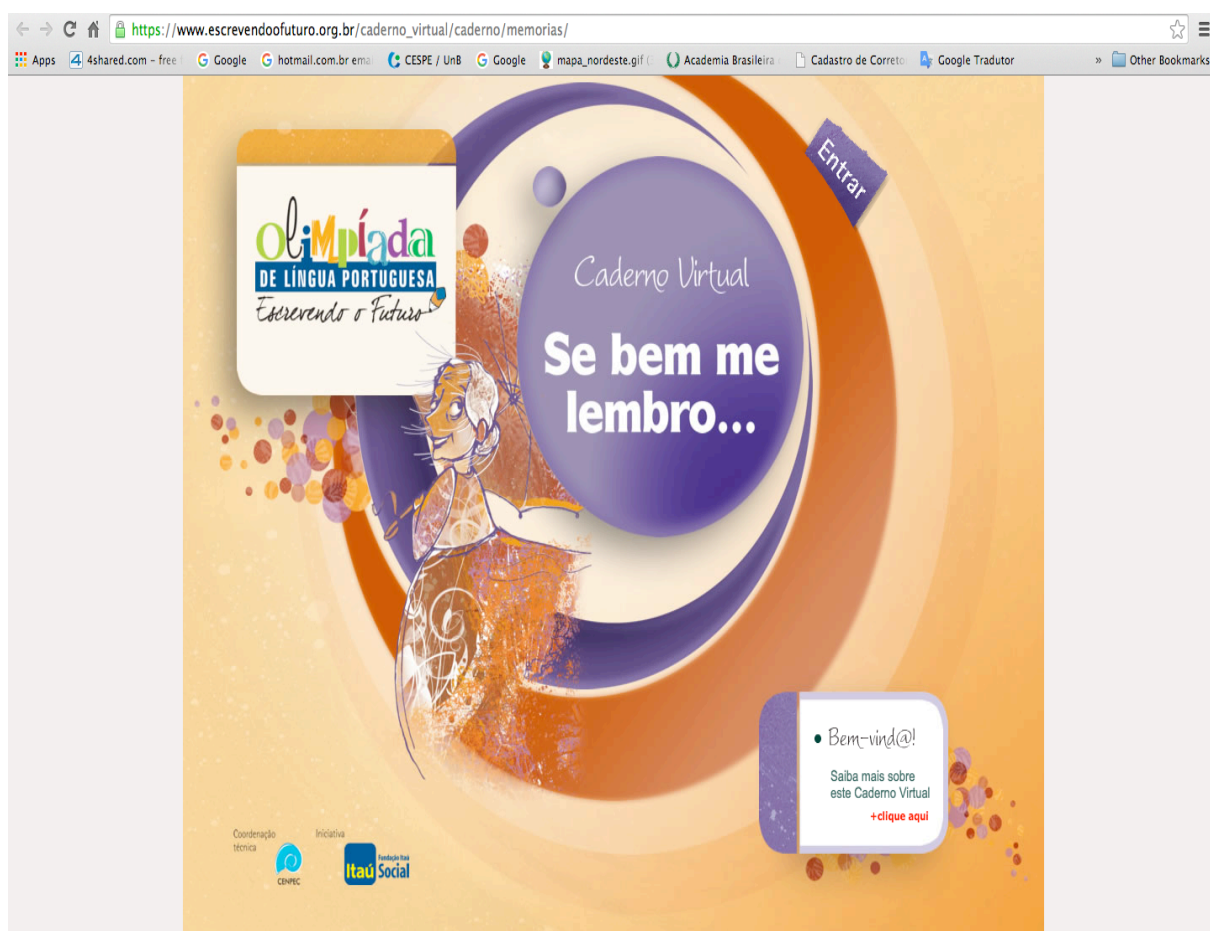


Figura 18: Imagem Caderno Virtual “*Se bem me lembro...*” do Gênero Memórias Literárias da OLP <<http://www.escrevendo.cenpec.org.br>> Acesso em: 20 mar. 2015.

ANEXO D – COLEÇÃO DE CD-ROM

Figura 19: Imagem da Coleção de CD-ROM da OLP

ANEXO E – COLEÇÃO DA REVISTA *NA PONTA DO LÁPIS*



A revista *Na Ponta do Lápis* é destinada a educadores e professores que trabalham com leitura e escrita em língua portuguesa nas escolas públicas brasileiras. Criada em 2005 e de periodicidade quadrimestral, é a publicação oficial da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*, divulgando a metodologia do programa e disponibilizando conteúdos que contribuem com as ações de ensino da língua.



Edição número 26, Agosto de 2015

Editorial: Letramento da cultura local invade a sala de aula

Entrevista: Antonio Prata

Reportagem: Uma comunidade de aprendizagem

Especial: Foram muitos os caminhos da escrita...

Página literária: Catadores de tralhas e sonhos [Milton Hatoum]

De Olho na Prática: Curta-poesias [Patrícia Amaral Barbosa e Elziana Sousa]

Óculos de leitura: Os caminhos e descaminhos da leitura literária em uma escola de Ensino Fundamental [Marileide Alves Rocha]

Tirando de letra: Um passado cheio de novidades [Wagner da Conceição Trindade]

Indicações: Para quem busca novidades para ler, ouvir, ver, falar, pensar e sonhar

Figura 20: Imagem da Coleção da Revista “*Na Ponta do Lápis*”

ANEXO E – COLEÇÃO DA REVISTA *NA PONTA DO LÁPIS*

Estante Virtual - a partir do número 18



Figura 20: Imagem da Coleção da Revista “*Na Ponta do Lápis*”

ANEXO F – COLETÂNEA DE TEXTOS

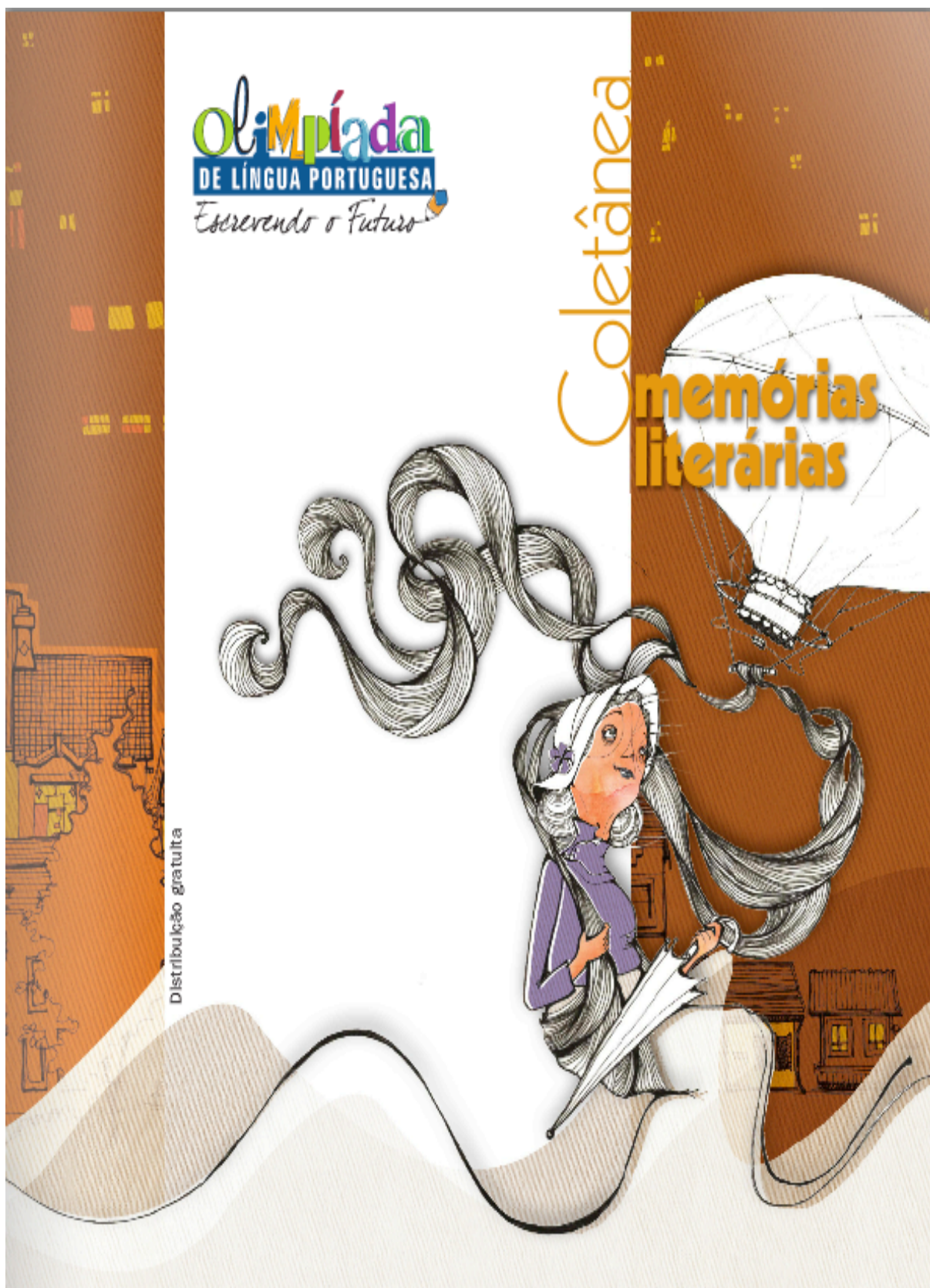


Figura 21: Imagem da Capa da Coletânea de Textos do Gênero Memórias Literárias

ANEXO F – COLETÂNEA DE TEXTOS



Figura 22: Imagem da Capa da Coletânea de Textos do Gênero Poema

ANEXO F – COLETÂNEA DE TEXTOS

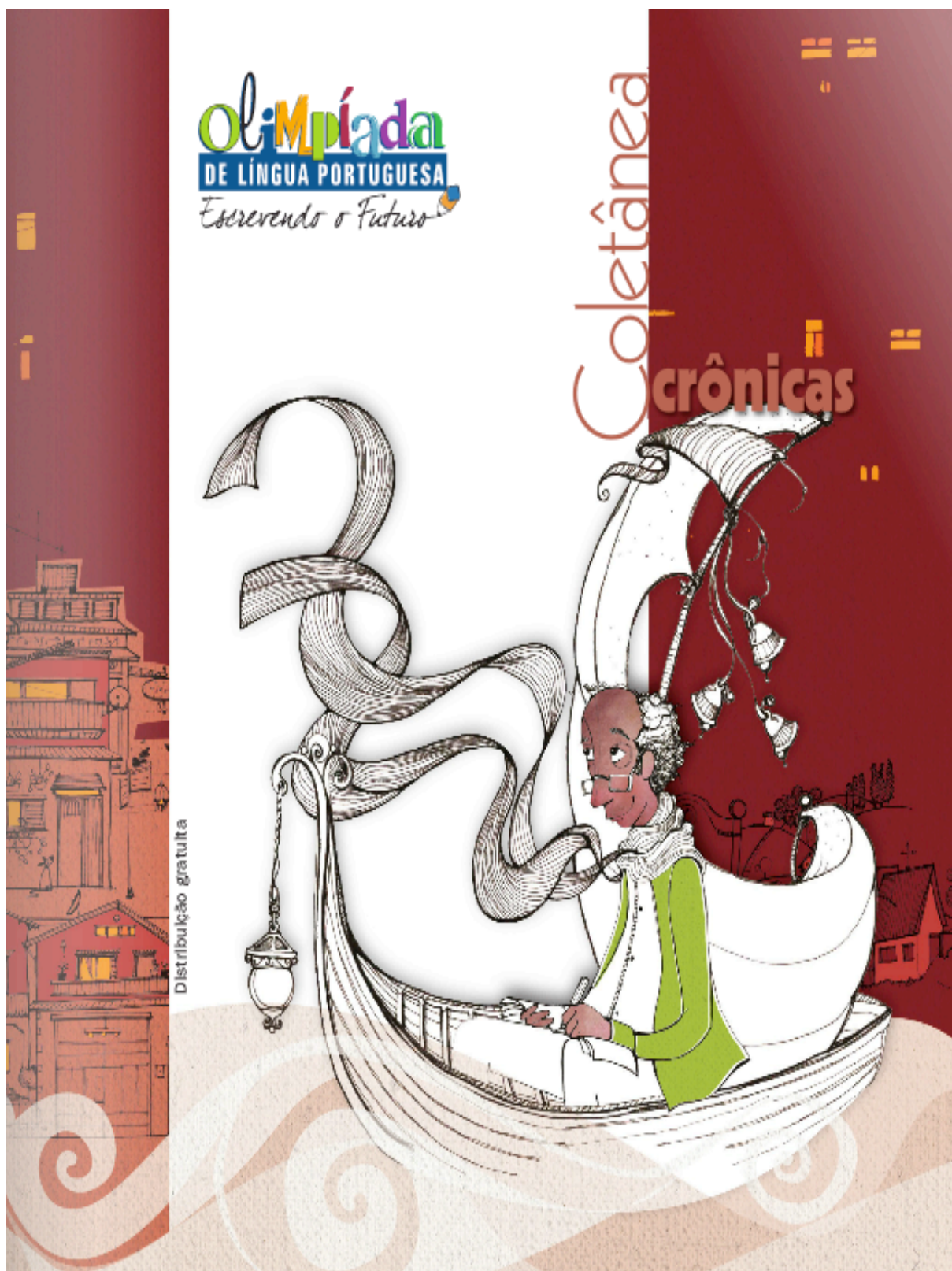


Figura 23: Imagem da Capa da Coletânea de Textos do Gênero Crônica

ANEXO F – COLETÂNEA DE TEXTOS



Figura 24: Imagem da Capa da Coletânea de Textos do Gênero Artigo de Opinião

ANEXO G – GALERIA DE ÁUDIOS

The image displays four audio player interfaces arranged in a 2x2 grid. Each player has a title, author, a progress bar, and a list of tracks.

Poema

Versos de alguns semifinalistas de 2010

0:00 / 6:32

▶ 1. Versos de alguns semifinalistas de 2010	6:32
2. Tem tudo a ver by Elias José	1:07
3. O buraco do tatu I by Sérgio Caparelli	1:06
4. O buraco do tatu II by Sérgio Caparelli	1:23
5. Quadras ao gosto popular by Fernando Pessoa	0:59
6. Livro e Filme by Machado de Assis	0:26

Memórias Literárias

Transplante de menina

Tatiana Belinky

0:00 / 6:27

▶ 1. Transplante de menina by Tatiana Belinky	6:27
2. Parecida mas diferente by Zélia Gattai	6:26
3. O Valetão que engolia meninos e outras histórias de p...	5:44
4. Memória de livros by João Ubaldo Ribeiro	5:10
5. Como num filme by Antonio Gil Neto	9:35
6. Lançamento de livros by Fernando Sabino	4:44

Crônica

A última crônica

Fernando Sabino

0:00 / 5:28

▶ 1. A última crônica by Fernando Sabino	5:28
2. Peladas by Armando Nogueira	3:45
3. O amor acaba by Paulo Mendes Campos	5:09
4. Um caso de burro by Machado de Assis	7:38
5. Cobrança by Moacyr Scliar	2:47
6. Sobre crônicas by Fernando Sabino	5:40

Artigo de Opinião

É urgente

Eliane Brum

0:00 / 6:27

1. A mão que bate nos filhos é nossa ou carrega a mão de n...	6:18
2. Corrupção cultural ou organizada by Renato Janine Ribeiro	5:35
▶ 3. É urgente by Eliane Brum	6:27
4. Maioridade seletiva by Túlio Vianna	6:33
5. Internet e eleições by Joaquim Falcão	5:17

Figura 25: Imagem da Galeria de Áudios da OLP